

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles





L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles

Ce document est publié par l'Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture.

Disponible en allemand (*Frühkindliche Betreuung, Bildung und Erziehung in Europa: ein Mittel zur Verringerung sozialer und kultureller Ungleichheiten*), anglais (*Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*) et français (L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles).

ISBN 978-92-9201-008-9

DOI 10.2797/19140

Ce document est aussi disponible sur Internet (<http://www.eurydice.org>).

Finalisation de la rédaction: janvier 2009.

© Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture, 2009.

Sauf à des fins commerciales, le contenu de cette publication peut être reproduit partiellement avec la mention, en toutes lettres, au début de l'extrait, de «Réseau Eurydice», suivie de la date d'édition du document.

Toute demande de reproduction de l'entièreté du document doit être adressée à l'EACEA P9 Eurydice.

Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture
P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
Tél. +32 2 299 50 58
Fax +32 2 292 19 71
E-mail: eacea-eurydice@ec.europa.eu
Site internet: <http://www.eurydice.org>



Depuis des années déjà, dans un contexte de restrictions des dépenses publiques, de mondialisation et d'évolution démographique, la nécessité d'investir de manière efficace dans l'éducation fait débat au niveau européen. La crise économique et financière que nous connaissons aujourd'hui va sans aucun doute donner à ce débat un caractère encore plus urgent.

On part fréquemment du principe selon lequel les objectifs d'efficacité et d'équité s'opposent mutuellement dans le domaine de l'éducation; les uns ne se réalisant qu'au détriment des autres. Or, comme l'indique une communication de la Commission en date de 2006 intitulée *Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation*⁽¹⁾, «il ressort des données disponibles que l'équité et l'efficacité, envisagées dans une plus large perspective, se renforcent mutuellement». Cette observation se vérifie on ne peut mieux dans le domaine de l'enseignement préprimaire. Il est à la fois plus efficace et plus équitable d'investir dans l'enseignement au plus tôt. En effet, corriger des échecs ultérieurement n'est pas simplement inéquitable, mais c'est aussi et surtout inefficace. Il en est ainsi non seulement parce que l'enseignement préprimaire facilite l'apprentissage ultérieur, mais aussi parce qu'un grand nombre de données indiquent que l'enseignement, particulièrement celui destiné aux enfants défavorisés, peut produire d'importants bénéfices socio-économiques. Dans sa communication, la Commission conclut:

L'enseignement préprimaire affiche le rendement le plus élevé sur le plan de l'adaptation sociale des enfants. Les États membres devraient investir davantage dans l'enseignement préprimaire. Celui-ci constitue en effet un moyen efficace de jeter les bases pour l'apprentissage ultérieur, la prévention des abandons scolaires, l'amélioration de l'équité des résultats et le relèvement des niveaux globaux de compétences.

En conséquence, la Commission a fait de l'enseignement préprimaire un thème prioritaire pour la coopération entre les États membres en 2009-2010, en particulier en vue de promouvoir un accès équitable généralisé et de renforcer la qualité des cours et le soutien aux enseignants⁽²⁾.

⁽¹⁾ COM (2006) 481 final, 8 septembre 2006.

⁽²⁾ Communication de la Commission COM (2008) 865 final *Un cadre stratégique actualisé pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation*, 16 décembre 2008.

Le nouveau rapport Eurydice s'inscrit dans le suivi de la communication de 2006 sur l'efficacité et l'équité. Ce rapport fournit les données transnationales disponibles et examine les politiques nationales en matière d'accueil et d'éducation de la petite enfance en Europe. Il présente également un résumé des recherches menées dans ce domaine ainsi qu'un résumé des principales tendances et approches mises en œuvre en Europe. Enfin, il propose des conclusions provisoires en ce qui concerne d'éventuels moyens efficaces pour parvenir à un enseignement préprimaire efficace et équitable. Ainsi, je crois qu'il est essentiel que tout acteur de l'enseignement préprimaire lise ce rapport. L'enseignement préprimaire constitue en effet un défi majeur et immédiat que les systèmes éducatifs européens doivent relever. Il s'agit en outre d'un défi auquel toutes les sociétés sont confrontées de nos jours.



Ján Figel'

Commissaire en charge de l'éducation,
de la formation, de la culture et de la jeunesse

TABLE DES MATIÈRES

Préface	3
Table des matières	5
Introduction	7
L'essentiel de l'information	11
Chapitre 1. L'impact d'une offre d'éducation et d'accueil de qualité sur le développement des jeunes enfants. Synthèse de la recherche	17
Introduction	17
1.1. Causes des désavantages face à l'éducation des jeunes enfants	18
1.2. Les modèles d'éducation et d'accueil préprimaires et leur efficacité	23
1.3. Accueil et éducation en centre: pédagogie et curriculums	28
1.4. EAJE en centre: contrôler la qualité des structures et des processus	34
1.5. Bénéfices à long terme, obstacles à l'utilisation et conception des systèmes	37
1.6. Conclusion	41
Références bibliographiques	43
Chapitre 2. Indicateurs contextuels	51
Introduction	51
2.1. Ménages avec enfants de moins de 6 ans	51
2.2. Monoparentalité des ménages	53
2.3. Nationalité	55
2.4. Précarité des ménages	56
2.5. Participation	63
2.6. Financement des structures d'EAJE (CITE 0)	69
Chapitre 3. Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants	75
Introduction	75
3.1. Structures d'accueil et critères d'admission	75
3.2. Planification de la capacité d'accueil et de la demande	82
3.3. Mesures d'élargissement de l'accès favorisant la participation des enfants à risque	84
3.4. Évaluation de l'accessibilité de l'offre et des interventions ciblées	89
Chapitre 4. Organisation des services et approches éducatives	91
Introduction	91
4.1. Paramètres de fonctionnement	93
4.2. Contenus, approches et objectifs	98
4.3. Initiatives vers les populations à risque	102
4.4. Partenariat avec les familles	106

Chapitre 5. Formation et profil professionnel du personnel	109
Introduction	109
5.1. La formation initiale des équipes	110
5.2. Développement professionnel continu	118
Chapitre 6. Financement des structures d'EAJE	123
Introduction	123
6.1. Niveaux de responsabilité pour le financement des structures d'EAJE	123
6.2. Financement en faveur des populations dites «à risque»	125
Synthèse et conclusions	129
Les jeunes enfants, l'école et la société	129
Les centres dévolus aux 3-6 ans, premier échelon du système éducatif	131
La prime enfance, un niveau éducatif encore incertain	133
Le système intégré: une voie d'avenir?	137
Quelles approches éducatives pour les jeunes enfants?	138
Remédier aux désavantages éducatifs d'origine socioéconomique par un accès à des centres d'EAJE de qualité couplé au soutien des parents	140
Références bibliographiques	145
Codes et abréviations	147
Table des figures	149
Annexe	151
Annexe 1.	151
Tableau A. Autorités publiques responsables de l'AEJE, 2006/2007.	151
Tableau B. Définitions nationales des enfants à risque	157
Annexe 2. Cadre national de la politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants	164
Remerciements	189

INTRODUCTION

La présente étude examine les données transnationales disponibles et les politiques nationales relatives à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (ci-après EAJE) en Europe. Dans cette étude, l'expression «**éducation et accueil des jeunes enfants**» renvoie aux services agréés et subventionnés par l'État destinés aux enfants qui n'ont pas encore atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Cette expression qui juxtapose les termes d'«éducation» et d'«accueil» souligne que les services destinés aux jeunes enfants peuvent regrouper des possibilités de garde, de développement et d'apprentissage.

L'étude aborde les problèmes généraux en matière d'EAJE ainsi que les efforts déployés pour améliorer l'efficacité et l'équité dans l'enseignement. L'accent est mis sur les politiques axées tout spécialement sur les enfants à risque. Dans cette étude, la définition d'**enfants à risque**, repose sur la catégorie de l'OCDE «C/Désavantages» pour les «élèves ayant des besoins particuliers», à savoir les «élèves présentant des désavantages découlant principalement de facteurs socio-économiques, culturels, et/ou linguistiques. Le besoin éducatif consiste à compenser les désavantages imputables à ces facteurs». Sont donc exclues ici les mesures destinées aux enfants présentant des besoins éducatifs particuliers imputables à des troubles d'origine organique et/ou à une maladie qui nécessite un séjour prolongé à l'hôpital (voir à ce sujet les travaux de l'Agence européenne pour le développement de l'éducation pour les élèves à besoins spécifiques). Le désavantage qui peut découler de la vie en milieu rural ou dans des régions reculées est englobé dans cette définition générale. Pour les pays où des définitions nationales d'«enfants à risque» sont disponibles, elles sont présentées dans l'annexe B.

Champ de l'étude

L'étude couvre les 30 pays membres du réseau Eurydice ⁽¹⁾.

L'étude a pour année de référence 2006/2007. Les données de base Eurostat renvoient principalement à l'année 2005/2006.

Les informations continues dans cette étude sont centrées uniquement sur les centres d'EAJE agréés et subventionnés, qui englobent les services publics ainsi que les services semi-privés destinés aux enfants de la naissance à l'âge auquel ils entrent à l'école primaire obligatoire. Les services publics sont gérés et financés par l'État, tandis que les services semi-privés sont gérés par un organisme privé (au sens le plus large, à savoir tout prestataire qui n'est pas une autorité publique), mais sont au moins en partie subventionnés, sont soumis à des contrôles de l'État et doivent respecter des normes de qualité. Les gardes à domicile n'entrent pas dans le champ de l'étude.

Toutes les mesures introduites par les autorités publiques, quel que soit le niveau administratif ou le ministère compétent, sont examinées (la liste des autorités publiques chargées de l'EAJE dans chaque pays figure à l'annexe 1, tableau A). Ces mesures peuvent donc émaner des autorités responsables de l'éducation ou d'autres secteurs, ou être mises en œuvre conjointement. Elles sont parfois orientées purement sur l'éducatif, mais peuvent également s'inscrire dans le cadre de politiques sociales plus générales. Toutes les initiatives axées sur les centres qui accueillent les jeunes enfants et toutes les formes de soutien visant les familles sont analysées. Les initiatives privées sont exclues.

(¹) La Turquie, qui est membre du réseau Eurydice, n'a pas contribué à la présente étude.

Structure de l'étude

Le rapport s'articule autour de trois grandes sections comprenant: (1) un examen de la littérature scientifique concernant l'impact de mesures d'éducation et d'accueil de haute qualité sur les jeunes enfants; (2) un chapitre descriptif qui présente des données statistiques sur les caractéristiques démographiques pertinentes des familles européennes et leur taux de participation à l'EAJE; (3) une analyse comparative des mesures politiques basée sur les informations recueillies auprès des unités nationales du réseau Eurydice.

Le chapitre 1 présente une vue d'ensemble des travaux de recherche menés concernant les effets de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants sur les enfants issus de minorités ethniques et de familles défavorisées à faibles revenus. Il intègre les connaissances actuelles acquises dans le cadre de travaux de recherche sur la qualité pédagogique, le contenu des programmes, la qualité structurelle et la conception des systèmes d'ensemble de l'éducation préprimaire.

Le chapitre 2 contient des indicateurs contextuels de population dans des domaines liés à l'EAJE en Europe. Il donne une vue d'ensemble générale des données démographiques sur le nombre de ménages avec de jeunes enfants et examine la distribution de facteurs potentiels de désavantage vis-à-vis de l'éducation, à savoir, la prévalence de familles monoparentales, la proportion d'enfants de nationalité étrangère et la précarité financière des ménages avec de jeunes enfants. Les taux de participation à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants et le financement de l'éducation préprimaire sont présentés. Ce chapitre s'appuie sur des données d'Eurostat.

Le chapitre 3 examine l'accès à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants dans les pays européens. Il décrit la structure de l'EAJE, à savoir: l'âge auquel les enfants peuvent participer à ces programmes, les modèles d'organisation, la planification des capacités et la demande. Une section spéciale est consacrée aux obstacles à la participation qui exposent les enfants au risque d'exclusion. Les politiques visant à élargir l'accès sont présentées.

Le chapitre 4 décrit l'organisation des services et les approches en matière d'éducation. Les normes concernant la taille des groupes et les règles relatives à la santé et à la sécurité sont présentées comme des indicateurs de qualité. Les objectifs attribués aux diverses structures organisationnelles de l'EAJE sont résumés, ainsi que les modèles et programmes pédagogiques prédominants. Le chapitre souligne la fréquente dichotomie conceptuelle établie entre la fonction d'accueil et d'éducation, qui est reflétée dans la plupart des pays par l'organisation de services distincts pour les enfants de plus et de moins de 3 ans. Les approches et initiatives concernant les enfants à risque sont examinées plus en détails, ainsi que les partenariats avec les parents.

Le chapitre 5 est consacré à la formation du personnel. Il couvre la formation initiale et le développement professionnel continu. Il présente les exigences minimales relatives au niveau et à la durée de la formation initiale en différenciant – là où elles s'appliquent – le personnel selon l'âge des enfants dont il s'occupe. La structure des équipes dans les établissements est indiquée. La formation reçue concernant les enfants à risque est examinée au niveau de la formation initiale et dans le cadre des possibilités de formation en cours d'emploi.

Le chapitre 6 porte sur le financement des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants et examine les niveaux concernés: administration centrale, autorité locale et famille (par le biais des frais qu'elle paie). Les stratégies financières visant à faciliter la prestation de services aux enfants issus de catégories défavorisées sont abordées de manière explicite.

Le **résumé et les conclusions** sont soulignés dans le dernier chapitre. Dans les **annexes** figurent des tableaux dressant la liste des autorités publiques responsables de l'EAJE et les définitions nationales des enfants à risque, ainsi que de brèves descriptions des cadres nationaux de l'EAJE de 19 pays du réseau Eurydice. Des descriptions nationales détaillées de sept pays (Communauté germanophone de Belgique, France, Lituanie, Hongrie, Pays-Bas, Pologne et Slovénie) du réseau Eurydice sont disponibles sur www.eurydice.org.

Le guide de contenu pour la collecte des informations nationales (disponible sur le site eurydice.org) a été élaboré en coopération étroite avec un groupe de travail et sur l'équité dans l'EAJE composé des unités nationales du réseau Eurydice. Les informations nationales ont également été fournies par les unités nationales Eurydice, tandis que l'unité européenne d'Eurydice a rédigé l'étude comparative. Des experts scientifiques des domaines concernés ont également contribué à sa rédaction. Tous les contributeurs sont remerciés à la fin du volume.

Cette étude s'inscrit dans le cadre du suivi de la Communication «Efficacité et équité des systèmes européens d'éducation et de formation» adoptée par la Commission en septembre 2006 ⁽¹⁾ qui présente explicitement l'éducation préprimaire «comme un moyen efficace de jeter les bases pour l'apprentissage ultérieur, la prévention des abandons scolaires, l'amélioration de l'équité des résultats et le relèvement des niveaux globaux de compétences». Le présent rapport examine les données transnationales disponibles et les politiques nationales relatives à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (ci-après EAJE) en Europe. Il est structuré en trois parties, comprenant: (1) une revue de la littérature scientifique sur les effets des centres d'EAJE de qualité sur le développement des jeunes enfants; (2) un chapitre contextuel présentant des données statistiques d'Eurostat sur les caractéristiques démographiques pertinentes des familles avec jeunes enfants et sur les taux de participation dans les centres d'EAJE; (3) une analyse comparative basée sur des informations collectées auprès des unités nationales du réseau Eurydice.

Que nous apprend la recherche scientifique à propos de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants?

L'enfance est une période particulièrement sensible pour le développement des enfants. Une large palette de facteurs socio-économiques peut avoir un impact négatif sur le développement psychologique de l'enfant et ses chances de réussir à l'école. Ces facteurs incluent: pauvreté, appartenance à une classe sociale désavantagée; niveau d'éducation bas et analphabétisme fonctionnel parental; traditions religieuses associées à une culture où la littératie tient peu d'importance. Isolément, chaque facteur en soi peut ne pas entraîner des effets négatifs décisifs mais c'est la combinaison de ces facteurs de risque qui engendrent des conséquences négatives sérieuses sur le développement de l'enfant.

L'éducation préprimaire est capable de contribuer de manière considérable à la lutte contre les désavantages éducatifs subis par les enfants issus de familles pauvres ou de minorités lorsque certaines conditions sont réunies. Les programmes d'intervention les plus efficaces «associent une éducation en centre intensive, précoce et axée sur l'enfant à un fort engagement et à une formation des parents, à des activités éducatives planifiées au domicile et à des mesures de soutien aux familles». La plupart des chercheurs s'accordent également sur le fait que la formation du personnel éducatif en charge des enfants dans l'EAJE devrait être de niveau *bachelor* dans l'enseignement supérieur et inclure une formation professionnelle spécialisée.

En raison de leurs croyances culturelles et religieuses, les parents appartenant à des communautés économiquement désavantagées et à des minorités ethniques et sociolinguistiques peuvent privilégier l'éducation des enfants à la maison, par la mère. En outre, ils peuvent estimer que les enfants d'âge préprimaire sont trop jeunes pour participer à un programme éducatif. Bien que ces parents attachent de l'importance à la réussite du parcours scolaire de leurs enfants, il se peut qu'ils ne perçoivent pas le lien entre cet objectif et la fréquentation d'une crèche ou d'une structure préprimaire.

⁽¹⁾ COM (2006) 481 final, 8 septembre 2006.

La recherche montre que les programmes éducatifs à domicile sont moins efficaces que les programmes en centres. Les parents comme principaux intervenants dans les apprentissages sont rarement suffisamment formés pour mener à bien de tels programmes éducatifs. Ils peuvent, par exemple, être illettrés ou la langue parlée à la maison ne correspond pas à celles de la langue d'instruction. Il se peut aussi que les conditions de vie à la maison ne soient pas optimales pour des situations d'apprentissage.

Les débats scientifiques actuels soulignent l'importance de l'équilibre entre les différentes approches éducatives et l'âge approprié pour tel ou tel type d'approche. Les programmes éducatifs destinés aux très jeunes enfants, de moins de cinq ans, devraient privilégier l'approche développementale centrée sur l'enfant, tandis que les programmes destinés aux enfants de cinq et six ans pourront intégrer des matières scolaires dans un curriculum plus planifié, avec une intervention plus marquée de l'enseignant, sans que cela ait des conséquences négatives sur le plan socio-affectif. Une priorité plus tardive accordée aux compétences scolaires faisant suite à une démarche à prédominance développementale, favorisant les aptitudes socio-affectives, peut même contribuer à faciliter la transition vers le primaire. En définitive, il semble bien qu'il soit urgent de dépasser l'opposition récurrente et stérile entre ces deux modèles pédagogiques; la priorité est de les coordonner de façon optimale.

Les effets bénéfiques à long terme de l'EAJE semblent le mieux assuré par une approche qui inclut l'enfant, la famille, l'école – selon un continuum éducatif qui élargit la couverture de l'intervention pour inclure le contexte familial et prolonger l'action pendant l'école primaire;

Quelle est la situation des familles avec jeunes enfants en Europe?

Environ 12 % des ménages européens comportent au moins un enfant de moins de 6 ans. En Espagne, à Chypre et au Portugal, ils sont plus de 15 % dans ce cas. À l'opposé, on compte moins de 10 % de familles avec enfants de moins de six ans en Bulgarie, en Allemagne et en Finlande uniquement.

Il existe plusieurs groupes à risque possibles dont la répartition varie à travers les pays européens. Tout d'abord, les ménages monoparentaux avec de jeunes enfants constituent en moyenne 9 % des ménages, dont 20 % se trouvent au Royaume-Uni. Deuxièmement, les enfants de nationalité étrangère représentent 3 % de la population totale des moins de 6 ans en Europe. Troisièmement, près d'un ménage européen avec un enfant de moins de 6 ans sur six (17 %) vit au-dessous du seuil de pauvreté. La situation est particulièrement inquiétante en Estonie, en Italie, en Lituanie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal et au Royaume-Uni, pays qui abritent plus de 20 % de ces ménages. Cet indicateur revêt une importance particulière car la pauvreté représente un facteur principal de déclenchement d'autres facteurs de risque.

Dans la plupart des pays, le taux d'activité des femmes européennes est clairement dépendant de l'âge des enfants à charge du ménage. Pour les hommes, la présence d'un enfant et son âge n'ont aucune influence sur son activité professionnelle: leur taux d'activité est systématiquement supérieur à celui des femmes et il n'est pour ainsi dire pas affecté par l'âge des enfants du ménage. Le taux d'activité des femmes connaît un ralentissement marqué quand elles ont au moins un enfant âgé de moins de 3 ans. Le phénomène est encore observable pour les femmes ayant un enfant entre 3 et 6 ans. Dès que le plus jeune atteint l'âge de 6 ans, la plupart des femmes européennes sont actives sur le marché du travail ou prêtes à prendre un emploi. Ce phénomène peut s'expliquer en partie par le manque d'offre d'EAJE pour les jeunes enfants.

Où en est actuellement l'offre d'accueil et d'éducation en Europe?

Tous les pays européens ont mis en place des services agréés et subventionnés en matière d'EAJE mais ils sont très limités pour les enfants de moins de 3 ans dans quelques-uns (la République tchèque, la Grèce, l'Irlande, les Pays-Bas, la Pologne, le Royaume-Uni et le Liechtenstein) et les taux de participation dans des centres subventionnés sont très bas.

On distingue en Europe deux grands modèles de structuration des offres d'EAJE. Dans le premier type, l'accueil de la petite enfance est organisé de manière intégrée: il s'agit d'une structure unique pour tous les enfants en âge préscolaire, chaque établissement a une seule direction pour les enfants de tous les groupes d'âge, et les adultes responsables des activités éducatives ont généralement les mêmes qualifications et les mêmes salaires quel que soit l'âge des enfants dont ils s'occupent. Ces enseignants ou pédagogues sont souvent accompagnés d'autres catégories professionnelles de la petite enfance (nurses, puéricultrices, etc.). Le modèle intégré prévaut dans les pays nordiques, en Lettonie et en Slovaquie. Dans le second modèle, qui est le plus répandu en Europe, les services d'EAJE sont organisés en deux types de structures distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants (classiquement de 0 à 3 ans d'une part, de 3 à 6 ans d'autre part). Ces offres dépendent bien souvent de ministères différents. Dans quelques pays seulement, ces deux modèles coexistent (Danemark, Grèce, Espagne, Chypre et Lituanie).

L'âge d'accès aux services d'EAJE varie considérablement en Europe. Dans la plupart des pays, ils sont accessibles dès les premiers mois (environ 3 mois). Au Danemark, en Slovaquie et au Liechtenstein, c'est à l'âge de 6 mois. L'âge d'entrée est fixé à un an en Bulgarie, en Estonie, en Lettonie, en Lituanie, en Autriche, en Slovaquie et en Suède. Avant cet âge, les parents sont encouragés à élever leur enfant à la maison grâce à des allocations parentales.

Le système de sécurité sociale peut cependant parfois agir comme une barrière indirecte à l'EAJE, et ce même là où l'offre existe. Les congés parentaux prolongés et les allocations généreuses peuvent encourager les parents à rester à la maison avec leurs jeunes enfants jusqu'à un âge plus avancé comme c'est le cas en Estonie, en Lituanie, en Autriche et en Roumanie. Le phénomène peut être renforcé quand la législation fixe une diminution ou suppression du montant de l'allocation si l'enfant fréquente un centre d'EAJE, même si c'est à temps partiel. Dans certains pays, la situation est plus flexible et les droits aux allocations parentales sont ajustés en fonction du nombre d'heures de fréquentation. Dans tous les cas, il semble que ces mesures ont un effet dissuasif sur les parents et particulièrement dans les familles à bas revenus ou peu diplômées.

Les pays qui ont adopté le modèle intégré, d'une manière ou d'une autre, garantissent à tous les enfants un droit à une place dans un centre d'EAJE dès le plus jeune âge. Dans les autres pays, où il n'y a pas d'accès universel garanti dans les services subventionnés, les places sont allouées selon des critères de priorité. L'emploi des parents est le critère le plus courant et parfois le seul utilisé pour les services d'accueil des enfants de moins de deux ans. Cela montre la prédominance de la fonction de garde – liée à l'emploi des parents – sur les objectifs d'éducation. Le lieu de résidence est un autre critère d'accès prioritaire assez répandu. Par contre, pour les structures éducatives de niveau préprimaire (CITE 0), l'âge est le principal critère d'accès.

La fonction de garde reste prédominante en ce qui concerne les structures d'accueil des tout-petits. Plus précisément, ce sont principalement des objectifs liés au bien-être des enfants qui sont assignés aux centres destinés à la prime enfance et beaucoup de pays ne disposent pas de recommandations centrales ou de programmes d'activités éducatives. À l'opposé, l'EAJE pour les enfants entre 3 et 6 ans constitue clairement le premier jalon du système éducatif. À ce niveau, les missions éducatives sont clairement affirmées et dépassent la fonction de garde liée à l'emploi des parents. Partout, le but est de stimuler le développement cognitif, social et culturel ainsi que de préparer les enfants aux

premiers apprentissages en lecture, écriture et mathématiques. De plus, le personnel travaillant à ce niveau éducatif reçoit une formation d'enseignant ou d'éducateur avec une composante pédagogique qui combine la pratique sur le terrain et la formation théorique spécialisée.

En ce qui concerne les heures d'ouverture de l'EAJE, deux approches principales sont observées: les horaires des services d'EAJE subventionnés peuvent être plus ou moins compatibles avec ceux des emplois des parents ou être accessibles seulement à temps partiel. Dans la majorité des pays européens, les heures d'ouvertures sont assez larges et prennent en compte les besoins des parents avec emploi; certains pays incluant même des arrangements flexibles (soirées, nuits et/ou week-ends).

Le problème de l'accès – du moins en ce qui concerne le volume de l'offre – a été pratiquement résolu à travers l'Europe pour les enfants de 5 ans, mais cela n'est certainement pas le cas des moins de 3 ans, ou même des moins de 4 ans dans certains pays. Cette pénurie est particulièrement grave dans les zones rurales. Cependant, le taux de participation à l'EAJE s'est accru de façon significative ces dernières années. Le taux de participation des enfants de 3 ans au niveau préprimaire a augmenté d'environ 10 % depuis 2000/2001. Parallèlement, les dépenses à ce niveau éducatif ont également augmenté en moyenne entre 2001 et 2004. Actuellement, 74 % des enfants âgés de 3 ans, 87 % des 4 ans et 93 % des 5 ans fréquentent une structure préprimaire formelle. Quelques pays ont introduit une année préparatoire obligatoire pour les 5/6 ans. Le Luxembourg a fixé le début de l'enseignement obligatoire à l'âge de 4 ans.

Un ratio enfant/adulte favorable est un paramètre crucial pour garantir la qualité des interactions entre éducateurs et enfants. Cependant, les standards ne semblent pas toujours optimaux et des normes nationales n'existent pas partout. Le ratio enfant/adulte est généralement plus favorable pour les enfants de moins de 3 ans que pour les plus âgés: on compte souvent un adulte responsable pour moins de 10 enfants en dessous de 3 ans, alors que la taille du groupe sous la supervision d'une adulte varie généralement entre 20 et 25 enfants lorsque les enfants ont plus de 3 ans. Les pays où une structure intégrée existe font exception et offrent des ratios favorables quelque soit l'âge des enfants.

Le coût de l'EAJE représente un aspect très important de l'équité. Tous les pays européens financent ou cofinancent des services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants pour les plus de 3 ans, et un grand nombre d'entre eux vont jusqu'à les proposer gratuitement. En ce qui concerne l'éducation et l'accueil des plus jeunes enfants, tous les pays, sauf la Hongrie, demandent aux familles de contribuer au coût des services, même lorsqu'ils sont subventionnés.

Quelles mesures spécifiques pour les enfants socialement désavantagés en Europe?

Tous les pays ont mis en œuvre des mesures destinées aux enfants à risque en vue de prévenir des difficultés d'apprentissage. Dans la majorité des pays, l'intervention est ciblée sur les groupes définis en fonction de critères sociaux, économiques ou culturels. Dans quelques pays, le soutien est organisé en prenant en compte les besoins individuels des enfants identifiés au cours des activités éducatives.

L'une ou l'autre conception constitue la trame sur laquelle se greffent les diverses approches adoptées qui ne sont pas exclusives. On peut les décrire de la façon suivante:

- Programmes linguistiques spécifiques pour renforcer l'apprentissage de la langue d'instruction mais aussi parfois pour soutenir la langue maternelle de l'enfant. Les mesures les plus courantes sont l'organisation de programmes compensatoires ou le soutien par un spécialiste pour les enfants de 3-6 ans.
- Renforcement des équipes par du personnel supplémentaire dans les établissements destinés à tous mais accueillant des enfants présentant des difficultés manifestes.
- Organisation de services séparés ou de sections spécifiques destinés à des groupes particuliers: les enfants de demandeurs d'emploi, de réfugiés; les enfants roms, de minorités ethniques; les enfants qui vivent dans des conditions particulières, comme les enfants orphelins ou séparés de leur famille.

Trois stratégies principales sont adoptées pour apporter un soutien financier complémentaire aux établissements d'EAJE pour la prestation de services aux groupes à risque en Europe: une aide financière et/ou du personnel supplémentaire (approche la plus répandue); des incitations financières au personnel qui s'occupe d'enfants à risque ou travaille dans des établissements où la majorité des enfants sont issus de groupes à risque; ou un soutien financier complémentaire aux autorités locales par l'administration centrale tenant compte de facteurs démographiques et socio-économiques régionaux.

Les facteurs d'exclusion des EAJE les plus courants sont le coût et le manque de places. Pour éliminer ou atténuer les effets sur les familles les plus défavorisées, presque tous les pays européens ont mis en place des aides financières pour les familles concernées. La plupart des pays se réfèrent aux revenus et à la taille des familles pour ajuster les montants des frais dans les services subventionnés. Les réductions fiscales pour les frais payés dans les services de garde (pour les 0-3 ans) sont disponibles en Belgique, en France, au Luxembourg, à Malte, aux Pays-Bas, en Roumanie et au Royaume-Uni.

Certains pays ont fixé des normes spécifiques pour la taille des groupes accueillant des enfants à risque. Cela induit une augmentation du personnel comme en Belgique et en France où ces paramètres sont inclus dans les critères de la politique de zones prioritaires ou par l'ajout d'assistants comme en Irlande et à Chypre. En Espagne, le nombre d'enfants par classe est réduit. En Slovénie, les normes peuvent varier en fonction du niveau de développement de la région ou de la présence d'enfants roms. Cependant, ces mesures s'appliquent le plus souvent uniquement aux enfants plus âgés; seulement trois pays (Bulgarie, Chypre et Slovénie) fixent des normes spécifiques pour les enfants à risque de moins de 2-3 ans.

Défis politiques pour le futur

On se trouve ici face à un choix politique entre favoriser une garde parentale prolongée des jeunes enfants ou, au contraire, promouvoir la fréquentation d'un centre d'EAJE. Si le choix politique est fait de promouvoir l'éducation en centres des jeunes enfants, les mesures à prendre seront différentes de celles à mettre en place dans le cas du choix inverse. Dans le premier cas, il s'agira d'investir dans les structures d'accueil pour accroître l'offre, d'en faciliter l'accès et d'en élargir les heures d'ouverture, d'en améliorer la qualité notamment par des exigences accrues de formation du personnel. Dans l'autre cas, il conviendra de privilégier les congés parentaux de longue durée et les indemnités pécuniaires pour les encourager. Ce choix politique concerne au premier chef l'enfance à risque dans la mesure où les conclusions des recherches scientifiques indiquent que ce sont les enfants de famille à revenus modestes qui bénéficient le plus de la fréquentation d'un centre d'EAJE de qualité. L'éducation à la maison, même avec des soutiens aux parents, est généralement insuffisante pour combler le fossé éducatif.

Pour les enfants les plus jeunes entre 0 et 3 ans, il convient de rappeler que dans beaucoup de pays européens, l'offre est insuffisante. Selon les données de ce rapport, un investissement financier significatif de création de places dans l'EAJE est nécessaire. Cela pourrait se faire par la création de centres intégrés qui accueillent tous les groupes d'âge entre 0/1 et 5/6 ans.

Le meilleur moyen d'assurer la qualité éducative des centres d'accueil et d'éducation des jeunes enfants consiste à garantir à tout le personnel une formation de haute qualité, tant sur le plan pédagogique que culturel. Comme l'étude le montre, un effort reste à consentir dans ce domaine, tout particulièrement en ce qui concerne le personnel en charge des plus petits. En effet, leur formation s'inscrit le plus souvent dans une tradition sanitaire et de protection sociale. Elle se situe au niveau secondaire supérieur dans près de la moitié des pays européens alors que la formation des adultes responsables des activités éducatives des enfants de plus de 3 ans (CITE 0) est quasi partout organisée au niveau de l'enseignement supérieur.

Nombreux sont les chercheurs qui soulignent l'importance de l'implication des parents dans le processus de maintien à long terme des effets de l'éducation préprimaire. Or, à cet égard, les politiques nationales restent souvent modestes. Dans une majorité de pays, le partenariat avec les familles se limite à fournir de l'information et des conseils. C'est en particulier l'objectif des réunions de parents. Les parents sont rarement impliqués activement dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. Toutefois, de-ci de-là, des initiatives nouvelles sont mises en œuvre (par exemple, mise en réseaux, implication directe des parents dans les activités, soutien et partenariats) et laissent présager d'une prise de conscience et d'une évolution progressive.

CHAPITRE 1. L'IMPACT D'UNE OFFRE D'ÉDUCATION ET D'ACCUEIL DE QUALITÉ SUR LE DÉVELOPPEMENT DES JEUNES ENFANTS. SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

Paul P.M. Leseman, Université d'Utrecht, Pays-Bas

Introduction

Face à la persistance des disparités éducatives, la plupart des pays industrialisés mettent en œuvre des programmes d'éducation préprimaire destinés aux groupes à faible niveau de revenu et aux groupes minoritaires du fait de leur spécificité ethnique ou sociolinguistique (OCDE, 2001). Ces programmes visent généralement à développer les compétences cognitives et langagières ainsi que les capacités de littéracie (lecture et écriture) et de calcul des enfants d'âge préprimaire, de manière à leur offrir des possibilités équitables d'aborder le primaire. Ils visent également à développer leurs aptitudes sociales et affectives. Cependant, les modèles et les systèmes d'EAJE mis en œuvre dans ces pays présentent des disparités considérables en termes de publics pris en charge, d'intensité, de qualité, et probablement d'impact, comme cela a déjà été relevé (Leseman, 2002). Le terme «éducation préprimaire» est utilisé ici dans son acception la plus large et fait référence à plusieurs modèles différents qui peuvent avoir une finalité d'accueil et/ou éducative et qui englobent les services ou interventions en centre, au domicile et au sein de la communauté locale. Dans la plupart des pays, l'éducation formelle visant à développer les compétences scolaires, telles que la lecture, l'orthographe, l'arithmétique et les mathématiques, débute à l'âge de six ou sept ans. Dans ce document, l'éducation préprimaire – ou préscolaire – fait commodément référence à tous les efforts qui ont pour finalité de favoriser le développement cognitif, social, motivationnel et affectif des jeunes enfants *avant* l'âge de six ou sept ans, afin de leur offrir un bon départ dans l'éducation primaire formelle. Par contre, un bon départ, à son tour, accroît les chances de la réussite scolaire et de l'intégration sociale ultérieure dans la vie.

De l'avis de l'économiste et lauréat du prix Nobel Heckman (Heckman, 2006), les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) de qualité, du moins aux États-Unis, constituent *l'un des rares* moyens politiques efficaces pour améliorer les perspectives sociales et économiques des groupes (minoritaires) désavantagés et, partant, de la société dans son ensemble. En s'appuyant sur des analyses coûts/bénéfices des programmes préscolaires et des mesures politiques alternatives pour renforcer l'équité, Heckman démontre que plus l'âge auquel ces mesures sont proposées est avancé, plus les bénéfices économiques des investissements diminuent. Une éducation et/ou un accueil préprimaires de grande qualité, lorsqu'ils sont mis en œuvre sur une grande échelle et à «dose» suffisante, favorisent le développement des compétences scolaires dans les domaines du langage, de l'écriture, de la lecture, des mathématiques et des sciences, ainsi que des aptitudes socio-affectives des jeunes enfants en lien avec l'apprentissage, en particulier l'autorégulation et la sociabilité (McClelland et al., 2006). Dans l'idéal, l'éducation préprimaire dote les enfants d'une large palette de compétences qui les aideront à apprendre et à tirer parti de l'ensemble des possibilités éducatives fournies dans le primaire et le secondaire. L'éducation scolaire sera d'autant plus efficace que l'enfant y aura été mieux préparé. Les investissements dans des programmes préprimaires efficaces et de grande qualité destinés aux enfants issus de milieux à faible niveau de revenu et de minorités ethniques qui, dans le cas contraire, seraient insuffisamment préparés pour l'école sont à cet égard un élément multiplicateur des investissements collectifs dans le système scolaire.

Différents types d'aptitudes et de compétences peuvent s'avérer utiles dans les phases successives du parcours scolaire. Les compétences de base en littéracie, telles que la connaissance des lettres, la conscience phonologique et la conscience de l'écrit, les stratégies fondamentales de calcul, les concepts de chiffres et de quantité, ainsi que le vocabulaire scolaire de base, peuvent aider les enfants à tirer un meilleur parti de l'enseignement initial en lecture, écriture et mathématiques dans les deux premières classes du primaire. Une connaissance plus approfondie («conceptuelle») du vocabulaire, des conventions complexes de la grammaire et des genres de textes peut aider les enfants à tirer un meilleur parti de l'enseignement portant sur la compréhension à la lecture et – également grâce à la lecture de textes – de l'enseignement de la géographie, de l'histoire et des sciences dans les classes plus avancées.

Les aptitudes socio-affectives, dont l'autorégulation, la motivation intrinsèque vis-à-vis de l'apprentissage et la capacité de coopérer avec les autres élèves, peuvent aider les enfants à tirer un meilleur parti de l'éducation, en particulier lorsque les exigences d'apprentissage autodirigé, de résolution de problèmes et de travail indépendant et coopératif augmentent. L'un des enjeux majeurs de l'éducation préprimaire est de concevoir et de mettre en œuvre des programmes éducatifs ciblés sur tous ces domaines d'aptitudes et de compétences de manière égale.

L'objet de cette synthèse est de passer en revue, du point de vue de l'équité, les récents travaux de recherche sur les effets de l'EAJE destinée aux enfants désavantagés issus de milieux à faible niveau de revenu et de minorités ethniques et, sur la base des résultats de cette recherche, de dresser un état des connaissances actuelles sur les liens entre, d'une part, l'efficacité (à long terme) de l'éducation des jeunes enfants désavantagés et, d'autre part, la qualité pédagogique, le contenu des curriculums, la qualité structurelle et la conception de systèmes globaux d'éducation préprimaire, au regard des multiples problèmes que rencontrent ces enfants et leurs familles. Les évaluations des programmes d'EAJE font apparaître que l'éducation préprimaire est une stratégie opérante pour améliorer la situation éducative et socio-économique des groupes à faible niveau de revenu et des groupes minoritaires et pour promouvoir leur intégration. Toutefois, ces évaluations mettent aussi en évidence que la conception, la qualité structurelle et le curriculum sont des facteurs essentiels de la réussite de ces programmes.

La recherche sur les causes des désavantages éducatifs des enfants parmi les familles à faible niveau de revenu et immigrées est passée en revue dans la première partie. Les différents modèles d'EAJE proposés sont ensuite décrits, puis les éléments qui se dégagent des évaluations – les solutions opérantes – sont examinés. Les sections suivantes traitent des approches pédagogiques et des curriculums, des caractéristiques liées à la qualité structurelle et de la conception des systèmes, au regard de leur efficacité à long terme. Enfin, la question de l'accessibilité de services d'EAJE de qualité est abordée.

1.1. Causes des désavantages face à l'éducation des jeunes enfants

On peut avancer quatre explications complémentaires aux désavantages en matière d'éducation précoce des jeunes enfants issus de milieux à faible niveau de revenu, de minorités ethniques et de familles immigrées: l'accumulation des «risques» socio-économiques et psychologiques; le manque de stimulation du développement cognitif et langagier dans les interactions familiales; les conceptions culturelles différentes qui déterminent les modes de parentalité et les pratiques de socialisation; les conséquences langagières et éducatives du bilinguisme.

Accumulation des risques socio-économiques

La multiplicité des «risques», au sein de la famille ou dans son environnement plus large, a des effets négatifs sur le développement des aptitudes intellectuelles et socio-affectives, sur les résultats scolaires, sur l'adaptation sociale et sur la santé (Ackerman et al., 2004; Bradley & Corwyn, 2002; Sameroff & Fiese, 2000; Repetti et al., 2002). Au niveau de l'enfant, les facteurs de risque concernent: l'insuffisance pondérale à la naissance, les problèmes de santé, le faible QI et les troubles du caractère; au niveau des parents et de la cellule familiale: les problèmes psychiatriques des parents (dépression, toxicomanie), les conflits au sein du couple, le grand nombre d'enfants, la monoparentalité, le faible niveau de revenu, le stress au travail, le chômage et les déménagements fréquents; au niveau du quartier et de la communauté locale: les mauvaises conditions de logement, l'exposition à la délinquance et à la violence et la pollution environnementale. En outre, il devient de plus en plus manifeste, surtout pour les immigrants – s'agissant de leur statut d'immigré ou de leur appartenance à un groupe ethniquement minoritaire – que le fait d'être marginalisé, victime de discriminations et en butte à l'incivilité de la part de la population en général constitue un facteur de risque important en soi, outre le risque socioéconomique général (Garcia Coll & Magnusson, 2000). Dans ce contexte, la pauvreté est un concept générique, qui recouvre toute une palette de risques, tels qu'un ratio revenu/besoins négatif (le revenu étant insuffisant pour couvrir les besoins élémentaires), de mauvaises conditions de logement, l'insécurité et la pollution du quartier, l'accès limité à des services de soins et d'éducation de qualité et des problèmes connexes au niveau de la famille. Les enfants d'âge préprimaire sont tout particulièrement vulnérables à la pauvreté. Elle génère, plus fréquemment que chez leurs aînés, des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement persistants. Dès lors, les premières années de vie constituent une période extrêmement sensible du développement de l'enfant.

La plupart des risques précités sont étroitement liés au faible niveau de revenu, à la classe sociale ou à l'appartenance à une minorité ethnique. Bien que le faible niveau de revenu ou l'appartenance à une minorité ethnique ne soit pas nécessairement en soi un facteur décisif du développement, c'est la *combinaison* fréquemment observée de ce facteur avec d'autres risques qui est gravement préjudiciable au développement de l'enfant (Atzaba et al., 2004; Sameroff & Fiese, 2000). L'attitude des parents est un facteur intermédiaire important à cet égard. La fonction parentale exige une motivation forte centrée sur l'enfant, souvent au détriment des propres préoccupations des parents. Or, un nombre accru de risques qui ne peuvent être efficacement gérés génère chez les parents un stress chronique (également appelé «charge allostatique»). Ce stress chronique entraîne un déséquilibre entre les objectifs centrés sur l'enfant et les objectifs égocentriques qui est préjudiciable à l'exercice du rôle de parent. Par exemple, il nuit à la motivation de stimuler l'enfant et de veiller à sa sécurité et à son bien-être et il a souvent pour corollaire une sévérité excessive (Conger et al., 2002). Si les parents, dans l'adversité, parviennent malgré tout à conserver des émotions positives vis-à-vis de l'enfant, aucune conséquence grave pour son développement n'est à craindre (Ackerman et al., 1999). Toutefois, il en va généralement tout autrement. Il est possible de compenser les effets négatifs de l'accumulation des risques par le soutien social (Crnic & Acevedo, 1996; Repetti et al., 2002). Ce dernier peut être apporté par des personnes qui, ensemble, constituent le réseau social de la famille. Le soutien social a pour effet net de réduire le stress et d'aider les parents à conserver des émotions positives. À l'inverse, un réseau social limité ou qualitativement insuffisant, marqué par une participation émotionnelle et une cohésion faibles, générateur d'isolation sociale, est un facteur de risque en soi. Les études font apparaître que nombre de familles immigrées, et tout particulièrement les mères, ont des réseaux sociaux moins étendus et moins solidaires en comparaison des familles autochtones à faible et moyen niveau de revenus. Leseman et Hermanns (2002), par exemple, ont établi lors d'une enquête de grande envergure et en utilisant une grille d'observation spécifique que les réseaux sociaux des familles turques et marocaines aux Pays-Bas étaient plus réduits que ceux

des familles néerlandaises. De plus, les Turcs et les Marocains interrogés ont déclaré que leurs réseaux sociaux étaient moins satisfaisants du point de vue de la participation émotionnelle et du soutien apporté. Il s'agit vraisemblablement d'une conséquence directe de la migration dans une nouvelle société, qui laisse dans le pays d'origine la plupart des parents et amis.

Éducation informelle et préparation scolaire au domicile

Les études relatives aux modèles d'éducation informelle au sein de la famille, tels que les stratégies d'enseignement parental dans le cadre quotidien des situations de jeu et de résolution de problèmes ou les styles de conversation avec les enfants, font apparaître de manière convergente des différences marquées entre les familles qui sont liées au statut socio-économique et à la situation d'immigré. En outre, il ressort de ces études que ces différences constituent une cause majeure d'écart précoces entre les enfants en termes d'intelligence, de développement cognitif et langagier, de résultats scolaires et de motivation à l'école (Gottfried et al., 1998; Hart & Risley, 1995; Hoff, 2006; Palacios et al., 1992; Weizman & Snow, 2001; Wells, 1985). Un aspect particulièrement important de l'éducation informelle au domicile est la littéracie en famille ou, plus spécifiquement, les pratiques de lecture et d'écriture partagées. Les différences entre les familles en termes de littéracie au domicile, qui sont liées au niveau d'éducation des parents et à leurs propres compétences en lecture et écriture, ont un effet décisif sur le développement langagier de l'enfant, sur le développement de ses capacités de lecture et d'écriture et sur ses résultats scolaires (Baker et al., 2001; Bus et al., 2000; Leseman & De Jong, 1998; Leseman & van Tuijl, 2005; Sénéchal & Lefevre, 2002). Dans un examen de la recherche relative à l'incidence du rôle des parents sur les désavantages éducatifs dus à l'origine ethnique et raciale, Brooks-Gun et Markman (2005) classent les différences en termes d'apprentissage et de littéracie en famille au premier rang des facteurs générateurs de ces désavantages. Les parents dont le niveau de revenu est faible et qui appartiennent à des minorités ethniques parlent moins et lisent moins avec leurs enfants que les parents appartenant à la classe moyenne, et ces différences dans l'exercice de la fonction parentale, contrôlées pour d'autres facteurs, ont une incidence très nette sur l'acquisition du vocabulaire. De plus, au fur et à mesure que l'enfant grandit, ces différences s'accroissent et creusent des disparités entre les enfants des différentes communautés.

La pauvreté, l'appartenance aux classes sociales défavorisées, le faible niveau d'éducation et l'analphabétisme fonctionnel des parents, l'emploi non qualifié et faiblement rémunéré, les traditions religieuses particulières et les modes de vie culturelle où la littéracie occupe peu de place, sont autant de facteurs qui, combinés, ont un impact négatif sur la quantité et la qualité de l'éducation informelle au domicile. En fait, ces facteurs expliquent la quasi-totalité des disparités éducatives entre, d'une part, les familles ayant des revenus plus faibles ou appartenant à des minorités ethniques et, d'autre part, la majorité des familles appartenant à la classe moyenne (Leseman & van Tuijl, 2005). In fine, les enfants issus de milieux désavantagés sont moins bien préparés à l'éducation formelle.

Conceptions de l'éducation des enfants et modes de parentalité

Les systèmes de croyances relatives à l'éducation des enfants ont trait aux idées – souvent d'inspiration religieuse – sur la nature des enfants, sur leur apprentissage et leur développement, sur les stades de développement (par exemple, l'âge auquel les enfants sont censés, du point de vue des parents, maîtriser telle ou telle aptitude cognitive, affective ou sociale), sur les rôles mutuels des parents et des enseignants dans l'éducation et le développement des enfants, ainsi que sur des valeurs plus spécifiques telles que l'importance de la littéracie et des résultats scolaires. La thèse qui prévaut actuellement est que ces systèmes de croyances peuvent être considérés comme des cadres dynamiques de cognitions et de modèles qui fournissent des interprétations, des valeurs, des buts et

des stratégies concernant l'éducation des enfants, qui réduisent les incertitudes et qui permettent, par le biais de la fonction parentale, d'adapter le développement de l'enfant en fonction des conditions (perçues) de vie (Harkness et al., 2000).

Une distinction, quelque peu sommaire mais utile pour notre propos, peut être établie entre les croyances «collectivistes traditionnelles» et les croyances «individualistes modernes» (cf. Palacios et al., 1992; Triandis, 1995). Les croyances traditionnelles se caractérisent habituellement par le fait que les intérêts de l'enfant sont subordonnés aux intérêts de l'unité sociale plus large de la famille (étendue) et de la communauté locale. Elles privilégient des objectifs tels que l'obéissance et le respect des adultes et des autorités. Elles sont associées à des modes de parentalité autoritaires et à des attentes relativement tardives quant à l'âge auquel les enfants sont censés atteindre la maturité psychologique. En revanche, les croyances modernes se caractérisent par une orientation dite «individualiste». Elles privilégient des objectifs tels que l'indépendance affective, la ténacité, la compétitivité et l'excellence intellectuelle et artistique. Elles sont associées à des modes de parentalité à la fois autoritaires et permissifs et à des attentes relativement précoces quant à l'âge auquel les enfants peuvent être sérieusement appréhendés comme des individus à part entière.

Les parents peuvent avoir plusieurs croyances antagoniques concomitantes, qu'ils adaptent en fonction de la spécificité des situations ou des changements de circonstances. Par exemple, les parents immigrés issus de cultures traditionnellement non scolaires combinent souvent des croyances collectivistes de l'éducation des enfants avec des objectifs individualistes ambitieux pour la réussite du parcours scolaire de leurs enfants (Espin & Warner, 1982). Néanmoins, l'un des résultats concordants des études menées dans plusieurs pays est que les parents de milieux urbains dont le niveau d'éducation et le statut socio-économique sont plus élevés adhèrent essentiellement aux croyances individualistes modernes, tandis que les parents autochtones peu scolarisés et les parents immigrés dont le statut socio-économique est moins élevé adhèrent essentiellement aux croyances traditionnelles. Les parents immigrés ayant un niveau d'éducation plus élevé adoptent souvent une orientation éducative plus individualisée.

Globalement, les croyances collectivistes traditionnelles sont corrélées avec un retard cognitif, un QI inférieur, des problèmes psychosociologiques, une moindre réussite scolaire et une intégration sociale moins réussie (Palacios et al., 1992; Okagaki & Sternberg, 1993; Stoolmiller et al., 2000). Une étude récente menée en milieu préprimaire a montré des effets négatifs similaires sur le développement cognitif et social des enfants dans le cas où les enseignants ont des représentations traditionnelles de l'éducation (Burchinal & Cryer, 2003). En fait, le schéma est peut-être plus complexe qu'il n'y paraît. Okagaki et French (1998), par exemple, ont observé que dans les communautés asiatiques-américaines, et dans une moindre mesure latino-américaines (mais pas africaines-américaines) aux États-Unis, les croyances traditionnelles et l'autoritarisme des parents sont associés à une meilleure réussite scolaire. Une explication possible est que dans l'une et l'autre communautés, les croyances traditionnelles fonctionnent dans un contexte de cohésion familiale et de familles étendues, marquées par un sens affirmé de l'identité culturelle et par une situation économique relativement aisée. On peut penser, en conséquence, que c'est la combinaison avec d'autres facteurs de risque, tels que le statut socio-économique faible et le manque de cohésion, qui entraîne des résultats négatifs associés à des croyances traditionnelles.

Bilinguisme et développement du langage

Les données expérimentales font apparaître que, dans des conditions sociales favorables, le bilinguisme n'est pas un facteur préjudiciable (Bialystok, 2005). Un bilinguisme «équilibré» est au contraire associé à des avantages cognitifs et langagiers dans des domaines tels que le contrôle de l'attention et la conscience du langage. La notion de bilinguisme équilibré appelle certaines

clarifications. Elle indique que l'enfant maîtrise la L1 (langue maternelle) et la L2 (langue seconde, habituellement la langue de scolarisation) à *un niveau égal et approprié à son âge*. Cela implique que les apports progressifs en L1 et L2 ont été équilibrés, tant sur le plan quantitatif (par exemple, exposition, temps d'enseignement) que sur le plan qualitatif (par exemple, prestige social, niveau de complexité, fonction et utilisation).

Le développement bilingue s'opère de deux manières: simultanément ou successivement. Dans le développement bilingue simultané, l'enfant débute l'acquisition de la L1 et de la L2 en même temps, dans sa première année de vie. Cette situation est caractéristique des familles dans lesquelles les deux parents parlent couramment différentes langues maternelles (et dans lesquelles la stratégie de communication avec l'enfant repose souvent sur l'utilisation d'une langue par parent). Cependant, le cas du bilinguisme successif est beaucoup plus fréquent. L'enfant acquiert d'abord la L1, jusqu'à un certain niveau de maîtrise, avant de commencer l'apprentissage de la L2. La L1 est la langue dominante à la maison, celle que les parents parlent le mieux; la L2 est la langue dominante à l'école et il s'agit souvent d'une langue que les parents ne parlent pas bien. Actuellement, ce cas est typique de la plupart des familles bilingues (immigrées) en Europe.

En dépit des données expérimentales démontrant les avantages du bilinguisme, il ressort de plusieurs études que le bilinguisme successif a une incidence négative sur le développement de la L2 et, plus généralement, sur les résultats scolaires en L2, incidence souvent aggravée par l'environnement familial. Dès lors, pour la majorité des locuteurs bilingues, il n'y a pas de transfert positif entre L1 et L2. Il semble plutôt y avoir une relation de concurrence entre les deux langues, du point de vue du temps d'apprentissage (formel et informel) et des ressources cognitives que l'enfant a à sa disposition durant le processus de leur acquisition (Bialystok, 2005; Pearson & Fernández, 1994). Ces effets sont renforcés par les différences linguistiques entre L1 et L2, ainsi que par les usages différents entre la L1 à la maison (où cette langue n'est pas nécessairement utilisée pour lire et écrire, par exemple) et la L2 à l'école. Les études réalisées auprès de jeunes enfants immigrés turcs et marocains aux Pays-Bas font apparaître des retards significatifs dans le développement du vocabulaire *tant* dans la L1 *que* dans la L2 (Scheele et al., 2007).

Bien que la plupart des travaux de recherche sur le transfert (positif ou négatif) de la L1 vers la L2 (langue de scolarisation) se soient plus particulièrement intéressés aux compétences langagières d'un ordre plus élevé (vocabulaire, connaissances conceptuelles, lecture), l'effet des différences linguistiques à un niveau plus basique entre la langue maternelle et la langue de scolarisation ne doit pas être sous-estimé. Charity et al. (2004) ont étudié l'impact des connaissances en anglais standard (scolaire) sur l'apprentissage de la lecture en première et deuxième année du primaire auprès d'un échantillon de 217 enfants âgés de cinq ans ayant pour langue maternelle l'anglais vernaculaire africain-américain (*African-American Vernacular English*, AAVE) non standard. L'AAVE est considéré comme un dialecte de l'anglais standard; il se caractérise par des règles phonologiques et morphosyntaxiques différentes (telles que l'omission de la consonne finale, la réduction des phonèmes consonantiques finals dans la prononciation des mots, ainsi que l'omission des marqueurs morphologiques du pluriel [-s] et du passé [-ed] dans les phrases). Au travers d'exercices de répétition de mots et de phrases, ces trois chercheurs ont mesuré la correction de la perception et de la mémoire phonologiques et morphosyntaxiques de l'anglais standard chez ces enfants. Les analyses de corrélation ont mis en évidence des liens significatifs et marqués avec la lecture. Elles ont permis d'établir que la correction phonologique au jardin d'enfants a une incidence spécifique sur le décodage et la reconnaissance des mots dans les deux premières classes du primaire, tandis que la correction morphosyntaxique a une incidence spécifique sur la compréhension en lecture et sur la mémoire de récits en deuxième année du primaire.

1.2. Les modèles d'éducation et d'accueil préprimaires et leur efficacité

On peut distinguer trois modèles principaux de services d'EAJE. Le premier, qui est aussi le plus répandu et qui représente la grande majorité des services d'éducation préscolaire, s'appuie sur une stratégie d'interventions en centre, axée sur l'enfant et faisant appel à des professionnels. Cette offre englobe l'accueil en centre de type traditionnel, les programmes ciblés d'intervention éducative et les structures préscolaires générales publiques, les jardins d'enfants ou les classes d'accueil des écoles primaires. En fait, ces services et programmes présentent des différences considérables à divers égards, notamment du point de vue de l'âge à partir duquel les enfants sont pris en charge, de l'intensité et de la durée (de la « dose d'intervention »), de l'approche pédagogique et du curriculum, du ratio enfants/personnel et de la formation des enseignants (voir chapitres 3, 4 et 5 pour une comparaison détaillée). Une variante élargie du modèle en centre est le modèle *combiné*, qui englobe des stratégies de soutien et d'autonomisation auprès des parents, des familles et de la communauté locale. Le deuxième modèle principal englobe divers services d'accueil et programmes éducatifs au domicile, centrés sur l'enfant, généralement dispensés par des non-spécialistes peu formés – tels que les parents ou des travailleurs paraprofessionnels intervenant au niveau du quartier. Le troisième modèle englobe une large palette de programmes de soutien aux parents ou aux familles. Le plus souvent, les dispositifs et programmes de soutien familial ont pour objet de fournir divers services et activités adaptés aux multiples besoins des familles. Dans les sections suivantes, la recherche sur l'efficacité de ces différents modèles est passée en revue. Elle débute par celui qui semble le plus à même de remédier aux désavantages éducatifs d'origine ethnique: le modèle en centre. Ce modèle repose sur une approche multisystémique associant une éducation de qualité pour les enfants et un soutien aux parents et aux familles. D'autres modèles sont brièvement abordés par la suite.

Programmes combinant éducation en centre et soutien aux parents

Les données disponibles, récapitulées dans un certain nombre d'études de synthèse et de méta-analyses statistiques récentes, indiquent que le modèle en centre associé à des activités visant à mobiliser, à éduquer et à soutenir les parents est le plus efficace (Arnold & Doctoroff, 2003; Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Farran, 2000; Gorey, 2001; Ramey & Ramey, 2004; Yoshikawa, 1994). Les « programmes de type combiné » s'avèrent le plus efficace. Leur développement et leur mise en œuvre font l'objet d'une supervision scientifique, dotés de ressources financières suffisantes pour assurer une éducation et un accueil en petits groupes, un ratio enfants/personnel favorable et une rémunération raisonnable des personnels. Ces programmes associent une éducation en centre intensive, précoce et axée sur l'enfant à un fort engagement et à une formation des parents, à des activités éducatives planifiées au domicile et à des mesures de soutien aux familles. On peut notamment citer à cet égard les programmes suivants: *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracuse Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, *Project CARE*, *Infant Health and Development Program* et *Chicago Child-Parent Centres Programme*, ainsi que le Projet de renforcement précoce des potentialités de l'enfant en Turquie. Il existe probablement d'autres exemples dans le monde, mais les études d'évaluation appropriées font défaut (ou, du moins, ne sont pas accessibles via les bases de données scientifiques). La plupart des études publiées viennent des États-Unis; les quelques études européennes disponibles sur le sujet sont mises en évidence dans les sections suivantes. Les études comparatives sur les résultats à court et à long termes de ces programmes combinés par rapport à d'autres modèles débouchent globalement sur les mêmes conclusions (Barnett, 1995; Blok et al., 2005; Gorey, 2001; Yoshikawa, 1994). Les effets des programmes combinés sur le QI et sur les résultats scolaires sont plus marqués et plus durables. De plus, on constate des effets positifs sur les mesures de développement socio-affectif (estime de soi, attitude vis-à-vis du travail, sociabilité) et sur le plan social et socio-économique, notamment une moindre délinquance, un moindre besoin de soins médicaux et d'aide sociale, ainsi

que des taux d'emploi et des niveaux de revenu plus élevés. La méta-analyse de Gorey (2001) fait apparaître, pour les programmes plus intensifs, une ampleur de l'effet normalisé de l'ordre de 0,7 à 0,8 en termes de résultats scolaires et d'intelligence, ce qui, par convention, représente une valeur élevée. Si l'on s'appuie sur les travaux de Blok et de ses collègues (2005), on peut estimer que la taille d'effet normalisée des programmes combinés de prise en charge en centre et de participation des parents est de l'ordre de 0,6 à 0,7, ce qui, par convention, est «moyen à élevé».

Un autre exemple intéressant, également emprunté aux États-Unis, est le projet *Success for All* (Slavin & Madden, 1999), actuellement mis en œuvre dans des centaines de districts scolaires de plusieurs États dans lesquels les minorités ethniques d'origine latino-américaine sont fortement représentées. Bien que ce projet ne soit pas limité aux enfants de moins de six ans (d'âge inférieur au jardin d'enfants – *pre-K* – et en âge d'être accueillis au jardin d'enfants – *K*) mais qu'il s'inscrive dans une réforme globale de l'enseignement élémentaire qui concerne aussi les personnels de direction des établissements et les autorités des districts scolaires, la contribution du programme *pre-K* pour les tout-petits (âgés de trois ans) aux résultats du projet est avérée. Ce projet repose sur une approche intensive, précoce et multisystémique, tout comme les autres programmes susmentionnés. Il englobe des stratégies d'éducation adaptative pour les enfants les plus désavantagés et pour les enfants ayant des besoins spéciaux, qui bénéficient d'un tutorat individuel en classe ou dans une salle de ressources interne à l'école. Outre une éducation de qualité de niveaux *pre-K* et *K* et des réformes des curriculums dans le primaire, le projet *Success for All* comporte aussi des activités de formation parentale et de soutien aux familles. Les effets constatés des programmes *Pre-K* et *K* sont moyens à élevés et sont maintenus dans les classes ultérieures du primaire.

Programmes à grande échelle et structures préscolaires publiques

Les études indiquent que les programmes à grande échelle en centre sont (légèrement) moins efficaces – bien que les données à cet égard soient complexes. Les études sur l'efficacité des systèmes préprimaires publics d'envergure nationale en Europe sont rares. Van Tuijl et Leseman (2007) ont étudié les effets des classes préprimaires néerlandais (intégrées au système scolaire primaire) sur les aptitudes cognitives verbales et fluides d'environ 300 enfants turco-néerlandais et maroco-néerlandais âgés de quatre à six ans. Aux Pays-Bas, la scolarisation des enfants dans les classes préprimaires débute à l'âge de quatre ans et elle est obligatoire à partir de cinq ans. Les taux de participation sont extrêmement élevés – plus de 95 % de l'ensemble des enfants de quatre ans et 100 % de l'ensemble des enfants de cinq et six ans –, ce qui excluait toute approche (quasi) expérimentale. Dès lors, Van Tuijl et Leseman ont utilisé un test d'intelligence rapporté à une norme d'âge, scientifiquement éprouvé et culturellement équitable, pour déterminer les gains d'intelligence globale ainsi que d'intelligence fluide, tant verbale que non verbale. À l'entrée en classe, l'intelligence des enfants turco-néerlandais et maroco-néerlandais était en moyenne inférieure de 18 points à la moyenne des enfants de cet âge (écart type de 1,2). Après deux ans de fréquentation de la classe, à raison de 22 heures par semaine, on a constaté une augmentation moyenne, au regard de la norme d'âge, de près de 9 points (taille d'effet normalisée de 0,6), ce qui a réduit l'écart de moitié. Au Royaume-Uni (Angleterre), Sylva et ses collègues ont étudié l'ensemble de l'offre d'accueil et d'éducation primaires, y compris le système public de classes de maternelle et de classes d'accueil des enfants de quatre à six ans, sur un échantillon de 3 000 enfants d'âge préprimaire (Sylva et al., 2004, 2007a). En s'appuyant sur une approche à valeur ajoutée (analyse de régression à plusieurs niveaux) et en contrôlant les effets des activités en langue et en littérature dans l'environnement familial, ces auteurs ont estimé que l'ampleur de l'effet normalisé des services préprimaires publics sur les compétences préalables à l'apprentissage scolaire était de l'ordre de 0,6 à 0,7. Bien que leur ampleur s'atténue au fil du temps, ces effets se maintiennent durablement dans le primaire. À partir d'une enquête nationale par panel, Caille (2001) observe que la fréquentation du système national

préprimaire en France (école maternelle) réduit de 9 à 17 % le taux de redoublement dans le primaire des élèves issus de familles à faible niveau de revenu et immigrées. Dans une étude antérieure, Jeantheau et Murat (1998) avaient observé pour la même population cible une augmentation, probablement attribuable à la préscolarisation, des niveaux de connaissances générales, d'acquisition précoce de compétences en littéracie et numératie ainsi que de connaissance des concepts de temps et d'espace à l'entrée en primaire (malheureusement, l'absence d'indication de taille d'effet normalisée ne permet pas d'effectuer des comparaisons avec d'autres études éventuelles).

Parmi les programmes de ce type, réputés aux États-Unis, on peut citer aussi les programmes *Head Start* (McKey et al., 1985; US Department of Health and Human Services, 2005), *Early Head Start* (Love et al., 2005) et les *structures préscolaires (en demi-journée) financées par des fonds publics* pour les enfants défavorisés (Gilliam & Ziegler, 2000). Un récent rapport d'impact des programmes *Head Start* corrobore les résultats antérieurs de ces programmes (US Department of Health and Human Services, 2005). Une étude expérimentale contrôlée avec schéma aléatoire n'a fait apparaître que des effets mineurs sur un certain nombre de mesures de précompétences importantes pour la lecture, l'orthographe et les mathématiques, ce qui pose la question de savoir si les bénéfices sont supérieurs aux coûts. Ces résultats sont d'autant plus préoccupants que la méthodologie d'étude contrôlée est tenue pour une stratégie supérieure de recherche. En fait, un examen plus minutieux fait apparaître qu'en l'occurrence, le recours à cette méthodologie a pu avoir un inconvénient. Les familles initialement candidates pour participer aux programmes *Head Start* aléatoirement affectées au groupe témoin non traité semblent avoir recherché des alternatives pour leurs enfants et, souvent, trouvé d'autres programmes de qualité satisfaisante, voire de bonne qualité. Cela peut évidemment avoir atténué les résultats des programmes *Head Start*. Pour expliquer les résultats (légèrement) moins positifs des programmes à grande échelle, plusieurs auteurs ont souligné les conditions non optimales dans lesquelles ces programmes sont mis en œuvre. Selon Ramey et Ramey (2004), les facteurs les plus déterminants par rapport aux programmes plus efficaces sont le niveau généralement plus faible de formation du personnel, la moindre intensité, l'âge plus tardif auquel les enfants sont pris en charge et l'absence d'une approche multisystémique ciblant aussi les parents et les communautés.

Ces résultats mitigés indiquent l'importance de la *qualité* et de la *quantité* de l'offre, en particulier de la «qualité des processus», qui a trait aux approches pédagogiques et aux curriculums, et de la qualité structurelle, qui a trait aux caractéristiques telles que la taille du groupe, le ratio enfants/personnel, le niveau de formation des enseignants, les salaires de ces derniers et la stabilité du personnel (faible taux de rotation). Gilliam et Zigler (2000), par exemple, ont constaté qu'aux États-Unis, les structures préprimaires dans les États où le niveau de formation du personnel est plus élevé et le ratio enfants/personnel plus favorable sont beaucoup plus efficaces que les mêmes structures situées dans les États où les normes de qualité sont moins contraignantes. Les services préprimaires publics à grande échelle tendent à fonctionner de manière monosystémique et à accorder une moindre attention aux interventions auprès des parents et au soutien aux familles, ce qui peut se traduire par une moindre efficacité par rapport aux programmes de type combiné examinés ci-dessus. Love et ses collègues (2005) ont observé que les programmes *Early Head Start* qui combinent des interventions en centre et des activités de soutien aux parents et qui appliquent pleinement les normes de qualité sont ceux qui ont les effets les plus notables. En outre, la quantité d'éducation préprimaire, associée à des facteurs de qualité tels que le faible ratio enfants/adulte, peut aussi jouer un rôle déterminant. L'analyse de Gorey (2001) indique que la précocité et l'intensité des interventions et la durée de la participation sont des facteurs décisifs, qui ne sont cependant pas toujours optimisés dans les programmes à grande échelle (préscolarisation plus tardive, demi-journée, faible intensité). Ce constat est corroboré par les travaux de Jeantheau et Murat (1998) et de Caille (2001), qui observent que la fréquentation plus précoce du système préprimaire français – préscolarisation à l'âge de deux ans au lieu de trois – a un effet plus marqué sur les compétences à l'entrée en primaire et sur le taux de

redoublement dans les premières classes du primaire, tout particulièrement chez les enfants issus de milieux à faible niveau de revenu et de groupes immigrés ethniquement minoritaires, tandis qu'une préscolarisation à quatre ans n'a guère d'effets compensatoires pour ces enfants. Les questions liées à la pédagogie, aux curriculums et aux caractéristiques de la qualité structurelle sont davantage développées dans les sections 3 et 4.

Les centres de garde

Les centres de garde de qualité peuvent aussi avoir des effets bénéfiques sur les compétences langagières et cognitives des enfants issus de milieux à faible niveau de revenu et de minorités ethniques. Si les centres sont d'une qualité supérieure à la moyenne, ces enfants en retireront des bénéfices moyens mais non négligeables en termes de compétences cognitives et langagières, comme l'ont démontré des études menées en Suède et aux États-Unis (Andersson, 1992; Broberg et al., 1997; Burchinal et al., 2000; NICHD ECCN, 2002). Des résultats similaires ont été récemment observés au Royaume-Uni, ce qui indique que les centres de garde de qualité ont des effets compensatoires significatifs pour les enfants issus de milieux pauvres et immigrés les plus désavantagés (Sylva et al., 2004). Même si les centres de garde non familiale présentent des différences importantes par rapport aux établissements préprimaires, dans leur fonction sociale et économique et dans leurs modes de financement et de réglementation, ces deux types de structures peuvent être considérés, du point de vue du développement de l'enfant, comme des systèmes apparentés, s'inscrivant dans un même continuum.

Les effets de la fréquentation de centres de garde sont d'autant plus positifs que la qualité du centre est élevée, que cette fréquentation a été plus longue et plus intensive – que la «dose» d'intervention a été plus forte – et que les enfants sont issus de familles dans lesquelles l'éducation informelle tient peu de place, ce qui souligne l'effet compensatoire. Cela étant, de nombreuses études font apparaître que les familles à faible revenu et les familles appartenant à des minorités ethniques tendent à se tourner vers des types de services d'accueil de faible qualité. Cet aspect sera abordé dans la section 5. Une récente évaluation de l'*Infant Health and Development Program* (IHDP) qui s'adresse essentiellement (80 %) aux nouveaux-nés africains-américains présentant une insuffisance pondérale à la naissance et d'autres risques médicaux, fournit des éclairages supplémentaires (Lee, 2005; Hill et al., 2003). L'IHDP comporte des services de garde de haute qualité pour les enfants à partir de l'âge de 12 mois, des activités éducatives au domicile propices au développement et un soutien aux familles. Cette évaluation, qui utilisait une méthode d'étude expérimentale contrôlée avec schéma aléatoire, avait pour objet de consigner minutieusement l'utilisation quantitative des services en centre de la part tant des familles participant au programme que des familles du groupe témoin (en quête de services de garde alternatifs), de déterminer la qualité des centres utilisés et d'enregistrer l'évolution du revenu des familles résultant de la participation des mères au marché du travail. Les résultats, du point de vue du développement des aptitudes cognitives, scolaires et socio-affectives des enfants mesurées à l'âge de trois ans et, dans le cadre d'une étude de suivi, à l'âge de huit ans, font apparaître des effets marqués de la qualité et de la quantité d'interventions (IHDP par rapport aux interventions ordinaires ou à l'absence d'interventions), effets qui sont d'autant plus nets que les risques biomédicaux (l'insuffisance pondérale à la naissance) des enfants sont graves. Il est intéressant de noter que l'IHDP a eu non seulement des effets directs sur les enfants mais aussi, ce qui plaide en faveur de l'approche multisystémique, des effets indirects sur leur développement, dès lors que le revenu des familles s'est amélioré grâce à la participation accrue des mères au marché du travail facilitée par le programme.

Cependant, les récents résultats de l'étude du réseau *Early Child Care* de l'Institut national de la santé et du développement infantiles aux États-Unis sont moins probants (NICHD ECCN, 2006; voir aussi

Belsky, 2006). Cette étude s'est penchée en particulier sur les effets à long terme – jusque dans les classes du primaire – d'une prise en charge très précoce (quelques mois après la naissance), d'une forte intensité des interventions (au minimum 30 heures par semaine) et de la fréquentation prolongée de structures de garde non parentale. Si cette étude confirme les bénéfices cognitifs et langagiers globalement modestes à modérés de la fréquentation des centres de garde, elle fait également apparaître des effets négatifs de la quantité des interventions en centres de garde sur les mesures de résultats socio-affectifs des enfants d'âge scolaire (davantage de troubles d'externalisation), indépendamment de la qualité des services en centre ou de la qualité de l'environnement familial. On peut en déduire qu'une prise en charge très précoce et très intensive n'est peut-être pas recommandée.

Éducation préprimaire au domicile et soutien aux familles

Parmi les programmes d'éducation préprimaire au domicile mis en œuvre à grande échelle, on peut notamment citer le *Parent as Teachers Program* (PAT, États-Unis), le *Home-based Instruction Programme for Pre-school Youngsters* (HIPPY, Israël, Pays-Bas, Turquie et États-Unis), le *Mother (ou Parent) Child Home Programme* (MCHP ou PCHP, États-Unis, Bermudes et Pays-Bas). Bien que ces programmes aient parfois des effets assez considérables sur les compétences cognitives et langagières des enfants et sur leur comportement socio-affectif, une récente méta-analyse – visant à comparer ces programmes avec les programmes en centre (combinés) présentés ci-dessus – indique que les programmes d'éducation au domicile sont moins efficaces que les programmes en centre (Blok et al., 2005). À cela on peut avancer plusieurs explications. Les parents en tant qu'intervenants principaux ne disposent pas des compétences suffisantes pour mener à bien les activités du programme. Par exemple, il se peut qu'ils soient analphabètes ou que la langue parlée en famille soit différente de la langue d'instruction. Il se peut aussi que la situation familiale ne soit pas propice à un apprentissage optimal et qu'elle soit, par exemple, marquée par divers facteurs de stress qui entravent la mise en œuvre efficace du programme (Van Tuijl et al., 2001).

Il n'en demeure pas moins que le modèle d'éducation au domicile peut être un instrument approprié pour promouvoir un développement bilingue équilibré et pour renforcer l'autonomie des familles appartenant à des minorités ethniques. Dès lors qu'il est souvent impossible d'offrir une éducation bilingue dans les centres préprimaires et les écoles primaires faute de ressources financières ou humaines suffisantes ou en raison d'objections politiques, l'intervention des parents à titre de spécialistes de la L1 peut constituer une approche alternative. Leseman et van Tuijl (2001) observent des effets moyens de la version turque d'un programme d'éducation à domicile sur le développement lexical et grammatical des enfants turco-néerlandais en L1 (mais, bien sûr, pas sur le développement en L2), ainsi que sur les compétences générales cognitives et scolaires, telles que mesurées en néerlandais L2, ce qui indique un transfert au niveau cognitif; en revanche, la scolarisation préprimaire et primaire de ces enfants favorise le développement de la L2.

Les programmes d'éducation parentale, les programmes de soutien familial ou les systèmes multiservices destinés aux familles ou parents, qui ne ciblent qu'indirectement les enfants, ne produisent pas d'effets notables sur le développement cognitif et langagier de ces derniers (Brooks-Gun & Markma, 2005; Goodson et al., 2000; Blok et al., 2005; Sweet & Appelbaum, 2004). L'exception est lorsqu'un programme éducatif de haute qualité en centre (dispensé dans un centre de garde ou une structure préscolaire) est un service standard qui s'adresse à toutes les familles participantes, comme cela a été le cas du *Yale Child Welfare Project*. Toutefois, les programmes de soutien familial ont probablement pour effets de protéger les enfants contre les conditions négatives dans lesquelles ils pourraient être élevés et de prévenir la maltraitance ainsi que les troubles du développement d'ordre socio-affectif (MacLeod & Nelson, 2000; Sweet & Appelbaum, 2004). Sweet et

Appelbaum (2004) ont analysé 60 programmes de visites à domicile et de soutien familial, conçus selon des caractéristiques différentes. Si la plupart des approches ont eu des effets faibles à moyens sur les compétences parentales et sur le développement socio-affectif des enfants et si elles se sont avérées efficaces pour prévenir la maltraitance et la négligence, elles n'ont en revanche guère eu d'impact sur le développement cognitif et langagier des enfants. Les programmes de visites à domicile, qui consistent en des visites fréquentes aux jeunes primoparents durant la période pré- et post-natale, diminuent la maltraitance et la négligence envers les enfants au sein de la famille. Leurs effets sont positifs sur la santé physique et mentale des enfants et les comportements antisociaux sont réduits (Olds et al., 1998).

1.3. Accueil et éducation en centre: pédagogie et curriculums

Bien que certains auteurs affirment que la question de l'approche pédagogique et du contenu des curriculums n'entre guère en ligne de compte dans l'efficacité de l'accueil et de l'éducation préprimaires, un examen plus minutieux des effets à court et à long termes des différentes approches et des différents curriculums, ainsi que des effets différenciés des programmes sur les compétences de base et sur les compétences cognitives plus approfondies, contredit cette affirmation. La question de la «qualité» et de la «pédagogie» a suscité des débats animés dans la littérature de recherche mais aussi au sein de la communauté des praticiens. Le débat actuel porte sur l'équilibre entre les pratiques propices au développement (également décrites en termes d'«orientation socio-affective») et les pratiques didactiques (avec instruction directe) ou académiques (fortement axées sur les compétences langagières et cognitives fondamentales liées à la lecture, à l'écriture et aux mathématiques mais n'utilisant pas nécessairement l'instruction directe).

Les pédagogues précurseurs

Du point de vue historique, les approches pédagogiques et curriculaires d'EAJE se sont nourries des conceptions et valeurs culturelles globales de la fonction sociétale de l'EAJE et des théories spécifiques sur la nature des jeunes enfants, sur leur apprentissage et leur développement (pour une vue d'ensemble, voir Nourrot, 2005). Des pédagogues réputés et encore influents de l'EAJE, tels que Pestalozzi, Fröbel, Dewey et Montessori, ont fondé leurs approches sur la critique des pratiques de garde et d'éducation en vigueur dans les structures d'accueil du type asile et les écoles primaires de leur époque. Pestalozzi, Fröbel et Dewey voyaient dans les établissements préscolaires une extension de l'environnement familial idéal et soulignaient l'importance de relations de tendresse et d'un climat de sécurité affective, ce qui impliquait que les enseignants ne devaient pas imposer une discipline stricte mais guider les enfants dans la découverte du monde plutôt que leur prodiguer un enseignement. Les curriculums, qui s'appuyaient sur le principe «du plus proche au plus lointain», comportaient des activités de jeu et de découverte utilisant des objets concrets – souvent spécifiquement conçus à cet effet – tels que des cubes, des cylindres, des triangles et des rectangles, des matériaux tels que du tissu, du bois, de l'argile, du sable et de l'eau, ainsi que des plantes et des animaux du jardin, pour aider les enfants à découvrir les principes généraux de la nature physique et biologique. De nos jours, une telle approche serait qualifiée de «développementale». Montessori a élargi cette approche à un curriculum plus individualisé pour mieux tenir compte de la diversité des rythmes de développement et des motivations intrinsèques des enfants. La démarche montessorienne trouve aujourd'hui son expression dans la notion de «centrage sur l'enfant», qui souligne l'importance de laisser à l'enfant la liberté d'initiative et de choix et l'autodétermination. Un autre trait spécifique de ces premières approches de l'EAJE a été l'introduction d'activités (Fröbel) ou de projets (Dewey) de la vie réelle. Il s'agissait d'inciter les enfants à accomplir des activités ressemblant à celles pratiquées par les adultes de leur communauté culturelle. Pour Fröbel, ces activités incluaient le tissage, le tricotage, le modelage de l'argile et le pliage de papier. La démarche de Dewey consistait à présenter

aux enfants des versions à leur mesure d'activités d'adultes, telles que le tissage et la menuiserie, ou la résolution de problèmes réels relativement complexes pour lesquels ils devaient trouver des solutions collectivement, en jouant en quelque sorte à «faire semblant». Cette démarche visant à introduire des pratiques culturelles du monde des adultes dans les curriculums de la petite enfance serait aujourd'hui qualifiée d'«authentique».

Études sur le développement des enfants et leur impact sur les approches éducatives

Au cours du siècle dernier, les études scientifiques sur les enfants ont exercé une influence croissante sur la pédagogie et les curriculums de l'EAJE. Cependant, les sciences du développement et de l'éducation n'ont pas fourni de lignes d'orientation univoques. L'essor des sciences biologiques a introduit une forte conception «maturatrice» dans certains systèmes et programmes d'EAJE. Cette conception a certes renforcé le centrage sur l'enfant et donné une place prééminente aux activités ludiques physiques et sociales dans les programmes, mais elle a aussi renforcé le cloisonnement entre éducation préprimaire et éducation scolaire. En revanche, avec l'essor du behaviorisme, l'accent a été mis sur l'apprentissage et l'enseignement, et sur l'utilisation de stimuli conditionnels pour façonner le comportement langagier, cognitif et social des jeunes enfants. Parmi les autres évolutions scientifiques significatives, il convient de mentionner la théorie de Piaget sur le développement cognitif en tant que processus de construction de compétences cognitives générales de plus en plus complexes et abstraites grâce à des interactions ludiques avec des objets et des symboles, impulsé par la motivation intrinsèque des enfants à maîtriser leur environnement – une sorte de théorie intermédiaire entre théories de la maturation et de l'apprentissage – ainsi que le socioconstructivisme, plus récemment «découvert», de Vygotski, qui, tout en s'appuyant sur la théorie de Piaget, souligne le rôle des adultes et des enseignants en tant que représentants de la culture au sens large dans le développement de l'enfant. Ces deux théories, ainsi que les approches pédagogiques qu'elles ont sous-tendues, mettent en avant le jeu (de simulation) constructif et symbolique et l'interaction avec les pairs en tant que bases d'un large développement cognitif et social (Copple et al., 1984; Verba, 1998). Par ailleurs, Vygotski nous a aussi légué une meilleure compréhension de l'importance de l'*apprentissage culturel*, dont les agents sont les enseignants et les autres adultes. Par «apprentissage culturel», Vygotski entendait que le développement cognitif et langagier consiste pour partie en une initiation aux pratiques culturelles de la communauté des adultes et à l'utilisation des artefacts culturels de la communauté; dans nos sociétés contemporaines, ce concept a trait aux compétences d'ordre supérieur dans les domaines de la cognition, des mathématiques, de la littératie et du langage.

La théorie de Vygotski a incité les chercheurs à étudier le développement de l'enfant en tant que processus d'acculturation (Rogoff, 2003). Les conclusions importantes pour les débats actuels sur les programmes d'éducation préprimaire sont celles qui établissent que les jeunes enfants portent un vif intérêt à l'observation des pratiques quotidiennes des adultes dans leur environnement et qu'ils sont naturellement enclins à les imiter, par exemple en utilisant des techniques d'écriture et de lecture. Les termes «littératie émergente» (*emergent literacy*) et «numératie émergente» (*emergent numeracy*) ont été créés pour décrire la tendance spontanée des jeunes enfants (mais, évidemment, à partir de leur observation des adultes et stimulés par ces derniers) à tenter de percer les mystères de l'écrit, de lire et d'écrire eux-mêmes, de compter, de regrouper, de mesurer et de comparer toutes sortes d'objets. De même, les études qui s'appuient sur l'observation naturaliste des pratiques d'éducation des enfants au sein de la famille ont mis en évidence que les conversations quotidiennes, la lecture partagée de livres, la narration d'histoires, les activités de jeu et de résolution de problèmes, voire même les tâches domestiques, reflètent des valeurs culturelles profondes concernant l'importance de compétences particulières en langue, littératie et numératie, et que ces activités se veulent une

préparation des enfants à la scolarisation formelle, du moins dans les familles où les parents ont un certain niveau d'éducation. Au regard du débat en cours sur les pratiques appropriées d'EAJE, de telles conclusions méritent considération.

Il convient de mentionner un autre courant de recherche scientifique qui a acquis une influence majeure sur l'EAJE. La découverte faite par John Bowlby de l'importance de l'attachement sécurisé entre le jeune enfant et l'adulte qui en a la charge, fondamental pour un développement affectif et social équilibré, a impulsé un programme de recherche à l'échelle mondiale sur les liens sociaux des jeunes enfants, programme qui englobait aussi les environnements d'EAJE non familiaux. Cette recherche a fait apparaître que la sensibilité-réceptivité dans les soins prodigués aux enfants est le déterminant majeur de l'attachement sécurisé (de Wolf & van IJzendoorn, 1997). Dès lors, les parents devraient réagir rapidement et adéquatement aux signaux de détresse de l'enfant, engager des interactions avec lui, répondre de manière appropriée et efficace à ses initiatives d'interaction et lui fournir des stimuli adaptés à son âge (par exemple vocalisation, conversation, lecture partagée de livres, fourniture d'objets de jeu et de construction). Des conseils similaires, soulignant l'importance de la sensibilité, du soutien affectif et de la non-intrusion dans les interactions avec les enfants, ont été adressés aux enseignants et autres intervenants des structures d'EAJE. Des instruments d'évaluation de la qualité d'usage actuellement courant, tels que l'échelle révisée d'évaluation de l'environnement préscolaire (*Early Childhood Environments Rating Scale* – ECERS-R; Harms et al., 1998) et l'échelle d'évaluation de l'environnement d'accueil (*Observation Rating Scale of Care Environment* – ORCE), utilisées dans l'étude *Early Child Care* du NICHD ECCN, sont directement dérivés de ces concepts (pour des exemples d'études européennes avec l'ECERS et l'ORCE, voir, entre autres, Sylva et al., 2004; Tietze & Cryer, 1999, 2004; Vermeer et al., 2005).

Débats en cours: pratiques propices au développement versus normes académiques

La théorie de la maturation et la théorie constructiviste continuent d'inspirer les approches centrées sur l'enfant, dans lesquelles le jeu, les interactions avec les pairs, l'exploration spontanée, l'apprentissage par la découverte ainsi que les activités coopératives avec les pairs sont perçus comme les mécanismes essentiels pour stimuler le développement préparant l'enfant à la scolarité obligatoire, qui débute le plus souvent à l'âge de six ou sept ans. En revanche, les théories de l'apprentissage, ancrées dans le behaviorisme durant la première moitié du siècle dernier, puis dans les théories du traitement de l'information, prônent une transmission des connaissances et des compétences dirigée par l'enseignant et privilégiant les compétences langagières et cognitives «académiques» en lien direct avec le curriculum de l'école primaire, ce qui se traduit par une approche plus *didactique* même avec les très jeunes enfants – dans laquelle les moyens mis en œuvre pour renforcer les processus d'apprentissage sont l'instruction directe et la rétribution, dans le cadre d'un curriculum «académique» extrêmement structuré et planifié. Les études ont fait apparaître que les programmes d'éducation préscolaire destinés aux enfants issus de milieux à faible niveau de revenu ou de minorités ethniques, inspirés des théories de l'apprentissage et utilisant l'instruction directe à visée académique, se sont avérés relativement efficaces pour réaliser les objectifs cognitifs et scolaires fixés (voir notamment Gersten et al., 1988; Schweinhart & Weikart, 1997). Néanmoins, des critiques se sont élevées contre les effets négatifs de cette approche sur le plan socio-affectif (voir notamment Burts et al., 1992; Haskins, 1985; Stipek et al., 1995).

Dans les débats actuels sur les programmes éducatif pour les jeunes enfants, aucune théorie, ni théorie «pure» de la maturation, ni théorie constructiviste, ni théorie de l'apprentissage, ne prédomine. On observe plutôt une approche consensuelle au sein de la communauté scientifique, ainsi que parmi de nombreux enseignants, qui peut être qualifiée de *socioconstructiviste*, dans le sens où elle

souligne l'importance de l'activité motivée et de l'initiative de l'enfant en tant que moteurs du développement, tout en reconnaissant que ce développement n'intervient pas dans un vide culturel mais qu'il doit viser des domaines de connaissances et de compétences porteurs de valeurs culturelles, ce qui tend à rejoindre les thèses de Dewey et Fröbel. Dès lors, le rôle de l'enseignant dans le socioconstructivisme ne se limite pas à créer les conditions d'un développement optimal autopropulsé. L'enseignant doit aussi initier délibérément les enfants à des domaines culturels tels que la langue de l'école, la littéracie, la numératie, les mathématiques et les sciences, et engager des interactions avec les enfants de manière à «échafauder» leur développement dans ces domaines. Toutefois, cette approche consensuelle emprunte aussi beaucoup aux précurseurs de l'EAJE, tout particulièrement à Dewey, dans l'accent qu'elle met sur le respect des principes de développement et de motivation (permettant aux enfants de prendre des initiatives et de déterminer dans une certaine mesure leur propre progression au sein du curriculum), au travers d'activités de construction, du jeu symbolique où ils «font semblant» et d'activités collaboratives en petits groupes à partir de matériaux et de tâches authentiques qui servent de vecteurs principaux pour stimuler le développement. Un exemple intéressant de cette approche, qui a des effets notables sur les compétences en langue et en pré-littéracie, est «l'expérience de la poste» (*post office experiment*) de Neuman et Roskoss (1993). Elle consistait à utiliser les motivations des enfants, ludiquement induites et intrinsèques, pour leur apprendre les lettres ainsi que les fonctions de l'écriture et de la lecture et pour enrichir leur vocabulaire et leurs connaissances générales, grâce à des jeux pratiqués durant plusieurs semaines consécutives dans la poste qui avait été installée dans la salle de classe. De nombreux exemples similaires pourraient être cités, bien que peu d'expériences de ce type aient fait l'objet de travaux de recherche.

En outre, on observe aussi une convergence avec l'approche socio-affective ancrée dans la théorie de l'attachement. L'importance des liens sociaux et affectifs sécurisés et stables dans l'EAJE, en tant que déterminant essentiel d'un développement harmonieux et d'un apprentissage efficace, est désormais largement reconnue (Pianta et al., 1997; Hamre & Pianta, 2001; Rimm-Kaufman et al., 2002). Un développement (psychologiquement) équilibré est communément défini comme le développement de l'autorégulation, un concept qui fait référence au contrôle volontaire des émotions positives et négatives, lequel permet un comportement adaptatif socialement souhaitable, y compris en termes d'intérêt vis-à-vis de l'apprentissage (McClelland et al., 2006). Les liens sociaux sécurisés avec les enseignants et les camarades de classe constituent une base importante pour le développement de l'autorégulation (Kochanska et al., 2000).

Le nouveau consensus, étayé par les études sur le développement de l'enfant et par les nouveaux éclairages sur l'apprentissage actif, constructif et médiatisé par les liens sociaux coopératifs, nécessitant des enseignants sensibles et réceptifs qui guident et partagent les activités des enfants, est reflété *inter alia* dans le concept de pratique propice au développement (*developmentally appropriate practice*), élaboré par Bredekamp (1987). Le large éventail de principes et de critères associé à ce concept a été appliqué avec succès aux États-Unis pour évaluer les pratiques dans les centres de garde et les établissements préscolaires ainsi que pour améliorer la qualité des structures et des processus. Il a également été adopté par l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP), une organisation non gouvernementale comptant 60 organisations membres du monde entier, y compris de plusieurs pays européens. Toutefois, malgré ce consensus, des différences persistent dans les programmes d'EAJE en termes d'importance accordée aux attentes de toutes les parties prenantes et de solutions apportées au problème de concilier toutes les préoccupations et d'y répondre. Dans de nombreux pays, les structures préprimaires et les centres éducatifs pour les plus de 3-4 ans sont intégrés dans le système scolaire primaire (voir chapitre 3 sur les structures d'accueil) et sont contributoirement assujettis aux normes académiques définies pour le primaire. En outre, on observe que la pression exercée par les décideurs politiques, qui exigent des résultats immédiats

dans des domaines facilement mesurables tels que la littéracie et les mathématiques, ainsi que l'accent croissant mis sur la responsabilisation, mettent à mal l'approche développementale et entraînent un abaissement de l'âge des acquisitions scolaires (Dickinson, 2002; Marcon, 2002). Cette pression est tout particulièrement perceptible dans les programmes qui s'adressent aux enfants désavantagés issus de familles à faible niveau de revenu et de groupes minoritaires, plus à risque de subir un échec scolaire. Un aspect qui est peut-être encore plus important est celui de la qualité structurelle des services d'EAJE. Il peut s'avérer difficile de mettre en pratique les approches propices au développement et les compétences des enseignants si les circonstances ne s'y prêtent pas, par exemple si la taille du groupe est trop grande et si l'enseignant est trop occupé à gérer sa classe (voir section 4).

Évaluation et mesures d'efficacité à court et à long terme

Dans la problématique qui oppose les approches développementale et didactique/académique des curriculums d'EAJE, un aspect déterminant est de savoir si les effets des programmes sont évalués à court terme ou à long terme. À *court terme*, les programmes didactiques et académiques peuvent être aussi efficaces, voire plus efficaces, que les démarches développementales pour atteindre les objectifs cognitifs et langagiers. Cependant, plusieurs études mettent en évidence que les bénéfices à *long terme* – y compris en matière de résultats scolaires – des programmes qui privilégient le développement sont supérieurs, vraisemblablement en raison de leurs effets plus positifs sur les aptitudes socio-affectives, l'autorégulation et la motivation intrinsèque des enfants. Schweinhart et Weikart (1997) ont comparé le programme *High/Scope* et un programme axé sur l'approche didactique traditionnelle visant l'acquisition des compétences de base, caractérisé par les chercheurs de «laissez-faire», probablement en raison de la démarche des enseignants privilégiant la maturation. À court terme, le programme didactique et le programme développemental-constructiviste *High/Scope* se sont avérés peu ou prou aussi efficaces l'un que l'autre du point de vue cognitif mais, à long terme, les bénéfices du programme *High/Scope* dans d'autres domaines sont clairement apparus. Cette étude a en effet permis de constater chez les enfants ayant suivi ce dernier programme une meilleure autorégulation, une attitude plus positive vis-à-vis du travail, un renforcement de la motivation et une meilleure adaptation sociale et comportementale, ce qui, par rapport aux autres approches, a eu des effets sociaux supérieurs (par exemple une moindre délinquance et une plus grande indépendance économique) au début de l'âge adulte. Ces effets sociaux sont comparables à ceux constatés dans le cas du *Perry Preschool Project*, prédécesseur du programme *High/Scope*. Il convient de noter que le modèle de «laissez-faire» s'est avéré le moins efficace à tous égards.

Marcon (1999) a comparé trois approches éducatives différentes au préprimaire afin de déterminer leurs effets sur le développement des enfants et sur leur maîtrise des compétences de base en langue, littéracie et mathématiques à la fin du préprimaire. La majorité des enfants étudiés étaient issus de familles à faible niveau de revenu et de groupes minoritaires. Il ressort de cette étude que les enfants ayant fréquenté un établissement préprimaire développemental, caractérisé par une approche centrée sur l'enfant (sur des pratiques propices au développement), font preuve d'une meilleure maîtrise des compétences de base à la fin du préprimaire que les enfants ayant suivi des programmes reposant sur une approche académique, axée sur l'enseignement direct des compétences «standard» (aligné sur les normes d'apprentissage établies pour le primaire). Cependant, les bénéfices de la démarche centrée sur l'enfant par rapport à la démarche préprimaire académique se sont avérés faibles et les deux types de programmes ont donné de bien meilleurs résultats que le modèle mixte associant de manière pratique, ou éclectique, des éléments des deux approches. Une étude de suivi a fait apparaître un tableau encore plus complexe (Marcon, 2002). On a observé de meilleurs résultats dans les première et deuxième classes du primaire et un moindre taux de redoublement (surtout chez les garçons) ou d'orientation vers l'enseignement spécial chez les enfants ayant suivi un programme

préscolaire académique que chez ceux qui avaient suivi un programme centré sur l'enfant ou mixte. Ces bénéfices se sont maintenus jusqu'en troisième année du primaire (jusqu'à l'âge de neuf ans). Les bénéfices en termes de taux de redoublement et d'orientation vers l'enseignement spécial ont disparu au cours de la troisième année et, en quatrième année (à l'âge de dix ans), les enfants préscolarisés dans le cadre de programmes centrés sur l'enfant ou d'inspiration mixte ont obtenu de meilleurs résultats dans un grand nombre de matières ainsi qu'une meilleure moyenne générale que les enfants préscolarisés dans le cadre de programmes d'inspiration académique, bien que les tailles d'effets soient globalement faibles. Les résultats indiquent que les enfants sortis du moule préscolaire académique sont relativement désavantagés lors du passage en quatrième année, qui, dans le système des États-Unis (comme ailleurs, probablement), se caractérise par des exigences croissantes d'apprentissage autorégulé et par un déplacement des priorités, dans le sens où il s'agit moins désormais d'acquérir les compétences de base en lecture, écriture et mathématiques que de développer les capacités de compréhension, de rédaction et de discernement. Marcon (2002) conclut que les enfants préscolarisés selon l'approche centrée sur l'enfant et selon le modèle mixte ont été apparemment mieux préparés à relever ces nouveaux défis en quatrième année du primaire.

Un autre facteur susceptible d'avoir des effets est l'âge approprié pour tel ou tel type d'approche. Les programmes éducatifs destinés aux très jeunes enfants, de moins de cinq ans, devraient privilégier l'approche développementale, tandis que les programmes destinés aux enfants de cinq et six ans pourront intégrer des matières scolaires dans un curriculum plus planifié, avec une intervention plus marquée de l'enseignant, sans que cela ait des conséquences négatives sur le plan socio-affectif. Une priorité plus tardive accordée aux compétences scolaires faisant suite à une démarche à prédominance développementale, favorisant les aptitudes socio-affectives, peut même contribuer à faciliter la transition vers le primaire. Des éléments à l'appui de cette thèse nous sont fournis par Stipek et al. (1998), qui ont comparé quatre groupes d'enfants essentiellement issus de milieux à faible niveau de revenu et de minorités ethniques qui, avant leur scolarisation en primaire, avaient fréquenté entre l'âge de trois et cinq ans un établissement préprimaire axé sur une approche privilégiant soit le développement socio-affectif, soit les compétences de base, puis, de cinq à six ans, un centre éducatif axé sur une approche privilégiant soit le développement socio-affectif, soit les compétences de base. Cette étude a fait apparaître que le centrage sur l'enfant et sur son développement socio-affectif dans les deux premières années de préscolarisation (jusqu'à l'âge de cinq ans) a des effets positifs certains sur le développement de l'enfant, tant sur le plan scolaire que sur le plan socio-affectif, indépendamment du type de centre éducatif fréquenté au cours de la troisième année. Toutefois, il ressort de cette étude qu'une orientation académique en centre éducatif (à l'âge de cinq et six ans), à savoir en troisième année, faisant suite à deux années de préscolarisation privilégiant le développement socio-affectif, a des effets légèrement supérieurs sur les résultats scolaires dans le primaire et qu'elle n'a aucun effet négatif perceptible sur le plan socio-affectif par rapport aux programmes durablement axés sur l'aspect socio-affectif. Ces derniers se sont avérés légèrement plus efficaces pour développer les aptitudes à la résolution de problèmes et la compréhension du langage, ce qui rejoint les conclusions de Marcon (2002).

Récapitulation de la problématique

La thèse des pratiques propices au développement de l'enfant ou, plus exactement, sa version résolument socio-affective (par opposition à la version académique) ne fait pas l'unanimité. Il est vrai que les données, considérées dans leur ensemble, ne sont peut-être pas extrêmement convaincantes. Par exemple, Van Horn et al. (2005) critiquent les études qui, dans le sillage de Bredekamp (1987), plaident en faveur de l'approche propice au développement en matière d'EAJE. L'argument avancé par ces chercheurs est que toutes ces études sont entachées d'imperfections méthodologiques, telles que le travail sur des ensembles de données emboîtés dépourvu de

techniques appropriées d'analyse statistique à plusieurs niveaux. À partir d'études de simulation, ils démontrent que très peu des effets mentionnés sur les compétences cognitives et scolaires demeurerait statistiquement significatifs par rapport aux approches académique ou didactique si les techniques d'analyse appropriées avaient été utilisées. Il se peut que l'opposition entre approche propice au développement et normes académiques soit un moyen par trop simplifié de caractériser les enjeux actuels de l'éducation préprimaire des enfants issus de familles à faible niveau de revenu et de minorités ethniques. Les données font apparaître que l'approche développementale doit être privilégiée pour les très jeunes enfants mais qu'il est préférable de préparer progressivement leurs aînés d'âge préscolaire aux types de tâches d'apprentissage qu'ils auront à exécuter dans le primaire, de manière à faciliter la transition vers la première année de ce niveau. Une orientation académique de l'acquisition des compétences de base (par exemple, concernant la conscience phonologique et la conscience de l'écrit) peut être intégrée dans un curriculum d'activités ludiques, authentiques, dont la lecture partagée et dialogique et les échanges verbaux avec l'enseignant, activités qui, de surcroît, sont propices à l'enrichissement du vocabulaire, à la compréhension du discours et aux connaissances générales (Dickinson et al., 2003) – ce qui s'inscrit aussi dans une pratique propice au développement. En outre, ce qui semble essentiel, quelle que soit la démarche retenue, est un climat socio-affectif positif, fait de liens affectifs sécurisés et stables, avec des enseignants sensibles, réceptifs et non intrusifs. A priori, aucune raison ne s'oppose à ce qu'une orientation sur les compétences scolaires émergentes, fondée sur des activités authentiques auxquelles les enseignants participent, aille de pair avec un climat socio-affectif positif (cf. Stipek et al., 1998, qui avancent le même argument).

1.4. EAJE en centre: contrôler la qualité des structures et des processus

Les effets bénéfiques de l'EAJE sur le développement de tous les enfants, et en particulier les effets bénéfiques compensatoires pour les enfants désavantagés, dépendent de la grande qualité des interactions entre enseignants et enfants – qualité qui tient au climat de sécurité affective, à la sensibilité des enseignants, au soutien qu'ils apportent, à leur attitude non intrusive privilégiant les échanges verbaux et la stimulation et à leur rôle de guide, ou d'«échafaudage». Cette qualité est d'autant plus grande que ces conditions sont réunies. Des interactions de grande qualité, telles qu'ainsi définies, sont plus fréquemment observées dans les classes où le ratio enfants/personnel est plus faible et où le niveau d'éducation et de formation spécifique des enseignants et autres intervenants est plus élevé (Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Howes & Smith, 1995; NICHD ECCN, 2002; Phillips et al., 2000). En outre, les études font apparaître que les salaires plus élevés des enseignants et les plus faibles taux de rotation qui y sont associés (importants pour la stabilité des liens sociaux et pour le maintien de l'expérience et de l'expertise) se traduisent aussi par une meilleure qualité des processus. Dans une étude multisites menée dans plusieurs États des États-Unis sur les liens entre qualité structurelle et qualité des processus dans les structures d'éducation et d'accueil pour les nourrissons, les tout-petits et les enfants d'âge préscolaire. La qualité est définie selon les critères de pratiques propices au développement et mesurée selon l'échelle d'évaluation de l'environnement préscolaire (ECERS), un instrument d'observation également ancré dans la théorie de l'attachement. Phillips et ses collègues (2000) ont constaté des effets particulièrement marqués sur la qualité des processus pédagogiques de la taille des groupes (chez les nourrissons et les tout-petits uniquement), du ratio enfants/adulte (à tous les groupes d'âges), du niveau d'éducation général et de formation spécialisée des adultes en éducation des jeunes enfants (chez les nourrissons et les tout-petits) et du niveau de salaire de ces derniers (chez tous les enfants). Des études européennes ou qui englobent des pays européens, comme les travaux d'Andersson (1992), Broberg et al. (1997), Sylva et al. (2004), Tietze et Cryer (1999, 2004) et Vermeer et al.

(2006), bien que moins détaillées que les études américaines sur le sujet, montrent des relations similaires entre la qualité structurelle et la qualité des processus.

Plusieurs études ont mis en évidence que le niveau d'études générales, complété par une formation spécifique à l'éducation des jeunes enfants, a une incidence sur la qualité du processus pédagogique et sur les résultats en termes de développement et de compétences scolaires (pour une vue d'ensemble de ces études, voir Early et al., 2006 et 2007). On observe un certain consensus sur le fait que les enseignants et autres intervenants en charge des jeunes enfants devraient être titulaires d'un premier diplôme universitaire (niveau *Bachelor*) et avoir suivi une formation spécifique dans ce domaine. Pour autant, ce consensus ne se traduit pas nécessairement dans la pratique. Lors d'une étude multisites de grande envergure menée dans plusieurs États des États-Unis, Early et ses collègues (2006) ont constaté des effets mitigés des différents niveaux d'éducation des intervenants sur la qualité du processus pédagogique. Cette qualité était certes supérieure dans les classes où les enseignants étaient titulaires d'un second diplôme au troisième cycle (*Master* ou doctorat) que dans celles où le niveau de qualification des enseignants était inférieur au *Bachelor*, mais aucune différence n'a été décelée entre *Bachelor* et diplôme de niveau inférieur au *Bachelor*. De même, cette étude a fait apparaître que la formation spécifique à l'éducation des jeunes enfants a une incidence lorsque les enseignants possèdent un niveau d'études générales plus faible, mais qu'elle n'a aucune incidence lorsqu'ils sont titulaires d'un *Bachelor* ou d'un diplôme de niveau plus élevé. S'agissant des compétences scolaires des enfants, les enseignants titulaires d'un *Bachelor* ou d'un diplôme de niveau plus élevé obtiennent de meilleurs résultats en mathématiques et en résolution de problèmes mais pas en langue et littéracie. On peut avancer plusieurs explications à ces résultats mitigés. Premièrement, d'autres caractéristiques structurelles de la qualité – le ratio enfants/personnel, par exemple – peuvent avoir une importance, même si elles ne sont pas étroitement liées au niveau d'éducation et de formation des enseignants. Deuxièmement, de nombreux centres d'EAJE dispensent aux personnels, en particulier aux non-spécialistes moins qualifiés, une formation et un encadrement en cours d'emploi complémentaires aux études et à la formation préalables à leur entrée en service (Early et al., 2006). Cette formation continue en cours d'emploi et l'utilisation de systèmes de contrôle de la qualité dans les centres d'EAJE peuvent constituer une caractéristique à part entière importante de la qualité structurelle.

Dans un commentaire sur des résultats similaires de sept autres études effectuées aux États-Unis sur la formation des enseignants, Early et ses collègues (2007) affirment que «généralement, nous (...) pensons encore toujours que l'éducation devrait être tout aussi importante pour les enseignants que pour la plupart des autres professions». Pour expliquer l'absence d'associations entre le niveau de formation des enseignants et la qualité de leur pédagogie en classe, les chercheurs soutiennent que la formation des enseignants n'est actuellement pas assez adaptée aux besoins éducatifs des jeunes enfants. Ils pointent, en particulier, le manque de prise de conscience dans les programmes de formation des enseignants de l'importance d'avoir des relations respectueuses et basées sur la confiance entre les enfants et les enseignants, et ce en raison de l'accent mis sur les contenus et les connaissances. De plus, un programme de formation des enseignants de la prime enfance, qui promeut des comportements et des interactions langagières et littéraires plus appropriées en classe, a montré une nette amélioration du développement langagier des enfants (Wasik et al., 2006). En conséquence, une explication plausible est que les programmes de formation générale des enseignants ne sont pas suffisamment ciblés sur les pratiques attendues au niveau de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants.

En général, les caractéristiques de la qualité structurelle, telles que celles qui ont été examinées ci-dessus, sont régies au niveau d'un État ou d'un pays par des dispositions réglementaires relatives à la qualité (voir chapitre 4). Les études font apparaître, assez logiquement, que les crèches et les

établissements préprimaires présentent, en moyenne, une meilleure qualité des structures et des processus dans les États et les pays où la réglementation en matière d'EAJE est plus stricte que dans ceux où la réglementation est moins exigeante (Chan & Mellor, 2002; Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Gilliam & Zigler, 2000; Phillips et al., 2000). Selon une étude transnationale réalisée en Europe par Tietze et Cryer (1999), qui ne cible pas particulièrement les groupes minoritaires et à faible niveau de revenu, les pays dans lesquels la réglementation des systèmes d'EAJE s'inscrit dans un cadre politique à visée essentiellement d'apprentissages scolaires tendent à négliger les caractéristiques primordiales de la qualité structurelle (en permettant une taille importante des groupes et un ratio enfants/personnel élevé) et affichent une moindre qualité des processus (par exemple, une orientation plus didactique et une moindre qualité sur le plan socio-affectif) par rapport aux États et pays qui ont adopté un cadre politique axé sur l'accueil.

Le Projet préscolaire de l'Association internationale d'évaluation du rendement scolaire (IEA) est une étude transnationale longitudinale en cours sur l'éducation et l'accueil préprimaires menée dans dix pays (dont, pour les pays européens, l'Irlande, la Grèce, l'Espagne, l'Italie, la Pologne et la Finlande). Cette étude, qui porte sur un échantillon représentatif de lieux d'éducation et d'accueil des enfants âgés de quatre ans, a pour but d'examiner, en utilisant l'échelle ECERS-R (Harms et al., 1998) et quelques autres instruments d'évaluation, les caractéristiques des structures et des processus ainsi que les effets de ces caractéristiques sur les compétences langagières et cognitives des enfants à l'âge de sept ans, mesurées à l'aide d'une batterie transnationale de tests équivalents. Les résultats, exposés par Montie et al. (2006), qui s'appuient sur une analyse de régression à trois niveaux (pays, environnements éducatifs, enfants) font apparaître des effets positifs sur les compétences langagières et cognitives du degré de participation des adultes (enseignants) aux activités des enfants et du degré d'interaction entre adultes et enfants (mais uniquement dans les environnements essentiellement centrés sur l'enfant). De plus, l'aspect quantitatif des interactions entre enfants à l'âge de quatre ans a des effets positifs sur les compétences langagières mesurées à l'âge de sept ans. La quantité des activités auxquelles participe l'ensemble du groupe est négativement corrélée avec les résultats cognitifs, alors que le temps consacré aux activités individuelles ou en petit groupe d'apprentissage exploratoire et de résolution de problèmes est positivement corrélé avec le développement cognitif. S'agissant des caractéristiques de qualité structurelle, le Projet préscolaire de l'IEA a mis en évidence que le nombre d'années de formation à temps plein des enseignants a des effets concordants et statistiquement significatifs, bien que relativement faibles, sur les scores langagiers des enfants. Aucune cohérence n'a été observée dans les effets de la taille du groupe et du ratio enfants/enseignant dans les pays participants, ce qui semble indiquer que la pertinence de ces aspects de la qualité est moins généralisée qu'on ne le supposait. Il se peut que l'environnement culturel plus large et les modèles de socialisation prédominants au sein de la famille jouent un rôle à cet égard (Clarke-Stewart et al., 2006). Toutefois, une autre explication possible est que les caractéristiques de la qualité structurelle sont des conditions sine qua non pour optimiser la qualité des processus, mais qu'elles n'ont pas d'effets directs sur le développement. Dès lors, il se peut que les analyses effectuées dans le cadre du Projet préscolaire de l'IEA aient sous-estimé l'impact de ces caractéristiques.

En outre, un résultat intéressant qui ressort du Projet préscolaire de l'IEA est que tant les facteurs au niveau des environnements qu'au niveau des pays expliquent les variances des scores langagiers et cognitifs. Par exemple, au niveau des pays, le pourcentage des environnements où les adultes participent aux activités des enfants et ont de multiples interactions avec eux s'est avéré un facteur prédictif cohérent de la variance des scores langagiers et cognitifs, ce qui indique que la qualité souhaitée des processus devrait être directement réglementée par l'État ou le pays, par exemple sous la forme de «programmes éducatifs nationaux» (pour des exemples, voir Chan & Mellor, 2002).

1.5. Bénéfices à long terme, obstacles à l'utilisation et conception des systèmes

Si l'éducation préscolaire est utilisée en tant que mesure politique pour assurer une meilleure équité, ses effets ne doivent pas se limiter au court terme, ce qui soulève la question des conditions dans lesquelles les résultats immédiats des programmes sont traduits en bénéfices à long terme. De même, on ne saurait circonscrire les approches efficaces aux programmes «types» à petite échelle, qui ne prennent en charge que de faibles proportions des groupes cibles, ce qui soulève la question des moyens à mettre en œuvre pour élargir l'accès aux services préprimaires de haute qualité.

Bénéfices à long terme

L'amenuisement des effets des programmes, bien que maintes fois documenté, n'est pas aussi généralisé et inévitable qu'il n'y paraît. Par exemple, les résultats d'un certain nombre de programmes, mentionnés dans les sections précédentes, indiquent que l'efficacité à long terme est possible. Dans leur méta-analyse des études d'évaluation des programmes préprimaires publiées après 1985, Blok et al. (2005) ont mesuré une diminution moyenne annuelle de l'ampleur de l'effet intégré correspondant à un écart type de 0,03, ce qui veut dire que la disparition d'un effet moyen de 0,5 s'effectuerait sur une période de 15 ans environ. Dans l'intervalle, on observerait probablement plusieurs bénéfices, tels qu'un moindre taux de redoublement, un moindre taux d'orientation vers l'éducation spéciale et, dans les systèmes scolaires différenciés – répartissant les élèves par niveaux –, un taux plus élevé de transition vers les niveaux supérieurs du secondaire des élèves issus de milieux à faible niveau de revenu et de minorités ethniques.

L'amélioration des curriculums ainsi que de la conception et de la qualité des programmes permettrait probablement de prolonger les effets positifs des services d'éducation préprimaire. Les données indiquent qu'une prise en charge précoce (à l'âge de trois ans ou avant, mais peut-être pas trop tôt), reposant sur une approche intensive, multisystémique et de haute qualité, combinant une éducation préscolaire axée sur l'enfant et sur son développement avec un engagement des parents, une éducation parentale et un soutien aux familles, procure toute une palette de bénéfices à long terme, tant individuels que sociaux (Yoshikawa, 1994). Les programmes pour lesquels on constate une moindre diminution des effets sont notamment les programmes combinés examinés ci-dessus. Comme noté plus haut, une autre caractéristique importante est l'intensité, ou «dose», d'intervention préscolaire: plus elle est forte, plus les effets à long terme sont notables et plus le taux d'amenuisement est faible (Gorey, 2001). Pour que l'EAJE serve l'objectif d'équité en réduisant durablement les disparités éducatives entre les jeunes enfants, trois exigences essentielles doivent être remplies: 1) adopter une approche développementale centrée sur l'enfant, qui favorise les compétences d'autorégulation; 2) fournir un environnement pédagogiquement sûr et stable, qui favorise les liens sociaux sécurisés et les compétences sociales et 3) associer à cette approche des activités authentiques, qui guident les enfants dans l'exploration des domaines culturels du langage, de la littéracie, des mathématiques et des sciences.

L'efficacité à long terme se manifeste par des résultats scolaires supérieurs à la moyenne dans les classes ultérieures (en écriture et mathématiques), des parcours scolaires mieux réussis, une moindre dépendance vis-à-vis de l'aide sociale, une plus grande indépendance économique, moins de problèmes psychosociaux, moins de délinquance juvénile, moins de tabagisme et des taux plus faibles de grossesse des adolescentes. Trois des programmes susmentionnés ont fait l'objet d'analyses coût/bénéfices qui ont mis en évidence des taux de rentabilité élevés dans les trois cas. Ces trois programmes sont les suivants: *Perry-Preschool*, *Abecedarian* et *Chicago Child-Parent Centers* (Barnett, 2000; Masse & Barnett, 2002; Belfield et al., 2006; Reynolds et al., 2002). Les

résultats de ces études font apparaître des taux de rentabilité très élevés, de 1 pour 2 (*Abecedarian*) et 1 pour 4 (*Chicago CPC*) à 1 pour 14 (*Perry Preschool*). Selon Heckman (2006), les investissements éducatifs dans le capital humain sont certainement le plus rentable socialement et économiquement lorsqu'ils sont destinés aux jeunes enfants d'âge préscolaire.

Cela étant, l'amenuisement des effets est un problème qui mérite d'être pris au sérieux. L'une des explications de cet amenuisement est que les enfants qui ont bénéficié d'une éducation préprimaire sont susceptibles de fréquenter des écoles élémentaires de moindre qualité éducative, où la composition de la population d'élèves est moins favorable sur le plan socio-économique et les problèmes d'insécurité plus nombreux (voir, par exemple, l'étude de suivi de Lee & Loeb [1995] des participants aux programmes *Head Start*). En d'autres termes, les effets des programmes préprimaires peuvent être réduits à néant par des conditions ultérieures défavorables. De tels résultats de recherche mettent en lumière la nécessité d'apports multisystémiques et continus, qui s'inscrivent dans un champ d'intervention élargi au contexte familial et dans une démarche durablement maintenue dans l'enseignement élémentaire.

À cet égard, il est intéressant d'examiner de plus près la manière dont un programme exemplaire, dont les effets à long terme sont particulièrement significatifs et dont le taux de rentabilité est très positif, a produit ses résultats. Dans une réanalyse du projet *Chicago Child-Parent Centers*, Reynolds et al. (2004) rendent compte minutieusement de la manière dont les effets à court terme du programme sur les aptitudes cognitives, langagières, scolaires et socio-affectives des enfants âgés de cinq et six ans se sont traduits et transformés en divers résultats intermédiaires et finals à l'âge de dix-huit ans. Utilisant des équations structurelles, Reynolds et ses collègues mettent en évidence que de nombreux facteurs intermédiaires ont joué un rôle dans la traduction des effets à court terme en résultats à long terme. Certains de ces facteurs sont d'ordre familial et démontrent que le soutien aux familles est une composante du programme qui a contribué à la durabilité des effets cognitifs initiaux, dans le sens où ce soutien a eu pour effets de réduire la maltraitance envers les enfants ainsi que les changements d'établissements scolaires entre les âges de quatre et douze ans et d'accroître la participation des parents à la vie scolaire. D'autres facteurs ont trait à la manière dont les enfants ont abordé le primaire. Les atouts des enfants en termes de compétences cognitives et scolaires ont contribué à une meilleure adaptation en classe, ce qui s'est traduit par un intérêt plus marqué pour l'école et par un moindre taux de décrochage. En outre, le moindre taux de redoublement résultant des meilleures compétences cognitives et scolaires a également eu des effets positifs sur l'intérêt pour l'école. Enfin, les facteurs liés à l'enfant, à l'école et à la famille ont facilité la transition vers un établissement d'enseignement secondaire de bonne qualité, ce qui s'est traduit par de meilleurs résultats scolaires et par un plus faible taux de délinquance juvénile à l'âge de dix-huit ans. La transformation des effets des programmes d'éducation préprimaire en résultats à long terme est un processus relativement complexe, qui met en jeu plusieurs systèmes (enfant, famille, école, enseignement secondaire) dont chacun est vulnérable aux influences externes négatives, à moins d'une protection appropriée et d'un soutien permanent (cf. Lee & Loeb, 1995).

Obstacles: accès et utilisation sélectifs, tendances ségrégationnistes

Magnuson et Waldfogel (2005) ont examiné les conditions que devraient remplir les systèmes d'éducation et d'accueil préprimaires pour réduire de manière significative les disparités éducatives au détriment des enfants issus de milieux à faible niveau de revenu et de familles immigrées ou appartenant à des minorités ethniques. La première condition essentielle est l'impact de l'éducation et de l'accueil préprimaires sur les compétences nécessaires pour aborder l'école primaire. Plus cet impact sera grand, plus les disparités éducatives seront réduites. La deuxième condition a trait à la mesure dans laquelle l'éducation et l'accueil préprimaires ont un impact différencié, ou compensatoire,

dans le sens où ce sont les plus désavantagés qui en bénéficient le plus. Les programmes devraient avoir des effets plus grands sur ceux qui sont le plus désavantagés. Les résultats de recherche examinés ci-dessus confirment que les programmes d'éducation préprimaire de haute qualité sont à même de satisfaire à ces deux premières conditions. La troisième condition a trait à l'utilisation réelle de l'éducation préprimaire par les groupes désavantagés sur le plan éducatif. Après avoir passé en revue les données disponibles, Magnuson et Waldfogel concluent qu'à l'échelle sociétale, l'éducation préprimaire ne peut contribuer significativement à gommer les disparités éducatives entre les jeunes enfants que si l'utilisation des centres et des structures préprimaires de haute qualité par les familles à faible revenu et les familles appartenant à des minorités ethniques est massivement accrue.

Dans la plupart des pays, les familles à faible revenu et les immigrés ont moins accès aux services d'EAJE (de bonne qualité) (Arnold & Doctoroff, 2003; Chan & Mellor, 2002; Magnuson & Waldfogel, 2005; LoCasale-Crouch et al., 2007; OCDE, 2001; Sylva et al., 2007b)). Stipek et ses collègues (1998) observent qu'aux États-Unis, les structures préprimaires destinées aux enfants issus de milieux à faible niveau de revenu et de minorités ethniques tendent à avoir une orientation plus didactique, plus axée sur les compétences de base, à fonctionner dans un climat socio-affectif négatif et, souvent, à employer des enseignants dont le niveau d'éducation est plus faible. Cela rejoint le constat de Phillips et de ses collègues (2000), qui observent que les centres de garde et les structures préprimaires dans lesquels les intervenants ont des niveaux de formation et de rémunération plus élevés, où le ratio enfants/personnel est plus faible et où la qualité pédagogique est supérieure, imposent aux parents des contributions plus élevées, rendant ainsi l'offre de meilleure qualité moins accessible pour les groupes à faible revenu. Bien que ces résultats portent sur les États-Unis, ils peuvent aussi être indicatifs de la situation d'autres pays dans lesquels les systèmes d'EAJE relèvent dans une large mesure du secteur privé. De plus, l'étude de Sylva et de ses collègues (2007b), menée au Royaume-Uni (Angleterre), fournit des résultats similaires dans le cas d'une utilisation sociale sélective de centres préprimaires. Cela constitue un obstacle majeur à l'utilisation des services d'EAJE en tant que moyen d'améliorer les perspectives éducatives des enfants issus de milieux à faible revenu et immigrés, dès lors que ne seront remplies ni la première, ni la deuxième des conditions énoncées par Magnuson et Waldfogel. Un autre sujet de préoccupation est que, dans de nombreux pays, la conception des systèmes d'EAJE est fragmentée (OCDE, 2001). Ces systèmes sont caractérisés par de nombreuses discontinuités et par d'importantes transitions, qui perturbent les liens sociaux des enfants avec leurs condisciples et avec les intervenants. Ces discontinuités et ces fréquentes ruptures amoindrissent vraisemblablement l'efficacité des processus de développement et d'apprentissage, elles sont susceptibles d'engendrer des troubles du comportement et elles peuvent se traduire par de faibles résultats scolaires dans le primaire (Cryer et al., 2005; Rim-Kaufman & Pianta, 2002). En outre, la fragmentation des systèmes renforce les tendances à l'utilisation socialement sélective (Leseman, 2002).

Dans la plupart des pays, l'EAJE est dispensée sur un marché mixte et segmenté complexe, et peut revêtir plusieurs formes (telles que l'accueil en centre, la garde à domicile, l'accueil en demi-journée ou toute la journée) et elle peut présenter des différences en termes de coûts à la charge des familles, de systèmes de financement ainsi que de réglementation relative à la qualité, ce qui génère dans de nombreux pays une utilisation socialement sélective qui tend à creuser les désavantages existants (OCDE, 2001). L'offre émane de prestataires privés, subventionnés pour tout ou partie. Les subventions peuvent être centralisées (octroyées directement aux centres) ou décentralisées (sous la forme de chèques et d'abattements fiscaux pour les parents). Il peut y avoir des différences dans les réglementations régissant l'octroi de licences et l'accréditation, ainsi que des différences marquées en termes de qualité – ces dernières étant liées aux premières. Sur ce marché mixte et segmenté, les parents recourent à des alternatives qui ne sont pas toujours bénéfiques pour l'enfant. Ils peuvent confier la garde de leurs enfants à d'autres membres de la famille ou à des adultes du voisinage. L'un

des deux parents peut arrêter de travailler tant que les enfants sont jeunes. Il existe parfois des services de garde alternatifs peu onéreux, dont la qualité est susceptible de laisser à désirer. À la lumière des données disponibles, on peut avancer au moins quatre facteurs pour expliquer les différences liées à la classe socio-économique et à l'origine ethnique ou culturelle dans l'utilisation des services préprimaires (basé sur la revue de la littérature de Leseman, 2002):

1. le niveau de revenu du ménage, le nombre d'enfants, l'activité de la mère et le salaire horaire de celle-ci, par rapport au coût des services à la charge des parents et aux aides versées à la famille;
2. les croyances culturelles et religieuses relatives à l'éducation des enfants, en particulier le point de vue selon lequel les jeunes enfants devraient être élevés par leur mère, *versus* l'importance accordée à une stimulation précoce du développement des compétences en langue (seconde) et en littéracie;
3. le degré d'intégration sociale et culturelle et le nombre d'années de résidence dans le nouveau pays, et plus particulièrement la confiance dans les services professionnels d'EAJE, perçus comme professionnalisés et représentatifs de la société dans son ensemble;
4. les considérations liées au côté pratique et à la disponibilité de services de garde informelle assurés par des membres de la famille habitant à proximité, par rapport à la localisation des services formels, à leurs heures d'ouverture et aux règles d'accueil des enfants malades.

Manifestement, une première mesure nécessaire pour accroître l'accès à des services d'EAJE de haute qualité est d'en diminuer les coûts pour les groupes à faible niveau de revenu (voir chapitre 3, section 2 sur les mesures prises dans les pays européens). En raison de leurs croyances culturelles et religieuses, les parents appartenant à des communautés économiquement désavantagées et à des minorités ethniques et sociolinguistiques peuvent privilégier l'éducation des enfants à la maison, par la mère. En outre, ils peuvent estimer que les enfants d'âge préprimaire sont trop jeunes pour participer à un programme éducatif. Bien que la plupart de ces parents attachent certainement de l'importance à la réussite du parcours scolaire de leurs enfants, il se peut qu'ils ne perçoivent pas le lien entre cet objectif et la fréquentation d'une crèche ou d'une structure préprimaire. Une deuxième mesure déterminante au niveau de l'élaboration des politiques semble être d'assurer la qualité, et tout particulièrement l'efficacité en termes de développement cognitif, langagier et socio-affectif.

Les parents immigrés et appartenant à des minorités ethniques observent à juste titre un décalage entre les pratiques de socialisation dans les centres d'accueil et les établissements préprimaires et leurs propres objectifs de socialisation (Rosenthal, 1999). Ce problème pourrait être résolu en organisant les services d'EAJE de telle sorte qu'ils soient plus en phase avec les objectifs et les valeurs des familles concernant l'éducation de leurs enfants et en employant des enseignants et autres intervenants issus des mêmes communautés. La pauvreté et l'appartenance à un groupe minoritaire exposent les familles à de multiples pressions supplémentaires liées au revenu du ménage, à l'emploi, aux soins quotidiens des enfants, au quartier. Il se peut que les efforts pour faire face aux exigences d'un engagement personnel dans le programme éducatif ou pour respecter les horaires et le règlement de la crèche viennent encore alourdir ce fardeau (Farran, 2000). Ce problème pourrait être résolu en adaptant les services à l'ensemble des besoins des familles, comme cela a été fait, par exemple, dans le cadre du programme *Chicago Child-Parent Centers* (Reynolds et al., 2004).

1.6. Conclusion

À la lumière des données disponibles, il ne fait guère de doute que l'éducation préprimaire pour les enfants issus de milieux à faible niveau de revenu et de minorités ethniques peut contribuer de manière importante à réduire les désavantages éducatifs que connaissent ces enfants, sous réserve que certaines conditions soient réunies. Les données d'évaluation indiquent que la conception des programmes et l'approche pédagogique et curriculaire sont des facteurs déterminants de réussite. Les approches de faible intensité, à faible dose, tardives et monosystémiques sont globalement moins efficaces. Une approche didactique ou académique, dans un climat socio-affectif négatif, peut être plus néfaste que bénéfique. Les approches précoces, intensives et multisystémiques, axées en priorité sur l'éducation en centre assurée par des professionnels, sont d'une efficacité supérieure et produisent des résultats à long terme impressionnants et un retour sur investissement très positif. Il est probablement très rentable, sur le plan social et économique, d'investir dans des services d'EAJE accessibles, de grande qualité, intensifs, et qui prévoient une prise en charge précoce.

Cela étant, il est essentiel de décliner ce modèle général en services adaptés à l'âge des enfants ainsi qu'à la diversité des besoins et des préférences. Par exemple, les récents résultats de l'étude *Early Child Care* du Réseau d'accueil des jeunes enfants (Belsky, 2006; NICHD ECCN, 2006) peuvent être considérés comme une mise en garde contre les risques d'une utilisation intensive trop précoce de l'EAJE en centre pour le développement social et affectif de l'enfant, même dans des conditions optimales de qualité. Au regard de ce constat, les considérations politiques doivent aussi prévoir des dispositifs de congé parental et le droit au travail à temps partiel, en association avec des interventions éducatives en centre de faible intensité pour les tout-petits. Un développement bilingue équilibré des jeunes enfants appelle une éducation bilingue équilibrée. La présence de nombreuses premières langues différentes dans une même classe et l'impossibilité de trouver et d'employer du personnel à même d'intervenir de manière également efficace dans toutes ces langues maternelles exigent des stratégies alternatives, telles que la participation des parents et de leurs communautés sociolinguistiques. Cela peut être facilité par des programmes au domicile, complémentaires aux services d'accueil et d'éducation dans la langue majoritaire en centre.

Les mesures politiques qui visent à accroître la participation à l'offre d'éducation préprimaire devraient explorer les moyens de réduire les coûts pour les groupes à faible niveau de revenu, tout en assurant un niveau général de qualité élevé des services destinés à l'ensemble des enfants. Certaines études indiquent que l'option des subventions indirectes, via des chèques et des mesures fiscales (subvention de la demande), peut s'avérer la meilleure stratégie à cet égard. Toutefois, un risque spécifique des subventions indirectes est qu'elles peuvent creuser les écarts d'utilisation des services de haute qualité entre les groupes à revenu élevé et les groupes à faible revenu. Les subventions directes comportent elles aussi un risque spécifique, qui est celui d'une qualité moyenne faible ou modérée, comme on l'observe dans les établissements préprimaires publics de grande taille. Dans tous les cas, les stratégies de subvention devraient être accompagnées de mesures strictes permettant de contrôler et de garantir le respect de normes minimales de qualité. S'il est vrai, comme l'affirment Magnuson et Waldfogel (2005), que seule une éducation préprimaire de haute qualité (qui laisse la place à des interventions ciblées pour ceux qui en ont le plus grand besoin) peut contribuer à réduire les inégalités éducatives entre les jeunes enfants, cette éducation doit être régie par des standards strictes de haute qualité concernant la taille des groupes (pour les plus jeunes enfants), les ratios enfants/personnel (plus faibles pour les plus jeunes enfants, légèrement supérieurs pour leurs aînés d'âge préscolaire), ainsi que le niveau d'éducation et de formation des enseignants.

À l'heure actuelle, l'offre de programmes d'EAJE spécifiquement destinés aux enfants désavantagés du fait de leur origine socio-économique ou ethnique présente plusieurs problèmes (Farran, 2000). Premièrement, de nombreux programmes ciblés d'éducation préscolaire ne satisfont pas aux critères

de qualité et d'efficacité. Deuxièmement, les programmes d'éducation préprimaire destinés aux enfants désavantagés sont souvent des projets temporaires, vulnérables aux tendances économiques et politiques. Troisièmement, les mesures spécifiques ciblées tendent à renforcer la ségrégation sociale et ethnique au sein du système d'accueil et d'éducation préprimaires, ce à quoi il faut ajouter le risque de propagation de ce phénomène dans le primaire en raison des liens entre structures préprimaires et écoles primaires. Ce problème se pose tout particulièrement dans les systèmes nationaux qui laissent aux parents le libre choix de l'établissement primaire. La ségrégation résulte en une concentration accrue d'enfants défavorisés dans certains centres d'EAJE, ce qui pourrait avoir un effet négatif supplémentaire sur le développement des enfants. Des études récentes montrent que les centres accueillant une population plus mixte du point de vue des revenus de la famille obtiennent de meilleurs résultats pour les enfants défavorisés. Cela est probablement dû au fait que les enfants les plus capables soutiennent les autres enfants dans leur développement (Schechter & Bye, 2007). Par conséquent, le défi politique qu'il s'agit de relever est de (re)construire les systèmes (actuels) d'EAJE conformément aux caractéristiques de conception essentielles exposées ci-dessus, de manière à dispenser à tous les enfants des services d'accueil et d'éducation de haute qualité, qui soient intégrés, attractifs et abordables pour toutes les familles, indépendamment de leur classe sociale ou de leur statut minoritaire, mais qui soient aussi à même de répondre à la diversité des besoins éducatifs et de compenser les désavantages éducatifs des jeunes enfants.

Un système idéal d'éducation des jeunes enfants est un système à la fois intégré et différencié, il sert des objectifs communs de développement et d'éducation, tout en étant adaptatif aux besoins et aux préférences individuels, et il est centré à la fois sur l'enfant et sur la famille. Il regroupe les différents types d'accueil, d'éducation et de soutien dispensés et il est régi par des réglementations en matière de qualité équivalentes pour tous ses sous-systèmes. Un modèle intéressant à cet égard nous est fourni par les systèmes d'*educare* («éduaccueil») et les services à âges intégrés. Ces systèmes et services visent à combiner plusieurs fonctions d'éducation et d'accueil dans une seule structure préprimaire locale: garderie toute la journée, centre ludique, programmes d'éducation préprimaire, activités de loisirs pour les jeunes enfants et programmes de soutien aux parents.

Un deuxième modèle à cet égard est celui des *broad-based schools* («écoles à large base»), encore appelées *community schools* («écoles communautaires») ou *full-service schools* («écoles à services complets») (cf. Children's Aid Society, 1997). Les écoles à large base regroupent, dans un seul bâtiment, et sous une même direction et administration, plusieurs services destinés aux (jeunes) enfants, aux parents et à la communauté locale. En même temps, l'une de leurs fonctions essentielles est l'enseignement de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. Elles assurent également des services qui sont alignés sur ceux des écoles élémentaires, dont des programmes compensatoires éducatifs et langagiers pour les enfants âgés de 3 à 6 ans, un accueil à finalité éducative toute la journée (*educare*, pour les 0-6 ans), ainsi que des dispositifs d'éducation et d'accueil après les heures d'école (pour les 6-12 ans). La cohérence et la coopération entre les divers services sont assurées par des réunions interservices périodiques des personnels, par une cogestion des cas et par des échanges occasionnels de personnel. Si les écoles à large base parviennent à maintenir le cap sur les objectifs éducatifs, en établissant des synergies entre, d'une part, les programmes préprimaire – ou l'accueil à finalité éducative – intensifs précoces et les activités de soutien aux familles et, d'autre part, la mission éducative de l'école, ce modèle semble très prometteur du fait des nombreux points communs qu'il présente avec les programmes combinés qui ont produit des effets à long terme si impressionnants.

Références bibliographiques

- Ackerman, B.P., Brown, E.D., & Izard, C.E. (2004). The relations between contextual risk, earned income, and the school adjustment of children from economically disadvantaged families. *Developmental Psychology*, 40(2), 204-216.
- Ackermann, B.P., Izard, C.E., Schoff, K., Youngstrom, E.A., & Kogos, J. (1999). Contextual risk, caregiver emotionality, and the problem behaviors of six- and seven-year-old children from economically disadvantaged families. *Child Development*, 70, 6, 1415-1427.
- Andersson, B.E. (1992). Effects of day-care on cognitive and socioemotional competence of thirteen-year-old Swedish schoolchildren. *Child Development*, 63, 20-36.
- Arnold, D.H., & Doctoroff, G.L. (2003). The early education of socioeconomically disadvantaged children. *Annual Review of Psychology*, 54, 517-545.
- Atzaba-Poria, N., Pike, A., & Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behaviour act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority and majority children through an ecological perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(4), 707-718.
- Baker, L., Mackler, K., Sonnenschein, S., & Serpell, R. (2001). Parents' interactions with their first-grade children during storybook reading and relations with subsequent home reading activity and reading achievement. *Journal of School Psychology*, 39(5), 415-438.
- Barnett, W.S. (1995). Long-term effects of early childhood programs on cognitive and school outcomes. *The Future of Children*, 5, 25-50.
- Barnett, W.S. (2000). Economics of early childhood intervention. Shonkoff, J.P. & Meisels, S.J. (Eds.) (2000). *Handbook of Early Childhood Intervention. Second edition* (pp. 589-610). Cambridge: Cambridge University Press.
- Belfield, C.R., Nores, M., Barnett, S., & Schweinhart, L. (2006). The High/Scope Perry Preschool Program. Cost-benefit analysis using data from the age-40 follow-up. *The Journal of Human Resources*, XLI(1), 162-190.
- Belsky, J. (2006). Effects of child care on child development in the USA. In J.J. van Kuyk (Ed.), *The quality of early childhood education* (pp. 23-32). Arnhem, Netherlands: Cito.
- Bialystok, E. (2005). *Bilingualism in development: Language, literacy, and cognition* (Second edition). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Bradley, R.H., & Corwyn, R.F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53, 371-399.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Broberg, A.G., Wessels, H., Lamb, M.E., & Hwang, C.P. (1997). Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-years-olds: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 33(1), 62-69.
- Brooks-Gun, J., & Markman, L.B. (2005). The contribution of parenting to ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 139-168.

- Burchinal, M.R., & Cryer, D. (2003). Diversity, child care quality, and developmental outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 18, 401-426.
- Burchinal, M.R., Roberts, J.E., Riggins Jr., R., Zeisel, S.A., Neebe, E., & Bryant, D. (2000). Relating quality of center-based child care to early cognitive and language development longitudinally. *Child Development*, 71(2), 339-357.
- Burts, D., Hart, C., Charlesworth, R., Fleege, P., Mosley, J., & Thomasson, R. (1992). Observed activities and stress behaviors of children in developmentally appropriate and inappropriate kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 297-318.
- Bus, A.G., Leseman, P.P.M., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: A comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research*, 32, 1, 53-76.
- Caille, J.-P. (2001). Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire. *Éducation & Formations*, 60, 7-18.
- Chan, L.K.S., & Mellor, E.J. (Eds.)(2002). *International developments in early childhood services*. New York: Peter Lang.
- Charity, A.H., Scarborough, H.S., & Griffin, D.M. (2004). Familiarity with school English in African American children and its relation to early reading achievement. *Child Development*, 75(5), 1340-1356.
- Children's Aid Society (1997). *Building a community school*. New York: Children's Aid Society.
- Clarke-Stewart, K.A., Lee, Y., Allhusen, V.D., Kim, M.S., McDowell, D.J. (2006). Observed differences between early childhood programs in the U.S. and Korea: Reflections of 'developmentally appropriate practices' in two cultural contexts. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 27, 427-443.
- Conger, R.D., Wallace, L.E., Sun, Y., Simons, R.L., McLoyd, V.C., & Brody, G.H. (2002). Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model. *Developmental Psychology*, 38, 179-193.
- Copple, C., Sigel, I.E., & Saunders, R. (1984). *Educating the young thinker: Classrooms strategies for cognitive growth*. Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Cost, Quality, & Child Outcomes Study Team (1995). *Cost, quality, and child outcomes in child care centers*. Denver, Colorado: Economics Department, University of Colorado at Denver.
- Crníc, K., & Acevedo, M. (1996). Everyday stresses and parenting. In M.H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting. Volume 4: Applied and practical parenting* (pp. 277-298). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Cryer, D., Wagner-Moore, L., Burchinal, M., Yazejian, N., Hurwitz, S., & Wolery, M. (2005). Effects of transitions to new child classes on infant/toddler distress and behaviour. *Early Childhood Research Quarterly*, 20, 37-56.
- de Wolff, M.S., & van IJzendoorn, M.H. (1997). Sensitivity and attachment: A meta-analysis on parental antecedents of infant attachment. *Child Development*, 68(4), 571-591.
- Dickinson, D. (2002). Shifting images of developmentally appropriate practice as seen through different lenses. *Educational Researcher*, 31(1), 26-32.
- Dickinson, D.K., McGabe, A., Anastasopoulos, L., Peisner-Feinberg, E.S., & Poe, M.D. (2003). The Comprehensive Language Approach to early literacy: The interrelationships among vocabulary, phonological sensitivity, and print knowledge among pre-school aged children. *Journal of Educational Psychology*, 95(3), 465-481.

- Early, D.M., Bryant, D.M., Pianta, R.C., Clifford, R.M., Burchinal, M.R., Ritchie, S., Howes, C., & Barbarin, O. (2006). Are teachers' education, major, and credentials related to classroom quality and children's academic gains in pre-kindergarten? *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 174-195.
- Early, D.M., Maxwell, K.L., Burchinal, M., Alva, S., Bender, R.H., Bryant, D., Cai, K., Clifford, R.M., Ebanks, C., Griffin, J.A., Henry, G.T., Howes, C., Iriondo-Perez, J., Jeon, H.-J., Mashburn, A.J., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R.C., Vandergrift, N., & Zill, N. (2007). Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: Results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- Espin, O.M., & Warner, B. (1982). Attitudes towards the role of women in Cuban women attending a community college. *The International Journal of Social Psychiatry*, 28(3), 233-239.
- Farran, D.C. (2000). Another decade of intervention for children who are low income or disabled: What do we know now? In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 510-548). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- García Coll, C., & Magnuson, K. (2000). Cultural differences as sources of developmental vulnerabilities and resources. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 94-114). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gersten, R., Keating, T., & Becker, W. (1988). The continued impact of the direct instruction model: Longitudinal studies of Follow Through students. *Education and Treatment of Children*, 11(4), 318-327.
- Gilliam, W.S., & Zigler, E.F. (2000). A critical meta-analysis of all evaluations of state-funded preschool from 1977 to 1998: Implications for policy, service delivery, and program evaluation. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 441-473.
- Goodson, B.D., Layzer, J.L., St. Pierre, R.G., Bernstein, L.S., & Lopez, M. (2000). Effectiveness of a comprehensive family support program for low-income children and their families: Findings from the comprehensive child development program. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 5-39.
- Gorey, K.M. (2001). Early childhood education: A meta-analytic affirmation of the short- and long-term benefits of educational opportunity. *School Psychology Quarterly*, 16, 9-30.
- Gottfried, A.E., Fleming, J.S., & Gottfried, A.W. (1998). Role of cognitively stimulating home environment in children's academic intrinsic motivation: a longitudinal study. *Child Development*, 69, 1448-1460.
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Harkness, S., Super, C.M., & van Tijen, N. (2000). Individualism and the 'Western mind'reconsidered: American and Dutch parents' ethnotheories of the child. In Harkness, S., Raeff, C., & Super, C. M. (Eds.), *Variability in the social-construction of the child* (pp. 23-39). *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 1-115.
- Harms, T., Clifford, R.M., & Cryer, D. (1998). *Early Childhood Environmental Rating Scale, Revised Edition*. New York: Teachers College Press.
- Hart, B., & Risley, T.R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experiences of young American children*. Baltimore, Maryland: Brookes.
- Haskins, R. (1985). Public school aggression among children with varying day-care experience. *Child Development*, 56, 689-703.
- Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312, 1901-1902.

- Hill, J.L., Brooks-Gun, J., & Waldfogel, J. (2003). Sustained effects of high participation in an early intervention for low-birth-weight premature infants. *Developmental Psychology*, 39(4), 730-744.
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26, 55-88.
- Howes, C. & Smith, E. (1995). Relations among child care quality, teacher behavior, children's play activities, emotional security, and cognitive activity in child care. *Early Childhood Research Quarterly* 10, 381-404.
- Jeantheau, J.-P., & Murat, F. (1998). Observation à l'entrée au CP des élèves du «panel 1997». *Note d'Information* 98-40, 1-6. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, France.
- Kochanska, G., Murray, K.T., & Harlan, E.T. (2000). Effortful control in early childhood: Continuity and change, antecedents, and implications for social development. *Developmental Psychology*, 36(2), 220-232.
- Lee, K. (2005). Effects of experimental center-based child care on developmental outcomes of young children living in poverty. *Social Service Review*, xx, 158-180.
- Lee, V.E., & Loeb, S. (1995). Where do Head Start attendees end up? One reason why preschool effects fade out. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17, 1, 62-82.
- Leseman, P.P.M. & van Tuijl, C. (2005). Cultural diversity in early literacy. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson, (Eds.), *Handbook of early literacy research. Volume 2* (pp. 211-228). New York: The Guilford Press.
- Leseman, P.P.M. (2002). *Accessibility of early childhood education and care provisions for low income and minority families*. Paris: OECD.
- Leseman, P.P.M., & de Jong, P.F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, 3, 294-318.
- Leseman, P.P.M., & Hermanns, J.M.A. (2002). Vragen van ouders over de opvoeding en ontwikkeling van hun kinderen in drie etnisch-culturele gemeenschappen [Questions of parents about child rearing and child development in three ethnic-cultural communities]. *Pedagogisch Tijdschrift*, 27, 253-275.
- Leseman, P.P.M., & van Tuijl (2001). Home support for bilingual development of Turkish 4-6-year-old immigrant children in the Netherlands: Efficacy of a home-based educational program. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 21(4), 309-324.
- LoCasale-Crouch, J., Konold, T., Pianta, R., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D., & Barbarin, O. (2007). Observed classroom quality profiles in state-funded pre-kindergarten programs and associations with teacher, program, and classroom characteristics. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 3-17.
- Love, J.M., Kisker, E.E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K., et al. (2005). The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs. *Developmental Psychology*, 41(6), 885-901.
- MacLeod, J., & Nelson, G. (2000). Programs for the promotion of family wellness and the prevention of child maltreatment: A meta-analytic review. *Child Abuse & Neglect*, 24(9), 1127-1149.
- Magnuson, K.A., & Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The Future of Children*, 15(1), 169-196.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.

- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Masse, L.N., & Barnett, S.W. (2002). *A benefit –cost analysis of the Abecedarian early childhood intervention*. New Brunswick, NJ: National Institute for Early Education Research.
- McKey, H.R., Condelli, L., Ganson, H., Barrett, B., McConkey, C., & Plantz, M. (1985). *The impact of Head Start on children, families and communities. Final report of the Head Start Evaluation, Synthesis and Utilisation Project*. Washington, DC: CSR Incorporated.
- McClelland, M.M., Acock, A.C., & Morrison, F.J. (2006). The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 471-490.
- Montie, J.E., Xiang, Z., & Schweinhart, L.J. (2006). Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 313-331.
- Neuman, S.B., & Roskos, K. (1993). Access to print for children of poverty: Differential effects of adults mediation and literacy-enriched play settings on environmental and functional print tasks. *American Educational Research Journal*, 30, 95-122.
- NICHD ECCN (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD study of early child care. *American Educational Research Journal*, 39, 133-164.
- NICHD ECCN (2006). Child-care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *American Psychologist*, 61(2), 99-116.
- Nourot, P.M. (2005). Historical perspectives on early childhood education. In J.L. Roopnarine & J.E. Johnson (Eds.), *Approaches to early childhood education* (Fourth edition; pp. 3-43). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- OECD (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Okagaki, L., & Frensch, P.A. (1998). Parenting and children's school achievement: A multi-ethnic perspective. *American Educational Research Journal*, 35(1), 123-144.
- Okagaki, L., & Sternberg, R.J. (1993). Parental beliefs and children's school performance. *Child Development*, 64, 36-56.
- Olds, D.L., Henderson, C.R., Jr., Cole, R., Eckenrode, J., Kitzman, H., Luckey, D., Pettitt, L., Sidora, K., Morris, P., & Powers, J. (1998). Long-term effects of nurse home visitation on children's criminal and antisocial behavior: 15-year follow-up of a randomized controlled trial. *Journal of the American Medical Association*, 280(14), 1238-1244.
- Palacios, J., González, M.M., & Moreno, M.C. (1992). Stimulating the child in the zone of proximal development: The role of parents' ideas. In I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi & J.J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (Second edition; pp. 71-94). Hillsdale, New Jersey: Erlbaum.
- Pearson, B.Z., & Fernández, S.C. (1994). Patterns of interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44, 617-653.
- Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K., & Abott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: Assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475-496.
- Pianta, R.C., Nimetz, S.L., & Bennett, E. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and school outcomes in preschool and kindergarten. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 263-280.

- Ramey, C.T., & Ramey, S.L. (2004). Early learning and school readiness: Can early intervention make a difference? *Merill-Palmer Quarterly*, 50(4), 471-491.
- Repetti, R.L., Taylor, S.E., & Seeman, T.E. (2002). Risky families: Family social environments and the mental and physical health of offspring. *Psychological Bulletin*, 128(2), 330-366.
- Reynolds, A.J., Temple, J.A., Robertson, D.L., & Mann, E.A. (2002). *Age 21 cost-benefit analysis of the Title I Chicago Child-Parent Centers*. Washington, DC: Institute for Research on Poverty (Discussion paper no. 1245-02)
- Reynolds, A.J., Ou, S.-R., & Topitzes, J.W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago Child-Parent Centers. *Child Development*, 75(5), 1299-1328.
- Rimm-Kaufman, S.E., Early, D.M., Cox, M.J., Saluja, G., Pianta, R.C., Bradley, R.H., & Payne, C.C. (2002). Early behavioural attributes and teachers' sensitivity as predictors of competent behavior in the kindergarten classroom. *Applied Developmental Psychology*, 23, 451-470.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rosenthal, M.K. (1999). Out-of-home child care research: A cultural perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 23 (2), 477-518.
- Sameroff, A.J., & Fiese, B.H. (2000). Transactional regulation: The developmental ecology of early intervention. In J.P. Shonkoff & S.J. Meisels (Eds.), *Handbook of early childhood intervention* (Second edition; pp. 135-159). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Scheele, A.F., Mayo, A.Y., & Leseman, P.P.M. (2007). *Early language development of Dutch, Turkish-Dutch, and Moroccan-Dutch three-year-olds*. Utrecht, Netherlands: Utrecht University, DASH-project.
- Schechter, C., & Bye, B. (2007). Preliminary evidence for the impact of mixed-income preschools on low-income children's language growth. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 137-146.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Sénéchal, M., & Lefevre, J. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, 445-460.
- Slavin, R.E., & Madden, N.A. (1999). Success for All: Effects of prevention and early intervention on elementary students' reading. In L. Elderling & P. Leseman (Eds.), *Effective early education. Cross-cultural perspectives* (pp. 305-332).. New York: Falmer Press.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Daniels, D., & Milburn, S. (1995). Effects of different instructional approaches on young children's achievement and motivation. *Child Development*, 66, 209-223.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J.M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Stoolmiller, M., Patterson, G. R., & Snyder, J. (2000). Parental discipline and child antisocial behavior: A contingency-based theory and some methodological refinements. *Psychological Inquiry*, 8, 223-229.
- Sweet, M.A., & Appelbaum, M.I. (2004). Is home visiting an effective strategy? A meta-analytic review of home visiting programs for families with young children. *Child Development*, 75(5), 1435-1456.

- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., & Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-school Education (EPPE) project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. London: Institute of Education.
- Sylva, K., Melliush, E., Sammons, P., & Siraj-Blatchford, I. (2007a, March). *Effects of early childhood education in England: differential benefits*. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Boston, Massachusetts
- Sylva, K., Stein, A., Leach, P., Barnes, J., & Malmberg, L.-E. (2007b). Family and child factors related to the use of non-maternal infant care: An English study. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 118-136.
- Tietze, W., & Cryer, D. (1999). Current trends in European child care and education. *The Annals of the American Academy*, 563, 175-193.
- Tietze, W., & Cryer, D. (2004). Comparisons of observed process quality in German and American infant/toddler programs. *International Journal of Early Years Education*, 12(1), 43-62.
- Triandis, H.C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, Colorado: Westview.
- U.S. Department of Health and Human Services (2005). *Head Start Impact Study: First year findings*. Washington, DC: U.S. Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families
- van Horn, M.L., Karlin, E.O., Ramey, S.L., Aldridge, J., & Snyder, S.W. (2005). Effects of developmentally appropriate practices on children's development: A review of research and discussion of methodological and analytical issues. *Elementary School Journal*, 5(4), 325-351.
- van Tuijl, C., & Leseman, P.P.M. (2007). Increase in verbal and fluid abilities of disadvantaged children attending Dutch preschools. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 188-203.
- van Tuijl, C., Leseman, P.P.M., & Rispen, J. (2001). Efficacy of an intensive home-based educational intervention program for 4-6-year-old ethnic minority children in the Netherlands. *International Journal of Behavioral Development*, 25(2), 148-159.
- Verba, M. (1998). Tutoring interactions between young children. *International Journal of Behavioral Development* 22, 195-216.
- Vermeer, H.J., van IJzendoorn, M.H., de Kruif, R.E.L., Fukkink, R.G., Tavecchio, L.W.C., Riksen-Walraven, J.M.G., & van Zeijl, J. (2005). *Kwaliteit van Nederlandse kinderdagverblijven: Trends in kwaliteit in de jaren 1995-2005* [Quality in Dutch day care centres: Trends in quality from 1995-2005]. Leiden, Amsterdam en Nijmegen: Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek.
- Wasik, B.A., Bond, M.A., & Hindman, A. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head Start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63-74.
- Weizman, Z.O., & Snow, C.E. (2001). Lexical input as related to children's vocabulary acquisition: Effects of sophisticated exposure and support for meaning. *Developmental Psychology*, 37(2), 265-279.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, 115, 27-54.

CHAPITRE 2. INDICATEURS CONTEXTUELS

Introduction

Comme le souligne la revue des résultats de la recherche présentée dans le chapitre 1, l'étude de l'équité des systèmes éducatifs passe par l'étude des sources d'inégalités sociales entre individus ou facteurs de risque, la reconnaissance de leur existence et la mise en place de dispositifs adaptés, et ce dès les premières années de la vie. Dans ce contexte, le présent chapitre vise à fournir quelques repères quantitatifs harmonisés sur trois aspects en lien avec l'éducation des jeunes enfants en Europe: le nombre de ménages en charge d'un ou de plusieurs enfants en bas âge (moins de 6 ans), la proportion de ménages ou d'enfants considérés comme sujets à un facteur de risque par rapport à l'éducation et, enfin, le niveau de participation des enfants en bas âge à des centres éducatifs de niveau préprimaire (CITE 0).

Premièrement sont abordées les caractéristiques démographiques permettant d'apprécier le nombre de ménages à travers l'Europe concernés par l'éducation d'un enfant de moins de 6 ans. Cette première description est complétée par la charge parentale de ces familles, estimée au travers du nombre d'enfants à leur charge.

En second lieu, une part importante de ce chapitre est consacrée à l'analyse de certains des principaux facteurs reconnus par la littérature comme étant à risque. Les données rapportent, pour ces ménages concernés par l'éducation d'un enfant en bas âge, l'ampleur de la présence en Europe des facteurs suivants: monoparentalité, immigration, pauvreté et situation professionnelle à travers les statistiques d'activité et de chômage. La revue de la littérature scientifique (chapitre 1) a montré que ce n'est pas tant l'existence d'un facteur de risque qui peut altérer une trajectoire socioprofessionnelle réussie, mais une combinaison de ces facteurs. Malheureusement, la plupart des bases de données utilisées ici proviennent de différentes sources ⁽¹⁾ et ne peuvent donc être croisées au niveau des individus. En outre, même à l'intérieur d'une même base de données, le croisement de plusieurs facteurs conduit à des sous-échantillons d'individus, dont les effectifs sont trop faibles pour être considérés comme des estimations fiables des statistiques de population. Malgré cette limitation, et parce qu'elle peut être statistiquement contrôlée, on s'attachera à croiser taux de chômage et monoparentalité.

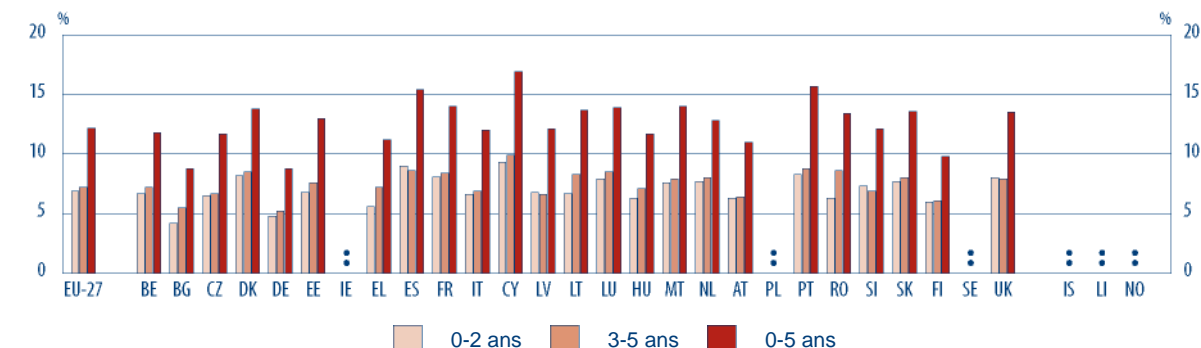
Enfin, les structures éducatives au niveau préprimaire (CITE 0) seront examinées de différents points de vue: les effectifs qu'elles parviennent à accueillir et les moyens financiers publics dont elles disposent, ainsi que l'évolution récente de ces statistiques durant la période 2001-2004.

2.1. Ménages avec enfants de moins de 6 ans

En Europe, le nombre de familles concernées par l'éducation d'un enfant de moins de 6 ans n'est pas négligeable (figure 2.1): près d'un ménage sur huit a à sa charge un enfant de cet âge. En Espagne, à Chypre et au Portugal, ces ménages représentent plus de 15 %. Seules la Bulgarie, l'Allemagne et la Finlande comptent moins de 10 % des ménages ayant à charge au moins un enfant de moins de 6 ans.

⁽¹⁾ Toutes les données sont fournies par Eurostat, l'Office statistique des Communautés européennes, et proviennent de trois bases de données distinctes: EFT (Enquête sur les Forces de Travail) pour la plupart des indicateurs rapportés ici, EU-SILC (*EU Statistics on Income and Living Conditions*) pour les statistiques de pauvreté, et UOE (collecte UNESCO-UIS/OCDE/Eurostat) pour les chiffres relatifs à l'éducation de niveau CITE 0.

Figure 2.1. Nombre de ménages ayant à charge au moins un enfant de 0-2 ans, 3-5 ans et 0-5 ans, en pourcentage du nombre total de ménages, 2005.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2 ans	6,9	6,7	4,2	6,5	8,2	4,8	6,8	:	5,6	9,0	8,1	6,6	9,3	6,8	6,7	7,9	6,3	7,6	7,7	6,3	:	8,3	6,3	7,3	7,7	6,0	:	8,0	:	:	:
3-5 ans	7,2	7,2	5,5	6,7	8,5	5,2	7,6	:	7,2	8,6	8,4	6,9	9,9	6,6	8,3	8,5	7,1	7,9	8,0	6,4	:	8,8	8,6	6,9	8,0	6,1	:	7,9	:	:	:
0-5 ans	12,2	11,8	8,8	11,7	13,8	8,8	13,0	:	11,2	15,4	14,0	12,0	16,9	12,1	13,7	13,9	11,7	14,0	12,8	11,0	:	15,7	13,4	12,1	13,6	9,8	:	13,5	:	:	:

Source: Eurostat, EFT.

Note complémentaire

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Note explicative

Le nombre estimé de ménages ayant à charge au moins un enfant de 0-2 ans, 3-5 ans et 0-5 ans est rapporté au nombre total estimé de ménages du pays. Ce rapport est exprimé en pour cent.

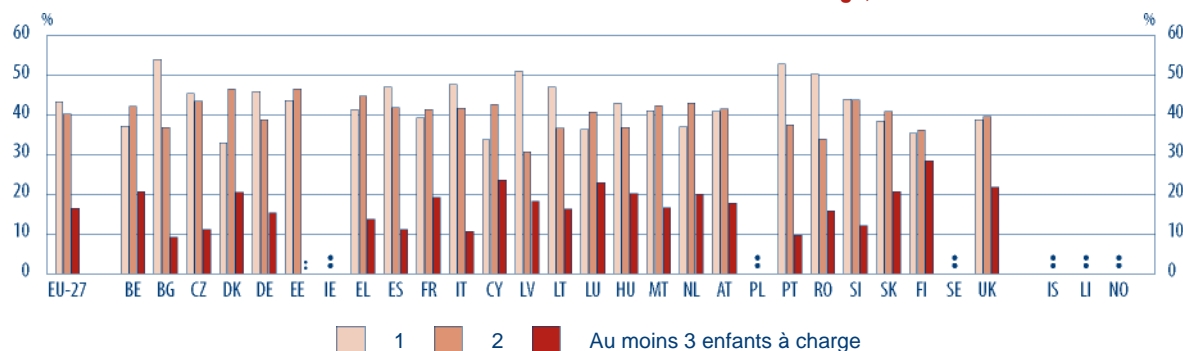
Les données sont trimestrielles (printemps) pour tous les pays, à l'exception du Danemark, du Luxembourg et de la Finlande (données annuelles).

Dans l'EU-27, les ménages concernés par l'éducation d'un enfant en très bas âge (0-2 ans) représentent près de 7 % des familles, soit un peu plus d'un ménage sur 15. En Bulgarie, en Allemagne et en Grèce, ce taux est inférieur à 6 %, tandis qu'il dépasse les 8 % au Danemark, en Espagne, en France, à Chypre et au Portugal.

Ces données indiquent également que la plupart des familles européennes avec enfant(s) de moins de 6 ans ont en général un enfant soit de moins de 3 ans, soit entre 3 et 5 ans et ne cumulent que rarement les deux. En effet, la proportion de familles avec enfant(s) de moins de 6 ans (12,2 %) dans l'UE vaut presque la somme des proportions des deux autres catégories (6,9 % avec au moins un enfant de moins de 2 ans; 7,2 % avec un enfant entre 3 et 5 ans). La majorité des pays présente ce profil, avec deux exceptions: le Danemark et les Pays-Bas où presque 3 % des familles ont au moins un enfant de 3 à 5 ans et au moins un enfant de moins de 3 ans.

Les données de la figure 2.2 permettent de compléter ce constat, en considérant également le nombre d'enfants de moins de 15 ans à charge des ménages ayant par ailleurs un enfant de moins de 6 ans. Elles donnent une mesure de la charge parentale qui repose sur le(s) parent(s) de ces familles.

Figure 2.2. Distribution des ménages ayant à charge au moins un enfant de moins de 6 ans, selon le nombre d'enfants de moins de 15 ans du ménage, 2005.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
1	43,3	37,2	53,9	45,4	33,0	45,9	43,7	:	41,4	47,1	39,3	47,6	33,8	51,1	47,0	36,3	43,0	41,1	37,0	40,8	:	52,9	50,3	44,0	38,5	35,4	:	38,7	:	:	:
2	40,3	42,2	36,9	43,5	46,5	38,8	46,5	:	44,8	41,8	41,4	41,7	42,7	30,7	36,7	40,7	36,8	42,3	42,9	41,5	:	37,5	33,9	43,8	40,8	36,2	:	39,5	:	:	:
Au moins 3 enfants à charge	16,4	20,6	9,2	11,1	20,5	15,3	:	:	13,7	11,1	19,2	10,6	23,5	18,2	16,3	23,0	20,2	(16,6)	20,0	17,7	:	9,6	15,8	12,1	20,7	28,4	:	21,8	:	:	:

Source: Eurostat, EFT.

Note complémentaire

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Note explicative

Distribution des ménages selon le nombre d'enfants (moins de 15 ans) à charge, parmi les familles ayant à charge au moins un enfant de moins de 6 ans. Au nombre total estimé de ménages ayant à charge au moins un enfant de moins de 6 ans, on rapporte le nombre estimé de ménages ayant à charge 1, 2, 3 ou plus d'enfants de moins de 15 ans. Ce rapport est exprimé en pour cent.

Les données entre parenthèses signalent les estimations peu fiables en raison de la taille de l'échantillon. Les estimations très peu fiables ne sont pas affichées. Ces estimations interviennent cependant dans la valeur EU-27.

Les données sont trimestrielles (printemps) pour tous les pays, à l'exception du Danemark, du Luxembourg et de la Finlande (données annuelles).

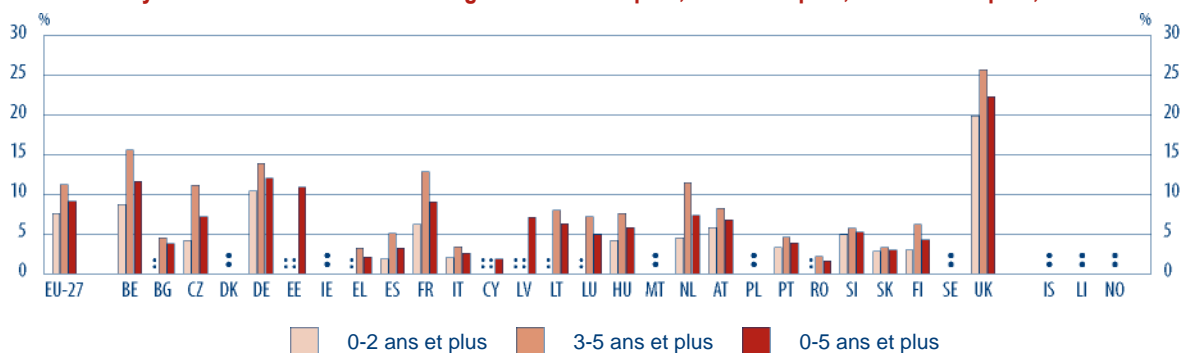
Au niveau de l'EU-27, parmi les ménages ayant à charge un enfant en bas âge (0-6 ans), 43 % n'ont précisément que ce seul enfant à charge. Les familles avec enfant unique représentent plus de la moitié de ces ménages en Bulgarie, en Lettonie, au Portugal et en Roumanie.

Les familles nombreuses (3 enfants à charge ou plus) comptant un enfant de moins de 6 ans représentent 16 %. La Finlande compte une proportion non négligeable de familles nombreuses: près de 30 % des ménages devant s'occuper d'un enfant en bas âge (0-6 ans) ont aussi deux autres enfants (de moins de 15 ans) ou plus à leur charge. Plus d'une famille sur cinq comptent trois enfants ou plus dans sept autres pays (Belgique, Danemark, Chypre, Luxembourg, Hongrie, Slovaquie et Royaume-Uni).

2.2. Monoparentalité des ménages

La charge éducative est encore plus grande lorsqu'un parent seul ou un tuteur est responsable de l'enfant (figure 2.3). En outre, comme l'indique la recherche (chapitre 1, section 2), la monoparentalité figure parmi les risques socio-économiques affectant le développement des aptitudes intellectuelles et socio-affectives de l'enfant. Dans l'Union européenne (pour les pays dont les données sont disponibles), parmi les ménages comprenant un enfant de moins de 6 ans, on compte 9,1 % de familles monoparentales, soit un ménage sur onze.

Figure 2.3. Pourcentage de ménages monoparentaux parmi les ménages ayant au moins un enfant à charge de 0-2 ans et plus, 3-5 ans et plus, et 0-5 ans et plus, 2005.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2 ans et plus	7,6	8,7	:	4,2	:	10,4	:	:	:	1,8	6,2	2,0	:	:	:	:	4,2	:	4,5	5,8	:	3,3	:	(4,9)	(2,8)	(3,0)	:	19,9	:	:	:
3-5 ans et plus	11,2	15,6	(4,5)	11,1	:	13,9	:	:	3,2	5,1	12,8	3,4	:	:	(8,0)	(7,2)	7,6	:	11,5	8,2	:	4,6	2,2	(5,7)	(3,3)	6,2	:	25,7	:	:	:
0-5 ans et plus	9,1	11,6	(3,8)	7,2	:	12,0	(10,9)	:	2,1	3,2	9,0	2,6	(1,8)	(7,1)	(6,3)	(4,9)	5,8	:	7,3	6,8	:	3,9	1,6	(5,2)	3,0	4,3	:	22,3	:	:	:

Source: Eurostat, EFT.

Note complémentaire

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Note explicative

Un ménage est défini comme étant **monoparental** dès lors qu'il se compose d'un seul adulte ayant à sa charge au moins un enfant, que ce dernier ait ou non un lien de filiation avec l'adulte. Le taux de monoparentalité est présenté pour trois catégories de ménages ayant un ou des enfant(s) à charge: a) les ménages avec au moins un enfant âgé de 0 à 2 ans, et éventuellement d'autres enfants; b) les ménages dont au moins un enfant est âgé de 3 à 5 ans, les autres enfants éventuels ayant tous au moins 3 ans; c) les ménages avec au moins un enfant âgé de 0 à 5 ans, et éventuellement d'autres enfants.

Les données entre parenthèses signalent les estimations peu fiables, en raison de la taille de l'échantillon. Les estimations très peu fiables ne sont pas affichées. Ces estimations interviennent cependant dans la valeur EU-27.

Les données sont trimestrielles (printemps) pour tous les pays, à l'exception du Danemark, du Luxembourg et de la Finlande (données annuelles).

Le phénomène de monoparentalité est réparti de façon très inégale en Europe. C'est au Royaume-Uni que l'on observe le plus de familles monoparentales: plus d'un ménage sur cinq ayant au moins un enfant de moins de 6 ans serait géré par un adulte seul. Par contre, les pays du bassin méditerranéen (Grèce, Espagne, Italie, Chypre et Portugal) ainsi que la Bulgarie, la Roumanie et la Slovaquie semblent les moins touchés par la monoparentalité des familles, avec une proportion de ménages monoparentaux ayant au moins un enfant de moins de 6 ans inférieure à 4 %.

Les données mettent, par ailleurs, en évidence que le taux de monoparentalité peut être très variable selon l'âge du plus jeune enfant à charge. Plus précisément, dans tous les pays dont les données peuvent être considérées comme fiables, ce taux augmente avec l'âge des enfants du ménage, et peut doubler voire plus. Le tableau suivant quantifie cet accroissement en pour cent.

Accroissement (en pour cent) du taux de monoparentalité entre les ménages ayant au moins un enfant de moins de 3 ans à charge et les ménages ayant à charge au moins un enfant âgé de 3 à 5 ans, les autres enfants éventuels étant tous âgés de plus de 3 ans.

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Δ (%)	+48	+80	:	+163	:	+34	:	:	:	+181	+106	+65	:	:	:	:	+80	:	+156	+41	:	+40	:	(+15)	(+20)	(+107)	:	+29	:	:	:

Si le Royaume-Uni enregistre les plus hauts taux de monoparentalité, la hausse selon l'âge des enfants à charge n'est que de +30 % environ entre 0-2 et 3-5 ans, et cette différence figure parmi les plus basses avec celles de la Slovénie (+15 %) et de la Slovaquie (+20 %). Pour ces pays, la monoparentalité apparaît donc très tôt dans la vie de l'enfant, voire avant sa naissance.

En revanche, dans les autres pays, la monoparentalité survient plus tard dans le développement de l'enfant. Elle double en France et en Finlande entre les deux tranches d'âges considérées, et triple en République tchèque, en Espagne et aux Pays-Bas.

2.3. Nationalité

L'appartenance à une culture et/ou à une ethnie minoritaire peut constituer également un important facteur de risque pour une adaptation scolaire puis socioprofessionnelle réussie (chapitre 1). L'intégration des migrants, notamment à travers l'éducation, est une des préoccupations des décideurs politiques en Europe ⁽²⁾.

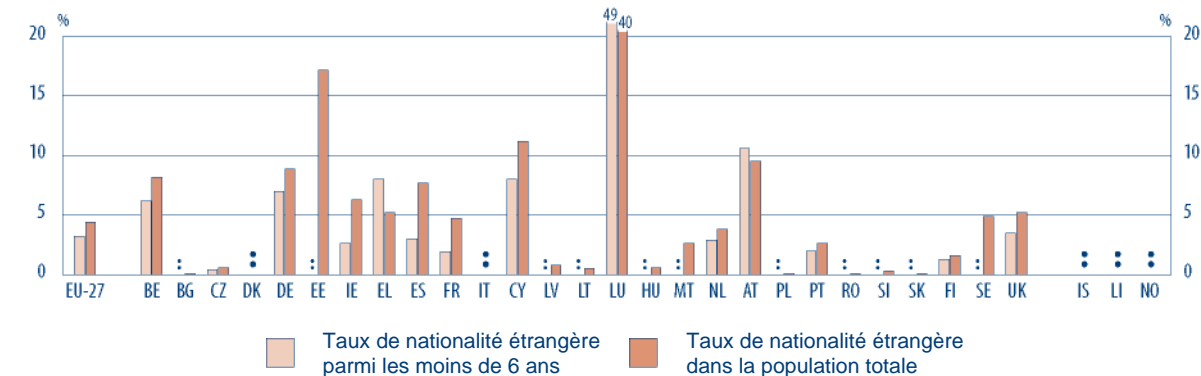
Dans les bases de données harmonisées disponibles à Eurostat, le critère principal qui définit et distingue les différentes populations vivant dans les États membres est le critère juridique de la nationalité. Plus précisément, la nationalité telle que prise en compte ici (figure 2.4) est définie selon le pays qui délivre le passeport. Ces données démographiques présentent l'écueil de ne pas prendre en compte des différences de procédures d'acquisition de la nationalité qui subsiste entre pays et en limite la comparabilité.

En corollaire, le critère de nationalité n'identifie pas toujours les individus sujets à un facteur culturel de risque: dans certains pays, des individus sont considérés comme nationaux (notamment les migrants intra-nationaux, tels que les Roms et les enfants du voyage en Irlande), bien qu'ils appartiennent à des communautés ethniques minoritaires, culturellement voire linguistiquement distinctes. D'autre part, être non-national ne signifie pas nécessairement que l'on sera à risque au niveau de l'éducation. Un tel critère n'indique en lui-même aucune différence quant à la langue parlée et/ou à la culture. Par exemple, dans un petit pays comme le Luxembourg, le nombre particulièrement élevé de non-nationaux de moins de 6 ans (49 %) indique la présence de nombreux enfants des pays limitrophes, partageant la même langue et une culture similaire. Par conséquent, la figure 2.4 n'est présentée ici que pour illustrer la diversité dans les pays européens. Vu le taux élevé de données manquantes quant à la proportion d'enfants non nationaux de moins de 6 ans, le nombre de non-nationaux dans la population totale est également mentionné. Comme la non-nationalité est seulement l'indicateur le plus disponible, mais pas le meilleur, il faut éviter de tirer des conclusions directes en matière de risques éducatifs.

Dans l'Union européenne, on estime à près de 5 % le nombre de résidents d'un pays qui n'en ont pas la nationalité. Ce chiffre peut être sous-estimé en raison du taux élevé de non-réponse. Parmi les enfants de moins de 6 ans, les non-nationaux représentent environ 3 %. Il y a cependant une très grande variation entre les pays européens. Au Luxembourg, les non-nationaux constituent près de la moitié de la population des enfants de moins de 6 ans. À l'exception de la Belgique, de l'Allemagne, de la Grèce, de Chypre et de l'Autriche, tous les autres pays enregistrent moins de 4 % d'enfants de moins de 6 ans de nationalité étrangère. Au Luxembourg, le taux de non-nationaux de moins de 6 ans est même plus élevé que le taux de non-nationaux dans la population totale. C'est le cas également en Grèce et en Autriche; partout ailleurs (où les données sont disponibles), le taux de non-nationaux de moins de 6 ans est égal ou inférieur au taux de non-nationaux dans la population totale.

⁽²⁾ Voir Eurydice (2004), *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*.

Figure 2.4. Proportion des moins de 6 ans de nationalité étrangère, en pourcentage de la population totale des moins de 6 ans, comparée à la population totale (tous âges confondus), 2005.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
	3,2	6,2	:	(0,4)	:	7,0	:	2,6	8,0	3,0	1,9	:	8,0	:	:	48,5	:	:	2,9	10,6	:	2,0	:	:	:	(1,3)	:	3,5	:	:	:
	4,4	8,2	(0,1)	0,6	:	8,9	17,2	6,3	5,2	7,7	4,7	:	11,2	0,8	(0,5)	39,5	0,6	2,6	3,8	9,5	0,1	2,6	0,1	(0,3)	0,1	1,6	4,9	5,2	:	:	:

Source: Eurostat, EFT.

Note complémentaire

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Note explicative

La nationalité se réfère au pays qui délivre le passeport.

Les données entre parenthèses signalent les estimations peu fiables en raison de la taille de l'échantillon. Les estimations très peu fiables ne sont pas affichées. Ces estimations interviennent cependant dans la valeur EU-27.

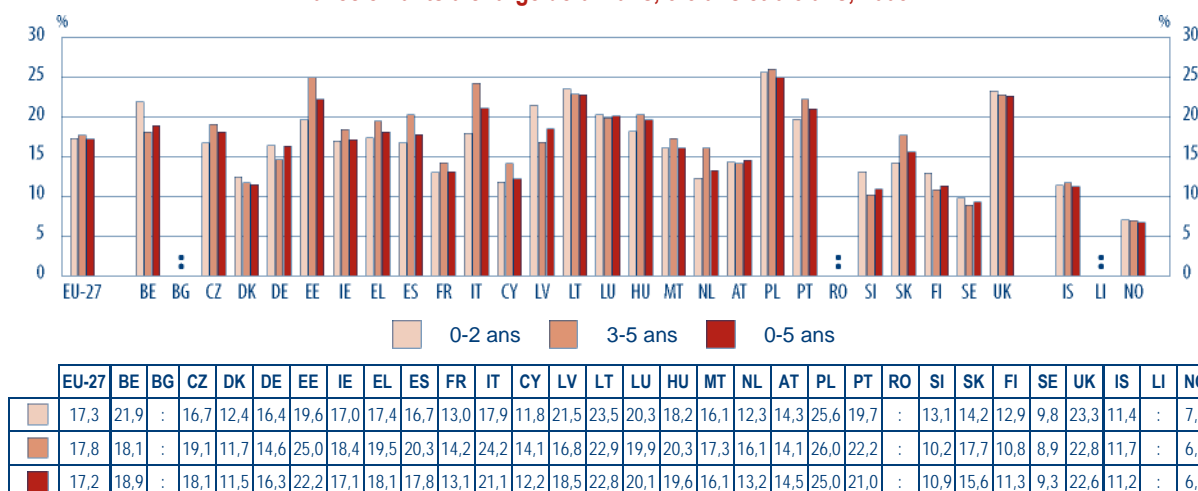
Les données sont trimestrielles (printemps) pour tous les pays, à l'exception du Danemark, du Luxembourg et de la Finlande (données annuelles).

2.4. Précarité des ménages

En ce qui concerne l'éducation des jeunes enfants, le niveau de revenus de la famille est un autre paramètre essentiel pour définir les groupes à risque. La pauvreté est en effet un important facteur de risque pour la réussite scolaire: selon certains auteurs, ce facteur transcenderait d'autres facteurs de risque (chapitre 1).

La figure 2.5 utilise la notion de seuil de risque de pauvreté. Celui-ci se base sur le revenu net total de chaque ménage (revenus professionnels, mais également revenus de remplacement et autres aides sociales telles que les allocations familiales, etc.). Ce revenu est alors redistribué selon une formule mathématique basée sur le nombre de personnes constituant le ménage et leur âge (voir note explicative). Selon ce calcul, près d'un ménage européen sur six ayant un enfant de moins de 6 ans vit sous le seuil de risque de pauvreté.

Figure 2.5. Pourcentage de ménages vivant sous le seuil de risque de pauvreté avec enfants à charge de 0-2 ans, 3-5 ans et 0-5 ans, 2005.



Source: Eurostat, EU-SILC.

Note complémentaire

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Note explicative

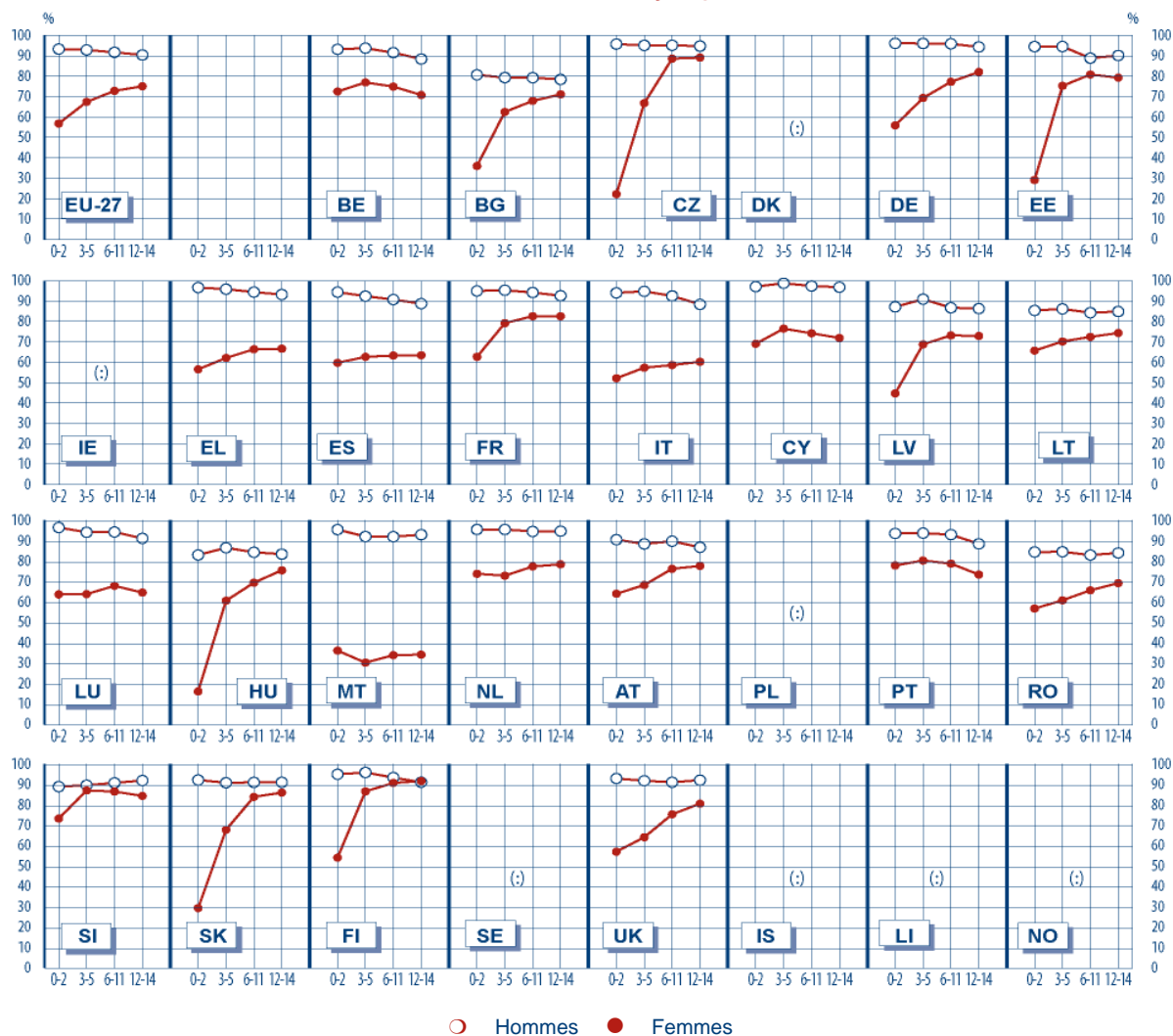
Pour chaque catégorie de ménage (avec enfant(s) à charge de 0 à 2 ans, de 3 à 5 et de 0 à 5 ans), on rapporte le nombre de ménages vivant sous le seuil de risque de pauvreté au nombre de ménages de la catégorie. Le **seuil de risque de pauvreté** est défini comme valant 60 % de la valeur médiane des revenus disponibles équivalents. Le **revenu disponible** d'un ménage comprend les revenus d'activité, les revenus du patrimoine, les transferts en provenance d'autres ménages et les prestations sociales (y compris les pensions de retraite et les indemnités de chômage), nets des impôts directs. Le **revenu disponible équivalent** est obtenu en répartissant le revenu disponible d'un ménage parmi tous les individus du ménage, selon la répartition adoptée par l'OCDE (un poids de 1,0 au premier adulte, de 0,5 à toutes les autres personnes de 14 ans et plus, et enfin 0,3 aux enfants âgés de moins de 14 ans).

Les données sont trimestrielles (printemps) pour tous les pays, à l'exception du Danemark, du Luxembourg et de la Finlande (données annuelles).

À l'exception de la Suède et de la Norvège, tous les pays analysés comptent plus de 10 % de ménages potentiellement pauvres ayant à charge un enfant en bas âge. La situation est relativement préoccupante en Estonie, en Italie, en Lituanie, au Luxembourg, en Pologne, au Portugal et au Royaume-Uni, où plus de 20 % des ménages élevant un enfant de moins de 6 ans vit sous le seuil de risque de pauvreté. À ces pays s'ajoutent la Belgique et la Lettonie quand on considère les ménages avec enfant(s) en très bas âge (moins de 3 ans).

La monoparentalité (figure 2.3), par la baisse de revenus qu'engendre l'absence ou le départ du ménage de l'un des parents, peut en partie expliquer ces statistiques, mais pas de façon équivalente pour tous les pays cités. En Italie et au Portugal, par exemple, environ 20 % de familles avec enfant(s) de moins de 6 ans vivent sous le seuil de pauvreté malgré le fait qu'ils figurent parmi les pays les moins concernés par la monoparentalité de ces ménages. Le nombre plus élevé d'enfants à charge (figure 2.2) peut également contribuer à la baisse du revenu disponible par membre du ménage, sauf si des allocations familiales conséquentes viennent compenser la présence de nombreux enfants. Dans la plupart des pays européens, les allocations familiales sont majorées avec l'arrivée d'un nouvel enfant au sein de la famille.

Figure 2.6. Taux d'activité par sexe des parents/tuteurs, selon l'âge des enfants à charge (au moins un enfant de 0 à 2 ans, au moins un enfant de 3 à 5 ans – les autres enfants éventuels ayant plus de 5 ans, 6 à 12 ans, et 12 à 15 ans, 2005.



Hommes

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2	93,4	93,2	80,7	95,8	:	96,2	94,6	:	96,7	94,4	95,0	94,0	97,1	87,1	85,4	96,5	83,0	95,5	95,5	90,5	:	93,6	84,5	88,9	92,2	95,0	:	92,9	:	:	:
>3	92,9	93,8	79,4	95,2	:	96,1	94,6	:	95,9	92,4	95,4	94,8	98,8	90,9	86,2	94,2	86,6	92,1	95,5	88,4	:	93,7	84,6	89,6	90,8	95,9	:	91,8	:	:	:
>5	91,8	91,6	79,3	95,2	:	95,9	88,9	:	94,4	90,7	94,2	92,5	97,4	86,7	84,3	94,3	84,4	92,0	94,6	89,8	:	93,0	83,0	90,8	91,0	93,4	:	91,1	:	:	:
>12	90,5	88,5	78,5	94,8	:	94,4	90,2	:	93,2	88,7	92,6	88,4	96,8	86,3	84,9	91,2	83,4	93,0	94,7	86,8	:	88,5	84,0	91,9	91,1	91,1	:	92,1	:	:	:

Femmes

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
0-2	56,8	72,5	36,0	22,2	:	55,9	(29,1)	:	56,5	59,7	62,6	52,2	69,1	44,7	65,7	63,7	16,1	36,1	73,8	64,0	:	77,9	56,7	73,3	29,4	54,1	:	57,0	:	:	:
>3	67,4	77,0	62,5	66,8	:	69,4	75,3	:	62,1	62,6	79,2	57,3	76,5	68,8	70,2	63,8	60,6	(30,2)	72,9	68,3	:	80,3	60,8	87,1	67,8	86,6	:	64,1	:	:	:
>5	72,8	74,9	67,9	88,7	:	77,3	80,9	:	66,4	63,3	82,6	58,6	74,2	73,2	72,4	67,9	69,4	33,9	77,4	76,3	:	78,8	65,7	86,5	83,9	90,7	:	75,4	:	:	:
>12	75,1	70,8	71,1	89,2	:	82,1	79,3	:	66,6	63,5	82,6	60,2	71,9	72,9	74,4	64,6	75,5	34,1	78,4	77,6	:	73,4	69,2	84,4	86,0	91,7	:	80,6	:	:	:

Source: Eurostat, EFT.

Note complémentaire

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Note explicative

Le taux d'activité est défini selon l'Organisation internationale du travail (OIT) comme le rapport, exprimé en pour cent, entre le nombre d'actifs (avec emploi ainsi que sans emploi) et le nombre total d'individus (actifs ainsi que inactifs). Les individus âgés de plus de 74 ans ou de moins de 15 ans sont inactifs. Parmi les 15-74 ans se déclarant en recherche d'emploi mais n'ayant exercé aucune activité lucrative durant la semaine de référence, sont considérées comme inactives les personnes qui n'ont pas activement recherché un emploi durant les quatre dernières semaines (sauf si elles ont arrêté leur recherche en raison d'un travail trouvé et devant débiter dans les trois mois), ou qui ne se disent pas prêtes à travailler dans les deux semaines. Les travailleurs en inactivité depuis plus de trois mois (congé parental, interruption de carrière, licenciement, ...) sont également considérés comme inactifs, sauf s'ils perçoivent de leur employeur au moins 50 % de leurs revenus. Les travailleurs en congé de paternité/maternité sont considérés comme actifs ayant un emploi, de même que les membres aidant non rémunérés de la famille.

Les données sont trimestrielles (printemps) pour tous les pays, à l'exception du Danemark, de la Finlande et du Luxembourg (données annuelles).

Le niveau de revenus n'est évidemment pas sans lien avec la situation professionnelle du couple ou de l'adulte en charge de l'éducation des enfants. Le taux d'activité (figure 2.6) quantifie le nombre d'actifs (c'est-à-dire le nombre d'individus qui se disent prêts à occuper un emploi ou qui sont employés) par rapport à la population totale comprenant les actifs et les inactifs (personnes qui ne recherchent pas d'emploi activement). Il faut savoir que les parents en congé parental depuis plus de trois mois sont considérés ici comme inactifs, sauf s'ils perçoivent de leur employeur au moins 50 % de leurs revenus. Par contre, ceux en congé de maternité/paternité sont considérés comme actifs ayant un emploi. Les statistiques rapportées ici sont donc influencées, dans une certaine mesure, par les législations nationales en vigueur quant à la définition de ces différents types de congé et leur durée.

Parmi les ménages ayant à charge au moins un enfant, le taux d'activité des femmes européennes est bien inférieur à celui des hommes (figure 2.6). Cette différence est largement due à l'âge des enfants à charge du ménage. Quand le plus jeune enfant a moins de 3 ans, moins de 60 % des femmes dans l'Union européenne se déclarent occupées ou disponibles pour le marché du travail. Par contre, quand le cadet atteint l'âge de 12 ans, 75 % d'entre elles sont occupées ou se disent prêtes à occuper un emploi si elles n'en ont pas déjà un. Chez les hommes, le taux d'activité n'est pour ainsi dire pas affecté par l'âge des enfants du ménage et est systématiquement supérieur à celui des femmes.

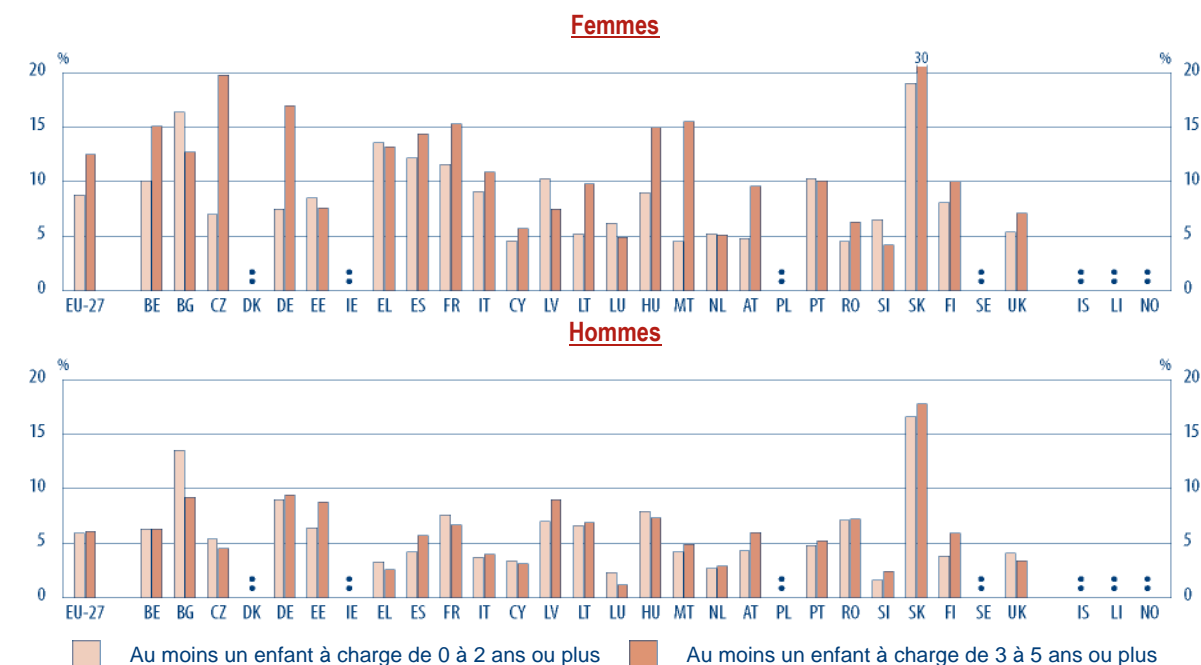
On observe ce profil dans la plupart des pays européens. Le taux d'activité des femmes est inférieur quand le plus jeune enfant est âgé de moins de 3 ans: dès que le cadet atteint l'âge de 3 ans, le taux d'activité des mères est significativement plus élevé, tandis que dans les ménages où tous les enfants ont plus de 12 ans le taux n'est que légèrement supérieur. L'éducation des enfants maintiendrait donc les femmes au foyer, surtout lorsqu'un enfant de moins de 3 ans (parfois jusqu'à 6 ans) fait partie du ménage. Ceci est particulièrement vrai en République tchèque, en Estonie, en Hongrie et en Slovaquie, où le taux d'activité des femmes peut pratiquement tripler quand le plus jeune enfant atteint l'âge de 3 ans, pour encore augmenter quand le plus jeune atteint l'âge de 6 ans.

La variation de l'activité des femmes selon l'âge du (des) enfant(s) est moins marquée, bien que présente, en Bulgarie, en Allemagne, en France, en Lettonie, en Finlande et au Royaume-Uni. Le phénomène est pour ainsi dire absent en Belgique, en Espagne, à Malte et au Portugal, où l'activité des femmes reste stable (et inférieure à l'activité des hommes – surtout à Malte) quel que soit l'âge des enfants à charge.

Lorsque le dernier enfant à charge atteint l'âge de 6 ans, les femmes reviennent en général vers le marché du travail. Toutefois, les femmes ne retrouvent jamais le même taux d'activité que les hommes, sauf en Finlande, même si elles s'en approchent en République tchèque et en Slovaquie.

Les données sur le taux de chômage (figure 2.7) montrent à nouveau une importante disparité en Europe, entre pays mais aussi entre hommes et femmes. Cependant, il est important de prendre en compte que les taux de chômage sont étroitement liés à la croissance économique et ont tendance à changer considérablement dans le temps. Les statistiques de 2005 présentées ici ont principalement pour objectif d'illustrer les modèles de répartition hommes/femmes parmi les chômeurs.

Figure 2.7. Taux de chômage parmi les parents/tuteurs ayant au moins un enfant à charge de 0 à 2 ans ou plus, et de 3 à 5 ans ou plus, par sexe, 2005.



Femmes

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
■	8,8	10,1	16,4	7,0	:	7,5	(8,5)	:	13,6	12,2	11,6	9,1	4,6	10,3	5,2	6,2	9,0	4,5	5,2	4,8	:	10,3	4,5	6,5	19,0	8,1	:	5,4	:	:	:
■	12,5	15,1	12,7	19,8	:	17,0	7,6	:	13,2	14,4	15,3	10,9	5,7	7,5	9,8	4,9	15,0	(15,5)	5,1	9,6	:	10,1	6,3	4,2	29,7	10,0	:	7,1	:	:	:

Hommes

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
■	5,9	6,3	13,5	5,4	:	9,0	6,4	:	3,3	4,2	7,6	3,7	3,4	7,0	6,6	2,3	7,9	4,2	2,7	4,3	:	4,8	7,1	1,6	16,6	3,8	:	4,1	:	:	:
■	6,1	6,3	9,2	4,5	:	9,4	8,8	:	2,6	5,7	6,7	4,0	3,1	9,0	6,9	1,2	7,3	4,9	2,9	6,0	:	5,2	7,2	2,4	17,8	5,9	:	3,4	:	:	:

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Femmes Total	9,7	8,6	9,6	9,7	:	10,8	6,2	:	15,1	11,9	10,0	9,4	6,6	7,7	8,5	5,0	7,2	7,1	4,6	5,1	19,1	7,8	6,7	6,1	17,0	7,9	:	4,1	:	:	:
Hommes Total	8,4	6,9	10,3	6,2	:	11,6	9,5	:	5,7	7,1	8,6	6,0	4,3	8,8	8,5	2,9	6,8	6,9	4,2	5,1	17,2	6,3	7,5	5,5	15,6	7,6	:	5,0	:	:	:
Total	9,0	7,7	10,0	7,8	:	11,3	7,8	:	9,5	9,1	9,3	7,3	5,3	8,3	8,5	3,8	7,0	6,9	4,4	5,1	18,0	7,0	7,2	5,8	16,2	7,7	:	4,6	:	:	:

Source: Eurostat, EFT.

Note complémentaire

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Note explicative

Le **taux de chômage** est estimé en soustrayant de 100 le taux estimé de population active occupée. Ce dernier taux est calculé par le rapport, exprimé en pour cent, du nombre d'individus actifs ayant un emploi parmi tous les individus actifs. Les travailleurs en congé de paternité/maternité sont considérés comme actifs ayant un emploi, de même que les membres aidant non rémunérés de la famille. Les travailleurs en inactivité depuis plus de trois mois (congé parental, interruption de carrière, licenciement, etc.) sont également considérés comme actifs ayant un emploi, si et seulement s'ils perçoivent de leur employeur au moins 50 % de leurs revenus; sinon ils sont considérés comme inactifs.

Les données entre parenthèses signalent les estimations peu fiables en raison de la taille de l'échantillon. Les estimations très peu fiables ne sont pas affichées. Ces estimations interviennent cependant dans la valeur EU-27.

Les données sont trimestrielles (printemps) pour tous les pays, à l'exception du Danemark, du Luxembourg et de la Finlande (données annuelles).

En Europe, le taux de chômage total (voir les données dans le tableau sous la figure 2.7) varie considérablement: il est inférieur à 5 % au Luxembourg, aux Pays-Bas et au Royaume-Uni, il approche ou dépasse les 10 % en Bulgarie et en Allemagne, voire les 15 % en Pologne et Slovaquie.

Les disparités intranationales entre hommes et femmes sont considérables. Notamment le taux de chômage des femmes grecques est presque trois fois supérieur à celui des hommes. Cinq autres pays affichent une différence moindre mais appréciable, puisque les chômeuses sont au moins 1,5 fois plus nombreuses que les chômeurs avec au moins un enfant âgé de 3 à 5 ans (République tchèque, Espagne, Italie, Chypre et Luxembourg).

Par contre, dans huit pays (Bulgarie, Allemagne, pays baltes, Autriche, Roumanie et Royaume-Uni), le chômage des femmes est égal, voire inférieur, à celui des hommes.

Quoiqu'il en soit de ces statistiques de population globale, presque tous les pays montrent une différence accrue entre les hommes et les femmes dès lors qu'on s'intéresse aux ménages ayant à charge au moins un enfant de moins de 6 ans. La différence est plus prononcée dans les ménages qui élèvent des enfants un peu plus âgés (3-5 ans), car à cette période, les femmes tentent de retourner sur le marché de l'emploi. Parmi les ménages qui ont à charge au moins un enfant âgé de 3 à 5 ans, le taux de chômage des femmes est, en moyenne, deux fois plus élevé que celui des hommes. Il est quatre fois plus élevé que celui des hommes en République tchèque, en Grèce et au Luxembourg. Parmi ceux qui élèvent un enfant de moins de 3 ans, la situation est identique en Grèce et en Slovaquie, tandis que, en moyenne, en Europe, le taux de chômage des femmes est une fois et demie plus élevée que celui des hommes. Uniquement en Roumanie, parmi les ménages qui élèvent un jeune enfant (en-dessous de 3 ans et en-dessous de 5 ans), le chômage des hommes est plus élevé que celui des femmes. Parmi les ménages qui élèvent au moins un enfant de moins de trois ans, plus d'hommes que de femmes éprouvent des difficultés à trouver un emploi également en Allemagne et en Lituanie. La même situation prévaut en Estonie et en Lettonie pour les ménages avec enfants un peu plus âgés (3 à 5 ans).

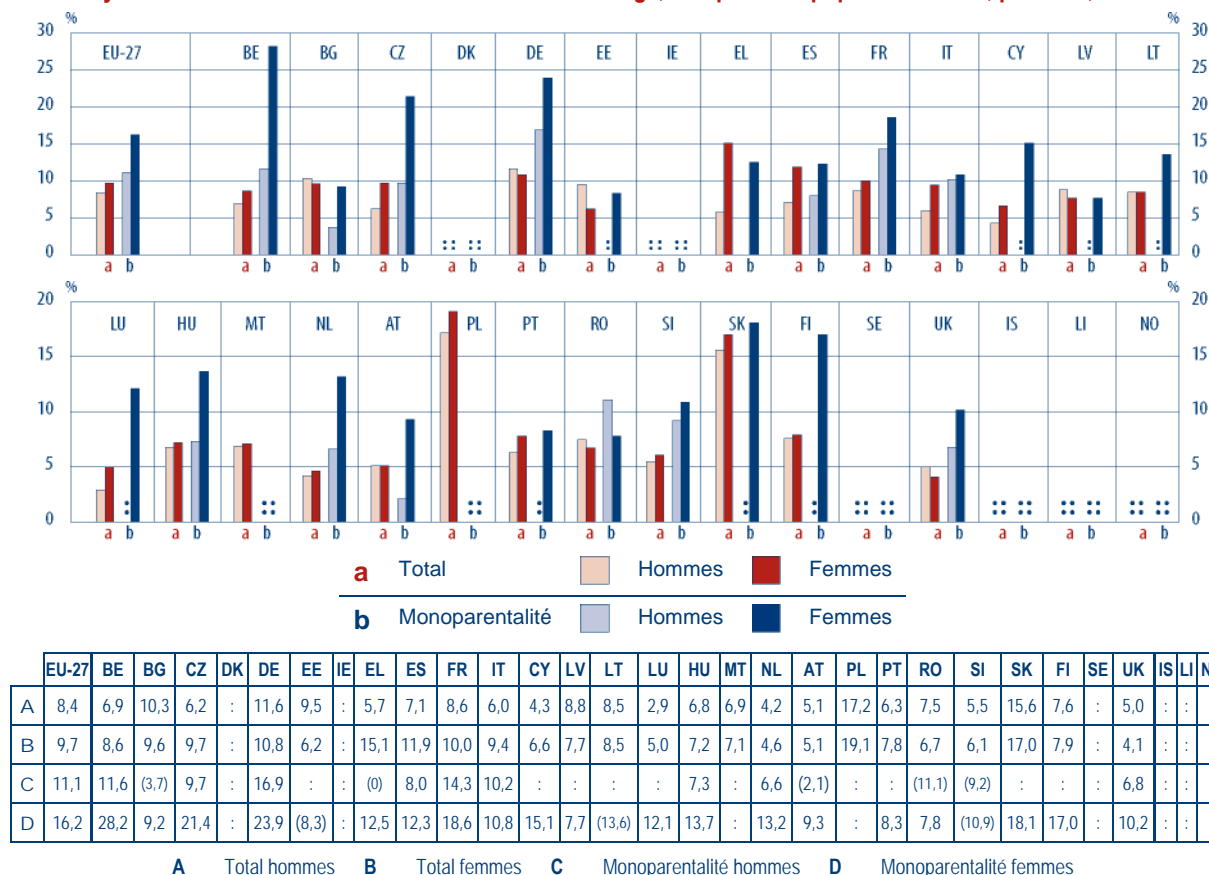
Encore une fois, il faut souligner que le taux de chômage des mères augmente lorsque le plus jeune enfant dépasse l'âge de 3 ans. Cette observation, et celles qui précèdent, sont toutefois à nuancer par l'analyse du taux d'activité (figure 2.6). En effet, le taux de chômage ne reprend en son dénominateur que les femmes actives, c'est-à-dire qui ont un emploi ou qui se déclarent disponibles pour le marché de l'emploi (et exclut donc celles qui ont renoncé à trouver un emploi), tandis que le taux d'activité rapporte le nombre d'individus prêts à travailler ou déjà au travail (les actifs) à la population totale (actifs comme inactifs).

Ainsi l'augmentation du taux de chômage parmi les femmes lorsque le plus jeune des enfants à charge atteint l'âge de 3 ans (notamment en République tchèque, en Allemagne, à Malte ⁽³⁾ et en Autriche, où le taux de chômage des mères double voire triple) peut tout simplement s'expliquer par le fait que de nombreuses mères, une fois le plus jeune ayant atteint l'âge de 3 ans, reviennent sur le marché du travail sans y trouver d'emploi. Cette explication se vérifie tout particulièrement pour la République tchèque, où le taux d'activité des femmes ayant un enfant de moins de 3 ans est trois fois moindre que celui des femmes dont le plus jeune est âgé de 3 à 5 ans.

L'examen du taux de chômage des adultes qui sont chefs de famille monoparentale (figure 2.8), élucide la notion d'accumulation de risques. Afin d'augmenter la fiabilité de la taille de l'échantillon, les calculs regroupent tous les ménages monoparentaux avec au moins un enfant de moins de 15 ans (contrairement aux figures précédentes qui décrivent les ménages avec enfants de moins de 6 ans).

⁽³⁾ Les conclusions pour Malte doivent toutefois prises avec précaution car les estimations ne sont pas totalement fiables.

Figure 2.8. Taux de chômage parmi les chefs de ménage monoparental ayant au moins un enfant de moins de 15 ans à charge, comparé à la population totale, par sexe, 2005.



Source: Eurostat, EFT.

Note complémentaire

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Note explicative

Le **taux de chômage** est estimé en soustrayant de 100 le taux estimé de population active occupée. Ce dernier taux est calculé par le rapport, exprimé en pour cent, du nombre d'individus actifs ayant un emploi parmi tous les individus actifs. Les travailleurs en congé de paternité/maternité sont considérés comme actifs ayant un emploi, de même que les membres aidant non rémunérés de la famille. Les travailleurs en inactivité depuis plus de trois mois (congé parental, interruption de carrière, licenciement, ...) sont également considérés comme actifs ayant un emploi, si et seulement s'ils perçoivent de leur employeur au moins 50 % de leurs revenus; sinon ils sont considérés comme inactifs.

Un ménage est défini comme étant **monoparental** dès lors qu'il se compose d'un seul adulte ayant à sa charge au moins un enfant, que ce dernier ait ou non un lien de filiation avec l'adulte.

Les données entre parenthèses signalent les estimations peu fiables en raison de la taille de l'échantillon. Les estimations très peu fiables ne sont pas affichées. Ces estimations interviennent cependant dans la valeur EU-27.

Les données sont trimestrielles (printemps) pour tous les pays, à l'exception du Danemark, du Luxembourg et de la Finlande (données annuelles).

En Europe, en moyenne, plus de 15 % des femmes à la tête d'un ménage monoparental et à la recherche d'un emploi restent chômeuses, alors que ce taux est de 10 % pour la population féminine totale.

Le phénomène est largement répandu dans l'Union européenne. En effet, à l'exclusion de neuf pays (Bulgarie, Estonie, Grèce, Espagne, Italie, Lettonie, Portugal, Roumanie et Slovaquie), les femmes à

la tête d'un ménage monoparental sont au moins 1,5 fois plus touchées par le chômage que toutes les femmes confondues dans la population totale. Le phénomène est surtout inquiétant en Belgique (3 fois plus de chômage), aux Pays-Bas et au Royaume-Uni (plus de 2,5 fois plus).

Les hommes à la tête une famille monoparentale sont également plus vulnérables face au chômage que la population masculine en général. Cependant, la différence moyenne dans l'Union européenne est moins prononcée que pour les femmes: environ 11 % des pères à la tête d'une famille monoparentale ne trouvent pas de travail par rapport à environ 8 % d'hommes dans l'ensemble de la population.

2.5. Participation

La fréquentation par les enfants en bas âge de structures éducatives de qualité joue un rôle prépondérant dans l'intégration scolaire, puis sociale et professionnelle des adultes en devenir. Non seulement les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) peuvent catalyser l'intégration des enfants de migrants, mais permettent, en outre, de compenser au plus tôt les éventuels retards de développement des enfants issus de milieux défavorisés. La participation à ce niveau éducatif est donc primordiale pour lutter contre les inégalités.

La présente étude couvre la situation et les mesures éducatives prises pour les enfants de 0 à 6 ans. Cependant, la participation à l'éducation préprimaire pour les moins de 3 ans est souvent envisagée de manière séparée à celle des plus de trois ans, étant donné qu'à cet âge, l'équilibre travail/vie des parents et le bien-être de l'enfant sont généralement considérés plus importants que la fonction éducative (voir chapitre 4). Toutefois, les données statistiques harmonisées en provenance d'Eurostat sur la participation aux programmes préprimaires portent uniquement sur le niveau CITE 0 pour les enfants âgés de 3 ans et plus. Ce type d'éducation préprimaire doit recruter du personnel qualifié en éducation. Les crèches, les centres ludiques et les garderies où le personnel ne doit pas avoir de qualification en éducation ne sont pas inclus.

Même si des statistiques nationales pour les moins de 3 ans sont disponibles pour certains pays, elles n'ont cependant pas le degré de standardisation propre aux bases de données internationales telles que celles gérées par Eurostat et ne sont donc pas pleinement comparables. Elles couvrent notamment différentes années de référence (de 2004 à 2006). Pour ces raisons, les taux de participation pour les moins de 3 ans ne sont pas représentés dans la figure et sont donnés à titre indicatif.

Les taux de participation à l'éducation préprimaire pour les moins de 3 ans varient considérablement dans les pays européens. Une offre financée par les pouvoirs publics est virtuellement absente dans certains pays. En République tchèque, moins de 1 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent une crèche agréée. Ce phénomène de déclin s'est marqué progressivement depuis les changements politiques majeurs de 1989: la capacité actuelle (2006) a diminué d'environ un facteur 25 depuis 1990 et d'un facteur 5 depuis 1995. Cependant, environ 20% des enfants de deux ans sont admis dans une école maternelle. Le taux de participation des moins de 3 ans est faible également en Pologne (2 %). En Allemagne, en 2007, la proportion des enfants de moins de 3 ans qui bénéficient d'une place dans les Länder de l'Ouest ne dépasse pas 10 % alors que cette proportion est de 41 % dans les Länder de l'Est. Ces données incluent également les gardiennes privées, les *Tagesmütter*, qui répondent à la demande en fournissant des services à leur propre domicile. En règle générale, les enfants allemands ne fréquentent les jardins d'enfants qu'à partir de l'âge de 4 ans. La situation est comparable en Irlande où l'offre est habituellement assurée par des gardiennes à leur domicile et où les interventions spécifiques ciblées s'adressent le plus souvent aux enfants de plus de 3 ans. Cependant, le cabinet du ministre de l'enfance et de la jeunesse s'est engagé à étendre l'offre de garde des jeunes enfants

dans le cadre du Programme national d'investissement dans les services à la petite enfance 2006-2010.

Par contre, dans les pays nordiques, on observe une participation élevée des enfants de moins de 3 ans. Les taux atteignent 53 % en Islande et même davantage au Danemark (83 %), en Suède (66 %) et en Norvège (61 %). La Finlande montre un modèle différent de celui de ses voisins nordiques et son taux de 36 % est plus proche de ceux enregistrés en Belgique (34 %) ⁽⁴⁾, aux Pays-Bas (29 %), au Portugal (25 %), en Slovénie (39 %) et au Royaume-Uni (26 %) ⁽⁵⁾. On peut ajouter la France à ces pays où le taux de participation global des moins de 3 ans était d'environ 25 % en 2004. On doit toutefois distinguer le taux des 0-2 ans inscrits en crèches (13 %) de celui des enfants de 2 ans inscrits dans les *classes maternelles* (29 %). Dans les autres pays pour lesquels les données sont disponibles, les taux de participation pour les enfants de moins de 3 ans oscillent entre 10 % et 20 % environ (Hongrie 9 %, Autriche 11 %, Espagne 18 %, Italie et Lituanie 19 %).

Les différents profils restent les mêmes, dans l'ensemble, pour les enfants de 3 ans. Selon les données d'Eurostat, dans l'Union européenne, 74 % des enfants de 3 ans fréquentaient une structure éducative formelle de niveau CITE 0 en 2005/2006 (figure 2.9). Cette moyenne dissimule d'importantes disparités entre les pays. En Belgique, en Espagne, en France et en Italie, la plupart des enfants (plus de 95 %) sont inscrits dans des structures éducatives dès l'âge de 3 ans. Dans les pays nordiques (sauf en Finlande) et en Estonie, les taux de participation sont également élevés (entre 80 et 95 %). En revanche, en Grèce, en Irlande, aux Pays-Bas et au Liechtenstein, les enfants de 3 ans ne fréquentent pas des établissements publics d'EAJE.

Les taux de participation aux structures éducatives de niveau CITE 0 sont les plus élevés pour les enfants de 4 ans et atteignent 82 %. À cet âge, un petit nombre d'enfants (environ 5 %) entament également le niveau CITE 1; par conséquent, la participation moyenne totale des enfants de 4 ans aux programmes éducatifs atteint 87 %. L'augmentation de la participation est principalement due au fait que les enfants de 4 ans sont inscrits dans des structures d'EAJE dans les pays qui n'ont pas d'offres publiques pour les enfants de 3 ans, à savoir la Grèce, les Pays-Bas et le Liechtenstein au niveau CITE 0 et l'Irlande dans les *infant classes* au niveau CITE 1. Les taux de participation restent relativement bas (moins de 50 %) en Irlande, en Pologne, et en Finlande. Cela peut être expliqué en partie par la prédominance de structures qui n'entrent pas dans la définition harmonisée des institutions de niveau CITE 0 (par exemple les *Day care in private homes*) et pour lesquelles aucune donnée n'est donc collectée.

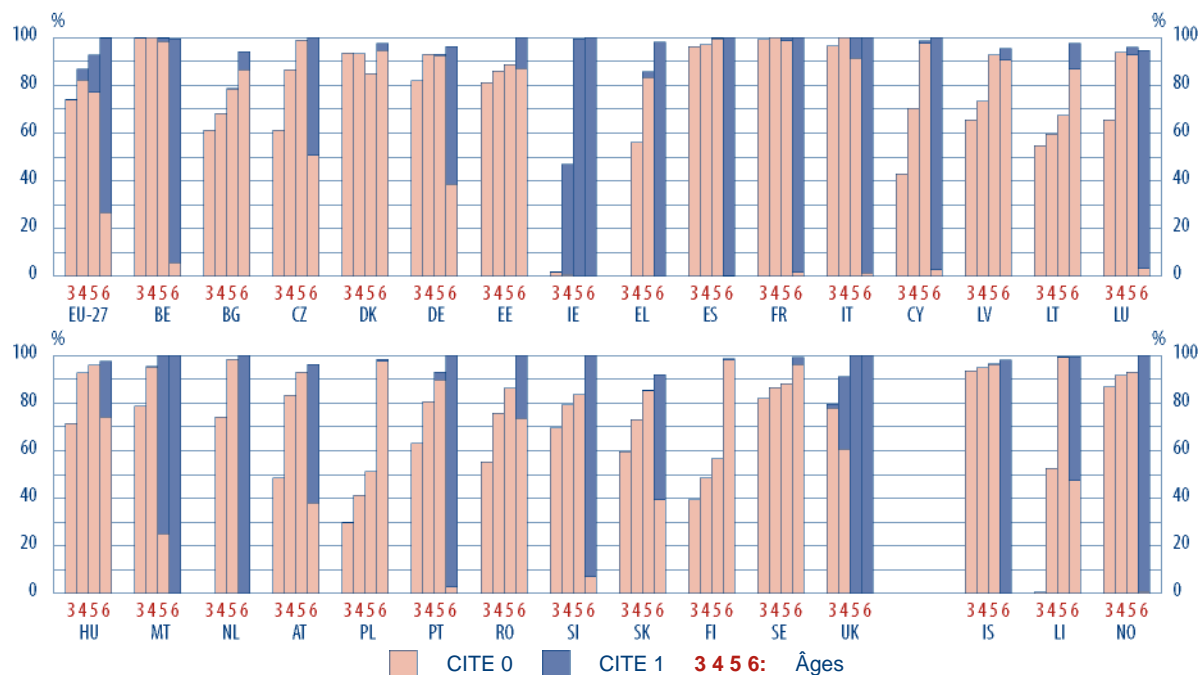
Comme les enfants plus âgés sont inscrits dans l'enseignement primaire, la participation totale augmente alors que l'inscription aux programmes préprimaires décline. 77 % des enfants de 5 ans fréquentent le niveau CITE 0, alors que la participation totale aux programmes éducatifs augmente pour atteindre 93 %. À 6 ans, tous les enfants ou la plupart d'entre eux sont inscrits dans l'éducation préprimaire ou l'enseignement primaire (99,8 % en moyenne pour l'EU-27). Ce n'est qu'en Bulgarie, au Luxembourg et en Slovaquie que la participation est un peu plus faible, entre 90 et 95 %. La plupart des enfants de 6 ans (73 %) dans les pays européens sont déjà inscrits dans les programmes éducatifs de niveau CITE 1. Cependant, environ 27 % fréquentent le niveau CITE 0 étant donné que l'accès au primaire est fixé normalement à l'âge de 7 ans dans plusieurs pays (Bulgarie, Danemark,

⁽⁴⁾ 24 % en Communauté française (fin 2005), 41 % en Communauté flamande et 26 % en Communauté germanophone (2007). En Flandre, 61 % des enfants entre 2 mois et 3 ans utilisent les structures formelles d'accueil et les jardins d'enfant.

⁽⁵⁾ Au Royaume-Uni, les établissements privés subventionnés (*private and voluntary settings*) ne sont financés par l'État que pour les enfants de plus de 3 ans, mais certains d'entre eux accueillent aussi les moins de 3 ans. Cela peut expliquer ces données nationales. De plus, en Angleterre et au pays de Galles, des places à temps partiel peuvent être débloquées pour les enfants de 2 ans qui appartiennent à un groupe cible.

pays baltes, Pologne, Roumanie, Finlande et Suède). Des modèles mixtes apparaissent dans les pays où l'âge d'entrée au primaire est fixé à 6 ans, mais les élèves qui n'ont pas leur 6^e anniversaire avant une certaine date (souvent entre juin et septembre) restent dans l'éducation préscolaire jusqu'à l'année suivante (République tchèque, Allemagne, Hongrie, Autriche, Slovaquie et Liechtenstein).

Figure 2.9. Participation des enfants de 3 à 6 ans au niveau préscolaire (CITE 0) et primaire (CITE1), par âge, 2005/2006.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU																
Âges	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-																
3	73.9	0.2	99.8	0.0	61.1	0.0	61.4	0.0	93.7	0.0	81.9	0.0	81.2	0.0	1.7	0.2	0.0	0.0	96.2	0.0	99.3	0.0	96.6	0.0	42.8	0.0	65.6	0.0	54.7	0.0	65.6	0.0
4	82.3	4.5	100	0.0	68.4	0.0	86.5	0.0	93.4	0.0	93.1	0.0	86.1	0.0	1.0	45.9	56.1	0.0	97.1	0.0	100	0.0	100	0.0	70.4	0.0	73.5	0.0	59.7	0.0	94.0	0.0
5	77.0	15.8	98.4	1.3	78.5	0.1	98.9	0.0	85.1	0.0	92.6	0.4	88.7	0.0	0.0	99.5	83.3	2.5	99.6	0.2	98.7	1.3	91.3	8.7	97.7	1.1	92.7	0.0	67.3	0.1	92.9	3.1
6	26.8	73.0	5.7	93.7	86.7	7.6	50.6	49.4	94.7	3.0	38.5	57.7	87.0	13.0	0.0	100	0.0	98.1	0.4	99.6	1.7	98.3	1.4	98.6	2.6	97.4	90.6	4.9	86.7	11.0	3.3	91.3

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO															
Âges	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-		-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-	-0- -1- -0- -1-															
3	71.6	0.0	78.7	0.1	0.1	0.0	48.5	0.0	29.7	0.0	63.1	0.0	55.3	0.0	69.5	0.0	59.7	0.0	39.5	0.0	81.9	0.0	77.9	1.6		93.6	0.0	0.5	0.0	86.8	0.0
4	92.8	0.0	95.2	0.3	74.2	0.0	83.2	0.0	41.2	0.0	80.6	0.0	75.8	0.0	79.3	0.0	73.1	0.0	48.5	0.0	86.5	0.0	60.8	30.5		94.8	0.0	52.7	0.0	91.8	0.0
5	96.1	0.0	25.2	74.8	98.4	0.0	93.0	0.0	51.3	0.0	89.7	3.3	86.4	0.0	83.7	0.0	85.3	0.0	56.6	0.0	88.3	0.0	0.0	100		96.4	0.2	99.3	0.3	93.0	0.0
6	74.3	23.4	0.0	100	0.0	99.9	38.1	58.1	97.6	0.8	2.9	97.1	73.8	26.2	7.1	92.9	39.3	52.8	98.2	0.4	96.2	3.0	0.0	100		0.0	98.2	47.4	52.1	0.9	99.1

-0- ISCED 0 -1- ISCED 1

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés sont exclues.

Irlande: il n'y a pas d'offre publique d'éducation au niveau CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préscolaire dans des structures privées, mais la plupart des données ne sont pas disponibles.

Luxembourg: l'enseignement est obligatoire à 4 ans: la différence à 100 % est donc due aux enfants inscrits à l'étranger, mais aussi et surtout au mode de calcul: les enfants inscrits sont recensés au 1^{er} septembre, tandis que la population des enfants de cet âge le sont au 1^{er} janvier.

Pays-Bas: le taux de participation des enfants de 4 ans est sous-estimé: la population des enfants de 4 ans inscrits est recensée au 1^{er} octobre, laissant de côté ceux qui seront inscrits entre octobre et décembre, ayant atteint l'âge de 4 ans entre-temps; au 31 décembre, près de 100 % des enfants de 4 ans participent à ce niveau d'éducation.

Note explicative

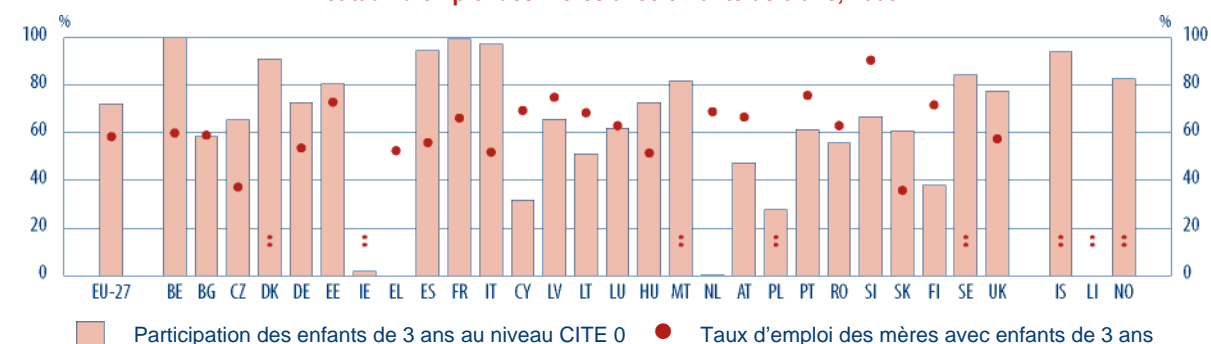
L'éducation préprimaire (CITE 0) est destinée à satisfaire les besoins éducatifs et de développement des enfants âgés d'au moins 3 ans. Les établissements préprimaires à finalité éducative recrutent obligatoirement du personnel qualifié en éducation. Les crèches, les garderies et les centres ludiques, dont le personnel n'est pas obligatoirement qualifié en éducation, ne sont pas repris ici. Les programmes d'enseignement primaire (CITE 1) sont conçus pour donner un enseignement de base en lecture, écriture et mathématiques ainsi qu'une compréhension élémentaire des autres matières.

Cet indicateur donne les taux de participation aux niveaux CITE 0 et 1, âge par âge entre 3 et 6 ans. Pour certains pays, les taux de participation semblent dépasser les 100 %. C'est parce qu'ils sont calculés sur la base des deux types de données (population totale et participation à l'éducation) provenant des différentes enquêtes réalisées à différents moments de l'année. La figure a été proportionnellement ramenée à 100.

Les données de population se réfèrent au 1^{er} janvier 2006.

Historiquement, dans bon nombre de pays, les structures d'accueil pour les enfants de 3 ans ont principalement joué le rôle de garde pour les parents (et particulièrement pour les femmes) désireux de ne pas interrompre leur vie professionnelle malgré la présence de jeunes enfants. Même si la garde des enfants est toujours une tâche essentielle de l'EAJE, les objectifs éducatifs font progressivement l'objet de plus de reconnaissance. Il semble ainsi qu'il n'y ait pas de lien direct entre le taux de participation des enfants de 3 ans au niveau préprimaire et le taux d'emploi des mères avec enfants de 3 ans. Sur l'ensemble de l'Union européenne en 2005, en moyenne, on compte environ 14 % de moins de mères avec enfants de 3 ans occupant un emploi que d'enfants de cette tranche d'âge fréquentant un établissement préprimaire de niveau CITE 0 (figure 2.10).

Figure 2.10. Participation des enfants de 3 ans au niveau CITE 0, 2004/2005, et taux d'emploi des mères avec enfants de 3 ans, 2005.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Participation des enfants de 3 ans au niveau CITE 0	72,3	100	58,3	65,3	91,1	72,7	80,6	1,9	0,0	94,6	99,5	97,3	31,8	65,7	51,2	62,0	72,6	81,9	0,1	47,5	27,8	61,4	55,8	66,8	60,8	37,9	84,2	77,6	94,1	0,0	82,8
Taux d'emploi des mères avec enfants de 3 ans	58,4	59,9	59,0	37,2	:	53,6	(72,9)	:	52,5	55,9	66,2	51,9	69,4	74,9	(68,4)	63,0	51,5	:	68,9	66,6	:	75,7	63,0	90,5	35,8	71,7	:	57,5	:	:	:

Source: Eurostat, UOE et EFT.

Notes complémentaires

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses, ni celles de la Communauté germanophone du pays.

Irlande: aucune offre publique d'éducation n'existe au niveau CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des structures privées, mais la plupart des données ne sont pas disponibles.

Note explicative

Le **taux d'emploi** d'une population de référence (ici les mères dont le plus jeune enfant a 3 ans) est calculé par le rapport, exprimé en pour cent, du nombre d'individus actifs ayant un emploi parmi tous les individus de la population de référence, actifs et inactifs.

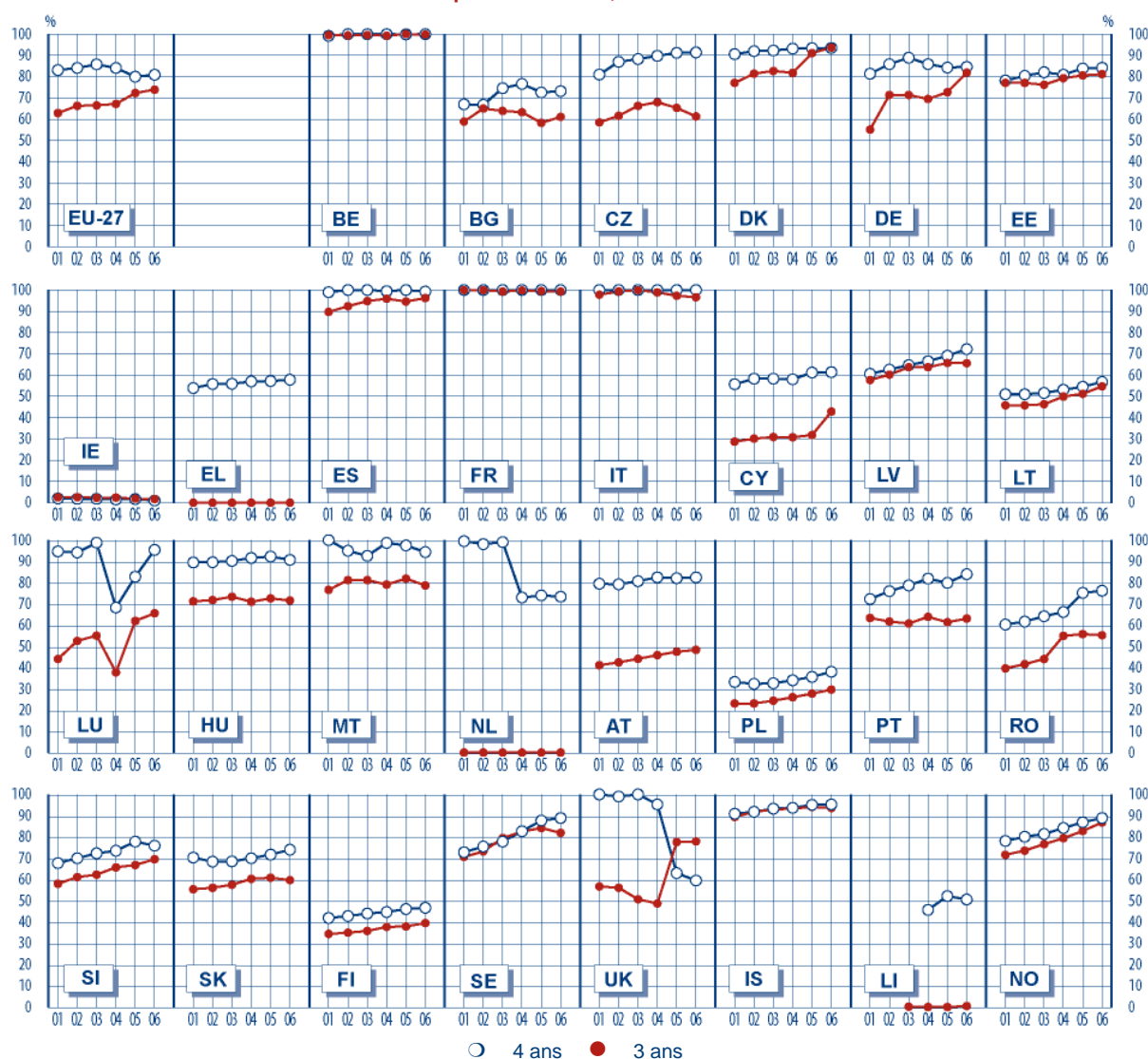
Les individus âgés de plus de 74 ans ou de moins de 15 ans sont inactifs. Parmi les 15-74 ans se déclarant en recherche d'emploi mais n'ayant exercé aucune activité lucrative durant la semaine de référence, sont considérées comme inactives les personnes qui n'ont pas activement recherché un emploi durant les quatre dernières semaines (sauf si elles ont arrêté leur recherche en raison d'un travail trouvé et devant débuter dans les trois mois), ou qui ne se disent pas prêtes à travailler dans les deux semaines. Les travailleurs en congé de paternité/maternité sont considérés comme actifs ayant un emploi, de même

que les membres de famille aidant non rémunérés. Les travailleurs en inactivité depuis plus de trois mois (congé parental, interruption de carrière, licenciement, ...) sont également considérés comme actifs ayant un emploi, si et seulement s'ils perçoivent de leur employeur au moins 50 % de leurs revenus; sinon ils sont considérés comme inactifs.

Le **taux de participation** est calculé en divisant le nombre d'enfants âgés de 3 ans fréquentant des établissements d'éducation préprimaire par le nombre d'enfants âgés de 3 ans dans la population. Les données relatives à la population se réfèrent au 1^{er} janvier 2005.

La différence est nette en Belgique et en Italie: le taux de participation des enfants de 3 ans est 40 % plus élevé que le taux d'emploi des mères d'enfants de cet âge. Le phénomène est également prononcé en République tchèque, en Espagne, en France et en Slovaquie, où le taux de participation des enfants de 3 ans reste supérieur d'au moins 25 % au taux d'emploi de leur mère.

Figure 2.11. Évolution de la participation des enfants de 3 et 4 ans au niveau préprimaire (CITE 0) et non alloué par niveau CITE, 2000/2001-2005/2006.



Source: Eurostat, UOE.

3 ans

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2000	61,6	98,2	56,9	54,9	71,8	54,8	72,3	2,8	0	84,3	100	97,9	31,2	55,6	45,7	37,7	68,6	79	0,1	39,3	23,3	58,6	38,8	52,4	56,1	33,9	68	54,1	86,9	:	70,9
2001	62,9	99,5	58,9	58,5	77,1	55,1	77,1	2,5	0	89,7	100	97,8	28,7	57,7	45,8	44,1	71,2	76,6	0,1	41,2	23,2	63,4	39,7	58	55,4	34,4	70,6	56,7	89,4	:	71,6
2002	66,3	99,4	65	61,6	81,4	71,4	77,1	2,6	0	92,4	100	99,3	30,1	60,2	45,8	52,6	71,8	81,2	0,1	42,5	23,2	61,7	41,7	61,1	56,1	35	73,2	56,1	91,8	:	73,6
2003	66,5	99,6	63,9	66,3	82,7	71,4	76,2	2,3	0	94,8	99,3	100	30,9	63,7	46,3	55,1	73,4	81,2	0,1	44,2	24,5	60,8	44,1	62,3	57,5	35,8	79,5	50,7	92,9	0,2	76,6
2004	67,2	99,3	63,3	68	81,8	69,5	79,3	2,4	0	95,9	99,8	98,9	30,8	63,7	49,9	37,8	71	79,1	0,1	45,9	26,1	63,9	55	65,7	60,3	37,7	82,5	48,7	93,3	0,0	79,4
2005	72,3	100	58,3	65,3	91,1	72,7	80,6	1,9	0	94,6	99,5	97,3	31,8	65,7	51,2	62	72,6	81,9	0,1	47,5	27,8	61,4	55,8	66,8	60,8	37,9	84,2	77,6	94,1	0,0	82,8

4 ans

	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2000	83,1	99,2	67,0	81,0	90,6	81,4	78,2	2,0	53,9	99,0	100	100	55,7	60,6	51,0	94,7	89,5	100	99,5	79,5	33,3	72,3	60,3	67,7	70,3	41,9	72,8	100	90,9	:	78,1
2001	84,1	100	66,8	87,0	92,0	85,9	80,4	1,8	55,8	100	100	100	58,3	62,6	51,0	94,2	89,6	95,0	98,1	79,2	32,4	76,0	61,7	70,0	68,4	42,8	75,5	99,0	91,8	:	80,1
2002	85,8	100	74,6	88,3	92,3	88,9	82,1	1,8	55,9	100	100	100	58,3	64,7	51,6	98,8	90,2	92,6	99,1	80,7	32,7	78,7	64,2	72,3	68,5	44,0	77,8	100	93,3	:	81,4
2003	84,1	100	76,6	89,8	93,2	85,9	80,9	1,5	57,0	99,5	100	100	58,0	66,5	53,1	68,3	91,6	98,7	73,0	82,5	34,1	81,9	66,2	73,5	70,0	44,7	82,7	95,3	93,7	45,7	84,2
2004	80,0	99,9	72,6	91,2	93,4	84,3	83,9	1,7	57,2	100,0	100	100	61,2	69,1	54,5	82,8	92,3	97,5	74,0	82,1	35,7	79,9	75,2	77,8	71,7	46,1	87,7	63,0	95,1	52,2	86,9
2005	80,9	100,0	73,2	91,4	93,5	84,6	84,2	1,0	57,8	99,3	100	100	61,4	72,2	56,8	95,4	90,7	94,4	73,4	82,5	38,1	84,0	76,2	75,9	74,0	46,7	88,9	59,5	95,3	50,6	88,9

Source: Eurostat, UOE.

Notes complémentaires

Belgique: les données des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses ni celles, en 1998/1999 et 2003/2004, de la Communauté germanophone du pays.

Irlande: aucune offre publique d'éducation n'existe au niveau CITE 0. De nombreux enfants suivent un programme préprimaire dans des structures privées, mais la plupart des données ne sont pas disponibles.

Luxembourg: l'enseignement est obligatoire à 4 ans: en 20002/2003 et 2003/2004, la différence à 100 % est donc due aux enfants inscrits à l'étranger, mais aussi et surtout au mode de calcul: les enfants inscrits sont recensés au 1^{er} septembre, tandis que la population des enfants de cet âge le sont au 1^{er} janvier.

Pays-Bas: depuis 20002/2003, le taux de participation des enfants de 4 ans est sous-estimé: la population des enfants de 4 ans inscrits est recensée au 1^{er} octobre, laissant de côté ceux qui seront inscrits entre octobre et décembre, ayant atteint l'âge de 4 ans entre-temps; au 31 décembre, près de 100 % des enfants de 4 ans participent à ce niveau d'éducation.

Note explicative

L'éducation préprimaire (CITE 0) est destinée à satisfaire les besoins éducatifs et de développement des enfants âgés d'au moins 3 ans. Les établissements préprimaire à finalité éducative recrutent obligatoirement du personnel qualifié en éducation. Les garderies et les centres ludiques, dont le personnel n'est pas obligatoirement qualifié en éducation, ne sont pas repris ici.

Cet indicateur est calculé en divisant le nombre d'enfants âgés de 3/4 ans fréquentant des établissements d'éducation préprimaire par le nombre d'enfants âgés de 3/4 ans dans la population. Les données relatives à la population se réfèrent au 1^{er} janvier de l'année de référence.

En revanche, en Grèce, à Chypre, aux Pays-Bas et en Finlande, le taux d'emploi des mères avec enfants de 3 ans est de plus de 30 % supérieur aux taux de participation des enfants de 3 ans. Il semble donc que, dans ces pays, les mères ont recours à des structures d'accueil informelles (un membre de la famille ou une gardienne à domicile par exemple) en raison soit du manque d'infrastructures dans l'offre éducative formelle ou de leur coût, soit en raison de la préférence des parents pour ce mode de garde. C'est peut-être aussi le cas en Lettonie, en Lituanie, en Autriche, au Portugal, en Roumanie et en Slovaquie, où le taux d'emploi des mères est aussi supérieur au taux de participation des enfants de 3 ans.

Quoi qu'il en soit des conditions d'emploi, les parents semblent inscrire de plus en plus leur(s) enfant(s) dans l'éducation préprimaire (figure 2.11). En moyenne, dans les pays européens, les taux de participation des enfants de 3 ans dans l'éducation préprimaire a augmenté d'environ 10 % depuis 2000/2001. Il y a une tendance décroissante récente quant à la participation des enfants de 4 ans au niveau CITE 0. Phénomène largement imputable aux changements dans deux pays: aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Aux Pays-Bas, la chute de 25 % du taux de participation depuis 2002/2003 peut être attribuée principalement à la modification de la méthodologie d'estimation (voir la note de la figure 2.11). La diminution du taux de participation des enfants de 4 ans au niveau CITE 0 au

Royaume-Uni est imputable au fait que, depuis 2004/2005, en Irlande du Nord, tous les enfants de 4 ans suivent des programmes éducatifs de niveau CITE 1.

Comme deux niveaux éducatifs différents commencent à mélanger les enfants de 4 ans, il est plus raisonnable d'interpréter les tendances de la participation des enfants de 3 ans. Cette croissance générale mentionnée précédemment se manifeste de façon différente selon les pays. Au Luxembourg et au Royaume-Uni, l'augmentation a été très rapide (pratiquement 25 %). Au Danemark, en Allemagne, en Roumanie, en Slovénie, en Suède et en Norvège; le taux de participation des enfants de 3 ans a augmenté plus que la moyenne européenne.

2.6. Financement des structures d'EAJE (CITE 0)

S'il existe une demande croissante de la population pour l'éducation préprimaire des jeunes enfants, il faut non seulement que l'offre augmente en quantité, mais également en qualité. Les budgets alloués au niveau CITE 0, exprimés en part du PIB (figure 2.12), renseignent en partie sur les efforts consentis par les pays européens à ouvrir des structures d'accueil et/ou à doter ces structures des meilleures conditions de fonctionnement.

Il faut noter d'emblée que les dépenses exprimées en part du PIB peuvent être difficilement comparables dans le temps si le PIB subit des changements importants. Par exemple, en période de croissance économique, une diminution apparente des dépenses par rapport au PIB peut, en effet, indiquer qu'il n'y a pas eu de changement ou même une augmentation des dépenses actuelles. Par conséquent, cet indicateur montre plutôt si les dépenses suivent ou non l'évolution du PIB.

Sur l'ensemble de l'Union européenne, en moyenne, et dans la plupart des pays, le budget alloué au niveau préprimaire a évolué au même rythme que le PIB puisqu'il est resté stable, en part du PIB, entre 2001 et 2004. On note un important effort en 2003 à Malte (budget en part du PIB multiplié par 5). Par contre, en Grèce, en Lituanie, en Slovénie et au Royaume-Uni, les ressources octroyées en part du PIB sont quelque peu à la baisse depuis 2001. Dans ces pays, les investissements en part du PIB ont diminué, bien que les budgets, en valeur absolue, puissent ne pas avoir changé s'il y a eu une augmentation du PIB. Dans d'autres pays comme en Slovénie, cette diminution du budget peut s'expliquer par le fait que les sections préprimaires des écoles primaires, non incluses dans ces données, drainent de plus en plus d'enfants du préprimaire, et donc reçoivent une part de plus en plus importante du budget.

La comparaison des tendances en matière de dépenses avec les taux de participation (figure 2.11) met en évidence que l'augmentation des budgets (en part du PIB) à Malte n'est pas été suivie d'une augmentation du taux de participation des enfants de 3 et 4 ans au niveau CITE 0. Plus interpellant peut-être, certains pays ont subi une augmentation des effectifs du niveau CITE 0 sans que la part du PIB allouée à ce niveau d'éducation soit augmentée: c'est le cas de la Lettonie, de la Lituanie, de l'Autriche, de la Slovénie, de la Suède et de la Norvège. Un facteur démographique (diminution de la population des enfants en bas âge) ou économique (augmentation du PIB) peut toutefois justifier cette baisse du budget en part du PIB pour la Lettonie, la Lituanie, l'Autriche, la Slovénie et la Suède. Pour ces pays, les dépenses en valeur absolue par élève n'ont pas diminué (figure 2.13).

Il faudrait toutefois nuancer ces propos en tenant compte de l'équipement des pays, c'est-à-dire en distinguant les dépenses structurelles des dépenses de fonctionnement. Nul doute qu'un accroissement de la participation nécessite souvent de plus amples dépenses de fonctionnement (enseignants, matériel, etc.), mais dans une moindre mesure là où un certain niveau d'infrastructure existe déjà.

Figure 2.12. Dépenses publiques totales au titre de l'éducation, en pourcentage du PIB, au niveau préprimaire (CITE 0) et non alloué par niveau CITE, 2001-2004.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2001	0,49	0,69	0,64	0,53	0,98	0,41	0,35	0,06	0,27	0,39	0,69	0,48	0,32	0,68	0,82	0,50	0,85	0,30	0,33	:	0,46	0,50	0,45	0,65	0,53	0,32	0,47	0,44	:	:	0,60
2002	0,50	0,70	0,69	0,54	0,94	0,49	0,42	0,07	0,19	0,42	0,69	0,40	0,35	0,67	0,78	:	0,91	0,30	0,35	:	0,43	0,53	0,80	0,59	0,55	0,33	0,52	0,45	:	:	1,06
2003	0,49	0,71	0,70	0,54	0,99	0,46	0,34	0,07	0,13	0,46	0,69	0,45	0,36	0,69	0,74	:	0,97	1,57	0,36	0,41	0,48	0,60	0,83	0,56	0,64	0,34	0,50	0,35	1,18	:	0,53
2004	0,49	0,70	0,79	0,51	1,05	0,47	0,36	0,00	0,12	0,48	0,68	0,45	0,33	0,66	0,66	:	0,93	1,40	0,36	0,40	0,55	0,59	0,66	0,49	0,54	0,35	0,52	0,35	0,90	:	0,57

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Belgique: les dépenses concernant les établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses, ni celles de la Communauté germanophone du pays.

Grèce: les dépenses au préprimaire sont reprises sous le primaire. 2001, 2002: les dépenses relatives aux retraites ne sont pas disponibles. 2003: les prêts de source publique accordés aux étudiants ne sont pas disponibles.

Lituanie: 2003 et 2004: les dépenses des «autres entités privées» ne sont pas incluses.

Luxembourg: les données incluent les dépenses de l'enseignement primaire (CITE 1).

Pologne: les dépenses de soins aux enfants du préprimaire sont incluses.

Portugal: les dépenses au niveau local ne sont pas incluses. Les dépenses relatives aux retraites ne sont pas disponibles. 2003, 2004: les prêts de source publique accordés aux étudiants ne sont pas disponibles. 2003, 2004: les dépenses des «autres entités privées» ne sont pas incluses. 2003, 2004: les dépenses concernant les services complémentaires aux services d'enseignement ne sont pas disponibles.

Slovaquie: les dépenses de soins aux enfants du préprimaire sont incluses.

Royaume-Uni: le PIB est ajusté d'après l'année budgétaire qui court du 1^{er} avril au 31 mars.

Islande: les dépenses concernant les services complémentaires aux services d'enseignement ne sont pas disponibles.

Norvège: 2002: les dépenses de soins aux enfants du préprimaire sont incluses. 2003, 2004: les dépenses concernant les services complémentaires aux services d'enseignement ne sont pas disponibles.

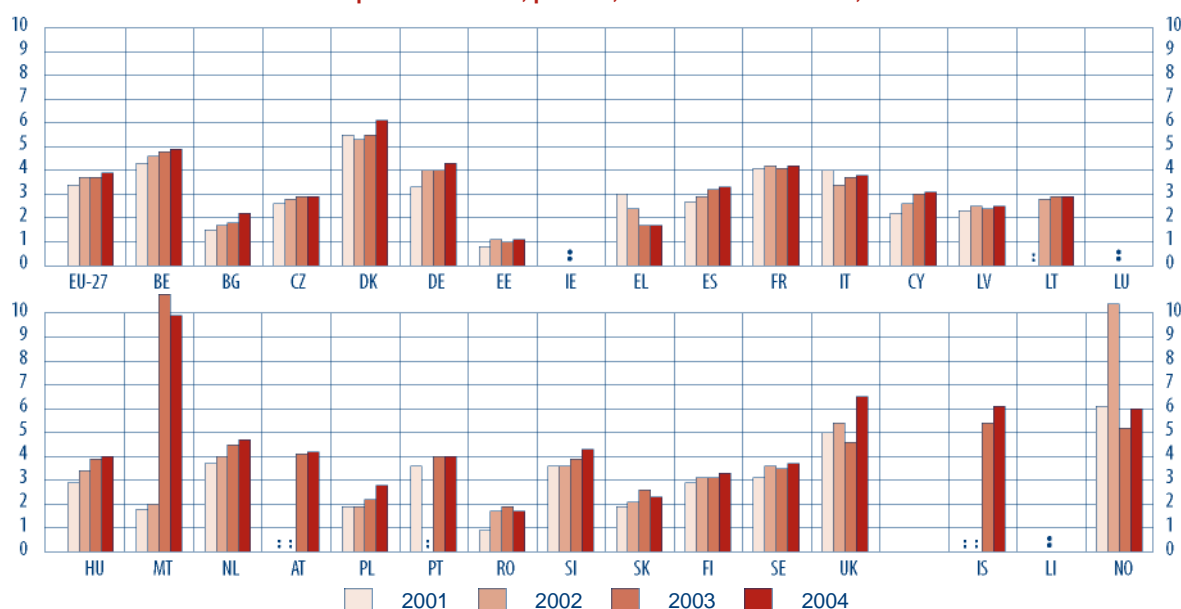
Note explicative

Généralement, le secteur public finance les dépenses d'éducation en prenant directement en charge les dépenses courantes et les dépenses en capital des établissements d'enseignement (financement public direct des établissements d'enseignement) ou en fournissant des aides aux élèves/étudiants et à leur famille (bourses et prêts octroyés par le secteur public) et en subventionnant les activités de formation des entreprises privées ou des associations sans but lucratif (transferts aux ménages et aux entreprises). Le financement public direct aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages et aux entreprises sont inclus dans les dépenses publiques totales d'éducation.

Les dépenses publiques totales d'éducation sont rapportées au produit intérieur brut (PIB). Le résultat est multiplié par 100.

Malgré les différences contextuelles, les dépenses sont généralement à la hausse sur les quatre années observées ici. Pour s'en convaincre, la figure 2.13 rapporte les dépenses cette fois exprimées en fonction du nombre d'enfants fréquentant le niveau CITE 0.

Figure 2.13. Dépenses publiques totales au titre de l'éducation au niveau préprimaire (CITE 0) et non alloué par niveau CITE, par tête, en milliers d'EUR SPA, 2001-2004.



	EU-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
2001	3,4	4,3	1,5	2,6	5,5	3,3	0,8	:	3,0	2,7	4,1	4,0	2,2	2,3	:	:	2,9	1,8	3,7	:	1,9	3,6	0,9	3,6	1,9	2,9	3,1	5,0	:	:	6,1
2002	3,7	4,6	1,7	2,8	5,3	4,0	1,1	:	2,4	2,9	4,2	3,4	2,6	2,5	2,8	:	3,4	2,0	4,0	:	1,9	:	1,7	3,6	2,1	3,1	3,6	5,4	:	:	10,4
2003	3,7	4,8	1,8	2,9	5,5	4,0	1,0	:	1,7	3,2	4,1	3,7	3,0	2,4	2,9	:	3,9	10,8	4,5	4,1	2,2	4,0	1,9	3,9	2,6	3,1	3,5	4,6	5,4	:	5,2
2004	3,9	4,9	2,2	2,9	6,1	4,3	1,1	:	1,7	3,3	4,2	3,8	3,1	2,5	2,9	:	4,0	9,9	4,7	4,2	2,8	4,0	1,7	4,3	2,3	3,3	3,7	6,5	6,1	:	6,0

Source: Eurostat, UOE et Comptes nationaux.

Notes complémentaires

EU-27: estimations basées sur les pays dont les données sont disponibles.

Belgique: les dépenses concernant les établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses, ni celles de la Communauté germanophone du pays. Les données relatives aux effectifs des établissements privés non subventionnés ne sont pas incluses ni, en 2004, celles de la Communauté germanophone du pays.

Grèce: les dépenses au préprimaire sont reprises sous le primaire. 2001, 2002: les dépenses relatives aux retraites ne sont pas disponibles. 2003: les prêts de source publique accordés aux étudiants ne sont pas disponibles.

Lituanie: 2003, 2004: les dépenses des «autres entités privées» ne sont pas incluses.

Pologne: les dépenses de soins aux enfants du préprimaire sont incluses.

Portugal: les dépenses au niveau local ne sont pas incluses. Les dépenses relatives aux retraites ne sont pas disponibles. 2003, 2004: les prêts de source publique accordés aux étudiants ne sont pas disponibles. 2003, 2004: les dépenses des «autres entités privées» ne sont pas incluses. 2003, 2004: les dépenses concernant les services complémentaires aux services d'enseignement ne sont pas disponibles.

Slovaquie: les dépenses de soins aux enfants du préprimaire sont incluses.

Royaume-Uni: le PIB est ajusté d'après l'année budgétaire, qui court du 1^{er} avril au 31 mars.

Islande: les dépenses concernant les services complémentaires aux services d'enseignement ne sont pas disponibles.

Norvège: 2002: les dépenses de soins aux enfants du préprimaire sont incluses. 2003, 2004: les dépenses concernant les services complémentaires aux services d'enseignement ne sont pas disponibles.

Note explicative

Généralement, le secteur public finance les dépenses d'éducation en prenant directement en charge les dépenses courantes et les dépenses en capital des établissements d'enseignement (financement public direct des établissements d'enseignement) ou en fournissant des aides aux élèves/étudiants et à leur famille (bourses et prêts octroyés par le secteur public) et en subventionnant les activités de formation des entreprises privées ou des associations sans but lucratif (transferts aux ménages et aux entreprises). Le financement public direct aux établissements d'enseignement et les transferts aux ménages et aux entreprises sont inclus dans les dépenses publiques totales d'éducation.

L'indicateur a été calculé en divisant le montant total des dépenses annuelles par le nombre d'enfants inscrits au niveau CITE 0.

Les montants des dépenses annuelles ont été convertis en standard de pouvoir d'achat (SPA) afin de supprimer les différences de niveau des prix d'un pays à l'autre.

La Grèce est le seul pays pour lequel on observe une diminution considérable (environ 40 %) des dépenses annuelles par élève de 2001 à 2004. Une écrasante majorité de pays européens ont augmenté les dépenses de plus de 10 % tandis que Malte a plus que quadruplé ses dépenses entre 2002 et 2003.

La Slovénie et le Royaume-Uni présentent un profil particulier dans la mesure où les dépenses par élève sont croissantes alors que les dépenses totales en part du PIB diminuent quelque peu (figure 2.12). Ce paradoxe peut être attribué en grande partie à la diminution des effectifs en valeur absolue ⁽⁶⁾. À cet égard, on notera que la réduction des effectifs est explicable en Slovénie par une baisse de natalité qui a été accompagnée par une hausse du taux de participation (proportion d'élèves inscrits par rapport à la population de ces enfants). Au Royaume-Uni, la baisse du nombre de participants est due à la réduction de la proportion d'enfants inscrits au niveau CITE 0 et à une augmentation au niveau CITE 1.

*
* *

Ce tour d'horizon présente brièvement les problèmes socioculturels et économiques qui peuvent être des facteurs de risque pour les enfants. Certains pays sont plus affectés que d'autres par les divers facteurs examinés. Par exemple, la proportion de ménages monoparentaux avec de jeunes enfants est de loin la plus élevée au Royaume-Uni. Ces ménages rencontrent souvent des difficultés financières. La pauvreté des ménages avec jeunes enfants est aussi répandue en Estonie, en Italie, en Lituanie, au Luxembourg, en Pologne et au Portugal. En Slovaquie, tant les femmes que les hommes qui élèvent de jeunes enfants font face à un plus grand risque de chômage que dans les autres pays européens. Au Luxembourg, la proportion d'enfants non nationaux est la plus élevée d'Europe. L'éducation préscolaire des enfants de migrants est aussi un problème important en Grèce, à Chypre, et en Autriche, et sans doute dans d'autres pays où les minorités ethniques (les Roms en particulier) sont nombreuses et non reprises dans ces statistiques.

Cette analyse a également mis en évidence que, dans la plupart des pays, la participation des femmes au marché du travail est clairement liée à l'âge de leurs enfants. De nombreuses femmes en Europe se retirent du marché du travail quand elles doivent s'occuper d'un enfant de moins de 3 ans. Les femmes ayant des enfants âgés de 3 à 6 ans ont toujours un taux d'activité inférieur à la moyenne, mais dès que le plus jeune d'entre eux atteint l'âge de 6 ans, la plupart des femmes européennes se déclarent davantage disponibles pour occuper un emploi rémunéré.

⁽⁶⁾ Les données d'Eurostat indiquent en effet que les effectifs en valeur absolue (non présentés sur les figures) sont à la baisse dans ces deux pays, plus que n'importe où ailleurs (-26 % entre 2001 et 2004 pour la Slovénie; -31 % au Royaume-Uni).

Ce retrait peut s'expliquer en partie par l'indisponibilité de l'offre d'accueil des enfants en bas âge. Dans ce domaine toutefois, l'évolution des taux de participation au niveau CITE 0 est positive dans une majorité de pays, de même que les efforts d'investissement consentis à ce niveau.

Ces évolutions sont en partie liées aux mesures concrètes prises à ce niveau éducatif, en rapport ou non avec les facteurs de risque auxquels sont confrontés ces pays. La suite du présent document portera précisément sur les mesures et politiques éducatives prises en faveur des jeunes enfants et, plus particulièrement, des plus défavorisés d'entre eux.

Introduction

La recherche fait apparaître que les modèles et les systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) présentent des disparités considérables en termes de publics pris en charge, de fréquentation de qualité et probablement d'impact (voir chapitre 1). Bien que tous les pays d'Europe mettent en œuvre, sous une forme ou une autre, des services financés au moins en partie par les pouvoirs publics et destinés aux enfants qui ne sont pas encore en âge d'obligation scolaire (figure 3.1 ci-dessous), l'âge à partir duquel les enfants ont accès à ces services, la mesure dans laquelle ces derniers répondent à la demande et les types de structures d'EAJE proposés diffèrent de manière significative entre les pays, voire entre les régions. Les questions abordées dans ce chapitre sont les suivantes:

- Comment les services d'EAJE sont-ils organisés? À partir de quel âge les enfants ont-ils accès à des services subventionnés et accrédités? L'accès à ces services est-il assorti de critères préférentiels? Quelles sont les heures d'ouverture de ces structures?
- L'offre de services d'EAJE abordables répond-elle à la demande? Quelles sont les mesures prises pour obliger les autorités publiques à répondre aux besoins dans ce domaine?
- Quelles sont les mesures politiques mises en œuvre pour faciliter l'accès à l'EAJE et plus particulièrement pour élargir cet accès aux enfants qui, sans cela, pourraient ne pas bénéficier des services existants? Quelles sont les procédures d'évaluation et de responsabilisation mises en place?

3.1. Structures d'accueil et critères d'admission

3.1.1. Modèles et types de centres d'EAJE

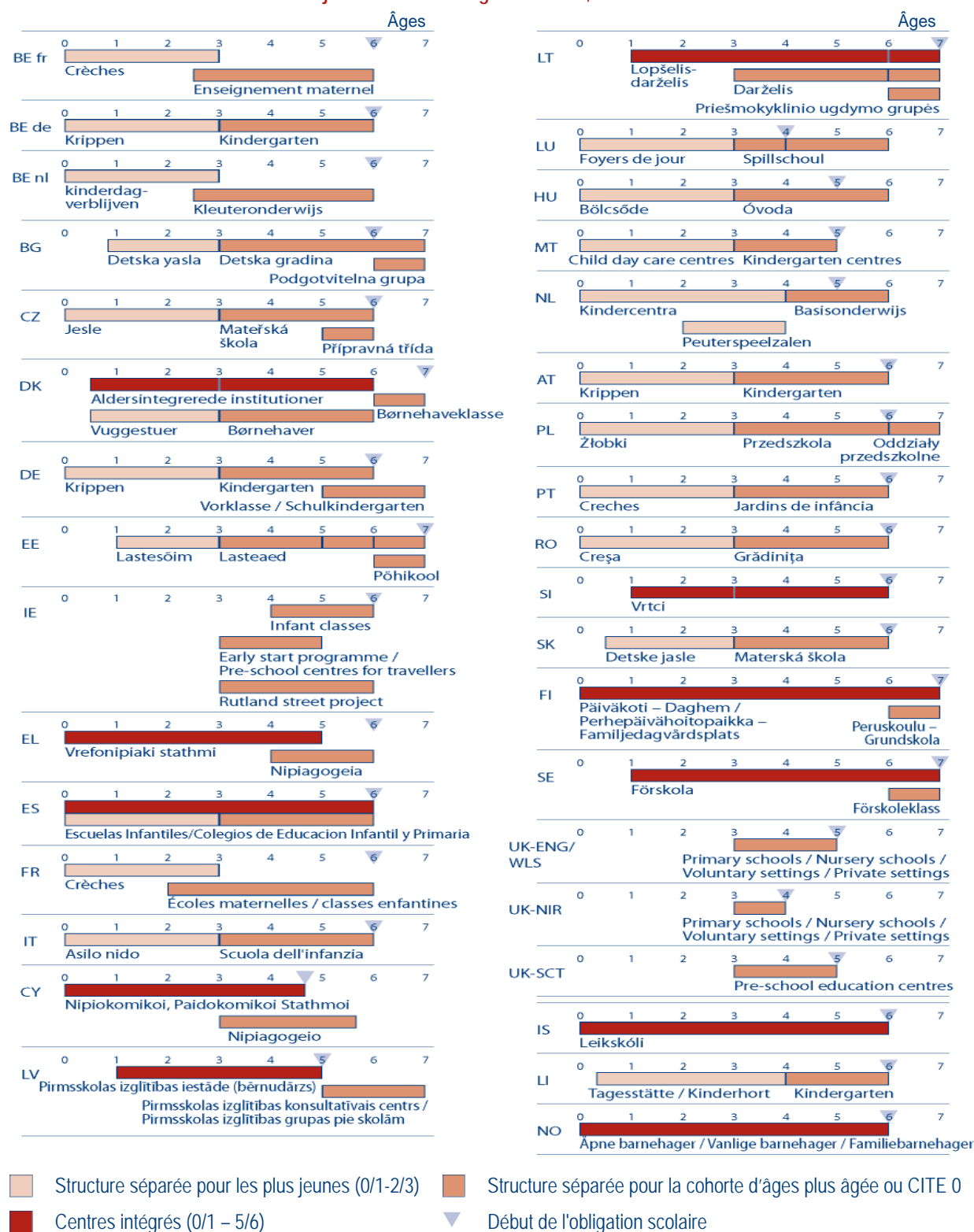
Tous les pays d'Europe, sans exception, ont mis en place, sous une forme ou une autre, des services d'EAJE dotés de subventions publiques et accrédités, qui s'adressent aux enfants d'âge préscolaire. La différence réside dans les modes d'organisation, les autorités responsables et dans l'âge à partir duquel les enfants ont accès à ces services.

Dans bon nombre de pays, les pouvoirs publics offrent des places subventionnées dès le plus jeune âge, souvent dès la fin des congés légaux de maternité. Cependant, cela ne veut pas nécessairement dire que ces places sont en nombre suffisant pour répondre à la demande (voir section 3.2 sur la planification de la capacité d'accueil).

On distingue en Europe deux grands modèles de structuration des offres d'EAJE. Dans le premier type, l'accueil de la petite enfance est organisé de manière intégrée: il s'agit d'une structure unique pour tous les enfants en âge préscolaire, chaque établissement a une seule direction pour les enfants de tous les groupes d'âge, et les adultes responsables de l'organisation des activités éducatives ont généralement les mêmes qualifications et les mêmes barèmes quel que soit l'âge des enfants dont ils s'occupent. Ces enseignants ou pédagogues sont souvent accompagnés d'autres catégories professionnelles de la petite enfance (nurses, puéricultrices, etc.) (voir chapitre 5).

Dans le second modèle, les services d'EAJE sont organisés en deux types de structures distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants (classiquement de 0 à 3 ans d'une part, de 3 à 6 d'autre part). Ces offres dépendent alors bien souvent de ministères différents (voir tableau A en annexe). Ce modèle est le plus répandu en Europe. Dans quelques pays seulement, ces deux modèles existent de façon conjointe.

Figure 3.1. Types de structures subventionnées et accréditées d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et âges d'accueil, 2006/2007.



Notes complémentaires

République tchèque: le programme préparatoire (*přípravná třída*) est uniquement destiné à des enfants socio-culturellement défavorisés.

Danemark: depuis 2008/2009, l'âge de début de la scolarité obligatoire est fixé à 6 ans au lieu de 7.

Irlande: les crèches et les centres préscolaires accueillant les enfants en-dessous de 4 ans ne sont pas tenus de recruter du personnel qualifié en éducation, ce qui explique que ces structures ne sont pas reprises dans les données Eurostat (chapitre 2). Seuls les programmes à destination d'un public cible particulier (le *Early Start Programme* pour les 3 et 4 ans, le *Rutland St Project* pour les 3-5 ans et les centres préscolaires pour *Travellers* de 3-4 ans) doivent employer du personnel qualifié.

Grèce: la première année de la *Nipiagogeia* (enfants de 4 à 5 ans) est également organisée par les *Vrefonipiaki stathmi*. Depuis 2007/2008, l'âge de l'obligation scolaire est avancé à 5 ans au lieu de 6.

Chypre: l'âge exact du début de la scolarité obligatoire est 4 ans et 8 mois.

Lettonie: les programmes préparatoires à l'enseignement primaire (*obligātā sagatavošana pamatizglītības apguvei*) peuvent être donnés dans des structures séparées pour enfants plus âgés, mais aussi au sein des *pirmsskolas izglītības iestāde* (*bērnudārzs*).

Lituanie: les programmes préparatoires (*Priešmokyklinio ugdymo grupė*) sont dispensés dans les *Lopšelis-darželis* et les *Darželis*, ainsi que dans les écoles d'enseignement général (*Bendrojo lavinimo mokykla*).

Hongrie: bien que l'*óvoda* s'adresse généralement aux enfants de 3 à 6, si un enfant est diagnostiqué comme inapte à entrer dans l'enseignement primaire, il peut y rester jusque l'âge de 8 ans.

Pays-Bas: l'offre est distincte pour la garde et l'accueil et l'éducation précoce. L'accueil et la garde des enfants de 0-4 ans est assuré par des centres d'accueil de jour (*kindercentra*) et des gardiennes privées; les enfants de 4-12 ans peuvent être accueillis des centres extrascolaires. L'éducation précoce, quant à elle, est accessible aux enfants de 2 à 6 ans; elle est dispensée dans les *peuterspeelzalen* (enfants de 2 à 3 ans), en particulier pour les enfants de milieu défavorisé, et à l'école primaire (*basisonderwijs*) (enfants de 4 et 5 ans).

Roumanie: l'âge de la scolarité obligatoire est passé de 7 à 6 ans en 2003/2004. Cependant, une dérogation est toujours possible aujourd'hui, et elle est largement utilisée pour les parents qui désirent n'inscrire leur enfant en primaire qu'à l'âge de 7 ans.

Slovaquie: la *materska skola* est destinée aux enfants de 3 ans et plus, bien que certains établissements peuvent accueillir des enfants de 2 ans s'ils sont jugés aptes pour ce groupe d'âge.

Finlande: les autorités locales organisent également des activités pour les enfants en âge préscolaire, par exemple des activités ludiques. En outre, il n'y a pas de coupure nette dans les âges entre les structures intégrées (centres d'éducation et de soin) ou le programme préprimaire (*Esiopetus*) qui est dispensé dans les centres d'accueil de jour (*Päiväkoti*) et les établissements d'enseignement obligatoire (*peruskoulu*). La scolarité obligatoire commence à l'âge de 7 ans, mais l'enfant a le droit à l'éducation préprimaire dès 6 ans, mais sur une base volontaire. Enfin, l'éducation préprimaire des enfants à besoins éducatifs particuliers est prolongée de deux ans, même si pour ces enfants l'âge du début de la scolarité obligatoire est fixé à 5 ans.

Suède: 95 % des élèves passent de l'école préprimaire à la *förskoleklass* à l'âge de 6 ans. Il existe également des écoles préprimaires universelles et gratuites qui dispensent 3 heures de classe par jour (15 heures par semaine) à certains enfants âgés de 4 à 5 ans.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): certains établissements privés (*private and voluntary settings*) accueillent aussi les moins de 3 ans mais ils ne sont financés par l'État même si ils sont accrédités. Le nombre de services subventionnés pour les enfants de moins de 3 ans est très limité et c'est pourquoi, ces structures ne sont pas reprises dans la figure.

Royaume-Uni (SCT): c'est aux autorités locales de décider si elles souhaitent fournir une aide financière aux centres d'accueil pour les enfants de moins de 3 ans, mais elles n'ont aucune obligation de le faire.

Note explicative

Ces diagrammes nationaux illustrent les structures existantes dans le cadre général de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants (entre 0 et 6 ans environ). Par structure, il faut entendre toutes les offres de garde et d'éducation en centres reconnus et accrédités dans le secteur public et privé subventionné, même s'il s'agit de structures peu fréquentées. Les gardiennes à domicile ne sont donc pas reprises ici.

Le diagramme présente par pays et pour chaque type d'offre connue, les âges d'accès et la durée de l'accueil. L'âge du début de l'enseignement obligatoire est marqué par un symbole grisé (triangle) sur la barre des âges.

On recense deux grands modèles d'organisation dont la présence peut se cumuler au sein même d'un pays. Les centres dits «intégrés» (illustrés en rouge foncé) accueillent les enfants entre 0-1 et 5-6 ans en général; il s'agit habituellement d'une structure unique pour tous les enfants en âge préscolaire qui évoluent donc dans le même cadre éducatif (même direction d'établissement, même niveau de qualification du personnel responsables des activités éducatives et même source de financement). D'autre part, les offres séparées en fonction de tranches d'âge variables selon les pays (allant souvent de 0-1 à 2-3 ans puis de 3-4 ans jusque 5-6 ans) sont représentées en rose clair (accueil des plus jeunes) et rose foncé (accueil des plus âgés).

Dans la mesure du possible, les noms des centres sont indiqués dans la langue nationale; ils sont parfois mentionnés en anglais lorsque le terme national n'est pas disponible.

Dans six pays (les pays nordiques sauf le Danemark, la Lettonie et la Slovaquie), les services d'EAJE sont exclusivement organisés de manière intégrée. Dans 3 de ces pays (Lettonie, Suède et Finlande), des classes préparatoires à l'enseignement primaire existent et sont accessibles le plus souvent à l'âge de 5 ou 6 ans. Ces programmes diffèrent de ceux prévus pour les plus jeunes et peuvent être dispensés au sein des autres services d'EAJE, dans un centre séparé ou dans les écoles primaires.

Dans ces pays, le droit d'accès pour tous dès le plus jeune âge est clairement reconnu. En Finlande, le droit aux services de garde de jour débute à la fin du congé de maternité ou du congé parental. Les parents introduisent une demande de place dans les services d'EAJE auprès de la municipalité qui décide du type de service à fournir (par exemple garde à domicile ou en centre). L'offre est ajustée aux besoins des parents (y compris en termes de garde par rotation le soir et le week-end). En Suède, les municipalités sont également tenues de fournir une place dans un service d'EAJE à tout enfant dès son premier anniversaire et jusqu'à ce qu'il accède aux classes préprimaires volontaires ou à l'école obligatoire. Cette mesure est particulièrement importante quand les parents travaillent ou étudient ou si l'enfant requiert un enseignement préscolaire. Les places doivent être offertes dans un délai raisonnable, en général endéans 3 à 4 mois après l'introduction de la demande par la famille.

En Norvège, une des priorités du gouvernement est d'assurer une place au jardin d'enfants à chaque enfant âgé de 1 à 5 ans. Un droit légal entrera en vigueur en 2009. Les municipalités sont tenues d'assurer un nombre suffisant de places pour les enfants d'âge préscolaire. En Slovaquie, tous les enfants ont droit à une place d'EAJE et les parents sont libres d'inscrire leurs enfants dans la structure de leur choix. Les programmes préscolaires relevant du secteur public sont pratiquement toujours gérés par les autorités locales.

Dans cinq autres pays, les enfants peuvent fréquenter des structures intégrées comme des structures séparées selon leur âge. Au Danemark et en Espagne, et parallèlement à des établissements intégrés (accueillant les enfants de 0 à 6 ans), coexistent des services d'EAJE organisés en deux cycles: un premier cycle pour les enfants de 0 à 3 ans et un second pour les enfants de 3 à 6 ans. Au Danemark, une récente réforme fait obligation aux autorités locales de garantir une offre de garde de jour pour tous les enfants dès l'âge de 26 semaines, et ce jusqu'à ce qu'ils aient atteint l'âge de scolarisation. En Espagne, l'éducation préprimaire (*educación infantil*) constitue le premier niveau du système éducatif, débutant dès les premiers mois de la vie de l'enfant jusqu'à ses 6 ans, âge de l'obligation scolaire. La plus grande part de l'offre est soit publique, soit subventionnée. Les Communautés autonomes ont le devoir de veiller à ce que les familles aient accès à l'offre de leur choix. Trois autres pays (Grèce, Chypre et Lituanie) présentent une structure particulière dans la mesure où seuls les enfants plus âgés (à partir de 4 ans en Grèce, 3 ans à Chypre et en Lituanie) ont le choix entre l'accueil dans un système intégré et une structure dédiée à leur âge.

En Lituanie et en Lettonie, les enfants ont accès à un système d'éducation intégré dès l'âge de 1 an. Toutefois, la plupart des enfants de ces deux pays ne fréquente pas ces structures avant l'âge de 3 ans (voir chapitre 2).

Dans une seconde catégorie, regroupant la plupart des pays européens, les systèmes d'EAJE financés par des fonds publics et accrédités présentent uniquement une offre différenciée selon l'âge des enfants et les organes responsables de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques dont cette offre ressort. Les enfants entre 3/4 ans et 6 ans sont insérés dans des structures relevant de l'enseignement (CITE 0). En Belgique (Communauté française) et en France, les enfants peuvent fréquenter le système scolaire ordinaire dès l'âge de 2 ans et demi (parfois dès l'âge de 2 ans en France). Au Luxembourg, à compter de septembre 2009, les autorités locales seront légalement tenues d'accueillir tous les enfants dès l'âge de 3 ans dans les *Spillschulen*, la scolarité obligatoire débutant quant à elle à l'âge de 4 ans.

Pour les plus jeunes (habituellement 0-3 ans), la situation est complexe et variée mais, de manière générale, ces pays ne garantissent pas de places subventionnées à tous les enfants avant qu'ils aient atteint l'âge d'entrée dans le système scolaire, c'est-à-dire le plus souvent vers 3 ans. C'est le cas en Belgique où le système d'accueil pour les enfants âgés de moins de 2 ans et demi est subventionné et accrédité par des agences gouvernementales dans les trois Communautés. On y observe une pénurie de places et le secteur privé non subventionné, contrôlé par ces agences gouvernementales, répond à une part de la demande. Le système est similaire en France où des agences régionales, les Commissions départementales pour l'accueil des jeunes enfants (Codaje), jouent un rôle dans la planification de l'offre et l'accréditation des prestataires (et assument des fonctions plus générales en matière de politique et d'évaluation). L'offre destinée aux enfants de moins de 3 ans est extrêmement diversifiée et moins d'un tiers des enfants de cet âge trouve une place dans les crèches municipales ou autres centres de garde. La situation est assez similaire au Luxembourg.

En Autriche, s'il existe une offre pour les enfants de moins de 3 ans dans des crèches ou des centres multi-âges, cette offre est concentrée dans les zones urbaines et les taux de fréquentation sont faibles. Par ailleurs, la plupart des enfants de plus de 3 ans fréquente le *kindergarten*. En Pologne, l'accès aux écoles maternelles est ouvert à tous les enfants âgés de plus de 3 ans; les enfants de 0 à 3 ans dont les parents travaillent peuvent bénéficier de places dans un certain nombre de crèches gérées par les municipalités, dont certaines sont également rattachées à des écoles maternelles.

Dans de nombreux pays qui présentent deux structures séparées (uniquement ou avec un modèle intégré), l'offre destinée aux enfants plus jeunes (0-3 ans) présente des variations significatives au niveau local, du fait que l'organisation des services subventionnés est entièrement du ressort des autorités locales (voir le tableau A en annexe). C'est le cas dans pratiquement tous les États membres d'Europe centrale et Orientale, en Grèce, en Italie, en Autriche et au Liechtenstein.

Dans quelques pays, il n'existe pratiquement aucune offre publique pour les enfants âgés de moins de 3 ans. C'est le cas en République tchèque, en Irlande et en Pologne où les taux de participation sont très faibles (voir chapitre 2.5 pour plus d'informations). Aux Pays-Bas, la garde des jeunes enfants est dans une large mesure assurée par le secteur privé et les services accrédités sont financés par le gouvernement, les employeurs et les parents. Dès lors, l'accent est mis sur le soutien aux parents qui travaillent. Cependant, l'un des objectifs politiques centraux est aussi que les enfants désavantagés aient accès à l'éducation préscolaire à partir de l'âge de 2 ans (voir ci-dessous).

Au Royaume-Uni, l'offre directement subventionnée par les autorités centrales pour les moins de 3 ans est très limitée. Quelques exceptions sont à noter : une offre gratuite à temps partiel pour les enfants âgés de 2 ans est introduite en Angleterre dans les zones désavantagées et en phase pilote en Irlande du Nord où les écoles maternelles publiques peuvent accueillir les enfants de 2 ans si de la place est disponible. Des organisations locales existent aussi comme le programme de garde des enfants à Londres. Depuis avril 2008, en Angleterre et aux pays de Galles, les autorités locales sont dans l'obligation d'assurer un nombre de places suffisantes pour les jeunes enfants dont les parents qui travaillent. Elles ne doivent pas ouvrir directement des centres mais veiller au développement de l'offre privée là où la demande est exprimée. La tendance actuelle au Royaume-Uni est de développer des soutiens intégrés pour les familles et les enfants afin d'améliorer les résultats de tous les enfants. En Angleterre, par exemple, le cadre de qualité pour l'EAJEA des 0-5 ans est inclus dans le nouveau *Early Years Foundation Stage*, lancé en septembre 2008.

3.1.2. Âge du premier accueil

L'âge du premier accueil varie fortement en Europe. Dans certains pays les nourrissons peuvent être accueillis dès leur trois premiers mois (après le congé de maternité) ou à partir de 6 mois (Danemark, Slovaquie et Liechtenstein). Dans d'autres pays encore, les enfants ne sont acceptés dans les structures d'EAJE qu'à partir de l'âge de 1 an (Bulgarie, Estonie, Lettonie, Lituanie, Autriche, Slovénie et Suède). Les parents y sont incités à les garder au domicile, grâce à un système d'allocations de maternité et parentales.

Ainsi, en Bulgarie, le Code national de sécurité sur les allocations familiales pour enfants prévoit des allocations mensuelles aux mères qui s'occupent de leur enfant, jusqu'à ce que ce dernier ait atteint l'âge de 1 an (ou 2 ans dans le cas d'un enfant présentant un handicap). Le montant de ces allocations est revu chaque année dans le budget de l'état. En Estonie, le système des aides familiales intègre divers types d'allocations, dont les allocations de maternité et les allocations parentales pour les familles avec jeunes enfants. L'allocation de maternité est versée aux mères ayant un emploi, à hauteur de 100 % de leur salaire (avec toutefois des limites maximales et minimales) durant 140 jours avant et après la naissance de l'enfant. L'allocation parentale est attribuée à la mère ayant un emploi dans la continuité de ses allocations de maternité: ensemble, ces deux aides couvrent une période de 455 jours. Les parents sans emploi ont droit aux allocations parentales durant 14 mois à partir de la naissance. Les pères ont également droit à des allocations parentales durant les six mois qui suivent la naissance, ainsi qu'à des congés supplémentaires qu'il peut prendre pendant la grossesse ou le congé de maternité de la mère, soit endéans les 2 mois de la naissance.

En Lettonie, le système de sécurité sociale peut octroyer à l'un des parents un congé parental pendant maximum un an et demi, pour autant que l'enfant soit âgé de moins de 8 ans. En outre, le parent s'occupant de l'enfant et étant en congé parental ou sans emploi perçoit une allocation pour garde d'enfant jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 1 an. Depuis le 1^{er} janvier 2008, la sécurité sociale prévoit une allocation parentale au parent s'occupant d'un enfant de moins de 1 an, pour autant que l'autre parent ne perçoive pas d'allocations de maternité ou familiales. En Lituanie, les parents ou tuteurs légaux reçoivent une allocation correspondant à 100 % de leur salaire jusqu'à ce que l'enfant ait atteint 1 an, puis 85 % jusqu'à son deuxième anniversaire. De plus, le père a droit à un mois de congé entièrement rémunéré après la naissance. Le ministère de l'éducation et des sciences encourage les familles à s'occuper de leurs enfants en bas âge, notamment en les faisant bénéficier d'un support parental sous la forme de conseils pédagogiques et autres informations sur l'éducation préscolaire. De même, en Autriche, les autorités fédérales affectent des fonds substantiels aux dispositifs d'allocations familiales et de congé parental, mais beaucoup moins aux services d'EAJE destinés aux enfants jusqu'à l'âge de 6 ans. Le parent qui reste à la maison dans le cadre du dispositif national d'allocations familiales bénéficie pendant 18 mois d'une couverture médicale publique ainsi que du régime de retraite par contributions et conserve sa protection légale en matière d'emploi pendant 6 mois supplémentaires, jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 2 ans. En Suède, les parents peuvent bénéficier de 480 jours de congés parentaux (avant et après la naissance). 60 jours sont réservés uniquement à la mère et 60 jours au père. Les 360 jours restant sont à partager librement entre les parents. Pour les premiers 390 jours, le parent perçoit 80 % de sa rémunération. Pour le reste, il y a un plafond de 17 euros par jour. Ces allocations peuvent être octroyées tant que l'enfant n'a pas atteint l'âge de 8 ans, ou le terme de sa première année primaire.

La Slovénie offre, outre une diversité de droits en matière de congés et d'allocations parentales lors de la naissance ou l'arrivée d'un enfant – congé maternel (105 jours), paternel (90 jours dont 15 payés), congé d'adoption (150 ou 120 jours) – et des périodes de congé d'éducation et de protection: 260 jours et plus à certaines conditions (comme la naissance de jumeaux ou d'un enfant handicapé). Les allocations sont prises en charge par des caisses d'assurance alimentées par des cotisations

obligatoires des travailleurs et des employeurs. Par ailleurs, un droit au travail à temps partiel est accessible à l'un ou l'autre parent d'un enfant de moins de trois ans.

En République tchèque, même si l'âge d'entrée en crèche (*jesle*) n'est pas limité, l'État soutient la garde parentale des enfants en-dessous de 3 ans. Le congé de maternité, d'une durée de 28 semaines, peut être prolongé par un congé parental jusqu'à l'âge de 3 ans que l'employeur est dans l'obligation d'accepter; de plus, les parents qui éduquent eux-mêmes leurs enfants en bas âge ont droit à des allocations spécifiques.

3.1.3. Modes et critères généraux d'attribution des places

Dans cette section, seules les mesures générales et les grands principes d'attribution des places pour les plus jeunes enfants sont présentées. Les mesures spécifiques pour favoriser l'accès des jeunes enfants à risque sont analysées dans la section 3.3.

Quelques pays seulement, en particulier les pays nordiques, offrent une garantie universelle d'accès à l'EAJE. Dans la majorité des pays, il n'existe aucune garantie universelle d'accès aux services d'éducation et d'accueil pour les jeunes enfants d'âge préscolaire. L'attribution des places s'effectue selon différents types de lignes directrices. Le fait que les parents travaillent constitue souvent le principal (voire le seul) critère d'accès aux services de garde pour les enfants âgés de moins de 2 ans. Cela renforce la conception de leur rôle de garde des enfants liés au travail des parents. En France, l'un et l'autre parent doivent généralement faire la preuve qu'ils sont soit en emploi, soit à la recherche d'un emploi. Les parents italiens sont eux aussi tenus de justifier d'obligations professionnelles. En Espagne, la priorité est également donnée aux parents qui travaillent. En Pologne, seuls les enfants dont les parents travaillent sont acceptés dans les crèches.

Pour les plus jeunes, un autre critère qui détermine souvent l'accès préférentiel est le lieu de résidence – dans les trois pays baltes, ainsi qu'en Grèce, en Espagne, en Hongrie et en Roumanie, les parents sont plus susceptibles d'obtenir une place dans la structure de leur choix s'ils habitent ou travaillent dans la zone desservie par le prestataire. Cette mesure peut être comprise, comme en Hongrie par exemple, comme un moyen de réduire les inégalités et d'assurer aux enfants l'accès à une place d'accueil proche de leur lieu d'habitation.

De plus, dans pratiquement tous les pays, la démarche émane des parents. Ils doivent faire une demande de place d'EAJE et sont libres de choisir entre les différents types d'offres disponibles, qu'il s'agisse de services au domicile ou en centre, ou de prestataires privés ou publics. L'offre subventionnée, qui est bien sûr moins onéreuse, est généralement publique ou semi-privée (voir chapitre 6 sur le financement). Dans les pays nordiques, où les places sont garanties dès le plus jeune âge, les autorités locales peuvent prendre les mesures nécessaires pour que tous les enfants bénéficient des services disponibles. Au Danemark, si les parents n'inscrivent pas eux-mêmes leur enfant dans un centre d'EAJE, l'autorité locale concernée peut proposer une place dans une structure socio-éducative subventionnée. En Norvège, une grande attention est accordée aux souhaits et aux besoins des utilisateurs et un dispositif d'admission coordonné a été mis en place pour garantir l'égalité de traitement entre les enfants accueillis dans les jardins d'enfants municipaux et ceux qui sont accueillis dans les jardins d'enfants privés. La Belgique (Communauté flamande) prévoit aussi d'instaurer au niveau local un dispositif d'admission coordonné dans les structures d'accueil pour les plus jeunes (0-3).

L'âge est également le déterminant primordial de l'accès aux services d'EAJE au niveau CITE 0. La priorité est souvent accordée aux enfants dans la tranche d'âge immédiatement inférieure à l'âge de

scolarisation obligatoire. C'est le cas en République tchèque, à Chypre, en Pologne, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Irlande du Nord).

3.1.4. Heures d'ouverture

Les modes d'organisation des services d'EAJE, et plus particulièrement les heures d'ouverture des centres de garde, ont des implications en termes d'utilisation par les familles et d'adéquation aux besoins réels de ces dernières.

Globalement, on observe deux approches pour les horaires en Europe. La première est celle des pays où les prestataires de services d'EAJE assurent généralement des heures d'ouverture étendues, qui tiennent compte des besoins des parents qui travaillent. L'offre en journée complète (service le matin et l'après-midi) est la norme dans les cinq pays nordiques, les trois pays baltes ainsi qu'en Belgique, en Espagne, en France, en Hongrie, aux Pays-Bas (sauf dans les centres ludiques), en Autriche, en Pologne, au Portugal, en Roumanie et en Slovénie. La situation est proche en République tchèque, où la plupart des crèches ainsi que des écoles maternelles sont ouvertes toute la journée, bien que certaines n'assurent qu'un service en demi-journée. Quelques établissements proposent également des services de garde la nuit. Les autorités locales aménagent souvent les horaires en fonction des besoins locaux.

Quelques pays étendent leurs horaires pour être encore plus flexibles par rapport aux temps de travail des parents. En France, certains services accueillant les enfants de moins de 2 ans fonctionnent également le soir et la nuit pour les parents qui effectuent un travail à horaire décalé. C'est également le cas en Finlande et en Norvège, où les horaires peuvent être aménagés pour assurer des services par rotation le soir, la nuit et le week-end, et ceci quel que soit l'âge des enfants. En Belgique (Communautés française et flamande), il existe aussi des structures de garde flexible visant à répondre à des besoins occasionnels. En Espagne, les heures d'ouverture varient en fonction du type d'établissement (public ou privé) et de l'autorité éducative qui le gère. Des services flexibles sont proposés par certains prestataires qui ouvrent plus tôt et/ou ferment plus tard afin de fournir des services de repas aux enfants des familles qui en ont besoin en raison de leurs obligations professionnelles, ainsi que des activités extrascolaires. Des formes d'offres flexibles ont également été introduites en Lituanie dans le cadre du plan de développement des services d'EAJE pour la période 2007-2012.

La seconde approche est celle des pays qui offrent uniquement des services subventionnés à temps partiel. C'est le cas en Allemagne, en Grèce, à Chypre et au Liechtenstein. Aux Pays-Bas, les centres ludiques assurent leur service uniquement en demi-journée, mais les *Basisonderwijs* accueillent les enfants de 4 ans à temps plein.

Quelques pays présentent un profil mixte. À Malte, les prestataires d'EAJE sont libres de proposer des services à temps plein ou à temps partiel. Ceux qui proposent des services à temps partiel peuvent décider d'étendre leurs heures d'ouverture de manière à répondre aux demandes des usagers. Au Royaume-Uni, les places publiques d'éducation préscolaire sont à l'heure actuelle essentiellement disponibles à temps partiel. Toutefois, la décision en la matière incombe au niveau local et certaines autorités locales optent pour une offre à temps plein subventionnée. Les secteurs privé et associatif proposent une large gamme de services «complémentaires», dont le coût n'est à la charge des parents que si l'offre disponible est uniquement à temps partiel.

3.2. Planification de la capacité d'accueil et de la demande

Dans la plupart des pays, la planification de la capacité des services d'EAJE pour les plus jeunes enfants (moins de 2-3 ans), incombe à l'autorité locale concernée, en tant que prestataire de ces services. Dans les pays nordiques, les autorités locales doivent garantir une place à tout enfant, indépendamment de sa situation familiale. Elles doivent également prendre en compte les besoins des utilisateurs. Au Danemark, par exemple, les autorités locales sont légalement tenues de veiller à ce que le nombre de places soit suffisant pour répondre à la demande, que les services de garde de jour soient adaptés aux besoins locaux et qu'ils tiennent compte de l'évolution de ces besoins. Au Royaume-Uni aussi (exception faite de l'Irlande du Nord), les autorités locales sont soumises à cette obligation légale. À l'heure actuelle, cette obligation concerne essentiellement les places d'EAJE à temps partiel pour les enfants de 3 et 4 ans, mais la situation est appelée à évoluer en Angleterre et au pays de Galles où de nouvelles dispositions, en vigueur depuis le 1^{er} avril 2008, prévoient d'assurer des services de garde suffisants pour permettre aux parents de travailler ou de suivre des études ou une formation.

Dans de nombreux pays, on observe une pénurie de places. Plusieurs des États membres d'Europe centrale et orientale, en particulier, observent que la baisse du taux de natalité amorcée à la fin des années 1980, dans un contexte de transition vers l'économie de marché, s'est traduite par une diminution de la demande et par la suppression de certains services d'EAJE. Au cours des dernières années, les taux de natalité ont réamorcé une courbe ascendante et l'offre de services de garde abordables est insuffisante pour répondre à la demande. C'est le cas en République tchèque, en Estonie, en Lettonie, en Pologne, en Roumanie et en Slovaquie. Ce schéma de baisse du taux de natalité entraînant un recul des services d'EAJE est également observé en Hongrie. Dans ce pays, même si l'offre demeure globalement suffisante, des pénuries sont apparues en 2007 dans certains crèches de ces services en raison des sévères restrictions financières auxquelles a procédé le gouvernement. Dans d'autres nouveaux États membres, les mesures prises par le gouvernement central s'inscrivent dans un difficile exercice visant à concilier demande existante et tendances futures. En Lettonie, le gouvernement a entrepris un programme de rénovation et d'extension des centres d'EAJE existants, dès lors que le fort taux de natalité n'est pas appelé à se maintenir. La Roumanie a opté pour une approche similaire. La Slovaquie, fait figure d'exception dans ce profil commun, l'offre d'EAJE se caractérise par une forte capacité d'accueil des enfants dès l'âge de 1 an: en 2006/2007, seulement 3 % des demandes de place dans un centre préscolaire n'ont pu être satisfaites.

La structuration séparée de l'offre d'accueil pour les plus jeunes et pour les plus âgés a pour conséquence des situations différentes entre les structures en termes de capacité d'accueil, de frais d'inscription requis pour les enfants en-dessous de 3 ans. En Espagne, comme dans de nombreux autres pays, l'éducation est gratuite pour tous les enfants dans le second cycle et ce, depuis 2005. Dans le premier cycle d'éducation préprimaire (0 à 3 ans), le ministère de l'éducation et les Communautés autonomes offrent des subventions et des aides aux familles pour alléger leurs dépenses de services privés, étant donné que les places subventionnées ne suffisent pas à répondre à la demande. L'objectif est d'augmenter de 2 % par an le nombre de places financées par les pouvoirs publics destinées aux enfants de 0 à 3 ans (premier cycle), jusqu'à ce que l'offre réponde pleinement à la demande. S'agissant des enfants de 3 à 6 ans (second cycle), l'objectif est de parvenir à un taux de scolarisation de 100 % d'ici à 2010; en 2006, 300 000 nouvelles places ont été créées à ce niveau. Au Portugal, l'un des principaux objectifs actuels est de créer les meilleures conditions pour que, d'ici à 2009, 100 % des enfants âgés de 5 ans fréquentent le préprimaire.

En Belgique, la différence en termes de capacité d'accueil des tout-petits (âgés de moins de 2 ½ ans) et de leurs aînés d'âge préscolaire est également saisissante; cette différence est due à l'organisation

des services d'EAJE en deux systèmes distincts. Cependant, dans chacune des trois Communautés, les services subventionnés pour le groupe d'âge le plus jeune sont organisés par une agence gouvernementale: Office de la naissance et de l'enfance (ONE), *Kind en Gezin* (K&G) et *Dienst für Kind und Familie* (DKF). En Communauté flamande, les places subventionnées sont attribuées par l'agence *Kind en Gezin*, en fonction des ressources financières octroyées par le gouvernement flamand. L'objectif de parvenir à un taux minimal de participation aux services d'EAJE de 33 % pour les enfants de moins de 3 ans est exprimé explicitement. En Communauté française, cet objectif est aussi poursuivi. Les plans Cigogne I et II, mis en œuvre par l'ONE, ont également pour but spécifique l'accroissement de la capacité d'accueil.

Dès lors, la réglementation ou le contrôle au niveau central de la capacité d'accueil des tout-petits constitue l'exception plutôt que la règle. Quelques pays tentent d'y remédier. La Norvège est un exemple intéressant de la manière dont le public est tenu informé des tendances en matière de capacité. Toutes les municipalités norvégiennes doivent communiquer au ministère les données relatives au nombre d'enfants accueillis dans les jardins d'enfants et au nombre d'inscrits sur les listes d'attente. Le ministère a établi une carte électronique qui fait apparaître le pourcentage de tous les enfants accueillis et inscrits sur les listes d'attente dans l'ensemble des municipalités. Cette carte, mise à jour en dernier lieu en 2007, est disponible sur le site internet du ministère. Elle vise à fournir un tableau comparatif des taux d'accès dans les différentes municipalités, dans l'espoir d'améliorer les performances en la matière. En Slovénie, une initiative similaire a été prise en 2007 en mettant en place un registre électronique national des places disponibles dans les établissements préscolaires. Ces derniers sont tenus d'y introduire les données concernant les places dont ils disposent, de telle sorte que les demandeurs ainsi que les autorités municipales et nationales soient tenus informés de la situation dans chaque établissement. Ce registre électronique national est accessible à tous les utilisateurs sur internet; 90 % des établissements y participent déjà et l'enregistrement des données sera obligatoire à compter de 2008/2009.

Enfin, dans un certain nombre de pays, l'offre de services d'EAJE est non diversifiée et/ou insuffisante dans les zones rurales. Ce problème de pénurie ou d'absence de choix entre différents services dans les zones rurales se pose en Belgique (davantage d'offre d'accueil chez des gardiennes à domicile), en Allemagne, en Lituanie, en Hongrie, en Pologne, au Portugal et en Roumanie. En Pologne, où il n'y a pas de crèches en zone rurale, les municipalités ont l'obligation légale de créer et d'administrer les écoles maternelles (qui accueillent les enfants de 3 à 6 ans) et d'attribuer les places (en ce qui concerne les crèches, il s'agit d'un droit et non d'une obligation). La capacité d'accueil est largement insuffisante. Les taux de participation présentent des écarts considérables et la fréquentation dans les écoles maternelles est très inférieure dans les zones rurales. Diverses mesures sont prises au niveau local pour résoudre ce problème, dont l'organisation d'activités à temps partiel dans le cadre d'initiatives conjointes entre des communes et des fondations, des associations et des groupes de parents.

3.3. Mesures d'élargissement de l'accès favorisant la participation des enfants à risque

3.3.1. Obstacles à la participation

L'accès aux services d'EAJE peut être entravé par divers facteurs, ce qui expose certains enfants au risque d'être exclus de ces services. Les facteurs d'exclusion sont notamment le coût inabordable et les pénuries d'offre. La décision des parents de garder leurs enfants à la maison peut aussi être dictée par une offre de services inadéquate: par exemple du fait qu'elle n'est disponible qu'à temps partiel et

donc guère pratique pour les parents qui exercent une activité professionnelle (ce qui affecte alors principalement la mère, voir chapitre 2).

Cependant, ces facteurs peuvent revêtir une forme plus indirecte. Dans certains pays, en dépit de la disponibilité des services d'EAJE, le système de sécurité sociale destiné aux parents peut s'avérer un obstacle potentiel à la participation. Comme cela a été expliqué dans la section 3.1, un système généreux de congés et d'allocations parentaux prolongés au-delà de la première année peut inciter les parents à rester à la maison avec leurs jeunes enfants jusqu'à un âge plus avancé, comme c'est le cas en Estonie, en Lituanie, en Autriche et en Roumanie, où les allocations de congé parental sont versées pendant deux ans. Leur montant est comparable, voire supérieur, à certains salaires et leur versement est interrompu si l'enfant fréquente une structure d'EAJE. Dans certains autres pays, le droit à des avantages spécifiques peut être fonction du nombre d'heures pendant lesquelles un enfant fréquente un centre d'EAJE. En République tchèque, la garde d'un enfant donne lieu à des allocations de congé parental (sous la forme de trois versements forfaitaires jusqu'à ce que l'enfant ait atteint l'âge de 2, 3 ou 4 ans, en fonction du choix des parents), à condition que l'enfant ne fréquente pas une structure d'EAJE plus de 5 jours par mois s'il est âgé de moins de 4 ans et pas plus de 4 heures par jour s'il est âgé de moins de 3 ans. En Bulgarie, les enfants inscrits à mi-temps seulement dans un jardin d'enfants ont droit à la gratuité des livres/manuels éducatifs, mais les parents doivent acquitter des frais de repas. Le montant, la réduction ou l'exonération de ces frais font l'objet d'une décision du conseil municipal. Trois pays nordiques proposent un système de prestations en espèces pour les familles avec enfants âgés de 1 à 3 ans qui choisissent un mode alternatif de garde et ne prennent pas une place d'EAJE subventionnée. Le «cash-for-care» ne peut être attribué en même temps que d'autres avantages et ils sont souvent utilisés en extension des congés parentaux. La différence majeure avec les revenus de congés parentaux c'est que les parents bénéficiant du «cash-for-care» ne sont pas tenus de garder eux-mêmes leur enfant. Ce système existe depuis 1985 en Finlande, depuis 1999 en Norvège et il a été réintroduit en 2008 en Suède. Ces indemnités pécuniaires revêtent une plus grande importance pour les familles à faible niveau de ressources, dès lors qu'elles représentent une plus forte proportion de leur revenu global. En Norvège, une enquête nationale sur les services d'EAJE, conduite en 2002, a mis en évidence une corrélation entre l'utilisation des centres d'EAJE subventionnés et les niveaux d'éducation et de revenu des parents, les ménages à faible niveau de revenu ayant moins recours aux offres d'EAJE subventionnées. Par ailleurs, les données font apparaître que plus le nombre de places d'EAJE augmente, moins les familles utilisent le dispositif de *cash-for-care*.

Les facteurs d'exclusion peuvent être de nature plus informelle. En Belgique (Communauté flamande), une enquête conduite en 2004 a fait apparaître que les groupes qui bénéficient légalement d'une priorité d'accès sont en fait les moins susceptibles d'utiliser les services d'EAJE. C'est ainsi que le taux de fréquentation le plus faible est observé parmi les enfants de minorités ethniques issus de familles défavorisées. Les enfants de familles monoparentales comptent aussi parmi ceux qui fréquentent moins les structures de garde que l'ensemble de la population. À cet égard, la recherche a mis en évidence les obstacles formels et informels que rencontrent en particulier les groupes socialement vulnérables. Les obstacles formels sont notamment les listes d'attente, l'exigence de régularité de fréquentation et l'obligation de respecter les règles liées à l'accueil d'enfants. Les obstacles informels sont culturels comme, notamment, le mode de diffusion de l'information sur les services d'accueil, la langue utilisée et l'attitude du personnel. La Flandre a lancé en 2007 le projet «Services communautaires et de proximité» en vue de résoudre certains de ces problèmes. La moitié du personnel appartient aux groupes identifiés comme «à risque» et le mode opératoire prévoit très explicitement la participation des parents, des enfants et de la communauté locale. Ce projet a fait l'objet d'une évaluation positive fin 2007. L'offre de ce type sera prochainement incorporée à la législation relative aux services à la petite enfance.

3.3.2. Mesures économiques

La gratuité de l'éducation dans les structures scolaires pour les enfants plus âgés (habituellement à partir de 3 ou 4 ans) est garantie dans un très grand nombre de pays. Cette gratuité s'accompagne souvent d'un abaissement de l'âge de scolarisation obligatoire, de manière à inclure la dernière année d'éducation préprimaire. C'est le cas en Grèce, à Chypre et en Pologne, par exemple. Par contre dans tous les pays (sauf en Hongrie), l'accès aux services pour les enfants plus jeunes est toujours payant.

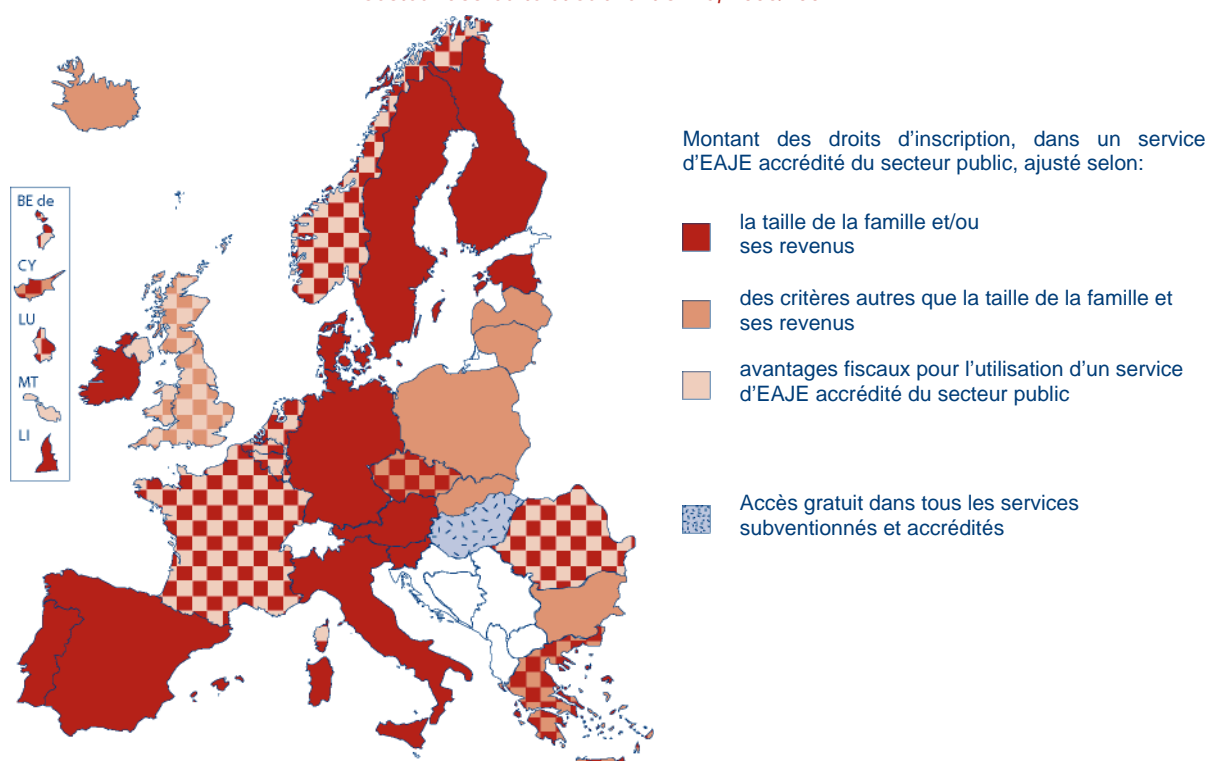
Outre les politiques plus globales visant à lutter contre la pauvreté et l'exclusion sociale, telles que les politiques de protection sociale, d'emploi et de logement, presque tous les pays mettent en œuvre des dispositifs d'accès aux services d'EAJE qui tiennent compte du niveau de revenu, afin d'assurer que les services d'EAJE subventionnés soient accessibles aux ménages économiquement défavorisés (voir figure 3.2). En Belgique, pour les places subventionnées, la contribution financière des parents à ces services est calculée en fonction d'une échelle qui tient compte du niveau de leurs revenus. C'est également le cas dans beaucoup d'autres pays. En République tchèque, dans les écoles maternelles, le directeur fixe un montant standard de droits d'inscription, identique pour tous les enfants. Il peut accorder une réduction ou une dispense de ces droits, en particulier pour les enfants de familles désavantagées. Tous les parents qui perçoivent des revenus de remplacement et autres aides sociales ou qui recueillent un enfant bénéficient d'une exemption de ces droits. En Slovaquie, les droits d'inscription dans les écoles maternelles font également l'objet d'une réglementation et les parents qui perçoivent des aides sociales en sont exemptés. En Irlande, les services d'EAJE sont subventionnés selon une échelle à trois niveaux reflétant le profil économique des parents, les deux niveaux inférieurs s'appliquant aux parents bénéficiaires d'aides sociales. Une contribution maximale a été introduite en 2002 en Suède, où les coûts à la charge des parents sont déterminés en fonction du niveau de revenu et du nombre d'enfants dans le ménage. Le système est similaire en Norvège.

En Bulgarie, le montant, la réduction ou l'exonération des droits d'inscription sont régis par la loi sur les impôts et contributions. Les familles de plus de deux enfants ou monoparentales, ou encore dont les parents souffrent d'un handicap, sont exemptés de ces droits. Il en va aussi de même pour les parents des enfants qui ne fréquentent la structure d'EAJE qu'à mi-temps. À Chypre, depuis septembre 2004, l'éducation préscolaire est obligatoire et gratuite pour les enfants de 4 ans et 8 mois à 5 ans et 8 mois. Le coût pour les enfants de 3 à 4 ans et 8 mois est de 42 euros par mois avec une possibilité de réduction de 25 euros pour les familles de 4 enfants et plus. Pour les enfants de familles très pauvres ou pour ceux dont les parents sont gravement malades, l'accès est gratuit. Il faut cependant noter que la participation financière est particulièrement peu élevée si on la compare aux prix pratiqués par le secteur privé, de 102 à 307 euros. En Hongrie, l'accès aux centres d'EAJE publics est gratuit. Seuls, les repas et les activités extrascolaires, tels que les cours de langues étrangères ou les activités sportives supplémentaires, sont à la charge des parents. Il est intéressant de noter que, dans ce pays, depuis 2008, de nouvelles mesures sont prises pour motiver les parents d'enfants grandement désavantagés à les confier à un centre d'EAJE, en leur allouant un subside payé en juin et en décembre par la municipalité locale si leur enfant fréquente un centre. En Irlande, le montant des droits varie selon que les parents bénéficient de revenus de remplacement ou d'autres aides sociales et selon la nature de cette aide. Enfin, en Lettonie, en Pologne, et en Slovaquie, le montant des droits n'est pas strictement lié aux revenus, mais les autorités locales ont toute latitude pour exempter les familles qu'elles jugeraient en difficulté financière.

Les déductions fiscales sont une autre manière d'alléger le fardeau que représentent pour les familles les coûts de garde des enfants. Elles complètent souvent les aides décrites ci-dessus. Des abattements fiscaux pour les frais de services d'EAJE en plus de ceux octroyés pour chaque enfant à charge, sont octroyés en Belgique, en France, à Malte, aux Pays-Bas, en Roumanie, au Royaume-Uni et en Norvège. Aux Pays-Bas, les employeurs y ajoutent également une compensation pour les frais

de garde pris en charge par les familles, à condition qu'elles confient leur enfant à un centre ou à un service d'accueil à domicile accrédité. À Malte, toutes les familles qui inscrivent leur(s) enfant(s) dans un centre ECEC bénéficient de réduction fiscale et celles qui sont bénéficiaires des aides sociales sont complètement exemptées des frais d'inscription. En Roumanie, des «tickets» de crèche sont accordés aux familles qui n'ont pas droit aux allocations de congé parental. Ces tickets ne peuvent être utilisés que pour l'acquittement de l'impôt sur les services d'EAJE. Au Royaume-Uni, les familles dont le niveau de revenu est faible ou moyen bénéficient d'un crédit d'impôt au titre du *Working Tax Credit Child Care Element*; ce crédit peut couvrir jusqu'à 80 % des coûts de garde d'enfants (dans la limite d'un plafond prédéfini) encourus par les parents qui travaillent au minimum 16 heures par semaine.

Figure 3.2. Avantages fiscaux et réduction des droits d'inscription proportionnels aux revenus existants dans les services payants d'éducation et d'accueil de la petite enfance (0-6 ans), secteur accrédité et subventionné, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Italie: les mesures varient selon les réglementations établies par les régions et les communes.

Lituanie: les familles monoparentales, ou dont le père est mobilisé, ou encore dont les parents sont étudiants, bénéficient d'une réduction de 50 % des droits d'inscription.

Slovénie: lorsque plusieurs enfants d'une même famille sont inscrits dans une structure d'EAJE, un palier dégressif de droits s'applique pour chaque enfant plus âgé.

Royaume-Uni (ENG/WLS): au-delà des possibilités d'offre gratuite à temps partiel pour les enfants de 3 à 4 ans, les services sont essentiellement payants et non subventionnés.

Islande: les municipalités sont libres d'appliquer le montant qu'elles veulent, mais la plupart s'en tiennent à un critère de statut matrimonial et aux études éventuellement poursuivies par les parents.

Liechtenstein: les familles monoparentales peuvent recevoir des soutiens financiers complémentaires en fonction de leur situation financière.

Note explicative

La figure ne concerne que les structures d'EAJE payantes, qu'elles relèvent du secteur public et/ou du secteur privé subventionné; celles libres de droits d'inscription (telles que les structures scolaires) ne sont pas représentées ici.

3.3.3. Mesures sociales et culturelles

D'autres politiques sont mises en œuvre par les gouvernements centraux pour faciliter l'accès de groupes cibles particuliers et pour assurer que les structures d'EAJE tiennent compte des besoins spécifiques des enfants désavantagés. En Belgique (Communauté flamande), les projets pilotes *Centrum voor Kinderopvang* (CKO) [centres intégrés de services à la petite enfance] doivent assurer une politique d'admission telle que le groupe d'enfants accueillis soit le reflet de la situation de la société locale/régionale. Au Danemark, depuis juillet 2006, toutes les structures de garde de jour sont tenues de préparer un rapport écrit évaluant l'impact de leur environnement, le but étant notamment d'assurer que les environnements de garde sont propices au développement des enfants socialement désavantagés. Le gouvernement investit dans la formation complémentaire des personnels de garde afin de les préparer à intervenir auprès d'enfants désavantagés, par exemple pour évaluer les compétences langagières de ces derniers.

En France, tous les enfants résidant dans les zones d'éducation prioritaires (ZEP) ont le droit d'être accueillis en préprimaire dès l'âge de 2 ans. Le but principal des ZEP, programme établi en 1982, est de doter de ressources supplémentaires les écoles situées dans les régions les plus désavantagées (définies par le niveau de chômage, la pauvreté, le nombre de familles migrantes, etc.).

Aux Pays-Bas, la politique du gouvernement en matière d'EAJE est axée en priorité sur les enfants de 2 à 5 ans risquant d'être désavantagés sur le plan éducatif. Ce groupe cible est essentiellement constitué d'enfants issus de familles à faible niveau d'éducation, dont beaucoup appartiennent à des minorités ethniques. L'offre comprend des services de *peuterspeelzalen* (centres ludiques qui assurent une garde à temps partiel durant la journée) pour les enfants de 2 et 3 ans et une scolarisation en primaire pour les enfants de 4 et 5 ans. L'objectif politique central pour la période 2007-2011 est que tous les enfants désavantagés âgés de 2 à 6 ans participent à l'EAJE. Au niveau local, les parents sont encouragés à laisser leurs enfants participer à l'éducation précoce; les services de santé pour les jeunes enfants (0 à 4 ans) jouent un rôle important à ce niveau car pratiquement tous les parents (plus de 95 %) apportent leurs bébés ou jeunes enfants aux centres de soins pour enfants. En outre, des programmes spéciaux sont utilisés pour informer les parents sur les bénéfices de l'éducation précoce. Les autorités municipales déterminent la stratégie qui sera utilisée ainsi que les moyens.

De même, au Portugal, certaines structures d'EAJE financées par le gouvernement sont spécifiquement destinées aux enfants désavantagés; il s'agit des «centres de solidarité sociale». En outre, le Portugal a récemment instauré des médiateurs socioculturels, qui ont pour mission de soutenir l'intégration en milieu scolaire et non scolaire des enfants migrants ou issus de minorités ethniques.

En Irlande, les priorités en matière de financement des structures de garde, dans le cadre du Programme national d'investissement dans les services à la petite enfance (*National Childcare Investment Programme*) tiennent compte du profil sociodémographique de la zone concernée. La Hongrie aussi oriente ses priorités vers les enfants désavantagés: à compter de 2008, tous les enfants appartenant à cette catégorie (généralement définie en fonction du statut économique et du niveau d'éducation des parents) devront être accueillis dans le jardin d'enfants de leur zone de résidence et devraient être prioritaires dans toute structure de ce type. Les jardins d'enfants non municipaux financés par les pouvoirs publics devront réserver jusqu'à un quart de leur capacité d'accueil aux enfants désavantagés. En Espagne, on observe une répartition équilibrée, entre les secteurs public et privé, des enfants issus de milieux socialement et culturellement désavantagés accueillis dans les établissements scolaires financés par les pouvoirs publics. En outre, des places réservées et une réduction des droits d'inscription sont prévues pour les enfants de 0 à 3 ans à risque.

Au Royaume-Uni (Angleterre), *Every Child Matters* est un programme interministériel dont le but est d'assurer le bien-être de tous les enfants, y compris les plus désavantagés. Le gouvernement a publié en 2004 une stratégie décennale pour l'enfance dans laquelle il s'est engagé à investir dans les services de garde, l'éducation préscolaire et les dispositifs permettant aux parents de concilier vie professionnelle et vie personnelle. Le programme *Sure Start* soutient ces objectifs pour les plus jeunes enfants. Il combine des mesures d'éducation préscolaire, de garde d'enfants, de santé et de soutien aux familles. Il inclut des services pour tous avec un effort particulier pour les enfants et les familles qui en ont le plus besoin comme les familles des minorités ethniques et leurs enfants, les chômeurs, les personnes handicapées, les parents adolescents, les familles monoparentales et les demandeurs d'asile. Des programmes sont également mis en œuvre dans le reste du Royaume-Uni pour soutenir les groupes vulnérables grâce à des dispositifs similaires. La Hongrie a également adopté un programme du même type appelé *Bitzos kezdet* pour les enfants de plus de 3 ans qui vivent dans des zones où il n'y a pas de centres d'EAJE. Le personnel et les bénévoles du programme aident dans la garde des enfants, leur santé et leur sécurité.

Certains pays organisent des classes spéciales pour des groupes d'enfants spécifiques, de manière à leur faciliter l'accès aux structures scolaires ordinaires. Ces groupes sont habituellement constitués avant le début de la scolarisation obligatoire (pour plus d'informations sur l'organisation de ces dispositifs spéciaux, voir chapitre 4, section 4.3).

3.4. Évaluation de l'accessibilité de l'offre et des interventions ciblées

Les pays anglophones, les pays nordiques, l'Espagne, la France et les Pays-Bas font état de procédures permettant d'évaluer les politiques gouvernementales décrites ci-dessus et d'en rendre compte.

Au Danemark, le suivi des politiques d'éducation préscolaire est du ressort de l'Institut danois d'évaluation (EVA). Cet organe autonome conduit, soit sur sa propre initiative, soit à la demande du gouvernement, des ministères, d'instances consultatives, des autorités locales ou des établissements eux-mêmes, des évaluations des établissements publics ou privés subventionnés.

En Espagne, une procédure de rapports a été mise en place pour mesurer les progrès accomplis dans la réalisation de l'objectif que s'est fixé le gouvernement central, dans le cadre du «Plan national de réformes pour l'Espagne» (PNR), d'atteindre un taux de participation des jeunes enfants de 0 à 3 ans aux services d'EAJE de 27 % en 2008 et de 30 % d'ici à 2010. Deux rapports intermédiaires ont été rédigés, un en 2006 et le second en 2007. Ce second rapport fait apparaître que les différentes mesures mises en place pour accroître l'accès dans le premier cycle de l'éducation préprimaire (0-3 ans) se sont traduites par une augmentation du taux de participation, qui est passé de 13,2 % à 16,6 % entre 2004 et 2006.

En France, le contrôle et l'évaluation (y compris de l'accessibilité) des crèches collectives et des jardins d'enfant sont très décentralisés et sont du ressort des services des départements, particulièrement du service de la protection maternelle et infantile (PMI). Par contre, l'évaluation de la mise en œuvre des politiques nationales est de la compétence ordinaire de l'Inspection Générale des Affaires Sociales (IGAS) mais aussi d'autres instances. En ce qui concerne l'école maternelle, le dispositif repose également sur les différents corps d'inspection de l'éducation nationale, et aussi sur le suivi d'indicateurs statistiques et d'évaluation et sur l'étude d'échantillons suivis d'élèves.

Aux Pays-Bas, le gouvernement a mis en place un observatoire national pour l'éducation préscolaire (*Landelijke Monitor Voor- en Vroegsschoolle Educatie*) chargé d'évaluer les résultats des politiques d'EAJE pour les années de référence 2006, 2008 et 2010. Les autorités municipales sont invitées à

coopérer en fournissant des données sur les définitions des enfants à risque, les taux de participation, les programmes utilisés, la formation du personnel, etc.

En Finlande, les bureaux provinciaux du gouvernement sont chargés de contrôler les services et de traiter les plaintes concernant les services gérés par les municipalités. En Norvège, cette responsabilité incombe au gouverneur du comté, tandis qu'en Suède, l'Agence nationale pour l'enseignement est chargée d'assurer le suivi des réformes récentes.

Au Royaume-Uni, l'«Évaluation nationale du programme *Sure Start*» (*National Evaluation of Sure Start – NESS*) est une étude indépendante permanente qui évalue l'impact de ce programme dans le long terme.

*

**

L'accessibilité aux services est un des facteurs clé d'équité et d'intégration sociale. Garantir au plus grand nombre l'accessibilité à des services d'EAJE de qualité, en particulier aux populations les plus défavorisées, constitue un enjeu majeur d'une politique d'intégration des enfants dès leur plus jeune âge (voir chapitre 1). L'accessibilité peut être examinée (mise en œuvre) selon divers paramètres: économique, géographique, social, culturel. Ces différents facteurs ont d'autant plus d'impact que l'offre est limitée. Ainsi, dans la plupart des pays, les services d'accueil des plus petits (0-2/3 ans) ne sont pas conçus comme des services visant à accueillir l'ensemble des enfants; par conséquent, des priorités d'accès sont établies. Les lignes politiques générales, souvent assorties de moyens financiers, conduisent à favoriser l'accès de certains publics, en prenant en considération des critères variés qui peuvent être de nature socio-économique, géographique ou culturelle. Mais au-delà de ces priorités, les politiques mises en place se heurtent à des freins culturels et sociaux comme la préférence pour l'éducation par la mère ou la méconnaissance des circuits sociaux de réservation des places disponibles qu'il n'est pas aisé de dépasser et peuvent exclure certains groupes. Enfin, les modalités de fonctionnement, notamment les heures d'ouverture des centres, conduisent soit à en élargir l'accès (horaires en rotation), soit à le limiter (fonctionnement à temps partiel).

Introduction

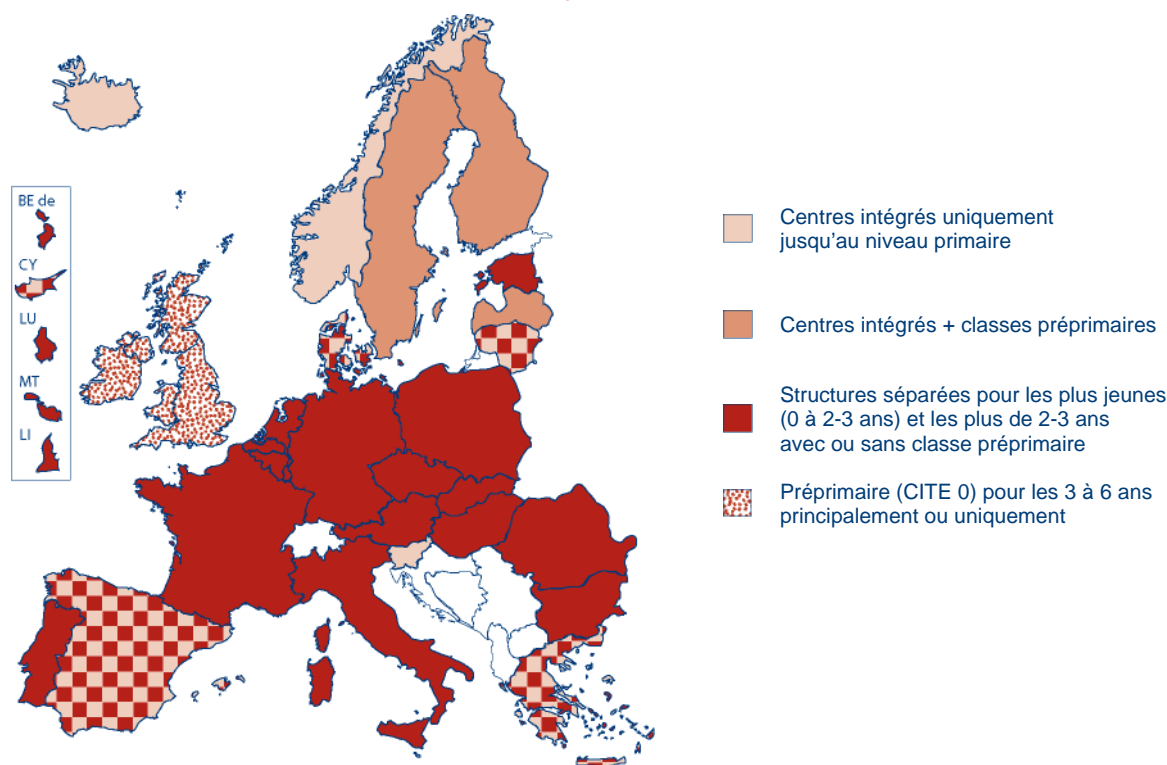
Ce chapitre est consacré aux principales caractéristiques de l'offre d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) dans ses dimensions d'encadrement et pédagogiques. Y sont traités principalement certains facteurs relevés dans la revue de la littérature de recherche (voir chapitre 1) et considérés comme particulièrement importants pour assurer la qualité et partant, l'efficacité des programmes d'EAJE, notamment dans leur capacité à intégrer des enfants issus de populations dites à risque.

La première section portant sur les paramètres de fonctionnement se penche sur les normes relatives au ratio enfants/personnels et à la taille des groupes, ainsi que sur les recommandations relatives à la santé et à la sécurité. La deuxième section intitulée «Approches et objectifs» examine les objectifs, les contenus et les approches des programmes éducatifs de l'EAJE, avec une attention particulière pour les conceptions et références éducatives. La question de l'intégration des enfants de familles dites «à risque» traverse l'ensemble des paramètres étudiés; néanmoins, les mesures spécifiques mises en place pour favoriser l'intégration de ces enfants sont présentées dans la section 3. Enfin, la participation des parents et les partenariats existant avec les familles font l'objet de la section 4.

Les diagrammes nationaux présentés dans le chapitre 3 mettent en évidence l'existence de structures d'accueil différentes selon l'âge des enfants dans de nombreux pays. La figure 4.1 synthétise l'information détaillée dans la figure 3.1. Elle souligne que la plupart des pays distinguent deux types d'offres en fonction de l'âge des enfants; ces structures sont souvent placées sous la tutelle de ministères différents (voir en annexe le tableau A sur les ministères responsables). Une dizaine de pays organisent une offre unique pour toute la cohorte des 0/1 - 5/6 ans, prolongée parfois par une année de classe préprimaire dans les structures d'EAJE et/ou dans les établissements scolaires.

Les différences de statut, de développement et de tradition entre les structures d'EAJE destinées aux jeunes enfants de moins de deux ou trois ans et celles accueillant la tranche d'âge des plus âgés (souvent entre 3 et 6 ans) sont relativement importantes. Il est donc permis de penser qu'elles déterminent leur cadre organisationnel et leurs approches pédagogiques respectives. C'est pourquoi dans ce chapitre les paramètres sont traités de façon distincte en tenant compte, d'une part, des dispositions adoptées pour l'EAJE s'adressant aux tout-petits (moins de deux ou trois ans) et, d'autre part, de la situation de la cohorte des enfants plus âgés (souvent entre 3 et 6 ans), communément appelée «niveau préprimaire» et appartenant pour la plupart des pays au niveau CITE 0.

Figure 4.1. Grands modèles des structures d'accueil de l'EAJE (accréditées et subventionnées) et en fonction de l'âge des enfants, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Note complémentaire

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): même si certains établissements accueillent des enfants de moins de 3 ans, ils ne sont pas considérés ici comme «centres intégrés» dans la mesure où ils ne sont financés par l'État que pour les enfants de plus de 3 ans qu'ils accueillent. Certaines exceptions sont à noter, telles que les places à temps partiel gratuites pour les enfants de deux ans, qui ont été introduites dans les zones défavorisées en Angleterre et au pays de Galles. Des projets pilotes de ce type se rencontrent aussi en Irlande du Nord où le secteur public peut accepter des enfants de 2 ans s'il y a des places disponibles. Il existe également des initiatives au niveau local s'adressant aux enfants de moins de 2 ans, comme le *London childcare affordability programme*.

Note explicative

Par structure, il faut entendre toutes les offres de garde et d'éducation en centre reconnu et accrédité dans le secteur public et privé subventionné, même s'il s'agit de structures peu fréquentées. Les gardiennes à domicile ne sont donc pas reprises ici.

Les centres dits «intégrés» accueillent les enfants entre 0-1 et 5-6 ans en général. Il s'agit d'une structure unique pour tous les enfants en âge préprimaire qui évoluent dans le même cadre éducatif (même direction d'établissement, même niveau de qualification du personnel responsable des activités éducatives pour toute la cohorte d'âge et même source de financement). D'autre part, par structures séparées, on entend les offres distinctes organisées en fonction de tranches d'âge variables selon les pays (allant souvent de 0-1 à 2-3 ans puis de 3-4 ans jusque 5-6 ans). Les classes «préprimaires» correspondent à l'offre d'une année précédant l'entrée au niveau CITE 1 organisée dans les écoles primaires.

La figure 3.1 détaille les structures existantes pays par pays et par âge.

4.1. Paramètres de fonctionnement

4.1.1. Taille des groupes et normes d'encadrement

Les normes d'encadrement constituent un des facteurs déterminants de la qualité. Elles peuvent s'exprimer de deux manières: soit par la fixation d'un ratio adulte-enfants maximal, soit par une taille maximale pour un groupe d'enfants, que celui-ci soit encadré par un ou plusieurs adultes. La taille du groupe dans lequel les enfants évoluent détermine en partie les activités organisées par l'adulte et leurs interactions avec les enfants. Du point de vue des enfants, ils sont d'autant plus sensibles à cette incidence qu'ils sont jeunes: le nombre d'enfants présents rejaillit sur les modalités d'échanges et d'interactions possibles tant avec les pairs qu'avec les adultes (voir chapitre 1). Plus le groupe est grand, plus la probabilité pour l'enfant de s'y perdre augmente en raison, par exemple, de la difficulté d'accéder aux adultes présents. Pour les adultes, travailler à plusieurs dans un grand groupe d'enfants retentit sur leur mode de travail. Ainsi, partager avec d'autres la responsabilité d'un grand groupe de très jeunes enfants peut réduire les capacités d'individualisation et de personnalisation des adultes envers les enfants. Par ailleurs, le nombre d'enfants rassemblés influence la tonalité des échanges entre enfants et peut, par exemple, être source de conflits accrus entre eux.

À l'exception des pays nordiques, de la Belgique, de la France et des Pays-Bas qui laissent à l'autorité locale ou à l'établissement la responsabilité de la taille des groupes d'enfants, tous les autres pays fixent des normes d'encadrement maximales par groupe pour les structures s'adressant aux enfants âgés de plus de deux ou trois ans, établissements relevant pour la plupart du niveau préprimaire de la CITE 0 (voir figure 4.2a).

Figure 4.2a. Existence et types de normes d'encadrement (ratio adultes/enfants et/ou taille des groupes). Structures (accréditées et subventionnées) accueillant les plus de 2 ou 3 ans, 2006/2007.

		BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Normes spécifiques pour les populations à risque		●	●	●	●	*	*	*	*	● 1+1:15	*	●	●	*	● 1:20	*	*	*	*
Taille du groupe	min.	*	*	*	12	13-18	*	*					*	15		10		8	*
	max.	*	*	*	22	24	*	25	20	24	25	25	*	28	25	24	20	25	20-25
Ratio adultes/ enfant maximum		1:19; 2:39	1:19; 2:32	*	*	1:24	*	1+1:25	1 + 1:20	1:8-12 2:20	1:25	1:25	1+1/G	1:25-28	1:25	1:8	1+1/G	1+1/G	1:25
		MT	NL (a)	NL (b)	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI (a)	FI (b)	SE	UK (¹)	UK-SCT	IS	LI	NO	
Normes spécifiques pour les populations à risque		*	*	*	*	*	*	*	●	*	*	*	*	*	*	*	*	*	*
Taille du groupe	min.	15	*	*			20			15	*		*			*		*	
	max.	20	*	*	25	25	25	20	22	22-28	*	13-20	*	26	*	*	20	*	
Ratio adultes/ enfant maximum		1/G	1+1/G	*	*	1/G	1+1:25	1:20	1+0.5:22	1/G	1:7-13	1:13; 2:20	*	*	1:8	1:5-10	*	1:14-18	

* Pas de normes fixées au niveau central ● Normes spécifiques

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): le nombre d'emploi d'enseignants est déterminé sur la base du nombre total d'enfants dans l'établissement; le deuxième nombre indique que l'école peut disposer, aux frais de la Communauté respective, d'un(e) deuxième enseignant(e) (niveau préprimaire), lorsqu'il y a au maximum 39 (BE fr) ou 32 (BE de) enfants inscrits. La présence d'enfants à risque génère une augmentation du nombre de «périodes enseignants» et donc du nombre d'emplois.

Belgique (BE de): l'école qui accueille 4 à 6 enfants immigrés arrivés récemment a droit à un quart d'emploi supplémentaire augmenté d'un quart d'emploi par tranche de trois enfants supplémentaires.

Belgique (BE nl): le nombre d'emploi d'enseignants est déterminé sur la base du nombre total d'enfants en classes préprimaires.

Bulgarie: le ratio adultes/enfants n'est pas précisé, mais on sait qu'il varie en fonction du type de structure (temps plein, temps partiel, classe préparatoire) et de l'âge des enfants.

République tchèque: les pouvoirs organisateurs peuvent augmenter ou diminuer ce ratio de 4 enfants. Si le nombre est inférieur, le pouvoir organisateur doit couvrir les coûts supplémentaires; si le nombre est supérieur, ils doivent garantir la qualité de l'éducation et la sécurité. Dans les classes préparatoires (*přípravné třídy*), le nombre minimal d'élèves est de 7, le nombre maximal de 15 enfants.

Danemark: la situation est similaire dans les centres intégrés et les jardins d'enfants (3-6 ans).

Espagne: des mesures compensatoires sont adoptées dans des situations particulières: groupes d'âges mixtes, régions rurales, écoles accueillant des enfants sous tutelle. Une réglementation nationale prévoit de diminuer le nombre d'enfants par classe quand le groupe comporte des enfants qui nécessitent des mesures éducatives compensatoires. L'ampleur de cette diminution est déterminée par chaque Communauté autonome et varie d'une Communauté à l'autre.

Irlande: dans l'accueil à temps plein ou à temps partiel (enfants de 3 à 6 ans): un adulte pour 8 enfants; dans le service préscolaire par session (3-6 ans): un adulte pour 10 enfants ou deux adultes pour maximum de 20 enfants. Pour les normes spécifiques, la situation correspond aux *Early programmes* accessibles uniquement aux enfants à risque issus de familles défavorisées.

France: pas de normes pour les tailles de groupe, mais le nombre moyen est de 26 enfants par classe.

Italie: il n'existe pas de normes au sens de dispositions fixées au niveau national. Il s'agit plutôt de lignes directrices établies et édictées par les autorités locales, mais non obligatoires. Deux enseignants dans les classes de 28 enfants; de même, deux enseignants se relaient au cours des 8 heures d'ouverture journalière des écoles fonctionnant à temps plein. Des recommandations existent pour les enfants de population à risque, mais pas de normes nationales.

Chypre: le nombre maximal d'enfants par enseignant augmente avec l'âge des enfants; dans les zones prioritaires, le maximum est porté à 20 élèves.

Lettonie: les données font référence au nombre d'enfants admis dans les villes et les zones urbaines. Dans les autres zones, le nombre est de 8. Le nombre d'enfants par groupe augmente avec l'âge. Par ailleurs, vu le manque de places offertes, la tendance est d'augmenter le nombre d'enfants par groupe.

Hongrie: ce nombre peut être augmenté de 20 % si le jardin d'enfants comporte au moins deux classes ou si on estime que c'est nécessaire au début de l'année scolaire, ou si un enfant doit être intégré au cours de l'année scolaire.

Pays-Bas: (a) normes concernant les centres ludiques (*playgroups*); elles sont établies au niveau municipal; (b) pas de normes quant aux ratios pour les enfants de 4 et 5 ans dans l'enseignement primaire (*basisonderwijs*). L'autorité compétente décide du nombre maximal d'enfants par groupe; cependant, le nombre de 15 enfants est recommandé. Il n'y a pas de normes fixées au niveau central.

Portugal: la loi prévoit un auxiliaire pour trois classes; les municipalités doivent prévoir le personnel complémentaire pour assurer le bon fonctionnement des activités; c'est pourquoi, dans la majorité des cas, en pratique, il y a au moins un auxiliaire par classe. Des orientations pédagogiques générales prévoient un soutien spécifique pour les groupes à risque. Le décret-loi n° 3/08 favorise les soutiens spécifiques destinés aux enfants ayant des difficultés au niveau des relations interpersonnelles et de l'apprentissage.

Slovénie: fonctionne en centres intégrés avec des groupes d'enfants de moins de 3 ans et des classes d'enfants de plus de trois ans. Les normes diffèrent selon l'âge des enfants, mais aussi selon l'intégration ou non d'enfants à risque ou encore si les groupes rassemblent des enfants d'âges mixtes. Des normes différentes peuvent aussi être appliquées dans les régions connaissant des problèmes de développement ou dans les zones regroupant différentes nationalités.

Slovaquie: ratio inférieur (1/14) si l'établissement organise un groupe séparé pour les enfants de moins de 3 ans. Ratio inférieur dans les établissements qui accueillent les enfants à la semaine, de façon continue (pensionnats). Par ailleurs, un enseignant supplémentaire est ajouté pour certaines activités comme, par exemple, la natation.

Finlande: (a) concerne les centres intégrés pour les 0/1-5/6 ans; les normes s'appliquent pour l'accueil à temps plein d'enfants âgés de plus de 3 ans; quand il s'agit d'accueil à temps partiel, le nombre peut être porté à 1/13 enfants; (b) se réfère aux classes préprimaires; si l'éducation est dispensée sous la forme d'un accueil de jour à temps plein, le ratio 1/7 s'applique; par contre, si l'éducation ne concerne que les enfants d'âge préprimaire, c'est le ratio 1/13 qui est appliqué. Si un assistant ou une gardienne accompagne la plupart du temps l'enseignant, le ratio est de 2/20. Il ne s'agit que de recommandations. Le conseil municipal à qui incombe la responsabilité de l'éducation préprimaire décide de la taille maximale du groupe.

Suède: il n'y a pas de normes définies au niveau central; la responsabilité s'exerce au niveau municipal, mais il y a des recommandations dans la loi. La loi sur l'éducation stipule que la composition et la taille du groupe d'enfants devront être appropriées, tout comme les locaux.

Royaume-Uni (ENG/WLS): le ratio 2/26 s'applique aux établissements du secteur public qui doivent employer un enseignant qualifié et un assistant en nursing disposant des qualifications adéquates. Le ratio 1/8 s'applique aux centres privés et au *voluntary sector* qui ne sont pas dans l'obligation de recruter des enseignants qualifiés.

Islande: le ratio varie en fonction de l'âge des enfants: un adulte pour cinq enfants de l'âge de 2 ans à un adulte pour dix enfants de 5 ans.

Norvège: correspond à la situation des 3-6 ans dans les centres intégrés. Ce ratio comporte un enseignant préprimaire/enfants, complété par d'autres intervenants, par exemple des auxiliaires.

Note explicative

Le ratio correspond aux normes liées au nombre d'enfants par adulte, sans prendre en considération leur répartition en groupes ni la taille des groupes.

Le nombre maximal par groupe correspond au nombre d'enfants que peut contenir un groupe. Les tailles minimales correspondent au minimum d'enfants nécessaires pour constituer un groupe.

Les normes relatives à la capacité d'accueil pour créer un centre ne sont pas reprises ici.

Pour le ratio adulte/enfants, le premier nombre (variant entre 1 et 2) indique le personnel formé et principalement responsable et le second nombre après le signe + indique les assistants ou auxiliaires.

De manière générale, la taille maximale des groupes varie entre 20 et 25 enfants qui sont généralement pris en charge par un enseignant. Par contre, en Estonie, en Irlande, en Lettonie, en Finlande et en Islande, les ratios sont inférieurs à un adulte pour 12 enfants. C'est également le cas dans les crèches aux Pays-Bas – un adulte pour 8 enfants entre 3 et 4 ans – mais aussi dans différentes structures s'adressant aux enfants de 4 à 6 ans, dans les groupes ludiques (*peuteronderwijs*) et dans le *basisonderwijs* où le nombre recommandé pour un groupe est de 15 enfants entourés généralement de deux adultes. Huit pays (Allemagne, Estonie, France, Lituanie, Luxembourg, Pays-Bas (centres ludiques), Portugal et Royaume-Uni (sauf l'Écosse)) adjoignent un assistant à l'enseignant ou éducateur responsable.

Des normes spécifiques pour l'accueil des enfants dits à risque sont mises en œuvre dans quelques pays seulement. Cela se réalise soit par une politique de zone prioritaire : "implantations dites bénéficiaires de discrimination positive" en Communauté française et germanophone de Belgique, augmentation du personnel d'encadrement en France, adjonction d'un aidant en Irlande et à Chypre. En Espagne, des mesures compensatoires existent comme la diminution du nombre d'enfants par classe. En Slovaquie, les normes peuvent varier en fonction du niveau de développement de la région ou de la présence d'enfants roms; en effet, les normes spécifiques pour ces enfants roms diffèrent selon les régions; si, par exemple, dans la zone de Doleniska, le staff est complété par un assistant rom, dans celle de Prekmurje, la communauté rom organise ses propres services d'EAJE avec son équipe rom ou non.

La situation est très différente quand on examine les dispositions relatives aux normes d'encadrement de l'accueil des tout-petits entre 0 et 2-3 ans (figure 4.2b). Pour les pays dont les données sont disponibles, les normes sont largement inférieures à celles rencontrées dans les institutions accueillant des enfants plus âgés: elles sont inférieures à un adulte pour 10 enfants dans quasi tous les pays.

Quelques pays (Estonie, Lituanie, Hongrie, Autriche, Portugal, Roumanie, Slovaquie) fixent à la fois des normes relatives à la taille des groupes et au ratio adulte/enfants. Pour plusieurs pays, on peut déduire des données fournies que la règle est de réunir plusieurs adultes autour d'un groupe relativement important d'enfants. Il en est ainsi en Communauté germanophone de Belgique avec 3 adultes pour 18 enfants, en Pologne avec 4 adultes pour 35 enfants et en Slovaquie avec 3 adultes pour 14 ou 20 enfants.

Dans un peu plus de la moitié des pays, les différents ratios sont fixés au niveau national. Ailleurs, la détermination des normes relève soit de l'autorité régionale, soit de l'autorité municipale. On observe alors deux variantes: elles sont soit fixées en suivant des lignes directrices décidées au niveau national, soit définies à l'échelon local. Ces normes renseignent sans doute davantage sur les critères de financement des établissements (voir chapitre 6) que sur les modalités d'organisation des groupes d'enfants dans les centres. Seuls trois pays (Bulgarie, Chypre et Slovaquie) fixent des normes spécifiques pour les enfants à risque âgés de moins de 2 ou 3 ans.

Figure 4.2b. Existence et types de normes d'encadrement (ratio adultes/enfants et/ou taille des groupes. Offres (accréditées et subventionnées) pour les enfants âgés de moins de 2 ou 3 ans, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK (a)	DK (b)	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Normes spécifiques pour populations à risque	*	*	*	●	*	*	*	:	*	⊗	*	*	*	*	●	:	*
Taille maximale du groupe	*	*	*	18	*	*	*	:	14	⊗	*	*	*	*		10 to 16	10 to 15
Ratio maximum adultes/enfant	1:7 ou 1:9	3:18	1:7 ou 1:10	:	*	*	*	:	1:7	⊗	*	*	1:5 ou 1:8	*	1:6-12	:	1+1/G
	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO
Normes spécifiques pour populations à risque	*	*	*	*	*	*	*	*	●	*		*	⊗	⊗	*	*	*
Taille maximale du groupe	*	10-12	*	*	15	*	15	10-15	12	20	:	*	⊗	⊗	*	*	*
Ratio maximum adultes/enfant	*	1:6	1:3-6	1:4-8	1+2	2+2:35	1+1:15	1:4-6	1+0.5:12	2:8-14; 3:14-20	1:4; 2:8	*	⊗	⊗	1:5-10	*	1:7-9

* Pas de normes fixées au niveau central ● Normes spécifiques ⊗ Peu ou pas d'offres subventionnées

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): le ratio en crèche (0-3 ans) est de 1 adulte pour 7 enfants; en *prégardiennat* (enfants de 18 mois à 3 ans), il est de 1/9.

Belgique (BE nl): accueil privé: 1/7 (enfants de moins de 18 mois), 1/10 (enfants de plus de 18 mois).

Bulgarie: deux à trois enfants à besoins éducatifs particuliers peuvent être intégrés dans un groupe.

République tchèque: le nombre d'enfants n'est pas fixé au niveau central, mais est déterminé par le «service sanitaire».

Danemark: la situation est similaire dans les centres intégrés (0-6 ans) et dans les crèches (0-3 ans).

Espagne: il n'existe pas de critères nationaux pour l'accueil des 0-3 ans, les normes sont fixées par les Communautés autonomes), mais le ratio augmente généralement avec l'âge (par exemple, pour certaines Communautés: 8 enfants par groupe pour les 0-1 ans; 13 enfants pour les 1-2 ans et 20 pour les 2-3 ans).

France: un adulte pour 5 enfants qui ne marchent pas encore et un adulte pour 8 enfants qui marchent déjà.

Italie: les normes d'encadrement relèvent des régions. Le ratio oscille en pratique entre 1 adulte pour 5 ou 10 enfants en fonction de leur âge.

Chypre: un adulte pour 6 enfants de 0 à 2 ans et un adulte pour 12 enfants de 2 à 3 ans.

Lettonie: selon les règlements du cabinet du ministre, de 10 à 14 enfants peuvent être admis dans le groupe des enfants âgés de 1 à 2 ans et de 10 à 16 enfants dans celui des 2 à 3 ans dans les villes et les zones urbaines. Dans les autres zones, le nombre minimal est de 8.

Pays-Bas: le nombre d'enfants par adulte augmente avec l'âge: 1/4 pour les enfants de moins de 12 mois, 1/5 pour ceux entre 1 et 2 ans, 1/6 pour les enfants entre 2 et 3 ans. Le maximum de 8 concerne les enfants de 3 à 4 ans. Le nombre maximum d'enfants par groupe est de 12 pour les enfants de moins de 12 mois et de 16 pour les enfants de moins de 4 ans. Mais il ne s'agit pas de normes fixées au niveau central.

Autriche: pas de normes fédérales, mais des lignes directrices fournies au niveau des régions (*Bundesländer*).

Pologne: pas de données chiffrées, mais une précision sur la composition des équipes.

Suède: responsabilité au niveau des municipalités, mais des recommandations centrales dans la loi.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): des recommandations existent pour les tailles de groupe et les ratios pour les enfants de moins de 3 ans mais elles ne sont pas présentées dans la figure car la plupart de l'offre est privée et non directement subventionnée.

Norvège: il s'agit des normes en vigueur pour les 0-3 ans dans les centres intégrés. Ce ratio comporte un enseignant préprimaire/enfants, complété par d'autres intervenants, par exemple des auxiliaires.

4.1.2. Exigences sanitaires et de sécurité

Une très large majorité de pays mentionne des normes légales relatives à la santé et à la sécurité pour l'offre d'accueil des enfants les plus jeunes (moins de 2 ou 3 ans) et pour les plus âgés (plus de 2 ou 3 ans). Certains pays précisent que le non-respect de ces normes peut entraîner la fermeture du centre ou le retrait des subsides publics, mais les normes annoncées ne sont pas détaillées. Dans

divers pays, dont la République tchèque, la Lettonie et l'Autriche, les exigences fixées pour l'ouverture d'un centre sont très strictes. Parmi celles-ci, on peut citer, outre l'espace en m² minimum par enfant, une entrée séparée pour les cuisines et l'approvisionnement en nourriture, et des toilettes séparées pour chaque groupe d'enfants. Seuls quelques pays abordent, en plus de l'hygiène et de la sécurité, des préoccupations touchant à la qualité de l'environnement: la Bulgarie, la République tchèque et l'Espagne citent le confort acoustique, l'aération, l'éclairage naturel et, tout comme la Pologne et l'Islande, l'aménagement des espaces extérieurs comme espace de vie et de jeu. Au Danemark, bien qu'il n'ait pas de loi spécifique relative à la santé et la sécurité, tous les centres d'EAJE doivent utiliser une grille standard d'évaluation de l'environnement (*Children's Environment Assessment*), dont l'objectif est de décrire, d'évaluer et d'améliorer l'environnement des enfants. L'évaluation doit porter sur trois domaines: l'environnement physique (santé, ergonomie, sécurité, etc.), l'environnement esthétique (mesure de l'influence de l'aménagement sur le bien-être des enfants) et l'environnement psychologique (relations entre enfants et relations avec les adultes). La direction de chaque centre est responsable de cette évaluation (révisée tous les 3 ans) qui doit être rendue publique.

Figure 4.3. Existence de normes relatives à la santé et à la sécurité dans l'offre (accréditée et subventionnée) d'EAJE, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Centres accueillant les moins de 2-3 ans	●	●	●	●	●	*	*	●	⊗	●	●	●	*	●	●	●	*	●
Centres accueillant les plus de 2 ou 3 ans	●	●	●	●	●	*	*	●	●	●	●	●	*	●	●	●	*	●
	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI (a)	FI (b)	SE (a)	SE (b)	UK (¹)	UK- SCT		IS	LI	NO
Centres accueillant les moins de 2-3 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	*	●	⊗	⊗		●	●	●
Centres accueillant les plus de 2 ou 3 ans	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	*	*	●	*		●	●	●

● Existence de normes * Pas de recommandations au niveau central ⊗ Peu ou pas d'offres subventionnées

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Danemark: la situation est similaire dans les centres intégrés (0-6 ans) et dans les structures séparées: crèches (0-3 ans) et jardins d'enfants (3-6 ans). Il n'y a pas de normes spécifiques mais, depuis 2006, tous les centres de jour sont obligés de réaliser une évaluation de l'environnement.

Allemagne: les normes pour les crèches et les *Kindergärten* sont fixées par les communautés.

Irlande: les réglementations de 2006 sur les services préscolaires couvrent les services existant pour les moins de 3 ans.

Italie: certaines autorités locales publient des lignes directrices générales ou des indications sur la santé et la sécurité, qui ne sont pas contraignantes.

Autriche: les normes ne sont pas réglementées au niveau central, mais les neuf lois provinciales exigent des normes similaires.

Finlande: (a) concerne les centres intégrés pour les 0-6 ans et (b) les classes préprimaires.

Suède: (a) correspond aux centres intégrés pour les 1-6/7 ans et (b) aux classes préprimaires à 6/7ans. Les normes (à un niveau général) sont fixées au niveau central sous la forme de règlements et de recommandations. La mise en œuvre de ces normes incombe au niveau local.

Royaume-Uni (ENG/WLS): les *voluntary settings* et le secteur privé qui accueillent des enfants en dessous de 3 ans ne sont pas présentés dans la figure car ils ne reçoivent pas de financement direct pour ces enfants, mais des standards de sécurité et relatives à la santé existent.

4.2. Contenus, approches et objectifs

Si tous les pays élaborent des programmes pour le secteur de l'EAJE s'adressant aux enfants de 3 à 6 ans, la situation pour l'accueil de la prime enfance (0 à 3 ans environ) est beaucoup plus diversifiée. La Bulgarie, Malte, la Roumanie, le Royaume-Uni (Angleterre) avec son programme *Birth to Three Matters* et le Liechtenstein conçoivent des programmes nationaux spécifiques pour l'accueil des tout-petits. Les cinq pays nordiques et la Slovénie organisent et conçoivent leur politique en matière de programmes, de contenus et de méthodes pour l'ensemble des enfants de tous les âges de l'EAJE. La situation est similaire en Espagne jusqu'en 2008/2009, date à laquelle le programme pour les enfants du premier cycle (0-3 ans) sera entièrement une compétence des Communautés autonomes (selon la loi de 2006).

Plusieurs autres pays où l'accueil n'est pas organisé en centres intégrés ont néanmoins adopté ou préparent des textes réglementaires en matière de programme ou de curriculum pour la tranche d'âge complète des 0-6 ans. Il s'agit de la Belgique (Communauté flamande), de l'Estonie, de l'Irlande, de la Lituanie et du Royaume-Uni (Angleterre).

Les autres pays soit n'abordent pas la question, soit indiquent l'absence de programmes auquel les établissements doivent se référer. Toutefois, en Communauté française de Belgique et en France, les informations fournies indiquent le souci d'assurer l'élaboration de projets éducatifs au sein des établissements.

Les textes légaux qui énoncent les options éducatives préconisées par les États émanent du pouvoir central ou régional, mais la tendance est de confier l'élaboration du curriculum ou du projet éducatif soit aux autorités locales, soit aux équipes des structures d'EAJE. Plusieurs pays, dont l'Espagne, l'Italie, les Pays-Bas et la Suède, mettent l'accent sur cette situation de décentralisation ou de déréglementation.

4.2.1. Finalités et objectifs

Lors de leur création, au milieu du 19^e siècle, les crèches se voient confier explicitement un rôle de garde avec, à l'époque, une fonction de sauvegarde – sauver de la maladie et préserver la vie des tout-jeunes enfants issus des classes ouvrières et défavorisées – et une fonction économique – libérer les femmes pour les mettre à la disposition de l'industrie en plein essor. Mais au fil des ans, en lien avec l'évolution sociale, culturelle et économique des sociétés européennes, d'autres rôles leur ont été attribués: la prévention sanitaire et sociale, l'éducation et la socialisation. Ces rôles viennent s'ajouter, sans le masquer, au rôle de garde, à l'origine de l'institution «crèche».

À l'opposé, dès la création de l'enseignement préprimaire et/ou des *kindergarten*, leurs fondatrices – Maria Montessori, Pauline Kergomard et, avant elles, le pédagogue Friedrich Fröbel – misaient d'emblée sur la prise en charge précoce des enfants des classes défavorisées afin de leur assurer bien-être et développement et de constituer les bases de leur émancipation sociale. Cependant, l'accent mis sur les rôles d'éducation et même de scolarisation précoce de l'accueil des 3-6 ans a souvent occulté leur rôle de garde. Cette tension entre garde et éducation est toujours d'actualité et offre une des grilles d'analyse de l'EAJE encore aujourd'hui.

De nombreux pays considèrent les services s'adressant à la prime enfance (0 à 2-3 ans) comme des initiatives assumant une fonction économique, avec une prise en charge des enfants qui permet aux deux parents (dans une perspective d'égalité homme-femme) de travailler ou d'étudier. Cependant, tout en leur attribuant explicitement ce rôle de garde, ils reconnaissent à ces mêmes services une dimension d'éducation et de socialisation.

Seuls les pays nordiques, l'Espagne et la Slovénie, qui ont opté pour une vision d'ensemble de l'EAJE réalisée entre autres par l'organisation de centres intégrés, considèrent que, dès la prime enfance, l'accueil des enfants constitue la première étape de leur cheminement «pédagogique». Un ensemble de pays (Irlande, Pays-Bas et Royaume-Uni par exemple) font état d'une législation remaniée orientée vers l'éducatif et d'initiatives récentes résolument guidées par le souci d'assurer aux jeunes enfants les meilleures conditions de développement. La Roumanie explique ce changement de perspective en détaillant le cheminement de ses crèches vers l'éducatif au cours des deux dernières décennies.

Par ailleurs, quelques pays mettent l'accent sur le rôle de prévention sociale de l'accueil de la prime enfance (notamment en tant qu'action de prévention de la maltraitance). Par exemple au Royaume-Uni (Angleterre), l'EAJE fait partie de la palette des services pour les enfants et les familles qui incluent aussi la santé, la prévention et le soutien aux familles. D'autres pays y voient aussi un outil de lutte contre la pauvreté en offrant un soutien à la parentalité en permettant, grâce au travail des parents, d'augmenter les ressources familiales et/ou d'assurer les soins de base aux tout-petits (en particulier en Irlande, en Roumanie et en Slovaquie). Enfin, la Lettonie attribue à l'EAJE pour les plus jeunes (0-3 ans) la fonction majeure de stimuler la natalité.

On peut donc affirmer que, presque partout, la dimension éducative des centres s'adressant aux plus petits se complète d'autres dimensions qui guident les législations et les approches, ou même leur sont subordonnées.

La situation des centres qui accueillent les enfants de plus de 3 ou 4 ans est assez différente. L'ensemble des pays s'accorde pour considérer les diverses formes d'accueil de cette cohorte d'âges comme le premier échelon du système éducatif. Les différences entre les pays se marquent ici dans les dispositions concernant le rôle de garde de ces institutions préprimaires.

On peut résumer en grandes lignes les objectifs attribués aux différentes structures d'EAJE en Europe de la manière suivante:

- Les centres destinés à la prime enfance (0/1-2/3 ans) poursuivent généralement des objectifs relatifs au bien-être des enfants (épanouissement physique, psychologique et social), à la conciliation de la vie familiale et du travail, à l'éveil culturel, à la vie en société et à la prévention sociale.
- Le niveau d'éducation préprimaire (CITE 0) destiné le plus souvent aux 3-6 ans met l'accent sur la dimension éducative visant le développement cognitif et social, l'éveil culturel, la vie en société et la préparation aux apprentissages de base – lire et écrire, compter – nécessaires pour aborder l'école primaire. D'autres préoccupations – comme la place accordée à la santé physique des enfants) – peuvent coexister (Estonie, Pologne, Slovaquie et Finlande).
- Les pays ayant adopté une structure intégrée pour tous les enfants âgés entre 0/1 et 6/7 ans accordent à l'éducation, à la socialisation et à l'accueil la même importance tout au long de l'EAJE.

4.2.2. Orientations pédagogiques et approches éducatives

C'est habituellement le/les ministères responsable(s) (voir en annexe le tableau A sur les ministères) des politiques en matière d'EAJE qui établit(ssent) les lignes directrices et les objectifs éducatifs, quelques fois inscrits dans une loi ou un décret. Même si des programmes et des curriculums existent, le mouvement quasi général est de confier au niveau local – municipalité ou établissement – l'élaboration du projet pédagogique, en concertation avec les équipes, les parents et même les enfants. Cette disposition vise, d'une part, à adapter les projets et les actions en fonction des

différents contextes culturels, sociaux et locaux; elle mobilise, d'autre part, les énergies et l'engagement des équipes.

Les divers programmes éducatifs peuvent se lire à la lumière de deux grandes conceptions (mises en évidence dans la revue de la recherche exposée dans le chapitre 1, section 4) qui se distinguent tant du point de vue des objectifs et des méthodes que de la conception du rôle des adultes et de la place de l'activité des enfants dans le processus éducatif.

D'un côté, on peut rassembler sous un premier modèle, «Programmes centrés sur le développement de l'enfant dans sa globalité», les offres éducatives caractérisées par les paramètres suivants: elles se centrent sur le développement social et la construction de la personne, elles promeuvent l'apprentissage par l'activité auto-induite, l'exploration spontanée et le jeu, elles favorisent les interactions entre pairs et la coopération, et elles accordent une place importante aux activités symboliques ainsi qu'aux acquis culturels. Le rôle des adultes consiste, d'une part, à organiser les espaces, le matériel de jeu et d'activité, et le cadre temporel et, d'autre part, à engager des interactions avec les enfants de manière à échafauder leur développement dans les domaines culturel (tels que lire et écrire) et scientifique. Les éducateurs sont vus comme des personnes ressources qui guident et soutiennent les enfants dans leurs démarches intellectuelles et sociales.

De l'autre côté, dans un second modèle, «Programmes centrés sur la transmission de connaissances», les démarches éducatives sont inspirées par les théories de l'apprentissage où prévaut la transmission de connaissances et de compétences par l'enseignant. Y sont privilégiées les compétences langagières et académiques en lien avec le curriculum primaire. Les méthodes font appel à l'instruction directe, aux activités dirigées et aux renforcements. L'ensemble est sous-tendu par un curriculum structuré et planifié.

Au niveau CITE 0, tous les pays disposent d'un programme éducatif et on assiste dans l'ensemble des pays étudiés à une certaine convergence des politiques éducatives. Ainsi, à la lecture des textes, on constate une certaine homogénéité des orientations pédagogiques prescrites. À de rares exceptions, les pays optent en priorité pour des pratiques pédagogiques relevant d'une perspective qui allie construction de la personne et socialisation (premier modèle). On y vise le développement des enfants dans leur globalité; on cherche à les éduquer en tant que futurs citoyens en leur faisant prendre conscience de leur environnement physique et social et en les encourageant à participer à la vie scolaire. On les considère comme les acteurs de leur développement; on privilégie aussi leurs démarches intellectuelles, sociales et artistiques, tout en accordant une place importante aux activités corporelles et motrices. Le jeu et les activités solidaires constituent les moteurs privilégiés du développement; les enfants apparaissent comme des partenaires accompagnés et soutenus par des éducateurs. En Belgique, en République tchèque, en Espagne, en France, en Italie, en Lettonie, au Portugal et en Norvège s'ajoute la préoccupation de cultiver les capacités de littéracie et de numéracie des plus grands dans un souci de préparation à l'école primaire. Certains pays mentionnent également le rôle de transmission de connaissances (second modèle). Néanmoins, dans cette étude, on dispose de très peu d'indications sur les modalités de mises en œuvre des programmes, en particulier sur le rôle assumé par les adultes.

Figure 4.4a. Contenus et approches éducatives de l'accueil (accrédité et subventionné) pour les plus de 2/3 ans, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Existence d'un curriculum au niveau national	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Programmes centrés sur le développement de l'enfant dans sa globalité	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Programmes centrés sur la transmission de connaissances													●				
Objectifs orientés sur la santé					●			●							●		
Programme incluant des apprentissages liés à la littéracie et la numéracie	●	●	●		●						●	●	●		●		

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Existence d'un curriculum au niveau national	●	●	*	*	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●
Programmes centrés sur le développement de l'enfant dans sa globalité	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●
Programmes centrés sur la transmission de connaissances						●										
Objectifs orientés sur la santé	●				●	●			●	●		●				●
Programme incluant des apprentissages liés à la littéracie et la numéracie			●			●						●				●

● Recommandations * Pas de recommandations au niveau central

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Estonie: programme dédié aux 1-7 ans.

Irlande: un programme «Cadre national» pour les premiers apprentissages de tous les enfants de 0 à 6 ans sera publié en 2009.

Grèce: programme dédié à l'EAJE à partir de 4 ans et organisé dans les établissements scolaires.

Espagne: le programme national pour l'éducation préprimaire concerne les enfants de 0 à 6 ans. Depuis l'année scolaire 2008/2009, ce programme concerne uniquement le second cycle du préprimaire (3-6 ans) tandis que le curriculum pour le premier cycle sera établi par les Communautés autonomes.

Italie: certaines autorités locales publient des lignes directrices générales et des indications sur la santé et la sécurité. Elles ne sont pas contraignantes. Il n'y a pas de recommandations pour la littéracie et la numéracie.

Lituanie: les lignes directrices concernent l'ensemble de l'EAJE (enfants de 1 à 6 ans) et le programme destiné aux enfants âgés de 6 à 7 ans.

Luxembourg: l'accueil des plus jeunes est du ressort des autorités locales; il n'y a pas de lignes directrices nationales.

Autriche: il n'y pas de programme national en Autriche, mais les neuf provinces ont des lignes directrices précises et des manuels, ainsi qu'une planification écrite obligatoire et des feuilles de réflexion sur le travail pédagogique.

Pays-Bas: propose un mélange des deux approches.

Pologne: les activités éducatives sont laissées à l'initiative des éducatrices.

Roumanie: en vigueur depuis 2007. Le modèle de transmission est caractéristique de la dernière année seulement, année intitulée «année préparatoire à l'école».

Figure 4.4b. Contenus et approches éducatives. Accueil (accrédité et subventionné) pour la petite enfance (moins de 2 ou 3 ans), 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Lignes directrices ou curriculum au niveau national	●	●	●	●	*	●	*	●	⊗	*	●	*	*	●	●	●	*
Objectifs orientés sur la santé				●					⊗	*					●		
Programmes centrés sur le développement de l'enfant dans sa globalité				●		●			⊗	*	●			●	●	●	

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Lignes directrices ou curriculum au niveau national	●	●	*	*	*	*	●	●	:	●	●	⊗	⊗	*	●	●
Objectifs orientés sur la santé					●	●	●			●		⊗	⊗			●
Programmes centrés sur le développement de l'enfant dans sa globalité	●	●		●			●	●		●	●	⊗	⊗			

● Recommandations * Pas de recommandations au niveau central ⊗ Peu ou pas d'offres subventionnées pour les moins de 2-3 ans

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr, BE de): tous les milieux d'accueil (0-12 ans) sont tenus de se conformer à un code de qualité leur demandant de présenter leur projet d'accueil, en particulier leur projet pédagogique, soumis à l'approbation et l'évaluation respectivement de l'Office de la naissance et de l'enfance (ONE) (BE fr) et du *Dienst für Kind und Familie* (DKF) (Bede). Ce code de qualité ne peut être considéré comme un curriculum national; en effet, chaque équipe est invitée à présenter ses propres options éducatives.

Belgique (BE nl): diverses conditions de qualité doivent être remplies par les différents milieux d'accueil; les milieux reconnus doivent disposer d'un manuel de qualité, mais il n'est pas soumis à l'approbation de *Kind en Gezin*.

République tchèque: il n'y a pas de recommandations au niveau national, mais les crèches (*jesle*) suivent en général un programme centré sur le développement de l'enfant dans sa globalité et respectent les aspects relatifs à la santé.

Espagne: le programme national pour l'éducation préscolaire concerne les enfants de 0 à 6 ans. Depuis l'année scolaire 2008/2009, ce programme concerne uniquement le second cycle du préscolaire (3-6 ans) tandis que le curriculum pour le premier cycle est établi par les Communautés autonomes.

Autriche: il n'y a pas de programme national en Autriche, mais les neuf provinces ont des lignes directrices précises et des manuels, ainsi qu'une planification écrite obligatoire et des feuilles de réflexion sur le travail pédagogique avec une option «programmes centrés sur le développement de l'enfant dans sa globalité».

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les *voluntary settings* et le secteur privé qui accueillent des enfants en dessous de 3 ans ne sont pas présentés dans la figure car ils ne reçoivent pas de financement direct pour ces enfants, mais des recommandations pour le curriculum et les approches éducatives existent.

Même si une coupure entre l'accueil de la prime enfance et le niveau préscolaire (CITE 0) subsiste, la préoccupation éducative émerge dans l'accueil et la garde des tout-petits. Certains pays définissent des plans de réflexion et d'action éducative spécifiques pour ces âges. Par exemple, en Communauté française de Belgique, la législation prévoit un code de qualité auquel les structures d'accueil de l'enfance doivent se conformer. Dans ce cadre, il est prévu que chaque milieu d'accueil présente son projet d'établissement, y compris son projet éducatif. Pour stimuler et soutenir cette démarche un document ressource *Accueillir les tout-petits. Oser la qualité*, élaboré par un collectif de praticiens et de chercheurs, est accessible à tous sur le site Internet de l'Office de la naissance et de l'enfance. Ce référentiel psychopédagogique spécifique aux 0-3 ans présente, à partir de situations concrètes et significatives de l'accueil des tout-petits, une réflexion originale sur trois thèmes jugés centraux: les liens, la socialisation et l'activité. Il propose un cadre tant éthique et scientifique que pratique pour élaborer et mettre en œuvre des pratiques éducatives de qualité au sein des différents milieux d'accueil des 0-3 ans. Un référentiel 3-12 ans consacré à l'accueil extrascolaire est en préparation. Mais plus généralement, la tendance est d'adopter les mêmes orientations éducatives pour l'ensemble de l'EAJE des 0-6 ans.

Assurer le bien-être physique des bébés est une préoccupation essentielle dans bon nombre de pays. Plusieurs contributions situent résolument les crèches dans le champ de la prévention, de la sécurité et de la santé. Cette situation se rencontre en Bulgarie, en Lettonie, en Pologne et en Roumanie en particulier. Les informations recueillies dans la présente étude ne permettent pas d'appréhender la conception des soins dispensés dans les milieux d'accueil.

4.3. Initiatives vers les populations à risque

Les initiatives visant les enfants de populations dites à risque constituent un des axes importants de la politique actuelle de développement des services d'EAJE aux Pays-Bas et au Royaume-Uni. Aux Pays-Bas, l'EAJE, accessible aux enfants de 2 à 6 ans, s'adresse principalement aux enfants de milieux défavorisés, tant dans les centres ludiques (*playgroups* pour les 2 à 3 ans) que dans les écoles primaires (*basisonderwijs*) (enfants de 4 et 5 ans). Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), des places à temps partiel gratuites pour les enfants de deux ans ont été introduites dans les zones défavorisées. Des projets pilotes de ce type se rencontrent aussi en Irlande du Nord où le secteur public peut accepter des enfants de 2 ans s'il y a des places disponibles. Il existe également des initiatives au niveau local s'adressant aux enfants de moins de 2 ans, comme le *London childcare affordability programme*.

Toutefois, tous les pays envisagent des dispositions en vue de favoriser l'intégration des enfants présentant des problèmes de développement et/ou d'éducation. Les dispositions adoptées s'appuient généralement sur une offre de services d'EAJE universels, accessibles à tous les enfants. On constate cependant une diversité de mesures qui s'explique en partie par la situation économique et sociale des pays, par la solidité de leur système de protection sociale et par le niveau de développement de leur système d'EAJE, mais aussi par la conception sous-jacente des interventions. On peut distinguer deux grandes orientations.

Dans un premier groupe constitué de la majorité des pays, c'est l'appartenance des enfants à un groupe défini socialement, économiquement ou culturellement (voir en annexe le tableau B sur les définitions nationales des enfants à risque) qui constitue le critère de base à partir duquel les interventions sont déployées. Dans un plus petit nombre de pays, il peut, par contre, s'agir d'un appui individuel apporté aux enfants sur la base des difficultés qu'ils rencontrent personnellement dans leur parcours d'éducation ou d'instruction. Ainsi, la loi suédoise énonce que «la préscolarisation et le bien-être des enfants en âge scolaire seront basés sur les besoins de chaque enfant. Les enfants qui, pour des raisons physiques, mentales ou autres, ont besoin d'un encadrement spécifique pour leur développement recevront les soins appropriés à leur demande spécifique». Cette conception se rencontre aussi au Danemark, en Finlande au Royaume-Uni (Écosse) et en Norvège. Cependant, la plupart des pays sont confrontés à une immigration massive ou à la venue de réfugiés, situations qui les conduisent à mettre en œuvre des programmes spécifiques.

L'une ou l'autre conception constitue la trame sur laquelle se greffent les diverses approches adoptées qui ne sont pas exclusives. On peut les décrire de la façon suivante:

- Renforcement des équipes par l'engagement de personnels supplémentaires dans les établissements destinés à tous mais accueillant des enfants présentant des difficultés manifestes. Le Portugal fait état de la présence d'un médiateur socioculturel.
- Définition de zones géographiques prioritaires où des dispositions spécifiques sont adoptées, aussi bien pour la tranche d'âge des 0-3 ans que pour le préprimaire (Irlande, France, Chypre, Pays-Bas et Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). Elles sont ciblées sur le préprimaire seulement au Portugal et à Malte.
- Mise en œuvre de programmes particuliers, modulés selon leurs contenus, leurs perspectives (compensatoire, appel à des spécialistes) ou encore le moment où ils sont appliqués (l'année précédant l'entrée dans l'enseignement obligatoire par exemple). Ces programmes sont consacrés prioritairement aux processus d'acquisition du langage (langue maternelle mais essentiellement langue seconde) au niveau préprimaire (CITE 0). Des actions en ce sens pour les enfants plus jeunes (0-3 ans) existent également mais sont moins répandues. En Espagne, des programmes d'éducation compensatoire, centrés sur le langage et autres domaines curriculaires, sont mis en place dans des écoles accueillant un nombre significatif d'enfants de milieu défavorisé; au niveau préprimaire, les enfants reçoivent ces supports dans la même classe que les autres enfants de leur groupe. La Slovénie fait état de dispositions particulières pour ses minorités ethniques: organisation d'écoles bilingues ou disposant d'équipes bilingues dans les régions frontalières de la Hongrie; pour les minorités d'italiens, établissements de langue italienne ou slovène. Enfin, le Danemark, la Suède, la Finlande et la Norvège accordent une attention particulière aux processus langagiers pour les 0/1-6 ans. Depuis 2003, le Danemark accentue systématiquement la stimulation linguistique, et ce particulièrement auprès des enfants d'immigrés à partir de 3 ans. Quant aux Pays-Bas, les centres de santé pour les enfants de 0 à 4 ans conseillent aux parents d'enfants à risque de permettre à leur enfant de participer à un programme adopté dans le cadre de l'EAJE; tel que *Kaleidoscope*, *Startblokken* ou *Pyramide*,

tous trois axés sur le développement global des enfants avec un accent particulier sur le langage. Par ailleurs, des programmes spécifiques destinés à ces enfants sont utilisés dans certaines municipalités. Les centres ludiques (*playgroups*), bien que destinés à tous les enfants entre 2 et 4 ans, accueillent en priorité ces populations. Le phénomène est particulièrement marqué dans les grands centres qui présentent une concentration importante d'enfants à risque.

- Organisation de services ou de sections spécifiques destinés à des groupes particuliers: les enfants de demandeurs d'emploi, de réfugiés; les enfants roms, de minorités ethniques; les enfants qui vivent dans des conditions particulières, comme les enfants orphelins ou séparés de leur famille (parents à l'étranger pour des raisons de travail, situation relevée par la Roumanie). En Espagne, diverses initiatives comme les activités itinérantes, s'adressent à des enfants dans l'impossibilité de suivre une scolarité ordinaire: enfants de travailleurs saisonniers, itinérants ou enfants du cirque. En République tchèque, les classes préparatoires des écoles de base (*Základní školy*) sont destinées aux enfants socialement désavantagés qui fréquentent l'année précédant le début de l'enseignement obligatoire. En Grèce, en Roumanie et en Slovaquie, l'attention se focalise sur les enfants de 3 à 6 ans issus de familles roms ou de minorités linguistiques ou culturelles; la Finlande développe des initiatives similaires mais pour les enfants de 1 à 6 ans. En République tchèque, dans le cadre de l'intégration des enfants roms, le ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports propose des soutiens financiers pour réaliser divers projets.

Figure 4.5a. Types de dispositions ciblées pour les enfants désavantagés sur le plan social, culturel et/ou linguistique. Accueil (accrédité et subventionné) des enfants de plus de 2 ou 3 ans, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Renforcement de personnel dans les structures ordinaires	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Zones prioritaires									●			●		●			
Programmes spécifiques globaux		●		●	●	●		●	●		●		●		●	●	
Programmes centrés sur langage	●		●	●		●	●	●	●	●	●			●	●	●	
Établissements/groupes séparés				●	●			●	●	●					●		

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK- SCT	IS	LI	NO
Renforcement de personnel dans les structures ordinaires	●	●		●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●
Zones prioritaires		●	●			●						●				
Programmes spécifiques globaux	●						●		●			●				
Programmes centrés sur langage	●		●	●			●		●	●	●		●		●	●
Établissements/groupes séparés					●		●	●		●						

● Normes spécifiques

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: les sections séparées (classes préparatoires des écoles de base – *přípravné třídy základních škol*) sont destinées uniquement aux enfants qui fréquentent l'année précédant le début de l'enseignement obligatoire (âgés de 5 ans ou plus).

Danemark: en janvier 2006, le gouvernement danois a publié, pour les enfants à risque, un rapport portant sur l'égalité des chances pour tous les enfants. Il y est établi que des ressources supplémentaires doivent être allouées aux institutions qui accueillent une majorité d'enfants à risque. Ce rapport gouvernemental prévoit la mise en œuvre de projets particuliers visant le soutien des capacités d'apprentissage des enfants à risque.

Allemagne: les mesures pour les groupes à risque concernent les enfants de 4 ans ayant des problèmes de langage (établis par diagnostic); il s'agit de cours intensifs de langue donnés en petits groupes (en Rhénanie du Nord-Westphalie).

Estonie: le personnel complémentaire dépend de la taille de l'établissement préprimaire; un orthophoniste ou un enseignant de l'enseignement spécial travaille dans chaque établissement préprimaire. En ce qui concerne les programmes centrés sur le langage, il s'agit de l'«estonien comme langue seconde». Les établissements et sections séparés concernent les enfants séparés de leurs parents ou orphelins.

Espagne: pas d'établissements séparés, mais il existe des classes itinérantes pour les gens du voyage et des classes à l'hôpital.

Italie: des programmes spécifiques pour les groupes à risque sont élaborés par des spécialistes des agences sanitaires locales. Pour chaque enfant, ils prodiguent des conseils sur la manière de se comporter avec lui.

Chypre: les enfants atteints de problèmes sévères, que ce soit sur le plan émotionnel ou moteur, bénéficient du soutien d'auxiliaires non qualifiés.

Hongrie: du personnel spécialisé est prévu pour les enfants à besoins particuliers, mais ce personnel n'est pas uniquement destiné aux groupes à risque. La situation est la même pour les programmes spécifiques. Dans les jardins d'enfants, si les enfants roms ne parlent pas le hongrois, un programme de langue spécifique est proposé (géré et organisé au niveau local).

Pays-Bas: ce sont les municipalités qui désignent les *playgroups* qui bénéficient d'un budget leur permettant d'offrir des programmes d'éducation préscolaire et d'engager du personnel supplémentaire. Généralement, les municipalités sélectionnent les *playgroups* ayant une forte concentration d'enfants désavantagés.

Slovenie: concerne uniquement les enfants roms.

Finlande: les enfants immigrés en âge de scolarisation obligatoire ou du préprimaire se voient offrir une instruction les préparant à l'éducation de base. L'objectif est de soutenir le développement harmonieux de ces élèves et leur intégration dans la société finnoise, ainsi que de leur garantir les capacités de base pour affronter la scolarisation de base. Ce dispositif d'une durée d'une demi-année peut s'étendre sur une année complète.

Figure 4.5b. Types de dispositions ciblées pour les enfants désavantagés sur le plan social, culturel et/ou linguistique. Accueil (accrédité et subventionné) des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Renforcement de personnel dans les structures ordinaires	●	●		●	*	●	●	●	⊗	*	●	●	*		●	●	*
Zones prioritaires					*				⊗	*		●	*	●			*
Programmes spécifiques globaux				●	*	●		●	⊗	*	●		*		●		*
Programmes centrés sur langage				●	*	●	●	●	⊗	*			*		●		*
Établissements/sections séparés	●		●		*			●	⊗	*			*		●		*

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG/ WLS/NIR	UK-SCT	IS	LI	NO
Renforcement de personnel dans les structures ordinaires	●	*		●	*		●	●		●	●	⊗	⊗	●	●	●
Zones prioritaires		*	●		*							⊗	⊗			
Programmes spécifiques globaux	●	*			*	●	●		●			⊗	⊗			
Programmes centrés sur langage		*	●	●	*					●	●	⊗	⊗		●	●
Établissements/sections séparés		*			*		●	●	●	●		⊗	⊗			

⊗ Peu ou pas d'offres subventionnées pour les moins de 2-3 ans ● Normes spécifiques * Pas de recommandations au niveau central

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE de): pour les enfants en difficulté, des dispositions sont prises pour assurer un accompagnement plus individuel par les agents du DKF (*Dienst für Kind und Familie*) souvent même en dehors des structures ordinaires.

République tchèque: il n'existe pas de mesures spécifiques pour les enfants à risque accueillis dans les crèches. Cependant, des services se centrent prioritairement sur ces enfants: ils relèvent soit de la protection sociale ou des soins ambulatoires ou de services de guidance. Ces enfants peuvent être admis dans des projets ou programmes mis en place pour des enfants présentant des besoins particuliers.

Danemark: en janvier 2006, le gouvernement danois a publié un rapport portant sur l'égalité des chances pour tous les enfants. Il y est établi que des ressources supplémentaires doivent être allouées aux institutions qui accueillent une majorité d'enfants à risque. Ce rapport gouvernemental prévoit la mise en œuvre de projets particuliers visant le soutien des capacités d'apprentissage des enfants à risque.

Estonie: le personnel complémentaire dépend de la taille de l'établissement préprimaire; un orthophoniste ou un enseignant de l'enseignement spécial travaille dans chaque établissement préprimaire. En ce qui concerne les programmes centrés sur le langage, il s'agit de «l'estonien comme langue seconde». Les établissements et sections séparés concernent les enfants séparés de leurs parents ou orphelins.

Espagne: il existe des classes itinérantes pour les gens du voyage et des classes à l'hôpital.

Hongrie: du personnel spécialisé est prévu pour les enfants à besoins particuliers, mais ce personnel n'est pas uniquement destiné aux groupes à risque. La situation est la même pour les programmes spécifiques.

Italie: des programmes spécifiques pour les groupes à risque sont élaborés par des spécialistes des agences sanitaires locales. Pour chaque enfant, ils prodiguent des conseils sur la manière de se comporter avec lui.

Slovaquie: les établissements dispensant un enseignement de substitution (homes, enseignement professionnel de substitution dans une famille et groupes éducatifs indépendants) tombent sous la compétence du ministère de l'emploi, des affaires sociales et de la famille.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): les *voluntary settings* et le secteur privé qui accueillent des enfants en dessous de 3 ans ne sont pas présentés dans la figure car ils ne reçoivent pas de financement direct pour ces enfants.

Note explicative

On entend par «établissements séparés/sections séparées» des initiatives s'adressant spécifiquement à un groupe d'enfants reconnus comme à risque.

4.4. Partenariat avec les familles

Les parents ne sont pas toujours impliqués activement dans les centres d'accueil et l'éducation des jeunes enfants. La forme de contact la plus habituelle avec les parents est de leur fournir de l'information, par exemple sous la forme de réunions de parents ou de leur offrir guidance et conseils. Travailler avec les parents sous d'autres formes et créer une approche de partenariat sont des caractéristiques présentes dans l'offre d'éducation des jeunes enfants dans quelques pays seulement. L'Autriche commente sa situation nationale en soulignant que les approches formelles de travail avec les parents (soirée d'information, etc.) sont encore prédominantes dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. Néanmoins, la prise de conscience et la sensibilité de ce sujet se sont accrues ces dernières années. On trouve des exemples de bonnes pratiques dans de nombreux cas et certains pays ont adopté des recommandations relatives au partenariat avec les parents. Au Portugal, la participation des parents peut se traduire par leur venue à l'école pour parler aux enfants de leurs expériences, raconter des contes de littérature populaire, etc. Au début de 2008, dans le cadre d'un nouveau projet, intitulé «Lecture en va et vient», diverses activités sont réalisées autour de la lecture afin de sensibiliser tous les enfants et les parents à l'initiation à la lecture. Aux Pays-Bas, les programmes d'EAJE incluent généralement un volet «participation des parents» sous différentes formes: séances d'information, visites des parents dans les groupes, matériel à emporter à la maison afin de travailler avec leur enfant. Les centres ludiques communiquent aux parents des informations concernant leur enfant sous forme de journal d'observation ou d'album photo.

Dans de nombreux pays, les réunions parents-enseignants sont une importante source de contact avec les familles, surtout pour les parents ayant des enfants âgés de trois ans et plus. Prodiguer des conseils aux parents est une caractéristique centrale de l'offre destinée aux enfants âgés de moins de trois ans dans plusieurs pays. En République tchèque, par exemple, dans les crèches, les partenariats avec les familles prennent la forme de conseils en matière de santé et de nutrition donnés par une puéricultrice. L'information donnée aux parents peut aussi porter sur les choix qui se posent à eux en matière de dispositions concernant l'accueil et l'éducation des jeunes enfants. Plusieurs contributions nationales mentionnent que ce type d'information est disponible, par exemple la Belgique (Communautés française et flamande) et l'Irlande.

Un autre type de participation des parents mentionné par plusieurs pays est leur présence aux conseils consultatifs ou dans d'autres organes liés aux structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. Ces organes poursuivent différents objectifs. Certains sont créés spécifiquement sous la forme d'un forum pour les parents, comme en Norvège où chaque jardin d'enfants doit avoir un comité de coordination composé de parents, de membres de l'équipe éducative et du pouvoir organisateur. Le conseil des parents est constitué de tous les parents (ou des tuteurs responsables) et promeut leurs intérêts communs. Au Danemark, les centres d'accueil de jour disposent également d'un conseil des parents qui participe aux décisions relatives au recrutement du personnel, aux dépenses budgétaires et aux principes des activités pédagogiques du centre. En Lettonie, les conseils de parents ont des responsabilités similaires. La Slovaquie appartient au groupe de pays qui adoptent une option de partenariat systématique avec les parents. La loi de 2006 portant sur les institutions

préprimaires détermine de façon précise leurs obligations dans ce domaine. Les institutions sont tenues d'inclure dans leur plan de travail annuel les modalités et programmes de partenariat avec les parents. L'équipe de gestion de chaque établissement préprimaire comporte des représentants des parents et un conseil de parents en tant qu'organe consultatif.

Dans plusieurs autres pays, les parents sont représentés dans des organes dont la composition des membres est plus variée. Ces organes sont en général associés aux offres éducatives scolaires. En Communautés française et flamande de Belgique, par exemple, la participation de représentants des parents est obligatoire dans les «conseils de participation» au niveau des écoles, y compris au niveau des classes préprimaires. Les parents participent aussi aux conseils scolaires en Bulgarie. En Italie, les parents participent à des «*collegiate bodies*» et peuvent avancer des propositions en matière d'éducation; au Portugal, les conseils consultatifs sont élus chaque année et comptent des représentants des parents dans les écoles préprimaires publiques. En France, chaque crèche élabore un projet d'établissement ou de service spécifique qui spécifie la place des familles et leur participation; dans les écoles maternelles, les parents sont associés à la prise de décision, notamment dans le cadre de leur participation au «conseil d'école» pour lequel ils élisent des représentants.

En Espagne, les dispositions légales centrales instituent la nécessité de la collaboration entre école et familles en particulier dans le préprimaire. Ces dispositions légales envisagent différentes facettes de cette collaboration. Il s'agit, par exemple, de promouvoir le respect de la responsabilité des mères, pères ou tuteurs légaux et encourager leur participation dans le processus éducationnel de leur enfant; d'établir des conseils d'écoles incluant les représentants des parents; de mettre en œuvre une multiplicité de pratiques favorisant les échanges d'information entre enseignants et parents comme ménager des moments d'échanges quotidiens centrés sur les progrès des enfants et organiser des réunions de parents; et d'impliquer directement les parents dans les activités éducatives de leurs enfants (participation directe ou aide matérielle).

Certaines contributions nationales sont assez spécifiques sur la nature des tâches que les familles imposent à ceux qui travaillent avec de très jeunes enfants. En Belgique (Communauté flamande), les personnes qui dispensent les soins doivent décrire comment ils traitent les plaintes des parents et comment la satisfaction des parents est mesurée ainsi que, de façon plus générale, comment la participation des parents est établie. En Hongrie, les enseignants doivent rassembler l'information concernant l'enfant grâce à des entretiens avec la famille et fournir un rapport personnel sur son développement.

Une approche de type partenariat – avec définition très claire des tâches attendues des organisateurs – entre le personnel des structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants et les familles est mentionnée explicitement dans les contributions nationales de la Finlande et du Royaume-Uni.

En Finlande, leur devoir statutaire est de soutenir l'éducation en famille des enfants et de coopérer avec les parents et les gardiennes. Le partenariat au niveau de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants ne couvre pas seulement l'attitude des familles et des membres du personnel vis-à-vis de l'éducation, mais aussi l'organisation pratique et les dispositions qui y sont liées afin de satisfaire les besoins de tous ceux concernés. Le personnel endosse la responsabilité d'utiliser une approche de type partenariat dès l'entrée de l'enfant, en prenant en compte les besoins spécifiques de chaque famille. Cela permet une identification précoce et précise des besoins de chaque enfant afin de mieux cibler l'encadrement dans tous les domaines.

Au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), la loi de 2006 sur l'accueil des jeunes enfants (*Childcare Act*) exige que les parents soient impliqués dans la planification, le développement, l'offre et l'évaluation des services. En Angleterre, les programmes éducatifs pour enfants *Sure Start* mettent

l'accent sur la participation des parents, assurant un soutien et facilitant l'accès à la formation et au développement. Les parents jouent un rôle majeur dans le fonctionnement des programmes locaux *Sure Start*, et les partenariats sont constitués pour moitié de parents et pour moitié de membres de la communauté. Au Royaume-Uni (Écosse), l'établissement d'un partenariat efficace et d'une communication régulière est également exigé. Les autorités éducatives ont pour devoir de promouvoir l'implication des parents dans les écoles financées par des fonds publics, y compris dans le secteur de la prime enfance.

Des services d'encadrement spécialisés sont généralement à la disposition des familles à risque dans certains pays, même si la façon dont les familles sont encouragées à faire appel à ces services et à les utiliser n'est pas toujours claire.

Une approche en réseau de l'offre de soutien aux familles est adoptée dans plusieurs pays. En Estonie, les réseaux de coopération entre les services, tels que les services de santé, d'éducation et juridiques, sont renforcés, et un réseau de centres régionaux de conseil et de réhabilitation est en train de se créer pour donner des conseils et fournir d'autres services aux familles qui doivent faire face à des difficultés. En Irlande, de nombreux comités d'accueil des jeunes enfants dans les villes et les comtés (*City and County Childcare Committees*), responsables de la planification stratégique au niveau local, ont développé des réseaux de parents afin que ces derniers puissent se rencontrer et discuter des soucis et des problèmes relatifs aux jeunes enfants. Certains réseaux s'occupent davantage de groupes particuliers de parents, comme ceux qui élèvent seuls leurs enfants. Au Royaume-Uni, un objectif politique essentiel était d'offrir une approche intégrée du soutien aux parents. L'Espagne met en place des services ou des initiatives d'aide à la communauté dans des secteurs comportant des centres accueillant un grand nombre d'enfants à risque: il s'agit de services de guidance assumant un rôle de soutien aux enseignants, assurant un suivi des progrès des enfants et un travail avec les parents. Il faut aussi mentionner la mise en place d'un service itinérant d'aide aux enfants immigrés, chargé de favoriser l'intégration de ces enfants qui ne parlent pas l'espagnol.

Promouvoir l'implication des familles quand il y a un risque ou une privation est un domaine où les ONG locales et les organisations sont actives, comme en Lituanie où les différents projets locaux mettent fortement l'accent sur la participation des familles, comme sur les familles roms à Vilnius. En Belgique (Communauté française), certaines écoles organisent dans les bâtiments scolaires des classes de littéracie ou d'autres initiatives pour les familles.

Les familles roms font l'objet d'un encadrement particulier en Grèce, en Hongrie, en Roumanie et en Slovaquie. Ailleurs, on constate peu de support spécifique pour les groupes à risque, bien qu'en Pologne, à la demande des parents d'une minorité nationale, des sections spéciales de langues peuvent être organisées au sein des crèches ou des écoles, ainsi que des classes de religion.

Introduction

La question de la formation constitue un facteur structurel essentiel de la qualité de l'EAJE. La formation des personnes travaillant dans les centres d'EAJE constitue un des facteurs de réussite des mesures d'intégration des enfants des populations dites à risque. Les études menées sur ce sujet sont répertoriées dans le chapitre 1; la plupart des chercheurs font état d'un consensus: la formation des adultes responsables des activités éducatives (enseignants) et des autres intervenants de l'EAJE devrait être de niveau *bachelor* dans l'enseignement supérieur et recevoir une formation spécialisée. Là où ce niveau de formation initiale n'est pas atteint, la formation en cours d'emploi devient encore plus impérative pour apporter les compléments indispensables au bon exercice de la profession, en particulier dans sa dimension d'intégration des enfants à risque.

Comme l'indiquent les résultats de la recherche, une attention particulière doit être apportée non seulement au niveau de la formation initiale mais aussi aux contenus et méthodologies des formations proposées au personnel de ce secteur. Il convient d'offrir une formation professionnelle pratique et théorique qui prépare adéquatement les futurs adultes responsables (enseignants, pédagogues, éducateurs, etc.) à la diversité des tâches qu'ils devront accomplir et aux spécificités du métier. En effet, le travail avec les tout jeunes enfants exige que les professionnels mobilisent des compétences diversifiées. Les professionnels ont en charge une mission d'éducation et de socialisation des enfants; dès lors, les modes de relation adulte-enfant apparaissent comme essentielles. On peut mentionner en particulier les activités suivantes: partager les activités et les jeux des enfants; les guider dans leur découverte du monde et des autres; les soutenir dans leur développement affectif et social; les introduire et les initier aux domaines culturels constitutifs de la scolarisation élémentaire: langage, calcul, sciences; assurer leur éveil culturel: musique, théâtre, arts plastiques, etc.; susciter et maintenir leur curiosité pour la complexité de l'environnement. Enfin, la dimension du bien-être corporel et de la santé physique des enfants est au cœur de l'attention aux enfants tout au long de l'EAJE.

En outre, il convient de prendre en compte dans la complexité du métier: l'importance du dialogue avec les parents, la prise en compte de leurs besoins et de leurs conditions de vie quotidienne, la sensibilité aux multiples problèmes sociaux et humains liés à la précarité des plus défavorisés; enfin l'attention à la diversité culturelle des familles.

Ce chapitre, consacré aux formations du personnel qui œuvre dans l'EAJE se centre sur deux questions:

- les niveaux de formation initiale et les profils professionnels des personnes engagées dans les centres d'EAJE et en particulier de celles qui interviennent directement dans les activités auprès des enfants (section 5.1);
- l'existence et les modes de développement professionnel continu (section 5.2).

5.1. La formation initiale des équipes

Dans la plupart des pays européens, le secteur de l'EAJE dédié à l'accueil des tout jeunes enfants est le champ de changements majeurs divers – création, extension, reconversion – liés à un ensemble de facteurs parmi lesquels: le statut des femmes dans la société et leur place sur le marché de l'emploi, les demandes parentales et l'amplification des recherches et de la réflexion relatives aux modalités de prise en charge des tout petits. Les échanges entre experts et professionnels du secteur sont encouragés par différents réseaux européens consacrés à ces problématiques. Le Réseau européen des modes de garde (UE) et *Starting Strong* (OCDE) encouragent les initiatives nouvelles et les convergences dans l'ensemble de l'EAJE des pays de l'Union européenne. On peut citer également le *Child Center for Children at Risk in the Baltic Sea Region*, unité structurelle relevant du Conseil des États de la Mer Baltique. Les systèmes de formation des intervenants dans les pays européens reflètent ces différents mouvements.

Néanmoins, deux options différentes persistent: d'une part, les pays qui organisent deux modèles de formations distincts dans le secteur de l'accueil de la toute petite enfance (centres pour les moins de 2-3 ans) et dans l'offre préprimaire (pour les enfants âgés de plus de 3-4 ans) et, d'autre part, les pays où on observe une formation unique avec un même profil professionnel du personnel éducatif engagé dans l'ensemble de l'EAJE.

5.1.1. Formations distinctes selon l'âge des enfants dans le secteur de l'EAJE

C'est la configuration qui prédomine dans la plupart des pays où l'accueil des tout-petits (moins de 2-3 ans) et l'accueil au niveau préprimaire (plus de 2-3 ans) relèvent de pouvoirs publics différents (voir tableaux nationaux de l'annexe A) et où des structures séparées existent selon la cohorte d'âges des enfants.

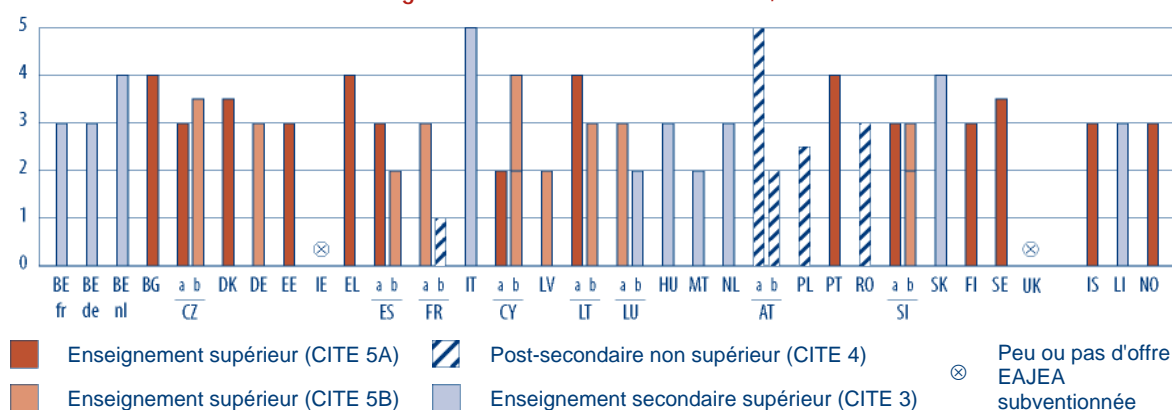
Le personnel ayant la charge des enfants dans les crèches, les garderies ou les groupes ludiques s'inscrit le plus souvent dans une tradition sanitaire et de protection sociale. Il travaille sous la direction de divers professionnels dans les domaines psycho-médico-sociaux (médecins, infirmiers/ères, infirmiers/ères pédiatriques en Belgique (Communauté française) équivalents aux puéricultrices en France, assistants/es sociaux/les) ou de professionnels relevant du domaine socio-pédagogique en Belgique (Communauté flamande). À leurs côtés oeuvrent éventuellement des intervenants qui assument des fonctions thérapeutiques (kinésithérapeutes, orthophonistes, psychologues); un rôle de conseiller pédagogique est parfois confié à un psychologue. Le personnel d'encadrement et professionnel thérapeutique a, en général, suivi une formation supérieure de 3 ou 4 ans aux niveaux CITE 5A ou B.

Le personnel éducatif qui s'occupe en permanence des plus jeunes enfants (moins de 2-3 ans) a généralement suivi une formation de niveau CITE 3 ou 4. Il s'agit des puéricultrices en Communautés française et germanophone de Belgique, des *begleider* en Communauté flamande de Belgique, principalement des *auxiliaires en puériculture* et de certaines puéricultrices (qui habituellement occupent des fonctions de gestion) en France, des *playgroup workers* qualifiés en socio-pédagogie aux Pays-Bas ou encore des infirmières (qualifiées en médecine) en Pologne et en Roumanie. En Roumanie, où une nouvelle approche éducative a été adoptée ces dernières années, le personnel des centres d'accueil de jour reçoit prioritairement une formation paramédicale. En Communauté française de Belgique, à condition qu'un quota de personnes dotées du diplôme de puériculture soit assuré (50 %), les postes s'ouvrent désormais à d'autres formations orientées vers l'éducatif. Ainsi, le profil

professionnel des personnels en crèches se décline selon une diversité de formations; cependant, la formation est généralement une filière professionnelle (de plein exercice ou en alternance) et d'un niveau n'appartenant pas à l'enseignement supérieur. Certaines de ces formations sont accessibles à des adultes demandeurs d'emploi et peuvent même être créées spécialement pour eux. En France, si la crèche compte plus de 40 enfants, la loi prévoit la présence d'un *éducateur de jeunes enfants*. Ces agents sont formés à un niveau supérieur (CITE 5B), mais assument souvent un rôle de coordinateur éducatif. Depuis 2004, en République tchèque, les *dětská sestra* (infirmières pédiatriques) et les infirmières généralistes suivent une formation obligatoire de niveau CITE 5A ou B.

Par ailleurs, tous les pays, excepté la Belgique, l'Estonie, l'Espagne (pour les enfants de 0-3 ans) et la Roumanie, complètent leurs équipes par des assistants, personnes moins ou non qualifiées, à qui sont confiées généralement des tâches de soins aux enfants. Souvent, le travail éducatif est réservé aux titulaires diplômés alors que les changes, repas et diverses tâches d'entretien sont attribués à des auxiliaires. On observe donc une alternance et une multiplicité d'intervenants directs auprès des petits qui peut créer une discontinuité relationnelle et éducative qu'il serait intéressant d'examiner.

Figure 5.1. Niveau minimal et durée minimale requis de la formation initiale du personnel en charge des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): l'information concerne le diplôme de puériculture requis dans les milieux d'accueil subventionnés par les pouvoirs publics. Cependant, quand un quota de personnes (50 %) détentrices de ce diplôme est assuré, il est possible d'engager des personnes ayant d'autres formations de même niveau (enseignement en alternance ou cours du soir).

Belgique (BE de): la formation des puéricultrices (*Kinderpflegerin*) n'est pas organisée en Communauté germanophone. Pour suivre cette formation spécifique, les élèves âgés de 16 ans s'inscrivent dans un établissement de la Communauté française.

Belgique (BE nl): les «*begleider*»: 7 ans d'enseignement secondaire ou 1 200 heures de formation en cours du soir pour adultes; requis uniquement dans les milieux d'accueil subventionnés.

République tchèque: (a) *bakalář* (bachelor); (b) *diplomovaný specialista* (spécialiste qualifié). Les puéricultrices formées avant 2004 ont une formation de niveau CITE 3 (4 ans).

Danemark: les crèches et les jardins d'enfants emploient des personnes de même formation que les centres intégrés. La figure fait référence à la qualification de «bachelor en éducation sociale» introduite en 2006. À côté des pédagogues, on trouve des assistants; ils peuvent être non qualifiés (généralement temporaires) ou avoir suivi une formation pédagogique de base (*paedagogisk assistentuddannelse*) d'une durée de 33,5 mois (2 ans et 9,5 mois). Les adultes qui ont plus de deux ans d'expérience professionnelle pertinente peuvent raccourcir la formation de 50 à 95 %.

Allemagne: la formation des *Erzieher* (travailleur de la petite enfance) s'applique également au personnel des crèches et des *Kindergarten*.

Estonie: l'équipe éducative est formée au plus haut niveau (CITE 5A) quelque soit l'institution (crèche ou *kindergarten*) où elle travaille. La formation initiale peut durer 5 ans (*Master*). L'équipe affectée à la santé est formée au niveau CITE 4 (minimum).

Irlande: une étude récente montre que 41 % de l'équipe a une qualification en accueil de l'enfant de niveau CITE 3.

Grèce: auxiliaire d'enseignement ou «gardienne d'enfants».

Espagne: (a) enseignants spécialisés dans l'éducation préprimaire; (b) professionnels avec la spécialisation «éducation des enfants» dans le cadre de la formation professionnelle avancée. L'élaboration et la gestion du plan d'enseignement est de la responsabilité d'un enseignant qualifié en éducation préprimaire.

France: trois types de professionnels exercent en EAJE. Les «puéricultrices» avec 4 années de formation de niveau CITE 5B et assument généralement une fonction de direction (pas repris dans la figure); (a) les «éducateurs de jeunes enfants» et (b) les «auxiliaires en puériculture».

Italie: un diplôme universitaire de niveau CITE 5 en pédagogie est également valable.

Chypre: outre les deux voies de formation indiquées dans la figure, le personnel comprend également des assistants titulaires d'un certificat d'enseignement secondaire. a) La figure réfère à un certificat obtenu après deux années, mais un certificat obtenu après 4 années est aussi valable.

Lituanie: la figure traduit la situation en vigueur jusqu'en 2008. À partir de 2008, il n'existe plus qu'un seul type de qualification, à savoir un diplôme de *bachelor* professionnel (*profesijos bakalauro laipsnis*) d'une durée de trois ans au niveau CITE 5B.

Pays-Bas: il s'agit de la formation de «playgroup workers» qui peuvent travailler aussi dans les centres d'accueil de jour. À leurs côtés interviennent des assistants et/ou des volontaires dont la part de la formation professionnelle n'est pas précisée.

Autriche: les éducateurs appelés «pédagogues» travaillent dans les crèches comme dans les *Kindergarten*.

Portugal: l'information contenue dans cette figure correspond à la formation initiale des éducateurs de la petite enfance et non aux auxiliaires éducatifs.

Roumanie: les personnes travaillant dans les structures s'adressant aux enfants de moins de 3 ans sont principalement des infirmières ayant des qualifications médicales.

Slovénie: la formation de niveau CITE 5B durait deux ans avant 1994. Parmi les 7 116 éducateurs travaillant dans l'EAJE, 3 509 sont des enseignants préprimaires et 3 607 des assistants enseignants préprimaires. Parmi les assistants, 60,3 % disposent d'une formation secondaire supérieure de niveau CITE 3 A; 10,4 % d'une formation supérieure et 7,2 % sont considérés comme sous-qualifiés.

Finlande: dans les centres intégrés qui accueillent des enfants de 1 an à 5-6 ans, la formation de base est soit un *bachelor* en services sociaux, avec une spécialisation en EAJE et pédagogie sociale, soit un *bachelor* en éducation avec une option de *master* (+ 2ans). Ces deux filières mènent à une qualification d'enseignant de *kindergarten*. Les équipes d'EAJE peuvent comporter également des enseignants de classes qui ont obtenu un master en éducation (300 ECEC/5 ans). Outre ce personnel, il peut y avoir des puéricultrices avec une formation de niveau CITE 3 (trois ans) et des auxiliaires dotés de bagages éducatifs variés.

Suède: outre le personnel enseignant et les éducateurs, il y a des auxiliaires qualifiés au niveau CITE 3.

Royaume-Uni: **ENG:** chaque établissement est tenu d'assurer que les responsables aient une formation de niveau CITE 3A ou plus et que 50 % du personnel soit de niveau CITE 3C. Des démarches de mises à niveau sont planifiées dans les établissements qui ne remplissent pas ces conditions. **WLS:** il est prévu que chaque centre doit employer une personne, au niveau de la supervision, formée au moins au niveau CITE 3A et que 80 % au moins du personnel doit disposer d'une formation de niveau CITE 3C ou plus. **NIR:** 50 % du personnel doit disposer d'une qualification en éducation ou accueil de l'enfance; chaque équipe doit disposer, au niveau de la supervision, d'au moins une personne de niveau CITE 3A. **SCT:** les *practionners* et les *support trainers* reçoivent une formation professionnelle dans le cadre de l'apprentissage. La formation dure en général deux ans au niveau CITE 3.

Liechtenstein: dans les *Kindertagesstätten*, 50 % du personnel sont des enseignants, des pédagogues sociaux et des éducatrices de la petite enfance (*Fachperson betreuung*). Seule cette formation est reprise dans la figure. À leur côté oeuvrent des auxiliaires et des stagiaires dont la formation n'est pas précisée.

Norvège: présence d'assistants dont le niveau de formation peut varier (CITE 1-3).

Note explicative (figure 5.2)

Le calcul de la part de la formation professionnelle dans la formation initiale totale prend uniquement en compte le programme minimal obligatoire pour tous les futurs responsables des activités avec les enfants (enseignants, pédagogues, puéricultrices, etc.). Au sein de ce programme minimal obligatoire, une distinction est faite entre la formation générale et la formation professionnelle.

La formation générale recouvre les cours généraux. L'objectif de ces cours est par conséquent de donner au futur personnel responsable une connaissance approfondie d'une ou de plusieurs matières, ainsi qu'une bonne culture générale.

La formation professionnelle apporte aux futurs responsables des enfants à la fois une compréhension théorique et pratique de leur profession. Elle comprend des cours de méthodologie et psychologie.

Les **stages** font référence à des stages supervisés par le personnel chargé des établissements concernés, avec une évaluation périodique par le personnel approprié dans les établissements de formation.

La formation du personnel de gestion ou médical ainsi que celles des assistants ou des auxiliaires n'est pas prise en compte ici. Elle est mentionnée en notes pour les pays concernés par ce type de formation.

Figure 5.2. Répartition entre contenus généraux, formation professionnelle théorique et stages dans les exigences minimales de la formation initiale complète du personnel en charge des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.

	Stages	Formation professionnelle théorique	Connaissances générales		Stages	Formation professionnelle théorique	Connaissances générales
BE fr	○	○	○	LT a, b	25 %		75 %
BE de	:	:	:	LU	:	:	:
BE nl	39 %	28 %	33 %	HU	66 %		33 %
BG	○	○	○	MT	800 heures	1 080 heures	
CZ	50 %	50 %		NL	960 heures (24 semaines)	:	:
DK	35 %	65 %		AT a	13,4 %	41,0 %	45,6 %
DE	:	:	:	b	23,3 %	76,7 %	(-)
EE	10 semaines	30 semaines	:	PL	≥ 25 %	≤ 75 %	0 %
IE	○	○	○	PT	14 %	86%	
EL	○	○	○	RO	55 %	45 %	
ES a	17,7 %	82,2 %		SI a, b	60 %		40 %
b	14 %	86 %		SK	25 %	75 %	
FR a	60 %		40 %	FI	8 %	58 %	34 %
b	59 %		41 %	SE	20 semaines	120 crédits	90 crédits
IT	○	○	○	UK	⊗	⊗	⊗
CY a	14 semaines	65 crédits	10 crédits	IS	15 %	85 %	
b	28-30 semaines	99 crédits	36 crédits	LI	40 %	60 %	
LV	17,5 %	32,5%	50 %	NO	20 semaines	135 crédits	45 crédits

⊗ Peu ou pas d'offres subventionnées ○ Autonomie au niveau de l'établissement et/ou autonomie locale : Données non disponibles

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: les données se réfèrent à la formation des infirmières généralistes (CITE 5A). Ces dernières peuvent par la suite recevoir une qualification d'infirmière pédiatrique (*dětská sestra*) grâce à une spécialisation (formation en cours d'emploi). La formation doit comprendre 4 600 heures au total, dont 2 300 à 3 000 heures de formation pratique.

Estonie: la formation initiale des enseignants comporte une part de formation générale, une part de formation spécialisée et une part de formation professionnelle théorique. Dans la législation estonienne (Exigences de base pour la formation des enseignants), seule sont précisées la part de pédagogie, de psychologie et de méthodologie (40 semaines minimum) et les stages (10 semaines minimum).

Irlande: les programmes de formation validés par l'organe national d'accréditation «FETAC» offrent 30 % de formation générale et 70 % de stages et de formation professionnelle théorique. Elle comprend au moins quatre semaines de stages supervisés.

France: (a) la formation d'auxiliaire en puériculture comporte 1 435 heures se répartissant entre théorie et stages, mais pas d'information sur leur part respective; (b) la formation d'«éducateur de jeunes enfants» comporte 1 500 heures de formation théorique et professionnelle, mais leur part respective n'est pas précisée. 15 mois de stage sur les trois ans de formation

Hongrie: la formation professionnelle théorique représente 39,6 %. La durée des stages n'est pas définie, mais représente normalement moins de 26,4 %.

Pays-Bas: la répartition entre pratique et théorie varie. La figure indique la durée minimale des stages pour la formation des *playgroup workers*. La formation des assistants et/ou des volontaires n'est pas précisée. Elle dépend des autorités locales responsables de la formation.

Autriche: a) correspond à la formation en 5 ans s'adressant aux 14-19 ans; b) à la formation en 2 ans.

Portugal: l'information contenue dans cette figure correspond à la formation initiale des éducateurs de la petite enfance et non aux auxiliaires éducatifs.

Roumanie: il s'agit de la formation des assistants médicaux et des infirmières médicales.

Slovaquie: la formation des infirmières médicales comporte 1 200 heures, mais la part de formation théorique et pratique et la part de stage ne sont pas spécifiées. La durée des stages varie en fonction de l'année de formation. En 4^e année, il s'agit de 4 semaines.

Finlande: 180 crédits dont 120 professionnels comprenant 15 unités de crédit. Un crédit représente 40 heures. Ceci se réfère uniquement au cursus universitaire de *Bachelor* en éducation. Cependant, il est également possible de travailler comme enseignant du *kindergarten* avec une qualification de *Bachelor* en services sociaux.

Liechtenstein: seule la formation des enseignants (*Fachperson Betreuung*) de la petite enfance est reprise dans la figure.

Norvège: 180 crédits dont 15 de crédits pédagogiques (enseignement général), 105 crédits de formation professionnelle comme le théâtre, les mathématiques, etc. et 30 crédits d'approfondissement d'une matière spécifique, d'une matière thématique ou de méthodes de travail dans l'EAJE au choix des enseignants. Les 20 semaines de stages pratiques sont intégrées dans les différentes parties des études.

Figure 5.3. Structure des équipes dans les centres accueillant des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Personnel d'encadrement de niveau supérieur	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	:	●	●	●
Personnel d'accueil qualifié	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	:	●	●	●
Aides/auxiliaires avec formation requise				●	●	●			⊗	●	●	●	:	●	●	●
Aides/auxiliaires sans formation requise				●		●	●						:	●	●	●
Intervention ponctuelle de spécialistes				●	●						●	●	:	●	●	●

	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Personnel d'encadrement de niveau supérieur	:	●		●	●	●		●	●		●	●		●	●	●
Personnel d'accueil qualifié	:	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●
Aides/auxiliaires avec formation requise	:	●			●				●	●	●	●	⊗	●	●	●
Aides/auxiliaires sans formation requise	:			●	●	●	●				●			●	●	●
Intervention ponctuelle de spécialistes	:				●	●		●	●		●			●		

⊗ Peu ou pas d'offres accréditées ni subventionnées : Données non disponibles

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

République tchèque: le personnel des crèches (*jesle*) coopèrent avec des spécialistes qui, généralement, ne sont pas employés par les établissements.

Estonie: l'existence et le nombre d'intervenants divers (équipe médicale, auxiliaires, personnel de maintenance) sont décidés au niveau de l'établissement et dépendent notamment de la taille de l'institution.

Espagne: l'équipe de guidance ne fait pas partie du personnel scolaire; membres de services externes, ils interviennent selon les différents besoins des enseignants, des enfants ou des parents.

Lituanie: sont inclus les aides/auxiliaires avec formations diverses: infirmières pédiatriques, infirmières, personnel technique et de cuisine.

Roumanie: selon une enquête effectuée en 2002, la composition des équipes dans les crèches est la suivante: 2,6 % de spécialistes formés au niveau CITE 5; 32,2 % de personnel médical de niveau CITE 4 et 3; 49,9 % de personnel technique et de maintenance de niveau CITE 3 mais dont le secteur de formation n'est pas précisé. Les 15 % restant représentent le personnel d'entretien. Par ailleurs, une assistance spéciale aux enfants roms est assurée par des équipes issues de cette minorité.

Slovénie: l'équipe de chaque établissement préscolaire est composée d'enseignants préscolaires et d'assistants, du personnel des services de conseil/soutien (psychologues, pédagogues, travailleurs sociaux spécialistes pour les enfants présentant des besoins particuliers), spécialistes de la nutrition/santé, équipe technique et de direction. Chaque membre doit détenir une qualification ad hoc.

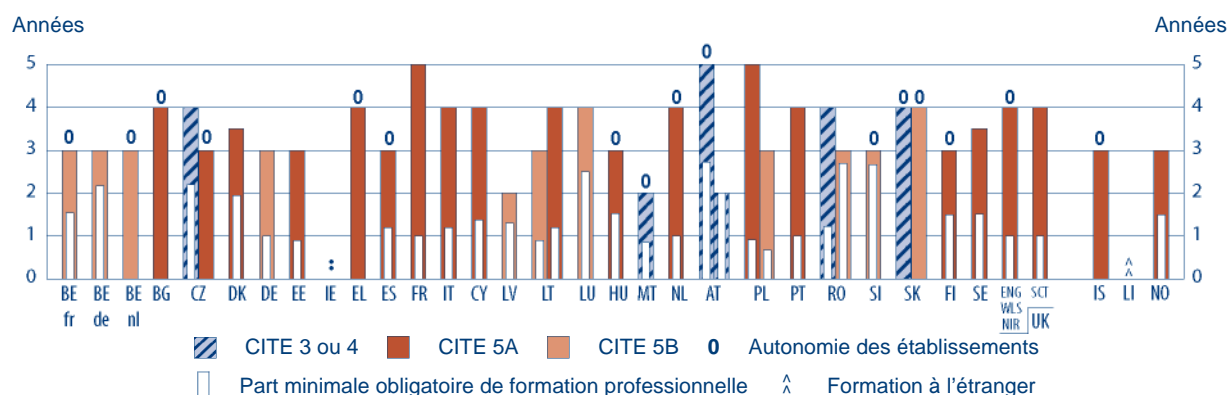
Finlande: les assistants non qualifiés/auxiliaires et spécialistes (avec qualifications diverses) peuvent assumer le rôle d'enseignants pour les enfants à besoins particuliers. Ils se déplacent entre les centres ou les écoles.

Royaume-Uni: l'information sur la composition du personnel est disponible dans les notes de la figure 5.1. En outre, en Angleterre, le statut *Early Years Professional* a été introduit pour ceux qui travaillent dans les établissements d'accueil à temps plein. Ils ont le même niveau de qualification académique que les enseignants qualifiés (niveau *bachelor*), mais une qualification professionnelle différente. En Écosse, il s'agit de personnel d'EAJE qualifié et d'assistants/auxiliaires qualifiés.

Le noyau de la structure du personnel dans les établissements pour les enfants de moins de 2-3 ans (voir figure 5.3) est habituellement constitué d'adultes ayant des qualifications pédagogiques et qui prennent généralement en charge l'ensemble des activités des enfants. Ils sont parfois assistés par des assistants/auxiliaires chargés des soins aux enfants. On leur associe aussi des spécialistes – kinésithérapeutes, orthophonistes, ergothérapeutes ou enseignants spécialisés – appelés à intervenir pour des actes de rééducation ou de soutien pédagogique auprès d'enfants rencontrant des problèmes d'apprentissage ou alors auprès d'enfants dits à risque. Ces équipes sont le plus souvent sous la responsabilité de pairs élus par les enseignants ou nommés par les autorités responsables; dans ce cas, les responsables de ces équipes ont suivi une formation spécifique les préparant à cette fonction.

Comme l'indique la figure 5.4, la formation du personnel est davantage homogène au niveau préprimaire (établissements pour les enfants de moins de 2-3 ans). Tous les professionnels en charge des activités avec les enfants ont une formation de niveau supérieur CITE 5A ou B, sauf en République tchèque, à Malte, en Autriche, en Roumanie, en Slovaquie et au Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord). En République tchèque, en Roumanie, en Slovaquie et au Royaume-Uni, deux filières existent: l'une au niveau supérieur et l'autre au niveau secondaire supérieur. À Malte et en Autriche, seule la formation de niveau secondaire supérieur est proposée.

Figure 5.4. Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire (CITE 0) et part minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.



Part minimale obligatoire de formation professionnelle en pourcentage

BE fr	BE de	CZ	DK	DE	EE	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LT	LU	HU	MT	NL	AT		PL	PT	RO	SI	FI	SE	UK (¹)	UK- SCT	NO		
51,4	72,2	54,8	55,7	33,3	30,0	40,0	20,0	30,0	34,5	65,0	30,0	30,0	62,5	50,6	42,6	25,0	54,4	100	18,2	22,2	25,0	30,6	90,0	89,0	50,0	42,9	25,0	25,0	50,0

UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE nl): la mise en œuvre progressive d'au moins 45 ECTS ou de stages en classes à débuté en 2007.

République tchèque: la formation des enseignants peut également durer 3 ans au niveau CITE 5B.

Bulgarie: les deux formations de niveau supérieur (CITE 5B et 5A) existent, avec une prédominance de la formation CITE 5A.

Allemagne: les données concernent les éducateurs qualifiés ou travailleurs sociaux (*Erzieher*) qui n'ont pas le statut d'enseignant.

France: la formation professionnelle se déroule dans le cadre de la phase finale qualifiante en emploi, d'une durée d'un an.

Pays-Bas: la part de formation professionnelle représente une moyenne étant donné que les établissements décident du temps consacré à la formation professionnelle. Le graphique présente la formation initiale des enseignants du primaire (enfants de 4 à 6 ans). Les enseignants peuvent être assistés par des assistants qui exécutent des tâches éducatives simples et de routine et qui guident les enfants dans l'acquisition de compétences. Les assistants peuvent également exécuter des tâches sociales et d'encadrement.

Autriche: pour la formation d'une durée de 5 ans, les quatre premières années sont de niveau CITE 3 et la 5^e année est de niveau CITE 4. La formation de 2 ans est de niveau CITE 4.

Slovaquie: les organisateurs peuvent décider de la quantité de formation professionnelle, mais la durée minimale des stages à effectuer en milieu scolaire est spécifiée.

Finlande: dans le cadre des règlements nationaux, les universités décident du contenu et de la structure de leurs diplômes, ce qui entraîne des différences dans la part de formation professionnelle.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): la figure montre le modèle de formation consécutif pour les enseignants qualifiés. D'autres parcours de formation existent. Les classes pour les enfants de 3 et 4 ans dans les *maintained nursery schools* et dans les écoles primaires doivent être dirigées par des enseignants qualifiés, mais ce n'est pas une exigence pour les établissements du secteur privé.

Note explicative

Le calcul de la part de la formation professionnelle dans la formation initiale totale prend uniquement en compte le programme minimal obligatoire pour tous les futurs enseignants. Au sein de ce programme minimal obligatoire, une distinction est faite entre la formation générale et la formation professionnelle.

Formation générale: dans le modèle simultané, elle recouvre les cours généraux ainsi que la partie de la formation allouée à la maîtrise de la (des) matière(s) que le futur enseignant aura à enseigner. L'objectif de ces cours est par conséquent de donner aux futurs enseignants une connaissance approfondie d'une ou plusieurs matières, ainsi qu'une bonne culture générale. Dans le modèle consécutif, la formation générale fait référence au diplôme obtenu dans une matière spécifique.

Formation professionnelle: elle apporte aux futurs enseignants les compétences théoriques et pratiques requises à l'exercice de leur métier. Outre des cours de psychologie, de pédagogie et de méthodologie, elle comprend des stages en milieu scolaire. Dans un petit nombre de pays, la formation professionnelle prend la forme de la phase finale qualifiante en emploi. Les données indiquent uniquement la durée minimale obligatoire de formation initiale des enseignants et n'englobent la phase finale qualifiante en emploi que pour les pays où celle-ci est considérée comme faisant partie intégrante de la formation.

La durée de la formation initiale des enseignants est exprimée en nombre d'années. Pour les pays dans lesquels plusieurs parcours sont possibles, les données portent uniquement sur le parcours le plus fréquent.

Dans certains pays, le temps à consacrer au volet professionnel de la formation initiale des enseignants peut être décidé au niveau du prestataire. L'**autonomie des établissements** peut être totale (aucun minimum n'est requis). Dans ce cas, le symbole **0** a été ajouté. L'autonomie peut aussi être limitée. Dans ce cas, les prestataires de formation doivent allouer un minimum de temps défini par les autorités centrales/supérieures à la formation professionnelle mais ils peuvent aussi augmenter cette part s'ils le souhaitent. La part minimale exigée est présentée et la possibilité offerte aux prestataires de l'augmenter est aussi indiquée par le symbole **0**.

Pour conclure, il est important de noter que la distinction entre les niveaux de qualifications et les profils professionnels du personnel en charge de la petite enfance (enfants jusqu'à 3 ans) et du préprimaire (CITE 0) s'applique également aux contenus de la formation. À grands traits, on peut distinguer pour la petite enfance une formation caractérisée par l'imprégnation pratique, centrée sur des savoirs spécialisés, directement utiles à la fonction qu'elle prépare. Pour le niveau préprimaire, si les stages pratiques sont bien présents, ils sont préparés et soutenus par un ensemble de cours généraux qui, par ailleurs, visent une formation d'enseignant ou d'éducateur généraliste.

5.1.2. Même exigences de formation pour l'ensemble de l'EAJE

Cette situation prévaut dans un ensemble de pays offrant un accueil intégré pour l'ensemble de l'EAJE (0-1 an à 5-6 ans). Elle est également présente dans certains pays où l'offre pour les plus jeunes enfants est séparée, mais limitée et/ou très récente.

Les pays qui ont des établissements intégrés et une seule formation du personnel éducatif et un seul profil professionnel sont le Danemark, la Grèce, la Lettonie, la Lituanie, la Slovaquie, la Finlande, la Suède, l'Islande et la Norvège⁽¹⁾. Dans ces pays, les professionnels relèvent du secteur éducatif, aussi bien les directeurs d'établissement que les principaux intervenants auprès des enfants. Ces personnes, dont le titre est pédagogue ou enseignant, reçoivent une formation de niveau supérieure, universitaire ou non, offrant un cursus ad hoc, généralement d'une durée de trois ans et demi (sept semestres). Ce cursus porte sur les différentes facettes du métier: formation générale (sociologie, formation artistique et technique), formation professionnelle, y compris la psychopédagogie et le développement des enfants et, enfin, formation pratique avec des stages dans les différents milieux d'accueil.

Dans les centres d'EAJE intégrés, les équipes comprennent aussi des auxiliaires qui soit assument les mêmes tâches que les autres professionnels, soit remplissent des rôles divers. Ainsi en Slovaquie, c'est l'enseignant qui est responsable du programme et de la documentation pédagogique. Cependant, les enseignants et les assistants travaillent en équipe: ils planifient, mettent en œuvre et évaluent le curriculum. En Finlande où l'accent est mis sur le soutien individuel, les auxiliaires sont les assistants personnels des enfants et non un assistant de l'enseignant. Là, l'équipe d'EAJE constitue une communauté multi-professionnelle où les tâches ne sont pas clairement distribuées en fonction des qualifications. En Suède, le personnel de l'EAJE comprend des «groupes de travail» composés

⁽¹⁾ L'Espagne est le seul pays qui a des exigences de qualification différentes entre les deux cycles de l'EAJE (enfants en-dessous et au-dessus de 3 ans), même dans les établissements intégrés.

d'assistants de la petite enfance et d'enseignants préprimaires dont les compétences et le salaire varient. Au Danemark, à côté des pédagogues, on trouve des assistants, soit non qualifiés (généralement temporaires), soit des personnes dotées seulement d'une formation pédagogique de base (*paedagogisk assistentuddannelse*). Vu leur longue période de formation, les pédagogues détiennent plus de responsabilités et participent plus activement à la planification des activités et au soutien parental. Comme dans les pays organisant des formations séparées, on observe également une alternance et une multiplicité d'intervenants directs auprès des petits.

Dans plusieurs pays, les auxiliaires ont suivi des parcours de formation différents. Par exemple, au Danemark, 18 mois d'enseignement professionnel ou de formation pour adultes en cours du soir; en Slovénie, formation secondaire supérieure ou même au niveau de l'enseignement supérieur; en Finlande, formation de niveau CITE 3 pour les puéricultrices et diverses formations pour les auxiliaires; en Suède, formation de niveau CITE 3 et en Norvège, formation de niveaux CITE 1 à 3. Ces mesures de formation permettent à certains pays de faire face à la pénurie de personnes formées à un niveau supérieur.

Plusieurs pays proposant une offre séparée pour les plus jeunes enfants emploient les mêmes types de personnel professionnel que ceux des écoles préprimaires (CITE 0). Une telle situation prévaut quand l'offre pour les enfants les plus jeunes est limitée et/ou mise en place très récemment. Par conséquent, en Bulgarie, en Allemagne, en Estonie, à Chypre, à Malte, en Autriche et au Portugal, la différenciation des qualifications du personnel travaillant avec des enfants plus jeunes ou plus âgés n'est pas perceptible ou pas encore développé.

Au Royaume-Uni (Angleterre), il est prévu de mettre en place d'ici à 2010 un cadre intégré de qualifications. Le statut *Early Years Professionals* a été introduit pour ceux qui sont chargés de la pratique. Ils ont le même niveau – CITE 5 – de qualification générale que les enseignants qualifiés, mais une qualification professionnelle différente. De même, au pays de Galles, une approche plus stratégique du développement de la main-d'œuvre au sein de tous les services de l'enfance est en cours de développement.

5.1.3. Prise en compte de la problématique des enfants à risque dans la formation

Dans la plupart des pays, la formation spécifique et/ou obligatoire pour travailler avec les enfants reconnus à risque fait partie intégrante de la formation initiale (voir figure 5.5). La Communauté flamande de Belgique, Chypre, la Lituanie, la Pologne et la Norvège font aussi état d'une formation spécialisée dans ce domaine. Plusieurs pays n'ont pas adopté une approche ciblée relative au travail avec les enfants à risque dans la formation (Communauté germanophone de Belgique, Danemark, Irlande, Italie, Luxembourg, Pays-Bas, Royaume-Uni et Islande). Cependant, même dans ces pays, certaines questions relatives aux risques sociaux peuvent être couvertes. Par exemple, au Royaume-Uni (Angleterre), tous les enseignants qualifiés sont tenus d'assurer un accueil personnalisé pour tous les enfants et de prendre en compte effectivement la diversité. Par ailleurs, ils doivent être au courant de tous les prescrits légaux et être à même d'assurer le suivi de la sauvegarde et de la protection des enfants.

Figure 5.5. Prise en compte de l'accueil des enfants à risque dans la formation initiale spécifique, centres accueillant les enfants de plus de 2-3 ans (CITE 0), 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Formation pour l'accueil des enfants à risque intégrée dans la formation initiale de tout le personnel responsable des enfants	●		●	●	●		●	●		●	●	●		●	●	●
Formation spécialisée			●											●		●

	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Formation pour l'accueil des enfants à risque intégrée dans la formation initiale de tout le personnel responsable des enfants		●	●		●	●	●	●	●	●	●	●			●	●
Formation spécialisée						●										●

Source: Eurydice.

Diverses initiatives spécifiques de formation pour le soutien aux enfants roms – généralement des formations en cours d'emploi – sont mises en place dans plusieurs pays (République tchèque, Grèce, Hongrie, Pologne, Slovaquie et Finlande). En République tchèque, la formation s'inscrit dans un programme gouvernemental visant l'intégration des enfants roms, à l'initiative du ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports. Le poste d'enseignant assistant peut être créé dans une classe préprimaire; la formation de cet assistant est focalisé sur l'éducation des enfants à besoins éducatifs particuliers (y compris ceux à risque, par exemple aussi quelques enfants roms). En Roumanie, en Slovaquie et en Finlande, des assistants d'origine rom sont formés et intégrés dans des équipes en vue de travailler avec ces enfants. En Finlande, l'initiative s'intègre dans le projet Européen ROM-EQUAL. En Roumanie, les assistants d'origine rom ont été formés grâce au projet PHARE «Accessibilité à l'éducation de groupes défavorisés avec une attention particulière à la population rom». Cette recherche d'une proximité culturelle entre éducateurs et enfants n'est mentionnée explicitement que pour les populations roms.

5.2. Développement professionnel continu

Le développement professionnel continu occupe une place centrale dans l'étayage des professionnels. Cette question de la formation en cours d'emploi s'avère complexe, en particulier dans un secteur aussi multiforme que l'EAJE qui, en outre, dans plusieurs pays, est soit en cours d'élaboration en lien avec la création du secteur, soit dans une phase de transformation avec émergence de la préoccupation éducative, particulièrement dans les crèches.

L'organisation du développement professionnel continu pour le personnel de l'EAJE varie fortement dans les pays européens. La figure 5.6 résume la situation actuelle du personnel travaillant avec les enfants de moins de 2-3 ans. Pour cette catégorie de personnel, le développement professionnel continu est facultatif dans un peu plus de la moitié des pays, et obligatoire dans les autres pays. Cependant, il est important de noter que l'organisation du développement professionnel continu dépend souvent du niveau initial de la formation du personnel et du type d'emploi.

Dans les pays organisant un système d'accueil d'EAJE intégré (0/1-6 ans) et où les auxiliaires sont formés initialement au niveau CITE 3 (Danemark, Lituanie, Finlande, Slovaquie, Suède, Islande et Norvège), la formation en cours d'emploi est généralement facultative (Danemark, Slovaquie, Suède et Norvège). Pour ce type de personnel, la formation n'est obligatoire qu'en Finlande et en Islande. Le Danemark, dans le cadre du développement professionnel continu, propose un dispositif original

permettant aux membres non qualifiés des équipes d'accéder aux différents titres requis. Ainsi la plupart des personnes non qualifiées choisissent de suivre le Programme de formation initiale des enseignants (*paedagogisk assistentuddannelse*). Si elles ont plus de 5 ans de pratique dans le secteur, ce programme peut être achevé en 2 ans et demi au lieu des 3 ans et demi prévus. Les personnes qui ont achevé ce cursus peuvent suivre une formation continuée de niveau «bachelor» et ensuite un «master» dans le domaine pédagogique.

La formation continue du personnel qui est formé initialement au niveau CITE 3 ou 4 et qui travaille avec des enfants plus jeunes est obligatoire en Belgique, en Hongrie, à Malte, en Roumanie et en Slovaquie, et est facultative en France, aux Pays-Bas, en Pologne et en Slovaquie. Les secteurs de formation sont choisis tout-à-fait librement (Communautés flamande et germanophone de Belgique et Pays-Bas) ou limités à une liste proposée par les autorités responsables (Communauté française de Belgique, Hongrie et Roumanie). Les sujets de la formation obligatoire ne sont prescrits pour ce groupe de personnel qu'à Malte.

Tous les personnels de niveau CITE 5 ont accès à une formation en cours d'emploi, qu'ils soient employés au niveau préprimaire (CITE 0), dans des crèches (enfants de moins de 2-3 ans) ou dans des structures intégrées pour tous les âges. Elle est généralement offerte sur une base volontaire (par exemple, en Allemagne, en Grèce, en Espagne, en Italie, en Slovénie, en Slovaquie, en Suède et en Norvège). En Espagne, même si la formation en cours d'emploi n'est pas obligatoire pour le personnel de l'EAJE, la législation stipule que le développement professionnel continu est à la fois un droit et un devoir pour tous les enseignants. Par conséquent, tous les profils professionnels (enseignants du préprimaire et du primaire, techniciens de l'éducation des enfants, etc.) sont obligés de suivre une formation en cours d'emploi, formation qui a un impact direct sur leur carrière professionnelle et leurs salaires. Le développement professionnel continu est obligatoire en République tchèque pour tous les personnels des garderies et peut comprendre la participation aux cours universitaires, la participation à des activités de recherche ou à des séminaires ainsi qu'à une formation en cours d'emploi. Une politique de formation similaire a été mise en place pour les enseignants du préprimaire. En Lituanie également, le développement professionnel continu est obligatoire pour toutes les catégories de personnel travaillant dans les établissements d'EAJE, sauf pour les auxiliaires (*auklėtojo padėjėjai*) qui sont formés initialement au niveau CITE 3.

Au Royaume-Uni, le personnel qui travaille avec des enfants de 3-4 ans peut être ou ne pas être des enseignants qualifiés. Il n'y a pas de d'exigences légales minimales quant au nombre d'heures de développement professionnel continu. Les cinq jours ont été introduits pour soutenir un certain nombre d'activités non éducatives, dont le développement professionnel. Le développement professionnel est également soutenu par des mesures telles que la gestion des performances et leur analyse, un processus statutaire dont le but est d'élaborer des plans pour le développement individuel futur dans le cadre des besoins scolaires.

On dispose de peu d'informations sur le caractère gratuit ou payant de la participation aux programmes de formation. La Hongrie précise que 80 % du coût de la formation est à la charge du budget central, les enseignants en assument 20 %.

Le temps consacré à la formation en cours d'emploi est, quant à lui, extrêmement varié en Europe: de quelques heures par an à 12 jours obligatoires par an, de 120 heures sur 7 ans à 160 heures sur 5 ans, etc. Quelques pays (République tchèque, Espagne, Lituanie, Hongrie, Pologne, Portugal et Roumanie) disposent d'un cadre légal et organisationnel extrêmement structuré qui détermine les conditions d'accès, les modalités de constitution des programmes, les méthodes, le volume d'heures de formation et les organismes prestataires. De manière générale, les participants aux formations

choisissent les thèmes, le plus souvent parmi une liste constituée par les responsables locaux ou régionaux en concertation avec les équipes.

Figure 5.6. Statut et organisation du développement professionnel continu du personnel en charge des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
Obligatoire	●	●	●	●	●	:		●					:		●	●
Facultatif						:	●		:	●	●	●	:			
Thèmes imposés						:							:			
Thèmes à la carte dans une liste préétablie	●				●	:	●				●		:		●	
Choix de contenus complètement libre		●	●		●	:				●			:	●		●

	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO
Obligatoire	:	●	●		●		●	●			●				:	
Facultatif	:			●	●	●			●	●		●		●	:	●
Thèmes imposés	:		●		●								⊗		:	●
Thèmes à la carte dans une liste préétablie	:	●			●	●	●	●						●	:	●
Choix de contenus complètement libre	:				●										:	●

⊗ Peu ou pas d'offres subventionnées : Données non disponibles

Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): les thèmes sont déterminés par le ministre et l'administration responsables du secteur.

Belgique (BE de): les thèmes sont proposés par les milieux d'accueil, mais doivent être approuvés par le *Dienst für Kind und Familie*, (DKF), un service au sein du ministère qui encourage la création de structures d'accueil pour les enfants et qui est responsable de leur supervision, contrôle et soutien.

Belgique (BE nl): pas de législation concernant les thèmes de la formation, ni le temps à y consacrer.

République tchèque: le développement professionnel continu des personnels de santé prend diverses formes. La formation qui doit être accréditée par le ministère doit être choisie dans une liste prédéterminée. La formation qui n'est pas accréditée peut être choisie librement.

Estonie: tous les enseignants, qu'ils travaillent dans les crèches ou dans d'autres institutions, sont tenus de suivre 160 heures de formation professionnelle tous les 5 ans.

Lettonie: les cours de formation en cours d'emploi sur la méthodologie dans le préprimaire sont obligatoires pour les enseignants du primaire qui souhaitent travailler dans les établissements préprimaires.

Lituanie: au moins 5 jours de formation professionnelle par an pour toutes les catégories de personnel, sauf pour le personnel auxiliaire (*auklėtojo padėjėjas*) qui est initialement formé au niveau CITE 3. Il n'existe pas de réglementation centralisée pour le développement professionnel continu du personnel auxiliaire.

Malte: la figure fait référence à ceux qui suivent une formation obligatoire dans une liste de matières prescrites. Ceux qui s'inscrivent sur une base volontaire (facultative) choisissent des cours dans une liste prédéterminée. Avant le dernier accord, les cours obligatoires pour ceux travaillant avec les 3-5 ans avaient lieu tous les deux ans. Maintenant, ils peuvent être appelés à participer chaque année et suivent une autre formation sur une base volontaire.

Autriche: la formation est réglementée par les lois provinciales et municipales; elle est obligatoire ou optionnelle selon les provinces; elle dure 5 jours par an. Les thèmes traités en 2006 sont la formation à la gestion et à l'interculturel.

Pays-Bas: pas de thèmes imposés; choix à la discrétion de l'autorité compétente.

Portugal: l'information concerne les éducateurs de la petite enfance (EPE). Pour les auxiliaires, la formation est dispensée par des institutions spécifiques.

Slovenie: la participation au développement professionnel peut donner lieu à une promotion ou à une augmentation de salaire.

Royaume-Uni: **ENG/WLS/NIR:** le développement professionnel continu n'est pas obligatoire. **SCT:** le développement professionnel continu est obligatoire.

Plusieurs pays, en particulier l'Espagne et la Roumanie, attribuent à la formation continue une fonction d'accompagnement aux transformations survenant dans le champ professionnel en lien avec les changements mis en œuvre dans leurs politiques d'EAJE. Ainsi, en Roumanie, les équipes sont tenues de participer à des cours de requalification ou d'approfondissement de leurs connaissances dans le domaine de l'accueil des tout-petits, où des changements importants ont eu lieu suite à une nouvelle législation relative à l'organisation et au fonctionnement des crèches. Ces cours doivent prendre en compte les nouvelles approches de l'EAJE. Ils sont organisés sur la base d'une évaluation des besoins en formation au niveau local. Les équipes de direction, éducatives et médicales sont tenues par la loi de suivre annuellement 40 heures de développement professionnel.

En lien avec les questions d'intégration posées par les politiques et les professionnels, les thèmes du développement professionnel continu peuvent comprendre, par exemple, l'approche interculturelle, les différentes approches du bilinguisme, les pratiques pédagogiques envers les enfants handicapés, le travail avec les enfants à risque, avec les enfants présentant des problèmes de socialisation ou de comportement violent, avec les enfants roms, les relations enseignants-parents. En Espagne, ces dernières années, le ministère de l'éducation a fixé des priorités parmi lesquelles: la qualité de la gestion des institutions éducatives, l'équité, la guidance et la supervision académique, l'éducation à la citoyenneté, la résolution de conflits, l'attention à la diversité, l'éducation à la santé, l'utilisation des nouvelles technologies dans l'éducation, les langues étrangères, la culture scientifique, l'éducation à l'environnement, l'expression artistique et corporelle, les compétences relatives à l'esprit d'entreprise, prévention des risques et premiers secours, gestion de bibliothèques scolaires; etc. Aux Pays-Bas, aucune spécialisation n'est requise pour être recruté dans les programmes *playgroups* accueillant les enfants issus de familles de faible niveau éducatif, mais le personnel reçoit une formation en cours de service adaptée au type de programme choisi par le centre (par exemple, *Kaleidoscoop* ou *Pyramide*). Des programmes complémentaires sont offerts portant sur la prise en compte du développement des jeunes enfants (*Taallijn*). La Slovénie utilise les programmes «Supplément au programme préscolaire pour les enfants roms» (inclus également dans la formation initiale) et «Enseigner et jouer dans un environnement bilingue», programmes préparant le personnel à travailler avec des enfants à risque.

CHAPITRE 6. FINANCEMENT DES STRUCTURES D'EAJE

Introduction

Ce chapitre dresse un panorama des différents niveaux administratifs responsables du financement des structures d'éducation et d'accueil de la jeune enfance: niveau de financement central et/ou local et/ou familial via des frais d'inscription.

Les stratégies financières mises en œuvre afin de favoriser l'accueil des enfants des populations à risque, telles que définies par chaque pays (voir annexe 1, tableau B), sont présentées explicitement. Ces conditions particulières de financement sont analysées à travers les ressources octroyées à certains établissements ou à certains professionnels travaillant avec des enfants considérés comme étant à risque.

Les aides financières octroyées à certaines familles pour honorer d'éventuels frais d'inscription (crédits d'impôts ou exemption/réduction de ces droits d'inscription) ne sont pas traitées dans ce chapitre. Elles font l'objet d'une analyse menée en lien avec les conditions d'accès aux services d'EAJE (chapitre 3).

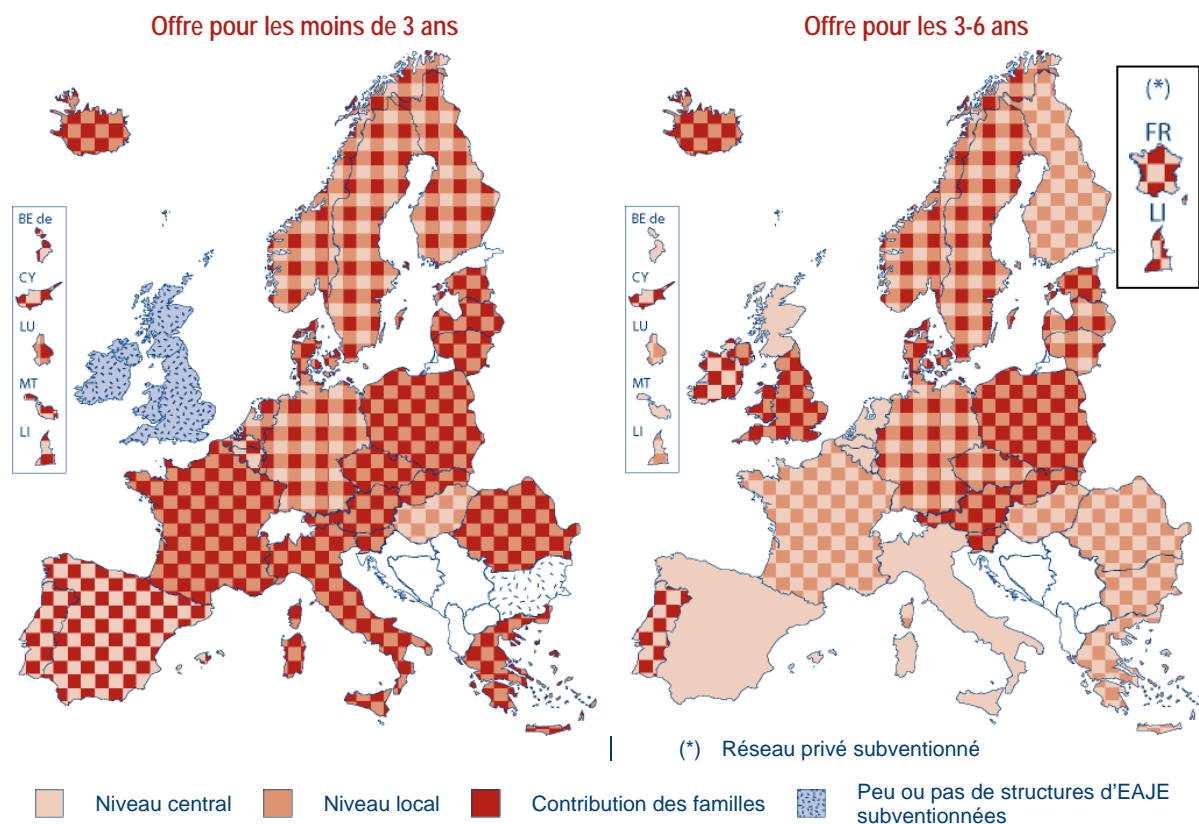
6.1. Niveaux de responsabilité pour le financement des structures d'EAJE

Tous les pays européens financent ou cofinancent des structures d'accueil et d'éducation de la petite enfance pour les plus de trois ans (voir figure 3.1) et de nombreux pays couvrent tous les frais (aucune contribution familiale n'est demandée). Néanmoins, en ce qui concerne l'accueil et l'éducation des plus jeunes, tous les pays – sauf la Hongrie – demandent aux familles de contribuer aux frais de l'EAJE, même si l'offre est subventionnée. Dans la plupart des cas, ce mode de financement est associé à un financement de source locale (communes ou municipalités pour le secteur public, Église pour le secteur religieux ou individus). Dans une minorité de pays (Belgique, Allemagne, Irlande, Espagne, Hongrie, Malte, Portugal, Suède, Finlande, Liechtenstein et Norvège), le budget du niveau central est dévolu de façon substantielle au financement des structures accueillant les plus jeunes enfants. Et lorsque le niveau central intervient, il ne le fait jamais seul, les autorités locales et/ou les familles complétant la couverture des dépenses de ces structures. Au Royaume-Uni, l'offre publique pour le groupe d'âge le plus jeune est soit manquant, soit très limité. De la même façon, dans certains autres pays (par exemple, en République tchèque, Irlande, en Pologne ou dans les Länder de l'Ouest en Allemagne), la faible couverture de l'EAJE pour les moins de 3 ans (chapitres 2 et 3) rend le financement public quasi inexistant.

Le niveau central est par contre beaucoup plus présent en ce qui concerne l'accueil de la cohorte d'enfants plus âgés (3-6 ans). De plus, dans près de la moitié des pays où le financement de l'EAJE est assuré par le niveau central, les établissements dépendent totalement de ce niveau pour les subventions et aucune contribution familiale n'est exigée. Dans dix pays (Danemark, Estonie, Lettonie, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Finlande, Royaume-Uni (Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord) et Islande), le niveau central offre une part plus petite du financement, alors qu'en Autriche, le niveau local est la principale source de financement.

Bien que les familles soient en général moins sollicitées que pour les tout-petits, elles contribuent toujours au financement de ces structures dans de nombreux pays. Ces contributions parentales sont très souvent requises dans les configurations où le financement est uniquement assuré au niveau local, mais pas seulement: dans sept pays, les familles sont sollicitées en supplément d'un financement essentiellement central (République tchèque (sauf pour la dernière année préparatoire obligatoire), Allemagne, Chypre, Lituanie, Portugal, Suède et Norvège).

Figure 6.1. Sources de financement des structures d'EAJE publiques et privées subventionnées: niveau central, niveau local et familles, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Belgique (BE fr): pour les 0-3 ans, le niveau local (administrations communales) complète un financement central dominant.

République tchèque: pour les plus de 3 ans, la dernière année préprimaire, qui est obligatoire, est gratuite.

Allemagne: dans le réseau privé subventionné pour les 3-6 ans, une autre instance locale (église, organisation de parents) intervient également dans le financement, en plus des niveaux central (État fédéral ou Länder) et local (municipalités ou communes).

Estonie: pour les deux cohortes d'âges, le niveau central prend en charge les coûts de formation continue des enseignants. Un projet de loi, dont la mise en application est attendue pour 2010, prévoit que le financement de la dernière année du préprimaire sera du ressort du niveau central: l'objectif est de permettre l'accès à des programmes compensatoires aux plus défavorisés. Aussi, un nouveau programme (2008-2011) intitulé *A kindergarten place for every child* allouera davantage de moyens financiers aux autorités locales via le niveau central. Cela permettra l'ouverture de nouvelles classes maternelles, la rénovation d'écoles existantes et la couverture des rémunérations des enseignants. Ce fonds permettra, en outre, aux autorités locales de dispenser les familles défavorisées d'une contribution financière.

Irlande: les écoles primaires accueillant les enfants de 4 à 5 ans sont gratuites et financées par le niveau central.

Grèce: les deux cohortes d'âge sont précisément 0-4/5 et 4/5-6 ans.

Espagne: le niveau central représente les Communautés autonomes. L'État attribue une partie du budget national aux Communautés autonomes pour l'éducation. Le ministère de l'éducation a récemment approuvé le premier programme intégral d'aide à la création de places pour les enfants de 0 à 3 ans (2008-2012). Ce programme sera financé 50/50 par le ministère de l'éducation et les Communautés autonomes.

Chypre: pour les enfants de plus de 3 ans et de moins de 4 ans et 8 mois, les autorités locales interviennent également dans le réseau communal.

Lettonie: le niveau central intervient (dépenses de personnel) au niveau de l'enseignement obligatoire (à partir de 5 ans). Des réformes initiées par le ministère de l'éducation et visant une centralisation des dépenses de personnel dans les institutions préscolaires (1-5 ans) ont été postposées par le gouvernement central.

Pays-Bas: pour les 2-3 ans, des différences existent entre les playgroups (*peuterspeelzalen*) subsidiés et les non subsidiés. Dans les groupes subsidiés, les municipalités et les familles interviennent chacun pour 40% dans le financement, il y a 15% provenant des projets subsidiés et le reste des autres sources. Pour les crèches, le financement provient des parents, du gouvernement et des employeurs. L'EAJE dans le cadre de l'enseignement primaire est complètement financé par le gouvernement central, directement vers les écoles/les autorités compétentes.

Pologne, Slovaquie, Slovaquie, Islande: le niveau central est également impliqué, mais pour une plus petite partie du financement.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): l'offre subventionnée pour les moins de 3 ans est limitée, c'est pourquoi elle n'est pas reprise dans la figure. Des places gratuites sont disponibles pour tous les enfants de 3 et 4 ans, mais uniquement à temps partiel. Dans certains établissements, les parents complètent ce système par des heures payantes. Tous les 5 et 6 ans (4 ans en Irlande du Nord) fréquentent l'enseignement obligatoire à temps plein, gratuit pour les parents, bien que des droits d'inscription puissent être demandés pour la garderie après l'école.

Royaume-Uni (SCT): il est du ressort des autorités locales de fournir l'assistance financière pour l'accueil des moins de 3 ans si elles le veulent, mais il n'y a aucune obligation de le faire.

Roumanie: chez les plus jeunes enfants (0-3), le niveau central intervient également, mais c'est le niveau local qui assume la plus grande part des dépenses (infrastructures, salaires, etc.). Le niveau central intervient davantage au niveau des 3-6 ans, via des programmes de modernisation des infrastructures.

Liechtenstein: les écoles maternelles (4-6 ans) privées subventionnées sont principalement financées par les contributions des familles (à hauteur de 60 %).

Note explicative

Quand un niveau de financement prédomine largement (en prenant en charge les dépenses les plus importantes: matériel, bâtiments et personnel), il est représenté seul sur la figure tandis qu'une note complémentaire précise l'autre ou les autres niveaux impliqués. Les contributions demandées aux familles pour couvrir les frais de repas ne sont pas prises en compte.

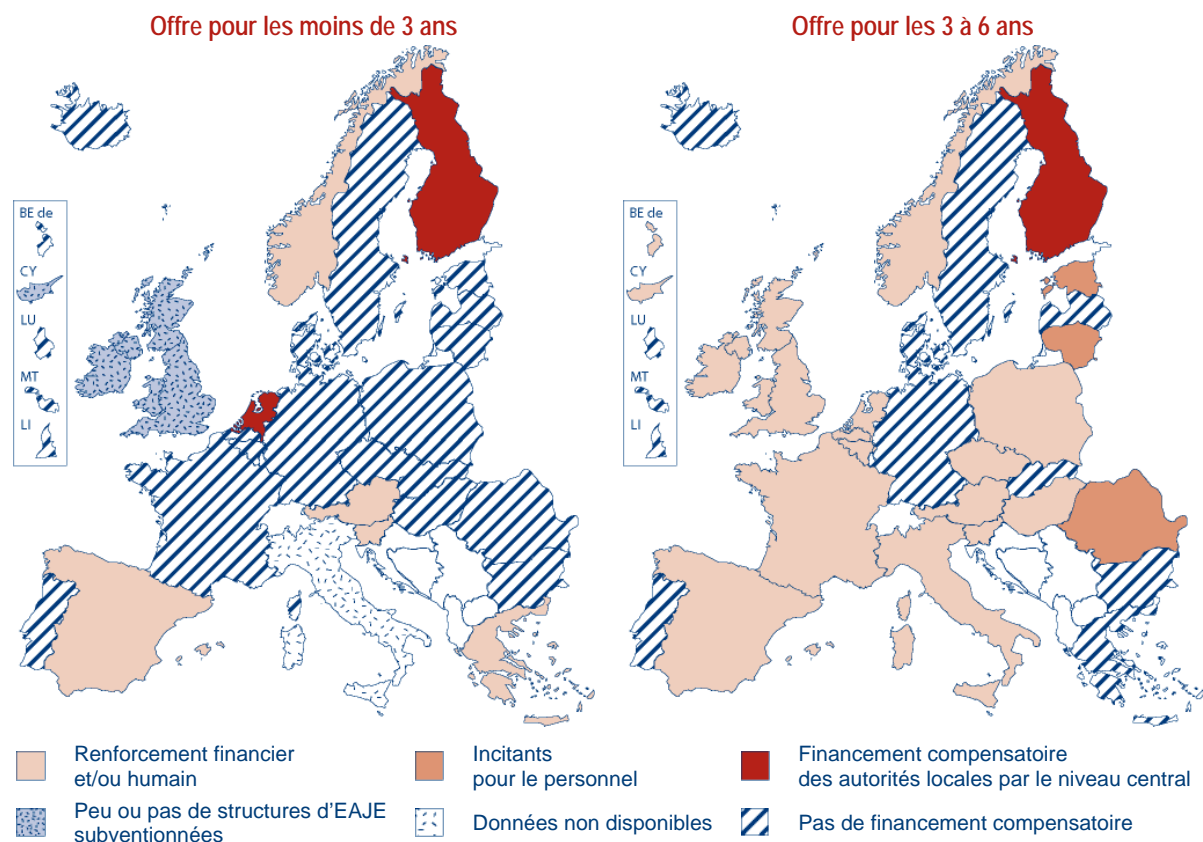
Dans le cas des systèmes intégrés (0/1-5/6 ans), les deux cartes sont donc identiques, sauf dans le cas où des structures préprimaires (ou classes préparatoires) existent aussi et diffèrent quant au financement (Lettonie et Finlande). Pour plus d'informations, voir la figure 3.1.

6.2. Financement en faveur des populations dites «à risque»

De nombreux systèmes éducatifs prennent des mesures en faveur des populations qu'ils considèrent à risque pour encourager la participation des plus défavorisés. Beaucoup d'entre eux concrétisent ces mesures par des aides octroyées directement aux ménages, comme des réductions d'impôts ou l'exemption/réduction des droits d'inscription éventuellement requis de la part des structures d'accueil, ou encore le versement d'allocations familiales spéciales censées couvrir ces frais. D'autres pays prennent des mesures de types différents. Par exemple, des mesures financières sont prises en Grèce et à Chypre où les enfants de 4 à 6 ans se voient offrir le transport et les repas lorsqu'ils sont distants de leur *Nipiagogeio*. Ailleurs, les mesures prises pour faciliter l'accès sont de donner la priorité aux enfants de familles à bas revenus (comme, par exemple, certaines municipalités en Lettonie). Toutes ces formules sont exclues de cette section qui se concentre sur les financements à finalité compensatoire à destination des établissements et des professionnels, et non des familles (voir chapitre 3).

On peut distinguer en Europe trois grandes stratégies de financement compensatoire pour l'accueil de la petite enfance (figure 6.2). Une première formule, la plus répandue, consiste à fournir davantage de moyens financiers aux établissements et/ou du personnel supplémentaire. Dans une seconde catégorie, des incitants financiers peuvent être mis en place pour les professionnels travaillant avec des enfants à risque ou dans des structures accueillant en majorité des enfants à risque. Enfin, une dernière option, moins courante, peut s'appliquer là où les autorités locales disposent d'un budget global alloué par le niveau central. Parmi les quelques cas, on note la Finlande ou le Royaume-Uni (Écosse) où le budget alloué aux autorités locales prend en compte des caractéristiques démographiques ou socio-économiques régionales. Aux Pays-Bas, une part du budget dévolu aux 2-3 ans par les autorités centrales au travers du programme VVE (Éducation de la petite enfance) est spécifiquement prévu pour les enfants à risque: chaque municipalité est libre de définir les projets dans lesquels elle investira l'argent reçu, pour autant que ces projets soient destinés à des enfants considérés comme à risque.

Figure 6.2. Stratégies de financement compensatoire en faveur des populations à risque, 2006/2007.



Source: Eurydice.

Notes complémentaires

Italie: les données relatives aux 0-3 ans ne sont pas disponibles car les municipalités sont responsables des structures à ce niveau.

Lettonie: les autorités locales reçoivent du gouvernement central une aide supplémentaire pour les écoles préprimaires spéciales.

Royaume-Uni (ENG/WLS/NIR): l'offre subventionnée pour les moins de 3 ans est limitée, c'est pourquoi elle n'est pas reprise dans la figure. Quand une telle offre existe, c'est généralement dans les zones défavorisées.

Royaume-Uni (SCT): il est du ressort des autorités locales de fournir l'assistance financière pour l'accueil des mois de 3 ans si elles le veulent, mais il n'y a aucune obligation de le faire.

Au sein du premier modèle (moyens financiers aux établissements et/ou personnel supplémentaire), il existe une grande variation de formes et de conditions d'obtention d'une aide financière complémentaire. En Espagne, en Hongrie et en Pologne, les écoles accueillant de nombreux enfants défavorisés de 3-6 ans reçoivent des fonds supplémentaires du niveau central. Dans les structures intégrées de Slovaquie et de Norvège, un critère linguistique guide l'attribution de fonds spécifiques en faveur des minorités linguistiques (Norvège) ou pour les classes où le hongrois, l'italien ou le rom sont les langues majoritaires (Slovaquie). Un critère semblable est pris en compte dans les classes préparatoires en Finlande, où un subside spécifique est débloqué pour l'éducation des enfants migrants, y compris l'enseignement de leur langue maternelle. L'Autriche met également des moyens financiers supplémentaires à la disposition des établissements accueillant de nombreux enfants issus de familles migrantes, pour les deux catégories d'âge. Aux Pays-Bas, le nombre d'enfants « pondérés » (c'est-à-dire d'enfants à risque à cause du niveau d'éducation de leurs parents) détermine le niveau de financement complémentaire pour les établissements d'EAJE destinés aux 3-6 ans.

Plusieurs pays prévoient explicitement un renfort en personnel. Du personnel supplémentaire pour travailler avec des enfants à risque âgés de 3-6 ans dans certaines zones est prévu en Espagne, en France (zones d'éducation prioritaire), en Italie et à Chypre (zones d'éducation prioritaire). Dans d'autres systèmes éducatifs, ce n'est pas l'implantation géographique de l'école mais sa population effectivement inscrite qui guide l'ouverture de postes enseignants supplémentaires. Par exemple, la Communauté française de Belgique se base sur le nombre d'élèves immigrés inscrits dans une école pour lui allouer un supplément de temps d'enseignement. Les Communautés française et flamande de Belgique utilisent la même stratégie mais basée sur l'environnement socio-économique des élèves (voir tableau B en annexe sur les définitions nationales d'enfant à risque). En République tchèque, des postes supplémentaires d'enseignants assistants peuvent être créés pour les classes ou les groupes où un enfant à besoins éducatifs particuliers (y compris les groupes à risque) est présent. Les enfants socialement désavantagés (âgés de 5-6 ans, éventuellement de 7 ans dans le cas du report de l'enseignement primaire) peuvent également suivre les classes préparatoires (*přípravné třídy*) afin de gommer les différences sociales éventuelles. En Slovaquie, dans les classes à forte présence de minorités linguistiques, du personnel supplémentaire (tels des assistants roms) est mis à la disposition des écoles, et la taille des classes est réduite. De telles dispositions doivent permettre un service de meilleure qualité aux enfants des populations culturellement défavorisées, mais peut également représenter un attrait pour le personnel de par la réduction de la charge de travail qui peut en résulter.

En ce qui concerne la seconde catégorie des mesures financières compensatoires, seuls trois pays proposent des incitants pour encourager les professionnels à travailler avec des populations à risque d'exclusion. Seuls le personnel en charge des enfants plus âgés (en général de 3 à 6 ans) est visé. L'Estonie augmente les salaires ou réduit la charge hebdomadaire de travail sans perte salariale. La Lituanie propose également un salaire plus attractif pour ceux évoluant dans des zones géographiques plus défavorisées, tandis que la Roumanie fait de même pour les encourager à travailler dans les zones rurales.

Partout en Europe, les stratégies financières compensatoires destinées aux établissements sont plus fréquentes pour les structures et le personnel travaillant avec les enfants plus âgés (3 à 6 ans environ). Le financement au niveau central est en général le plus courant. Aucun pays ne cumule la formule de financement compensatoire des établissements avec la formule des incitants pour le personnel.

En revanche, l'aide directe aux ménages plus défavorisés (via la réduction ou l'exemption des droits d'inscriptions, voir chapitre 3) existe systématiquement (quand applicable) en plus de stratégies compensatoires de financement. Les pays qui proposent un mécanisme de financement compensatoire pour les structures d'EAJE et demandent une contribution aux familles ont, en général, un système de redressement des inégalités. Le niveau des contributions dépend du revenu des familles, avec une majorité de pays accordant des exemptions totales aux plus défavorisés. Dans tous ces pays, on incite dès lors non seulement les parents à confier leur(s) enfant(s) à des structures d'EAJE mais, en outre, on dote ces structures de moyens financiers et/ou humains à même de leur assurer un accueil approprié.

Marcel Crahay, Université de Genève (Suisse) et de Liège (Belgique)

Les jeunes enfants, l'école et la société

Dans les pays européens, l'école obligatoire et gratuite débute entre cinq et sept ans pour des raisons historiques. En effet, l'histoire nous apprend que les systèmes scolaires ont été érigés – au moins, en partie – à partir du sommet. Les premières universités apparaissent au XIII^e siècle. Peu après apparaissent des collèges préparatoires, en tout cas en France (collèges royaux). Pour les collèges jésuites et autres institutions d'enseignement secondaire, il faut attendre le XVI^e siècle. Quant à l'école primaire, son apparition est progressive. Des expériences multiples sont recensées, très tôt, un peu partout en Europe. Citons pour l'exemple les expériences d'*enseignement mutuel* de Bell et Lancaster en Angleterre ainsi que les petites écoles existant sous l'Ancien régime en France et, à la même époque, en l'Angleterre, les écoles pour l'instruction religieuse de la jeunesse qui, elles, remontent au XVII^e siècle.. Toutefois, c'est seulement au XIII^e pour les pays précurseurs et au début du XX^e pour de nombreux autres que l'instruction primaire devient obligatoire un peu partout en Europe. En définitive, il semble que l'on puisse détecter un double mouvement évolutif. Le premier, que l'on qualifiera de descendant (*top down*), va de la création des universités vers la formation de base des enfants dès ce qu'il était convenu d'appeler l'âge de raison (généralement, entre 6 et 7 ans). Le second, que l'on peut qualifier d'ascendant (*bottom up*) correspond à la création de formes diverses d'éducation destinées aux enfants entre 6 et 15 ans, traduisant le souci de donner à tous – quelle que soit sa naissance – une éducation de base ou élémentaire. Le premier mouvement évolutif reflète indirectement un fait significatif : *grosso modo* jusqu'au XX^e siècle, l'institutionnalisation de l'école est restée une affaire d'élite. Autrement dit, alors que l'école comme organisation publique - c'est à dire prise en charge par des communautés paroissiales ou autres ayant en vue le bien public - existe depuis plusieurs siècles déjà, l'école primaire comme institution juridiquement et organiquement rattachée à la puissance publique, c'est-à-dire à l'État, est un produit du XIX^e siècle.

Le XX^e siècle pourrait être désigné comme siècle de l'éducation, car il se caractérise non seulement par la généralisation de l'école primaire, mais aussi par la massification de l'enseignement secondaire ⁽¹⁾ et, plus récemment encore, des universités. L'importance que prend désormais l'éducation des jeunes enfants de 0 à 6 ans (Luc, 1997), destinée à devenir la fondation de l'édifice de formation, fait partie de ce double processus historique: construction des systèmes éducatifs à partir du sommet et ouverture des opportunités de formation à tous, y compris à ceux provenant des milieux les plus démunis.

(1) Déjà fortement en marche dans l'Entre-deux-guerres (cf. le développement de la *high school* américaine mais le même phénomène est perçu un peu partout, comme en témoigne la conférence internationale de l'éducation du Bureau International de l'Éducation (BIE) en 1934 qui a pour thème l'accès à l'enseignement secondaire), la massification de l'enseignement s'accélère après la seconde guerre mondiale.

Il est une seconde raison qui explique l'intérêt tardif sur le plan historique accordé à l'éducation des jeunes enfants: elle tient à nos conceptions de l'enfance et du développement. La représentation de l'enfance et, par voie de conséquence, son statut ont varié au cours de l'histoire de nos sociétés occidentales. Désormais, notre société dépend et sait qu'elle dépend de son système d'éducation. Ce n'était pas le cas au Moyen Âge notamment où, dès sept ans, l'enfant devenait le compagnon naturel de l'adulte. Ce n'est que progressivement que se sont imposés, au sein de nos cultures, une conscience claire de la particularité des enfants et le souci d'une éducation spécifique. Le cheminement des idées fût long pour reconnaître pleinement l'importance des premières années de vie dans le devenir des êtres humains ⁽²⁾. De façon quelque peu sommaire, on peut considérer que, pendant fort longtemps, c'est seulement à la fin de la première enfance (dont l'âge a varié selon les époques et les régions) qu'on prend l'individu réellement en considération, moment où il entre dans la vie des adultes et, pour les enfants du peuple, dans le monde du travail. Dans l'histoire culturelle de nos sociétés, Rousseau va jouer un rôle crucial. Pour lui, l'éducation commence avec la vie, à la naissance ⁽³⁾. C'est désormais un lieu commun.

On doit aussi à Rousseau un découpage du développement en phases, dont la première va de la naissance à 2 ans. Au cours de cette période, l'objectif à poursuivre est d'accroître la résistance physique du nourrisson qu'il qualifie d'*infans*. Il convient, notamment, de veiller à ses conditions d'allaitement, dont la responsabilité échoit naturellement à la mère plutôt qu'à une nourrice. Vient ensuite une période – celle du *puer* – s'étalant, selon Rousseau, de 2 à 12 ans, au cours de laquelle il est encore trop tôt pour faire raisonner l'enfant et même pour lui apprendre à lire. De façon plus générale, la distinction d'une première phase de développement allant jusqu'à 2-3 ans semble avoir de profondes racines dans l'histoire culturelle de nos sociétés. Ainsi, à partir de l'analyse de textes rédigés aux XVII^e et XVIII^e siècles par différents auteurs protestants et, surtout, d'un petit manuel d'éducation *The New England Primer*, dont on estime qu'il s'est vendu à plus de six millions d'exemplaires entre 1687 et la première moitié du XVIII^e siècle dans une Amérique encore peu peuplée, Thomas et Michel (1994) indique qu'il était classique de distinguer la *petite enfance*, qui va de la naissance à 1 an et demi ou 2 ans, de *l'enfance*, qui s'étend de 2 ans à 5-7 ans. Durant la petite enfance, qui prend fin lorsque l'enfant est capable de marcher et de prononcer quelques mots, celui-ci dépend entièrement des adultes pour satisfaire ses besoins physiques. De 2 ans à 5-7 ans, la faculté de raisonner n'est pas encore développée; l'instruction doit être essentiellement religieuse et porter sur la discipline, c'est-à-dire l'obéissance ⁽⁴⁾. En définitive, il faudra attendre le XX^e siècle et l'avènement de la psychologie de l'enfant pour découvrir l'importance psychologique des premières années de vie, que ce soit sur le plan affectif ou cognitif.

Il reste un troisième facteur dont il faut souligner l'importance pour saisir l'intérêt porté à partir du XX^e siècle à l'éducation des jeunes enfants: c'est le facteur économique. Précurseur à ce propos, Diderot (1713-1784) avait clairement compris l'importance économique de prendre soin des nourrissons. Dans ses *Instructions pour les sages-femmes*, il explique qu'une nation est d'autant plus prospère que les bras qui manufacturent et ceux qui défendent sont nombreux. Il en tire deux recommandations: enrayer la mortalité infantile et rentabiliser les hospices d'accueil d'enfants abandonnés. Cette idée va

⁽²⁾ De façon quelque peu sommaire, on peut considérer que, jusqu'au XVIII^e siècle, le jeune enfant compte peu; le désintérêt de la médecine à son égard est symptomatique à cet égard. Il faut rappeler, en effet, que la naissance de la pédiatrie date seulement de la fin du XIX^e siècle. Pareillement, dans la littérature, la place de la prime enfance est insignifiante jusqu'au XVII^e siècle.

⁽³⁾ Dès les premières pages de *l'Emile* (Paris, Garnier Flammarion, 1966), il écrit: «La première éducation est celle qui importe le plus» (p. 35). Et, un peu plus loin, «Nous naissons sensibles, et, dès notre naissance, nous sommes affectés de diverses manières par les objets qui nous environnent» (p. 38).; ou encore: «l'éducation commence avec la vie» (p. 68).

⁽⁴⁾ Concernant l'histoire de l'enfance en Occident, nous renvoyons le lecteur, désireux de se faire une idée plus nuancée et plus juste de ces évolutions, aux deux tomes consacrés à ce sujet par Becchi et Julia (1998).

trouver un nouveau souffle au XX^e siècle avec la théorie économique du capital humain et celle des réserves de talent (Van Haecht, 1992). Selon la première de ces théories, il convient d'investir dans le système d'enseignement afin d'accroître le capital de ressources humaines et ceci au profit du système économique. Quant à la théorie des réserves de talent, elle considère qu'il est possible et souhaitable de rentabiliser maximale le *potentiel d'aptitudes que contient chaque nation et ceci par une optimisation de la gestion des ressources éducatives*.

Ce rapide détour par l'histoire aide à comprendre l'intérêt croissant dévolu en ce début de XXI^e siècle à l'éducation des jeunes enfants. Il résulte de la convergence de trois facteurs principaux:

- Le mouvement historique des systèmes éducatifs, au sens expliqué ci-dessus, qui, bâtis à partir du sommet (l'université), ont investi graduellement les âges de la vie qui précèdent.
- La massification de ces systèmes ou leur démocratisation, insufflée par la convergence de deux idées: celle, émanant de notre tradition humaniste, que tout individu a droit à l'éducation et celle, plongeant ses racines dans la réalité économique, qui voit dans les enfants une réserve de talent qu'il faut faire fructifier.
- L'évolution de notre représentation de l'enfance et la reconnaissance progressive, grâce au développement de la psychologie de l'enfant, de l'importance des premières années de vie.

L'importance de ce dernier facteur semble désormais prépondérante. Il est, en effet, significatif d'observer (figure 2.10) que, sur l'ensemble des pays européens considérés par cette étude, il y a environ 15 % de plus d'enfants de 3 ans qui fréquentent un centre préprimaire que de mères qui, ayant un enfant de 3 ans, occupent un emploi. Ceci indique clairement que, concernant les jeunes enfants, il serait réducteur de lier la fréquentation d'une institution éducative à l'emploi de la mère. On peut penser, à partir de là, que la fonction proprement éducative des centres préprimaires est de mieux en mieux reconnue – du moins, en ce qui concerne les 3 à 6 ans – puisque des mères, même sans emploi, leur confient leur enfant.

Les centres dévolus aux 3-6 ans, premier échelon du système éducatif

Le mouvement de propagation descendante de l'effort institutionnel d'éducation est particulièrement manifeste en ce qui concerne la tranche d'âge 3-6 ans. Comme souligné au chapitre 3, on peut considérer que, désormais, il y a un accord dans l'ensemble des pays européens pour considérer les diverses formes d'accueil de cette cohorte d'âges comme le premier échelon du système éducatif. Certaines tendances sont nettes. Ainsi, dans tous les pays européens, existent des programmes pour l'EAJE s'adressant aux enfants de 3 à 6 ans. À ce niveau (CITE 0), la mission d'éducation est claire et l'emporte sur la fonction de garde en relation avec l'emploi des parents. Il s'agit, partout, de stimuler le développement cognitif et social, l'éveil culturel, la vie en société et la préparation aux apprentissages de base que sont la lecture, l'écriture et le comptage. Par ailleurs, la formation du personnel oeuvrant à ce niveau du système est partout de type pédagogique. Elle combine des stages pratiques avec des cours théoriques qui visent une formation d'enseignant ou d'éducateur généraliste. En résumé, le niveau préprimaire (CITE 0) se caractérise par une homogénéité professionnelle certaine: presque partout en Europe, ce sont des enseignants travaillant dans des équipes à caractère éducatif qui prennent en charge l'ensemble des activités avec les enfants. Ceci n'empêche pas que ce personnel de base soit parfois assisté par des aides et des spécialistes (kinésithérapeutes, orthophonistes, ergothérapeutes) ou encore des enseignants spécialisés, appelés à intervenir pour des actes de rééducation ou de soutien pédagogique auprès d'enfants rencontrant des problèmes d'apprentissage ou auprès d'enfants dits à risque.

Il est un autre indice capital de cette tendance à considérer les services destinés aux 3-6 ans comme le premier échelon du système éducatif: son mode de financement. Celui-ci est d'origine centrale dans la majorité des pays européens. Comme indiqué au chapitre 6, il est rare (Autriche) que le niveau local soit la seule source de financement. Hormis dans dix pays, l'intervention financière venant du niveau central est majoritaire. On ne peut, toutefois, pas encore parler de gratuité comme on peut le faire pour le niveau primaire, sauf dans une quinzaine de pays. Bien que les familles soient moins sollicitées financièrement pour les 3-6 ans que pour les tout-petits, une contribution parentale est toutefois requise dans seize pays.

Si l'obligation de fréquentation, même à temps partiel, gagnait ce niveau du système éducatif (plusieurs pays sont dans cette situation), sa gratuité deviendrait inévitable.

La gratuité des services éducatifs est une question vive, en particulier en ce qui concerne les enfants dits à risque. En soi, il y a une contradiction à miser sur l'EAJE pour lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire et à solliciter la contribution financière des parents. Certes, dans beaucoup de pays, des aides sont octroyées aux ménages avec enfants sous la forme de réductions d'impôts, de versements d'allocations familiales ou encore d'exemptions/réductions des droits d'inscription éventuellement requis pour l'accès aux structures d'accueil (voir figure 3.2). Il importerait, toutefois, d'analyser dans chaque cas si ces aides produisent les effets escomptés c'est-à-dire favoriser la fréquentation de ces structures par les populations à risque.

Car, si la fréquentation des structures préprimaires par les enfants de 4 et 5 ans est importante dans les pays européens, elle n'est pas maximale; elle est de 87 % pour les 4 ans et de 93 % pour les 5 ans (voir figure 2.9). Certes, il faut se féliciter de l'importance de ces taux puisqu'il n'y a quasi nulle part obligation de fréquentation de ces structures avant l'âge de 5 ou 6 ans, mais il faut s'interroger sur les caractéristiques de ceux qui n'y participent pas. Il est à craindre qu'il s'agisse notamment d'enfants de familles à risque. Il faut dès lors oser une affirmation: l'offre éducative en faveur de cette tranche d'âge n'est pas encore partout suffisante.

Les budgets alloués à ce niveau d'éducation (CITE 0) constituent un indicateur de l'effort consenti par les pays européens pour développer l'offre éducative pour cette tranche d'âge. Dans la figure 2.12, on a pu lire l'information relative à cette question. Les budgets y sont exprimés en part du PIB. La tendance générale indique que le budget d'éducation alloué au niveau préprimaire a évolué de façon synchrone par rapport au PIB; pour l'ensemble des pays de l'UE, on observe, en effet, une stabilité entre 2001 et 2004. Par ailleurs, les évolutions démographiques peuvent brouiller les cartes: si les effectifs augmentent ou diminuent alors que les budgets restent stables, cela aboutit à une diminution ou à une augmentation des ressources par individu. C'est pourquoi les données de la figure 2.13 (dépenses publiques par tête) sont particulièrement instructives. Hormis en Grèce, la tendance est à la hausse partout entre 2001 et 2004. Bref, en général, les pays de l'UE consacrent de plus en plus de ressources financières à ce niveau du système éducatif. Au total, ces diverses tendances sont plutôt réjouissantes. Dans la majorité des pays européens, les structures d'éducation et d'accueil dévolues aux 4-5 ans tendent de plus en plus à devenir le premier échelon du système éducatif.

La prime enfance, un niveau éducatif encore incertain

La situation concernant les enfants de moins de 3 ans est extrêmement variable d'un pays à l'autre. Cette tranche d'âge n'est pas encore pleinement investie par la société comme un niveau éducatif à part entière. Il en est un premier indice significatif: les données manquent sur différents aspects ou sont de fiabilité incertaine par manque de standardisation. Ainsi, Eurostat ne fournit pas de données harmonisées pour les 0-3 ans en ce qui concerne la participation aux structures d'accueil. Il faut dès lors se rabattre sur les données nationales qui, par bonheur, sont disponibles pour un certain nombre de pays. Celles-ci indiquent une grande variabilité entre pays. On trouve, à un extrême, la République tchèque dont seulement 0,5 % des enfants de moins de 3 ans fréquentent une structure d'EAJE agréée et, à l'autre extrême, les pays nordiques avec des taux de participation supérieurs à 50 %. Au Danemark, ce taux atteint 83 %.

Autre indice de cette moindre implication des États dans la prise en charge des tout-petits: le mode de financement des structures qui leur sont dévolues (voir chapitre 6). Dans tous les pays, hormis en Hongrie, une contribution aux frais de l'EAJE est demandée aux parents. De plus, le financement public est, dans la plupart des cas, de source locale. Très clairement, on est loin de la gratuité.

Toutefois, des politiques visant à favoriser l'accès des services disponibles par les familles les plus démunies sont observables dans certains pays. En Finlande et en Suède, le droit aux services de garde de jour est garanti à tous les enfants: dès la fin de la période de congé de maternité ou de congé parental en Finlande, à partir de son premier anniversaire en Suède. En Finlande, il appartient aux parents de faire une demande de place dans les services d'EAJE auprès de la municipalité; celle-ci propose alors un service: par exemple, garde au domicile ou en centre, l'offre étant ajustée en fonction des besoins des parents (y compris en termes de garde par rotation le soir et le week-end). Dans la plupart des autres pays européens (et, plus particulièrement, en Grèce, en Italie, en Autriche, au Liechtenstein et dans pratiquement tous les États membres d'Europe centrale et Orientale), l'offre destinée aux enfants plus jeunes (0-3 ans) présente d'importantes variations locales, ceci en raison du fait que l'organisation des services subventionnés est entièrement du ressort des autorités locales.

Dans quelques pays, il n'existe quasiment aucune offre publique pour les enfants âgés de moins de 3 ans. Outre la République tchèque, c'est notamment le cas en Pologne (2 %). En Irlande, la situation est analogue, mais le cabinet du ministre de l'enfance et de la jeunesse a adopté un Programme national d'investissement dans les services à la petite enfance 2006-2010 qui prévoit une extension de l'offre de garde des jeunes enfants. Aux Pays-Bas, alors que l'obligation scolaire débute à 5 ans, avec le *basisonderwijs*, la garde des jeunes enfants est, dans une large mesure, assurée par le secteur privé. Cependant, l'un des objectifs politiques centraux est aussi que les enfants désavantagés aient accès à l'éducation préscolaire à partir de l'âge de 2 ans.

Pour juguler ou, plus justement, modérer les effets que ces carences en matière d'accessibilité des services pourraient avoir sur les familles les plus démunies, presque tous les pays européens mettent en œuvre des dispositifs d'aide financière (voir section 3.3). Dans de nombreux pays la contribution financière des parents aux services dévolus aux jeunes enfants est calculée en fonction d'une échelle qui tient compte du niveau de leurs revenus. L'objectif est donc bien de garantir l'accessibilité des services disponibles aux ménages économiquement défavorisés. Dans le même esprit, dans de très nombreux pays, des abattements fiscaux sont accordés aux familles pour les frais de services d'EAJE. La Roumanie, quant à elle, offre des «tickets» de crèche aux familles qui n'ont pas droit aux allocations de congé parental, tandis qu'au Royaume-Uni, les familles à faible ou moyen niveau de revenu bénéficient de crédits d'impôt au titre du *Working Tax Credit Childcare Element*. En Espagne, des places sont réservées aux enfants à risque âgés de 0 à 3 ans et une réduction des droits d'inscription est prévue.

L'effort des gouvernements pour assurer que les structures d'EAJE tiennent compte des besoins spécifiques des enfants désavantagés peut encore prendre d'autres formes. Il s'agit essentiellement de projets pilotes ou de programmes «expérimentaux». Citons pour exemples, les projets pilotes *Centrum voor Kinderopvang* (CKO) [centres intégrés de services à la petite enfance] mis en place en Belgique (Communauté flamande). La France, fidèle à sa politique ciblée sur les zones d'éducation prioritaires (ZEP), garantit à tous les enfants y résidant le droit d'être accueillis en préprimaire dès l'âge de 2 ans. Quant aux Pays-Bas, ils se sont donné l'objectif que, pour la période 2007-2011, tous les enfants désavantagés âgés de 2 à 6 ans participent à l'EAJE. Pour atteindre cet objectif ambitieux, leur politique en matière d'EAJE est axée en priorité sur les enfants de 2 à 5 ans risquant d'être désavantagés sur le plan éducatif; cette politique comporte le financement de centres ludiques (*peuterspeelzalen*) qui offrent, aux 2 et 3 ans, une garde à temps partiel durant la journée et une scolarisation en primaire pour les enfants de 4 et 5 ans. La Hongrie s'est fixée un objectif analogue: à partir de 2008, les enfants désavantagés sur le plan socio-économique et éducatif (généralement défini en fonction du statut économique et du niveau d'éducation des parents) doivent être accueillis dans le jardin d'enfants de leur zone de résidence et être prioritaires dans toute structure de ce type; les jardins d'enfants non municipaux financés par les pouvoirs publics doivent réserver jusqu'à un quart de leur capacité d'accueil aux enfants désavantagés. Le Portugal mise à la fois sur une structure spécifiquement destinée aux enfants désavantagés – les *centres de solidarité sociale* – et sur des médiateurs socioculturels qui ont pour mission de soutenir l'intégration en milieu scolaire et non scolaire des enfants migrants ou issus de minorités ethniques. Enfin, au Danemark, depuis juillet 2006, toutes les structures de garde de jour sont tenues de préparer un rapport écrit évaluant l'impact de leur environnement, le but étant notamment d'assurer que les environnements de garde sont propices au développement des enfants socialement désavantagés.

Toutes ces initiatives sont réjouissantes. Elles témoignent d'une prise de conscience politique de l'importance de cette tranche d'âge sur le plan éducatif et, en particulier, en matière de lutte contre les inégalités sociales dans la réussite à l'école. Elles attestent d'une volonté politique de favoriser la fréquentation de centres d'EAJE par les moins de 3 ans issus de familles à risque. Il conviendrait désormais de s'interroger sur l'efficacité de ces initiatives: lesquelles induisent réellement les effets escomptés. Or, mis à part les pays anglophones, les pays nordiques, l'Espagne, la France et les Pays-Bas, très peu de pays font état de procédures permettant d'évaluer les politiques gouvernementales favorisant l'accès des plus jeunes et d'en rendre compte (voir chapitre 3 section 4).

Il faut le reconnaître: les structures d'accueil pour les 0-3 ans restent, dans de nombreux pays européens, marqués par leur passé de garderies ⁽⁵⁾. Aujourd'hui encore, les services dévolus à la prime enfance assument le plus souvent une fonction économique: par la prise en charge des jeunes enfants, ils permettent aux deux parents de travailler ce qui, par ailleurs, permet de tendre vers une égalité homme femme en matière d'emploi. Rappelons à ce propos que, dans certains pays, l'accueil des plus jeunes (entre 0 et 2 ans) dans un centre éducatif est conditionné par le fait que la mère a un emploi (voir chapitre 3).

Si la fonction de garde reste évidente en ce qui concerne les structures d'accueil des tout-petits, il faut saluer une évolution manifeste dans la plupart des pays européens. L'analyse des textes réglementaires (voir chapitre 4) laisse apparaître des préoccupations d'éducation et de prévention sociale de plus en plus affirmées. Plus précisément, ce sont principalement des objectifs liés au bien-

⁽⁵⁾ Au moment de leur création au XIX^e siècle, les crèches se sont vues confiées un rôle de garde et même de sauvegarde des enfants de la classe ouvrière. Tout en libérant les mères de leurs responsabilités d'éducation, ce qui les rendait disponibles pour le marché du travail, les crèches étaient destinées à remplir une fonction prophylactique: préserver les jeunes enfants des maladies qui, à l'époque, les décimaient en raison des problèmes d'hygiène.

être des enfants (épanouissement affectif, physique et social) qui sont assignés aux centres destinés à la prime enfance.

La formation du personnel ayant la charge des enfants de moins de 3 ans s'inscrit le plus souvent dans une tradition sanitaire et de protection sociale (voir chapitre 5). Le personnel de base travaille généralement sous la responsabilité d'une diversité de professionnels dans les domaines psychomédico-sociaux. Dans certains pays, des intervenants ponctuels assument des fonctions thérapeutiques (kinésithérapeutes, orthophonistes, psychologues); un rôle de conseiller pédagogique est parfois confié à un psychologue

Outre le niveau de formation du personnel en charge des enfants, le problème majeur concernant les petits de 0 à 3 ans reste, aujourd'hui encore, dans la plupart des pays européens, la quantité de l'offre d'accueil (voir chapitre 3). Cette carence touche tout particulièrement les zones rurales. L'insuffisance de la capacité d'accueil touche tout particulièrement les pays d'Europe centrale et orientale (République tchèque, Estonie, Lettonie, Pologne, Roumanie et Slovaquie) pour des raisons historiques analysées au chapitre 3. Néanmoins, il serait erroné de réduire le problème à ces pays. On peut considérer qu'il s'agit d'un problème quasi général à l'exception des pays nordiques.

L'insuffisance de la capacité d'accueil a des incidences sur le choix des parents de garder leurs enfants à la maison et, par voie de conséquence, sur le devenir professionnel des mères. Nous reviendrons plus loin sur cette seconde conséquence.

C'est à raison qu'il faut parler d'obstacles à la participation et de facteurs d'exclusion à la fréquentation d'une structure d'accueil pour les tout-petits. Ces facteurs d'exclusion sont de type divers. En premières places, il faut désigner la pénurie de l'offre et les coûts de participation. L'étendue des heures d'ouverture de ces structures et leur compatibilité avec les horaires de travail des mères constituent un autre point litigieux. D'autres éléments opèrent de manière plus insidieuse. Ainsi, les avantages offerts aux parents sous la forme de congés et/ou d'allocations (voir section 3.1) peuvent se transformer en frein à la fréquentation des services d'accueil même lorsqu'ils sont disponibles en suffisance. Dans des pays comme l'Estonie, la Lituanie et l'Autriche mais aussi en Roumanie, il semble bien que le système généreux de congé et d'allocations parentales incite les familles à préférer la garde à la maison aux services d'accueil. Ce phénomène est renforcé par le fait que certaines législations prévoient la suppression des allocations de congé parental si l'enfant fréquente une structure d'EAJE, même à temps partiel. Dans d'autres pays, le dispositif est plus souple en apparence, dans la mesure où le droit à des avantages spécifiques est fonction du nombre d'heures de fréquentation par l'enfant d'un centre d'EAJE. Il semble, toutefois, que cette formule soit également dissuasive.

On se trouve à cet égard face à un choix de politique de l'enfance. Le cas de la Norvège permet de le poser. Dans ce pays, comme en Suède et en Finlande, les familles qui choisissent de garder au domicile leurs enfants âgés de 1 à 3 ans se voient proposer un dispositif de prestations en espèces en tant qu'alternative à une place d'EAJE. Malgré ce dispositif généreux, il apparaît que les familles l'utilisent d'autant moins que le nombre de places d'EAJE augmente. Bien plus, une enquête nationale menée en 2002 révèle une corrélation négative entre les niveaux d'éducation et de revenu des parents et l'utilisation de ces services. Autrement dit, les ménages à faible niveau de revenu ont moins recours à ces services et, bénéficiant de ces indemnités pécuniaires privilégient la garde à domicile. L'étude menée en Communauté flamande de Belgique fait également apparaître l'influence du statut socio-économique et culturel des familles sur les choix posés en matière d'éducation des jeunes enfants. L'enquête conduite en 2004 montre que le taux de fréquentation des structures d'accueil le plus faible est observé parmi les enfants de minorités ethniques issus de familles défavorisées ainsi que parmi ceux issus de familles monoparentales. Or, ces groupes bénéficient légalement d'une

priorité d'accès. Ces familles socialement vulnérables délaissent ces services en raison d'obstacles formels et informels. Du côté des obstacles formels, on trouve les listes d'attente, l'exigence de fréquentation régulière et l'obligation de respecter les règles liées à l'accueil d'enfants. Parmi les obstacles informels, interviennent le système «premiers arrivés, premiers servis», le mode de diffusion de l'information sur les services d'accueil, la langue utilisée et l'attitude du personnel ⁽⁶⁾.

On se trouve bien ici face à un choix politique dans la mesure où il s'agit de décider s'il convient de favoriser la garde parentale des tout-petits ou, au contraire, de promouvoir la fréquentation d'un centre d'EAJE. Les mesures à prendre si le choix politique est fait de promouvoir l'éducation en centres des tout-petits seront différentes de celles à mettre en place dans le cas du choix inverse. Dans le premier cas, il s'agira d'investir dans les structures d'accueil pour accroître l'offre, d'en faciliter l'accès et d'en élargir les heures d'ouverture, d'en améliorer la qualité notamment par des exigences accrues de formation du personnel. Dans l'autre cas, il conviendra de privilégier les congés parentaux de longue durée et les indemnités pécuniaires pour les encourager. Ce choix politique concerne au premier chef l'enfance et est nécessairement tributaire de la volonté de lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire. Rappelons les conclusions des recherches scientifiques résumées au chapitre 1: ce sont les enfants de famille à revenus modestes qui bénéficient le plus de la fréquentation d'un centre d'EAJE de qualité. Ce choix politique concerne aussi l'importante question de l'égalité homme femme en matière d'emploi.

Les données présentées au chapitre 2 sont éclairantes en ce qui concerne l'inégalité homme femme devant l'emploi, en particulier dans les ménages ayant à charge au moins un enfant. Dans ce cas de figure, le taux d'activité des femmes européennes est largement inférieur à celui des hommes. On ne s'étonnera pas de lire que cette différence n'est pas indépendante de l'âge des enfants à charge du ménage: quand le plus jeune enfant de la famille a moins de 2 ans, moins de 60 % des femmes déclarent un emploi ou se disent prêtes à en accepter un. Ce taux s'accroît dès que le cadet atteint l'âge de 12 ans: près de 75 % des femmes interrogées se déclarent alors occupées ou prêtes à prendre un emploi. Plus précisément encore, le taux d'activité des femmes connaît un ralentissement marqué quand au moins un enfant est âgé de moins de 2 ans. Dès que le plus jeune atteint l'âge de 3 ans, ce taux augmente de façon manifeste. Pour les hommes, la présence d'un enfant et son âge n'ont aucune influence sur son activité professionnelle: non seulement leur taux d'activité est systématiquement supérieur à celui des femmes, mais aussi il n'est pour ainsi dire pas affecté par l'âge des enfants du ménage. Cet ensemble d'observations se retrouve, avec des variations (il est particulièrement observable en République tchèque, en Hongrie et en Slovaquie), dans la plupart des pays de l'Union européenne.

Des décisions politiques et mesures relatives à la prise en charge éducative des moins de 3 ans, dépendent la persistance ou la réduction de ces inégalités entre hommes et femmes en matière d'emploi.

Le système intégré: une voie d'avenir?

Si l'on peut comprendre la séparation entre les 0-3 ans et les 3-6 ans à la lumière de l'histoire culturelle de nos sociétés, il convient désormais de reconnaître qu'elle ne repose sur aucune base scientifique. Il semble dès lors légitime de s'interroger sur les raisons d'organiser le système d'accueil et d'éducation des jeunes enfants en structures séparées selon que ceux-ci ont en dessous ou au-dessus de 3 ans. Or, si tous les pays d'Europe sans exception ont mis en place des services d'EAJE

⁽⁶⁾ Notons que la Flandre a lancé en 2004 le projet «Services communautaires et de proximité» en vue de résoudre certains de ces problèmes et qu'une évaluation de ce projet indique des effets positifs.

accrédités et dotés de subventions, dans la plupart d'entre eux, cette subdivision perdure. En revanche, en Lettonie, en Slovénie, en Finlande, en Suède, en Islande et en Norvège, les services d'EAJE sont organisés uniquement de manière intégrée. Plus précisément, dans ces pays, une structure unique est prévue pour tous les enfants en âge préscolaire, ce qui signifie que chaque établissement a une seule direction pour les enfants de tous les groupes d'âge et, surtout, que les adultes responsables des activités éducatives ont les mêmes qualifications et les mêmes barèmes salariaux quel que soit l'âge des enfants dont ils s'occupent. Dans certains de ces pays, des structures préparatoires à l'enseignement primaire (à l'âge de 5 ou 6 ans) sont offertes dans un cadre institutionnel distinct. Notons, pour être complet, qu'au Danemark, en Grèce, en Espagne, à Chypre, et en Lituanie, on trouve le modèle intégré à côté du modèle successif. Il se met en place progressivement au Royaume-Uni (Angleterre). Faut-il y voir le signe d'une expansion du modèle intégré? L'histoire le dira.

Les pays qui ont adopté le modèle intégré reconnaissent, d'une manière ou une autre, à tous les enfants le droit de jouir d'un accueil en centre éducatif. C'est clairement le cas en Finlande, en Suède, en Slovénie et en Norvège. En Finlande, ce droit débute à la fin de la période de congé de maternité ou du congé parental. En Suède, il est attendu des municipalités qu'elles fournissent une place dans un service à tout enfant à partir de son premier anniversaire. Depuis 2009, le gouvernement norvégien, garantit une place en jardin d'enfants à tous les enfants à partir de l'âge d'un an. De même, la Lituanie, la Lettonie et la Slovénie garantissent ce droit à tous les enfants dès l'âge de 1 an. Bref, il apparaît que le modèle intégré s'assortit d'une garantie d'accès aux services d'éducation et d'accueil. Notons encore que, dans la plupart des pays qui ont opté pour la structure unique, les heures d'accueil sont généralement étendues de façon à s'ajuster à la flexibilité des horaires de travail des parents.

L'approche intégrée de l'éducation des jeunes enfants s'étend, dans ces pays, au curriculum. De façon précise, les pays nordiques conçoivent leur politique en matière de programmes, de contenus et de méthodes pour l'ensemble des enfants de tous les âges de l'EAJE. Ceci signifie que ces pays accordent à l'éducation, à la socialisation et à l'accueil la même importance tout au long de la structure unique. Le Royaume-Uni (Angleterre) introduit progressivement un cadre commun de qualité pour les premiers apprentissages et l'accueil de la naissance à l'âge de 5 ans, mettant ainsi fin à la distinction entre garde et éducation entre les 0 et 3 ans et les 3 à 5 ans

Quelles approches éducatives pour les jeunes enfants?

Depuis au moins la moitié du XX^e siècle, l'EAJE est le siège de débats pédagogiques qui opposent une conception puérocentriste, aujourd'hui qualifiée de socioconstructiviste, et une conception que l'on pourrait appelée instructionniste. Il était donc logique d'appliquer cette grille de lecture pour analyser les divers programmes éducatifs mis en place dans les différents pays. Deux modèles pédagogiques, reposant sur ceux établis par le monde de la recherche, ont donc été distingués dans la comparaison des programmes du chapitre 4.

- le modèle «A» rassemble les offres éducatives qui présentent les caractéristiques suivantes: «elles se centrent sur le développement social et la construction de la personne, elles promeuvent l'apprentissage par l'activité auto-induite, l'exploration spontanée et le jeu, elles favorisent les interactions entre pair, et la coopération, et elles accordent une place importante aux activités symboliques ainsi qu'aux acquis culturels. Le rôle des adultes consiste, d'une part, à organiser les espaces, le matériel de jeu et d'activité, et le cadre temporel et, d'autre part, à engager des interactions avec les enfants de manière à échafauder leur développement dans les domaines culturels (tels que lire et écrire) et scientifique. Les éducateurs sont vus comme des personnes ressources qui guident et soutiennent les enfants dans leurs démarches intellectuelles et sociales».
- dans le modèle «B», «les démarches éducatives sont inspirées par les théories de l'apprentissage où prévaut la transmission de connaissances et de compétences par l'enseignant. Y sont privilégiées les compétences langagières et académiques en lien avec le curriculum primaire. Les méthodes font appel à l'instruction directe, aux activités dirigées et aux renforcements. L'ensemble est sous-tendu par un curriculum structuré et planifié».

La figure 4.4a dévoile la très large suprématie du modèle A sur le modèle B. En effet, en ce qui concerne la tranche d'âge 3 à 6 ans, là où il existe un curriculum au niveau national, les programmes relèvent de ce modèle A, à la seule exception de l'Italie. Dans quelques pays – particulièrement les structures scolaires – les programmes présentent parallèlement des accents relevant du modèle B.

La prédominance du modèle A dans les curricula des EAJE des pays européens traduit le large consensus pédagogique, dont parle Leseman au chapitre 1, autour de principes articulés par Bredekamp (1987; Bredekamp & Copple, 1997) sous le concept de pratique propice au développement. Cette façon de concevoir l'éducation des jeunes enfants est également avalisée par l'OMEP, l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire qui regroupe une soixantaine d'organisations du monde entier, y compris de plusieurs pays européens. Bien plus, la revue de la littérature scientifique du chapitre 1 montre qu'il serait prématuré de conclure à la supériorité des approches socioconstructivistes sur les approches instructionnistes. D'une part, il fait remarquer que les conclusions varient selon que les effets des programmes préscolaires sont évalués à court, à moyen ou à long terme. Les études de Marcon (1999, 2000) révèlent un ensemble de résultats complexes: les effets positifs de l'une ou l'autre approche fluctuent selon le niveau de scolarité où les mesures sont prises (voir chapitre 1) En définitive, il semble bien qu'il faille tenir compte de l'âge auquel est appliqué telle ou telle approche. Pour tirer cette conclusion, Leseman se base sur l'étude de Stipek et al. (1998). Pour rappel, ces chercheurs ont comparé quatre groupes d'enfants essentiellement issus de milieux à faible niveau de revenu et de minorités ethniques. Avant leur scolarisation en primaire, entre l'âge de 3 et 5 ans, certains d'entre eux avaient fréquenté un centre préprimaire dont les pratiques pédagogiques relevaient dans les grandes lignes du concept de pratique propice au développement, tandis que les autres avaient été soumis à des pratiques pédagogiques ciblées sur l'apprentissage des compétences de base. Ensuite, de cinq à six ans, chacun des deux groupes précédant s'est subdivisé de nouveau de telle sorte qu'une moitié du

groupe 1 à l'étape précédente soit soumis à une approche pédagogique privilégiant le développement socio-affectif et l'autre moitié une approche ciblée sur les compétences de base. Les résultats sont particulièrement intéressants et méritent d'être rappelés ici. Les enfants qui, jusqu'à l'âge de cinq ans, ont bénéficié de l'approche pédagogique inspirée du concept de pratique propice au développement font preuve de bonnes performances, tant sur le plan scolaire que sur le plan socio-affectif, pendant leur scolarité primaire et ceci quel que soit le type de centre éducatif fréquenté au cours de la troisième année. Cependant, il apparaît également qu'une orientation académique en centre éducatif à l'âge de cinq et six ans engendre des effets légèrement supérieurs sur les résultats scolaires dans le primaire par rapport à ceux qui, durant trois années successives, ont bénéficié de programmes axés sur l'aspect socio-affectif. De surcroît, aucun effet négatif n'a été détecté sur le plan socio-affectif. Bref, il est tentant de conclure aux effets positifs d'une approche pédagogique axée sur les apprentissages de base, vers l'âge de cinq ans, faisant suite à deux années de préscolarisation privilégiant le développement socio-affectif.

C'est donc de façon fondée sur une analyse minutieuse de l'état des recherches dans le domaine que Leseman (chapitre 1, p. 15) formule l'hypothèse suivante, qui peut aussi être lue comme une recommandation:

Les programmes éducatifs destinés aux très jeunes enfants, de moins de cinq ans, devraient privilégier l'approche développementale, tandis que les programmes destinés aux enfants de cinq et six ans pourront intégrer des matières scolaires dans un curriculum plus planifié, avec une intervention plus marquée de l'enseignant, sans que cela ait des conséquences négatives sur le plan socio-affectif. Une priorité plus tardive accordée aux compétences scolaires faisant suite à une démarche à prédominance développementale, favorisant les aptitudes socio-affectives, peut même contribuer à faciliter la transition vers le primaire.

Cette complémentarité entre approche développementale (modèle A) et activités structurées et ciblées sur les compétences de base (modèle B) peut s'expliquer par une autre voie. Il est, en effet, devenu courant en psychologie cognitive de distinguer deux registres d'apprentissage: l'un indirect, l'autre direct. Le premier se réalise dans des situations dans lesquelles l'enfant interagit avec d'autres et/ou agit de façon conjointe avec d'autres (concept de *joint activity* de Bruner). Dans ces situations, il y a un objet d'attention commun aux personnes impliquées, mais il n'y a pas d'intention délibérée d'enseigner quelque chose à l'enfant. Ce sont les situations de la vie courante. À l'inverse, l'apprentissage direct est animé par une intention d'enseigner et, partant, structuré de façon plus ou moins forte pour atteindre l'objectif visé. C'est en situation d'apprentissage indirect que l'enfant apprend à parler, mais il y développe également un système procédural, qui inclut notamment les fonctions exécutives et les capacités métacognitives. Les fonctions exécutives consistent notamment à contrôler son impulsivité, inhiber une idée dissidente, planifier son action, etc. Quant aux capacités métacognitives, elles consistent en une cognition sur la cognition qui conduit l'enfant non seulement à réfléchir sur le fonctionnement mental, mais aussi à détecter quelles sont les meilleures stratégies pour ne pas oublier de faire quelque chose dans le futur, pour apprendre une leçon, etc. Les fonctions exécutives ainsi que les capacités métacognitives sont nécessaires aux apprentissages scolaires qui, eux, se font de façon directe. On peut faire l'hypothèse que le modèle pédagogique A favorise le développement des fonctions exécutives et des capacités métacognitives nécessaires aux apprentissages scolaires qui, eux, requièrent une certaine structuration ainsi que des répétitions pour bâtir les automatismes indispensables à la lecture, l'écriture et le comptage.

En définitive, il semble bien qu'il soit urgent de dépasser l'opposition récurrente et stérile entre ces deux modèles pédagogiques; la priorité est de les coordonner de façon optimale.

Remédier aux désavantages éducatifs d'origine socioéconomique par un accès à des centres d'EAJE de qualité couplé au soutien des parents

Le constat est ancien: les enfants issus de familles à faible niveau de revenu, de minorités ethniques, de familles immigrées et de familles monoparentales réussissent moins bien à l'école et, par voie de conséquence, voient leurs chances de réussir leur vie professionnelle préjudiciées. Par devoir d'équité, mais aussi pour des raisons sociales et économiques (Heckman, 2006 cité par Leseman au chapitre 1), il est important de lutter contre ce fléau et, dans cette perspective, le développement de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants de qualité semble bien constituer une voie prometteuse.

Il est légitime et, sur le plan scientifique, indispensable de s'interroger sur les causes des désavantages des enfants face à l'éducation. C'est ce que fait Leseman dans le chapitre 1. Son examen de la littérature permet de rappeler l'impact négatif en matière de développement psychologique et de réussite à l'école d'une série de facteurs: *la pauvreté, l'appartenance aux classes sociales défavorisées, le faible niveau d'éducation et l'analphabétisme fonctionnel des parents, l'emploi non qualifié et faiblement rémunéré, les traditions religieuses particulières et les modes de vie culturelle où la littératie occupe peu de place*. Ces différents facteurs se recouvrent fort probablement. L'analphabétisme s'accompagne inévitablement d'un faible niveau d'éducation et par un mode de vie où la littératie occupe peu de place. Quant au faible niveau d'éducation, il est généralement corrélé à de faibles revenus. Dans une analyse secondaire des données PISA 2000, Crahay & Monseur (2006) ont montré que, dans tous les pays participants, il y a un effet d'interaction entre les variables Statut socio-économique, d'une part, et les variables «langue parlée à la maison» et «lieu de naissance»: dès lors que le statut socio-économique est tenu sous contrôle, le poids des deux autres variables est négligeable. Par ailleurs, comme l'ont montré Walberg & Tsai (1983), vu le fonctionnement de nos sociétés et de l'école, il faut redouter des *effets Mathieu*: ceux que la nature, l'origine sociale ou, plus largement, les conditions de développement ont doté de talents plus affûtés que les autres, reçoivent davantage du système éducatif. À ce cercle vertueux correspond hélas un cercle vicieux: ceux que les conditions de développement ont peu avantagés risquent de se trouver dans des situations de scolarité moins favorables que les enfants de classe moyenne. Leseman déplore également ce phénomène lorsqu'il écrit: *de nombreuses études font apparaître que les familles à faible revenu et les familles appartenant à des minorités ethniques tendent à se tourner vers des types de services d'accueil de faible qualité* (p. 9). C'est bien ce type de processus en spirale négative qu'il convient d'enrayer et le développement de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants de qualité s'impose logiquement comme la première façon de s'attaquer à ce problème.

L'enjeu est d'importance. Selon le mode de calcul réalisé dans le cadre de la présente étude (voir chapitre 2), 17,2 % de ménages européens ayant à charge un enfant en bas âge (moins de 6 ans) vit sous le seuil de risque de pauvreté. Cette moyenne européenne dissimule évidemment des disparités importantes. La situation est particulièrement préoccupante dans les pays où plus de 20 % des ménages avec un enfant de moins de 6 ans vivent sous ce seuil. C'est le cas en Estonie (22,2 %), en Italie (21,1 %), en Lituanie (22,5 %), au Luxembourg (20,1 %), en Pologne (25 %), au Portugal (21 %) et au Royaume-Uni (22,6 %). De manière plus générale, tous les pays européens, hormis la Suède et la Norvège, comptent plus de 10 % de ménages ayant à charge un enfant en bas âge sous ce seuil. Cet indicateur est particulièrement important car le facteur de pauvreté surdétermine les autres facteurs de risque. C'est ce qu'affirmait, dès 1974, Bronfenbrenner dans un rapport intitulé *Is Early Intervention Effective?* et rédigé pour l'*Office of Child Development* des États-Unis. Plus précisément, données de recherche à l'appui, il expliquait qu'en situation de pauvreté, l'énergie des parents est tout entière mobilisée pour trouver les moyens de survie, ce qui rejaillit inévitablement sur l'éducation de l'enfant. Comme le souligne également Leseman dans sa revue de littérature (chapitre 1), «la fonction

parentale exige une motivation forte centrée sur l'enfant, souvent au détriment des propres préoccupations des parents. Or, un nombre accru de risques qui ne peuvent être efficacement gérés génère chez les parents un stress chronique (également appelé «charge allostatique»). Ce stress chronique entraîne un déséquilibre entre les objectifs centrés sur l'enfant et les objectifs égocentriques qui est préjudiciable à l'exercice du rôle de parent».

Ce stress chronique pourrait également expliquer – au moins partiellement – la relative faible efficacité des programmes d'éducation préprimaire au domicile ⁽⁷⁾. En effet, la méta analyse réalisée par Blok, Fukkink, Gebhardt & Leseman (2005), comparant ces programmes avec les programmes en centre combinés avec un soutien parental, montre la supériorité de la formule combinée.

En définitive, le bilan des recherches dans le domaine délivre un message clair. Il invite à dépasser la controverse soutien parental *versus* éducation en centre préscolaire. Eu égard aux enfants vivant dans une famille en difficulté, la formule la plus efficace suppose que soient combinés des centres de qualité avec soutien aux parents. La revue de la littérature montre, en effet, de façon claire que les programmes d'intervention les plus efficaces «associent une éducation en centre intensive, précoce et axée sur l'enfant à un fort engagement et à une formation des parents, à des activités éducatives planifiées au domicile et à des mesures de soutien aux familles» ⁽⁸⁾.

Nombreux sont les auteurs qui soulignent l'importance de l'implication des parents dans le processus de maintien des effets de l'éducation en centres. Or, à cet égard, les politiques nationales restent souvent à l'état de déclarations d'intention. Bien plus, dans une majorité de pays, le partenariat avec les familles se limitent à fournir de l'information et des conseils. C'est en particulier l'objectif des réunions de parents. Sans nier la pertinence de ce type d'action (notamment, en matière de santé et d'hygiène comme cela est pratiqué en République tchèque), il convient de reconnaître que les parents sont rarement impliqués activement dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, l'état des lieux proposés dans la section 4 du chapitre 4 en atteste. Toutefois, certains indices laissent présager d'une prise de conscience et d'une évolution progressive. D'une part, des services d'encadrement spécialisés sont à la disposition des familles à risque dans plusieurs pays, même si la façon dont les familles sont encouragées à faire appel à ces services et à les utiliser restent encore trop souvent dans le vague ⁽⁹⁾. D'autre part, des textes officiels (notamment en Autriche) analysent de façon pertinemment critique la situation et soulignent la nécessité d'innover en la matière. De ci de là, des initiatives nouvelles sont mises en œuvre. Dans plusieurs pays (notamment en Bulgarie, en Communauté française de Belgique, au Danemark, en Espagne, en Italie, en Lettonie, au Portugal et en Norvège), elles prennent la forme de conseils consultatifs ou d'autres organes liés aux structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. En France, chaque crèche est tenue d'élaborer un projet d'établissement ou de service spécifique qui précise la participation et la place accordée aux familles. Au Portugal, la participation des parents peut se traduire par leur venue à l'école pour parler aux enfants de leurs expériences, raconter des contes de littérature populaire, etc.; c'est notamment ce que se propose d'insuffler le projet «Lecture en va et vient», mis en place en 2008.

⁽⁷⁾ Leseman fait spécifiquement référence aux programmes suivants: *Parent as Teachers Program* (PAT) aux États-Unis; le *Home-based Instruction Programme for Pre-school Youngsters* (HIPPY), en Israël, aux Pays-Bas, en Turquie et aux États-Unis; le *Mother (or Parent) Child Home Programme* (MCHP ou PCHP, aux États-Unis, aux Bermudes et aux Pays-Bas).

⁽⁸⁾ C'est le cas notamment des programmes suivants: *High/Scope Perry Pre-school Project*, *Syracuse Family Development Research Project*, *Yale Child Welfare Project*, *Abecedarian Project*, *Project CARE*, *Infant Health and Development Program* et *Chicago Child-Parent Centres Programme*, ainsi que le Projet de renforcement précoce des potentialités de l'enfant en Turquie.

⁽⁹⁾ Ainsi, les familles roms font l'objet d'un encadrement particulier en Grèce, en Roumanie et en Slovénie.

Les contributions nationales du Royaume-Uni et de la Finlande discutent le partenariat entre le personnel des structures d'accueil et d'éducation des jeunes enfants et les familles, en répartissant explicitement les tâches attendues des uns et des autres. Ainsi, au Royaume-Uni (Angleterre et pays de Galles), le *Childcare Act*, la loi de 2006 sur l'accueil des jeunes enfants, exige que les parents soient impliqués dans la planification, le développement, l'offre et l'évaluation des services. En Écosse, il est également attendu des services d'accueil d'établir un partenariat efficace et une communication régulière avec les parents⁽¹⁰⁾. En Finlande, il est du devoir statutaire des professionnels de la petite enfance de soutenir l'éducation en famille des enfants et de coopérer avec les parents, l'objectif étant que les besoins spécifiques de chaque famille soient pris en compte et qu'en lien avec les parents, les besoins et difficultés de chaque enfant soient identifiés le plus précocement possible afin de cibler au mieux l'encadrement à fournir à chacun et chacune⁽¹¹⁾. Ces modalités d'organisation préfigurent sans doute d'une approche en réseau de l'offre de soutien aux familles. Celle-ci s'esquisse d'ailleurs dans plusieurs pays et, en particulier, en Estonie et en Irlande, où des réseaux de coopération entre les différents services concernés par les jeunes enfants sont mis en place. Ces exemples illustrent le souci qui se manifeste de plus en plus, dans un certain nombre de pays, d'offrir une approche intégrée du soutien aux parents et, par voie de conséquence, aux jeunes enfants.

Concernant le processus par lequel l'éducation en centre avec soutien parental produit des effets à long terme, l'apport de Schweinhart & Weikart (1985, 1993 et 1997) est intéressant. Constatant que les enfants issus du milieu ethnique minoritaire réussissent bien à l'école lorsqu'ils ont bénéficié d'une éducation préprimaire, bien que les effets de ces actions compensatoires sur le quotient intellectuel s'estompent rapidement, ces chercheurs formulent l'hypothèse que cet accroissement ponctuel d'une capacité cognitive des élèves médiatise des effets sociaux. Les enfants «défavorisés» qui ont bénéficié d'une intervention préprimaire entrent à l'école primaire avec de meilleures dispositions scolaires. Ils impressionnent par le fait même leurs enseignants qui conçoivent à leur égard des attentes nettement plus positives qu'à l'égard de leurs condisciples «défavorisés» qui n'ont pas bénéficié d'une éducation préscolaire. Les enfants sentent lorsque les adultes placent en eux de grands espoirs et mobilisent leur énergie pour confirmer les attentes positives dont ils sont l'objet. Bref, les élèves de milieux ethniques minoritaires qui débutent la scolarité primaire avec des capacités cognitives plus affûtées vont, par le fait même de ces capacités cognitives, infléchir dans un sens positif le faisceau des interactions dont ils seront l'objet. Sensibles à l'image positive que les enseignants se font d'eux, ils vont adopter les attitudes et le rôle du bon élève. L'image positive que l'enseignant se fait de ces élèves va également influencer leurs parents et, partant, les aspirations de ceux-ci à l'égard de leurs enfants.

En définitive, il semble logique de penser que l'éducation des jeunes enfants engendre des effets à long terme, dans la mesure où elle influence de façon directe les capacités cognitives et la motivation scolaire des enfants et de façon directe et/ou indirecte les attitudes familiales en matière d'éducation ainsi que, de façon clairement indirecte, la qualité des interactions dont l'enfant bénéficiera au cours des années d'enseignement primaire et secondaire.

⁽¹⁰⁾ Il est intéressant de rappeler qu'en Angleterre, les parents jouent un rôle majeur dans le fonctionnement des programmes locaux de *Sure Start*, et les membres des partenariats sont constitués pour moitié de parents et pour moitié de membres de la communauté. En effet, le caractère expérimental de ce programme augure probablement de la politique d'ensemble qui, dans ce pays, sera insufflée dans le futur.

⁽¹¹⁾ Notons qu'en Hongrie également, les enseignants préprimaires sont tenus de rassembler l'information concernant l'enfant grâce à des entretiens avec la famille et de fournir un rapport spécifique sur son développement.

La «formule gagnante» consiste à combiner l'accueil et l'éducation du jeune enfant en centre avec un soutien parental. La recherche doit encore préciser la nature et les caractéristiques du soutien parental qu'il convient d'offrir dans les différents pays européens. Sans doute, doit-il comporter un travail portant sur les croyances des parents et sur leurs conceptions de ce que doit être l'éducation des jeunes enfants. Bien que les recherches dans le domaine n'offrent pas un tableau de résultats totalement cohérents, il semble bien qu'il y ait là une piste de recherche prometteuse. Les chercheurs ont pu distinguer deux types principaux de croyances: les croyances «collectivistes traditionnelles» et les croyances «individualistes modernes» (cf. Palacios et al., 1992; Triandis, 1997; cités par Leseman au chapitre 1). Les parents qui adhèrent à des croyances collectivistes traditionnelles, c'est-à-dire à un ensemble de conceptions qui se caractérisent «par le fait que les intérêts de l'enfant sont subordonnés aux intérêts de l'unité sociale plus large de la famille (étendue) et de la communauté locale» semblent offrir des opportunités de développement moins stimulantes que les parents qui adhèrent aux croyances opposées. Cependant, il reste probablement bien des choses à découvrir quant aux cibles que doit viser le soutien parental et à la nature de ce soutien parental dans nos cultures européennes.

Il est important, au moment de conclure ce rapport, de rappeler un autre constat souligné dans le chapitre 1:

les effets de la fréquentation de centres de garde sont d'autant plus positifs que la qualité du centre est élevée, que cette fréquentation a été plus longue et plus intensive – que la «dose» d'intervention a été plus forte – et que les enfants sont issus de familles dans lesquelles l'éducation informelle tient peu de place, ce qui souligne l'effet compensatoire.

Pour l'essentiel, cette citation définit les conditions à réunir pour rendre performants les services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. D'une façon synthétique, ceci pose trois problèmes:

- l'accessibilité des services;
- la formation du personnel travaillant dans ses centres;
- l'aménagement des conditions de travail de ce personnel.

Pour assurer une fréquentation longue et intensive des services d'accueil et d'éducation, il convient d'en garantir l'accessibilité par tous et, plus particulièrement, par les enfants des familles à risque et ceci dès le plus jeune âge. Le problème de l'accessibilité inclut la question des heures d'ouverture: celles-ci doivent pouvoir s'ajuster aux horaires de travail des parents. Or, si le problème d'accessibilité de ces services – en tout cas, en ce qui concerne l'offre quantitative – est quasiment résolu partout en Europe pour les 5 ans, il n'en va assurément pas de même en ce qui concerne la tranche d'âge des 0 à 3 ans et même les 4 ans dans certains pays. Nous avons déjà rappelé ci-dessus que la fréquentation des structures préprimaires par les enfants de 4 et 5 ans est importante dans la grande majorité des pays européens, même si elle n'est pas maximale. Ceci nous a mené à oser une interrogation quant aux caractéristiques de ceux qui ne fréquentent pas ces centres: on peut redouter que ce phénomène concerne essentiellement des enfants de familles à risque. Si tel est le cas, des actions sont à mener pour résoudre ce problème; des efforts dans ce sens sont faits dans plusieurs pays européens (chapitre 3). Concernant les petits de 0 à 3 ans, il faut rappeler avec force que, dans de nombreux pays européens, la quantité de l'offre d'accueil est insuffisante. Dans la perspective des idées défendues dans ce rapport, un gros effort d'investissement financier et de créations de centres d'accueil et d'éducation visant la prime enfance est nécessaire. Tant qu'à faire, les pays prêts à consentir cet important effort pourraient envisager d'aller dans le sens concrétisé par les pays nordiques: la création de centres d'accueil et d'éducation intégrés couvrant la période de 0/1 à 5/6 ans et dotés d'un personnel hautement qualifié.

Le meilleur moyen d'assurer la qualité éducative des centres d'accueil et d'éducation des jeunes enfants, consiste à garantir à tout le personnel de ces centres une formation de haute qualité, tant sur le plan pédagogique que culturel sans oublier une base touchant aux questions de santé et d'hygiène. Comme cela a été montré au chapitre 5, un gros effort reste à consentir dans ce domaine, tout particulièrement en ce qui concerne le personnel s'occupant des plus petits. L'amélioration de la qualité par la formation initiale et continue du personnel est cruciale; de ces paramètres dépend la qualité des stimulations offertes aux enfants dans les centres et, de celle-ci, dépendent les effets de l'EAJE ⁽¹²⁾.

Le ratio enfants/personnel favorable est crucial pour garantir la qualité des interactions entre enseignants et enfants, qualité qui se traduit par un climat de sécurité affective, par la sensibilité des enseignants aux besoins des enfants, par le soutien et le réconfort qu'ils leur apportent en cas de difficulté, frustration et/ou de détresse, et par leur attitude non intrusive privilégiant les échanges verbaux et la stimulation de la curiosité intellectuelle. Diverses études ⁽¹³⁾ discutées au chapitre 1 étayaient cette conclusion. Notons encore qu'en matière de normes d'encadrement la situation en Europe n'est pas partout favorable (chapitre 4, section 1) et les décisions mêmes sont souvent laissées à l'appréciation des pouvoirs locaux (pas de normes centrales).

Des recherches scientifiques en matière d'EAJE se dégagent des lignes de force nettes et précises consistant à souligner l'importance de l'accessibilité et de la qualité des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. Le plus important est qu'elles livrent un message teinté d'espérance: par une éducation de qualité offerte en centres aux jeunes enfants, il est possible de lutter efficacement contre les inégalités sociales de réussite à l'école.

Ce message de la recherche se traduit progressivement dans les politiques éducatives des pays européens. Celles-ci affichent une volonté manifeste de ne pas séparer les «groupes cibles» mais d'opter pour une offre universelle (figure 4.5) accueillant tous les enfants, quelle que soit leur origine, dans des centres éducatifs où œuvre un personnel qualifié et formé dans le but de prendre en charge la diversité des besoins individuels des jeunes enfants.

⁽¹²⁾ En effet, les effets de l'EAJE sont légèrement moins positifs dans les programmes à grande échelle que dans les programmes expérimentaux. La plupart des auteurs expliquent cette différence par la moindre qualité des premiers par rapport aux seconds: les programmes à grande échelle ne garantissent pas les conditions optimales d'accueil et d'éducation. C'est d'abord un problème de formation et d'encadrement du personnel.

⁽¹³⁾ Notamment, Cost, Quality & Child Outcomes Study Team, 1995; Howes, Phillips, & Whitebook, 1992; NICHD Early Child Care Network, 2002; Phillips, Mekos, Scarr, McCartney, & Abott-Shim, 2000.

Références bibliographiques

- Becchi, E. & Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident - Tome 1, De l'Antiquité au XVII^e siècle*. Paris: Seuil.
- Becchi, E. & Julia, D. (1998). *Histoire de l'enfance en Occident. Tome 2, Du XVIII^e siècle à nos jours*. Paris: Seuil.
- Bowen J., (1975). *A History of Western Education. I. The Ancient World: Orient and Mediterranean 2000 B.C.-A.D. 1054*. Londres: University Paperbacks.
- Bredenkamp, S. (1987). *Developmentally appropriate practice in early childhood programs serving children from birth through age eight*. Washington, DC: National Association for the Education of Young Children.
- Blok, H., Fukkink, R.G., Gebhardt, E.C., & Leseman, P.P.M. (2005). The relevance of delivery mode and other program characteristics for the effectiveness of early childhood intervention with disadvantaged children. *International Journal of Behavioral Development*, 29, 35-47.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Is Early Intervention Effective?* Washington, D.C.: Office of Child Development.
- Crahay, M. (2005). *Psychologie de l'éducation*. (Quadrige). Paris: Presses Universitaires de France.
- Crahay, M., & Monseur, C. (2006). Différences individuelles et effets d'agrégation en ce qui concerne les performances en lecture. Analyse secondaire des données PISA 2000. In C. Houssemand, R. Martin & P. Dickes. *Perspectives de psychologie différentielle*, 23-34. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Léon, A. (1980), *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Luc, J.N. (1997). *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle. De la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris: Belin.
- Marcon, R.A. (1999). Differential impact of preschool models on development and early learning of inner-city children: A three cohort study. *Developmental Psychology*, 35(2), 358-375.
- Marcon, R.A. (2002). Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), 1-24.
- Monseur, C. et Crahay, M. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires: une comparaison internationale, *Revue Française de Pédagogie*, 162, (Numéro spécial sur l'éducation comparée, dirigé par N. Mons de l'Université de Grenoble).
- Rousseau, J.J. (1966). *Émile*, Paris: Garnier Flammarion.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1985) Evidence That Good Early Childhood Programs Work. *Phi Delta Kappan*, 66, 8, 545-551.

- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1993) *Significant Benefits: The High/Scope Perry Preschool Study Through Age 27*. High/Scope Press.
- Schweinhart, L.J., & Weikart, D.P. (1997). The High/Scope preschool curriculum study through age 23. *Early Childhood Research Quarterly*, 12(2), 117-143.
- Stipek, D.J., Feiler, R., Byler, P., Ryan, R., Milburn, S., & Salmon, J.M. (1998). Good beginnings: What difference does the program make in preparing young children for school? *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19(1), 41-66.
- Thomas, R.M. et Michel, Cl. (1994). *Théories du développement de l'enfant. Étude comparative*, Bruxelles: De Boeck.
- Van Haecht, A. (1992), *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck (2e édition).
- Walberg, H.J. & Tsai, S.L. (1983), Mathew effects in education. *Review of Educational Research*, 230, 359-373.

CODES ET ABRÉVIATIONS

Codes des pays

UE/EU-27	Union européenne	NL	Pays-Bas
		AT	Autriche
BE	Belgique	PL	Pologne
BE fr	Belgique – Communauté française	PT	Portugal
BE de	Belgique – Communauté germanophone	RO	Roumanie
BE nl	Belgique – Communauté flamande	SI	Slovénie
BG	Bulgarie	SK	Slovaquie
CZ	République tchèque	FI	Finlande
DK	Danemark	SE	Suède
DE	Allemagne	UK	Royaume-Uni
EE	Estonie	UK-ENG	Angleterre
IE	Irlande	UK-WLS	Pays de Galles
EL	Grèce	UK-NIR	Irlande du Nord
ES	Espagne	UK-SCT	Écosse
FR	France		
IT	Italie	Pays de l'AELE/EEE	Les 3 pays de l'Association européenne de libre échange qui sont membres de l'Espace économique européen
CY	Chypre		
LV	Lettonie	IS	Islande
LT	Lituanie	LI	Liechtenstein
LU	Luxembourg	NO	Norvège
HU	Hongrie		
MT	Malte		

Symboles statistiques

: Données non disponibles

CITE 1997 (Classification internationale type de l'éducation)

La Classification internationale type de l'éducation (CITE) est un instrument adapté à la collecte des statistiques sur l'éducation au niveau international. Elle couvre deux variables de classification croisées: les domaines d'études et les niveaux d'enseignement avec les dimensions complémentaires d'orientation générale/professionnelle/préprofessionnelle et la transition éducation/marché du travail. La version actuelle, CITE 97 ⁽¹⁾, distingue sept niveaux d'enseignement (allant de CITE 0 à CITE 6), dont deux du supérieur. De façon empirique, la CITE suppose qu'il existe plusieurs critères qui peuvent aider à indiquer le niveau d'éducation où il convient de classer un programme éducatif donné. Suivant le niveau et le type d'éducation concerné, il est nécessaire de définir une hiérarchie entre les critères principaux et subsidiaires (titres généralement exigés pour l'admission, conditions minimales d'admission, âge minimal, qualifications du personnel, etc.). On distingue les niveaux suivants:

- CITE 0 (éducation préprimaire)
- CITE 1 (enseignement primaire)
- CITE 2 (enseignement secondaire inférieur)
- CITE 3 (enseignement secondaire supérieur)
- CITE 4 (enseignement postsecondaire non supérieur)
- CITE 5 (enseignement supérieur – premier niveau)
- CITE 6 (enseignement supérieur – deuxième niveau)

Cette étude ne tient compte que des niveaux CITE 0 et 1 qui sont détaillés dans les paragraphes suivants.

CITE 0 (éducation préprimaire)

Ce niveau est défini comme la première étape de l'instruction organisée dans une école ou un centre et s'adresse aux enfants âgés de trois ans au moins.

CITE 1 (enseignement primaire)

Ce niveau commence généralement entre 5 et 7 ans, est toujours obligatoire et dure en général de 4 à 6 ans.

⁽¹⁾ www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/iscled/ISCED_F.pdf

TABLE DES FIGURES

Chapitre 2. Indicateurs contextuels

51

Figure 2.1.	Nombre de ménages ayant à charge au moins un enfant de 0-2 ans, 3-5 ans et 0-5 ans, en pourcentage du nombre total de ménages, 2005.	52
Figure 2.2.	Distribution des ménages ayant à charge au moins un enfant de moins de 6 ans, selon le nombre d'enfants de moins de 15 ans du ménage, 2005.	53
Figure 2.3.	Pourcentage de ménages monoparentaux parmi les ménages ayant au moins un enfant à charge de 0-2 ans et plus, 3-5 ans et plus, et 0-5 ans et plus, 2005.	54
Figure 2.4.	Proportion des moins de 6 ans de nationalité étrangère, en pourcentage de la population totale des moins de 6 ans, comparée à la population totale (tous âges confondus), 2005.	56
Figure 2.5.	Pourcentage de ménages vivant sous le seuil de risque de pauvreté avec enfants à charge de 0-2 ans, 3-5 ans et 0-5 ans, 2005.	57
Figure 2.6.	Taux d'activité par sexe des parents/tuteurs, selon l'âge des enfants à charge (au moins un enfant de 0 à 2 ans, au moins un enfant de 3 à 5 ans – les autres enfants éventuels ayant plus de 5 ans, 6 à 12 ans, et 12 à 15 ans, 2005.	58
Figure 2.7.	Taux de chômage parmi les parents/tuteurs ayant au moins un enfant à charge de 0 à 2 ans ou plus, et de 3 à 5 ans ou plus, par sexe, 2005.	60
Figure 2.8.	Taux de chômage parmi les chefs de ménage monoparental ayant au moins un enfant de moins de 15 ans à charge, comparé à la population totale, par sexe, 2005.	62
Figure 2.9.	Participation des enfants de 3 à 6 ans au niveau préprimaire (CITE 0), par âge, 2005/2006.	65
Figure 2.10.	Participation des enfants de 3 ans au niveau CITE 0, 2004/2005, et taux d'emploi des mères avec enfants de 3 ans, 2005.	66
Figure 2.11.	Évolution de la participation des enfants de 3 et 4 ans au niveau préprimaire (CITE 0) et non alloué par niveau CITE, 2000/2001-2005/2006.	67
Figure 2.12.	Dépenses publiques totales au titre de l'éducation, en pourcentage du PIB, au niveau préprimaire (CITE 0) et non alloué par niveau CITE, 2001-2004.	70
Figure 2.13.	Dépenses publiques totales au titre de l'éducation au niveau préprimaire (CITE 0) et non alloué par niveau CITE, par tête, en milliers d'EUR SPA, 2001-2004.	71

Chapitre 3. Accès aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants

75

Figure 3.1.	Types de structures subventionnées et accréditées d'éducation et d'accueil des jeunes enfants et âges d'accueil, 2006/2007.	76
Figure 3.2.	Avantages fiscaux et réduction des droits d'inscription proportionnels aux revenus existants dans les services payants d'éducation et d'accueil de la petite enfance (0-6 ans), secteur accrédité et subventionné, 2006/2007.	87

Chapitre 4. Organisation des services et approches éducatives 91

Figure 4.1.	Grands modèles des structures d'accueil de l'EAJE (accréditées et subventionnées) et en fonction de l'âge des enfants, 2006/2007.	92
Figure 4.2a.	Existence et types de normes d'encadrement (ratio adultes/enfants et/ou taille des groupes). Structures (accréditées et subventionnées) accueillant les plus de 2 ou 3 ans, 2006/2007.	93
Figure 4.2b.	Existence et types de normes d'encadrement (ratio adultes/enfants et/ou taille des groupes). Offres (accréditées et subventionnées) pour les enfants âgés de moins de 2 ou 3 ans, 2006/2007.	96
Figure 4.3.	Existence de normes relatives à la santé et à la sécurité dans l'offre (accréditée et subventionnée) d'EAJE, 2006/2007.	97
Figure 4.4a.	Contenus et approches éducatives de l'accueil (accrédité et subventionné) pour les plus de 2/3 ans, 2006/2007.	101
Figure 4.4b.	Contenus et approches éducatives. Accueil (accrédité et subventionné) pour la petite enfance (moins de 2 ou 3 ans), 2006/2007.	101
Figure 4.5a.	Types de dispositions ciblées pour les enfants désavantagés sur le plan social, culturel et/ou linguistique. Accueil (accrédité et subventionné) des enfants de plus de 2 ou 3 ans, 2006/2007.	104
Figure 4.5b.	Types de dispositions ciblées pour les enfants désavantagés sur le plan social, culturel et/ou linguistique. Accueil (accrédité et subventionné) des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.	105

Chapitre 5. Formation et profil professionnel du personnel 109

Figure 5.1.	Niveau minimal et durée minimale requis de la formation initiale du personnel en charge des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.	111
Figure 5.2.	Répartition entre contenus généraux, formation professionnelle théorique et stages dans les exigences minimales de la formation initiale complète du personnel en charge des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.	113
Figure 5.3.	Structure des équipes dans les centres accueillant des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.	114
Figure 5.4.	Niveau et durée minimale de la formation initiale des enseignants du préprimaire (CITE 0) et part minimale obligatoire de temps consacré à la formation professionnelle, 2006/2007.	115
Figure 5.5.	Prise en compte de l'accueil des enfants à risque dans la formation initiale spécifique, centres accueillant les enfants de plus de 2-3 ans (CITE 0), 2006/2007.	118
Figure 5.6.	Statut et organisation du développement professionnel continu du personnel en charge des enfants de moins de 2-3 ans, 2006/2007.	120

Chapitre 6. Financement des structures d'EAJE 123

Figure 6.1.	Sources de financement des structures d'EAJE publiques et privées subventionnées: niveau central, niveau local et familles, 2006/2007.	124
Figure 6.2.	Stratégies de financement compensatoire en faveur des populations à risque, 2006/2007.	126

Annexe 1:

Tableau A. Autorités publiques responsables de l'AEJE, 2006/2007.

Les indicateurs sur les groupes d'âges se limitent à la cohorte 0-6 ans, même si l'organe responsable a des compétences pour les enfants plus âgés.

	Organes responsables et niveau de responsabilité de l'élaboration des politiques d'EAJE	Organes responsables et niveau de responsabilité de la mise en œuvre des politiques d'EAJE
BE fr	Parlement et Gouvernement de la Communauté française <ul style="list-style-type: none"> cabinet du ministre de l'enfance, de l'aide à la jeunesse et de la santé (pour le domaine de l'enfance, les 0-12 ans) cabinet du ministre de l'enseignement obligatoire (le groupe d'âges 2 1/2-6 ans) ministère de la Communauté française 	Ministère de la Communauté française <ul style="list-style-type: none"> direction générale de l'enseignement obligatoire. direction générale de l'aide à la jeunesse Agence gouvernementale: l'ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance)
BE de	Parlement et Gouvernement de la Communauté germanophone <ul style="list-style-type: none"> cabinet du ministre des affaires sociales, en concertation avec le département du ministère (les deux groupes d'âges 0-3 et 3-6 ans, principalement le premier) cabinet du ministre de l'enseignement, en concertation avec le département du ministère (le groupe d'âges 3-6 ans) 	Ministère de la Communauté germanophone <ul style="list-style-type: none"> <i>Dienst für Kind und Familie</i> au sein du département du ministère <i>Abteilung Beschäftigung, Gesundheit und Soziales</i>. Des organisations ou individus privé(e)s proposant des structures d'EAJE le département du ministère <i>Unterricht und Ausbildung</i> les pouvoirs organisateurs des écoles ou sections préprimaires de l'enseignement subventionné (communes; organisation privée)
BE nl	Ministère flamand du bien-être, de la santé et de la famille <ul style="list-style-type: none"> responsable de l'accueil des enfants avant l'âge auquel ils peuvent fréquenter l'éducation préprimaire et de l'accueil extrascolaire pour les enfants qui fréquentent l'école préprimaire; (enfants âgés de 0 à 6 ans) Ministère flamand de l'éducation et de la formation <ul style="list-style-type: none"> responsable de l'éducation; (2 ½ – 6 ans) 	Agence <i>Kind en Gezin</i> <ul style="list-style-type: none"> responsable de l'accueil des enfants Conseils scolaires , avec l'aide de leurs réseaux <ul style="list-style-type: none"> responsables de l'éducation
BG	Ministère de la santé <ul style="list-style-type: none"> (0-3 ans) Ministère de l'éducation et des sciences <ul style="list-style-type: none"> (3-7 ans) 	Ministère de l'éducation et des sciences Inspections régionales <ul style="list-style-type: none"> responsables de l'éducation Inspections régionales <ul style="list-style-type: none"> responsables de la vérification du respect des conditions de santé, sanitaires et d'hygiène Municipalités

	Organes responsables et niveau de responsabilité de l'élaboration des politiques d'EAJE	Organes responsables et niveau de responsabilité de la mise en œuvre des politiques d'EAJE
CZ	Ministère de la santé <ul style="list-style-type: none"> • (0-3 ans) Ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports <ul style="list-style-type: none"> • responsable de l'éducation préscolaire, y compris l'éducation des enfants socialement désavantagés; (3-6 ans) Ministère de l'emploi et des affaires sociales <ul style="list-style-type: none"> • responsable des services sociaux pour les enfants à risque 	Municipalités Municipalités et autorité régionale Autorité régionale et municipalités
DK	Ministère des affaires sociales <ul style="list-style-type: none"> • (0-6 ans) 	Autorités municipales
DE	Ministère fédéral des familles, des citoyens âgés, des femmes et des jeunes <ul style="list-style-type: none"> • (0-3 ans) Communautés <ul style="list-style-type: none"> • (0-3 ans) Länder et communautés <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans) Ministères de la jeunesse et des affaires sociales <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans) Ministères de l'éducation et des affaires culturelles <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans) 	Länder et communautés
EE	Ministère des affaires sociales <ul style="list-style-type: none"> • responsable du bien-être social; établit les exigences en matière de protection de la santé pour les établissements accueillant les enfants; (0-7 ans) Ministère de l'éducation et de la recherche <ul style="list-style-type: none"> • responsable de l'élaboration du programme cadre pour l'éducation préscolaire; délivre les licences éducatives aux établissements d'accueil des enfants; participe à la supervision par l'État de l'éducation et de l'enseignement dispensé dans les établissements préscolaires; (0-7 ans) 	Autorités locales
IE	Ministère des affaires sociales, de la famille et de la communauté (DSFCA) <ul style="list-style-type: none"> • Responsable du bien-être social Ministère de la santé et des enfants <ul style="list-style-type: none"> • Programme des soins de santé Bureau du ministre des enfants et de la jeunesse <ul style="list-style-type: none"> • Offre des places pour l'éducation et l'accueil des enfants • Protection et bien-être des enfants Ministère de l'éducation et des sciences <ul style="list-style-type: none"> • Programme cadre pour l'apprentissage précoce • Cadre de qualité pour l'éducation précoce • Offre d'enseignement primaire pour les enfants âgés de 4 ans et plus 	DSFCA Service d'inspection de la santé Comités des villes et des comtés pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants HSE Conseil national pour le programme et l'évaluation Ministère de l'éducation et des sciences Ministère de l'éducation et des sciences
EL	Municipalités	Municipalités

	Organes responsables et niveau de responsabilité de l'élaboration des politiques d'EAJE	Organes responsables et niveau de responsabilité de la mise en œuvre des politiques d'EAJE
	<ul style="list-style-type: none"> (18 mois-5 ans) Ministère de l'éducation nationale et des cultes <ul style="list-style-type: none"> (4-5 ans) 	Ministère de l'éducation nationale et des cultes
ES	Ministère de l'éducation et des sciences <ul style="list-style-type: none"> responsable des lignes directrices générales sur la compensation des inégalités Ministère de l'emploi et des affaires sociales <ul style="list-style-type: none"> responsable de l'éducation et de la protection des enfants 	Communautés autonomes Municipalités
ES	Communautés autonomes <ul style="list-style-type: none"> responsables du développement de la législation nationale afin de l'adapter à leur propre territoire Municipalités <ul style="list-style-type: none"> également responsables de l'élaboration des mesures de protection des enfants à risque; (tous les organes responsables pour les 0-6 ans) 	
FR	Ministère chargé des affaires sociales <ul style="list-style-type: none"> (0-2 ans) Ministère de l'éducation nationale <ul style="list-style-type: none"> (2-6 ans) 	Collectivités territoriales (Communes, départements) Services de l'État en région
IT	Ministère de l'enseignement public <ul style="list-style-type: none"> (0-6 ans) 	Municipalités <ul style="list-style-type: none"> (0-3 ans) Autorités éducatives périphériques et écoles <ul style="list-style-type: none"> (3-6 ans)
CY	Ministère du travail – Services du bien-être <ul style="list-style-type: none"> (0-3 ans) Ministère de l'éducation et de la culture <ul style="list-style-type: none"> (3 à 5 ans et 8 mois) 	Département du bien-être Ministère de l'éducation et de la culture
LV	Ministère de l'enfance et des affaires familiales <ul style="list-style-type: none"> responsable du programme de l'État pour l'amélioration du statut des enfants et des familles, et de la coordination de la coopération des établissements de l'État et du gouvernement local pour la protection des droits de l'enfant et de la famille; (0-6 ans) Ministère de l'éducation et des sciences <ul style="list-style-type: none"> responsable de la politique de l'éducation des enfants, de l'accès à l'éducation et de la qualité de l'éducation; (1-6 ans) Ministère du bien-être <ul style="list-style-type: none"> responsable de la politique de l'État dans le domaine de la sécurité sociale de l'enfant et de la famille, de l'assurance sociale et des avantages, de l'assistance sociale et des soins, et organise et coordonne les services sociaux et l'assistance sociale; (0-6 ans) Ministère de la santé <ul style="list-style-type: none"> responsable de la politique des soins de santé aux enfants, et de l'organisation et de la coordination des soins de santé aux enfants; (0-6 ans) 	Gouvernements locaux <ul style="list-style-type: none"> offrent une assistance et un encadrement aux familles avec enfants; organisent les premiers soins de santé aux mamans et aux enfants; prévoient les établissements d'éducation préprimaire; assurent un accueil extra-familial pour les enfants qui, de façon permanente ou temporaire, ne sont pas dans leur propre famille ou qui, dans leur propre intérêt, ne peuvent pas rester dans leur famille. Institutions dépendant des ministères concernés <ul style="list-style-type: none"> responsables de la mise en œuvre et de l'organisation des services sociaux

	Organes responsables et niveau de responsabilité de l'élaboration des politiques d'EAJE	Organes responsables et niveau de responsabilité de la mise en œuvre des politiques d'EAJE
LT	Ministère de l'éducation et des sciences <ul style="list-style-type: none"> • (1-7 ans) 	Municipalités/autorités éducatives locales
LU	Ministère de la famille <ul style="list-style-type: none"> • responsable des crèches (public ou privés) • (0-3 ans) Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans) 	Ministère de la famille <ul style="list-style-type: none"> • (0-3 ans) Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans)
LU	Conseil communal, instance politique, secondée par la Commission scolaire <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans) 	Communes <ul style="list-style-type: none"> • gestion et administration de l'éducation préscolaire et organisation des activités périscolaires
HU	Ministère des affaires sociales et de l'emploi <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans) Ministère de l'éducation et de la culture <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans) 	Autorités locales
MT	Ministère de l'éducation de la culture, de la jeunesse et des sports <ul style="list-style-type: none"> • responsable à la fois des services d'accueil des enfants (0-3 ans) et des jardins d'enfants (3-4 ans) 	Les jardins d'enfants <ul style="list-style-type: none"> • sont gérés par les secteurs public et privé. Les services d'accueil des enfants <ul style="list-style-type: none"> • sont gérés par le secteur privé.
NL	Ministère de l'éducation, de la culture et de la science <ul style="list-style-type: none"> • responsable des lignes directrices générales Municipalités <ul style="list-style-type: none"> • responsable des politiques spécifiques 	Principalement les autorités locales
AT	Ministère fédéral de l'éducation, des arts et de la culture <ul style="list-style-type: none"> • responsable de la formation des pédagogues des jardins d'enfants Ministère fédéral de la santé, de la famille et de la jeunesse <ul style="list-style-type: none"> • responsable des lois sur le bien-être de la jeunesse, des politiques pour les gardiennes d'enfants, des allocations familiales et du bénéfice de l'accueil des enfants Gouvernements provinciaux <ul style="list-style-type: none"> • responsables des lois pour les jardins d'enfants et les crèches; (1-6 ans) Municipalités, églises et autres organisateurs privés <ul style="list-style-type: none"> • responsables de la création et de l'entretien des jardins d'enfants et des crèches; (1-6 ans) 	Ministère de l'éducation et des affaires sociales Provinces (Länder): <i>Kindergartenfachberater</i> Municipalités Chefs d'établissement des jardins d'enfants
PL	Ministère de la santé <ul style="list-style-type: none"> • (0-3 ans) Ministère de l'éducation nationale <ul style="list-style-type: none"> • (3-7 ans) 	Établissements de soins de santé (<i>Zakłady Opieki Zdrowotnej</i>) Autorités éducatives locales (<i>gminy</i> = organes de gestion des écoles) et bureaux des superintendants régionaux de l'éducation (<i>kuratoria oświaty</i>)
PT	Ministère du travail et de la solidarité sociale <ul style="list-style-type: none"> • (0-6 ans) 	Institut de la sécurité sociale Municipalités

	Organes responsables et niveau de responsabilité de l'élaboration des politiques d'EAJE	Organes responsables et niveau de responsabilité de la mise en œuvre des politiques d'EAJE
	Ministère de la justice <ul style="list-style-type: none"> • (0-6 ans) Ministère de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans) 	Directions générales de l'éducation Coordinateurs au niveau des écoles
RO	Ministère de l'emploi, de la famille et de l'égalité des chances <ul style="list-style-type: none"> • responsable des aspects relatifs à la protection sociale Ministère de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse <ul style="list-style-type: none"> • responsable des aspects éducatifs Ministère de la santé publique <ul style="list-style-type: none"> • responsable des soins et de la nutrition; (tous ceux mentionnés plus haut pour les 0-3 ans) 	Départements de la protection sociale et de l'emploi <ul style="list-style-type: none"> • responsables des aspects relatifs à la protection sociale Inspectorats scolaires des comtés <ul style="list-style-type: none"> • responsables des aspects éducatifs Départements de santé publique des comtés <ul style="list-style-type: none"> • responsables des soins et de la nutrition • (tous ceux mentionnés plus haut pour les 0-3 ans)
RO	Ministère de l'éducation, de la recherche et de la jeunesse <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans) 	Inspectorats scolaires des comtés <ul style="list-style-type: none"> • (3-6 ans)
SI	Ministère de l'éducation et des sports <ul style="list-style-type: none"> • (1-6 ans) 	Ministère de l'éducation et des sports <ul style="list-style-type: none"> • responsable des programmes préprimaires, de l'inspection, de l'éducation préprimaire inclusive, de l'éducation préprimaire des minorités ethniques et des enfants roms Municipalités, chefs d'établissement et conseils des établissements préprimaires <ul style="list-style-type: none"> • responsables de l'inscription des enfants, des emplois, du personnel, des bâtiments, de l'équipement et de l'auto-évaluation
SK	Ministère de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> • (2/3-6 ans) 	Municipalités
FI	Ministère des affaires sociales et de la santé <ul style="list-style-type: none"> • responsable des services d'accueil de jour; (0-6 ans) Ministère de l'éducation <ul style="list-style-type: none"> • responsable de l'éducation préprimaire; (6-7 ans) 	Municipalités <ul style="list-style-type: none"> • principaux responsables Conseil national finlandais de l'éducation et Centre national de développement du bien-être et de la santé (Stakes) appelé Institut national de la santé et du bien-être (depuis janvier 2009) <ul style="list-style-type: none"> • responsables du développement du programme national et de la coordination du développement national des projets
SE	Ministère de l'éducation et de la recherche <ul style="list-style-type: none"> • (1-6 ans) 	Municipalités
UK-ENG	Ministère de l'enfance, des écoles et des familles Ministère de l'emploi et des pensions Autorités locales, associations d'enfants	La responsabilité est partagée entre le gouvernement national et local et des partenaires extérieurs.
UK-WLS	Assemblée nationale galloise Autorités locales, autorités locales des partenariats avec les enfants et les jeunes	La responsabilité est partagée entre le gouvernement national et local et des partenaires extérieurs.
UK-	Ministère de l'éducation	La responsabilité est partagée entre le gouvernement

	Organes responsables et niveau de responsabilité de l'élaboration des politiques d'EAJE	Organes responsables et niveau de responsabilité de la mise en œuvre des politiques d'EAJE
NIR	<p>Ministère de la santé, des services sociaux et de la sécurité publique</p> <p>Ministère de l'emploi et de l'apprentissage</p> <p>Ministère du développement social</p> <p><i>Education and Library Boards</i>, partenariats locaux pour l'accueil des enfants</p>	national et local et des partenaires extérieurs.
UK-SCT	<p>Gouvernement écossais</p> <ul style="list-style-type: none"> Le groupe d'âge concerné est 0-5 pour l'accueil des enfants et 3-4 plus particulièrement pour l'éducation préscolaire. L'enseignement primaire commence à l'âge de 5 ans. 	<p>Les autorités locales</p> <ul style="list-style-type: none"> principales responsables de la mise en œuvre du programme <i>Sure Start</i>, de l'éducation préscolaire et autres politiques d'éducation précoce <p>Organes sectoriels bénévoles</p>
IS	<p>Ministère de l'éducation, des sciences et de la culture</p> <ul style="list-style-type: none"> (0-5 ans) 	Municipalités
LI	<p>Ministère de l'éducation</p> <ul style="list-style-type: none"> (4-6 ans) <p>Office pour les affaires scolaires</p> <ul style="list-style-type: none"> (4-6 ans) 	Bureau de l'éducation (plus spécifiquement l'inspectorat)
NO	<p>Ministère de l'éducation et de la recherche</p> <ul style="list-style-type: none"> responsable des <i>barnehage</i> (jardins d'enfants) et de l'enseignement spécial <p>Ministère des enfants et de l'égalité</p> <ul style="list-style-type: none"> responsable du bien-être des enfants, du schéma des allocations directes, des allocations familiales et des allocations parentales et d'adoption <p>Ministère de la santé et des soins</p> <ul style="list-style-type: none"> responsable de la santé <p>Ministère des finances</p> <ul style="list-style-type: none"> responsable des déductions fiscales; (tous les organes responsables pour les 0-5 ans) 	<p>Municipalités</p> <ul style="list-style-type: none"> responsables des <i>barnehage</i> (jardins d'enfants), de l'aide éducative spéciale, des services du bien-être de l'enfant, des services de santé pour la mère et les enfants <p>Bureaux locaux de l'emploi et du bien-être</p> <ul style="list-style-type: none"> responsables des allocations parentales et d'adoption, des allocations familiales et du schéma des allocations directes

Tableau B. Définitions nationales des enfants à risque

Belgique – Communauté française

Il n'y a pas de définition spécifique pour caractériser les enfants «à risque», mais diverses dispositions sont prises pour garantir une égalité d'accès aux milieux d'accueil agréés et subventionnés par la Communauté, notamment en concevant des modalités de calcul de participation financière des parents (proportionnelle aux revenus) pour faciliter l'accès des enfants de familles désavantagées du point de vue socio-économique aux centres d'accueil et aux garderies à domicile. Dans le domaine de l'enseignement, il existe des mesures de discriminations positives où des établissements reçoivent des moyens supplémentaires tant en ressources humaines qu'en moyen matériels. Ainsi, en ce qui concerne les 3-6 ans, les établissements bénéficient d'un financement compensatoire lorsqu'ils accueillent une population scolaire défavorisée (élèves habitant un quartier ayant un bas revenu moyen par habitant, bas niveau des diplômes, taux de chômage élevé et faible confort des logements).

Belgique – Communauté germanophone

Il n'y a pas de définition spécifique pour caractériser les enfants «à risque», mais diverses dispositions sont prises pour garantir une égalité d'accès aux milieux d'accueil agréés et subventionnés par la Communauté, notamment en concevant des modalités de calcul de participation financière des parents (proportionnelle aux revenus) pour faciliter l'accès des enfants de familles désavantagées du point de vue socio-économique aux centres d'accueil et aux garderies à domicile.

Belgique – Communauté flamande

Il n'y a pas de définition pour caractériser les enfants «à risque». Toutefois, plusieurs mesures ont été introduites afin de garantir une égalité d'accès à l'offre formelle (décision relative à la contribution des parents, priorités pour certaines requêtes d'accueil, éducation et accueil flexibles et de temps en temps nécessaires, etc.).

Bulgarie

Les enfants dont le bulgare n'est pas la langue maternelle sont considérés à risque. D'autres critères prennent en compte la situation familiale, psychique et physique de l'enfant: le fait d'être orphelin ou privé de ses parents, les victimes de violences, d'abus et d'exploitation (que ce soit dans ou au-dehors du cercle familial), les enfants évoluant dans un contexte considéré comme menaçant pour leur intégrité physique, mentale, morale ou sociale, et enfin les enfants avec handicap mental ou physique ou touchés par une maladie chronique.

République tchèque

Bien qu'il ne semble pas y avoir de définition générale d'enfants «à risque» entre 0 et 3 ans, des groupes tels que les enfants socialement exclus, en danger ou faisant partie de familles immigrantes peuvent en faire partie. En ce qui concerne les enfants de plus de trois ans, la loi sur l'enseignement entend par enfants «socialement désavantagés» les enfants de demandeurs d'asile ou de réfugiés, les enfants pris en charge par les services sociaux (placés en foyer éducatif), ou ceux provenant d'un environnement familial socialement et culturellement défavorisé. Plusieurs stratégies nationales destinées à divers groupes à risque existent, parmi lesquelles: le «Dispositif national de politique de la famille», le «Plan d'action national pour l'inclusion sociale», la «Stratégie d'accueil des enfants en

danger et des enfants vivant hors du foyer familial», le «Dispositif d'intégration des Roms» et le «Dispositif d'intégration des immigrés sur le territoire de la République tchèque».

Danemark

Il n'existe pas de définition. Cependant, dans les structures de garde de jour, une attention particulière est accordée à l'environnement de l'enfant grâce à des plans éducatifs et à des évaluations de l'impact de cet environnement, afin de favoriser le développement des enfants socialement désavantagés et de lutter contre l'exclusion sociale.

Allemagne

Il n'existe pas de définition. Cependant, l'une des missions de la Conférence permanente «Cadre pour l'éducation des jeunes enfants dans le secteur préscolaire» est «d'apporter un soutien spécifique aux enfants qui présentent des risques quant à leur développement et qui sont menacés de handicaps».

Estonie

Il n'existe pas de définition officielle du terme «à risque», mais les groupes cibles ou les individus à risque qui nécessitent un soutien supplémentaire pour leur développement ont été identifiés. Il s'agit des enfants en situation de pauvreté, des enfants délaissés par leurs parents et des enfants appartenant à une minorité nationale et/ou à un autre groupe minoritaire.

Irlande

Le risque est défini en termes de pauvreté et d'exclusion sociale. Selon la définition de 1997, «les individus en situation de pauvreté sont ceux dont le manque de revenus et de ressources (matérielles, sociales et culturelles) les prive d'un niveau de vie considéré comme acceptable par la société irlandaise dans son ensemble. Étant donné leur manque de revenus et de ressources, ces individus peuvent être marginalisés et empêchés de participer aux activités considérées comme normales par les autres membres de la société».

Grèce

L'enseignement spécial s'adresse aux individus qui affichent de faibles résultats scolaires dû au fait que leur langue maternelle n'est pas le grec, aux enfants qui souffrent de désavantages socio-économiques (immigrants, enfants de familles monoparentales, enfants de rapatriés, enfants qui ne jouissent pas de soins parentaux, etc.), aux enfants souffrant d'handicaps mentaux ou physiques, ou encore aux élèves possédant des capacités cognitives et des talents particuliers, qui n'ont pas besoin de suivre un enseignement spécial.

Espagne

Les groupes suivants appartiennent à la catégorie des enfants à risque: mineurs adoptés ou placés, adolescents en insertion professionnelle, mineurs maltraités, délinquants juvéniles, mineurs susceptibles d'être socialement désavantagés ou exclus, mineurs ayant tendance à l'absentéisme et l'échec scolaire, immigrés, mineurs étrangers non accompagnés, mineurs consommant des substances toxiques, enfants de familles monoparentales ou séparées, mineurs handicapés, hospitalisés ou souffrant d'une longue maladie et enfants appartenant à des minorités. Des objectifs clairs, explicitement fixés pour l'ensemble de ces catégories, sont résumés dans un document du ministère du travail et des affaires sociales, intitulé «Principes fondamentaux pour la conception d'une

stratégie intégrée en faveur des enfants et adolescents à risque et des individus socialement désavantagés».

En outre, un décret royal de 1996 identifie des populations à risque d'un point de vue scolaire: les enfants ayant des difficultés d'accès ou de fréquentation régulière de l'école, en raison de facteurs sociaux ou territoriaux; les enfants appartenant à des minorités ethniques ou culturelles défavorisées; les enfants qui ne peuvent suivre une scolarité ordinaire en raison de facteurs personnels, familiaux ou sociaux.

France

Le terme «à risque» n'est que rarement utilisé et ne l'est jamais dans les textes officiels: il est réservé plus particulièrement au domaine de la santé. La catégorie transnationale de l'OCDE est équivalente à la catégorie IV dite «défavorisée» en usage en France. Elle comprend les ouvriers qualifiés, les ouvriers non qualifiés, les ouvriers agricoles, les retraités employés ou ouvriers, les chômeurs n'ayant jamais travaillé, les personnes sans activité professionnelle et est utilisée pour caractériser des ensembles: population d'enfants dont les parents appartiennent plus fréquemment à cette catégorie, quartiers, secteur ou zone de recrutement où la proportion de cette catégorie de population est plus importante.

Italie

En règle générale, le terme «risque» renvoie aux situations de désavantages socioculturels.

Chypre

La définition des enfants «à risque» renvoie aux enfants dont la santé et le bien-être physique, mental, social et affectif sont menacés en raison de leur origine socio-économique et de leurs expériences éducatives précoces limitées, aux enfants issus de familles qui connaissent des problèmes sociaux et qui sont placés sous le contrôle des services sociaux (par ex. familles dont les parents bénéficient d'une aide de l'État, souffrent de troubles mentaux, sont incarcérés ou se sont séparés, ou familles monoparentales), aux enfants dont les parents sont demandeurs d'asile politique et aux enfants appartenant à des groupes désavantagés (immigrants économiques, populations d'origines culturelles ou ethniques différentes, allophones ou pratiquant une autre religion).

Lettonie

Le terme «enfant à risque» fait référence à un enfant qui est dans une situation problématique du point de vue de son bien-être, de sa santé ou de son mode de vie. Entrent ainsi notamment dans cette catégorie les enfants issus de familles à faible niveau de revenus, les enfants de familles désavantagées, les délinquants, etc. Par «familles désavantagées», on entend les familles dans une situation qui compromet le développement des enfants suite au mauvais comportement ou à la négligence des parents.

Lituanie

Sont identifiés comme à risque les groupes suivants: les enfants grandissant dans des familles en proie à des problèmes sociaux et à l'exclusion sociale, les enfants issus de familles dont les droits parentaux sont restreints, les orphelins, les enfants des zones rurales, les enfants de migrants et d'immigrés, les enfants appartenant à des minorités nationales (Rom, par exemple).

Luxembourg

Les enfants «à risque» sont essentiellement ceux issus de l'immigration, dont la langue maternelle n'est pas la langue luxembourgeoise.

Hongrie

Le concept «d'enfants désavantagés» est généralement associé à la situation économique ou au niveau d'éducation des parents même si d'autres facteurs (culturels) sont mentionnés dans les programmes de développement et les déclarations politiques. Les enfants défavorisés d'un point de vue culturel et/ou socio-économique sont très largement pris en compte par la législation hongroise.

Deux catégories de défavorisés sur le plan socio-économique ou culturel sont définies. D'une part, les enfants à désavantage sont ceux dont les familles bénéficient d'une aide pour l'éducation de l'enfant (octroyée sur base du revenu par tête de la famille) ou dont l'enfant est sous protection décidée par notaire. D'autre part, les enfants à désavantages multiples répondent au premier critère, avec en outre des parents dont le niveau d'éducation ne dépasse pas l'enseignement primaire, ou placé sous la responsabilité de parents tuteurs.

Malte

Les enfants ne font pas directement l'objet d'une définition officielle du «risque», mais les zones socio-économiques à haut risque sont reconnues et identifiées. Dans le secteur de l'enseignement public, les enfants désavantagés issus de ces zones bénéficient d'un soutien approprié dispensé par des travailleurs sociaux lorsque de graves problèmes sont détectés dès le plus jeune âge. Quant aux enfants issus de minorités ethniques, ils ne bénéficient d'aucun soutien spécifique tenant compte des éventuels problèmes culturels et/ou linguistiques qu'ils peuvent rencontrer.

Pays-Bas

Selon la définition nationale, le niveau d'éducation des parents est le seul critère utilisé pour déterminer si l'enfant est «à risque». L'appartenance ethnique était autrefois un critère, mais la définition a été récemment modifiée. Plus précisément, le risque est pondéré selon deux coefficients: un coefficient de 0,3 si les deux parents ont un niveau d'éducation ne dépassant pas l'enseignement secondaire inférieur professionnel (LBO/VBO/MBO) et un coefficient de 1,2 si l'un des parents a un niveau d'éducation ne dépassant pas le primaire et l'autre un niveau LBO/VBO/MBO. Les décisions concernant les enfants qui peuvent être inscrits dans un centre EAJE (c'est-à-dire pour les enfants qui risquent de subir un désavantage sur le plan éducatif) sont laissées à l'appréciation des autorités municipales et des conseils d'établissement. Le plus souvent, ces décisions tiennent compte de la définition nationale.

Autriche

Il n'existe pas de définition nationale formelle des «enfants à risque». Le concept s'applique généralement aux enfants issus de milieux migrants ou à faible niveau socio-économique (en ce qui concerne la pauvreté, le chômage, l'éclatement familial, la négligence, etc.).

Pologne

Il n'existe pas de définition formelle. Les facteurs de risque pour le développement des jeunes enfants sont, notamment, la pauvreté et le chômage qui, à leur tour, exacerbent les conflits familiaux, contribuant ainsi à l'exclusion sociale de certains groupes et à d'autres pathologies sociales.

Portugal

Il n'existe pas de définition formelle. Une tendance à élargir le terme «enfants à risque» et quelques politiques – notamment l'intervention précoce – aux enfants de groupes présentant des désavantages socio-économiques, culturels et/ou linguistiques commence à se développer.

Roumanie

Il n'existe pas de définition officielle des enfants à risque, bien que ce concept s'applique fréquemment dans le cadre de diverses mesures en faveur des enfants en situation difficile ou appartenant à des groupes vulnérables. Le terme «enfants à risque» fait référence à tout un éventail de situations et les risques sont perçus en termes de catégories plutôt qu'en termes d'individus identifiés au regard de critères familiaux/parentaux.

Slovénie

Il n'existe aucune définition opérationnelle applicable au terme «à risque» au niveau national, bien que les définitions de concepts distincts soient présentes dans la littérature spécialisée. Des concepts tels que «désavantagé», «vulnérable» et «groupe minoritaire» sont également utilisés. Les enfants d'âge préscolaire à risque sont notamment les enfants ayant des besoins particuliers, les enfants appartenant aux minorités italienne et hongroise et les enfants roms. En outre, le Programme pour l'enfance et la jeunesse 2006-2016 s'intéresse aux enfants socialement désavantagés, à ceux victimes de négligence et de violence, à ceux ayant des besoins particuliers, aux enfants roms, aux enfants non accompagnés et à ceux présentant des troubles du comportement.

Slovaquie

Il n'existe pas de définition formelle. Les spécialistes s'accordent à penser que c'est durant les premiers stades de développement de l'enfant (dès la petite enfance) que débutent divers troubles associés au déséquilibre affectif, aux névroses, à l'apathie à un contexte familial peu stimulant, au manque de soins et d'attention, au chômage des parents, à l'origine rom, à la situation d'immigré, etc. En pareil cas, l'environnement favorable de divers services préprimaires peut compenser dans une certaine mesure les carences familiales.

Finlande

Il n'existe pas de définition nationale des enfants à risque. L'équité n'implique pas d'avoir recours à une pratique spécifique plutôt qu'une autre, mais de mettre en œuvre un ensemble de pratiques interagissant entre elles et facilitant le recours à l'une ou l'autre. Cependant, le programme officiel de l'enseignement préprimaire en Finlande (2000) et les lignes directrices du curriculum national sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (2003) admettent la nécessité d'apporter un soutien supplémentaire à certains enfants tels que les Saami, les Roms et les migrants, bien que leurs éventuels besoins soient évalués au cas par cas. Les professionnels de la petite enfance abordent les enfants en tant qu'individus et des équipes interdisciplinaires assurent des interventions personnalisées.

Suède

Il n'existe pas de définition spécifique. Cependant, la loi sur l'enseignement (1997:1212) déclare que «L'enseignement préprimaire et l'aide sociale pour les élèves devraient se fonder sur les besoins de chaque enfant. Les enfants qui, pour des raisons physiques, mentales ou autres, ont besoin d'un soutien particulier pour leur développement devront recevoir l'attention que leurs besoins spécifiques requièrent». Les enfants ayant besoin d'un soutien particulier sont notamment ceux qui souffrent de troubles psychosociaux ou d'autres problèmes, par exemple des difficultés de concentration, et bénéficient de droits spéciaux dans le système des services à la petite enfance. Sinon, rares sont les politiques ciblées mises en place pour des groupes spécifiques d'enfants dans les structures préscolaires.

Royaume-Uni – Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord

En Angleterre, l'accent est mis sur l'identification des enfants à risque qui éprouveraient des difficultés à respecter l'un des cinq objectifs du *Every Child Matters* (Chaque enfant compte): être en bonne santé; être en sécurité; s'amuser et réussir; contribuer positivement; et atteindre un bien-être économique. *Every Child Matters* est un programme intergouvernemental complet de réformes des services de l'enfance, dont la santé, l'aide aux familles, et les services d'éducation et d'accueil des enfants. L'objectif est d'améliorer ces résultats pour tous les enfants, mais aussi de réduire le fossé entre les résultats de ceux qui réussissent bien et ceux qui réussissent moins bien. Le programme comprend, par conséquent, des services universels, mais aussi un soutien plus vaste pour ceux qui en ont le plus besoin, avec un accent sur la protection des enfants vulnérables et l'assurance que ces enfants ne passent pas au travers des mailles du filet.

Au pays de Galles, le gouvernement de l'Assemblée galloise a fixé sept objectifs communs pour tous les enfants du pays de Galles; s'assurer que tous les enfants aient: un «bon départ» dans la vie; un vaste éventail de formations éducatives et de possibilités d'apprentissage; jouissent de la meilleure santé possible et ne soient pas victimes d'abus, de représailles et d'exploitation; aient accès au jeu, aux loisirs, et aux activités sportives et culturelles; soient traités avec respect et que leur identité raciale et culturelle soit reconnue; soient en sécurité à la maison et dans leur quartier; et ne soient pas désavantagés à cause de la pauvreté. Plusieurs résultats ont été identifiés pour chaque objectif, et le défi est d'identifier les enfants à risque qui n'obtiendraient pas ces résultats. Comme en Angleterre, il y a des services universels mais aussi un support plus vaste pour ceux qui en ont le plus besoin, avec un accent tout particulier sur la protection des enfants vulnérables et l'assurance que ces enfants ne passent pas au travers des mailles du filet.

En Irlande du Nord, la stratégie décennale pour l'enfance et la jeunesse a pour objectif de s'assurer que les enfants et les adolescents sont en bonne santé, prennent plaisir à apprendre et obtiennent des résultats; vivent en sécurité et dans la stabilité; connaissent un bien-être économique et environnemental; contribuent positivement à la communauté et à la société; et vivent dans une société qui respecte leurs droits. Le but de la stratégie est d'améliorer les résultats de tous les enfants et de réduire le fossé entre ceux qui obtiennent les meilleurs résultats et les plus mauvais. Cette stratégie sera mise en œuvre par une offre de services universels, supportée par des réponses plus ciblées pour protéger les enfants qui sont le plus dans le besoin.

Royaume-Uni – Écosse

Il n'existe pas de définition nationale du terme «enfants à risque» tel qu'entendu dans le présent rapport, à savoir menacés d'exclusion en raison de désavantages sociaux. La législation comporte des définitions qui s'appliquent aux interventions auprès de certains enfants considérés comme «à

risque». La loi écossaise relative à l'enfance – *Children (Scotland) Act* – de 1995 impose aux autorités locales l'obligation de prendre en charge les enfants «dans le besoin». Ce terme fait référence aux enfants dont l'état de santé ou le degré de développement n'est pas satisfaisant ou pourrait se dégrader ou encore pourrait être gravement compromis s'ils ne sont pas pris en charge, ainsi qu'aux enfants handicapés ou auxquels le handicap de proches porte préjudice. En termes d'accès aux services d'EAJE, les autorités utilisent des critères pour évaluer les enfants et leurs familles. En règle générale, les facteurs pris en compte sont les besoins particuliers de l'enfant, l'abus d'alcool ou autre toxicomanie dans la famille, la violence domestique, la santé mentale (de l'enfant et des parents) et le fait que l'enfant soit pris en charge par les services sociaux.

Islande

Il n'existe pas de définition spécifique des enfants âgés de 0 à 5 ans à risque du fait de désavantages liés à des facteurs socio-économiques, culturels ou linguistiques. La loi sur l'éducation préprimaire dispose que les enfants ayant besoin d'un soutien particulier ont le droit de bénéficier de l'aide nécessaire, encadrée par un conseiller spécialisé, au sein des structures préscolaires.

Liechtenstein

Il n'existe pas de définition formelle dans les écoles maternelles publiques, les enfants des immigrés font partie des groupes à risque.

Norvège

Il n'existe aucune définition spécifique des enfants «à risque», mais on entend généralement par ce terme les enfants de parents pauvres et ceux dont les parents ne sont pas en mesure de prendre soin d'eux, ainsi que les enfants appartenant à des minorités ethniques et culturelles. Selon les sections 5-7 de la loi sur l'enseignement (loi n° 61 du 17 juillet 1998 relative à l'enseignement primaire et secondaire), les enfants d'âge préscolaire ayant des besoins particuliers ont droit à un enseignement spécial/un soutien éducatif spécial. La raison la plus fréquente pour fournir un soutien éducatif spécial à ces enfants est qu'ils ont des problèmes communicationnels et linguistiques, mais nombre d'entre eux souffrent également de troubles moteurs, de problèmes de concentration, de retard mental ou de problèmes psychosociaux.

Annexe 2:

Cadre national de la politique d'accueil et d'éducation des jeunes enfants

(Le contenu des textes est sous la responsabilité des unités nationales d'Eurydice)

Remerciements adressés aux auteurs en fin de publication

Brèves descriptions nationales disponibles pour:

Belgique –	Lituanie
Communauté flamande	Malte
Bulgarie	Pays-Bas
République tchèque	Autriche
Allemagne	Pologne
Estonie	Slovénie
Espagne	Finlande
France	Royaume-Uni –
Chypre	Angleterre, pays de Galles et Irlande du Nord
Lettonie	Norvège

Belgique – Communauté flamande

Il existe une **nette séparation entre les services d'accueil d'enfants et l'éducation**. L'accueil des enfants est une des compétences de l'agence *Kind en Gezin* qui relève de l'autorité du ministre de la santé, tandis que le département «Éducation», à la tête duquel se trouve le ministre flamand de l'éducation et de la formation, est en charge de presque tous les aspects touchant à la politique d'éducative. L'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) se divise en deux domaines: le premier recouvre l'accueil des enfants depuis la naissance jusqu'à l'âge de 3 ans ainsi que l'accueil extrascolaire des enfants de 2 ans et demi à 12 ans; le deuxième recouvre l'éducation préprimaire pour les enfants à partir de 2 ans et demi. La scolarité est obligatoire de 6 à 18 ans.

L'accueil des enfants est un système intégré sans offres séparées pour les enfants à risque. Environ 7,3 % des enfants nés en 2007 sont issus de familles défavorisées (soit 4 828 enfants). En Flandre, la pauvreté est un problème que l'on rencontre principalement dans les centres-villes. En outre, de nombreuses familles défavorisées sont immigrantes. Dans près de 60 % des cas d'enfants vivant dans une famille défavorisée, la mère n'est pas de nationalité belge. Comparativement au reste de la population, les familles défavorisées et de minorités ethniques placent beaucoup moins souvent leurs enfants de moins de trois ans dans des structures d'accueil d'enfants. C'est aussi le cas des familles monoparentales.

Les recherches ont montré que cette situation ne s'explique pas uniquement par le coût des services. Il existe également des **barrières formelles et informelles («culturelles»)**, auxquelles sont particulièrement confrontés les groupes socialement vulnérables. Les obstacles formels sont notamment les listes d'attente, l'exigence de régularité de fréquentation et l'obligation de respecter les

règles liées à l'accueil d'enfants. Les barrières informelles («culturelles») qui sont également à prendre en compte, correspondent à la manière dont est faite la promotion des structures d'accueil des enfants, à la langue parlée dans ces structures et aux origines culturelles du personnel d'accueil. Ces barrières amènent souvent les familles de minorités ethniques et les familles défavorisées à considérer les structures d'accueil comme «quelque chose qui n'est pas pour nous».

Différentes **mesures** ont été prises **pour encourager l'intégration des enfants à risque** au sein de ces structures d'accueil:

- le règlement relatif à la contribution des parents: dans les structures d'EAJE subventionnées, les parents apportent une contribution financière proportionnelle à leurs revenus;
- la priorité est accordée à certaines demandes (par exemple, les enfants issus de familles à faibles revenus ou de familles monoparentales);
- les services communautaires et de proximité: afin de réduire les barrières informelles pour le groupe cible, la moitié des membres du personnel proviennent eux-mêmes de groupes à risque et la méthode de travail encourage réellement la participation des parents, des enfants et de la communauté;
- des services d'accueil d'enfants flexibles et ad hoc;
- la réorganisation des services d'accueil d'enfants dans les prochaines années: 16 projets pilotes, approuvés, viseront à comprendre de quelle manière une meilleure coopération tant au niveau local que régional peut garantir l'accessibilité des services d'accueil d'enfants.

L'éducation préprimaire en école maternelle constitue une partie de l'éducation de base qui regroupe les enfants de 2 ans et demi à 12 ans (l'éducation primaire s'adressant aux enfants de 6 à 12 ans). L'âge est généralement la seule condition préalable obligatoire pour pouvoir entrer à l'école maternelle. Les enfants nécessitant une éducation spéciale peuvent aller dans des écoles maternelles spéciales. La présence n'y est pas obligatoire. Toutefois, étant donné que l'école maternelle s'avère cruciale pour augmenter les chances de réussite scolaire, de nombreux efforts sont déployés pour encourager les parents à y envoyer leurs enfants. En Flandre, l'admission à l'école maternelle est gratuite. Le principe de la gratuité de l'école s'impose et tout ce qui est nécessaire pour atteindre les objectifs de développement doit être offert par l'école. Pour tous les extras (notamment les magazines et les sorties scolaires), les écoles sont autorisées à demander aux parents une contribution financière ne dépassant pas 20 EUR par an. Dans le but de soutenir les parents défavorisés, un système de bourse a été mis en place.

Les écoles maternelles décident de la répartition des enfants en groupes – l'âge étant le critère choisi par la plupart. Les subventions du gouvernement, les heures de cours et les budgets de fonctionnement dépendent du nombre d'élèves. Les **objectifs de développement**, formulés par le gouvernement, correspondent aux objectifs minimaux en termes de connaissances, d'aptitudes, de compétences et d'attitudes et doivent être acquis par chaque enfant à la fin de l'école maternelle. Ces objectifs de développement, définis pour l'éducation physique, l'éducation musicale, le néerlandais, l'étude de l'environnement et l'introduction aux mathématiques, peuvent être convertis en programmes scolaires concrets par l'école (bien qu'en pratique cela soit principalement réalisé par les réseaux éducatifs).

La plupart des élèves passent de l'école maternelle à l'école primaire à l'âge de 6 ans (ou, plus précisément, le 1^{er} septembre de l'année de leurs 6 ans). Il est néanmoins possible d'entrer en primaire à l'âge de 5 ou de 7 ans; cette décision est laissée à l'appréciation des parents.

Bulgarie

La Bulgarie est une république dotée d'un système de gouvernement parlementaire dont le territoire est divisé en 28 régions et 264 municipalités. Le **système d'enseignement public** comprend les jardins d'enfants (*detska gradina*), les écoles et les services d'éducation. La langue officielle dans les jardins d'enfants est le bulgare.

Les **jardins d'enfants** sont **publics, municipaux ou privés**. Les jardins d'enfants publics étant considérés d'importance nationale sont financés directement par les autorités centrales, le ministère de l'éducation et des sciences ou par d'autres ministères et organismes. Les jardins d'enfants municipaux peuvent être ouverts, transformés ou fermés sur ordre du maire de la municipalité à la suite d'une décision du conseil municipal. Les fonds destinés aux services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont attribués aux jardins d'enfants municipaux au niveau local par les municipalités. Les crèches privées (*detska yasla* – pour les enfants de 10 mois à 3 ans) et les jardins d'enfants privés ne sont pas subventionnés par les fonds publics.

Les jardins d'enfants proposent des horaires à **temps plein, à mi-temps ou hebdomadaires**. Ils accueillent les enfants âgés de 3 à 6/7 ans jusqu'à leur entrée à l'école primaire. Les jardins d'enfants à temps plein et hebdomadaires peuvent également disposer d'une section petite enfance pour accueillir les enfants âgés de 10 mois à 3 ans, jusqu'à l'âge de la première année de maternelle (structures unitaires).

L'**aide publique** destinée aux enfants inscrits dans des jardins d'enfants publics et municipaux provient du budget public, respectivement au niveau central et municipal. Les parents paient des droits d'inscription selon des conditions définies par le conseil municipal, conformément à la loi sur les taxes et les impôts locaux.

Les enfants fréquentent le jardin d'enfants uniquement si leurs parents ou leurs tuteurs le souhaitent. Le choix du jardin d'enfants est libre. Durant l'année scolaire 2007/2008, 74,8 % des enfants âgés entre 3 et 6 ans étaient inscrits dans des jardins d'enfants (Institut nationale des statistiques). Dans le cadre de la loi sur l'éducation nationale, depuis l'année scolaire 2003/2004, **tous les enfants de six ans doivent intégrer obligatoirement un groupe préparatoire d'un an** (*podgotovitelna grupa*), **soit dans un jardin d'enfants soit dans une école primaire**, où ils bénéficient de services d'éducation et d'accueil conçus spécifiquement pour les préparer à l'école primaire.

Les **exigences gouvernementales** en matière d'éducation, de formation et d'accueil préprimaires définissent le contenu des programmes d'éducation préprimaire. Dans le cadre de l'éducation et l'accueil des enfants des groupes préparatoires obligatoires dans les jardins d'enfants, le ministère de l'éducation et des sciences a développé et introduit différents modules: un module destiné aux enfants qui ont déjà fréquenté le jardin d'enfants; un module destiné aux enfants n'ayant jamais fréquenté le jardin d'enfants et un module spécial pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas le bulgare.

Conformément à une disposition légale particulière, les enfants âgés de 3 à 6 ans qui ne maîtrisent pas suffisamment le bulgare doivent suivre des cours supplémentaires pour rattraper le niveau linguistique. Ces **cours de bulgare** sont dispensés selon une méthodologie spécifique.

Les **enfants présentant des besoins éducatifs particuliers** peuvent fréquenter les jardins d'enfants ordinaires. Les directeurs des jardins d'enfants ont l'obligation légale d'inscrire les enfants présentant des besoins particuliers ainsi que ceux supposés être des enfants «à risque» au même titre que les autres enfants. Des exceptions à cette règle, permettant à des enfants d'être inscrits dans des structures «spéciales» fournissant des services d'EAJE, peuvent être faites mais dans des cas très rares:

- si toutes les autres possibilités d'inscrire ces enfants dans des jardins d'enfants ordinaires (publics ou municipaux) ont été épuisées;
- si les parents expriment cette volonté par écrit.

Le niveau minimum en matière d'éducation et de formation exigé pour le personnel enseignant des jardins d'enfants et des crèches est de quatre années d'études supérieures. L'éducation et la formation initiales sont dispensées par des établissements d'enseignement supérieur et les futurs enseignants doivent être titulaires d'une «licence professionnelle en sciences de l'éducation» ou d'une licence (4 années d'études correspondant au niveau CITE 5A – Classification internationale type de l'éducation). Il existe également des centres de formation continue destinés aux enseignants travaillant avec de jeunes enfants considérés comme étant «à risque», mis en place par le ministère de l'éducation et des sciences au titre d'unités spécialisées; et d'autres centres de formation fonctionnent au sein des structures universitaires.

République tchèque

En République tchèque, **l'éducation et l'accueil des jeunes enfants** (EAJE) dans des établissements agréés diffèrent selon que les jeunes enfants ont de 0 à 3 ans ou de 3 à 5 ans (éducation préprimaire). Il existe pour ces enfants deux types d'établissements gérés par des secteurs différents: les crèches (*jesle*) et les écoles maternelles (*materšské školy*). L'éducation préprimaire, sous la tutelle du ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports, est régie par la loi de 2004 portant sur l'éducation. Les crèches dépendent du ministère de la santé. Les conditions d'accueil dans les structures publiques et autres types de structures (par exemple, églises et structures privées) sont identiques. Ces structures se distinguent par leur financement. La plupart des structures sont publiques, lesquelles sont mises en place par les communes.

Depuis 1989, le nombre de structures et de places en **crèches** pour les enfants de 0 à 3 ans a considérablement diminué. En 2006, on dénombrait 48 crèches avec 1 537 places (soit 0,5 % des enfants de cette tranche d'âge). L'État encourage la garde au sein de la famille par le biais d'allocations, de congés de maternité et de congé parental. Les crèches ne sont pas financées par l'administration centrale: les coûts sont couverts par le budget du pouvoir organisateur et par les parents (frais de crèche). Aucune limitation des frais de crèche n'est imposée par l'administration centrale. L'éducation porte sur le développement de la personnalité. Le personnel est composé essentiellement de puéricultrices.

L'éducation préprimaire dans les écoles maternelles pour les enfants n'ayant pas atteint l'âge de scolarité obligatoire (6 ans) possède une longue tradition et son système est très développé. Elle n'est pas obligatoire mais 79,2 % des enfants de 3 ans, 92,6 % des enfants de 4 ans et 95,8 % des enfants de 5 ans fréquentent l'école maternelle (données pour l'année 2007/2008). Les enfants plus jeunes peuvent être admis (environ 20 % des enfants de 2 ans). Actuellement, les écoles maternelles accueillent également des enfants plus âgés (environ 20 % des enfants de 6 ans) dont la scolarité a été repoussée, généralement à la demande des parents. Le personnel est titulaire d'un diplôme de niveau CITE 3A ou 5A/B spécialisé en enseignement. Les parents des enfants fréquentant des écoles publiques peuvent être amenés à participer jusqu'à hauteur de 50 % des frais de fonctionnement (hors droits de scolarité) couverts par le pouvoir organisateur. La dernière année précédant l'école obligatoire est garantie et gratuite. Les écoles offrent pour la plupart un service à temps plein compris entre 6,5 et 12 heures, selon les conditions locales. L'éducation s'appuie sur le programme éducatif cadre concernant l'éducation préprimaire, approuvé en 2004, et devenu obligatoire pour les écoles depuis 2007/2008. Toutes les écoles possèdent chacune leur propre programme éducatif. L'éducation préprimaire poursuit les objectifs majeurs suivants: favoriser le développement et l'apprentissage de

l'enfant, lui donner les capacités d'acquérir les valeurs fondamentales sur lesquelles notre société est basée, de devenir indépendant et de pouvoir s'exprimer en tant qu'individu par rapport à son environnement.

Les enfants (de 3 ans et plus) **handicapés et les enfants défavorisés** (y compris les enfants socialement défavorisés ou à risque) sont intégrés dans des écoles maternelles ordinaires ou dans des écoles créées spécialement pour les enfants handicapés, par exemple pour les enfants malvoyants. Depuis 2001, des classes préparatoires (*přípravné třídy*) peuvent être mises en place dans les écoles primaires (*základní školy*) – niveaux CITE 1+2 – pour les enfants socialement défavorisés durant l'année précédant la scolarité obligatoire. Environ 2 % des élèves qui intègrent l'école obligatoire proviennent de ces classes. Les enseignants dans les écoles maternelles ou dans les classes préparatoires accueillant des enfants handicapés ou des enfants à risque peuvent être secondés par un assistant.

Allemagne

Aujourd'hui, l'accueil externe par les centres d'accueil de jour ou par des gardiennes privées (*Tagesmütter*) forment une composante essentielle du système éducatif en Allemagne dans le secteur d'**éducation et d'accueil des jeunes enfants** (EAJE). Dans le cadre de la loi de 1990 portant sur le bien-être de l'enfance et de la jeunesse, les centres d'accueil de jour sont appelés à favoriser le développement de l'enfant afin qu'il devienne un membre responsable et autonome de la communauté. Cette mission comprend l'apprentissage, l'éducation et la garde de l'enfant et concerne son développement social, émotionnel, physique et mental. La loi sur le bien-être de l'enfance et de la jeunesse a été révisée dans le cadre de la loi de juillet 1992 sur la maternité et le bien-être de la famille et étendue afin d'intégrer le droit légal, introduit le 1^{er} janvier 1996 et en vigueur sans restriction depuis le 1^{er} janvier 1999, de bénéficier d'une place en *Kindergarten* pour tous les enfants de l'âge de trois ans jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire.

Basé sur cette législation, les **centres d'accueil de jour** doivent avoir pour but de soutenir et de compléter l'éducation de l'enfant au sein de la famille et d'aider les parents à mieux concilier vie professionnelle et éducation de l'enfant. En termes de pédagogie et d'organisation, les services offerts doivent être basés sur les besoins de l'enfant et de sa famille. Un personnel qualifié doit permettre aux enfants de découvrir le monde de façon ludique et développer leurs capacités et leurs compétences. Sous la responsabilité du *Kindergarten*, le passage à l'école primaire en fonction du niveau de développement de l'enfant doit être amélioré.

Actuellement, le gouvernement fédéral en coopération avec les Länder et les autorités locales encourage **l'expansion de l'accueil de jour des enfants de moins de trois ans**. Conformément à la loi (*Children's Advancement Act*), entrée en vigueur début 2009, l'offre de ces services pour les moins de trois ans devrait augmenter d'ici à 2013 de façon à répondre aux besoins réels des parents et de leurs enfants. En 2013, chaque troisième enfant de moins de trois ans devra bénéficier de l'offre d'accueil de jour. Trente pourcent des nouvelles places d'accueil d'enfants devront être proposées par les gardiennes privées. En même temps, une loi sur les structures d'accueil de jour d'enfants sera introduite. Sous cette loi, les Länder seront sollicités pour concrétiser les orientations générales de la loi, comme par exemple, la qualité et la quantité à travers leurs propres législations.

Outre le développement en termes quantitatifs, la qualité de l'encadrement au sein des centres d'accueil de jour tout comme les qualifications des gardiennes privées devront être garanties et développées dans le cadre de concepts pédagogiques et de mesures d'évaluation. Une attention particulière est accordée aux **mesures visant à améliorer les compétences linguistiques** des enfants à partir de 3 ans dès le début de l'éducation préprimaire. Dans tous les Länder, le

développement et la mise en œuvre de programmes éducatifs et de concepts éducatifs destinés aux sections d'EAJE au sein des structures d'accueil sont en préparation ou sont déjà lancés. Ils s'attachent notamment à promouvoir les compétences linguistiques. La majorité des Länder se sont particulièrement mobilisés pour développer les compétences linguistiques des enfants issus de l'immigration. Dans environ 50 % des Länder, les mesures concernent également leurs parents.

L'autre priorité est de promouvoir les **liens entre les établissements d'EAJE et les écoles primaires**. L'objectif est, entre autres, de faciliter la phase d'entrée à l'école et notamment de renforcer la collaboration entre les centres d'accueil de jour et le secteur primaire. Afin de garantir la continuité de l'éducation des jeunes enfants entre le secteur d'EAJE et le secteur primaire, en 2004, la Conférence permanente des ministres de l'éducation et des affaires culturelles ainsi que la Conférence des ministres de la jeunesse ont adopté conjointement un cadre relatif à l'éducation des jeunes enfants dans le secteur d'EAJE, ainsi qu'une recommandation visant à renforcer et développer les liens entre l'enseignement, l'éducation et la garde des jeunes enfants.

Estonie

En Estonie, un **système de protection de l'enfance** destiné à l'ensemble des enfants a été mis en place. Ce système fonctionne à deux niveaux: **aux niveaux national et municipal**. La protection de l'enfance au niveau national comprend des activités en matière de législation, d'investissements et de contrôle financées par le budget national et les fonds sociaux destinés à l'organisation des soins de santé, de l'éducation, du travail, du repos, des activités récréatives et du bien-être des enfants. Le ministère des affaires sociales coordonne les activités liées à la protection des enfants au niveau national. Lorsqu'elle est assurée par les collectivités locales, la protection de l'enfance comprend l'organisation et la surveillance de la protection de l'enfance et l'assistance des services sociaux publics locaux.

Depuis les années 1990, les familles avec enfants bénéficient d'**allocations** destinées à compenser une partie des frais d'éducation des enfants. Il existe six types d'allocations: allocation de maternité, allocation de paternité, allocation parentale, allocations familiales universelles, crédits d'impôt et congés payés.

Les établissements préprimaires ont pour vocation l'accueil d'enfants ainsi que leur éducation et leur scolarisation mais ne font pas partie du système scolaire formel. L'éducation préprimaire est facultative. Elle peut être assurée à domicile, sous la responsabilité des parents ou tuteurs.

Les autorités locales sont soumises à **l'obligation d'offrir à tous les enfants âgés de 1 à 7 ans la possibilité de fréquenter un établissement préprimaire**. Cette obligation concerne également les enfants présentant un handicap physique, de la parole, sensoriel ou intellectuel ou les enfants nécessitant une aide ou des soins spéciaux. Elle permet aux enfants issus de familles socialement défavorisées de participer à l'éducation préprimaire, d'établir des critères permettant d'identifier précocement les besoins éducatifs particuliers de l'enfant et d'appuyer son développement et de garantir à tous les enfants une égalité des chances en vue d'un passage ininterrompu vers l'école primaire. Afin de garantir à tous les enfants une inscription au sein d'un établissement préprimaire, les collectivités locales reçoivent une subvention de l'État destinée à augmenter le nombre de places dans les jardins d'enfants (*lasteaeed*), à moderniser les établissements d'accueil des enfants et à ajuster les salaires des enseignants du préprimaire par rapport à ceux des enseignants des écoles primaires. Les enfants ayant atteint l'âge de scolarité obligatoire sont admis à l'école sans tests de présélection: une école doit garantir à chaque enfant la chance d'étudier sous réserve de participation obligatoire à l'école rattachée à sa zone de résidence.

Les services d'accueil d'enfants et les obligations associées sont établis par la loi sur le bien-être social. Les services d'accueil d'enfants sont proposés à la personne qui élève l'enfant, que ce soit un parent, un tuteur ou un proche dans la famille. Ceci représente une offre de garde supplémentaire pour les familles qui n'ont pas pu obtenir une place au sein d'un établissement d'éducation préprimaire pour leurs enfants ou qui préfèrent ce mode d'accueil pour différentes raisons.

Par ailleurs, si la demande de places en établissement d'EAJE dépasse l'offre disponible, les collectivités locales accordent aux parents une aide financière pour organiser la garde de l'enfant. Par ailleurs, la garde d'un enfant gravement handicapé est subventionnée par l'État.

Espagne

En Espagne, des efforts importants ont été déployés au cours des dernières décennies pour promouvoir l'éducation préprimaire (*Educación Infantil*) car elle est considérée comme un niveau éducatif de nature nettement préventive et compensatoire. **L'éducation préprimaire** représente le premier niveau du système éducatif espagnol. Il est **divisé en deux cycles** (0 à 3 ans et 3 à 6 ans). Ce niveau concerne donc les premiers mois de la vie d'un bébé jusqu'à six ans, âge de l'entrée obligatoire à l'école. Selon le cycle, l'attention portée à l'éducation diffère sur bon nombre d'aspects (diplômes exigés pour les enseignants, programmes, postes libres garantis uniquement dans le second cycle, etc.). Les deux cycles présentent toutefois plusieurs points communs (objectifs globaux identiques, contenu général/domaines d'expérimentation, etc.).

La **politique d'éducation préprimaire** concernant les enfants de 0 à 6 ans, en termes de principes et objectifs généraux, est établie par l'administration centrale. S'agissant du cycle de 3 à 6 ans, il existe un programme national général ainsi que des réglementations relatives à l'organisation et au fonctionnement des écoles instaurées au niveau central. En outre, depuis l'approbation de la loi 2006 sur l'éducation, les communautés autonomes sont pleinement responsables du programme et de l'organisation du premier cycle (0-3 ans).

Le taux de **fréquentation** du système éducatif des enfants âgés de 3 à 6 ans atteint presque 100 %, et celui des 0 à 3 ans est en augmentation (il a atteint une moyenne de 18 % en 2007). La majeure partie de l'offre est publique ou privée financée dans le cadre d'un partenariat public-privé. Depuis 2005, l'éducation est gratuite pour les enfants du second cycle (3-6 ans) mais pas pour ceux du premier cycle (0-3 ans). En Espagne, les structures d'éducation et d'accueil de jeunes enfants (EAJE) offrent généralement un service à temps plein et proposent une plage horaire d'ouverture élargie qui tient compte des besoins des parents actifs. L'Espagne a adopté une approche globale en matière d'EAJE (même si l'éducation n'est pas toujours dispensée par des structures intégrées) en reconnaissant qu'une telle offre constitue la première étape du parcours éducatif.

La *Lei Orgánica de Educación* (LOE – loi organique sur l'éducation) de 2006 stipule que l'éducation préprimaire doit être dispensée par des **enseignants** spécialisés en éducation préprimaire, par des professionnels titulaires d'un diplôme équivalent à la licence, ou par du personnel suffisamment qualifié (actuellement, techniciens supérieurs de l'enseignement préprimaire). Dans tous les cas, l'élaboration et l'inspection du programme doivent être réalisées par un enseignant qualifié spécialisé en éducation préprimaire ou titulaire d'un diplôme équivalent à un premier cycle d'enseignement supérieur. De plus, les enseignants du second cycle de l'éducation préprimaire doivent être spécialisés en éducation préprimaire ou titulaires d'un diplôme équivalent à un *Bachelor*. Le cas échéant, ces enseignants peuvent être assistés par des enseignants de l'éducation préprimaire spécialisés dans d'autres domaines.

Plusieurs **mesures** ont été mises en place pour **promouvoir l'accès et la fréquentation des enfants de 0 à 6 ans** dans le système éducatif, notamment: augmentation du nombre de places disponibles; répartition équilibrée des enfants issus de milieux socialement et culturellement défavorisés entre les écoles publiques et les écoles privées financées par des fonds publics; attribution de bourses aux élèves de l'éducation préprimaire (le montant dépend, entre autres, des revenus de la famille); accès prioritaire aux établissements d'éducation préprimaire financés par les fonds publics pour les enfants de parents actifs; accès prioritaire aux établissements d'éducation préprimaire aux enfants issus de familles à faibles revenus; et, réservation de places et réduction des frais de scolarité pour les enfants de 0 à 3 ans à risque. Des mesures compensatoires sont appliquées dans les écoles accueillant un pourcentage élevé d'enfants provenant d'un milieu défavorisé. Il existe des mesures destinées aux enfants qui ne peuvent pas suivre des cours réguliers (par exemple, les élèves hospitalisés, les enfants de travailleurs itinérants). Enfin, des solutions d'organisation flexibles sont conçues pour les élèves dans les régions rurales.

Différents niveaux administratifs interviennent dans le **financement de l'offre en matière d'EAJE**: contributions nationale, régionale, locale et/ou familiale. Il existe, en outre, des stratégies visant à aider les structures accueillant des enfants à risque, par le biais notamment de subventions et/ou de ressources humaines supplémentaires.

France

La **politique d'accueil du jeune enfant en France** participe à la fois de la politique familiale, de la politique sociale et de l'emploi, et de la politique éducative. Les bons résultats démographiques observés depuis plusieurs années et le taux d'activité féminine assez élevé s'expliquent en grande partie par sa politique familiale et plus spécifiquement cette politique d'accueil du jeune enfant mise en œuvre depuis plus de quarante ans et qui représente 1,8 point du produit interne brut.

Concernant les **enfants de moins de trois ans**, il s'agit autant que possible de **favoriser le libre choix des parents**, c'est-à-dire permettre à la famille de choisir de s'occuper de son enfant et d'interrompre son activité professionnelle pour le faire le cas échéant, ou de le confier à d'autres pour continuer à travailler. Ainsi, les grandes orientations sont les suivantes:

- permettre aux couples d'avoir le nombre d'enfants qu'ils souhaitent: les enquêtes montrent que le nombre d'enfants est légèrement inférieur à ce que souhaitent les parents, et que les possibilités offertes pour l'accueil des jeunes enfants jouent un rôle important;
- favoriser l'égalité hommes/femmes, le travail des femmes et l'articulation de la vie familiale, de la vie professionnelle et de la vie sociale;
- favoriser le développement et l'éveil social et culturel des jeunes enfants;
- accompagner les parents dans leur rôle éducatif;
- lutter contre les exclusions, contribuer à l'égalité des chances et au développement social.

Quant aux **enfants de trois à six ans**, l'objectif est de **tous les accueillir à l'école maternelle**. Sans cesser d'être un milieu favorable à l'épanouissement de l'enfant dans toutes les facettes de sa personnalité (affective, sociale, intellectuelle, corporelle, etc.), l'école maternelle est perçue comme une étape indispensable de la scolarisation, celle qui conditionne la réussite des débuts. Les parents apprécient la fréquentation de l'école maternelle comme une chance pour leurs enfants, tout autant que comme une modalité d'accueil gratuite. L'école maternelle participe à l'objectif d'équité en étant un moment et un lieu qui permet le repérage et la prévention des difficultés majeures qui risquent de grever la scolarité; qui constitue une étape décisive dans la compensation de lacunes linguistiques

avant l'apprentissage de la lecture et qui réalise une socialisation scolaire permettant de conquérir peu à peu un statut d'écopier avant l'entrée dans la «grande école», l'école élémentaire.

Quelques données chiffrées

Contexte sociodémographique de la France:

- Population totale: 61,6 millions
- Nombre de naissances: 807 000 en 2005; 774 000 en 2000; 729 000 en 1995
- Indice de fécondité: 1,92
- Taux d'activité féminine 24/49 ans: 82 %
- Pourcentage d'enfants de moins de 6 ans dont les deux parents travaillent: près de 60 %.

Pour environ 2,4 millions enfants de 0 à 3 ans:

- 250 000 places de crèche, 190 000 enfants de 2 ans en école maternelle
- 64 000 places en services d'accueil familial (assistantes maternelles employées par la collectivité et encadrées par une directrice)
- 353 000 assistantes maternelles en exercice (à leur domicile)
- 55 000 personnes employées à domicile par les parents pour la garde de leurs enfants

Au total, 46 % des enfants bénéficient d'un mode de garde aidé par la collectivité (54 % avec les 2 ans en maternelle). Mais près de 10 % ne trouvent pas de solution d'accueil satisfaisante.

Pour environ 2,4 millions enfants de 3 à 6 ans:

- 17 773 écoles maternelles accueillant la totalité des enfants.

Sources:

Éducation et accueil des jeunes enfants, p. 14 et 15, téléchargeable:
<http://www.travail.gouv.fr/IMG/pdf/rapport.pdf>

Pour les données chiffrées: Présentation du Plan petite enfance, p. 4:
http://www.lagazette-sante-social.com/complementsWeb/GSS_nov06/plan_petite_enfance.pdf

Chypre

Depuis 1970, l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) à Chypre se développent rapidement suite à la reconnaissance croissante de l'importance des premières années pour le développement et l'éducation ultérieurs des enfants. Elle constitue également un moyen d'aider les familles et les enfants de réfugiés parmi les 200 000 personnes déplacées suite à l'invasion turque de 1974.

Tandis que les **concepts d'accueil et d'éducation** devraient coexister et être intégrés dans toutes les formes d'offres d'éducation préprimaire, à Chypre, ils sont **dissociés**, d'une part, en raison de l'influence britannique – Chypre a été une colonie anglaise durant plus d'un demi-siècle – et des structures traditionnelles et administratives existantes d'autre part. La plupart des crèches de jour (*Nipiokomikoi Paidokomikoi Stathmoi*) sont par conséquent privées et fonctionnent sous la juridiction du ministère du travail et de la sécurité sociale. Elles proposent des services d'accueil et de garde destinés aux enfants âgés de 0 à 4 ans et 8 mois. Les écoles maternelles (*Nipiagogia*) sont publiques, municipales ou privées et fonctionnent sous l'égide du ministère de l'éducation et de la culture. Les écoles maternelles proposent également des programmes éducatifs pour les enfants de 3 à 5 ans et

8 mois. Si elles disposent de places libres, elles sont proposées aux enfants plus jeunes. La priorité est accordée aux enfants à risque issus de familles à très faibles revenus, de familles de quatre enfants ou plus, aux enfants de demandeurs d'asile politique et de réfugiés, et aux enfants présentant des besoins éducatifs particuliers. Selon les circonstances, ces enfants peuvent bénéficier d'une réduction ou de la gratuité des frais de scolarité.

Les enfants âgés de 3 à 4 ans et 8 mois peuvent fréquenter soit une école maternelle ou un centre d'accueil de jour, selon la décision des parents. Même si les centres d'accueil de jour privés et les écoles maternelles privées répondent aux besoins des parents actifs en proposant des horaires étendus, le ministère de l'éducation et de la culture est en train de développer et de tester un programme pilote d'écoles maternelles publiques à temps plein qui seront gratuites pour les enfants à l'âge de scolarité obligatoire, et peu onéreuses pour les enfants âgés de 3 à 4 ans et 8 mois.

Depuis septembre 2004, **l'éducation préprimaire** à Chypre est **obligatoire et gratuite pour les enfants âgés de 4 ans et 8 mois à 5 ans et 8 mois** (et facultative pour les enfants âgés de 3 à 4 ans et 8 mois). Cette disposition législative représente un évènement majeur dans le développement de l'éducation préprimaire sur l'île, non seulement parce qu'elle préserve des programmes accrédités pour les premières années vulnérables mais également parce qu'elle garantit à tous les enfants des opportunités éducatives égales quelle que soit leur origine socio-économique, culturelle et ethnique.

Par le biais d'une intervention précoce et des zones d'éducation prioritaire, les programmes accrédités répondent aux besoins éducatifs particuliers et aux différences individuelles, et compensent la faible expérience éducative des enfants à risque. L'autre avancée est la réduction des effectifs qui sont passés de 30 à 25 enfants depuis l'année scolaire 2008/2009, conformément à une exigence légale. **Les enfants issus de milieux défavorisés, les enfants présentant des besoins éducatifs particuliers et les enfants supposés à risque** fréquentent le système d'enseignement ordinaire mais suivent des programmes différenciés définis par des spécialistes où les effectifs par classe sont limités (vingt enfants dans les zones d'éducation prioritaire et jusqu'à six dans les unités spéciales des écoles ordinaires). Des heures supplémentaires sont prévues pour les cours de langue destinés aux enfants dont la langue maternelle n'est pas le chypriote. Les écoles maternelles communautaires (introduites en 1989), en coopération avec les associations de parents, peuvent ouvrir des écoles grâce à une subvention du ministère de l'éducation et de la culture. L'objectif est de promouvoir des opportunités éducatives égales et des programmes éducatifs de qualité pour les jeunes enfants résidant dans des communautés rurales, petites et isolées, et dans des régions défavorisées avec une forte proportion de réfugiés et de mères actives.

L'objectif du nouveau gouvernement de Chypre est d'étendre l'éducation gratuite et obligatoire à tous les enfants à partir de l'âge de 3 ans et 8 mois. Parallèlement, la priorité en matière d'accueil et de garde des enfants dans les centres d'accueil de jour concerne l'accréditation des qualifications du personnel et l'amélioration des locaux, des équipements et de la qualité des programmes proposés.

Lettonie

S'agissant de l'éducation préprimaire, la législation met l'accent sur **l'approche en matière de «préparation à l'école»** (loi 1999 sur l'éducation). Cette attention est renforcée concernant l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) non obligatoire pour les enfants âgés de 1 à 5 ans, lorsque la loi fait référence à la «préparation à l'acquisition de l'éducation de base jusqu'à l'âge de cinq et six ans» (loi amendée depuis 2002).

Par ailleurs, selon le discours public, les structures d'EAJE constituent des moyens destinés à aider les parents actifs. Depuis le début de la crise démographique en Lettonie (fin des années 1980 –

début des années 1990), le taux de natalité n'a pas cessé de diminuer à l'exception des dernières années où le nombre de naissances a recommencé à augmenter progressivement, ce qui a conduit à un **manque de places au sein des établissements d'accueil des jeunes enfants**. Cependant, les experts prévoient que la croissance du taux de natalité ne se poursuivra pas et que la Lettonie est menacée de dépeuplement. Pour maintenir la croissance du taux de natalité, il est nécessaire, selon les experts, de développer rapidement un réseau d'établissements d'EAJE, ce qui favoriserait l'emploi et les conditions d'éducation des enfants. Si les parents peuvent accéder à ces deux sphères, les familles élèveraient probablement plus d'un enfant, sachant que pour maintenir la population, il est nécessaire que les familles aient deux ou trois enfants.

Outre le manque de places disponibles dans les jardins d'enfants (*bērnudārzs*), la Lettonie fait face à une **pénurie d'enseignants**. Depuis 2007, les enseignants spécialisés en éducation primaire peuvent également exercer au sein des établissements d'EAJE. Les enseignants du primaire qui ont débuté leur carrière dans des établissements d'EAJE sont tenus de suivre une formation professionnelle continue (72 heures). Les établissements d'enseignement supérieur qui dispensent des programmes d'études pour les enseignants d'EAJE peuvent dispenser cette formation professionnelle. En Lettonie, les municipalités sont responsables de l'offre en matière d'EAJE. Les salaires des enseignants employés dans le cadre de programmes scolaires obligatoires destinés aux enfants de cinq et six ans sont couverts par le budget national. Le ministère de l'éducation et des sciences a proposé récemment que les salaires de l'ensemble du personnel enseignant dans les établissements d'EAJE (accueillant des enfants de 1 à 6 ans) soient assumés par le budget de l'État. Pour l'heure, cette réforme a été néanmoins reportée par le gouvernement.

Les **enfants issus de milieux défavorisés** ont généralement des chances limitées d'accéder aux services d'EAJE et ne sont pas suffisamment préparés au passage à l'école primaire. Souvent, les enfants dont un ou les deux parents sont alcooliques ou toxicomanes, ou dont les parents ont un faible niveau d'éducation, et les enfants issus de familles à faibles revenus ne fréquentent pas les établissements d'EAJE. Dans bon nombre de municipalités, s'agissant de l'inscription au sein des établissements d'EAJE ordinaires, la priorité est donnée aux enfants issus de milieux défavorisés. Les municipalités prennent des décisions fondées sur les demandes établies par un service social ou un tribunal familial. Les prestataires de services répondent sans difficulté à la «demande de sensibilité» face aux différences ethniques et linguistiques. Bon nombre de groupes sont intégrés, notamment dans la capitale, Riga.

Le plan national de développement 2007-2013 en Lettonie stipule que: «le pays a pour mission d'offrir à chaque individu [...] l'accès à l'éducation préprimaire dans l'ensemble des régions de la Lettonie». Selon le document, il convient de garantir à tous les groupes d'habitants une égalité des chances en matière d'éducation préprimaire. Au niveau du gouvernement, il a été déclaré que **l'objectif national est d'encourager le développement d'un réseau d'établissements d'EAJE et de services alternatifs d'accueil de jeunes enfants**.

Lituanie

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) concernent les enfants âgés de un à sept ans. Sans être encore obligatoire, l'EAJE fait partie intégrante du système éducatif. Cette phase est composée de deux parties aux objectifs différents:

- **l'éducation préscolaire** destinée aux enfants de 1 à 5-6 ans: aider les enfants à répondre à leurs besoins inhérents, culturels, notamment ethniques, sociaux et cognitifs;
- **l'éducation préprimaire** destinée aux enfants de 6 à 7 ans: aider les enfants à se préparer au succès scolaire conformément au programme éducatif du primaire.

L'offre d'éducation préscolaire et préprimaire constitue une **fonction indépendante des municipalités**. De ce fait, les niveaux d'accessibilité et de qualité (notamment concernant les enfants à risque) peuvent de ce fait varier considérablement d'une municipalité à l'autre.

En 2006, 19,3 % des enfants de un à trois ans et 64,2 % des enfants de trois à 6 ans ont participé aux programmes d'éducation préscolaire. Au niveau national, des mesures ont été mises en œuvre dans le but d'encourager la **participation des enfants à risque** à l'éducation préscolaire et préprimaire. Celle-ci est subventionnée dans les zones rurales et des postes de psychologues, de pédagogues sociaux, d'enseignants pour enfants en besoins éducatifs spécifiques en EAJE et des services de psychologie de l'éducation dirigés aux enfants à risque ont été créés. Les enfants issus de milieux défavorisés bénéficient de la gratuité des repas. Des horaires d'accueil flexibles sont proposés (par ex. plusieurs heures par jour, plusieurs jours par semaine, en fin de semaine, etc.) et diverses formes de services complexes sont fournies à la fois à l'enfant et à sa famille. Les communes mettent en œuvre une panoplie de mesures destinées aux enfants à risque.

Le **programme national d'intégration des minorités dans la société lituanienne** est en cours de mise en œuvre. Les enfants de travailleurs immigrés et les familles immigrées bénéficient de cours de langue ciblés et de programmes d'intégration sociale et culturelle. Un projet national distinct est destiné à l'intégration sociale, culturelle et éducative des enfants roms. Des budgets ont été déterminés pour utiliser les subventions des Fonds structurels européens entre 2007 et 2013 à ces fins.

Au niveau national, la **qualité de l'éducation** est garantie par le biais des **mesures** suivantes:

- un nombre limité d'enfants par adulte, des critères d'hygiène et de sécurité ont été déterminés;
- l'éducation préprimaire est dispensée conformément au programme général d'éducation préprimaire et selon les normes d'éducation préprimaires approuvées par le ministère de l'éducation et des sciences;
- les programmes d'éducation préscolaire et préprimaire sont dispensés par un personnel titulaire d'un diplôme d'enseignement professionnel de niveau avancé ou d'un diplôme d'enseignement supérieur et possédant une qualification dans le domaine de l'enseignement. Le perfectionnement professionnel continu (cinq jours par an) est obligatoire, de même qu'une évaluation des performances de l'enseignant tous les cinq ans.

Les statistiques nationales ne fournissent que des chiffres globaux en ce qui concerne l'offre en matière d'éducation préscolaire et préprimaire. D'ici 2009, il est prévu de créer des **indicateurs de surveillance de l'éducation préscolaire et préprimaire** dans les communes et de contrôler ces indicateurs tous les trois ans.

Malte

L'éducation préprimaire dans les écoles maternelles est offerte depuis la fin des années 1970 aux enfants âgés de quatre ans. L'offre a été élargie aux enfants de trois ans en 1988 et à ceux de deux ans et neuf mois en 2007. Le service d'accueil des jeunes enfants âgés de 0 à 36 mois dans les centres d'accueil de jour a été récemment ajouté aux services d'éducation. Deux documents politiques, *National Standards for Child Day Care Facilities* (Normes nationales relatives aux structures d'accueil d'enfants) et *Early Childhood Education and Care* (L'éducation et l'accueil des jeunes enfants) ont été publiés dans le but d'améliorer les pratiques dans tous les domaines.

La plupart des parents décident d'envoyer leurs enfants dans les écoles maternelles même si ce niveau d'éducation n'est pas obligatoire. Les parents ont le libre choix de l'offre (publique ou privée)

qui est gratuite dans les écoles maternelles publiques et confessionnelles. Par conséquent, il n'existe pas de barrières à **l'accès à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants** (EAJE). Les écoles maternelles publiques sont disponibles pour tous et dans toutes les villes et villages pour en garantir l'accessibilité. La durée de l'offre diffère dans les secteurs public et privé.

La **fréquentation des écoles maternelles** est supérieure à 95 % mais elle n'est pas aussi élevée dans les **centres d'accueil de jour**. Une des raisons est que les mères actives préfèrent laisser leurs très jeunes enfants avec un membre de la famille. Une autre raison est financière, bien que les parents actifs bénéficient de plusieurs prestations sociales pour compenser les frais d'accueil et d'éducation. Les subventions destinées aux parents actifs sont actuellement à la discrétion des employeurs. La participation des parents comprend la représentation au sein des conseils de classe, la présence lors des journées portes ouvertes et les opportunités de rencontrer l'équipe pédagogique.

S'agissant de la **qualité de l'EAJE**, le ratio adultes/enfants dans les écoles maternelles et dans les centres d'accueil de jour est défini et réglementé par les autorités éducatives. Les questions de santé et de sécurité sont contrôlées dans les écoles publiques, ainsi que dans le secteur privé, le cas échéant. Le programme destiné aux écoles maternelles et aux centres d'accueil de jour est basé sur une approche holistique. Les étapes clés concernant tous les enfants sont également indiquées.

Les enfants à risque ne bénéficient pas encore d'offres spécifiques. Cependant, des programmes impliquant les parents sont organisés afin d'aider les jeunes enfants à se préparer à la réussite scolaire et sociale. Du **personnel** de soutien est employé pour les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Les assistantes maternelles et le personnel chargé de l'accueil d'enfants suivent une formation professionnelle qualifiante spécialisée dans la petite enfance de 0 à 5 ans. Néanmoins, à partir de l'année scolaire 2015/2016, un diplôme de premier cycle d'enseignement supérieur. Les qualifications délivrées par des établissements d'enseignement supérieur dûment reconnus par les autorités éducatives sont acceptées.

Des formations continues, des séminaires, des séances de développement du personnel de l'école et des réunions de parents sont organisés afin de tenir **informés** les assistantes maternelles et les parents **sur les méthodes et stratégies pédagogiques actuelles**. Des écoles organisent des séminaires sur l'éducation parentale où des experts dans le domaine interviennent.

L'EAJE dans les écoles publiques est financé par l'administration centrale. Les ressortissants maltais et de l'Union européenne et les enfants étrangers répondant à des critères spécifiques bénéficient de la gratuité scolaire dans les écoles publiques, tandis que les enfants étrangers doivent s'acquitter de droits de scolarité tous les trois mois. La gratuité scolaire dans les écoles confessionnelles est possible car elles sont financées par l'État. Les enfants fréquentant des écoles indépendantes paient des frais approuvés par le ministère de l'Éducation. Les centres d'accueil des jeunes enfants sont gérés de façon privée sans **financement**, en dehors des frais acquittés par les parents. Trois centres particuliers offrent un service d'accueil des jeunes enfants (âgés de 18 mois à 3-5 ans) gratuit pour les bénéficiaires de l'aide sociale et/ou qui vivent du salaire minimum mais payant pour ceux qui perçoivent des revenus plus élevés.

Les **écoles maternelles publiques** sont **rattachées aux écoles primaires** permettant ainsi un passage ininterrompu de l'école maternelle à l'école d'enseignement obligatoire. Les enfants du secteur privé peuvent fréquenter également une structure différente. Néanmoins, dans certains cas, les centres fonctionnent en relation avec les *feeder schools* ⁽¹⁾.

(1) Écoles primaires apparentées à une école maternelle.

Depuis l'introduction des écoles maternelles, la participation et les investissements dans l'éducation des jeunes enfants ont considérablement augmenté. L'accueil des enfants est un phénomène relativement récent dans la société maltaise et doit encore être développé dans tous les domaines. Néanmoins, il se développe rapidement et des mesures sont mises en œuvre dans le but de répondre à la demande de tous les parents.

Pays-Bas

Les offres en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) sont organisées de façon distincte. L'accueil d'enfants de 0 à 4 ans est assuré par des crèches et des gardiennes d'enfants. L'objectif majeur est de permettre aux parents de concilier vie familiale et vie professionnelle. Pour les enfants de 4 à 12 ans, il existe des centres extrascolaires. Les services d'EAJE sont disponibles pour les enfants de 2 à 6 ans, notamment pour ceux issus de milieux défavorisés (enfants dont les parents ont un faible niveau d'éducation). Elle est assurée par les *peuterspeelzalen* ⁽²⁾ (enfants de 2 et 3 ans) et les *Scholen voor basisonderwijs* ⁽³⁾ (enfants de 4 et 5 ans).

L'**accueil des jeunes enfants** est fondé sur une responsabilité commune de l'État (au niveau national), des employeurs et des parents. L'État n'est toutefois pas acteur de la politique d'accueil des jeunes enfants. Son rôle est d'offrir un cadre juridique relatif à la qualité, au contrôle et au financement. Les autorités locales sont chargées de maintenir les exigences de qualité par l'intermédiaire des services sanitaires municipaux (GGD). Les parents peuvent solliciter une aide financière auprès de l'État. Le système implique la contribution de l'employeur (obligatoire depuis 1977) et qui est versée aux parents dans le cadre de l'allocation pour la garde d'enfants. Les groupes cibles spécifiques (étudiants, demandeurs d'emploi, primo-arrivants) peuvent demander à la municipalité une aide supplémentaire. Toute aide financière est liée aux conditions de revenus.

Les conditions d'accueil des jeunes enfants sont fixées par la **loi relative à l'accueil des enfants** (*Wet kinderopvang*) dont les **objectifs majeurs** sont les suivants:

- plus de possibilités pour les parents de concilier vie professionnelle et garde d'enfants;
- un financement par les parents afin de sensibiliser les établissements au rapport qualité prix;
- un système national unique en matière de financement, de qualité et de contrôle afin d'éviter les différences entre les municipalités.

LES MODES D'ACCUEIL D'ENFANTS PEUVENT ÊTRE FORMELS OU INFORMELS:

Les modes d'accueil formels:

Les modes d'accueil prévus par la loi relative à l'accueil des enfants comprennent:

- **les crèches** qui accueillent les enfants de 6 mois à 4 ans, de 8 heures à 18 heures, avec une durée moyenne de garde de 10 heures par jour. Certaines d'entre elles proposent une plage horaire plus étendue et variable ou un service 24 heures sur 24. Le nombre maximum d'enfants par groupe et par personne qualifiée augmente en fonction de l'âge de l'enfant: 12 enfants de moins de 12 mois par groupe, et 16 enfants de moins de 4 ans par groupe (dont un maximum de 8 enfants de moins de 12 mois); en ce qui concerne l'encadrement, 4 enfants de moins de 12 mois par personne qualifiée; 5 enfants de 1 à 2 ans; 6 enfants de 2 à 3 ans et 8 enfants de 3 à 4 ans.

⁽²⁾ Centres ludiques assurant une garde à temps partiel durant la journée.

⁽³⁾ Établissements dispensant un enseignement primaire à temps plein d'une durée de 8 ans aux enfants de 4 à 12 ans.

- **les centres d'accueil extrascolaires**, pour les enfants de 4 à 12 ans qui fréquentent l'école primaire:
 - 4 à 8 ans, maximum 20 enfants avec un membre du personnel qualifié pour 10 enfants;
 - 8 à 12 ans, maximum 30 enfants avec un membre du personnel qualifié + un membre du personnel supplémentaire ou un autre adulte.
- **les gardiennes privées agréées** pour les enfants de 0 à 12 ans; elles peuvent garder jusqu'à 4 enfants (en plus de leurs propres enfants). Elles peuvent être disponibles les soirs, nuits et week-ends et sont sélectionnées conformément à des réglementations et des médiateurs entre les gardiennes et les parents. Lorsqu'elle est assurée par des établissements agréés, la garde d'enfants relève de la loi relative à l'accueil des enfants.
- **les crèches parentales** où les parents participent à l'accueil des enfants. Ces crèches doivent être conformes aux réglementations.

Les modes d'accueil formels qui n'entrent pas dans le cadre de la loi relative à l'accueil des enfants sont assurés par:

- les **peuterspeelzalen**, destinées aux enfants de 2 à 4 ans, avec une moyenne de 12 à 15 enfants par groupe. Elles peuvent accueillir tous les enfants deux fois par semaine, pour une durée de 2 ou 3 heures et sont gérées par du personnel qualifié. Leur finalité est avant tout éducative: stimuler le développement socio-émotionnel et moteur. Les règles de discrimination positive appliquées par les municipalités peuvent privilégier les enfants présentant des problèmes socio-médicaux ou des troubles (potentiels) du développement.

Les modes d'accueil informels comprennent la garde pendant le déjeuner ou l'accueil informel des enfants par des parents, au sein des familles.

L'éducation des jeunes enfants cible les enfants âgés de 2 à 5 ans qui risquent d'être défavorisés en matière d'éducation. Ce groupe cible comprend les enfants dont les parents possèdent un faible niveau d'éducation (dont la majorité sont issus des minorités ethniques). L'objectif est d'aborder les problèmes éducatifs dès le plus jeune âge de l'enfant. Les programmes éducatifs destinés aux enfants de moins de 4 ans sont dispensés par les *peuterspeelzalen*. L'éducation des jeunes enfants se poursuit durant les deux premières années de l'éducation primaire. Depuis août 2006, l'EAJE relève des autorités municipales tandis que les écoles sont responsables de l'éducation ultérieure de ces jeunes enfants.

La séparation entre l'accueil et l'éducation des jeunes enfants n'est pas aussi stricte qu'elle ne l'était. Depuis 2004, chaque centre d'accueil des jeunes enfants est tenu de prévoir un plan pédagogique. Certains centres d'accueil commencent à appliquer des programmes destinés à l'éducation des jeunes enfants. En juillet 2007, le gouvernement a annoncé que les offres en matière d'EAJE seront «harmonisées», ce qui ne correspond pas nécessairement à une pleine intégration. L'un des objectifs majeurs est que les services d'éducation des enfants deviennent accessibles à tous les enfants qui en ont besoin, ainsi que pour ceux fréquentant les centres d'accueil.

Autriche

L'État fédéral autrichien est composé de neuf provinces fédérales (les *Bundesländer*), chacune disposant de ses propres parlement et gouvernement. L'organisation, la réglementation et le financement des services **d'éducation et d'accueil des jeunes enfants** (EAJE) relèvent de l'**entière responsabilité** des **gouvernements provinciaux**. Des lois provinciales définissent les exigences légales applicables aux principales structures spécialisées dans l'accueil des jeunes enfants et

prévoient la réglementation en termes d'heures d'ouverture de ces structures, de recrutement du personnel qualifié, des normes des bâtiments et des installations, etc. Le système autrichien régissant l'EAJE est donc particulièrement décentralisé.

L'encadrement des jeunes enfants en Autriche est caractérisé par une **forte tradition sociale et pédagogique** et un concept d'EAJE vaste et intégré. La législation en matière des jardins d'enfants dans les neuf provinces met en avant l'approche pédagogique et sociale de l'«apprentissage par le jeu» et l'objectif de compléter l'éducation reçue au sein de la famille. Par conséquent, les concepts d'«activités et de jeux libres» (les enfants choisissent les activités qui leur plaisent à certains moments de la journée) et d'approche «centrée sur l'enfant» (l'accent est mis sur les besoins individuels, le développement et les compétences de l'enfant) prennent toute leur signification. Aucun programme explicite n'existe au niveau fédéral pour les activités pédagogiques des services d'EAJE. Néanmoins, un grand nombre de concepts variés, basés aussi bien sur des méthodes de travail classiques dans les jardins d'enfants et les crèches que sur de nouvelles approches, permettent d'orienter ces activités.

Le contrôle des critères structurels et opérationnels au niveau de l'établissement d'accueil relève de la responsabilité des directeurs de structures. Conformément à la législation en vigueur dans chaque province, les inspecteurs provinciaux supervisent le fonctionnement des écoles maternelles et des crèches. Les lois des provinces ou les réglementations municipales déterminent également les dispositions en matière de pédagogie et de formation continue. La plupart des gouvernements provinciaux proposent gratuitement des programmes de formation continue.

Le **système d'EAJE** autrichien est **en grande partie public et à but non lucratif**. Selon *Statistic Austria* (2007), les structures de services d'EAJE privées ne représentent que 4,6 % de la totalité des services. Les services d'EAJE les plus importants et proposés dans des structures correspondent aux *Krippen* (crèches) pour les enfants jusqu'à l'âge de 3 ans, *Kindergärten* (jardins d'enfants) pour les enfants âgés en principe de 3 à 6 ans et aux *groupes d'âges mixtes* (principalement dans les *Kindergärten*) pour les enfants âgés de 1 à 6 ans (jusqu'à 10 ans dans certains cas). Les taux d'inscription indiquent une forte augmentation des enfants âgés de 3 à 6 ans ces 10 dernières années.

Les services sont en grande partie **subventionnés et abordables pour les parents**, qui paient en moyenne 15 % des coûts (accueil de l'enfant inclus). Ces dépenses sont modulées en fonction du revenu net du ménage. Les subventions varient d'une province à l'autre et dépendent du service d'accueil en question. Les subventions importantes au niveau fédéral en matière d'accueil d'enfants et les possibilités de congé parental illustrent l'importance accordée par l'Autriche dans le domaine de la politique familiale. 3,3 % du PIB sont ainsi consacrés aux familles avec des jeunes enfants. Ceci fait de l'Autriche le pays le plus dynamique après les pays nordiques en termes de soutien aux jeunes enfants et à la famille. (OCDE, 2006)

Aucune définition générale n'existe en Autriche concernant les «enfants à risque» tels que définis dans la catégorie C de référence par l'OCDE. Chaque province a mis en place des **programmes concernant les enfants et les parents issus de l'immigration**. Les gouvernements provinciaux ont débloqué des fonds pour le recrutement de personnel supplémentaire dans les structures comptant un nombre élevé d'enfants ne parlant pas allemand, de personnel parlant la même langue que les enfants issus de l'immigration ou ayant pour mission la promotion de la langue allemande. Ces fonds servent également à étoffer l'offre de formations continues pour les pédagogues de la petite enfance.

Une initiative interministérielle visant à **améliorer la maîtrise de l'allemand** chez les enfants dont ce n'est pas la langue maternelle a été lancée au niveau fédéral en 2005. Cette initiative prévoit l'inscription scolaire un an avant l'entrée obligatoire à l'école primaire. Parallèlement à l'inscription

anticipée, une évaluation de la maîtrise de la langue chez l'enfant est effectuée de manière à proposer, au besoin et gratuitement, les mesures nécessaires dans le cadre des dispositions standard. Cette approche a été appliquée en 2008 à la totalité des enfants présentant des difficultés de maîtrise de la langue. Un programme national a en outre été lancé pour assurer la promotion de la langue lors des premières années chez les jeunes enfants, proposer aux pédagogues des *Kindergärten* les modules de formation et des outils appropriés permettant d'évaluer le niveau de langue dans les jardins d'enfants.

Références:

Note par pays de l'OCDE, 2006. <http://www.oecd.org/dataoecd/14/57/36472878.pdf>

Statistic Austria. (2007) Kindertagesheimstatistik 2006/07, Vienne

<http://www.ec-gis.org/inspire/>

Pologne

En Pologne, **l'éducation et l'accueil des jeunes enfants** (EAJE) de la naissance à l'âge d'entrée en école obligatoire (sept ans) sont offertes par les crèches (*żłobki*) pour les enfants de 0 à 3 ans et par les écoles maternelles (*przedszkole*) pour les enfants de 3 ans jusqu'à l'âge d'entrée en école primaire. Les crèches et les écoles maternelles peuvent être publiques ou privées. Certaines écoles maternelles ont aménagé des sections crèches.

Les **crèches** font partie du système de santé publique. Ces établissements proposent des services de santé comprenant la prévention des maladies et des services d'accueil pour les enfants jusqu'à 3 ans dont les parents ou tuteurs exercent une activité professionnelle. Seuls les enfants de parents actifs sont admis dans les crèches. Celles-ci n'existent que dans les villes et en particulier les grandes agglomérations. En 2005, une faible proportion (2 %) des enfants de 0 à 3 ans a fréquenté les crèches.

Conformément aux normes fixées selon l'âge de l'enfant, les crèches offrent les services suivants: fourniture des repas, offre de service d'accueil et de garde, périodes de sieste et de repos, organisation de jeux éducatifs et pédagogiques en salle et en plein air, mesures de prévention des maladies, activités de promotion de la santé et mesures de soutien et services de soins médicaux d'urgence. Les crèches organisent uniquement des **activités liées à l'accueil des enfants** et ne suivent pas de programmes d'apprentissage. Les activités visant à stimuler le développement de l'enfant et orientées vers l'apprentissage sont organisées occasionnellement par les puéricultrices et ne font pas partie d'un programme structuré.

À la fin 2005, la Pologne comptait 371 crèches, dont 356 crèches publiques gérées par les autorités locales et 15 crèches privées. Il existait par ailleurs 130 sections crèches au sein d'écoles maternelles, dont 118 dans des écoles maternelles publiques et 12 dans des écoles maternelles privées. En 2005, les crèches ont accueilli 22 913 enfants, dont 1 381 enfants âgés de 0 à 1 an, 5 962 enfants âgés de 1 an, 10 833 enfants âgés de 2 ans et 3 913 enfants âgés de 3 ans et 824 enfants qui ont fréquenté des crèches privées. La **demande** concernant ce mode d'accueil des enfants **est en constante augmentation**.

Les écoles maternelles font partie du système éducatif. Elles représentent l'offre principale en matière d'éducation préprimaire. Le réseau d'écoles maternelles est complété par des sections maternelles au sein d'écoles primaires. L'éducation préprimaire s'adresse aux enfants de 3 à 5 ans. Les enfants de six ans doivent effectuer une année préparatoire à l'école primaire (au sein d'une école maternelle ou d'une section maternelle). Les écoles maternelles publiques, y compris celles

comprenant des sections d'intégration et les écoles maternelles spéciales, sont ouvertes et gérées par les communes (au niveau le plus bas de l'administration des autorités locales).

L'éducation préprimaire couvre des activités de soutien au développement et à l'éducation des enfants de 3 ans jusqu'à l'âge d'entrée en école primaire. **Les activités d'apprentissage** sont organisées conformément au programme général sur l'éducation préprimaire établi par le ministère de l'éducation nationale: une école maternelle a pour vocation d'appuyer et d'orienter le développement de l'enfant en accord avec ses capacités et son potentiel de développement dans le cadre des relations avec son environnement socioculturel et naturel. Les écoles maternelles et les sections maternelles au sein des écoles primaires créent les conditions permettant à l'enfant de parvenir à une maturité scolaire. L'éducation préprimaire joue un rôle essentiel pour les enfants issus d'un milieu défavorisé. Un environnement éducatif stimulant constitue la seule chance pour eux de limiter les conséquences destructives de la pauvreté.

La principale disparité existe entre les régions où l'offre d'éducation préprimaire est étendue (les grandes villes) et les régions où elle est limitée (les zones rurales). Le taux global de participation à l'éducation préprimaire des enfants de 3 à 5 ans s'élevait à 41% pour l'année scolaire 2005/2006. Ce taux variait néanmoins de 58,4% dans les zones urbaines vers un taux beaucoup moins élevé de 19,1 % dans les zones rurales. Les frais de scolarité obligatoires constituent un autre frein limitant **l'accès à l'éducation préprimaire** pour les enfants issus de familles en situation financière précaire.

Les décisions relatives au nombre d'écoles maternelles publiques et au nombre de places dans ces écoles reviennent aux communes. Le déséquilibre entre le nombre peu élevé d'écoles maternelles et la demande de places constitue un problème généralisé. Tous les enfants, sans condition d'avoir des parents actifs, sont admis dans les écoles et les sections maternelles. L'accessibilité n'est limitée que par le faible nombre de places par rapport à la demande. Le cas échéant, la priorité est donnée aux enfants de 6 ans puis aux enfants de familles monoparentales et de parents handicapés. Seuls les enfants de six ans suivant l'année de préparation obligatoire à l'éducation primaire ont pu tous avoir accès à l'éducation préprimaire en l'année 2005/2006. Le nombre de crèches et d'écoles maternelles ne suffit pas à répondre à la demande. Cependant, le ministre de l'Éducation nationale propose de baisser l'âge de scolarité obligatoire au niveau primaire à celui de six ans. L'année de 2008/2009 a été désignée l'année de *Kindergarten Kid* (de la maternelle) et de nouvelles formes d'EAJE sont offertes (clubs d'enfants ou crèches). Les enfants âgés de trois à cinq ans bénéficieront d'un meilleur accès à l'EAJE. Pour 2009/2010, tous les enfants âgés de cinq ans auront droit à l'éducation préprimaire. Début 2010/2011, tous les enfants âgés de cinq ans devront obligatoirement suivre une année de préparation à l'école primaire.

Slovénie

La Slovénie possède un système unifié et intégré assurant **l'éducation et l'accueil des jeunes enfants** (EAJE) âgés d'un an (fin du congé de maternité) à six ans (âge d'entrée obligatoire à l'école). La Slovénie est dotée d'un réseau de centres d'EAJE relativement développé et facilement accessible. L'offre en matière de centres intégrés d'EAJE tient compte des principes suivants: démocratie; pluralisme; autonomie, compétences professionnelles et responsabilité du personnel enseignant; égalité des chances pour tous les enfants et les parents en tenant compte de la diversité culturelle; droit de choisir, droit à la diversité et prise en compte des différents aspects du développement physique et mental de l'enfant.

Le **système d'éducation** est régi par la loi sur l'éducation préscolaire et la loi sur l'organisation et le financement de l'éducation (toutes deux votée en 1996 et modifiée en dernier lieu en 2008). Les parents choisissent le centre et le programme correspondant à leurs intérêts et besoins personnels.

Une très grande majorité des enfants de moins de six ans sont inscrits dans des centres publics. 1,7 % seulement des enfants suivent les programmes d'EAJE proposés par les structures privées.

Ces dix dernières années, de **profondes modifications au niveau des concepts, ainsi que des réformes d'envergure** du système ont été effectuées pour accroître la diversité des programmes d'EAJE tout en permettant l'ouverture de structures privées. Il a été démontré que viser le niveau de qualité le plus élevé possible en matière d'éducation et d'accueil des enfants de moins de six ans représente un investissement pertinent dans le futur. La nouvelle réglementation prévoit ainsi la réduction du nombre maximal d'enfants par groupe et/ou par adulte pour de meilleures conditions d'éducation et d'accueil. Les qualifications minimales des enseignants des centres d'EAJE correspondent maintenant à un niveau plus élevé et doivent avoir au moins un diplôme d'enseignement professionnel (ou supérieur). Contrairement à l'ancien programme pour l'EAJE qui était particulièrement détaillé et qui visait une standardisation de l'activité de groupe, le nouveau programme offre davantage de souplesse et correspond mieux aux besoins personnels sur le plan du développement de chaque enfant.

Les **centres d'EAJE** publics sont créés par les communautés locales et financées par ces dernières ainsi que par les contributions des parents. Ces contributions peuvent représenter entre 0 et 80 % de la totalité des coûts en fonction des revenus de la famille. Des mesures d'aide supplémentaires sont proposées aux familles sous la forme de déductions d'impôt, d'allocations familiales et de réductions des tarifs des centres pour le deuxième enfant. Les centres d'EAJE sont organisés en tant que structures indépendantes ou intégrés au sein d'établissements scolaires. L'accueil peut également être assuré par une gardienne à son domicile ou à celui de l'enfant. Les structures privées peuvent aussi recevoir des fonds provenant du budget public.

Les centres intégrés d'EAJE publics et privés sous contrat avec l'État, doivent appliquer le **«Programme national des centres d'EAJE»** adopté en 1999. Les centres d'EAJE doivent en priorité garantir à chaque enfant un environnement favorisant le développement, l'éveil, l'apprentissage et la socialisation. Ainsi, ce programme insiste sur la grande importance de reconnaître et de préserver les caractéristiques spécifiques de l'apprentissage et de l'enseignement chez les jeunes enfants.

Le programme d'EAJE concerne **deux principaux groupes d'âge** chez les enfants. Le premier groupe correspond aux enfants de 1 à 3 ans (maximum de 12 enfants par groupe) et le deuxième à ceux âgés de 3 à 6 ans (maximum de 22 enfants par groupe). Les groupes peuvent être composés d'enfants du même âge ou de groupes d'âge mixte (de un à six ans). Un enseignant, titulaire au minimum d'un *Bachelor* (voire un niveau plus élevé), s'occupe de l'éducation et de l'encadrement de chaque groupe. Il est appuyé par un assistant ayant une formation de quatre ans de niveau secondaire supérieure dans le domaine de l'EAJE. Les activités éducatives reçoivent également le soutien de professionnels spécialisés possédant un niveau de formation élevé dans les domaines du conseil, des besoins spécifiques en matière d'éducation, de la nutrition, de la santé et des soins personnels.

La très grande majorité des enfants (95,2 % en 2007) suivent des programmes d'activités à temps plein, soit l'équivalent d'une présence quotidienne allant de 6 à 9 heures (avec quatre repas et les périodes réservées au repos et à la sieste). D'autres programmes proposent des activités sur une demi-journée et/ou sur des durées plus courtes. Les centres d'EAJE sont habituellement ouverts entre 9 et 12 heures par jour, 5 jours par semaine, durant toute l'année. Le pourcentage d'**enfants inscrits dans les centres intégrés d'EAJE** continue d'augmenter. En 1980, seulement 38,4 % des jeunes enfants de moins de six ans étaient inscrits dans les centres d'EAJE contre 64,8 % en 2007.

Finlande

Dans le cadre de sa politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE), la Finlande s'est fixé **l'équité pour objectif**. Afin d'y parvenir, elle a mis en place un ensemble de pratiques et de politiques qui interagissent et se soutiennent les unes les autres. Les aspects les plus importants sont les suivants: identification en amont des besoins individuels, programmes et lignes directrices, partenariats et personnel d'EAJE pluridisciplinaire. Chaque enfant a un droit légal à l'accueil et à l'éducation préprimaire. Les autorités locales ont une obligation de mettre à disposition une place dans le système d'EAJE pour l'enfant lorsque les parents le souhaitent. Les deux principaux documents qui orientent l'offre d'EAJE sont le programme pour l'éducation préprimaire et les directives du programme national pour l'EAJE.

Pour chaque enfant intégrant une structure d'EAJE, un **plan d'EAJE** est élaboré collectivement par les parents/tuteurs de l'enfant, les enseignants et le reste du personnel. Des professionnels extérieurs peuvent, dans certains cas, également y participer. Certains projets destinés à différents groupes cibles ont été mis en place pour compléter la méthodologie de base, mais ils sont moins importants que le travail effectué tous les jours de façon individuelle. D'autres mesures sont destinées à encourager l'accès aux services d'EAJE pour tous, telles que la garde d'enfant à domicile avec frais d'inscription variant en fonction des revenus des parents, les allocations familiales pour la garde d'enfant, ainsi que la gratuité de l'éducation préprimaire pour les enfants âgés de six ans avec transport gratuit et repas inclus.

Les **besoins de l'enfant en matière de soutien** sont évalués par les parents en concertation avec le personnel éducatif, en tenant compte des évaluations préalables. Un enfant peut nécessiter un soutien dans des domaines tels que: physiologie, information, compétences, développement émotionnel et social). Tous les enfants en éducation préprimaire ont le droit de bénéficier de services de bien-être gratuits. Les besoins de soutien peuvent également se présenter lorsque l'environnement de l'enfant est propre à le mettre en danger ou ne fournit pas toutes les garanties pour son bien-être et son développement. Les enfants au sein de l'éducation préprimaire ont droit aux services gratuits de bien-être pour élèves. La définition et l'organisation des besoins de soutien intègrent le plan global d'EAJE de telle sorte que l'enfant puisse participer à des activités de groupe le plus souvent possible. Le soutien peut être pris en charge par un assistant, par un enseignant qualifié en éducation préprimaire ou par un enseignant spécialiste en besoins éducatifs particuliers.

Les **équipes d'EAJE** regroupent une **multitude de professions**, néanmoins, les tâches ne sont pas classées par qualifications. Les assistants sont impliqués dans les mêmes tâches que les autres professionnels, mais ils s'attachent plus à apporter un soutien personnalisé aux enfants. Les professionnels de l'accueil d'enfants peuvent s'appuyer sur différents éducateurs, mais également sur les assistants sociaux, les représentants du système de santé ainsi que sur tout autre soutien considéré nécessaire.

Le concept de «**partenariat éducatif**», qui met l'accent sur le rôle des parents/tuteurs, est l'un des principes fondamentaux de l'EAJE. Il implique un travail en commun de la part des parents/tuteurs et du personnel éducatif, dont l'objectif est de soutenir l'épanouissement, le développement et l'apprentissage de l'enfant par des pratiques faisant appel au dialogue, à la confiance et au respect mutuel. C'est à partir de l'accueil de jour que le plan d'EAJE est élaboré pour chaque enfant en collaboration avec les parents/tuteurs. Établir un plan personnel est également une pratique commune dans l'éducation préprimaire. Les parents/tuteurs sont également impliqués dans l'élaboration des programmes et des lignes directrices. L'importance fondamentale de ce partenariat dans le cadre de situations multiculturelles est aujourd'hui reconnue.

En plus des enfants présentant des besoins éducatifs particuliers, les documents officiels concernant l'EAJE mettent en avant **4 groupes d'enfants dont les besoins sont à prendre tout spécialement en considération**, à savoir les enfants sami, les enfants roms, les enfants sourds-muets et les enfants issus de l'immigration. Les objectifs à atteindre pour leur éducation sont le multilinguisme et le multiculturalisme ainsi que la conscience identitaire et culturelle. L'un des objectifs communs à tous les enfants est le renforcement de leur identité culturelle, qui va de paire avec la compréhension de leur héritage et de leur diversité culturels. De plus, l'éducation des jeunes enfants issus de l'immigration peut être organisée avec d'autres services d'éducation préprimaire sous forme d'une instruction les préparant à l'éducation de base ou à travers d'une combinaison des deux (éducation préprimaire et éducation de base). Le terme «enfant à risque» n'est pas utilisé dès lors que le besoin éventuel de soutien est évalué sur une base individuelle.

Royaume-Uni

Angleterre

Jusqu'à récemment, les décisions concernant l'offre publique en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) en-dessous de l'âge de l'école obligatoire (cinq ans) relevaient du niveau local. Bon nombre d'autorités locales proposaient des écoles maternelles (*nursery schools*) et des classes maternelles (*nursery classes*) aux enfants de plus de trois ans, et/ou accueillaient dans les écoles primaires les enfants de quatre ans, mais ce n'était pas une obligation et l'offre était inégale. En dehors du secteur public, certains enfants fréquentaient des écoles et classes maternelles privées. De nombreux enfants fréquentaient des centres ludiques (*playgroups*) du secteur associatif où les frais restaient financièrement accessibles grâce au bénévolat et au soutien de la commune. Des services d'accueil d'enfants à plein temps, le cas échéant, étaient proposés essentiellement par le secteur privé et pris en charge par les parents. L'offre du secteur associatif et privé était réglementée et contrôlée en ce qui concerne la qualité de l'accueil mais pas concernant le programme éducatif.

En 1998, les autorités locales ont été soumises à l'obligation légale de garantir l'offre en matière d'EAJE dans leur région. En 1999, la *National Childcare Strategy* (stratégie nationale pour l'accueil des jeunes enfants) a été publiée. L'objectif était de développer l'offre de places dans les centres d'accueil de jeunes enfants, de faire en sorte que l'accueil des enfants soit plus accessible et abordable, et d'améliorer la qualité de l'accueil au sein des différents types de structures. Des crédits d'impôt pour l'accueil des jeunes enfants ont été institués à l'intention des parents aux revenus faibles et moyens.

Le droit à l'EAJE à temps partiel a été instauré en 1999 pour les enfants de quatre ans, et en 2004 pour les enfants de trois ans. Depuis lors, la gratuité a été étendue aux enfants de deux ans dans les zones défavorisées. La nécessaire augmentation de places a été atteinte en partie grâce au financement de places dans les secteurs associatif et privé. Le financement s'est accompagné de nouvelles directives nationales relatives aux enfants de plus de trois ans garantissant la poursuite du même programme national par le secteur public et les secteurs associatif et privé financés. Dans le cadre de ces dispositions, les parents actifs peuvent maintenant obtenir une place gratuite dans un établissement et la compléter par des heures supplémentaires payantes. Ces places peuvent être offertes dans les mêmes établissements accueillant les enfants de moins de trois ans, sur le même modèle des «structures intégrées» décrites au chapitre 3.

Depuis avril 2008, les autorités locales sont soumises à l'obligation de garantir une offre d'accueil suffisante aux parents actifs. En d'autres termes, elles sont tenues de faciliter et d'appuyer les secteurs privé et associatif, et non pas d'offrir elles-mêmes les services d'accueil d'enfants (bien que ce soit le cas dans certaines circonstances).

Le nouveau cadre de référence pour la qualité en matière d'apprentissage et d'accueil des jeunes enfants, le programme *Early Years Foundation Stage*, est obligatoire depuis septembre 2008. Il réunit les exigences en matière d'apprentissage, de développement et de bien-être quels que soient le type, la taille ou le mode de financement de la structure. Ce programme constitue un cadre d'exigences unique relatif aux enfants dès leur naissance jusqu'à cinq ans, supprimant ainsi la séparation entre l'éducation et l'accueil et entre les enfants de zéro à trois ans et de trois à cinq ans.

Ces développements en matière d'éducation et d'accueil font partie d'un programme de réforme plus étendu qui met l'accent sur l'intégration et l'amélioration de l'ensemble des services destinés aux enfants et aux familles, notamment des services de santé et de soutien familial ainsi que l'éducation et l'accueil des enfants. L'objectif est d'améliorer les résultats de tous les enfants et de réduire le fossé entre les élèves qui réussissent et ceux en échec, ce qui signifie combiner les services généraux et un soutien renforcé pour les enfants qui en ont le plus besoin. Des efforts particuliers sont mobilisés pour assurer la protection des enfants vulnérables et garantir que les enfants ne passent pas entre les mailles du filet. Ces objectifs s'expriment dans le cadre du dispositif *Every Child Matters* (Chaque enfant compte) qui fixe pour tous les enfants cinq objectifs: être en bonne santé, en sécurité, heureux et épanoui; participer de façon positive et parvenir au bien-être économique. S'agissant de jeunes enfants, le programme *Sure Start* joue un rôle essentiel dans le cadre de ces objectifs. Un réseau de centres *Sure Start* offre une gamme de services intégrés adaptés aux besoins locaux, mais en priorité des services d'éducation précoce, de santé et de soutien familial.

Pays de Galles

L'offre au pays de Galles se distingue par le fait que le gouvernement de l'assemblée galloise considère que le gallois fait partie intégrante de l'identité nationale galloise et reconnaît que son objectif de créer une société bilingue doit s'implanter dès les premières années de l'éducation des jeunes enfants. Des aides supplémentaires sont prévues pour les services qui dispensent une éducation et un accueil bilingue ou en gallois.

À l'instar de l'Angleterre, jusqu'à récemment, les décisions concernant l'offre publique en matière d'éducation et d'accueil des enfants en-dessous de l'âge de l'école obligatoire (cinq ans) relevaient du niveau local. Bon nombre d'autorités locales proposaient des écoles maternelles (*nursery schools*) et des classes maternelles (*nursery classes*) aux enfants de plus de trois ans, et/ou accueillaient dans les écoles primaires les enfants de quatre ans, mais ce n'était pas une obligation et l'offre était inégale. En dehors du secteur public, certains enfants fréquentaient des écoles et classes maternelles privées avec frais d'inscription. De nombreux enfants fréquentaient des centres ludiques (*playgroups*) du secteur associatif qui restaient accessibles financièrement grâce au bénévolat et au soutien de la commune. Les services d'accueil d'enfants à plein temps, le cas échéant, étaient proposés essentiellement par le secteur privé et financés par les parents. L'offre des secteurs associatif et privé était réglementée et contrôlée sur la qualité de l'accueil mais pas sur le programme éducatif.

En 1998, la *National Childcare Strategy in Wales* (Stratégie nationale pour l'accueil des jeunes enfants au pays de Galles) a été publiée. L'objectif était de favoriser les enfants et de soutenir les parents actifs en garantissant à tous les enfants un accueil de qualité et accessible financièrement dans toutes les localités. Cette stratégie pour le pays de Galles a été introduite dans le cadre d'initiatives gouvernementales appliquées dans l'ensemble du Royaume-Uni, telles que le crédit d'impôt au titre des frais d'accueil des enfants à l'intention des parents à revenus faibles ou moyens.

En 1998 également, les autorités locales ont été soumises à l'obligation légale de garantir l'offre en matière d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) dans leur région. Le droit à l'EAJE à temps partiel a été instauré en 1999 pour les enfants de quatre ans, et en 2005 pour ceux de trois ans. La

nécessaire augmentation de places a été atteinte en partie grâce au financement de places dans les secteurs associatif et privé. Le financement a été accompagné de nouvelles directives nationales relatives aux enfants de plus de trois ans garantissant que le secteur public ainsi que les secteurs privés et associatifs financés poursuivent les mêmes objectifs de programme national. Dans le cadre de ces dispositions, les parents actifs peuvent maintenant obtenir une place gratuite dans un établissement et la compléter par des heures supplémentaires payantes. Ces places peuvent être offertes dans les mêmes établissements accueillant les enfants de moins de trois ans, sur le même modèle des «structures intégrées» décrites dans le présent rapport.

L'offre d'accueil des jeunes enfants demeurait toutefois inégale. Le gouvernement de l'assemblée galloise a défini en 2005 des actions visant à résoudre ce problème dans le cadre de sa stratégie sur les services d'accueil d'enfants. Il s'est par la suite engagé en 2007, dans le cadre de son programme de coalition pour le pays de Galles, *One Wales*, à «augmenter l'offre d'accueil universelle et accessible financièrement ... et à étendre l'offre d'accueil gratuite et de qualité aux enfants de deux ans dans les zones qui en ont le plus besoin». Depuis avril 2008, les autorités locales sont soumises à l'obligation de garantir aux parents actifs une offre d'accueil d'enfants suffisante.

Depuis septembre 2008, l'apprentissage des enfants de trois à sept ans fait partie du programme légal unique *Foundation Phase* (Phase d'introduction). Ce nouveau programme met en évidence l'apprentissage à travers des activités ludiques et de découverte et de laisser aux enfants le temps de consolider leur apprentissage avant d'évoluer vers la phase de développement suivante.

Ces développements en matière d'EAJE s'inscrivent dans le cadre d'un programme de réforme plus large visant à promouvoir l'intégration et l'amélioration de tous les services aux enfants et aux familles, y compris les services de santé et de soutien familial ainsi que l'éducation et l'accueil des enfants. L'objectif est d'améliorer les résultats de tous les enfants et de réduire le fossé entre les élèves qui réussissent et ceux en échec, ce qui signifie combiner les services universels et un soutien renforcé pour les enfants qui en ont le plus besoin. Des efforts particuliers sont mobilisés pour assurer la protection des enfants vulnérables et garantir que les enfants ne passent pas entre les mailles du filet. S'agissant de jeunes enfants, deux programmes jouent un rôle essentiel dans le cadre de ces objectifs: le programme *Cymorth* (fonds de soutien aux enfants et aux jeunes, de 0 à 25 ans) et le programme *Flying Start*, initiative visant les enfants les plus jeunes (0 à 3 ans) conçue pour réaliser des investissements massifs dans les régions les plus défavorisées.

Irlande du Nord

L'offre en Irlande du Nord présente des caractéristiques communes avec celles de l'Angleterre et du pays de Galles. En Irlande du Nord au cours de la dernière décennie, l'offre d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) à temps partiel a augmenté grâce au financement public de places au sein de diverses structures y compris dans les secteurs associatif et privé. Toutes les structures financées sont tenues de suivre le même programme et sont soumises à une inspection. L'Irlande du Nord bénéficie du même dispositif appliqué dans tout le Royaume-Uni en matière de crédits d'impôts au titre des frais d'accueil des enfants à l'intention des parents à revenus faibles ou moyens. Ils peuvent être utilisés pour accéder à des places dans des centres d'accueil d'enfants à temps plein du secteur privé.

Il existe néanmoins des différences structurelles significatives. En Irlande du Nord, l'âge de la scolarité obligatoire est fixé plus tôt, à quatre ans et deux mois. L'EAJE n'est pas soumise à des obligations en Irlande du Nord. Le gouvernement s'est toutefois fixé pour objectif d'offrir l'expérience d'une année en EAJE à tous les enfants dont les parents le souhaitent et la participation à la dernière année d'éducation préprimaire s'est aujourd'hui quasiment généralisée.

Dans les régions les plus défavorisées, les programmes locaux *Sure Start* ont été élaborés à l'intention des enfants de moins de quatre ans et de leur famille. Ces programmes s'inscrivent dans le cadre d'un partenariat entre des organisations légales, bénévoles et collectives. Ils sont conçus pour répondre aux besoins locaux et donnent la priorité à l'éducation des jeunes enfants et aux services de santé et de soutien familial.

Actuellement, le département de l'éducation est en train de développer une stratégie destinée aux enfants de 0 à 6 ans visant à établir des liens entre les services d'éducation et les services d'accueil afin d'améliorer les résultats dans le domaine de l'enfance.

Norvège

En Norvège, le principal acte législatif concernant la politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) est la loi n°64, datée du 17 juin 2005 relative à l'éducation préprimaire (le *Kindergarten Act*). Les principales structures existantes sont les centres d'EAJE, destinés aux enfants âgés de 0/1 à 5 ans, (le congé parental est d'approximativement un an), qui offrent différents modes d'accueil: temps plein, temps partiel ou garde à domicile et sont gérées par des enseignants du préprimaire qualifiés. L'âge de scolarité obligatoire est de 6 ans.

En 2006, près de 15 000 nouvelles places en **centres d'EAJE** ont été créées. Fin 2007, ils accueillaient environ 250 000 enfants. 84 % des enfants âgés de 1 à 5 ans y ont trouvé une place. La répartition était de 69 % pour les 1-2 ans et de 94 % pour les 3-5 ans ⁽⁴⁾. Les enfants ayant des besoins éducatifs particuliers ou considérés comme à risque sont intégrés au système d'EAJE ordinaire. Si certains enfants nécessitent un soutien complémentaire, ils le trouvent généralement au sein des centres d'EAJE ordinaires. Il est rare de trouver des groupes créés spécifiquement pour des enfants aux besoins éducatifs particuliers.

En ce qui concerne **l'implication des parents**, tous les parents peuvent légalement prendre part aux conseils de parents. Ces derniers sont représentés dans tous les comités de gestion des centres d'EAJE, constitués de parents, du directeur/de la directrice et du personnel. Les parents paient au maximum 2 330 couronnes norvégiennes (environ 270 euros) par mois pour ce service. Au niveau national, il existe des réglementations instaurant des coûts maximaux, des réductions pour les familles nombreuses ainsi que la gratuité pour les enfants issus de familles à faibles revenus.

Le personnel des centres d'EAJE est composé de directeurs, de responsables pédagogiques et d'assistants. Les centres d'EAJE doivent recruter leurs équipes pédagogiques et administratives en respectant certains critères de formation. Les responsables pédagogiques doivent être des enseignants du préprimaire qualifiés, titulaires d'une licence (trois ans d'études après l'enseignement secondaire). Les centres d'EAJE employaient 75 800 personnes en 2007, soit 6 145 de plus qu'en 2006. Les assistants et les responsables pédagogiques représentent les deux tiers de ces effectifs et constituent donc les deux groupes les plus importants du secteur. 35 911 salariés travaillent comme assistants et 16 155 comme responsables pédagogiques. Les femmes représentent 91 % de l'ensemble des effectifs. En ce qui concerne le ratio enfant/adulte, il est de 7 à 9 enfants par enseignant du préprimaire pour les 0-3 ans, et de 14 à 18 enfants par enseignant pour les 3-6 ans. Les effectifs nécessaires doivent être prévus afin d'assurer un service pédagogique de qualité.

Le programme cadre sur la nature et le rôle des centres d'EAJE (*Framework Plan for the Content and Tasks of Kindergartens*) est une réglementation venant compléter la législation relative à ces centres. Établi en mars 2006 par le ministère, ce programme fournit des directives concernant les

⁽⁴⁾ Source: dernières données, 2007. Statistics Norway et KOSTRA.

valeurs, la nature et les activités des centres d'EAJE et décrit le rôle de ces derniers au sein de la société. Les programmes devront être établis selon les méthodes pédagogiques les plus complètes possibles, en inscrivant l'attention, le jeu et l'apprentissage au cœur des activités. Le développement des compétences sociales et linguistiques, ainsi que les sept autres domaines d'apprentissage, sont également importants pour l'environnement pédagogique.

Le programme insiste sur l'importance du comportement, des connaissances et des compétences des adultes pour créer des liens avec les enfants et les comprendre. L'objectif est d'amener les enfants à devenir de véritables acteurs d'une société démocratique. Le programme cadre prend en compte à la fois les actions menées actuellement et celles à entreprendre à l'avenir. Il souligne le caractère unique des activités éducatives menées au sein des structures d'EAJE. Un programme annuel, rédigé par la commission mixte des centres d'EAJE, définit les fonctions propres à chaque structure.

AGENCE EXÉCUTIVE ÉDUCATION, AUDIOVISUEL ET CULTURE

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Bruxelles
(<http://www.eurydice.org>)

Auteurs

Arlette Delhaxhe (direction scientifique), Motiejūnaitė Akvilė

Révision éditoriale des descriptions nationales

Olga Borodankova, Sofia De Almeida Coutinho

Auteurs externes

Analyse comparative: Misia Coghlan, Thierry Huart, Gentile Manni

État de la recherche:

Professeur Paul P.M. Leseman (Université d'Utrecht, Pays-Bas)

Synthèse et conclusions:

Professeur Marcel Crahay (Université de Genève (Suisse) et de Liège (Belgique))

Élaboration des graphiques et mise en page

Patrice Brel

Coordination de la production

Gisèle De Lel

B. UNITÉS NATIONALES D'EURYDICE

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Contribution de l'unité: Experts: Arlette Vanderkelen (Inspectrice générale de l'enseignement fondamental), Pol Collignon (Inspecteur de l'enseignement fondamental), Dominique Delvaux et Michel Vandekeere (Observatoire de l'enfance, de la jeunesse et de l'aide à la jeunesse)

Eurydice Vlaanderen / Internationale Projecten
Ministerie Onderwijs en Vorming
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Contribution de l'unité: Cynthia Bettens (*Kind en Gezin*); Veronique Adriaens (*Ministerie Onderwijs en Vorming*)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Gospertstrasse 1
4700 Eupen
Contribution de l'unité: Leonhard Schiffers (expert)

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations Division
European Integration and International Cooperation Department
Ministry of Education and Science
2A, Kniaz Dondukov Blvd.
1000 Sofia
Contribution de l'unité: Vanya Trajkova, Krassimira Todorova

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P.O. Box č.1
110 06 Praha 1
Contribution de l'unité: Helena Pavlíková, Petra Prchlíková; Marta Jurková (expert du ministère de l'éducation, de la jeunesse et des sports)

DANMARK

Eurydice Unit
CIRIUS
Fiolstræde 44
1171 København K
Contribution de l'unité: Anders Vrangbæk Riis, Lise Andersen, Anette Muus

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Contribution de l'unité: Brigitte Lohmar

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Contribution de l'unité: expert: Heda Kala (ministère de l'éducation et de la recherche)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Directorate of European Union
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa (MEPSYD)
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Contribution de l'unité: Flora Gil Traver, Natalia Gil Novoa, Ana Isabel Martín Ramos

FRANCE

Unité française d'Eurydice
Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Contribution de l'unité: Nadine Dalsheimer;
expert: Pierre Fallourd

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólsgrötu 4
150 Reykjavík
Contribution de l'unité: Védís Grönvold

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex INDIRE)
Ministero della Pubblica Istruzione
Ministero dell'Università e della Ricerca
Palazzo Gerini
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Contribution de l'unité: Erika Bartolini; experts: Antonio Lo Bello, Francesco Magariello (*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – Direzione Generale per gli ordinamenti del sistema nazionale di istruzione e per l'autonomia scolastica*)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Contribution de l'unité: Christiana Haperi; experts: Antouanetta Katsioloudi (*First Education Officer*, enseignement primaire, ministère de l'éducation et de la culture), Irene Papatheodoulou, *First Grade Welfare Officer*, ministère du travail et de l'assurance sociale)

LATVIJA

Eurydice Unit
LLP National Agency – Academic Programme Agency
Blaumaņa iela 22
1011 Rīga
Contribution de l'unité: Viktors Kravčenko

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamts
Austrasse 79
9490 Vaduz
Contribution de l'unité: Marion Steffens-Fisler

LIETUVA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Contribution de l'unité: Jolanta Spurgienė (coordination de l'unité); experts: Gražina Šeibokienė (chef de la division de l'éducation préprimaire et primaire, ministère de l'éducation et de la Science); Vitalija Gražienė (professeur associé, faculté de pédagogie, collège d'enseignement supérieur de Vilnius)

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Contribution de l'unité: Mike Engel, Flore Schank

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10-14
1055 Budapest
Contribution de l'unité: Katalin Zoltán (coordination)
expert: Attila Horváth

MALTA

Eurydice Unit
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Great Siege Rd
Floriana VLT 2000
Contribution de l'unité: expert: Monica Attard (*Education Officer* responsable de l'éducation maternelle)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.047
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Contribution de l'unité: Raymond van der Ree; Peter Winia (ministère de l'éducation, de la culture et de la science, département de l'enseignement primaire)

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Contribution de l'unité: responsabilité collective

ÖSTERREICH

Eurydice-Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur – I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Contribution de l'unité: Marisa Krenn-Wache (expert)
Auteur de la description nationale: Marisa Krenn-Wache
(*Bundes-Bildungsanstalt für Kindergartenpädagogik* – Institut
fédéral de formation des spécialistes en pédagogie travaillant
dans les écoles maternelles)

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
LLP Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribution de l'unité: Ewa Brańska (expert); Magdalena
Górowska-Fells (Eurydice)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Contribution de l'unité: Margarida Leandro, Marieta
Fonseca; experts: Lucília Salgado, Liliãna Marques

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field
of Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Contribution de l'unité: Alexandru et Tinca Modrescu

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Office for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Contribution de l'unité: experts: Nada Turnšek, Marcela
Zorec Batistič (Université de Ljubljana, faculté d'éducation)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Staré grunty 52
842 44 Bratislava
Contribution de l'unité: responsabilité collective; expert:
Elena Pajdlhauserova

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P.O. Box 380
00531 Helsinki
Contribution de l'unité: responsabilité collective; experts: Hely
Parkkinen (*Finnish National Board of Education*), Anna-
Leena Välimäki (*National Research and Development
Centre for Welfare and Health, STAKES* (*National Institute
for Health and Welfare* depuis le 1.1.2009))

SVERIGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
103 33 Stockholm
Contribution de l'unité: responsabilité collective

TÜRKİYE

Eurydice Unit
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Birimi Merkez Bina Giriş
Kat B-Blok NO 1 Kızılay
06100 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Contribution de l'unité: Ruth Goram et Sigrid Boyd

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Contribution de l'unité: responsabilité collective de l'unité
avec des collègues du *Scottish Government Policy*

EACEA; Eurydice

L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles

Bruxelles: Eurydice

2009 – 194 p.

ISBN 978-92-9201-008-9

DOI 10.2797/19140

Descripteurs: égalité des chances, financement de l'éducation, soutien financier, taux de participation à l'enseignement, milieu défavorisé, migrant, prise en charge des enfants, garderie, formation initiale des enseignants, éducateur, curriculum, soutien pédagogique, pratique pédagogique, relation parents-école, données statistiques, accès à l'éducation, conditions d'admission, éducation pré-primaire, établissement pré-primaire, analyse comparative, AELE, Union européenne

