

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/350971292>

Les lieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants qui peuvent faire la différence

Chapter · April 2021

DOI: 10.3917/eres.zaouc.2021.01.0033

CITATIONS

0

READS

65

1 author:



[Michel Vandebroek](#)

Ghent University

196 PUBLICATIONS 2,091 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



PhD - Supporting ECEC professionals in dealing with multilingualism [View project](#)



Transatlantic Forum on inclusive early years [View project](#)

**Les lieux d'accueil et d'éducation du jeune enfant
qui peuvent faire la différence**
Michel Vandebroek, Université de Gand

Paru dans
Espaces de socialisation extrafamiliale
Sous la direction de Chantal Zaouche Gaudron avec Anne Dupuy, Christine Mennesson et
Michelle Kelly-Irving.
Publié chez Eres

Résumé

Alors qu'à leur origine, les milieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants (MAEJE) ont surtout eu une fonction économique, on leur reconnaît aujourd'hui leurs fonctions éducatives et sociales. Plusieurs recherches ont documenté le potentiel éducatif et les effets positifs sur le développement des enfants ainsi que leur capacité à contribuer à des sociétés plus inclusives et plus justes. Pour autant, il est clair que ce potentiel est loin d'être généralement réalisé. Pour ce faire, des conditions essentielles au niveau de l'accessibilité financière et de la qualité doivent être effectuées. Nous faisons le bilan de ces conditions, à partir d'une analyse internationale et européenne.

Mots-clefs

Petite enfance, qualité, accessibilité, politiques familiales

Une longue histoire des politiques de la petite enfance

Pendant toute leur histoire et jusqu'à présent, les milieux d'accueil et d'éducation de jeunes enfants (MAEJE) ont fait l'objet des politiques de l'emploi. Sous l'influence du féminisme des années 1960 et 1970, l'objet a évolué d'une politique centrée sur les classes populaires et laborieuses vers une politique d'égalité hommes-femmes sur le marché du travail. C'est dans ce contexte que les caractéristiques des usagers des crèches ont changé. Les pays où les crèches avaient été établies pour servir les mères travaillant dans les usines au début du vingtième siècle ont vu de plus en plus de femmes issues des classes moyennes y inscrire leurs enfants, comme c'était le cas notamment en Belgique, en France et dans les pays scandinaves. En conséquence, les gouvernements de ces pays ont augmenté leurs investissements pour accroître le nombre de places disponibles, et la Suède a été le premier pays où une place dans les MAEJE a été reconnue comme un droit pour chaque famille. Avec la crise économique des années 1980, dans plusieurs pays, les investissements dans les MAEJE ont nettement ralenti, voire se sont complètement arrêtés, surtout en Europe continentale. Les pays qui n'avaient pas réalisé ces investissements avant la crise économique (tels que les Pays-Bas ou le Royaume-Uni) ont, depuis, essayé d'augmenter le nombre de places dans les MAEJE, alors que les moyens publics étaient restreints et, de ce fait, se sont tournés vers les services privés. Cette décision a été (et est toujours) rationalisée par l'idée que le marché créera des places là où les besoins augmentent, et que la compétition pour obtenir une clientèle de parents assurera un équilibre entre coûts et qualité. Comme nous le verrons, les études du 21^{ème} siècle montreront que l'effet de ces politiques de privatisation est assez décevant.

Sous l'influence des politiques de la « troisième voie » et des politiques néolibérales, les MAEJE sont de plus en plus devenus l'objet de politiques d'égalité des chances, de lutte contre la transmission intergénérationnelle de la précarité, de l'investissement social ou de l'investissement dans le capital humain. Ainsi, ce n'est plus seulement le nombre de places qui a fait l'objet des politiques, mais également la qualité éducative des MAEJE (Commission européenne, 2018). En bref, à leur origine, les MAEJE étaient un instrument de combat contre la mortalité infantile, exclusivement réservée aux familles populaires en situation de précarité. Ils ont ensuite évolué vers un instrument pour réconcilier responsabilités parentales et emploi pour les parents de toutes classes sociales. Alors que les MAEJE gardent leur fonction économique, ils sont de plus en plus considérés comme des lieux éducatifs, objet de politiques sociales et d'équité.

Beaucoup de pays se trouvent cependant devant un étrange paradoxe : en même temps que les politiques parlent des fonctions sociales et éducatives des MAEJE pour les familles en précarité, ces familles-là ont beaucoup moins de chances de trouver une place de qualité dans ces mêmes lieux (Vandenbroeck, 2019). Avant de développer ce paradoxe, regardons de plus près cette fonction éducative et sociale.

Vers une égalité des chances ?

Après la Deuxième Guerre Mondiale, trois études pilote ont démarré aux États Unis : le *project Abecedarian* (1972), le *HighScope Perry Preschool Project* (1962) et le *Chicago Preschool project* (1985). Ces démarches faisaient partie d'un projet politique qui avait comme mission de résoudre ce que l'on nommait en cette période le « *negro problem* » (Beatty, 2012). Les études longitudinales qu'ils ont engendrées ont démontré que les enfants profitant des MAEJE de bonne qualité et ceux qui y ont eu accès ont eu une meilleure vie que ceux qui n'ont pas eu cette opportunité (Barnett, 2011). Ensuite, ces études ont été utilisées pour soutenir la thèse que les MAEJE pouvaient contribuer à plus d'égalité et à combler l'écart éducatif entre les classes sociales. Cependant, comme l'argumentent Morabito et ses collègues (2013), ces études comparant des enfants pauvres ayant bénéficié de MAEJE avec des enfants tout aussi pauvres qui n'y ont pas eu accès, ils ne peuvent pas se prononcer sur le potentiel égalisateur des MAEJE. Depuis ces études pilotes, beaucoup d'autres, réalisées dans plusieurs pays européens, ont suivi. Elles confirment les effets individuels positifs des MAEJE de bonne qualité, tant au niveau du développement cognitif qu'au plan socio-émotionnel et de la scolarisation pour tous les enfants et particulièrement pour les enfants issus de milieux défavorisés qui peuvent ainsi développer leurs aptitudes scolaires (Lazzari et Vandenbroeck, 2012). Une des études les plus importantes d'Europe est le projet « *Effective Pre-School, Primary and Secondary Education* » (EPPSE) qui, depuis 1997, suit 3000 enfants (Sylva et al., 2014) qui confirme ces conclusions. Les preuves sur leur potentiel égalitaire sont bien moins convaincantes. En effet, l'étude EPPSE montre que les enfants issus de familles favorisées progressent autant que les enfants de familles moins favorisées et donc que l'écart entre eux ne diminue pas. En outre, l'étude indique que les compétences acquises par les enfants issus de familles favorisées sont toujours au-delà de ce que l'école primaire attend d'eux et donc leur scolarité n'est jamais mise en péril, qu'ils aient fréquenté un MAEJE de qualité ou non. A contrario, pour les enfants des familles moins

favorisées, cela n'est le cas que quand ils ont fréquenté des MAEJE de bonne qualité (Sylva et al., 2004). Ainsi, alors que les MAEJE de haute qualité ne comblent pas forcément l'écart éducatif entre les classes sociales, ils peuvent faire la différence pour les enfants issus de milieux défavorisés. Il importe d'ailleurs d'ajouter que tous les MAEJE ne font pas la différence. Une étude intéressante à ce sujet a été menée par Caillé (2001) en France. Elle a comparé les résultats en école primaire des enfants allant à l'école maternelle à 2 ans avec ceux qui n'entraient qu'à trois ans. Contrôlé pour le statut social, cette année d'école maternelle supplémentaire n'a pas eu d'effet sur le cursus scolaire en primaire. La révision de plusieurs recherches menée par Fukking et al. (2015) a également suscité des résultats décevants pour les enfants de deux à quatre ans, issus de milieux défavorisés, et fréquentant les « *peuterspeelzalen* » (des MAEJE spécialement conçus pour l'éveil d'enfants en situation précaires qui n'ont pas accès aux crèches réservées aux familles dont les parents travaillent). Ces résultats dissonants montrent bien que même si les MAEJE peuvent faire la différence, tous ne le font pas et que l'organisation et la qualité des services entrent bien en jeu.

L'impact des MAEJE n'est cependant pas limité à leur effet direct sur le développement de l'enfant. Plusieurs auteurs ont commenté les effets de la précarité sur le développement de l'enfant (Neville, 2013 ; Zaouche Gaudron, 2017). Les familles en situation de précarité vivent plus souvent dans des quartiers difficiles et, dans ces quartiers, les MAEJE ont plus souvent (mais pas nécessairement toujours) un personnel montrant des comportements moins *sensitif* et *responsif* envers les enfants (Webster-Statton, 2001). En plus, vivre en précarité et dans des quartiers difficiles impacte également de manière négative la santé et les possibilités d'apprentissages informels. De surcroît, l'insécurité de l'emploi et les soucis d'argent ont une influence négative sur le bien-être, le stress et les conflits familiaux, et peuvent donc mettre en péril les compétences parentales. Nous savons que le soutien social (« *social support* ») est une des formes de soutien à la parentalité les plus universelles et les plus efficaces (Sarason et Sarason, 1990 ; Jack, 2000). Il s'agit de soutien matériel, informationnel et émotionnel entre pairs, au sein du couple ou de la famille ou par autrui, sans que pour cela des experts n'interviennent. Les MAEJE pourraient être des lieux de soutien social pour chaque parent et pour les parents défavorisés en particulier, quand ils offrent des espaces de rencontre pour les parents qui peuvent y partager leurs expériences. De plus en plus, les politiques internationales indiquent le secteur de la petite enfance comme un dispositif pour favoriser le soutien social et la cohésion sociale. Les études empiriques montrent bien que cela est possible mais, également, que c'est loin d'être la règle générale au sein des MAEJE (Geens, Roets et Vandebroek, 2015 ; Geens et Vandebroek, 2013). Les recherches à ce propos soulignent l'importance d'accompagner les professionnel.le.s afin de pouvoir développer des pratiques pour se coordonner avec les parents.

En ce qui concerne l'égalité des chances, les enfants de familles issues de la migration méritent une attention particulière. Les MAEJE ont la possibilité de répondre aux besoins essentiels de ces jeunes enfants à un stade critique de leur développement, dans la mesure où ce sont un des premiers lieux où se croisent d'une manière intime la société d'accueil et les familles réfugiées avec de jeunes enfants. En ce sens, ils peuvent jouer un rôle important en soutenant l'intégration de ces familles et c'est ce qu'ils font souvent. Pourtant, les recherches sur des stratégies productives pour répondre aux besoins de familles réfugiées sont encore très rares, et les jeunes enfants de ces familles ne reçoivent pas souvent l'attention ni des chercheurs, ni des politiques

(Park et al., 2017). Pour que les MAEJE puissent répondre à toutes ces attentes, les politiques de la famille doivent aborder les problèmes d'accessibilité et de qualité.

Des qualités inégales

Certaines études (Loeb et al., 2004 ; Melhuish et al., 2015) précisent que le soutien émotionnel et éducatif apporté par les professionnel.le.s dans leurs interactions avec les enfants et les parents est au cœur de la qualité de l'accueil. En d'autres mots : la qualité sous-tend les interactions interpersonnelles, ce que les anglophones nomment la *process quality* (qualité du processus) (La Paro, Williamson et Hatfield, 2014), elle-même conditionnée par la qualité structurelle. Même s'il n'y a pas de relation directe entre chaque élément de la qualité structurelle et de la qualité du processus (voir Slot, 2018 pour une analyse systématique de la littérature à ce sujet), il est clair que certains aspects de la qualité structurelle sont des conditions nécessaires (pas toujours suffisantes) à la réalisation de la qualité du processus. Une des conditions fondamentales réside dans les compétences du personnel (Urban et al., 2011). Des études longitudinales aussi bien que transversales indiquent une relation importante entre les qualifications, les compétences et la qualité du processus, ainsi qu'avec l'impact du milieu d'accueil sur le développement de l'enfant (Early et al., 2007 ; Fukkink et Lont, 2007 ; Sylva et al., 2004). La revue de la littérature faite par l'OCDE (2006) conclut que les équipes, qui ont plus de formation formelle et plus de formation spécialisée dans le champ de la petite enfance, créent des interactions plus stimulantes, plus chaleureuses et plus propices au développement de l'enfant. C'est pourquoi plusieurs états membres de l'Union européenne ont installé des formations au niveau licence (ISCED 5). Cependant, l'OCDE (2006) remarque que, dans beaucoup d'états membres, le niveau de qualification du personnel des MAEJE est bien inférieur (voir également seepro.eu). Là où les qualifications supérieures existent, ce personnel qualifié n'est pas toujours engagé, faute de moyens financier et une grande part des professionnel.le.s sur le terrain sont peu qualifié.e.s et travaillent comme « assistant.e.s » (Van Laere, Peeters et Vandenbroeck, 2012). Cet élément indique également l'importance d'un autre critère de qualité structurelle : les conditions mêmes du travail. Comme l'ont démontré Early et al. (2007), les qualifications à elles seules ne peuvent pas faire la différence quand les conditions de travail ne sont pas adéquates, comme par exemple un roulement trop important du personnel mettant en péril la qualité du processus. Les conditions de travail adaptées impliquent des salaires décentes, du temps - libre d'enfants - pour la documentation pédagogique, la réflexion et des processus de professionnalisation continus. Une revue systématique de la littérature sur les effets des processus de professionnalisation dans les MAEJE (Peleman et al., 2018) montre que des dispositifs de professionnalisation conséquents peuvent combler un manque de formation initiale, à condition qu'ils persistent dans la durée et qu'ils soient accompagnés de manière durable. Or, l'aperçu général de seepro.eu suggère que ces conditions ne sont que rarement remplies. Dans des systèmes divisés (où les MAEJE pour les plus jeunes enfants de zéro à trois ans sont séparés du préscolaire), les qualifications et les conditions de travail de ceux qui travaillent auprès des plus jeunes enfants ne sont pas toujours adéquats (voir Commission européenne, 2018).

Après le personnel, le « curriculum », c'est-à-dire la vision sur l'éducation et le *care* déterminent un second domaine important de la qualité. Des observations détaillées des interactions (par exemple, Slot, 2018) montrent que la qualité de processus est mieux servie par une approche "*educare*" qui intègre *care* et éducation, et où les initiatives des enfants sont en équilibre avec celles de l'adulte, où il y a une attention particulière pour la perspective de l'enfant, où l'adulte applique un certain échelonnage (*scaffolding*) qui prolonge et étend l'expérience de l'enfant. Bien sûr, l'ensemble demande des compétences spécifiques des professionnel.le.s. Malheureusement, ces observations indiquent également que le support émotionnel des plus jeunes enfants varie le plus souvent entre « moyen » et « bon » alors que le niveau de support éducatif varie plus souvent entre « moyen » et « insuffisant », et trop souvent en dessous du niveau nécessaire à un impact positif et durable sur le développement des enfants. Deux études menées aux États-Unis (La Paro, Williamson et Hatfield, 2014 ; Thomason et La Paro, 2009), par exemple, ont indiqué que le soutien langagier est, en moyenne, insuffisant. Aux Pays-Bas, Slot et ses collègues (2016) sont arrivés à des résultats similaires. Une étude auprès de 400 lieux d'accueil en communauté néerlandophone de la Belgique (Hulpia et al., 2016) révèle que le soutien éducatif y varie entre « modeste » et « insuffisant », la qualité du feedback envers les enfants entre 18 mois et 3 ans étant complètement insuffisant. D'autres observations au Portugal (Cadima et al., 2016) et aux États-Unis (Kristen et al., 2016) soulignent également que, en ce qui concerne la qualité des interactions avec les enfants les plus jeunes (et notamment avec les bébés), les dimensions éducatives (éveil, exploration, feedback, langage) sont bien inférieures aux dimensions émotionnelles (sensitivité, responsivité, attention pour les besoins émotionnels des enfants). Les leviers pour pallier cette situation sont bien sûr différents d'un pays à l'autre. Ils incluent, par exemple, de diminuer le nombre d'enfants par adulte, d'augmenter la qualification du personnel, de faciliter la formation continue, de développer une vision plus éducative (ou plutôt *educare*) des pratiques et de la supervision (les anglophones utilisent le terme de « monitoring » désignant aussi bien supervision qu'inspection). Il est à noter que le mode de financement des lieux d'accueil - par les parents (demande) ou par les services (offre) - a un impact sur la qualité. Celle-ci diminue lorsque les parents procèdent au financement ; la marchandisation induite par ce financement direct amène une compétition entre les services qui se joue également sur les coûts et donc entraîne des économies sur le personnel (Moss, 2009). En outre, les parents ne peuvent pas être considérés comme des consommateurs critiques qui choisissent le meilleur pour leurs enfants. Il leur manque les informations pour le faire (Marangos et Plantenga, 2006) et une étude récente (Janssen, Spruyt et Vandenbroeck, à paraître) signale qu'il n'y a de relation qu'extrêmement faible entre la qualité de processus d'un lieu d'accueil et la satisfaction des parents par rapport à la qualité. Cela n'est bien sûr pas étonnant puisque l'essentiel de la qualité se déroule en leur absence.

Accessibilités inégales

Si la qualité importe, cela ne sert à rien de l'augmenter si elle n'est utile qu'à ceux qui sont déjà très bien pourvus par ailleurs. Avec la croissance des connaissances du potentiel bénéfique des MAEJE pour les enfants, le souci des chercheurs et des politiques pour l'accessibilité inégale

et pour le fait que les enfants de familles en précarité soient moins souvent présents dans les MAEJE de bonne qualité, s'est renforcé. Nous ne sommes pas en possession de chiffres exacts pour tous les pays de l'Europe (par exemple la France n'a pas de données sur les origines des familles), mais les données disponibles soulignent bien que l'inégalité de l'accès est un phénomène global. Des rapports d'experts des 28 états membres (en 2019, encore incluant le Royaume-Uni) dans le contexte du « *Child Guarantee Feasibility Study* » de la Commission européenne montrent que les enfants de familles issues de la migration, les enfants de réfugiés, les enfants ayant des besoins éducatifs spécifiques (voire porteurs d'un handicap) et les enfants issus de familles en situation de précarité sont sous représentés dans les MAEJE et ce, dans pratiquement tous les pays de l'Europe (Vandenbroeck, 2019). Les inégalités sont les plus prononcées pour les enfants les plus jeunes, et c'est particulièrement le cas dans les systèmes divisés (séparation des milieux d'accueil, type crèche, et du préscolaire, type école maternelle). Des différences nettes entre la présence des enfants de parents ayant des revenus supérieurs et de parents aux revenus inférieurs sont de mise dans tous les pays, cependant leur taux peut varier considérablement d'un pays à l'autre (Van Lancker et Ghysels, 2016). Pour la Belgique, par exemple, la différence entre la présence d'enfants de parents ayant des revenus du cinquième et du premier quintile est d'un facteur 2 (les enfants des familles les plus aisés fréquentent deux fois plus les MAEJE que les enfants des familles aux revenus inférieurs). En France, il s'agit d'un facteur 3. Dans les pays où le taux de présence général est élevé (comme le Danemark, l'Estonie, l'Islande ou Malte), la présence d'enfants en précarité est généralement également importante, ce qui démontre qu'une approche basée sur le droit de chaque enfant et chaque famille est plus effective pour satisfaire les besoins des populations précaires que des politiques ciblées.

Une des causes principales de l'inégalité d'accès est le manque de places et leur distribution géographique inégale. Ce manque de places induit des listes d'attente (par exemple dans les grandes villes de Belgique, de Lituanie et des Pays-Bas) qui affectent plus souvent ceux qui ne peuvent inscrire leurs enfants longtemps à l'avance, faute de perspective d'emploi à long terme ou par leur statut migratoire par exemple. Le manque de places entraîne également des effets de privatisation et de marchandisation des MAEJE. Des structures modestes jusqu'à certaines internationales ouvrent des places pour combler le manque entre l'offre et la demande mais ont tendance à augmenter les prix ce qui ne facilite donc que rarement l'accès aux familles en précarité. Cela est par exemple le cas en France, où près de la moitié des nouvelles places créées en 2017 sont des places privées à but lucratif (Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge, 2018).

Le manque de places est souvent influencé par des politiques favorisant la présence d'un parent au foyer (notamment la mère), ne considérant pas les structures d'accueil comme des milieux éducatifs à part entière, comme par exemple en Autriche et certaines parties de l'Allemagne (Vandenbroeck, 2019). La distribution inéquitable de la pénurie touche d'autant plus les régions rurales (par exemple en France, en Hongrie, en Lituanie, en Roumanie et en Slovaquie), mais également les quartiers pauvres des villes. Van Lancker et Vandenbroeck (2019) ont calculé qu'en Flandres, les quartiers des villes ayant des revenus supérieurs à la moyenne ont plus de places accessibles à tous que les quartiers avec des revenus plus faibles. Les municipalités peuvent mener une politique volontariste qui planifie la construction de nouvelles places

précisément dans certains quartiers ; certaines municipalités le font en effet, mais certainement pas toutes. En plus, Van Lancker et Vandembroeck (2019) indiquent que les investissements dans les MAEJE de la communauté néerlandophone ne suivent pas la croissance des taux de naissances ni l'augmentation de la précarité mais se basent uniquement sur le nombre de femmes au travail et favorisent donc la fonction économique des MAEJE au détriment de leur fonctions sociale et éducative. En plus, les disparités géographiques tendent à discriminer les familles Rom et les familles réfugiées puisque les MAEJE sont souvent fort éloignées de leurs lieux de résidence. Au Pays-Bas, par exemple, seulement un tiers des municipalités avec un lieu de résidence pour réfugiés a un lieu d'accueil pour leurs enfants (Vandembroeck, 2019). Une autre barrière est liée à l'accessibilité financière des structures d'accueil. Dans les 28 pays membres, 50% des non utilisateurs des MAEJE mentionnent le coût comme raison principale de pas inscrire leur enfant. Certains pays offrent la gratuité (par exemple l'Irlande, bien que seulement une année). Mais la gratuité n'est pas toujours une solution : en Angleterre par exemple, l'introduction du droit à une année préscolaire gratuite n'a pas été accompagnée par suffisamment de subsides, ce qui a résulté en une augmentation des tarifs pour les autres années et à la fermeture de plusieurs crèches. Cette politique anglaise a bien réduit les revenus des services mais a peu réussi à attirer un public plus divers (Campbell, Gambaro et Stewart, 2019). Depuis un peu plus d'une décennie, un discours sur le *libre choix* des parents est devenu de plus en plus populaire auprès des politiques. Ce discours du choix va de pair avec des dérégulations et des privatisations des MAEJE. Des études dans des régions aussi diverses que la Californie (Whitebook, Kipnis et Bellm, 2007), le Canada (Cleveland et al, 2004), Taiwan (Lee, 2006), Hong Kong (Yuen, 2007) ou les Pays-Bas (Noailly et al., 2007) ont toutes montré que le financement de la demande tend à augmenter les écarts des taux d'inscription malgré un discours sur l'équité et malgré l'utilisation de « systèmes de chèques » pour les familles en précarité. Tel est également l'exemple de la Finlande avec l'introduction du « *Child Home Care Allowance* » pour les parents qui décident de ne pas utiliser les MAEJE. Justifié par un discours sur le libre choix des parents, ces familles ont droit à une allocation et il s'avère que les familles à faibles revenus et les familles monoparentales utilisent cette possibilité bien plus que les familles plus aisées. Dès lors, on peut s'attendre à ce que cette politique creusera l'écart éducatif des enfants de différentes classes sociales (Repo, 2010). Dans le paradigme du choix parental, on suppose que l'utilisation des MAEJE est le produit des préférences des parents, suggérant que quand certaines populations font moins usage des MAEJE, cela est dû à leur culture ou à leurs attitudes envers les responsabilités parentales plutôt qu'à des barrières structurelles. Une étude importante de Pavolini et Van Lancker (2018) a comparé les barrières structurelles et culturelles dans différents pays. Elle précise que des normes culturelles favorisant la mère au foyer peuvent expliquer un plus faible taux d'accès aux MAEJE dans la population générale, alors que ce sont les barrières structurelles qui expliquent l'écart entre les classes sociales.

Conclusion

Historiquement aussi bien qu'actuellement, les MAEJE ont été et sont toujours au centre des politiques familiales, bien que pour des raisons différentes. A leurs débuts, ils étaient des instruments des politiques hygiénistes et de l'emploi, aujourd'hui ils figurent au centre des politiques d'investissement social (Pavolini et Van Lancker, 2018) et des politiques d'égalité

des chances (Morabito et al., 2013). Il en résulte que les crèches sont aujourd'hui bien plus que des lieux de garde d'enfants dont les mères sont au travail (il n'y a toujours été que très rarement question des pères). Au-delà de cette fonction économique, les MAEJE portent aujourd'hui une mission éducative et sociale. En conséquence, deux nouveaux défis ont émergé : la qualité éducative et l'accessibilité. Les revues des politiques internationales ainsi que la littérature académique montrent qu'il reste beaucoup à faire dans ces deux domaines. Vers la fin du vingtième siècle, beaucoup de politiques pensaient que la marchandisation des milieux d'accueil allait contribuer à soulever ces défis émergents. On attendait que des *consommateurs* ou des *clients* bien informés fassent de bons choix, que la demande stimule l'offre, que des *vouchers* pour les parents plus démunis réduisent l'écart des taux d'inscription et que, finalement, le marché mène à l'équité (Moss, 2018). Nous savons aujourd'hui que les promesses du marché libre ne sont pas tenues. Pour ne donner que quelques exemples d'échecs de la marchandisation : le roulement du personnel est significativement plus élevé dans les crèches privées que les structures publiques en Californie (Whitebook et al., 2007) ; le nombre de places dans les MAEJE dans les quartiers les plus pauvres disparaissent aux Pays-Bas (Noailly et al., 2007) ; l'écart dans l'utilisation des MAEJE entre les classes sociales a considérablement augmenté à Taiwan, depuis l'introduction du financement de la demande par un système de *vouchers* (Lee, 2006). Cela est loin d'être surprenant ; après tout, l'éducation des jeunes enfants n'est pas un marché.

D'abord, les parents sont souvent mal informés et leur évaluation de la qualité n'a rien à voir avec les critères de qualité dont nous connaissons l'importance pour le développement de l'enfant (Janssen et Vandebroek, à paraître). Les responsables des MAEJE à profit essayent logiquement de réduire les frais et cela implique forcément les frais du personnel. Cela explique pourquoi la marchandisation des MAEJE mène à baisser le niveau de qualifications (ce qui est par exemple le cas pour les micro-crèches privées en France) et les possibilités de formation continue, ce qui entraîne une dépréciation du personnel et en augmente le roulement. En plus, dans la plupart des pays, les places dans les MAEJE sont rares et se font encore plus rares dans les quartiers défavorisés, de ce fait le discours du choix parental peut être considéré comme masquant des inégalités structurelles.

Les politiques qui réussissent à créer un contexte plus équitable sont des politiques qui arrivent à mettre en équilibre les fonctions économiques, éducatives et sociales des MAEJE. Ce sont toujours des politiques qui considèrent des MAEJE comme faisant partie intégrante du système de l'éducation publique, mais avec une vision holiste qui ne limite pas l'éducation aux apprentissages scolaires. Cela implique que les crèches et les écoles maternelles fassent partie d'un même système sous la tutelle de l'éducation (comme en Suède) ou faisant toutes les deux parties des politiques de la famille (comme au Danemark). Dans tous les cas, cela engage une politique globale de continuité entre la naissance et l'âge de la scolarité obligatoire et une politique où les MAEJE font partie de l'espace public avec des financements publics. Considérer les MAEJE comme un bien public veut aussi dire organiser le débat public sur les fonctions sociétales des MAEJE (Lazzari, 2012 ; Vandebroek, 2020).

Des politiques qui garantissent l'accessibilité financière pour toutes les familles, des plus aisées aux plus vulnérables, sont celles basées sur les droits de l'enfant et de la famille, et qui arrivent à dépasser la dualité entre une approche structurelle et une approche ciblée, par une approche *d'universalisme proportionnel*. Cela veut dire que les MAEJE sont ouverts à toutes les

populations mais que certaines mesures additionnelles sont prises au sein de ce système universel ou structurel. En Hongrie, par exemple, des MAEJE reçoivent 105% des subsides quand ils accueillent un enfant de famille défavorisé et jusqu'à 150% pour un enfant porteur d'un handicap. En Croatie, les parents d'origine Rom sont exempts de contributions financières. Ce sont des politiques où les contributions des parents sont équilibrées mais où, également, les coûts indirects sont pris en compte (tels que les frais des repas ou de transport). Là où il y a pénurie de places, ces politiques implémentent des critères de priorité qui mettent en équilibre les fonctions économiques, sociales en installant des quotas aussi bien pour les familles à deux revenus que pour les familles vulnérables. Dans certaines villes en Flandres (comme la ville de Gand), tous les MAEJE sur l'ensemble du territoire (qu'ils soient privés ou municipaux) partagent le même logiciel d'inscription et de distribution des places disponibles avec des quotas organisés de manière centrale, ce qui garantit que la population utilisant les MAEJE soit une représentation correcte de la population générale de la ville. En plus, plusieurs régions ont engagé des experts par expérience, issus des groupes cibles (tels que les familles Rom) pour faire le pont avec les MAEJE et pour former le personnel des MAEJE à travailler avec ces populations. Les politiques effectives sont celles qui donnent à chaque enfant le droit (légalement et dans la pratique) à une place avec une concordance entre politiques locales (par exemple au niveau municipal) et régionales ou nationales. En effet, sauvegarder un équilibre entre les besoins des familles et l'offre des MAEJE pour pallier les besoins non satisfaits demande des connaissances du terrain local.

Nous avons expliqué que des observations en profondeur ont montré que la qualité en général et le soutien éducatif en particulier doivent être renforcés si nous voulons réellement que les MAEJE fassent partie des politiques d'égalité des chances. Pour cela des critères de qualité structurelle au niveau central (régional ou national) sont nécessaires, et un système de supervision de ces critères l'est également. Des études longitudinales dans plusieurs pays soulignent que le *monitoring* de la qualité structurelle est non seulement nécessaire pour garantir aux familles vulnérables une place du même niveau de qualité que les familles plus aisées, mais elles montrent également que ces systèmes de *monitoring* en soi sont un levier pour augmenter la qualité (OECD, 2015). Les critères de qualité à réguler peuvent inclure le nombre d'enfants par adulte, les qualifications requises, les salaires et conditions de travail, les possibilités de formation continue pour améliorer les aptitudes des professionnel.le.s à travailler avec des publics spécifiques (tels que les enfants porteurs d'un handicap ou les contextes multilingues). Le dispositif de critère de qualité de la Commission européenne (2018) est un excellent exemple d'un ensemble complet de critères. En établissant des critères, il ne faut pas oublier que tout n'est pas mesurable et que d'autres importent même s'ils ne peuvent que difficilement être observés voire calculés. Des standards de qualité devraient inclure également des valeurs partagées (Urban et al., 2011). Le référentiel Suédois peut servir d'exemple dans la manière dont les valeurs de la démocratie y sont énoncées comme fondement des MAEJE ; celui du Danemark pour leur attention pour la participation parentale ; celui de l'Australie pour la manière dont les appartenances sont prises en considération ; celui de Berlin pour son respect de la diversité ; ou encore celui de la Nouvelle-Zélande pour son écologie. Ce ne sont que quelques exemples qui montrent comment des communautés ont construit leur notion de l'enfance et comment les politiques et les pratiques impliquent cette notion (Woordow et Press, 2007).

Développer une vision globale de l'enfance et des milieux d'accueil et d'éducation qui incorpore la dimension économique, qui la met en équilibre avec les idées et les connaissances contemporaines sur les effets bénéfiques à long terme pour les enfants, les familles et les communautés, et qui inclut des valeurs démocratiques avec le respect de la diversité, cela pourrait faire des MAEJE un moteur central des politiques de la famille. Pour ce faire, des investissements considérables sont à prévoir, aussi bien dans la quantité que dans la qualité des services.

Références bibliographiques

- BARNETT, W. S. 2011. Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science*, 333(975-978), 975-978.
- BEATTY, B. 2012. The Debate over the Young "Disadvantaged Child": Preschool Intervention, Developmental Psychology, and Compensatory Education in the 1960s and Early 1970s. *Teachers College Record*, 114(6).
- BENNETT, J. 2005. Curriculum issues in national policy making. *European Early Childhood Education Research Journal*, 13(2), 5-24.
- CADIMA, J. BARROS, S. ; FERREIRA, T. ; COELHO, V. ; PEIXOTO, C. ; PINTO, A.I. ; PESSANHA, M. 2016. *Variations of classroom quality in infant classrooms in Portugal*. EARLI SIG-5, Porto.
- 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.
- CAMPBELL, T. ; GAMBARO, L. ; STEWART, K. 2019. *Inequalities in the experience of early education in England: Access, peer groups and transitions*. London: Centre for Analysis of Social Exclusion, London School of Economics.
- CLEVELAND, G. ; KRASHINKSY, M. 2004. Financing early learning and child care in Canada, discussion paper prepared for the Canadian Council on Social Development's National Conference on Child Care in Canada, Winnipeg, November 12-14 2004.
- DE WILDE, L. ; VANOBBERGEN, B. ; VANDENBROECK, M. 2018. "On voit bien que c'est un petit malheureux des hospices". The child, the body and the bathwater in nineteenth century Belgium: a cure for the future? In: C. De Spiegeleer (Ed.). *The civilising offensive*. (pp. 29-50.). Gent: Lieras / Liberaal Archief.
- EARLY, D. ; MAXWELL, K. ; BURCHINAL, M. ; BENDER, R. ; et al. 2007. Teachers' education, classroom quality, and young children's academic skills: results from seven studies of preschool programs. *Child Development*, 78(2), 558-580.
- ENGLE, P. ; FERNALD, L. C. H. ; ALDERMAN, H. ; BEHRMAN, J. ; O'GARA, C. ; YOUSAFZAI, A. ; et the Global Child Development Steering Group. 2011. Child development 2. Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet Series*, 378(9799), 1339-1353.
- European Commission. 2011. Early childhood education and care: providing all our children with the best start for the world of tomorrow. Brussels: European Commission.
- European Commission. (2018). Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators. Recommendations from ECEC experts. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.

- Eurydice. 2019. Key data on early childhood education and care in Europe. Brussels: European Commission.
- FELFE, C. ; LALIVE, R. 2011. How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification. Munich: Center for Economic Studies.
- FUKKINK, R. ; JILINK, L. ; OOSTDAM, R. 2015. *Met een blik op de toekomst. Een meta-analyse van de effecten van VVE op de ontwikkeling van kinderen in Nederland*. Amsterdam: Hogeschool Amsterdam.
- FUKKINK, R. G. ; LONT, A. 2007. Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. [Review]. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.
- GEENS, N. ; VANDENBROECK, M. 2013. Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 407-419.
- GEENS, N. ; ROETS, G. ; VANDENBROECK, M. 2015. Informal social support in contexts of diversity: shaping the relationship between the public and the private sphere. *Health and Social Care in the Community*, 23(5), 532-540.
- GHYSELS, J. ; VAN LANCKER, W. 2011. The Unequal Benefits of Activation: An Analysis of the Social Distribution of Family Policies Among Families with Young Children. *Journal of European Social Policies* 21: 472–485.
- Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge. 2018. *L'accueil des enfants de moins de trois ans. Tome I : Etat des lieux*. Paris : HCFEA.
- HAVNES, T. ; MOGSTAD, M. 2011. No Child Left Behind: Subsidized Child Care and Children's Long-Run Outcomes. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3(2), 97-129.
- HULPIA, H.; VANDENBROECK, M.; DAEMS, M.; DECLERCQ, B.; JANSSEN, J.; VAN CLEYNENBREUGEL, C.; LAEVERS, F. 2016. *MeMoQ Deelrapport 10. Emotionele en educatieve ondersteuning in de nulmeting*. Brussel – Gent – Leuven: Kind & Gezin – UGent – KU Leuven.
- JACK, G. 2000. Ecological influences on parenting and child development. *British Journal of Social Work*, 30, 703-720.
- JANSSEN, J.; SPRUYT, B.; VANDENBROECK, M. (forthcoming). Parents' and experts' perceptions of childcare. *Early Childhood Research Quarterly*.
- JANSSEN, J.; VANDENBROECK, M. 2018. (De)constructing parental involvement in early childhood curricular frameworks. *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(6), 813-832.
- JANSSEN, J. ; DEVLIEGHIERE, J. ; DE WILDE, L. ; VANDENBROECK, M. (forthcoming). From multiculturalism to super-diversity in the early years: An analysis of curriculum issues. *Early Years*.
- KAGA, J. ; BENNETT, J. ; MOSS, P. 2010. *Caring and learning together. A cross-national study of integration of early childhood care and education within education*. Paris: Unesco.
- KRISTEN R. ; JAMISON, SONIA Q. CABELL, JENNIFER LOCASALE-CROUCH, BRIDGET K. HAMRE, AND ROBERT C. PIANTA. 2014. CLASSInfant: An Observational Measure to Assess Teacher-Infant Interactions in Center-based Childcare -University of Virginia. *Early Education and Development*, 25(4),553-572.
- LA PARO, K., A. ; WILIAMSON, B. ; HATFIELD. 2014. Accessing quality in toddler classrooms using the CLASS-toddler and the ITERS-R. *Early Education and Development*, 25(6), 875-893,
- LAZZARI, A. 2012. The Public Good. Historical and Political Roots of Municipal Preschools in Emilia Romagna. *European Journal of Education*, 47(4), 556-568.
- LAZZARI, A. ; VANDENBROECK, M. 2012. *Literature Review of the Participation of Disadvantaged Children and families in ECEC Services in Europe*. In J. Bennett (Ed.), *Early childhood education and care (ECEC) for children from disadvantaged backgrounds: Findings*

- from a European literature review and two case studies, Study commissioned by the Directorate general for Education and Culture. Brussels: European Commission.
- LEE, I. F. 2006. Illusions of Social Democracy: Early Childhood Educational Voucher Policies in Taiwan In M. Bloch, D. Kennedy, T. Lightfoot, & D. Weyenberg (Eds.), *The Child in the World/The World in the Child. Education and the Configuration of a Universal, Modern, and Globalized Childhood*. New York: Palgrave Macmillan.
- LOEB, S. ; al. 2004. Child care in poor communities: Early learning effects of type, quality, and stability. *Child Development*, 75(1), p. 47-65.
- MARANGOS, A. ; PLANTEGNA, J. 2006. 'Introducing market forces'. *Children in Europe*, 11, 18-19.
- MELHUISE, E. et al. 2015. *A review of research on the effects of early childhood education and care (ECEC) upon child development. WP4.1 Curriculum and quality analysis impact review*, CARE, <http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/>.
- MORABITO, C. ; VANDENBROECK, M. ; ROOSE, R. 2013. 'The greatest of equalisers': A critical review of international organisations' views on early childhood care and education. *Journal of Social Policy*., 42(3), 451-467.
- MOSS, P. 2009. *There are alternatives. Markets and democratic experimentalism in early childhood education and care*. (Vol. 53). The Hague: Bernard Van Leer Foundation.
- MOSS, P. 2013. The relationship between early childhood and compulsory education: a properly political question. In P. Moss (Ed.), *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the relationship*. London: Routledge.
- NEVILLE, H. ; STEVENS, C. ; PAKULAK, E. ; BELL, T. A. 2013. Commentary: Neurocognitive consequences of socioeconomic disparities. *Developmental Science*, 16(5), 708-712.
- NOAILLY, J. ; VISSER, S. ; GROUT, P. 2007. *The impact of market forces on the provision of childcare: insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands*. Den Haag: Centraal Planbureau.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2006. *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: O.E.C.D.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. 2015. *Starting Strong IV. Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD.
- PARK, M. ; KATSIAFICAS, C. ; MCHUGH, M. 2017. *Responding to early childhood education and care needs of young children of refugees. A comparison of policies and practices in eight receiving countries*. Brussels: Transatlantic Forum on Inclusive Early Years.
- PAVOLINI, E. ; VAN LANCKER, W. 2018. The Matthew effect in childcare use: a matter of policies or preferences? *Journal of European Public Policy*, 25(6), 878-893.
- PELEMAN, B. ; LAZZARI, A. ; BUDGINAITE, I. ; SIAROVA, H. ; et al. 2018. Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review. *European Journal of Education*, 53(1), 9-22.
- PRAMLING SAMUELSON, I. ; SHERIDAN, S. ; WILLIAMS, P. 2006. Five preschool curricula. Comparative perspective. *International Journal of Early Childhood*, 38(1).
- REPO, K. 2010. Families, work and home care. Assessing the Finnish child home care allowance. *Barn*, 1. 43-61.
- SARASON, B. R. ; SARASON, I. G. ; PIERCE, G. R. 1990. *Social support: an interactional view*. New York: John Wiley & Sons.
- SHAW, D. S. 2013. Future Directions for Research on the Development and Prevention of Early Conduct Problems. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(3), 418-428.

- SLOT, P. 2018. *Structural characteristics and process quality in early childhood education and care: A literature review*. OECD Education Working Papers, No. 176. Paris: OECD Publishing.
- SYLVA, K. ; MELHUIISH, E. ; SAMMONS, P. ; SIRAJ-BLATCHFORD, I. ; TAGGART, B. 2004. *The effective provision of preschool education project: Final report*. Nottingham: DfES Publications - The Institute of Education.
- SYLVA, K. ; MELHUIISH, E.C. ; SAMMONS, P. ; SIRAJ, I. ; TAGGART, B. 2014. *Effective Pre-school, Primary and Secondary Education 3-16 Project (EPPSE 3-16) Students' educational and developmental outcomes at age 16*. Nottingham: DfES Publications - The Institute of Education.
- SYLVA, K., A. ; STEIN, P. ; LEACH, J. et al. 2007. Family and Child Factors Related to the Use of Non-Maternal Infant Care: An English Study. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (1): 118–136.
- THOMASON, A.C. ; LA PARO, K.M. 2009. Measuring the quality of teacher-child interactions in toddler child care. *Early Education and Development*, 20(2), 285-304.
- URBAN, M. ; VANDENBROECK, M. ; LAZZARI, A. ; PEETERS, J. ; VAN LAERE, K. 2011. *Competence requirements for early childhood education and care*. London - Ghent: UEL - UGent.
- VANDENBROECK, M. 2006. The persistent gap between education and care: a 'history of the present' research on Belgian child care provision and policy. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, 42(3), 363-383.
- VANDENBROECK, M. 2019. *Feasibility Study for a Child Guarantee. Policy Paper on Early Childhood Education and Care. Unpublished report*. Brussels: European Commission.
- VANDENBROECK, M. 2020. Discussion: Early childhood education as a locus of hope. In M. Vandenbroeck (Ed.), *Problem Posing Early Childhood Education. Revisiting Paulo Freire's Pedagogy of the Oppressed*. London: Routledge.
- VANDENBROECK, M. ; LENAERTS, K. ; BEBLAVY, M. 2018. *Benefits of Early Childhood Education and Care and the conditions for obtaining them*. Brussels: European Expert Network on Economics of Education.
- VANDENBROECK, M. ; URBAN, M. ; PEETERS, J. 2016. *Pathways to professionalism in early childhood education*. London: Routledge.
- VAN LANCKER, W. ; GHYSELS, J. 2016. Explaining patterns of inequality in childcare service use across 31 developed economies: A welfare state perspective. *International Journal of Comparative Sociology*, 1(28).
- VAN LANCKER, W. ; VANDENBROECK, M. 2019. *De verdeling van de kinderopvang in Vlaanderen en in de centrumsteden: spanning tussen de economische en sociale functie van de kinderopvang*. Leuven – Gent: KU Leuven – UGent.
- VAN LAERE, K. ; PEETERS, J. ; VANDENBROECK, M. 2012. The education and care divide: the role of the early childhood workforce in 15 European countries. *European Journal of Education*, 47(4), 527-541.
- WEBSTER-STRATTON, C. ; REID, M. J. ; HAMMOND, M. 2001. *Preventing conduct problems, promoting social competence: A parent and teacher training partnership in Head Start*. *Journal of Clinical Child Psychology*, 30, 283-302.
- WHITEBOOK, M. ; KIPNIS, F. ; BELLM, D. 2007. *Disparities in California's child care subsidy system*. Berkely, CA: Center for the Study of Child Care Employment, University of California at Berkely.
- YUEN, G. 2007. Vouchers in Hong Kong: a new milestone in early childhood education? *Contemporary Issues in Early Childhood*, 8(4), 355-357.
- ZAOUCHE GAUDRON, C. 2017. *Enfants de la précarité*. Toulouse : Érès.

