HAL
open science

L'accueil dans les structures de la petite enfance des enfants de moins de 3 ans en situation de pauvreté : un état des savoirs

Chantal Zaouche Gaudron, Danièle Boyer, Carl Lacharité, Marianne Modak, Gilles Séraphin, Anne-Lise Ulmann

To cite this version:

Chantal Zaouche Gaudron, Danièle Boyer, Carl Lacharité, Marianne Modak, Gilles Séraphin, et al.. L'accueil dans les structures de la petite enfance des enfants de moins de 3 ans en situation de pauvreté : un état des savoirs. Documentation française. 2021. hal-03989894

HAL Id: hal-03989894

https://cnam.hal.science/hal-03989894

Submitted on 18 Mar 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'ACCUEIL DANS LES STRUCTURES PETITE ENFANCE DES ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS EN SITUATION DE PAUVRETE : *UN ETAT DES SAVOIRS*

Chantal Zaouche Gaudron (Ed.)
Danielle Boyer
Carl Lacharité
Marianne Modak
Gilles Séraphin
Anne-Lise Ulmann

Remerciements

Nous remercions sincèrement le Conseil Scientifique de la Caisse Nationale des Allocations Familiales pour la confiance qu'il a accordé à notre groupe de travail pour réaliser cet état des savoirs.

Nos remerciements à Virginie Gimbert pour ses conseils avisés et sa lecture attentive, à Arthur Heim pour son aide apportée à la traduction des articles répertoriés dans des revues d'économie, et à Chantal Durand, chef d'équipe des projets et partenariats éducatifs, de l'*Association québécoise des centres de la petite enfance,* pour les échanges que nous avons pu avoir avec elle à Montréal.

Nos plus vifs remerciements à Valentin Gaudron et Alice Moscaritolo pour leur contribution efficace et effective à la réalisation de la revue de la littérature nationale et internationale.

Que le personnel du Groupement d'Intérêt Scientifique « *Bébé, petite Enfance en COntextes* » de l'Université Fédérale de Toulouse Midi-Pyrénées (GIS BECO-UFTMiP) soit tout autant remercié pour leur accompagnement logistique et administratif.

Glossaire

ACOSS : Agence Centrale des Organismes de Sécurité Sociale
AQCPE : Association Québécoise des Centres de la Petite Enfance
ASE : Aide Sociale à l'Enfance
AM : Assistant.e Maternel.le
AP : Auxiliaire de Puériculture
Baby NAP SACC: *Nutrition and Physical Activity SelfAssessment for Child Care*
BEP : Enfants à Besoins Educatifs Particuliers
CAF : Caisses d'Allocations Familiales
CAP. AEPE : Certificat d'Aptitude Professionnelle, Accompagnant Educatif Petite Enfance
CERC : Conseil de l'Emploi des Revenus et de la Cohésion sociale
CNAF : Caisse Nationale des Allocations Familiales
COG : Convention d'Objectifs et de Gestion
EAJE : Etablissements d'accueil des Jeunes enfants
ECEC: *Early Childhood Education and Care Center*
EDEN : Etude des Déterminants du développement et de la santé de l'Enfant
EEC: *Early Education and Care*
EJE : Educateur.trice de jeunes enfants
FCC care*: Family Child Care*
FFN care: *Family, Friends and Neighbours care*
HCFEA : Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Age
ONAPE : Observatoire National de la Petite Enfance
ONPES : L'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale
OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economiques
OECD: *Organisation for Economic Co-operation and Development*
PSU : Prestation de Service Unique
PAJE : Prestation d'Accueil du Jeune Enfant
PMI : Protection Maternelle et Infantile
SSE : Statut Socio-Economique

Lexique

Accueil formel : Etablissement d'Accueil du Jeune Enfant (crèche collective, crèche familiale ou « service d'accueil familial », halte-garderie ou « accueil collectif occasionnel ou ponctuel, jardins d'enfants, multi-accueil), assistant.e maternel.le agréé.e, garde à domicile, école maternelle
Accueil informel : parents, grands-parents, fratrie, voisins, amis

Dans la littérature anglosaxonne :
Center-based EEC : équivalent des EAJE en France
Home EEC : équivalent des assistantes maternelles à domicile en France
Kith and kin care : membres de la parenté et babysitters
Licensed care : garde formelle, soit en famille d'accueil qui se charge de groupes d'enfants d'âges différents (*Family child care homes*) soit en crèche (*Center-based programs*). Ces deux types d'accueil, sous licence officielle (*licensed programs*) obéissent à des normes étatiques (Marcella, 2014)
Non-relative babysitters : amis, voisins qui viennent à domicile ou accueillent l'enfant chez eux (équivalent de la garde informelle)
Parental care : prise en charge quotidienne par le père ou la mère (équivalent de la garde informelle)
Relative care : frères et sœurs plus âgés ; parentèle qui vient à domicile ou accueille l'enfant chez eux (équivalent de la garde informelle)

Sommaire

SOMMAIRE 4

L'ACCUEIL DANS LES STRUCTURES PETITE ENFANCE DES ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS EN SITUATION DE PAUVRETE 8

UN ETAT DES SAVOIRS 8

INTRODUCTION 8

LA PETITE ENFANCE, AU CŒUR DU DÉBAT PUBLIC SUR LA RÉDUCTION DES INÉGALITÉS 8

PRINCIPALES QUESTIONS CONCERNANT L'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS EN SITUATION DE PAUVRETÉ DANS LES STRUCTURES DE LA PETITE ENFANCE 10

CONCEPTIONS ET CONSTRUCTION SCIENTIFIQUE DES BESOINS FONDAMENTAUX DES ENFANTS 12

PARTIE I. DES SITUATIONS DE PAUVRETE DES ENFANTS « A L'ENFANT PAUVRE » ? 16

COMMENT DÉFINIR ET MESURER LA PAUVRETÉ ET LA PRÉCARITÉ ? 16

DÉFINITIONS 16

INDICATEURS DE MESURE DE LA PAUVRETÉ 18

QUELQUES DONNÉES CHIFFRÉES 20

ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE ET SITUATION DE PAUVRETÉ : LA SITUATION FRANÇAISE 22

RAPPEL HISTORIQUE DE L'ACCUEIL DU JEUNE ENFANT EN FRANCE 22

LE RECOURS DIFFÉRENCIÉ AUX MODES D'ACCUEIL 23

UN ACCÈS AUX MODES INÉGAL SELON LES REVENUS ET LES TERRITOIRES 25

DES MODES D'ACCUEIL INACCESSIBLES AUX FAMILLES À BAS REVENUS 27

PREAMBULE AUX PARTIES II. ET III. 31

LA PETITE ENFANCE ? 31

LES INDICATEURS ET LES OUTILS UTILISÉS DANS LES ÉTUDES 32

QUELQUES REMARQUES PORTANT SUR LE CHOIX DES VARIABLES, LEURS DÉFINITIONS, LES MÉTHODOLOGIES 33

PARTIE II. DELEGATION, EXTERNALISATION PAR LES PARENTS DU JEUNE ENFANT EN SITUATION DE PAUVRETE 36

EFFETS DES STRUCTURES D'ACCUEIL SUR LE DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT EN SITUATION DE PAUVRETÉ : QUELS ENSEIGNEMENTS DE LA LITTÉRATURE ? 36

QUELS SONT LES SECTEURS DE DÉVELOPPEMENT DES ENFANTS IMPACTÉS PAR LES SITUATIONS DE PAUVRETÉ DES PARENTS ET DES FAMILLES ? 36

LES STRUCTURES D'ACCUEIL COMPENSENT-ELLES CES EFFETS ? 39

LA MISSION DES CRÈCHES S'ARRÊTE-T-ELLE À L'ACCUEIL DES ENFANTS ? 42

TRAITS CARACTÉRISTIQUES DES FAMILLES EN SITUATION DE PAUVRETÉ 44

LA FAMILLE, UNE INSTITUTION GENRÉE 44

UNE HISTOIRE FAMILIALE : SOCIALISATION OU CONFLIT DE NORMES ? 46

« DÉPARTAGE » DE L'ENFANT DES MILIEUX DÉFAVORISÉS DANS LE COUPLE DE PARENTS 47

FACTEURS, ENJEUX, MOTIVATIONS DE L'EXTERNALISATION DE L'ENFANT EN SITUATION DE PAUVRETÉ 48

DES TRAVAUX POUR EXPLIQUER UN RECOURS DIFFÉRENCIÉ AUX STRUCTURES D'ACCUEIL CHEZ LES FAMILLES EN SITUATION DE PAUVRETÉ 48

QUELLES SPÉCIFICITÉS DE LA DEMANDE D'ACCUEIL DE LA PART DES FAMILLES EN SITUATION DE PAUVRETÉ ? 50

STATUT DE LA FAMILLE : MONOPARENTALITÉ, ORIGINE MIGRATOIRE, QUEL EFFET SUR LE CHOIX DE L'ACCUEIL ? 52

EMPLOIS ATYPIQUES ET INSTABILITÉ DES MODES DE GARDE : QUELS EFFETS POUR L'ENFANT ? 52

ENFANTS ET FAMILLES À BESOINS SPÉCIFIQUES EN SITUATION DE PAUVRETÉ ET RAPPORT AUX STRUCTURES D'ACCUEIL 54

PARTIE III – LES POLITIQUES PUBLIQUES ET LEUR MISE EN OEUVRE 57

POLITIQUES UNIVERSELLES OU CIBLÉES, QUELS ENSEIGNEMENTS DE LA LITTÉRATURE INTERNATIONALE ? 57

DES POLITIQUES UNIVERSELLES PLUTÔT FAVORABLES AUX ENFANTS EN SITUATION DE PAUVRETÉ... 58

... À CONDITION QUE LA POLITIQUE SOIT RÉELLEMENT UNIVERSELLE 60

DES POLITIQUES CIBLÉES AUX EFFETS PLUS INCERTAINS 61

COMMENT ÉVALUER CES PROGRAMMES ? 63

AIDES INDIVIDUALISÉES OU AIDES AUX STRUCTURES D'ACCUEIL : QUELS EFFETS IDENTIFIÉS DANS LA LITTÉRATURE ? 65

DES EFFETS DES PRESTATIONS MONÉTAIRES POSITIFS À COURT TERME MAIS QUI S'ESTOMPENT À MOYEN TERME 65

DES EFFETS POSITIFS CONNEXES DES STRUCTURES D'ACCUEIL : ÊTRE UN RELAIS DE L'ACTION PUBLIQUE 67

LA FORMATION DES PROFESSIONNEL.LE.S À L'ACCUEIL DES ENFANTS EN SITUATION DE PAUVRETÉ 69

LES MODES DE GOUVERNANCE DES INSTITUTIONS DE LA PETITE ENFANCE ET LEURS CONSÉQUENCES SUR LA FORMATION DES PROFESSIONNEL.LE.S 70

UN TYPE DE PROFESSIONNEL.LE DÉDIÉ·E À LA PRISE EN COMPTE DES ENFANTS EN SITUATION DE PAUVRETÉ ? 71
DES PROFESSIONNEL.LE.S ÉGALEMENT EN SITUATION DE VULNÉRABILITÉ 73
LA FORMATION CONTINUE : UNE RÉPONSE PAR LE SECTEUR LUCRATIF 74
LA PRISE EN COMPTE DES VULNÉRABILITÉS PLUTÔT ENVISAGÉES SOUS L'ANGLE DE LA MALADIE ET RELEVANT D'ACTIONS DE SOINS SPÉCIFIQUES 77
DES CONCEPTIONS ÉDUCATIVES NON PARTAGÉES 79
UNE DISJONCTION ENTRE LES INTENTIONS ET LES ACTIONS EFFECTIVES 80

IV. QUELQUES ELEMENTS DE DISCUSSION 82

CONTROVERSES AUTOUR DES HYPOTHÈSES, VARIABLES ET OUTILS UTILISÉS 82
DES GROUPES FAMILIAUX COMPLEXES 83
POLITIQUES UNIVERSELLES PROPORTIONNÉES 84
LES EFFETS POSITIFS EN TERMES DE CITOYENNETÉ DES POLITIQUES UNIVERSELLES D'ACCUEIL COLLECTIF DE LA PETITE ENFANCE 85
LA SOLIDARITÉ PUBLIQUE QUI SOUTIENT LA SOLIDARITÉ PRIVÉE 85
L'ARTICULATION DES POLITIQUES PUBLIQUES SUR UN TERRITOIRE 86
LES PROGRAMMES MIS EN ŒUVRE : APPROCHES ÉVALUATIVES ET RANDOMISÉES 86
FORMATION DES PROFESSIONNEL.LE.S, NORMES ET VALEURS INSTITUTIONNELLES 88

CONCLUSION : PISTES POUR LA RECHERCHE ET POUR LES POLITIQUES PUBLIQUES 90

PISTES DE RECHERCHE 90
PISTES EN TERMES DE POLITIQUES PUBLIQUES 93

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES 95

ANNEXES 108

COHORTES UTILISÉES 108
PROGRAMMES D'INTERVENTION 109
PROGRAMMES D'INTERVENTION AUX USA 109
Head Start 109
REDI Head Start 110
• BRÈVE MÉTHODOLOGIE D'ÉVALUATION 111
Abecedarian project (USA) 111

CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT : NICHD STUDY OF EARLY CHILD CARE 112
PRESCHOOL CURRICULUM EVALUATION RESEARCH (PCER) 114
FAMILY LIFE PROJECT (FLP) 115
PERRY SCHOOL PROJECT 116
PROGRAMMES AUX USA ET AU CANADA : PRE-KINDERGARTEN (PRE-K) 117
PROGRAMMES EN EUROPE : CARE 118

L'ACCUEIL DANS LES STRUCTURES PETITE ENFANCE DES ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS EN SITUATION DE PAUVRETE

UN ETAT DES SAVOIRS

Introduction

La petite enfance, au cœur du débat public sur la réduction des inégalités

En 2004, le rapport *Les enfants pauvres en France. Rapport n°4* du Conseil de l'Emploi des Revenus et de la Cohésion sociale (CERC) indiquait qu'*« environ un million d'enfants de moins de 18 ans, soit près de 8 % de l'ensemble, vivaient en 1999 en dessous du seuil de pauvreté monétaire de 560 euros »* (op. cit., 7). Le seuil retenu ici était égal à 50 % du niveau de vie médian, soit le niveau qui partage la population en deux groupes de taille égale. Ce chiffre aurait été deux fois plus élevé si l'on retenait le seuil de pauvreté à 60 % du revenu médian, comme le préconise l'Office statistique des Communautés européennes. Au-delà de l'aspect quantitatif, le rapport mettait en exergue l'insuffisance des politiques menées jusqu'à présent : notamment celle de l'emploi qui apparaît être le principal facteur de la pauvreté observée en France, en particulier pour les familles avec enfants ; celle de l'aide à accorder aux familles afin de concilier au mieux vie professionnelle et vie familiale ; sans oublier celle de *« l'intégration de la main-d'œuvre d'origine étrangère dans la société et le marché du travail »* (op. cit., 12). Il mettait en exergue les caractéristiques des familles pauvres : insuffisance d'emploi dans les ménages, immigration, monoparentalité..., examinait également les conditions de vie des enfants pauvres et mettait l'accent sur les conséquences à long terme de la pauvreté sur le devenir des enfants, notamment dans le domaine de l'accès à l'éducation. Ce rapport soulignait, entre autres, que les enfants en situation de pauvreté connaissent des difficultés scolaires nettement plus fortes que le reste de la population scolarisée. Ces difficultés se forment en grande partie dès le primaire et se traduisent par des sorties précoces du système éducatif, le plus souvent sans diplôme, ce qui augmente le risque de pauvreté future. Le rapport soulignait, qu'en France, « *la pauvreté des enfants n'a pas fait l'objet d'un examen attentif. L'observation, au travers de la statistique publique, est loin d'être systématique et les résultats sont très dispersés. L'analyse des causes ou des conséquences des situations de pauvreté des enfants est encore plus lacunaire* » (op. cit., 5). Il concluait sur la nécessité d'une meilleure connaissance des processus de paupérisation et de leurs effets à long terme, d'où l'exigence de mettre en place un programme national d'observations et de recherches, ce qui suppose une évaluation périodique des politiques mises en place.

Une quinzaine d'années plus tard, de nouveaux rapports gouvernementaux placent ***le tout petit enfant*** au cœur des politiques et de nouveaux axes et dispositifs sont proposés. Dans le cadre de son programme *Périnatalité et petite enfance*, Santé publique France « *contribue au développement de la prévention, à la réduction des risques et à la promotion de la santé à cette période de la vie. Il s'agit de mettre à profit cette période pour favoriser un mode de vie favorable au développement de l'enfant et des liens d'attachement avec ses parents* »[1]. Le *Rapport annuel 2018* du Défenseur des Droits des enfants, intitulé : « *De la naissance à 6 ans : au commencement des droits* »[2] ancre, pour la première fois, la question du Droit relative à la petite enfance. Citons aussi les deux documents de référence menés par le Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de Age (HCFEA) sur ce sujet ces dernières années.

- HCFEA (2018a), *L'accueil des enfants de moins de trois ans*, adopté par consensus par le Conseil de la famille et le Conseil de l'enfance et de l'adolescence le 10 avril 2018 ; HCFEA (2018c), *Rappel des propositions pour favoriser l'accès aux modes d'accueil des familles en situation de pauvreté,* Extrait du rapport « *L'accueil des enfants de moins de trois ans* » adopté par consensus par le Conseil de la famille et le Conseil de l'enfance et de l'adolescence le 10 avril 2018.
- HCFEA (2018b), *Lutter contre la pauvreté des familles et des enfants. Constats et propositions du HCFEA*, Note de synthèse, Rapport adopté par le Conseil de la famille le 5 juin 2018.

Pour le Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de Age (HCFEA), « *la question de l'accessibilité à un mode d'accueil et aux dispositifs de soutien à la parentalité se pose de façon accrue pour les familles en situation de pauvreté et/ou en parcours d'insertion ; c'est un enjeu clé si l'on veut que les mères seules puissent retrouver le chemin de l'emploi ; pour les enfants, l'enjeu est leur socialisation et leur développement futur ; là aussi, des efforts importants restent à engager* »[3]. Il est donc nécessaire de favoriser l'accès aux modes d'accueil des familles en situation de pauvreté (*cf.* Extrait du rapport *L'accueil des enfants de moins de trois ans* adopté par le HCFEA le 10 avril 2018). Dans la même veine, le Conseil de l'enfance et de la famille de l'HCFEA a organisé une journée publique le 11 juin 2019 intitulée *Pourquoi une politique de l'enfance ? Des temps, des lieux et des droits pour grandir* et, avec le Haut Conseil de la Santé publique, un séminaire le 8 novembre 2019 : *Pour améliorer les connaissances pour étayer les politiques de l'enfance*.

[1] http://inpes.santepubliquefrance.fr/10000/themes/grossesse-et-petite-enfance/index.asp.
[2] https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/rapports-annuels/2018/11/rapport-annuel-2018-consacre-aux-droits-de-lenfant-de-la-naissance-a-6-anshttps://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-rae-2018-num-08.11.18.pdf
[3] http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/NOTE_Synthese_-_pauvrete_et_familles_-5_juin.pdf.

« Parce qu'il favorise le développement complet de l'enfant et l'apprentissage du langage, l'accueil dans les crèches ou par les assistantes maternelles est un levier efficace de réduction des inégalités liées à l'origine sociale »[4]. C'est en ces termes que se décline le premier des cinq engagements de la *Stratégie Nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté* annoncée par le gouvernement le 13 septembre 2018. L'objectif visé étant que l'égalité des chances se construise dès les premiers pas pour rompre la spirale délétère de la reproduction de la pauvreté. Cette stratégie « *engagera une évolution majeure de la politique petite enfance, au service de la mixité sociale et d'un nouveau continuum éducatif 0-6 ans* »[5]. Ainsi, cet engagement met la focale sur les jeunes enfants et sur l'égalité des chances[6] : « *Or, aujourd'hui, les enfants en situation de pauvreté* ***ont un accès beaucoup trop limité à ces modes d'accueil, individuels et collectifs.*** *C'est pourquoi, en sus du développement de l'offre prévu par la récente convention d'objectifs et de gestion de la branche famille (au moins 30000 nouvelles places en accueil collectif et 1000 relais d'assistantes maternelles), la stratégie pauvreté engagera une évolution majeure de la politique petite enfance, au service de la mixité sociale et d'un nouveau continuum éducatif 0-6 ans. Cette ambition éducative s'inscrit dans la dynamique de renforcement des moyens pour les enfants les plus fragiles portés par l'Éducation nationale, avec l'instruction obligatoire dès 3 ans, le dédoublement des classes de CP-CE1 en éducation prioritaire et le dispositif « Devoirs faits* ». Enfin, ajoutons la mise en œuvre d'une « Commission scientifique » proposée par Adrien Taquet, secrétaire d'Etat chargé de la Protection de l'enfance, présidée par le pédopsychiatre Boris Cyrulnik, afin d'élaborer un plan consacré aux 1000 premiers jours des enfants.

Dans un tel contexte socio-politique, notre rapport propose un état des savoirs, sans prétendre à l'exhaustivité, pour répondre aux différentes interrogations posées et dégager les réflexions, les controverses et les débats que suscite le bilan des connaissances effectué[7].

Principales questions concernant l'accueil des jeunes enfants en situation de pauvreté dans les structures de la petite enfance

Que signifie le vocable « accueil » ? « *Le mot vient du latin colligere (cueillir) qui, en vieux français (1080) s'est transformé en " acoillir " qui signifiait : réunir, associer, être avec. Le sens moderne apparaît au XIIIème siècle : recevoir ou recueillir quelqu'un, bien ou mal »* (Dictionnaire historique de la langue française)[8]. Pour Fischer (1996), l'accueil n'est que le point de départ d'une relation et, en ce sens, il constitue la première phase d'un lien social, et lui donne sens. D'une façon similaire, pour Bourdieu (1998), l'accueil constitue un des nombreux éléments constitutifs d'un « habitus » en tant que code porteur de rituels socialement constitués. Que signifie alors « accueillir un enfant en situation de pauvreté » dans une structure de la petite enfance, qui est présenté comme

[4]https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dp_annonce_strategie_v26_pages.pdf
[5]https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dp_annonce_strategie_v26_pages.pdf
[6]https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/lutte-contre-l-exclusion/lutte-pauvrete-gouv-fr/les-5-engagements-de-la-strategie-pauvrete/article/engagement-no-1-l-egalite-des-chances-des-les-premiers-pas-pour-rompre-la??
[7]Dans les lignes qui suivent, l'exposé de l'argument des articles se fait principalement sur la reprise, avec des arrangements de rédaction, des résumés rédigés par les auteurs.
[8]https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-43.htm

une priorité dans la convention d'objectifs et de gestion de la branche famille de la Caisse Nationale des Allocations Familiales (CNAF) ? Un tel objectif émane-t-il du fait que le développement des enfants serait affecté par les situations de pauvreté des parents et des familles ? Mais sur quels indicateurs peut-on définir ce développement ? Et l'accueil en crèche compense-t-il (ou non) certains des effets constatés de la situation de pauvreté ? Par ailleurs, le terme « accueil des jeunes enfants en situation de pauvreté » ne concerne-t-il que leur prise en charge dans le cadre d'accueil dit formel[9] et en particulier en Etablissements d'accueil des Jeunes enfants (EAJE) ? Cet accueil « formel », inscrit dans l'histoire des politiques de la petite enfance dans notre pays, est fortement lié à la problématique de la conciliation vie familiale-vie professionnelle mais aussi à celle de l'égalité hommes-femmes. Mais au-delà, que sait-on des pratiques privées, des « bricolages », que mettent en œuvre de nombreuses familles et qui ancrent ainsi la notion d'accueil dans un processus pluriel ? Cet accueil répond-il aux attentes des familles, en d'autres termes l'offre prend-elle en compte leur demande et que sait-on des barrières à l'accès aux modes d'accueil pour ce public spécifique que sont les familles en situation de pauvreté ? S'agissant des politiques publiques à leur égard, quels sont les programmes d'interventions et/ou les pratiques professionnelles mises en œuvre pour accompagner le développement des jeunes enfants ? Quelles sont les actions, notamment celles liées à la formation des professionnel.le.s, réalisées pour lutter contre les situations de pauvreté des enfants ? Pour offrir des pistes de réponses à ces interrogations, et même si l'accueil n'est pas défini, et surtout structuré de la même manière qu'en France, il s'avère pertinent d'examiner les perspectives au plan international, même *a minima*. Le fait d'éclairer la façon dont d'autres pays envisagent ces questions et mettent en œuvre leurs politiques et actions publiques, permet de repérer au sein des singularités françaises leurs atouts mais aussi leurs insuffisances.

La situation de pauvreté des enfants est peu inscrite dans les thématiques de recherche française, ainsi, il est frappant de constater que les études sur l'enfant, que ce soit en psychologie ou en sociologie, tendent à produire une image homogène de l'enfant, et s'intéressent très peu à la diversité des situations vécues comme par exemple celles des petites filles comparativement à celles des petits garçons. De plus, les effets des politiques d'accueil, mesurés en particulier par la fréquentation des structures d'accueil, sont très peu analysés. Enfin, si la sociologie de la pauvreté dans notre pays est, de longue date, solidement constituée, il s'agit souvent, sauf rares exceptions (*cf.* les récents travaux de Lahire, 2019 par exemple), d'une sociologie des adultes et les enfants y sont très rarement présents. C'est aux Etats-Unis, au Royaume-Uni ou en Australie, depuis environ les années 1970, que l'on trouve davantage de recherches dans le domaine et notamment en psychologie, avec des travaux pour certains longitudinaux et pour d'autres s'appuyant sur des études de cohortes (sachant qu'en France, seule la cohorte Elfe - *cf.* description en annexe - existe depuis peu). Pour les études que nous avons sélectionnées, nous nous sommes efforcé·e·s de rester dans le cadre des enfants de moins de 3 ans, sans toutefois omettre certaines d'entre elles qui paraissaient intéressantes et qui dépasseront cette période.

[9]Voir le Lexique.

L'approche interdisciplinaire (sociologie, psychologie, travail social, sciences de l'éducation, économie), adoptée dans ce rapport comme une nouvelle forme de mobilisation scientifique, apporte une mise en perspective de focales diverses et complémentaires en raison des hypothèses, des modèles théoriques de référence et des méthodologies plurielles mobilisés par chacune des disciplines. La mise en œuvre interdisciplinaire permet de rendre compte de la pluralité d'apports scientifiques dans la problématique que nous avons étudiée. Il s'agira aussi de repérer les points aveugles et d'envisager les prolongements possibles voire les évolutions à envisager en termes de perspectives de recherches et, éventuellement, d'action publique.

Conceptions et construction scientifique des besoins fondamentaux des enfants

S'agissant des problématiques de l'enfant en situation de vulnérabilité psychosociale, ce qui inclut celui vivant dans des conditions de pauvreté, l'approche par les « besoins fondamentaux des enfants » viserait une compréhension plus large et mieux contextualisée de son développement ainsi qu'une meilleure collaboration entre les personnes qui s'occupent de lui. Ceci demande d'être analysé.

Au cours du XXe siècle, les sociétés occidentales ont mis en place des dispositifs ayant pour objectif de prévenir la mortalité infantile et de soutenir le développement des enfants. Dans ces sociétés, les services de santé, les services sociaux, les crèches et l'école peuvent ainsi accompagner la vie de chaque enfant dès sa naissance. Au cours des quatre dernières décennies, deux éléments ont contribué au recours de plus en plus affirmé au langage des besoins fondamentaux (en opposition à celui des problèmes, déficits ou manques) pour définir le développement de l'enfant, en particulier les plus jeunes d'entre eux, et afin d'organiser socialement l'environnement dans lequel ils se développent. La reconnaissance par les États que les enfants ont des droits[10] qui donnent lieu notamment à l'idée de leur intérêt supérieur[11] représente le premier de ces éléments. Le second repose sur l'émergence, dans les années 1990, du concept de parentalité qui, lui, représente l'exercice du rôle parental auprès de l'enfant « sous le regard de l'action publique » (Chauvière, 2008).

L'attention aux besoins fondamentaux des enfants a conduit à l'émergence d'une nouvelle configuration sociale qui s'est peu à peu imposée autour d'eux. Celle-ci repose sur un élargissement considérable du nombre et de la diversité d'acteurs concernés par le bien-être, le développement et les droits des enfants. Cette configuration sociale repose sur une nécessité de collaboration entre les actrices et acteurs de l'entourage immédiat d'un même enfant dans la perspective du partage des responsabilités. De cette configuration émerge un espace de réflexion collective et de délibération à l'intérieur duquel les personnes concernées (incluant l'enfant lui-même lorsqu'il devient suffisamment compétent pour le faire) vont contribuer à construire une compréhension des besoins et des conditions de réponse à ceux-ci. De plus, cet espace est aussi une arène discursive de désaccords et de contestations (Fraser, 2005) à propos de qui possède la légitimité et la capacité de dire le « vrai », le « bon », le « sain » et le « beau » concernant la vie de l'enfant (Lacharité, 2009).

---

[10]Haut-commissariat des droits de l'homme (1989). Convention relative aux droits de l'enfant. Nations Unies. https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx.

[11]Comité des droits de l'enfant (2013). Observation générale n°14 intitulée « Le droit de l'enfant à avoir son intérêt supérieur pris en compte de façon primordiale ». Nations unies. https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.14_fr.pdf.

L'émergence du concept de besoins des enfants a donné lieu à une variété de listes de besoins particuliers dont la satisfaction revêt un impact sur leur développement et leur bien-être. L'un des modèles qui s'est répandu dans plusieurs pays occidentaux au cours des deux dernières décennies s'appuie sur une perspective écosystémique qui conçoit le développement de l'enfant comme le résultat des transactions entre ses dispositions personnelles et les relations proximales et distales avec son environnement humain et social. Ce modèle a été développé par des chercheures et praticiennes du Royaume-Uni et sert à la fois d'appui à des actions publiques auprès des enfants « en besoin » et de leur famille, et de cadre de référence pour une diversité de secteurs de services (notamment la protection de l'enfance, les services sociaux, l'éducation, la santé et la sécurité publique)[12]. Ce modèle a également inspiré des initiatives semblables en Suède, au Danemark, en Australie, en Italie, en Espagne et au Canada. À l'intérieur de ce cadre écosystémique et de la pratique qui l'accompagne, les besoins d'un enfant émergent d'une analyse participative et d'un dialogue entre les personnes concernées par son bien-être. Celles-ci incluent l'enfant lui-même lorsqu'il est suffisamment âgé et en capacité de s'exprimer par lui-même, ses parents et les professionnel.le.s de divers secteurs de services impliqués auprès de celui-ci. Les éléments sur lesquels ces personnes sont invitées à se pencher sont organisés schématiquement sous la forme d'un triangle dont les trois côtés couvrent des aspects relatifs :

- À son développement : la santé, l'éducation, le développement affectif et comportemental, l'identité, les relations familiales et sociales, la présentation de soi et les habiletés à prendre soin de soi ;
- Au partage des responsabilités entre les adultes qui s'occupent de lui : les soins de base, la sécurité, l'amour et l'affection, l'encadrement, la stimulation et la stabilité ;
- Aux microsystèmes et au mésosystème (Bronfenbrenner, 1976, 1996)[13] qui constituent le contexte de son quotidien : l'histoire et le fonctionnement des parents, l'histoire et le fonctionnement de la famille, la famille élargie et les personnes significatives, le revenu et l'emploi des parents, l'habitation, l'intégration sociale de la famille et les ressources et services de la collectivité locale.

Sur le plan de son application, ce modèle convie les actrices et acteurs qui gravitent autour de l'enfant à mettre en commun et concilier les diverses perspectives qu'elles et ils adoptent dans la définition de son développement, la finalité étant moins de repérer des difficultés que d'identifier des besoins développementaux nécessitant une réponse adaptée au contexte de sa vie quotidienne. « *Dans ce type d'approche, le centre de gravité se situe moins du côté des savoirs et de l'expertise professionnelle, que d'une négociation avec la famille, de petites actions de changement à expérimenter* » (Gueydan & Severac, 2019). Dans la francophonie, ce modèle et les outils pratiques qui le composent sont connus comme étant l'Initiative A.I.D.E.S. (Action Intersectorielle pour le

[12] Children's Worforce Development Council (2009). Early identification, assessment of needs and intervention. The Common Assessment Framework for children and young people: A guide for practitioners. https://greatermanchesterscb.proceduresonline.com/pdfs/caf_guidance_practitioners.pdf

[13] Selon la théorie écosystémique du développement de l'enfant (Bronfenbrenner, 1979, 1986), un microsystème est constitué des relations stables que l'enfant entretient avec des personnes dans un contexte donné (par exemple, sa famille, sa classe, son groupe d'amis). Ainsi, les enfants en viennent à participer à plusieurs microsystèmes. L'émergence de nouveaux microsystèmes implique que la relation entre ceux-ci constitue un autre niveau d'environnement, le mésosystème (par exemple, la relation entre les parents et les professionnels de la crèche, la relation entre l'école et les services sociaux).

Développement des Enfants et leur Sécurité) (Chamberland, Lacharité, Lessard, Lemay & al., 2015).
Le fait de concevoir le développement des enfants, en particulier ceux qui sont jeunes et/ou en situation de vulnérabilité, en fonction de leurs besoins fondamentaux repose sur trois principes :

- Un principe développemental : le langage des besoins de l'enfant requiert de considérer que les actions (de soin, éducatives, sociales, etc.) qui sont posées dans sa vie ont non seulement des effets immédiats mais aussi des répercussions sur son devenir ; le langage des besoins de base des enfants est, par conséquent, intimement relié aux divers projets normatifs à leur propos (incluant le projet que les enfants ont pour eux-mêmes) ; autrement dit, un besoin représente un pont entre ce qui « est » et ce qui « devrait être » (Brock & Miller, 2019) ;
- Un principe de responsabilité : le langage des besoins à propos des enfants est intimement relié aux diverses conceptions des responsabilités (parentales, professionnelles, éthiques, etc.) envers lui ; c'est ce type d'exigence qui permet de distinguer un besoin d'un désir, d'un souhait ou d'une préférence (Wiggins, 1998) ;
- Un principe voire une exigence relationnelle : le langage des besoins de l'enfant présuppose la présence de relations sociales entre ce dernier et les personnes qui assument une responsabilité à son égard (Braybrooke, 1987) ; par conséquent, les diverses formes de réponse doivent être conçues comme des événements à l'intérieur de la relation qu'elles établissent et maintiennent avec l'enfant.

La notion de besoins fondamentaux des enfants propose une façon particulière de construire leur écosystème social qui est caractérisée par :

- La prise en considération de la diversité de leur entourage relationnel et des efforts requis pour concilier leurs différentes perspectives de manière cohérente ;
- Une conception de la responsabilité envers eux qui n'est pas qu'individuelle mais partagée et négociée ;
- Une conception des exigences normatives, morales et relationnelles à leur égard.

Rappelons aussi l'article de Bolter, Keravel, Oui, Scom et Séraphin (2017), le rapport de l'Observatoire National de la Protection de l'Enfance *Les besoins fondamentaux de l'enfant et leur déclinaison pratique en protection de l'enfance* (ONPE, 2016)[14], et celui remis le 28 février 2017 par Marie-Paule Martin-Blachais[15] à Laurence Rossignol, Ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes intitulé « *Les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance* ». Ainsi, « *appréhender les besoins fondamentaux de l'enfant, c'est interroger une construction sociale, culturelle, clinique, juridique qui s'inscrit dans une historicité, une temporalité et un contexte donné.* » (op. cit., 11).
L'approche par les besoins fondamentaux de l'enfant – parce qu'il s'agit d'une approche, c'est-à-dire d'une façon particulière d'entrer en relation avec lui – exige d'interroger constamment les repères normatifs utilisés dans divers cadres de services et qui, trop souvent, attribuent le « dire vrai » à propos de l'enfant à certains acteurs spécialisés, contribuent à former une image en creux de l'enfant qui met l'accent sur les écarts à la norme, réduisent, voire annulent, le dialogue entre les

[14] https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/notedactu_besoins_de_lenfant.pdf
[15] https://www.cnape.fr/documents/publication-du-rapport-de-la-demarche-de-consensus-sur-les-besoins-de-lenfant/

personnes qui s'occupent de lui au quotidien et attribuent à celles-ci une position d'exécutantes d'actions qui sont élaborées à distance (Lacharité, 2015).

Quatre parties principales structurent le rapport. La première a pour objet d'examiner les situations de pauvreté des enfants, en précisant dans un premier temps les définitions et les indicateurs de mesure de la pauvreté puis, dans un second temps, en se focalisant sur le contexte français, les modalités de l'accueil dans les structures de la petite enfance des enfants en situation de pauvreté. S'en suit un préambule qui offre un rapide guide de lecture des parties suivantes. La seconde partie comporte deux volets, le premier présente des études qui analysent le développement des jeunes enfants en situation de pauvreté et les effets compensatoires ou non de l'accueil en crèche. Le second a pour objectif de rendre compte des modalités d'externalisation du jeune enfant par leurs parents en situation de pauvreté. Deux volets constituent également la troisième partie. Le premier analyse les politiques publiques et leur mise en œuvre, et le second examine la question de la formation des professionnel.le.s de la petite enfance. Quelques éléments de discussion, suscités par la revue de la littérature réalisée, sont proposés dans la dernière partie. Enfin, la conclusion a pour visée de proposer des pistes à la fois pour la recherche et pour les politiques publiques, à partir des points aveugles et des zones d'ombre que nous avons pu repérer dans la littérature.

Partie I. DES SITUATIONS DE PAUVRETE DES ENFANTS « A L'ENFANT PAUVRE » ?

Comment définir et mesurer la pauvreté et la précarité ?

Définitions

Selon la définition proposée par le Conseil Economique et Social en 1987 : « *La précarité est l'absence d'une ou plusieurs des sécurités, notamment celles de l'emploi… L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins graves et définitives… elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence…* »[16]. La précarité qui se décline ainsi au pluriel s'explicite par plusieurs dimensions qui s'inscrivent dans divers domaines d'existence. Les liens entre précarité et pauvreté restent toujours très étroits et les deux termes sont souvent employés de façon indifférenciée, sans doute parce que dans leurs parcours de vie, les « précaires » sont aussi ceux qui sont « pauvres » ou le deviennent en raison de la faiblesse de leurs revenus et de leurs moyens d'existence ; être dans la précarité signifie souvent se retrouver à la lisière de la pauvreté.
Par ailleurs, ces termes renvoient le plus souvent à des situations sociales ou familiales dans lesquelles les individus observés sont les adultes, étudiés le plus souvent sous l'angle des revenus sociaux dont elles et ils disposent. Relevons quelques exceptions. Par exemple, le numéro de 1999 d'*Informations sociales*, « *Enfants pauvres, pauvres enfants* » a, il y a déjà 20 ans, par rapport aux travaux antérieurs, « *renversé la perspective en adoptant comme point de départ la position des enfants […], les enfants étant vus comme catégorie sociale afin de mieux identifier les besoins spécifiques et la qualité des réponses apportées* » ; citons également le document européen préparé par le mouvement international ATD Quart monde intitulé « *Précieux enfants, précieux parents »* coordonné par Klein en 2003. Mis à part ces rares exemples, pour le CERC (2004), on est, le plus souvent, « *conduit à analyser les situations de pauvreté des familles pour rendre compte de la pauvreté des enfants* ».
Est-ce que les enfants peuvent être qualifiés de « pauvres » ? Ces enfants de la pauvreté, de la précarité (Zaouche Gaudron, 2017), qui sont-ils, comment les nommer ? « *Enfants pauvres ? L'expression est trompeuse : ces enfants sont des enfants* ***de*** *pauvres, de travailleurs pauvres ou sans emploi* » (Schneider & Maurin, 2015)[17]. Un enfant est pauvre s'il dépend d'une famille pauvre, qu'il s'agisse de pauvreté monétaire ou en « conditions de vie » matérielles ou psychologiques (CERC, 2004 ; Zaouche-Gaudron & Sanchou, 2006 ; Zaouche Gaudron, 2017). De la même manière, l'Observatoire de inégalités (2019)[18] le confirme : « *En bas de l'échelle, cinq millions de personnes pauvres vivent avec moins de 855 euros pour une personne seule (INSEE, 2016). La pauvreté ne frappe pas au hasard, elle a un visage : celui des catégories*

[16] Définition contenue dans l'avis adopté par le Conseil économique et social français les 10 et 11 février 1987, sur la base du rapport « Grande pauvreté et précarité économique et sociale » présenté par Joseph Wresinski. https://www.joseph-wresinski.org/fr/grande-pauvrete-et-precarite141/
[17] http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=2031
[18] https://www.inegalites.fr/L-essentiel-des-inegalites-de-revenus?id_theme=15

populaires (presque la moitié des personnes concernées ont au plus le brevet des collèges), des mères de familles monoparentales, des immigré·e·s… Tordons, une bonne fois pour toutes, le cou à une idée répandue : les enfants pauvres n'existent pas. Leur pauvreté, c'est celle de leurs parents, liée au chômage, aux bas salaires, aux faibles montants des prestations sociales, aux ruptures familiales et aux discriminations. »

On est pauvre en « **conditions de vie** » si plusieurs difficultés se cumulent : celles liées au logement, aux restrictions de consommation, mais aussi aux retards de paiements, au surendettement et aux contraintes budgétaires. L'indice de Défavorisation Sociale (IDS) ou *European Deprivation Index* (EDI), créé par Pornet et al. (2012)19, met en évidence une approche multidimensionnelle de la pauvreté en « conditions de vie » qui va bien au-delà du seul revenu des familles, en incluant notamment la question du logement et sa salubrité, l'accès à la propriété, le niveau d'étude ainsi que l'accent mis sur la composition des familles (familles nombreuses et monoparentales).
Ainsi, la « pauvreté en conditions de vie » exprime une acception plus large que celle de « pauvreté », de « bas revenu » ou de « faible statut socio-économique ». Elle inclut, outre l'aspect économique et matériel (emploi et revenu), l'environnement de la famille et de l'enfant (vie familiale, habitat, voisinage, alimentation, mode d'accueil des jeunes enfants, loisirs, accès à des biens et des services, accès aux soins…), le statut socio-économique et socioculturel, et enfin la dimension subjective ou « pauvreté ressentie » telle que la décrit Damon (2016)[20]. La déprivation socio-économique, matérielle et sociale, fait bien référence aux caractéristiques multidimensionnelles qui se retrouvaient de façon explicite dans la définition proposée, dès 1984, par le Conseil européen[21] (in Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale, 2000, 25) : « *Des personnes vivent dans des situations de pauvreté si leur revenu et leurs ressources (matérielles, culturelles et sociales) sont à ce point insuffisants qu'ils les empêchent d'avoir des conditions de vie considérées comme acceptables dans les pays membres où elles vivent*. ». C'est dans cette perspective multidimentionnelle que Rico, Leturcq et Panico (2019) ont présenté leurs résultats issus de l'enquête Elfe, en s'appuyant sur deux mesures de la pauvreté : la pauvreté monétaire et la pauvreté en conditions de vie qui inclut le logement.

Les instruments de mesure, les statistiques, les différences perceptibles entre les Etats démontrent bien la complexité à définir la pauvreté/précarité et à rendre compte de la dimension subjective des personnes en situation de précarité. Plusieurs domaines peuvent se référer à cette instabilité : l'emploi, l'accès aux soins avec des inégalités sociales de santé qui perdurent (Forichon, 2006), les structures d'accueil de la petite enfance pour lesquelles « *les marges de manœuvre sont socialement différenciées* » (Boyer, 2006), le milieu familial, les territoires et leurs inégalités persistantes… et bien sûr l'habitat avec ses différentes déclinaisons : mal-logement, « sans domicile », « non logement », « locatif précaire ». Selon l'Enquête sur les discriminations dans

[19] Il est calculé selon la formule suivante : Score = 0.11 x "Surpeuplement" + 0.34 x "Pas d'accès au chauffage central ou électrique" + 0.55 x "Non propriétaires" + 0.47 x "Chômage" + 0.23 x "Nationalité étrangère" + 0.52 x "Pas d'accès à une voiture" + 0.37 x "Ouvriers non qualifiés-ouvriers agricoles" + 0.45 x "Ménages avec au moins 6 personnes" + 0.19 x "Faible niveau d'étude" + 0.41 x "Familles monoparentales".
[20] http://www.inegalites.fr/spip.php?id_article=2139&page=article
[21] Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (2000). *Les Travaux de l'Observatoire.*

l'accès au logement[22], l'origine, la situation de précarité économique, le handicap et la situation de parent isolé sont des facteurs déterminants des discriminations dans l'accès au logement. « *Le processus de précarisation des mères isolées contribue à leur forte stigmatisation en tant que locataires à risques, donnant lieu à des stéréotypes associés aux femmes qui s'expriment spécifiquement dans le logement, tant dans leur rôle de mère et de leur capacité à assurer seules l'éducation de leurs enfants, que dans leur capacité à payer régulièrement un loyer. Les multiples difficultés auxquelles les femmes doivent faire face en cas de séparation du couple se vérifient dans l'enquête, notamment par un taux de recherches [d'appartement] inabouties sensiblement plus important que la moyenne pour les familles monoparentales (29% contre 21%), donnant lieu à un taux de discriminations déclarées parmi les plus élevés (22% pour l'ensemble des personnes en famille monoparentale et jusqu'à 24% pour les mères d'enfants en bas âge, contre 14% en moyenne)* » (op. cit., 32).

Indicateurs de mesure de la pauvreté

Comme le souligne le rapport d'appréciation indépendant rendu le 27 février 2015 par la Défenseure des droits des enfants, adjointe au Défenseur des Droits, rendu au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies[23] [24], la multiplicité des sources statistiques, les modes de calculs, les délais des enquêtes ne permettent pas de connaître de façon précise le nombre d'enfants en situation de pauvreté en France.

Dans l'article *Comment mesurer la pauvreté et la précarité ?* Damon (2016)[25] propose une synthèse des différents instruments de mesure pour se repérer dans l'avalanche des définitions. En termes de recherches, dans les années 1980, peu de nuances étaient faites pour définir la pauvreté. A l'heure actuelle, on distingue la pauvreté absolue (pouvoir d'achat par jour et par personne) de la pauvreté relative que Damon (2016) scinde en trois « sous-familles » :

- la première réfère au « *niveau de vie minimum* » qui tient compte des critères nationaux spécifiques (60% du revenu médian voire 50%),
- la deuxième, à la « *pauvreté ou précarité administrative* »,
- et la troisième à la « *pauvreté relative aux conditions de vie* ».

Les auteurs anglo-saxons emploient le terme *Socio-Economic Status* (SES) qui ne se limite pas au revenu mais comprend, entre autres, le niveau d'études des parents ou encore la catégorie socioprofessionnelle. Dans plusieurs travaux, certains critères sont modifiés, tels le statut socio-économique qui inclut le métier du père et/ou de la mère, le revenu de la famille, le niveau d'éducation, le prestige, le pouvoir, et un certain style de vie (McLoyd, 1989). On relève aussi une attention plus soutenue aux multiples dimensions de la pauvreté (chronicité et contextes de pauvreté, comme le voisinage et les écoles), ainsi qu'une différenciation plus nette de la pauvreté/revenu et du Statut Socio-Economique (SSE) (Duncan & Brooks-Gunn, 2000).

---

[22] https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/171213_ddd_ead_discrimination_logement_num.pdf,
[23] http://www.newspress.fr/Communique_FR_294168_5414.aspx, consulté le 8 février 2016
[24] Rapport du défenseur des droits des enfants au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, 27 février 2015.http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/150717-rapport_enfants-onu_sans.pdf
[25] http://www.inegalites.fr/spip.php?id_article=2139&page=article

A ces différentes appellations, se rajoute l'Indicateur de Développement Humain (IDH), qui inclut outre les ressources monétaires, le Droit à la vie et la possibilité pour chaque être humain de choisir sa vie. « *L'idée est puissante en ce qu'elle ne réduit pas la pauvreté à la faiblesse des revenus*. (…) *Cet IDH agrège trois variables : le niveau de vie, le niveau d'éducation et l'espérance de vie*. (…) *La construction de l'IDH s'inscrit dans le prolongement des travaux du prix Nobel d'économie Amartya Sen selon qui " la pauvreté ne doit pas se définir par ce qu'une personne possède, mais par ce qu'elle peut être, peut faire et peut devenir"* » (Damon, 2016)[26]. Pour Lavrard-Meyer (2015), c'est une logique de Droits qui tend à s'imposer (même si l'IDH existe depuis les années 1980), une logique de choix individuel qui inclut la capacité d'appropriation plutôt qu'une logique d'offres proposées. La notion n'a rien d'anodin, elle indique bien que les politiques ont généralement une vision partielle de la pauvreté et que les réponses sont donc le plus souvent inadaptées parce qu'elles ne prennent pas en considération la *capability*. Le terme capabilité est un vocable différent de celui de capacités parce qu'il suppose, pour chaque être humain, non pas d'avoir « les capacités de... » mais de pouvoir s'approprier les différentes offres de la collectivité et de faire des choix. « *Car, pour rompre la spirale de l'exclusion, il semble plus pertinent de mobiliser le potentiel d'action présent dans tout être humain (« agentivité » ou agency) et de lui donner des armes (économiques et culturelles) pour accéder à l'autonomie et à l'émancipation (empowerment)* » (Quiroz-Pérez & de Vinatea Ríos, 2016). « *La distinction entre l'approche en termes de capital humain et l'approche en termes de capabilités correspond également à la distinction classique entre les moyens et les fins. La reconnaissance que la croissance économique relève aussi de facteurs humains, aussi capitale qu'elle soit, ne nous dit rien des raisons premières pour lesquelles la croissance économique doit être poursuivie. Si, au contraire, l'accent est mis, en dernier ressort, sur le développement de la liberté humaine à vivre sa propre vie, alors le rôle de la croissance économique en tant qu'elle favorise les opportunités d'épanouissement individuel doit être intégré dans une théorie du développement où l'extension des capabilités humaines permet à chacun d'être plus libre et de s'épanouir* (Sen, 2001, 295). En nous rappelant que les « *êtres humains ne sont pas simplement des moyens de production, mais constituent la fin de l'exercice* (2001, 296*), Sen permet de recentrer le débat sur la citoyenneté et le progrès social* » (Morel & Palme, 2016, 191).

L'Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale (Onpes) a publié, en 2017 et 2018 dans les *« Enfants pauvres, enfants démunis : Quels indicateurs ? »*, deux études qui s'efforcent de comprendre les aspects spécifiques de la pauvreté infantile, indépendamment de l'appartenance des enfants à une famille pauvre. « *La première étude a pour objectif de saisir dans toutes leurs composantes, les situations de pauvreté vécues par les enfants et leurs mécanismes de reproduction sociale. Dans ce cadre, l'étude livre un diagnostic sur les ressorts de la pauvreté infantile. Envisagés du point de vue des personnes en devenir, les conditions de vie, l'accès à l'éducation, à la culture et à la santé, la socialisation, etc. dans l'enfance et au cours de l'adolescence influent non seulement sur le bien-être immédiat (des enfants) mais aussi sur les conditions de leur développement. Les travaux réalisés en sciences de l'éducation, en neurosciences, en psychologie comme en pédopsychiatrie ont mis en avant le caractère global du développement de l'enfant et l'interdépendance entre capacités cognitives, développement physique, développement affectif et socialisation (Galtier, 2012). Dans une approche plus large, le rapport de la Commission « Enfance*

[26] http://www.inegalites.fr/spip.php?id_article=2139&page=article

et adolescence » reprend la notion de « développement complet » d'un individu. Celui-ci doit pouvoir acquérir compétences et capabilités « grâce à un espace social et politique » qui soit un espace de développement pour une vie pleinement humaine (De Singly & Wisnia-Weill, 2015). Or, le rapport souligne que les indicateurs usuels de privation matérielle incluent peu les domaines clés que sont l'accès à l'éducation et à la santé » (Onpes, 2017,14).

Enfin, la durée apparaît aussi comme un indice important. La pauvreté « transitoire » ne survient qu'une seule fois, voire sur deux années, mais de manière non consécutives, la pauvreté est dite « récurrente » lorsqu'elle dure durant deux ou trois années consécutives. De façon générale, on parle de pauvreté « persistante » au-delà d'une durée de 3 ans. Mesurée en cumulant les indices de pauvreté monétaire et ceux en termes de conditions de vie, la pauvreté persistante touche 9,7% de la population (Godefroy & Missègue, 2012)[27].

Quelques données chiffrées

En 2014, l'INSEE[28] explique comment comprendre la mesure de la pauvreté de façon relativement simple : « *Être pauvre, c'est avoir un revenu très inférieur à celui dont dispose la plus grande partie de la population. Pour l'INSEE, comme pour Eurostat, une personne est pauvre si son niveau de vie est inférieur à 60 % du niveau de vie médian de la population française. (...) Le choix du seuil à 60 % résulte d'un consensus au sein de l'Union européenne. Cette approche commune dans tous les pays rend les comparaisons possibles, mais aucun seuil n'est plus juste ou plus objectif qu'un autre. Le choix du seuil de référence a bien sûr un impact important sur les résultats obtenus* ».
En 2016, l'Insee recense 2,8 millions enfants vivant dans des ménages dont le niveau de vie est inférieur au seuil de pauvreté c'est-à-dire au seuil de 60% du revenu médian. A ce seuil, est défini comme pauvre un individu ayant des revenus mensuels inférieurs à 1041 euros (Insee, données annuelles 2017), ce qui représente environ 5 millions de personnes pauvres, dont celles vivant en familles monoparentales en tête. Si la monoparentalité - et plus singulièrement celle des femmes - et le chômage atteignent plus particulièrement certaines catégories de citoyen·ne·s, on retrouve parmi celles et ceux qui sont pauvres, des jeunes de moins de 20 ans, des étudiant·e·s et des personnes âgées - notamment des femmes - laissant à penser qu'une femme et/ou une mère, de par sa position dans le système de genre, peut connaître la pauvreté à un moment de sa vie de façon transitoire ou plus durablement.
Plusieurs acteurs, qui œuvrent au plus près de ces populations (*cf.* Secours populaire, Secours catholique, etc.) se saisissent de ces données et soulignent les nombreuses difficultés auxquelles sont exposées les plus pauvres. En France, en 2017, « *140000 personnes vivant à la rue (les « SDF ») et 200000 migrants sont accueillis chaque année, en Ile de France 35000 personnes sont hébergées chaque nuit dans des hôtels ou des dispositifs dédiés* »[29]. Dans le rapport de l'Observatoire des inégalités (2017)[30], on peut lire que la pauvreté « *se vit d'abord en famille : les*

[27] http://www.INSEE.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/REVPMEN12d_D1_pauv.pdf
[28] http://www.INSEE.fr/fr/publications-et-services/INSEE-bref/pdf/INSEE-En-Bref-pauvrete.pdf
[29] http://www.academie-medecine.fr/wp-content/uploads/2017/06/rapoort-Précarité-pauvreté-et-santé-version-21-juin-2017-aprés-vote.pdf
[30] https://www.inegalites.fr/Qui-sont-les-pauvres-en-France

deux tiers des personnes pauvres vivent dans un ménage avec des enfants, 40 % sont en couple et 25 % vivent dans une famille monoparentale ». Alors que ce sont les femmes seules ou les mères isolées qui apparaissent les plus vulnérables au sein des personnes de nationalité française, la pauvreté frappe très lourdement des familles entières immigrées.

Au-delà de la situation française, le bilan que les auteurs du rapport au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies (2015)[31] dressent sur la mise en œuvre de la Convention internationale relative aux droits de l'enfant (du 20 novembre 1989 et ratifiée par la France en 1990) insiste sur l'importance de mesures spécifiques qu'il conviendrait d'adopter pour renforcer l'accès aux droits. « *Si des progrès ont été réalisés dans différents domaines (handicap, protection de l'enfance, refondation de l'école), ils doivent cependant être opposés aux difficultés réelles d'accès aux droits pour les enfants les plus vulnérables : enfants pauvres, enfants handicapés, enfants migrants seuls ou en famille* ». Comme le stipule encore ce document, « *le plan de lutte contre la pauvreté a prévu un certain nombre de mesures (renforcer l'accès aux droits au Revenu de Solidarité Active et à la Couverture Maladie Universelle, revaloriser les minima sociaux, réserver de nouvelles places en crèches pour les enfants de milieu modeste). En France, alors qu'il est encore trop tôt pour mesurer leur impact, le rapport de l'IGAS constate déjà qu'elles ne suffiront pas et qu'il faudra prévoir un plan d'aide pour les familles pauvres* » (op. cit., 41). Les différentes stratégies mises en place apparaissent insuffisantes pour réduire le taux de pauvreté. Les évaluations des différentes stratégies déployées (*cf.* Bilan comité des droits de l'enfant, rapport IGAS cités *supra*) montrent qu'elles sont insuffisantes pour améliorer les conditions de vie des enfants les plus démunis. « *Bien que la France soit l'un des pays du monde qui consacre le plus de moyens publics aux enfants, la proportion d'enfants pauvres ne cesse de croître depuis 1997 à hauteur de 19,5 %, elle a dépassé celle des adultes (14,3 %).* » (Rapport du défenseur des droits, 2015, 41)[32].

Enfin, la répartition des enfants vivant en situation de pauvreté est inégale sur le territoire. Sont concernées, dans les grandes villes, des cités au sein des Zones Urbaines Sensibles (ZUS), ou le taux de pauvreté est quasiment trois fois supérieur que dans la population générale (la moitié des enfants résidant en Zone Urbaine Sensible vit sous le seuil de pauvreté), mais aussi les zones rurales. En outre, certaines régions comme la région PACA, dans laquelle 1 enfant sur 2 est en situation de pauvreté sont particulièrement concernées. Comme le précise le Rapport du défenseur des droits, « *des inégalités territoriales subsistent, en particulier en matière de protection de l'enfance et d'accès aux soins et à l'éducation* » (op. cit., 42).

[31] Rapport du défenseur des droits des enfants au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, 27 février 2015.http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/150717-rapport_enfants-onu_sans.pdf

[32] Rapport du défenseur des droits des enfants au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, 27 février 2015.http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/150717-rapport_enfants-onu_sans.pdf

Accueil de la petite enfance et situation de pauvreté : la situation française

Rappel historique de l'accueil du jeune enfant en France

Un rapide historique de l'accueil du jeune enfant en France montre les changements dans la façon dont la collectivité a appréhendé la question l'accueil de « l'enfant pauvre » dans la politique petite enfance en France.

La prise de conscience politique de cette question se dessine à partir des années 1830, période durant laquelle une normalisation et moralisation du pauvre s'échafaudent sur les bases d'un catholicisme social. Ce mouvement idéologique aboutit à l'ouverture d'une première crèche à Paris, en 1844 par Firmin Marbeau, homme politique, catholique et philanthrope. Son ouvrage « *Des crèches, ou moyen de diminuer la misère en augmentant la population* », va constituer une référence des fondations de ce mode d'accueil. À cette époque, les philanthropes – et, plus tard, les hygiénistes – cherchent à travers une intervention sur les enfants à agir sur les familles. Dans ce mouvement de moralisation, la crèche constitue un support ou mieux, un vecteur privilégié d'intervention. Ce sont les femmes les plus pauvres, celles qui sont obligées de gagner un salaire, qui sont secourues en priorité, et c'est ainsi que les crèches ont été créées. Cependant, même si la crèche est reconnue d'utilité publique par le décret du 17 juillet 1869, le projet de loi de Marbeau d'établir une crèche pour toute commune composée de cent femmes travaillant en dehors de leur domicile est rejeté.

Dès la seconde moitié du XIXe siècle, l'intervention des hygiénistes va lier prévention et éducation des familles. Cela se traduit par une interdiction faite aux parents de pénétrer dans ces lieux aseptisés. Les enfants entièrement dévêtus sont remis, par-dessus un « guichet », à une auxiliaire qui procède aux taches de purification indispensables. Baigné, vaseliné, pomponné, température prise, l'enfant est revêtu de vêtements de crèche immaculés (chemise fine et caraco en piqué blanc) (Mozère, 1992 ; 2000).

La révolution des sensibilités qui s'est opérée en mai 1968 va favoriser une forme de rupture avec le modèle de « l'enfant moyen ». Du fait de la diffusion progressive d'apports de la psychanalyse et du développement de nouvelles formes d'attention à la petite enfance, des slogans comme « tout se joue avant six (ou trois) ans » vont attirer la clientèle des classes moyennes cultivées, sensibles aux nouveaux discours, vers les crèches et créer une réceptivité à toutes les démarches et approches visant à singulariser les enfants. À partir des années 1970, fleurissent des expérimentations, des inventions multiples et hétérogènes, le plus souvent à l'initiative des personnels. Mais auparavant, jusqu'au début des années 1970, subsiste la prégnance du modèle philanthropique, au sens où les crèches ne reçoivent que des enfants des catégories sociales les plus pauvres de la population, toujours plus ou moins soupçonnées d'être en faute au regard des normes généralement admises à l'époque. Ainsi, la distribution du biberon de soupe le soir est maintenue parfois jusqu'au début des années 1970, de même que le port de vêtements de crèche dont on revêtait les enfants sous le leitmotiv de l'égalité formelle de tous les enfants.

La fin des années 1960 marque un tournant. Du fait notamment du développement de l'emploi tertiaire et de la demande de main d'œuvre, l'emploi salarié et à temps plein des mères augmente. En parallèle, se développent les crèches (Noël, 1997) avec une attention croissante accordée à leur fonction socio-éducative. En 1982, les auteurs d'un rapport intitulé « *L'enfant dans la vie pour une*

politique de la petite enfance » (Bouyala & Rousille, 1982) marquent clairement l'importance de l'éveil et de la socialisation du jeune enfant et les conséquences que peut avoir la carence en modes d'accueil de qualité. Les profils des usagers de crèches se condensent sur les catégories socioprofessionnelles moyennes et supérieures.
Les décennies 1980 et 1990 voient un renforcement et une diversification des réponses publiques selon le leitmotiv de libre choix des familles. La politique de développement quantitatif et qualitatif des modes d'accueil individuels et collectifs continue à se construire et à se renforcer, mais les mesures d'aides créent une division des profils des usagers de l'accueil individuel (assistant.e.s maternel.le.s, garde à domicile) et de ceux de l'accueil collectif (crèches).
Au début des années 2000, différentes mesures sont mises en place pour adapter et développer les modes d'accueil afin de faciliter la vie des parents de jeunes enfants sans pour autant spécifier particulièrement les familles les plus démunies. Aux mesures de modalités de calcul du coût de la place en crèche s'en ajoutent d'autres comme le tiers payant pour l'embauche d'un·e assistant.e maternel.le afin que les familles pauvres n'aient pas à faire l'avance des frais, ou l'augmentation des aides financières pour les familles monoparentales les plus déshéritées. Très récemment (COG 2018-2022 de la Cnaf) de nouveaux objectifs sont apparus spécifiant celui de « *développer l'offre d'accueil du jeune enfant en luttant contre les inégalités sociales et territoriales et en améliorant son efficience* ». La COG prévoit également de favoriser l'accueil en collectivité des enfants issus de familles pauvres et des enfants en situation de handicap ; plusieurs de ces orientations figurent dans le plan Pauvreté présenté par Emmanuel Macron le 13 septembre 2018[33]. Il est, à ce titre, intéressant de noter que les mesures proposées pour les familles pauvres s'inscrivent dans deux logiques. La première est celle des politiques sociales dites « actives » qui vise ici à placer « *l'effort vers les parents en recherche d'emploi* » (op. cit.) et participe d'une même conviction profondément libérale, qui repose sur la responsabilisation de l'individu avec l'appui de l'État. La seconde vise la formation des professionnel.le.s des crèches afin de *« favoriser le développement de l'enfant »* et notamment « *ses compétences langagières, inégales selon les milieux d'origine* » (op. cit.). Il s'agit moins de concourir à l'intégration sociale de ces enfants (énoncé dans le décret d'août 2000) que d'agir sur l'acquisition de leurs capacités. Cette attention portée à leur développement (dont les mesures varient culturellement et historiquement) rappelle l'adhésion au modèle de « l'enfant moyen » et la réminiscence de la figure de l'enfant pauvre évoluant dans une famille défaillante, plaçant la crèche comme un vecteur privilégié d'intervention.

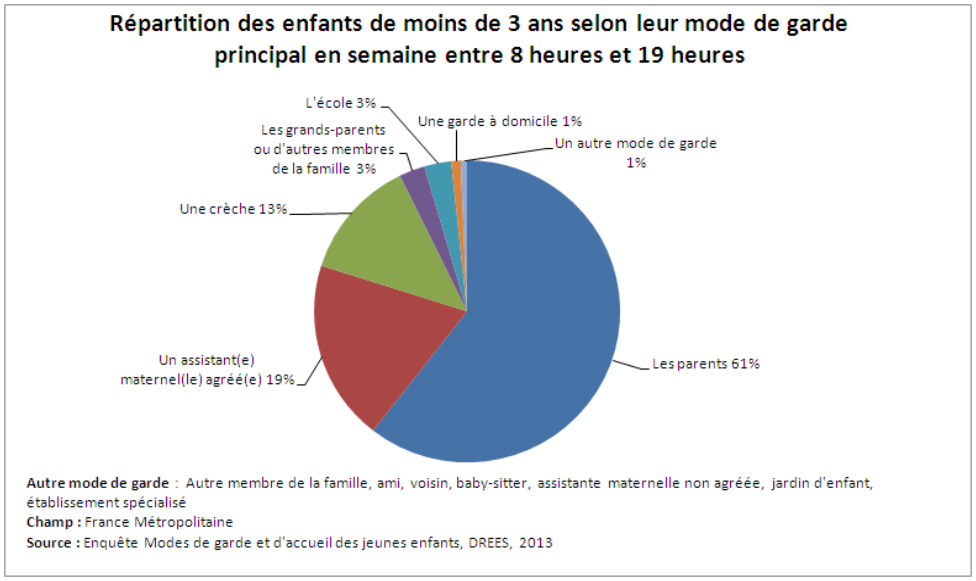
Le recours différencié aux modes d'accueil

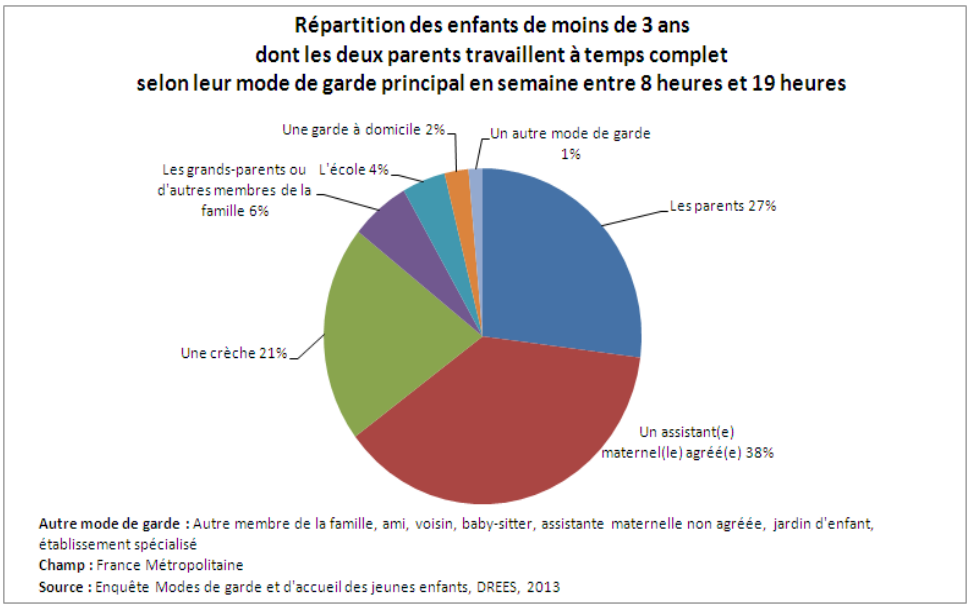
En France, la politique actuelle d'accueil des enfants fait partie intégrante d'une politique familiale qui a été progressivement mise en place depuis les années soixante-dix autour d'un arsenal complexe de dispositifs d'aide aux parents qui travaillent (Fagnani, 2000). Cette politique familiale est explicite, fortement institutionnalisée, a peu à peu intégré le modèle de la famille dont « la mère travaille », avec dans les années 80 avec une attention particulière portée à « un accueil éducatif » de qualité (Bouyala & Rousille,1982). La branche Famille de la sécurité sociale a en particulier donné à l'accueil du jeune enfant la priorité de son action sociale dans une triple perspective : celle

[33] https://www.gouvernement.fr/action/strategie-de-prevention-et-de-lutte-contre-la-pauvrete

de l'épanouissement, de l'éveil à la vie sociale des tout-petits, celle de la conciliation entre la vie familiale et la vie professionnelle et celle de la prévention précoce des exclusions. Sa politique de la petite enfance (0-6 ans) s'adresse à tous les parents d'enfants de moins de 3 ans, et s'articule autour du principe de libre choix du mode d'accueil, leitmotiv de la politique d'accueil du jeune enfant. Ainsi, en principe, pour assurer l'accueil de leurs jeunes enfants âgés notamment de 0 à 3 ans, les parents peuvent recourir à différentes solutions et, éventuellement, les combiner : des structures collectives (EAJE), et/ou des modes d'accueil individuels (la garde à domicile et l'assistante maternelle), des prises en charge familiales (congés dits parentaux partiellement subventionnés) et informelles (parents sans emploi ou à temps partiel, grands-parents, voisins, amis). Ainsi, près de 6 enfants de moins de 3 ans sur 10 sont « gardés » au sein d'un cercle privé, souvent familial (*cf.* Figure 1) et que les enfants sont accueillis plus massivement dans les structures formelles lorsque leurs parents sont en emploi (*cf.* Figure 2).

Figures 1 et 2 : Mode d'accueil principal des enfants de moins de 3 ans (2013)





En 2018, le taux de couverture est de 58,9 places pour 100 enfants avec des différences de contribution selon les modes d'accueil. L'accueil proposé par les assistant.e.s maternel.le.s est prépondérant : 33,4 places. L'offre par les établissements d'accueil du jeune enfant est le second contributeur, avec 19,5 % de places (*cf.* tableau ci-dessous). L'école préélémentaire est le troisième contributeur avec 1 enfant sur 25 (4,0 %). Les gardes à domicile fournissent la plus faible participation à cette offre globale (2 %). (Onape, 2019, 39).

Tableau 1. Capacité théorique d'accueil des enfants de moins de 3 ans par les modes d'accueil « formels » pour 100 enfants de moins de 3 ans en 2017 (Onape, 2019)

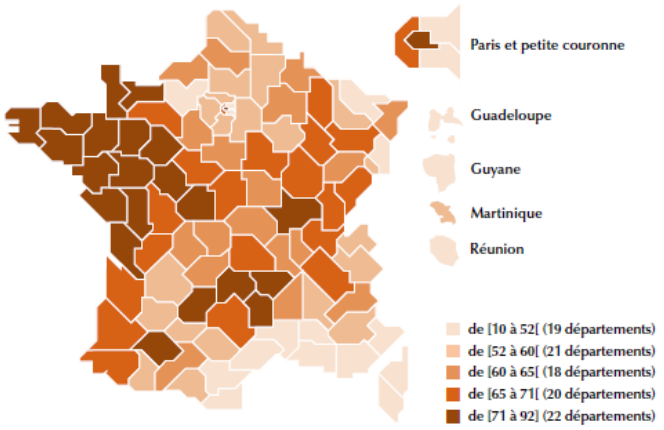
	Capacité théorique d'accueil	***Capacité pour 100 enfants de moins de 3 ans (en %)***
Assistant(e) maternel(le) employé(e) directement par des particuliers	*770 800*	*33,4*
Salarié(e) à domicile	*46 100*	*2, 0*
Accueil en Eaje (collectif, familial et parental, micro-crèche)	*448 800*	*19,5*
École maternelle	*96 600*	*4,0*
Capacité théorique d'accueil par l'ensemble des modes d'accueil « formels »*	*1 358 300*	*58,9*

* **Champ :** France (hors Mayotte) et y compris les collectivités d'outre-mer de Saint-Martin et Saint-Barthélemy

Un accès aux modes inégal selon les revenus et les territoires

L'offre aux modes d'accueil est inégale sur le territoire selon les départements, les communes et les quartiers. Les quartiers socialement et économiquement bien dotés disposent d'une offre nettement supérieure à celle des quartiers populaires. (http://data.caf.fr/site/). Selon les départements, elle se situe entre dix (Guyane) et 93 places (Haute Loire) (*cf.* carte ci-dessous).

CAPACITÉ THÉORIQUE D'ACCUEIL PAR LES MODES D'ACCUEIL « FORMELS » POUR 100 ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS AU 31 DÉCEMBRE 2017



Sources: Onape (Cnaf (Sias-MtEaje 2017 et fichiers statistiques FR6 2017), Ccmsa (31 décembre 2017), Drees (enquête Pmi au 31 décembre 2017), Menesr-Depp (constats de rentrées scolaires 2017-2018 et démographie au 1er janvier 2018), Insee-recensement de la population, Acoss).

Cette offre impacte les possibilités d'accès, qui sont aussi déterminées par la situation des parents vis-à-vis de l'emploi (notamment le fait d'être actif en emploi), les revenus et la configuration familiale (Virot, 2017 ; Thévenon, 2016 ; Onape, 2019). Ajoutons que localement, les critères d'attribution des places ne sont pas uniformément définis et manquent souvent de transparence (Herman, 2017 ; Boyer & Chauffaut, 2012).

Ces constats ouvrent des questions sur l'accès de ces services aux plus démunis ; le choix d'un mode d'accueil est plus contraint pour les familles les plus modestes notamment en raison du poids de l'arbitrage financier entre revenus d'activité et coût de la garde, qui intervient dans la décision de garder soi-même son enfant ou le confier à un mode d'accueil. Ainsi, selon l'étude de la Drees qui date de 2013, parmi les enfants des familles les plus modestes (premier quintile de niveau de vie), six sur dix étaient gardés exclusivement par leurs parents en semaine[34], contre seulement un sur dix dans les familles les plus aisées (dernier quintile de niveau de vie). Le recours à un mode d'accueil formel par les familles les plus modestes était donc plus faible, et le reste vraisemblablement en 2020 (Drees, 2013 ; *cf.* tableau ci-dessous, Onape, 2018), au vu du constat d'une augmentation de ce recours entre 2002 et 2013, en particulier celui aux établissements d'accueil des jeunes enfants (EAJE). Ainsi entre 2002 et 2013, les enfants des familles les plus modestes accueillis au moins une fois en semaine en EAJE ont augmenté de 5 points (11% contre 16%) mais ils y restent encore deux fois moins souvent accueillis que les enfants des familles les plus aisées. Le recours à un·e assistant·e maternel·le est encore plus marqué socialement que celui aux EAJE : 5 % seulement des enfants des familles les plus modestes étaient accueillis au moins une fois par semaine par un·e assistant·e maternel·le en 2013, soit 9,2 fois moins que les enfants des familles les plus aisées. Ainsi, ce sont les « *ménages des catégories socioprofessionnelles les moins favorisées, qui ont plus*

[34] Du lundi au vendredi entre 8 heures et 19 heures.

de chances de recourir à l'aide informelle, notamment par les grands parents. » (Francou, Panico & Solaz, 2017, 143).

Mettre tableau 2 dans l'image insérée.

Tableau 1 - Evolution des taux de recours aux EAJE et aux assistantes maternelles agréées des enfants de moins de 3 ans entre 2002 et 2013, par quintile de niveau de vie

Part des enfants de moins de 3 ans confiés au moins une fois par semaine à :

en %

Niveau de vie du ménage (1)	à un·e assistant·e maternel·le agréé·e			un établissement d'accueil du jeune enfant (EAJE)		
	2002	2007	2013	2002	2007	2013
Premier quintile	3	3	5	11	13	16
Deuxième quintile	8	11	14	12	16	19
Troisième quintile	28	31	33	21	20	22
Quatrième quintile	36	45	52	22	29	25
Cinquième quintile	39	47	46	27	27	32
Ensemble	**22**	**27**	**30**	**18**	**21**	**23**

(1) Le niveau de vie correspond au revenu mensuel net moyen avant impôts du ménage rapporté au nombre d'unités de consommation (UC). Pour un ménage donné le nombre d'unités de consommation est calculé en attribuant la valeur de 1 au premier adulte du ménage, 0,5 aux autres autres personnes de 14 ans ou plus et 0,3 aux enfants de moins de 14 ans. Les revenus sont recueillis de façon déclarative auprès des ménages enquêtés. Les quintiles de niveau de vie sont calculés indépendamment pour chaque année d'enquête (2002, 2007 et 2013).

Lecture > En 2013, au cours de la semaine de référence, du lundi au vendredi entre 8 heures et 19 heures, 16 % des enfants de moins de 3 ans issus des 20 % des ménages les plus modestes (premier quintile de niveau de vie) sont confiés au moins une fois à un EAJE.

Champ > France métropolitaine, enfants âgés de moins de 3 ans.

Source > enquêtes Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, DREES, 2002, 2007 et 2013.

Des modes d'accueil inaccessibles aux familles à bas revenus

D'après l'analyse de cas-type de l'Onape (ci-dessous), le coût mensuel des différents modes d'accueil (garde à domicile simple, garde à domicile partagée, assistant·e maternel·le agréé·e, Eaje et micro-crèche), calculé à partir du reste à charge pour les parents (*cf.* graphique 1) et selon la part du revenu disponible que ce coût représente, montre que la crèche est de loin le mode d'accueil la plus accessible financièrement aux familles les plus démunies (définies ici comme familles biactives avec un enfant unique et ayant un revenu de 0,5 Smic) (*cf.* graphique 2).

Les hypothèses des cas-types

Le recours aux différents modes d'accueil correspond à une garde à temps plein (9 heures par jour, 18 jours par mois[35]) d'un enfant unique de moins de 3 ans vivant au sein d'une famille où les deux parents sont en emploi. Ces hypothèses impactent fortement les résultats présentés dans la mesure où les dispositifs publics de solvabilisation dépendent différemment des heures utilisées par les parents et de leurs revenus.

Les coûts nets et les participations calculés varient ensuite suivant le niveau de ressources des parents, qui varient de 0,5 à six Smic (soit un salaire net mensuel de 576 euros à 7 013 euros en 2017)[36]. La législation appliquée est celle en vigueur en octobre 2019.

Dans le cas-type relatif au coût d'un·e assistant·e maternel·le, la rémunération horaire retenue est de 3,55 euros net[37]. Elle correspond à l'actualisation, suivant l'évolution du Smic, de la rémunération horaire moyenne observée au cours du quatrième trimestre 2018 par l'Agence Centrale des Organismes de Sécurité Sociale (ACOSS)[38]. L'hypothèse moyenne de 3,50 euros d'indemnité d'entretien journalière est retenue. Elle correspond à la moyenne des indemnités versées par les parents employeurs en 2018 (ACOSS) multipliée par 9 heures de garde et actualisée de l'inflation 70. De même, la moyenne des frais de repas versés par les employeurs en 2018 (ACOSS) multipliée par 9 heures de garde et actualisée de l'inflation conduit à un montant de frais de repas fixé à 3,50 euros pour le cas-type[39].

Pour la garde à domicile, deux scénarios sont présentés, selon que l'enfant est gardé seul (garde simple) ou que deux familles partagent ce mode d'accueil (garde partagée). Dans les deux cas, la rémunération horaire retenue pour le cas-type est de 9,14 euros nets. Elle correspond à l'actualisation, suivant l'évolution du Smic, de la rémunération horaire moyenne observée au cours du quatrième trimestre 2018 par L'ACOSS[40]. Selon que la garde est simple ou partagée, le salaire de l'employé(e) à domicile est pris en charge par une ou deux familles. Par ailleurs, dans le cas de la garde simple uniquement, les 9 heures d'accueil journalier se décomposent en 8 heures de travail effectif et une heure de présence responsable[41].

Pour évaluer le coût total mensuel de l'accueil en EAJE, on distingue la situation des établissements financés par la Prestation de Service Unique (PSU) de celle des micro-crèches dont les familles usagères perçoivent un complètement de mode de garde (dites « micro-crèches Prestation d'Accueil du Jeune Enfant (PAJE) »). Cette distinction est nécessaire car les circuits de financement et les tarifs appliqués aux familles sont différents. En cas d'EAJE financé par la PSU, on retient le prix de revient horaire moyen de 9,59 euros[42]. Ce prix inclut notamment la masse salariale du personnel de l'équipement, la location des locaux et le matériel nécessaire à l'accueil des jeunes enfants. Il ne correspond pas au prix payé par la famille à l'EAJE puisque celui-ci dépend principalement du niveau de ressources des parents.

Enfin, concernant l'accueil en micro-crèche PAJE, le coût moyen retenu est celui constaté pour une durée de garde comprise entre 140 et 180 heures par mois majoré du montant des couches. Le coût horaire induit est de 7,62 euros en 2019. Ce coût relativement faible en comparaison des autres modes de garde est partiel en raison de l'absence de prise en compte d'autres financements (subventions, soutiens d'entreprises…).

---

[35] Le nombre de jours de garde par mois est une moyenne mensuelle du nombre total de jour de garde sur l'année. Le nombre de jours de garde par an est calculé en déduisant des 365 jours qui constituent une année :104 jours de week-end, 10 jours fériés, 25 jours de congés annuels et 10 jours de réduction du temps de travail.

[36] On considère que les revenus de la famille se partagent de manière égale entre les parents. Il s'agit par ailleurs du revenu 2017, celui qui est pris en compte par la Caf pour le versement de ces prestations.

[37] Cette rémunération inclut notamment les 10 % de congés payés. Dans la mesure où la méthode de vieillissement utilisée repose sur des hypothèses conventionnelles, le niveau affiché dans ce cas-type pourra différer des données 2018 que produira l'Acoss en 2019.

[38] Cette hypothèse de rémunération (vision volet social) ne rend cependant pas compte de la forte disparité des rémunérations horaires sur le territoire français. Le montant moyen des salaires horaires nets, calculé en rapportant la masse salariale nette et le volume horaire déclaré sur le 4e trimestre de l'année 2018, est de 3,50 euros en moyenne. Dans 25 % des déclarations faites à Pajemploi, il est inférieur à 3,10 euros ; dans 50 % il est inférieur à 3,50 euros ; dans 25 % il est supérieur à 3,90 euros (Acoss).

[39] Cette hypothèse de frais de repas (vision volet social) ne rend cependant pas compte de l'hétérogénéité des frais de repas sur le territoire français. Parmi les volets sociaux pour lesquels l'information est disponible, le montant moyen horaire de frais de repas versé par employeur sur l'année 2018 est de 0,384 euro.

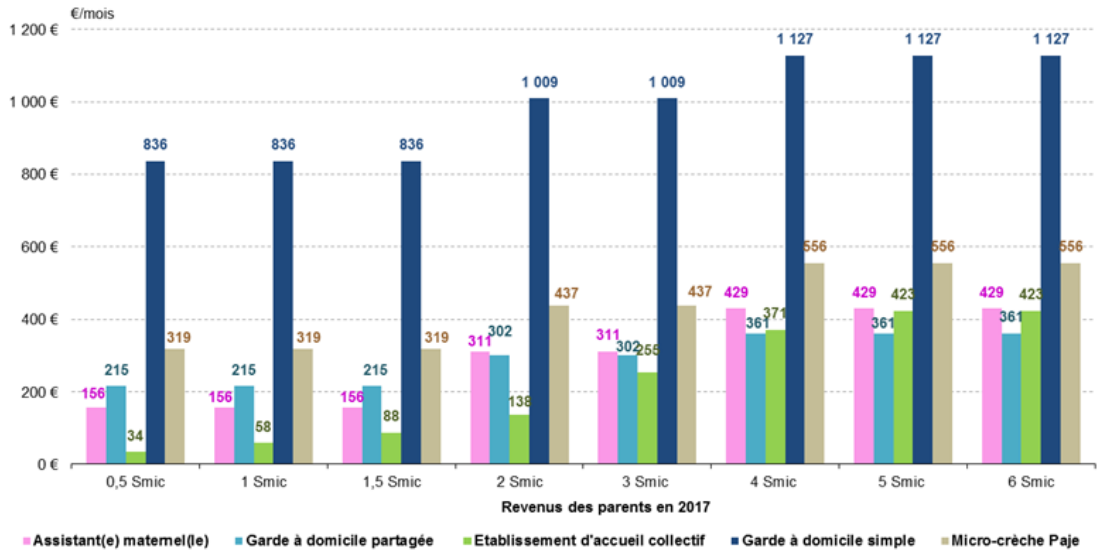
[40] L'hypothèse de rémunération ne rend pas compte de la forte disparité des rémunérations horaires sur le territoire français. Le salaire horaire net moyen, calculé en rapportant la masse salariale nette et le volume horaire déclaré sur l'année 2018, est de 9,67 euros. Dans 25 % des déclarations faites à Pajemploi, il est inférieur à 8,15 euros ; dans 50 % il est inférieur à 9 euros ; dans 25 % il est supérieur à 10 euros (Acoss).

[41] Une heure de présence responsable est rémunérée aux deux tiers du salaire d'une heure de travail effectif.

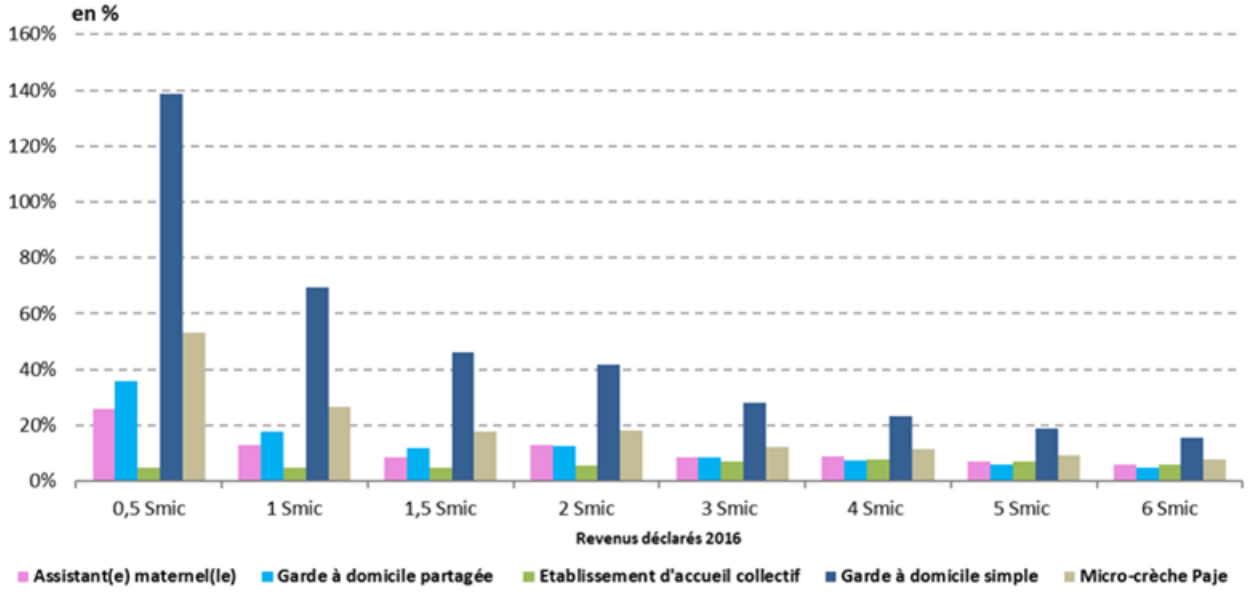
[42] Le prix de revient actualise pour l'année 2016 celui calculé en 2014 sur les équipements d'accueil collectif et de multi-accueils ouverts aux enfants de moins de 3 ans en métropole. L'actualisation est réalisée à partir d'une moyenne pondérée du Smic brut (80 %) et de l'inflation (20 %).

C'est l'accueil en EAJE pour lequel le reste à charge des familles modestes (0,5 Smic) est le moins élevé : le reste à charge pour ces familles (coût de l'accueil déduction faite des aides publiques et des avantages fiscaux correspondants) étant estimé à 34 euros en cas de recours à la crèche (taux d'effort de 3 %) contre 156 euros dans le cas d'un recours à une assistante maternelle (taux d'effort de 23%). Ces contrastes s'expliquent par l'application de barèmes différenciés selon les modes d'accueil. En EAJE, un revenu plancher est appliqué pour les bas revenus, puis, un taux d'effort strictement proportionnel aux ressources du foyer est proposé pour une grande plage de revenus et l'instauration d'un coût plafonné pour les revenus les plus élevés. Les restes à charge pour les familles recourant aux autres modes d'accueil croissent en revanche par paliers. En effet, le montant du complément de mode de garde versé par les Caisses d'allocations familiales (Caf) ne diminue pas linéairement avec les ressources de la famille ; il est égal à un montant forfaitaire modulé selon les ressources et reste constant pour des plages de ressources données.

Graphique 1. Reste à charge en 2019 pour une famille biactive selon le mode d'accueil pour un enfant accueilli (en euros) (Onape, 2019)



Graphique 2. Taux d'effort en 2019 pour une famille biactive selon le mode d'accueil pour un enfant accueilli (Onape, 2019)



Note : le taux d'effort net correspond au reste à charge/revenu net du foyer

PREAMBULE AUX PARTIES II. ET III.

Les contenus des recherches présentés dans les deux parties suivantes nécessitent un rapide guide de lecture. En précisant d'emblée quelques éléments présents dans la littérature nationale et internationale examinée, nous souhaitons permettre aux lectrices et lecteurs de mieux saisir les controverses susceptibles d'advenir.

La petite enfance ?

Nous ne pouvons pas, dans le cadre de ce rapport, déplier ce qui relève de la conception de la famille, de l'enfant et de son développement, et des structures d'accueil de la petite enfance des différentes cultures au sein desquelles se sont déroulées les recherches. Nous pouvons cependant mentionner que la France est le pays qui, pour des raisons socio-historiques, propose des structures d'accueil pour les enfants à des âges très jeunes. Par exemple, si les Centres Petite Enfance (CPE) au Québec ouvrent la possibilité à certaines familles de confier « des poupons » (moins de 18 mois), pour reprendre l'expression des collègues québécois, et accueillent la majorité des enfants aux alentours de 12 mois (entre 10 et 14 mois, les parents bénéficiant d'un congé parental de 12 mois environ) et jusqu'à leur 5ème année, cette situation n'est pas la norme en France. De la même manière, les congés maternels, paternels et parentaux ne sont pas similaires[43]. Précisons aussi que dans les travaux que nous présenterons, les empans d'âge peuvent nettement différencier les structures collectives étudiées. En France, les enfants de moins de 3 ans sont soit gardés au sein de la famille soit accueillis dans les structures petite enfance (*cf.* données présentées dans la partie I.) et, depuis la promulgation de la loi du 28 juillet 2019[44], l'école maternelle est obligatoire dès l'âge de 3 ans. Pour autant avant cette loi, 97% d'entre eux fréquentaient déjà l'école maternelle (avec des disparités territoriales importantes). Voudrait-on s'employer à effectuer une analyse comparative entre pays, cette spécificité française rend difficile la comparaison de résultats issus de pays ayant des modalités d'accueil différentes, d'autant qu'en France, les travaux sont fort rares, notamment pour les populations en situation de pauvreté.

Dans les études anglo-saxonnes, ce que soulignent notamment Duncan et Magnuson (2013), les termes « éducation de la petite enfance » et « préscolaire » sont interchangeables, les distinctions historiques entre l'éducation préscolaire et les autres types de programmes (présentés en annexe) dans les structures d'accueil de la petite enfance ayant été estompées. Aussi, pour les enfants de moins de 3 ans, utiliserons-nous davantage les vocables de « structures d'accueil », de « garde » ou de « structures petite enfance », et celui de « structures pré-scolaires » pour les plus de 3 ans. D'après Chartier et Geneix (2006), un flou sur la notion même de « petite enfance » porte à conséquence sur la manière de penser la pédagogie pour de très jeunes enfants. Ainsi, « *l'expression « petite enfance » (Early Childhood) désigne dans les publications internationales la période précédant l'âge de l'obligation scolaire, fixée selon les pays à 5 ans (Royaume Uni), 6 ans (États-*

[43] Le congé maternité désigne le congé pris par les mères dans les semaines qui précèdent et suivent l'accouchement. Le congé de paternité est réservé au père dans les semaines qui suivent la naissance de l'enfant. Le congé parental désigne des congés, ouverts à la mère ou/et au père pour s'occuper de son enfant en bas âge.

[44] « La loi pour une École de la confiance a été promulguée au Journal Officiel le 28 juillet 2019. Abaissement de l'instruction obligatoire à l'âge de 3 ans, obligation de formation jusqu'à l'âge de 18 ans, pré-recrutement des enseignants, création d'un service public de l'École inclusive… » https://www.education.gouv.fr/cid143616/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html

Unis, France, Italie, Allemagne) ou 7 ans (Suède, Pays-Bas). Selon les auteurs, ce qui est désigné par « petite enfance » recouvre donc des acceptions variables, puisque les premiers apprentissages scolaires (5-6-7 ans) sont tantôt inclus, tantôt exclus. S'agissant de caractériser des pédagogies et non des politiques de la petite enfance, la différence est importante. Dans le premier cas, les apprentissages cognitifs (lire, écrire, compter) sont au cœur des discussions, alors que dans l'autre cas, ce sont plutôt des acquisitions qui les précèdent, liées à un développement social, cognitif et affectif conçu de façon globale, ou "holiste", qui sont au centre des préoccupations éducatives (UNESCO Petite Enfance, n°1, mars 2002.) » (op. cit., 4).

Les indicateurs et les outils utilisés dans les études

La majeure partie des études quantitatives recensées, parmi celles réalisées sur les questions du développement des jeunes enfants en situation de pauvreté et celles en lien avec l'accueil dans les structures de la petite enfance et avec les programmes d'intervention, relèvent de la psychologie avec ses modèles théoriques et méthodes qui ne sont pas comparables avec ceux mobilisés dans d'autres champs disciplinaires. « *L'analyse des dispositifs expérimentaux prête le flanc (...) à des critiques méthodologiques et épistémologiques remettant en cause la prise de décisions fondées sur les seuls résultats de recherches quantitatives expérimentales* » (Saïas, Poissant, Delawarde & tarabulsky, 2019, 316). Et, au sein de la psychologie, les neurosciences cognitives, la neuropsychologie examinent en particulier le développement des apprentissages et celui du langage sans omettre les grandes fonctions mentales telles que la mémoire, le traitement de l'information, la perception, les émotions ou encore les réactions au stress. Si leurs apports ouvrent de nouveaux champs de savoirs incontestables, ils suscitent également des controverses concernant « *l'usage qui est fait de ces découvertes, notamment par les médias avides d'effet d'annonce, ou bien encore par l'ascendant des neurosciences sur le discours politique qui peut s'en emparer à des fins argumentaires pour justifier leurs choix en matière d'interventions et de politiques publiques* » (Martin, Hammouche, Modak, Neyrand, G. & al., 2017, 61).

En psychologie, le développement socio-affectif des jeunes enfants – qu'ils soient ou non dans des conditions de vie défavorisées – fait appel à un certain nombre d'indicateurs, que nous présentons ici pour faciliter la lecture des parties suivantes, avec notamment : les relations d'attachement, les conduites intériorisées ou extériorisées, l'intégration sociale au sein d'un groupe de pairs et de façon plus large au sein du système social, qui sont explorés par plusieurs outils validés au plan scientifique. Les relations d'attachement sont examinées dans la plupart des études par le protocole expérimental dit de la « situation étrange »[45], en particulier avec la figure d'attachement principale maternelle (même si des travaux examinent aussi les relations d'attachement avec la

[45] Le protocole expérimental de la « situation étrange » conçu par Ainsworth (1967) permet de définir trois typologies d'enfants : le groupe B représente le groupe des enfants dits " sécurisés " : ils réagissent positivement à la séparation, acceptent d'être séparés pour un temps et réagissent positivement au fait d'être réunis avec la figure d'attachement (2/3 selon Ainsworth *& al.*, 1978) ; le groupe A nommé "anxieux-évitant" : les enfants ne paraissent pas affectés par la séparation et lors des réunions au lieu de vouloir être avec la mère, ils tendent à l'éviter ou même l'ignorent complètement (22% selon Ainsworth *& al.*, 1978) ; Le groupe C nommé "anxieux-résistant ou ambivalent": au retour de la mère, les enfants sont désireux d'être près d'elle bien que contrariés qu'elle soit partie et lui en veulent d'être partie (12% selon Ainsworth *& al.*, 1978). Un dernier groupe D appelé "désorganisé-désorienté" par Main *et al.* (1998) a été proposé pour des bébés dits "inclassables" : ce sont des enfants qui ont eu des comportements en adéquation avec les catégories B ou C pour appeler leur mère lorsque celle-ci était absente ou ont tenté d'ouvrir la porte, puis, dès les retrouvailles, sont devenus silencieux et ont évité ou ignoré leur mère (comportement en adéquation avec la catégorie A).

figure paternelle, un·e membre de la fratrie ou encore d'une famille d'accueil). Les compétences sociales et les problèmes de comportements sont analysés, la plupart du temps, à partir de questionnaires adressés uniquement aux mères (*cf.* le *Child Behavior Cheklist for Ages 2-3* (CBCL ; Achenbach, 2012), le *Checklist Revised Child Behavior Profile* (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994) ou le *Nursing Child Assessment Teaching Scale*-NCATS (Gross, Conrad, Fogg & Garvey, 1992). Les problèmes de comportements intériorisés s'expriment en termes d'anxiété (*versus* confiance), de dépression (*versus* joie), d'isolement social (*versus* intégration sociale) et de dépendance affective (*versus* autonomie). Les problèmes de comportements extériorisés, quant à eux, réfèrent à l'irritabilité (*versus* tolérance), l'agressivité (*versus* contrôle), l'égoïsme (*versus* la sociabilité), les conflits avec les pairs, la résistance à l'adulte (*versus* coopération). Le tempérament de l'enfant est examiné à partir de différents questionnaires que renseignent les adultes (les mères dans la majorité des cas). Les interactions entre pairs, les interactions avec les adultes, et notamment les interactions mère-enfant complètent la gamme des outils permettant d'explorer le développement socio-affectif des jeunes enfants. Pour ce qui concerne le développement cognitif, les indicateurs réfèrent aux aptitudes verbales et scolaires *via* les tests, au quotient intellectuel jusqu'aux performances scolaires. Nous trouvons aussi les tests du QI « *Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence* » (WPPSI) (Duncan, Brooks-Gunn & Klebanov, 1994, Brooks-Gunn, Duncan & Maritato, 1997 ; Smith, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1997), les interactions d'apprentissage (Brophy-Herb, Gibbons, Omar, & Schiffman, 1999), les tâches de résolution de problème avec la mère et l'enfant (Keenan & Shaw, 1994), les tests de vocabulaire ou encore les habiletés verbales (Smith, Brooks-Gunn, & Klebanov, 1997 ; Brophy-Herb, Gibbons, Omar & Schiffman, 1999). Enfin, de plus en plus de travaux dans le champ des neurosciences utilisent les niveaux du cortisol[46] basal de l'enfant ou encore l'imagerie cérébrale pour examiner le niveau de stress.

Quelques remarques portant sur le choix des variables, leurs définitions, les méthodologies

Une première remarque réside dans l'hétérogénéité, voire le flou des définitions des variables contextuelles et sociales utilisées dans les différentes études pour décrire la pauvreté : il en est ainsi de la confusion souvent opérée entre « précarité », « exclusion », « bas revenu », « statut socio-économique », « pauvreté », « conditions de vie ». Pour affiner encore cette remarque critique, notons que peu de différences sont faites entre les différentes formes de pauvreté (est-elle absolue, relative, subjective, économique ou d'existence ?), ou encore dans la précision des trajectoires de pauvreté (est-elle transitoire, récurrente, permanente ? Or, les familles pauvres et les enfants *de* pauvres se déclinent au pluriel et ne constituent pas la catégorie homogène souvent présentée dans les travaux scientifiques.

Une deuxième remarque concerne le fait que ne sont pas prises en compte les trajectoires de vie des individus ou des familles en situation de pauvreté, limite majeure à souligner dans la mesure où les travaux sont souvent rétrospectifs. Peu d'études longitudinales sont réalisées, alors que ces

[46] Le cortisol est un indicateur biologique fréquemment utilisé pour examiner le stress et tient compte de différents facteurs tels que l'âge, le poids, la stature, la surface corporelle ou indice de corpulence ; le taux augmente en fonction du stress que le sujet perçoit.

dernières permettraient de mieux appréhender les effets d'une condition de vie défavorisée sur le développement de l'enfant, depuis les débuts et sur toute la trajectoire examinée, afin de prendre en compte non seulement l'effet de la pauvreté sur la durée, mais aussi l'incidence non négligeable d'évènements nouveaux qui peuvent se surajouter au cours de la vie de l'enfant, de l'adolescent·e puis du et de la jeune adulte, les uns pouvant être favorables et protecteurs, d'autres défavorables et dommageables (déménagement et adaptation à un nouvel environnement, agrandissement de la fratrie, chômage, nouvel emploi). En tout état de cause, dans les études examinées, la grande partie des résultats produits sur la base de ces données ne sont valides qu'à un temps T et ne préjugent en rien de l'avenir des enfants, même si parfois leur devenir est supposé être compromis.

Les méthodes utilisées et les résultats obtenus méritent aussi une troisième remarque due à la mise en relation directe, sans médiation (la plupart du temps), entre des ressources familiales et leurs effets observés sur les enfants (*outcome*), une relation souvent posée, sans doute parce qu'apparemment plus facile à mesurer. Notons toutefois que certains modèles théoriques mobilisés essayent de se déprendre de ce rapport de causalité. En effet, les lignes bougent à l'heure actuelle, avec des méthodes statistiques plus sophistiquées, pour permettre une meilleure appréciation des différents déterminants ou des variables médiatrices/modératrices, et diminuer, autant que faire se peut, les biais inhérents à la recherche quantitative en sciences humaines et sociales. À mentionner aussi, qu'en psychologie, les données relatives aux questions de « comportement » (manifestations ou actions le plus souvent observables et quantifiables) sont plus souvent recueillies par voie de questionnaires principalement, et uniquement auprès des mères, qu'observées directement auprès des jeunes enfants, au risque d'introduire ainsi différents biais. Par exemple, Conger et al. (in Zaouche Gaudron, 2017) suggèrent que dans les réponses aux questionnaires qui leurs sont soumis, *« les mères projettent leur propre état dépressif lié aux problèmes économiques »*, ce qui laisserait supposer que les problèmes de comportements repérés chez l'enfant peuvent être surestimés par les mères en raison de leurs propres difficultés.
Autre élément, les interprétations et les conclusions émises par les enquêtes statistiques soulèvent le problème des caractéristiques sociologiques et ethnographiques inobservées la plupart du temps et certainement inobservables dans ces enquêtes (*cf.* La théorie des ressources non économiques : Bruniaux, & Galtier, 2003). C'est le cas, par exemple, de la dynamique relationnelle et du rapport de pouvoir entre les parents et dans le couple, au sein de la fratrie ou avec les grands-parents (Zaouche Gaudron, 2005). Or, la structure familiale ainsi que les caractéristiques des dynamiques parentales dont la satisfaction conjugale, le statut professionnel des parents, leur niveau d'éducation et de qualification, leurs pratiques éducatives, le vécu par les parents et les enfants des conditions de vie défavorisées, tel le stress engendré par la pression financière et le frein mis aux aspirations des individus, pour ne considérer que ces exemples, sont autant de variables médiatrices et/ou modératrices des résultats obtenus auprès des jeunes enfants. Pour exemple, Smith et coll. (1997) estiment que l'éducation maternelle, indépendante du revenu, exerce des effets en particulier sur l'environnement stimulant proposé aux jeunes enfants. Ce capital éducatif maternel (à travers des activités qu'elles soient ludiques ou éducatives), en dehors des ressources financières, amène des conditions favorables à un développement adéquat de l'enfant.

Autre élément et cinquième remarque portant sur les études analysées, le point de vue de l'enfant n'est que très peu pris en compte, même si l'on comprend bien que le jeune âge puisse entraver les méthodologies qui souhaiteraient les explorer. Or, un enfant, acteur de son développement et acteur dans plusieurs milieux de vie, agit en réciprocité avec les personnes de son environnement familial et extra familial (Zaouche Gaudron, 2015). Par exemple, l'entrée dans la parentalité vient modifier les relations entre deux conjoints, non seulement leur organisation du travail, mais aussi leurs représentations, leurs projets de vie (Widmer, Lévy & Kellerhals, 2005). De la même manière, un enfant qui va se sentir bien dans une structure d'accueil avec un environnement propice à son développement peut devenir acteur du changement familial. Il retourne dans son foyer en fin de journée moins tendu, plus serein et, en réciprocité, les parents seront possiblement plus apaisés, malgré les autres contraintes qui pèsent sur eux.

Relevons enfin que la question de la pauvreté obère la plupart du temps d'autres variables telles que le genre (les études qui mentionnent le genre des enfants sont très rares, comme si cette variable disparaissait derrière celle de la pauvreté), l'origine ethnique (une des rares études recensées de Ansari et Winsler en 2014 conclut à des effets différenciés en fonction de l'origine ethnique des enfants des communautés à faible revenu aux USA), ou encore les situations de handicap ou d'autres contextes de vulnérabilité. Autrement dit, l'enfant, fille ou garçon, européen ou afro-cubain, en situation de handicap ou non, quels que soient sa trajectoire et ses expériences de vie (favorables ou non), son vécu familial et extra-familial, les soutiens dont il bénéficie ou non pour lui-même, pour ses parents, pour sa famille,… est, avant tout, un « enfant de la pauvreté », cette caractéristique dessinant ainsi une figure homogène de sa situation qui suffit à le définir voire à le structurer.

PARTIE II. DELEGATION, EXTERNALISATION PAR LES PARENTS DU JEUNE ENFANT EN SITUATION DE PAUVRETE

Cette partie comporte deux volets. Le premier présente des études qui analysent le développement des jeunes enfants en situation de pauvreté, puis qui examinent l'effet de l'accueil en crèche sur certains aspects de ce développement. Précisons d'emblée que les travaux présentés dans cette partie sont, pour la plupart, anglo-saxons et que, à notre connaissance, il n'en existe que très peu sur ces questions en France. Dans le second volet, qui prend appui sur les perspectives sociologiques de la famille, la littérature réunie aura pour objectif de rendre compte des modalités d'externalisation du jeune enfant par leurs parents en situation de pauvreté, particulièrement en repérant les facteurs déterminant les « préférences » familiales pour tel mode d'accueil plutôt que tel autre. La notion d'externalisation recouvre ici le transfert ou la délégation, avec ou sans contrepartie financière, des tâches afférentes au prendre soin général de l'enfant à un agent extérieur au groupe familial, telles les institutions éducatives et d'accueil du jeune enfant, ou la garde dite informelle des grands-parents, par exemple. Ces multiples formes de délégation, voulues par les parents ou imposées aux familles, les confrontent à différents modèles normatifs, systèmes de valeurs et visions de la socialisation de l'enfant, de son développement et de son bien-être, qui appellent chacun des fonctionnements familiaux et des attitudes parentales jugés ad hoc. Elles impliquent pour les parents des tâches supplémentaires à se répartir et à réguler, ce qui questionne leur propre organisation. Par conséquent, la dynamique familiale est touchée sur trois plans au moins : la *cohésion* du collectif face à une externalisation qui concerne également ses dimensions affectives et relationnelles ; la *régulation*, avec l'obligation de redéfinir de nouvelles règles communes de répartition du travail domestique, ainsi que leur caractère sexué ; l'*intégration* de la famille à son environnement, dans la mesure où déléguer le soin de l'enfant, en assurer la coordination, le contrôler ou le refuser impliquent une redéfinition de ses frontières (Gaberel & Modak, texte non publié). Les études abordant la question de l'accueil à partir de la dynamique familiale sont rares de manière générale voire inexistantes, à notre connaissance, s'agissant des familles en situation de pauvreté.

Effets des structures d'accueil sur le développement de l'enfant en situation de pauvreté : quels enseignements de la littérature ?

Quels sont les secteurs de développement des enfants impactés par les situations de pauvreté des parents et des familles ?

Dans le champ de la psychologie du développement, plusieurs résultats issus de recherches, notamment anglo-saxonnes, convergent pour mentionner moins d'enfants sécurisés, et plus d'enfants « désorganisés/désorientés » chez ceux vivant dans un contexte de pauvreté, que dans la population générale. Les conduites sociales qui renvoient aux comportements de l'enfant avec ses camarades et les adultes de son entourage semblent elles aussi perturbées. Sont relevés des problèmes de comportements dits « intériorisés » tels l'anxiété, la dépression, le retrait social ou

encore la dépendance affective, et des problèmes de comportements dits « extériorisés » comme l'irritabilité, l'agressivité, la résistance à l'adulte… Plusieurs difficultés d'ordre émotionnel sont également décrites : faible estime de soi, accès de colère ou humeur changeante. Au plan cognitif, les études menées auprès des jeunes enfants utilisent des indicateurs tels que les résolutions de problèmes (par exemple des jeux de construction ou des puzzles), les habiletés verbales, les tests de réussite en lecture ou en calcul. Sur l'ensemble de ces paramètres, les résultats indiquent, chez les jeunes enfants pauvres, un niveau moins satisfaisant de fonctionnement cognitif, notamment sur les apprentissages scolaires et les aptitudes verbales. Par exemple, l'étude de Buckingham, Beaman et Wheldall (2014) indique que les écarts entre les enfants de différents milieux socio-économiques sont manifestes avant le début de la scolarisation obligatoire (soit 6 ans en Australie, pays où a été effectuée l'étude). Le statut socioéconomique est déterminant pour l'alphabétisation précoce[47], en raison de son association avec d'autres facteurs. Les enfants issus de familles défavorisées ont ainsi moins d'opportunité pour réaliser des expériences favorisant l'acquisition de compétences fondamentales pour l'apprentissage de la lecture, du vocabulaire et du langage oral. Les environnements domestiques faiblement dotés réduisent le potentiel des enfants et leurs capacités à lire et à mobiliser du vocabulaire à l'oral. En outre, les enfants issus de familles à statut socio-économique défavorisé sont plus susceptibles d'avoir des déficiences cognitives liées à des problèmes de santé. Les facteurs de risque associés à l'incapacité d'acquérir des compétences en lecture précoces sont cumulatifs et interactifs.

Notons aussi que le développement socio-affectif reste un domaine non seulement peu étudié mais aussi peu lié au développement cognitif. Ainsi, par exemple, un attachement insécurisé à la mère (la figure maternelle étant la plupart du temps la figure de référence) chez les jeunes enfants peut avoir des conséquences dans d'autres domaines du développement tels que les habiletés sociales, l'autonomie, l'exploration…, et que ces habiletés sociales, cette autonomie, ce désir d'explorer l'environnement sont autant de facteurs explicatifs d'un développement cognitif satisfaisant (Zaouche Gaudron, 2017).

La recherche australienne, menée par Tran, Luchters et Fisher, en 2016, a pour objectif d'analyser les relations entre la pauvreté des familles, les pratiques de soins des parents, l'accès à l'éducation et le développement des enfants vivant dans des pays à revenu faible ou intermédiaire (IDH). Ce dernier a été évalué dans quatre domaines : cognitivo-langagier, physique, socio-émotionnel et dans le champ des apprentissages. Les pays ont été classés en trois groupes sur la base de l'indice de développement humain (IDH). Les données portent sur 97731 enfants âgés de 35 à 59 mois issus de 35 pays à revenu faible ou intermédiaire. Le score moyen sur l'échelle de développement de l'enfant était de 4,93 sur un score maximum de 10 dans les pays à IDH faible et de 7,08 dans les pays à IDH élevé. La pauvreté familiale était associée à des scores plus faibles de développement de l'enfant dans tous les pays. Les principales conclusions indiquent, sans grande surprise mais de façon consistante, que les enfants vivant dans des pays à faible IDH et de surcroît dans les milieux les plus défavorisés de leur société courent le plus grand risque de ne pas atteindre leur potentiel de développement. Le fait d'optimiser la qualité de l'attention et des soins que l'enfant reçoit à la maison par ses parents, comme la mise en place de services d'éducation à la petite enfance, sont

[47] Au Québec, « l'éveil à la lecture et l'écriture » est une expression qui ne fait pas seulement référence à l'apprentissage des lettres et des mots (alphabétisation), mais aussi à tout ce qui sous-tend cet apprentissage (intérêt/motivation, régulation de l'attention, latéralité, relation avec l'adulte, etc.).

essentiels pour réduire les effets de la pauvreté sur le développement précoce et la vie ultérieure des enfants.

Ce faisant, les résultats des recherches ne nous informent pas encore clairement sur l'impact qu'une entrée dans la vie dans un contexte de pauvreté peut avoir sur le développement de l'enfant (Smith, Brooks-Gunn & Klebanov, 1997). Or, pour Bruniaux et Galtier (2003), il est essentiel de savoir quand apparaissent les difficultés développementales, de savoir si elles persistent ou si elles peuvent être compensées par les structures scolaires ou d'autres instances ou services. Smith, Brooks-Gunn et Klebanov (1997) estiment que les effets de la pauvreté seraient plus durement ressentis par les plus jeunes enfants (de la naissance à l'âge de 8 ans) que par les enfants plus âgés. Par contre, en ce qui concerne la durée durant laquelle un enfant vit dans des situations de pauvreté, il semble établi que la pauvreté « persistante » affecte davantage le développement de l'enfant que la pauvreté « transitoire ». Les conclusions les plus saillantes qui résument les effets de la durée sur le développement cognitif et socio-affectif sont les suivantes. Sur le plan cognitif, la pauvreté « transitoire » affecte les scores de quotient intellectuel, d'habileté verbale et de réussite, mais les effets sont généralement moins importants que ceux liés à la pauvreté « persistante ». De même, elle induit des scores plus faibles sur les registres de l'habileté verbale et de la réussite en lecture et en calcul (op. cit.). S'agissant des problèmes de comportement à 5 ans, les effets de la pauvreté « persistante » sont 60 à 80 % plus élevés que ceux de la pauvreté « transitoire » (op. cit.).

Précisons aussi que les difficultés que rencontrent les enfants ne peuvent pas être analysées de façon isolée mais doivent être interprétées en fonction des contextes de vie. Par exemple, en France, le mal logement caractérisé par l'insalubrité, l'exiguïté et l'insécurité apporte un éclairage quant aux multiples difficultés rencontrées par les jeunes enfants. Pour ce qui concerne leur santé, les situations les plus préoccupantes sont diverses mais, pour la plupart, liées aux conditions du mal-logement : asthme et symptomatologie ORL en raison de l'humidité, des moisissures, du chauffage insuffisant ou défectueux ; saturnisme[48] dont on connaît les effets dévastateurs sur le développement des enfants ; hygiène défaillante, troubles de la vision non corrigés, problèmes bucco-dentaires, atteintes dermatologiques de toute nature ; risque d'obésité de 3 à 4 fois plus important que dans la population générale. Ce cortège de symptômes affecte tous les secteurs de développement des enfants. Si l'insalubrité, les nuisances sonores, le surpeuplement atteignent la santé physique des enfants, d'autres effets moins observables, découlant de l'exiguïté de l'espace vital qui se double d'une contraction de l'espace intime et produisent, entre autres, une promiscuité préjudiciable au bon développement socio-affectif et à un développement adéquat au plan cognitif (Zaouche Gaudron, 2017). Ainsi, on peut aisément comprendre que les effets de la pauvreté en conditions de vie sur le développement de l'enfant peuvent être cumulatifs (Haveman, Wolfe & Spaulding, 1991 ; Parke & Anderson, 1988).

[48] Chez le jeune enfant, l'effet le plus préoccupant d'une intoxication au plomb est la diminution des performances cognitives et sensorimotrices. Une plombémie de 12µg/L est associée à la perte d'un point de QI, et de nombreuses études épidémiologiques ont montré une association entre la concentration de plomb dans le sang et les performances à l'âge scolaire. Dès les faibles concentrations, le plomb altère également le développement staturo-pondéral et sexuel du jeune enfant, son comportement et l'acuité auditive. https://www.inserm.fr/information-en-sante/dossiers-information/saturnisme.

Les structures d'accueil compensent-elles ces effets ?

En dehors de quelques travaux pionniers (Lézine & Spionek, 1958 ; Soulé, 1974, in Zaouche Gaudron, 2015), la littérature scientifique française n'a pas été prolifique, raison pour laquelle, la majorité des conclusions qui sont présentées est étasunienne avec quelques travaux québécois. Même si le fonctionnement de ces lieux de vie, en France, n'est pas superposable à celui de nos homologues Outre-Atlantique et ailleurs, la littérature internationale fournit plusieurs pistes de réflexion dans ce champ quelque peu délaissé par les chercheurs français.

Au Québec, les études pionnières dans ce champ de Palacio-Quintin (2000, in Zaouche Gaudron, 2015) indiquent que la vie en milieu familial et la fréquentation des structures d'accueil de la petite enfance ont des influences conjointes. La crèche peut jouer un rôle compensatoire et préventif important auprès des enfants qui vivent dans des milieux familiaux peu stimulants sur le plan cognitif et langagier. Pour les enfants de milieux défavorisés, la fréquentation peut par conséquent s'avérer un moyen de prévention des difficultés scolaires. De plus, la crèche aurait une influence particulièrement importante sur les enfants défavorisés, surtout lorsque les services sont de bonne qualité. Mais le problème qui se pose est que les parents ayant des revenus élevés choisissent davantage les crèches de qualité, tandis que les enfants défavorisés se retrouvent plus souvent dans des garderies de moindre qualité, exception faite des programmes expérimentaux qui leur sont proposés. Par ailleurs, les familles plus aisées semblent utiliser plus fréquemment les crèches à la différence des autres. Il convient de souligner que dans les années 2000, a été mis en place, au Québec, un réseau public des *Centres de la Petite Enfance* (CPE) qui sont des institutions consacrées à la garde et à l'éducation des jeunes enfants, pour qui la qualité a été un moteur important de développement organisationnel. Ce réseau a notamment été mis en place pour contrer la relation entre « bon milieu familial » et « bon milieu de garde » en favorisant l'accueil d'enfants de milieux défavorisés. C'est en janvier 1997 que la ministre de l'Éducation, Pauline Marois, dévoile la nouvelle politique familiale du Québec, intitulée « *Les enfants au cœur de nos choix* » qui prévoit, entre autres, la création d'un réseau de centres de la petite enfance (CPE). Son principe ayant été l'accès à la garde d'enfant pour tous, le projet a été surnommé, lors de sa mise en œuvre, les « *garderies à 5 $* » en raison du tarif quotidien uniforme que devaient appliquer ces centres. Ce réseau trouve aussi son origine dans le fameux rapport « *Un Québec fou de ses enfants »,* piloté par Camil Bouchard (1991) et c'est en 2003, que naît l'*Association Québécoise des Centres de la Petite Enfance* (AQCPE) issue du processus d'unification de la Concertation interrégionale des CPE du Québec et de la Fédération des CPE du Québec[49]. Précisons que ces CPE disposent d'une autonomie organisationnelle puisqu'ils ont, à leur tête, un Conseil d'Administration composé de parents utilisateurs des services.

A la même période, aux Etats-Unis, pour Duncan et Brooks-Gunn (2000), une qualité élevée des modes de garde, appropriée au développement de l'enfant dans les premières années et en période préscolaire, est associée à de plus grandes compétences sociales, émotionnelles et dans certains cas linguistiques, pour les enfants de milieux à revenus moyen et faible (Howes, 1988 ; Hofferth & Phillips, 1991 ; Nichd Early Child Care Research Network, 1998 ; Ramey, C.T & Ramey, S.L,

[49] https://www.aqcpe.com/historique/

1998). L'étude de Peisner-Feinberg, Burchinal, Cliford, Culkin et al. (2001) examine le développement cognitif et socio-émotionnel de 733 enfants, de manière longitudinale entre 4 et 8 ans, en fonction de la qualité de leurs expériences préscolaires au sein des garderies communautaires (*community child-care centers*). Les résultats indiquent des effets bénéfiques de la qualité des lieux de garde pour les enfants issus de milieux défavorisés. Une garde de qualité a une influence compensatoire forte sur les comportements agressifs et sur les problèmes intériorisés des enfants qui vivent dans des conditions socio-économiques faibles. La recherche *Early Child Care Research Network (2002)*, de type longitudinal, sur une population de plus de mille enfants, montre que les enfants de 4 ans et demi qui tirent le plus bénéfice d'une garderie de bonne qualité, sur les registres de l'habileté cognitive et du comportement social, sont ceux qui habitent dans un milieu pauvre, ou qui ont des mères déprimées, ou qui présentent des interactions de qualité insuffisante avec leurs parents.
Sur le registre cognitif, l'étude de Crosnoe, Leventhal, Wirth, Pierce, Kim et al. (2010) propose d'analyser la stimulation cognitive unique ou combinée à la maison, dans les crèches et dans les classes 1er grade (*1st Classrooms* - ancienne *pre-school* : 6-7 ans). L'échantillon est constitué de 1364 enfants aux Etats-Unis, suivis de la naissance à 6 ans. Quel que soit le contexte socio-économique, les enfants avaient de meilleurs résultats en mathématiques lorsqu'ils étaient stimulés dans les trois environnements et ils avaient de meilleurs résultats en lecture lorsqu'ils étaient stimulés à la maison et en crèche. Les avantages observés lors d'une stimulation combinée dans les trois environnements ont tendance à être plus prononcés chez les enfants issus de familles à faible revenu. Cette recherche suggère l'intérêt de considérer les environnements pluriels de l'enfant et d'examiner les effets combinés qu'ils peuvent avoir (ou non) sur le développement des enfants.

Pour Berry, Blair, Ursache, Willoughby et Granger (2014), de plus en plus de travaux empiriques suggèrent que les différences individuelles des systèmes physiologiques de stress des enfants peuvent être associées à des différences significatives dans la façon dont ils font l'expérience de leurs premiers environnements. A partir d'un large échantillon de familles principalement à faible revenu du *Family Life Project*, les auteurs ont analysé les expériences de garde d'enfants - selon la quantité d'heures, la qualité de la structure et le type de lieu d'accueil - dans les 3 premières années de vie en lien avec l'émergence des fonctions exécutives (traitement de l'information, mémoire, processus attentionnels…). Ils ont aussi examiné si ces effets variaient en fonction des niveaux du cortisol basal de l'enfant. Leurs résultats indiquent que des soins de qualité prédisent des fonctions exécutives plus efficaces à 48 mois, indépendamment de la quantité d'heures passées en crèche ou du type de lieu d'accueil. Cette relation ne varie pas en fonction du niveau de cortisol des enfants. Etre accueilli plusieurs heures en crèche par semaine a été lié à un bon niveau des fonctions exécutives seulement pour les enfants ayant un faible niveau de cortisol basal à 7 mois ou 24 mois d'âge. Dans leur article de 2016, Berry, Blair, et Granger, toujours en utilisant les données du *Family Life Project* (N = 1 155), indiquent que pour les enfants issus de contextes défavorisés, l'augmentation du nombre d'heures de garde par enfant a été prédictive de la diminution du cortisol (autrement dit, une diminution notable du niveau de stress), l'effet est inverse pour les enfants issus de contextes plus favorisés.

En France, des travaux comparables portant sur l'impact des structures d'accueil sur le développement de l'enfant sont rares : nous présentons ici les deux seules études, très récentes, que nous avons repérées.

Pour Gomajee, El-Khoury, Côté et al. (2018), la littérature scientifique analysant l'impact de l'accueil des jeunes enfants sur leurs difficultés comportementales et émotionnelles n'apporte pas d'effets concluants. Pour leur propre étude, les auteurs ont utilisé les données de 1428 enfants issues de la cohorte mère-enfant EDEN (Etude des Déterminants du développement et de la santé de l'Enfant) établis en France (Nancy et Poitiers). Ils ont modélisé leurs trajectoires de symptômes comportementaux et émotionnels par des mesures réalisées à trois âges différents : 3 ans, 5,5 ans et 8 ans et issues du Questionnaire des Forces et Difficultés (*The Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ* qui étudie les symptômes émotionnels, les problèmes de relations entre pairs, l'hyperactivité / l'inattention, les problèmes de conduite, les comportements prosociaux). Ils ont comparé les enfants placés dans des structures d'accueil « formelles » (crèches et assistant.e maternel.le) de la naissance à 3 ans à ceux bénéficiant des structures d'accueil « informelles » (parentales et autres). Comparés aux enfants placés dans des structures de garde « informelles », ceux qui fréquentaient une crèche avaient moins de risques de présenter des symptômes émotionnels élevés, des problèmes de relation entre pairs et présentaient moins de comportements prosociaux (partage, aide, coopération…). Ceux qui étaient accueillis par un.e assistant.e maternel.le, comparés à ceux bénéficiant d'une garde « informelle », avaient plus de probabilités de présenter des conduites difficiles. Aucune autre différence n'a été relevée. Enfin, les filles indépendamment de leur milieu social et les enfants issus de milieux socio-économiques favorisés tirent plus d'avantages de la garde que les garçons et les enfants issus de milieux moins favorisés. Ainsi, si cette étude indique des effets différenciés des modes d'accueil (« formel » *versus* « informel ») avec un impact bénéfique de l'accueil en crèche collective, elle ne met pas pour autant en exergue des effets plus favorables dans le secteur socio-émotionnel, pour les enfants issus de milieu défavorisé.

A partir de la cohorte Elfe, les résultats de Grobon, Panico et Solaz (2019) indiquent, à deux ans, des écarts de développement importants dans la maitrise du langage (mesurée par le nombre de mots acquis) entre des enfants dont les mères sont peu ou très diplômées et les autres ayant un Bac+2. Des écarts similaires sont aussi observés quand on regarde les revenus du ménage : les enfants issus des ménages les plus pauvres présentent une acquisition du vocabulaire plus lente que les autres enfants (au moment de l'enquête). Une petite partie de ces écarts est liée à des caractéristiques sociodémographiques telles que la taille de la fratrie, la santé de l'enfant à la naissance, le statut migratoire et l'âge des parents. L'inclusion de ces variables dans les modèles réduit un peu les écarts, qui restent néanmoins statistiquement significatifs, alors que l'utilisation d'un mode d'accueil « formel » (et en particulier la crèche) réduit cet écart de telle sorte qu'il n'y a plus de différences significatives dès que cette variable est prise en compte, laissant suggérer que l'accueil en crèche compenserait, sur ce point, les conditions de vie défavorisées. Aucune différence n'est mise en évidence pour ce qui concerne le développement moteur. « *Ces résultats montrent que l'accueil formel à 1 an est associé à une meilleure maîtrise du langage à 2 ans, mais cette méthode d'analyse ne permet toujours pas d'attribuer cet écart au mode d'accueil. En effet, on ne peut pas exclure que ces résultats soient aussi le fait que les familles au potentiel plus élevé choisissent d'avoir recours à un mode d'accueil plutôt qu'à un autre* » (Heim, 2019-non publié).

Une deuxième étude de Berger, Panico, et Solaz, (2019) (dont les résultats sont en cours de publication)[50] utilisant les mêmes données cherche à comprendre si le lien entre modes d'accueil et développement des enfants est "causal". Une approche par variables instrumentales est développée pour tenir compte des problèmes de sélection et des caractéristiques non observées. Les premiers résultats suggèrent un avantage significatif en termes de développement langagier et moteur des enfants fréquentant une crèche, et cet impact positif est un peu plus important pour les enfants issus d'un ménage défavorisé.

Ces deux études françaises semblent avoir des conclusions similaires à celles issues de la littérature internationale, à savoir un effet de l'accueil extra-familial sur le plan cognitif et peu ou pas d'effet dans le champ socio-émotionnel pour les enfants issus de milieux défavorisés.

La mission des crèches s'arrête-t-elle à l'accueil des enfants ?

Au-delà de l'accueil des enfants, les crèches peuvent jouer un rôle déterminant auprès de certains parents, et initier, parfois, des formes de soutien à la parentalité et à l'intégration sociale. Une expérience de soutien aux parents dans et par les structures d'accueil en Belgique est présentée ici dans deux articles (Vandenbroeck & Geens, 2016 ; Vandenbroeck & Vandekerckhove, 2016 ; Barnes & Nolan, 2019)[51]. Vandenbroeck et Geens (2016, 21), prenant appui sur un « *ensemble de recherches [qui] s'accordent aujourd'hui pour conclure que le soutien social (informel) est probablement l'une des formes de soutien à la parentalité les plus universelles »*, s'inspirent des expériences conduites dans les centres d'accueils parents-enfants (*ontmoetingsplaats*), pour les proposer aux crèches. Les *ontmoetingsplaats* apparaissent, en effet, comme des lieux privilégiés pour que les jeunes parents migrants construisent du soutien social à travers des rencontres avec d'autres parents. Soutien que ne procurent (ou ne procuraient) pas les crèches. L'étude, située dans un quartier de migrant·e·s et à fort taux de chômage, mérite d'être présentée en détail. Elle consiste à analyser un projet de crèche inclusive (accueillir plus d'enfants pauvres et les soutenir), dans le cadre d'une recherche-action au long cours (2003-2012). Une ethnographie des relations entre parents et professionnelles est menée, qui montre une différence fondamentale entre les crèches et les centres d'accueils (*ontmoetingsplaats)* : dans les premières, les échanges parents-professionnelles sont minimes, ces dernières estimant que leur rôle n'est pas d'intervenir dans les relations entre parents (« *Nous ne sommes quand même pas des serveuses de café !* ») ; alors que les parents considèrent positivement les *ontmoetingsplaats* : équité (« *Ici, tous les enfants sont égaux* ») ; cohésion sociale (« *Nos enfants jouent ensemble; les professionnelles accueillent chaque parent (...) [et] les mettent en lien* ») ; réciprocité (les professionnelles ne s'instituent pas expertes de la bonne parentalité ; ouverture à des perspectives multiples). Cette différence d'intégration des parents migrants par les structures s'explique, selon les auteurs, par les missions primaires de ces

[50] Nous remercions vivement Lidia Panico pour nous avoir transmis ces premiers résultats qui ont été présentés lors d'un colloque. Berger, L., Panico, L. & Solaz, A. (2019) The Impact of Early Center-Based Childcare Attendance on Child Development: Evidence from France. *Population Association of America (PAA) Annual meeting*, April 11-13, Austin (USA).

[51] L'étude qualitative de Barnes et Nolan (2019), en contexte étatsunien, montre comment les personnels des crèches peuvent aussi constituer des supports sociaux, du capital social, former des liens forts avec les parents de familles pauvres ; étude intéressante, mais que nous excluons, car elle concerne des enfants d'âge scolaire. Les entretiens auprès de parents et de professionnel·le·s en charge de programmes de soutien scolaire montrent comment d'une part, comment se construisent des liens parents – professionnel·le·s d'autre part, comment les parents mobilisent les ressources que constituent ces liens.

structures : la crèche s'occupe d'enfants *en l'absence* des parents ; l'*ontmoetingsplaat* s'occupe du binôme parent-enfant. Éducation d'un côté, travail social de l'autre. Au début de l'étude, trois crèches ont été sélectionnées pour participer au projet, ce qui impliquait : une révision de leur politique d'admission, ne plus s'exprimer exclusivement en néerlandais, accepter une fréquentation plus irrégulière ; former les personnels à la diversité. Après 2 ans, 70 enfants de primo-arrivants ont obtenu des places dans ces crèches. En 2012, fin du projet qui couvrait « *presque toutes les crèches flamandes subventionnées* » (op. cit., 272), avec pour résultats que : presque toutes réservaient un pourcentage de places aux primo-arrivant·e·s (fin de la règle du premier arrivé, premier servi) ; la priorité accordée aux enfants de parents en emploi a fait place à des considérations plus sociales (en lien avec les mères élevant seules un enfant, les situations de crise, les faibles revenus, les minorités ethniques). Les parents sont ainsi devenus des partenaires, plus que des utilisateurs des crèches. D'où l'importance, selon les auteurs, de revoir la formation des personnels de crèche (*« Une analyse de la formation de ces professionnelles dans quinze pays d'Europe a montré que la relation avec les parents est peu présente dans leur formation (Van Laere, Peeters et Vandenbroeck, 2012) (…). La réflexion sur leur rôle par rapport aux relations « entre parents » reste souvent un terrain inexploré*. » (op. cit., 34).

Une autre mission est aussi attendue des crèches, en direction explicite des parents : favoriser leur intégration dans le marché de l'emploi. Dans le chapitre introductif de ce rapport, il est mentionné que « *L'accueil "formel" [du jeune enfant de moins de 3 ans], inscrit dans l'histoire des structures de la petite enfance dans notre pays, est fortement lié à la problématique de la conciliation vie familiale-vie professionnelle….* ». Cette mission des crèches semble aller de soi en priorité, du moins pour les parents de classes moyenne et supérieure. Et, effectivement, Banfi, Iten et Medici (2007) pour la Suisse, montrent que le taux d'activité féminine augmente avec la disponibilité des places d'accueil, mais il diminue avec l'élévation du coût des crèches, ce qui plaide selon les auteur·e·s pour un abaissement de ce coût chez les parents à bas revenu : en favorisant l'emploi maternel, cela aurait pour effet de diminuer la dépendance des familles pauvres à l'aide sociale. Ainsi, la nécessité de la conciliation famille-travail, raison majeure de placer l'enfant en crèche reconnue pour les familles de classes moyennes, mériterait d'être reconnue au même titre, voire plus, pour les familles des « *working-poor* » (ou pauvreté laborieuse) soumises à des emplois atypiques, irréguliers, etc. Or, les études examinées ci-dessus notamment ne posent pas le problème dans ces termes pour cette population, insistant plutôt sur la mission de la crèche qui serait de favoriser le développement complet de l'enfant en situation de pauvreté, à titre compensatoire des soi-disant défaillances parentales (dont il apparaît bien délicat de dresser le bilan complet). Mais si ces derniers ont le sentiment que le prix à payer pour la garde de leur enfant est leur éducation à la parentalité, on imagine qu'ils hésitent à étendre aux crèches le partage éducatif de leur enfant et entrer ainsi dans la dynamique de coéducation dont Neyrand (2013, 38) affirme qu'elle devrait profiter aux « *enfants des familles les plus précarisées, cumulant les handicaps sociaux, et pouvant souffrir de ce fait de carences éducatives*. ». Cette norme de co-éducation et son principe de communication ouverte, qui tend à s'imposer dans les milieux professionnels et qui, pour l'exprimer de manière synthétique, reflète les valeurs et principes des classes moyennes cultivées, pèse lourdement sur les ressortissant·e·s des milieux populaires où le fonctionnement familial comporte de plus forts aspects de ritualisation. Ceci peut expliquer en partie la méfiance des pères et mères à l'égard de tout rapport institutionnel – honte, crainte de se faire manipuler ou avoir, etc. –

qu'ils et elles tendront à éviter ou esquiver si possible (ces éléments sont repris dans la suite de ce rapport).

Traits caractéristiques des familles en situation de pauvreté

Au-delà des déterminants et facteurs utilisés dans ces travaux, le second volet de cette partie II du rapport, met l'accent sur les familles et s'attache à préciser les différents traits qui les caractérisent. Auparavant, il est utile de repérer qui sont les sujets de la plupart des études évoquées dans ce rapport, autrement dit, de qui parlent les études : de familles, de parents, de mères, d'individus ? Si la revue de la littérature expose les facteurs structurels du recours aux modes d'accueil, les études quantitatives (*surveys*) interrogent des individus qui sont supposés être les représentants de deux formes de familles. Pour le dire simplement, les « mères en couple » et les « mères élevant seules leur enfant » seraient les représentantes des familles « intactes » *versus* des familles « monoparentales », les secondes, certes fragiles économiquement pour des raisons connues, étant implicitement caractérisées comme plus "dysfonctionnelles" que les premières[52]. Cette distinction peut s'avérer pertinente dans la mesure où la pauvreté touche les personnes « *peu qualifiées, non européen·ne·s, indépendant·e·s travaillant seul·e·s, personnes de moins de 40 ans, ménages de 3 enfants et plus, et ménages monoparentaux* » (Crettaz, 2018), ce qui signifie que deux groupes domestiques sont particulièrement menacés par la pauvreté : les familles nombreuses et les familles avec un seul parent. Mais elle est insuffisante.

Un inventaire approfondi de la diversité des familles de milieux populaires reste sans doute à faire pour comprendre pleinement comment, selon quels objectifs, quelles ressources, les pères et les mères dans ces contextes se saisissent, ou non, des structures d'accueil pour leur enfant. Dans cette visée, on rappellera ici quelques traits, caractéristiques des familles populaires et on indiquera combien ces familles, comme toutes les familles en général, mais de manière spécifique, sont traversées autant par le système de classe que de genre.

La famille, une institution genrée

Il faut imaginer que les mutations actuelles de l'institution familiale – phénomènes de recompositions/décompositions familiales qui élargissent le cercle des parents et quasi-parents entre lesquels l'enfant circule ; normes de parentalité ; flexibilité de l'emploi féminin (temps partiel, flexibilité horaires) – posent, en matière d'accueil de l'enfant, des défis que les familles en situation de pauvreté ont sans doute beaucoup de difficultés à relever. Si, tous milieux confondus, les mères portent majoritairement la responsabilité du soin à l'enfant – on se réfère au taux français de 61% des enfants de moins de 3 ans gardés la majeure partie du temps par leur mère (et le reste du temps par d'autres femmes) – en comparaison, les mères en situation de pauvreté délèguent encore moins cette responsabilité. Permettons-nous, à cet endroit, une longue citation : la production d'enfant étant « *particulièrement coûteuse dans le court terme, pour des bénéfices individuels et collectifs aléatoires à long terme, elle reste une activité déléguée vers les plus faibles. L'impact de ces conditions de reproduction sur les rapports de pouvoir est bien résumé par l'économiste féministe Nancy Folbre : « Social reproduction is a costly process that, in the short run, puts competitors at a*

[52] Une précision ajoutée par les auteur·e·s du rapport : aucune étude, parmi celles recensées, ne précise la sexualité des couples.

disadvantage. Men would prefer women to pay the costs. Nonparents would prefer parents to pay. Employers would prefer workers to pay, and so on. » (…) le rabattage de la production d'enfants sur les femmes constitue un élément central du processus de différenciation/hiérarchisation des sexes au cœur du système de genre. » (Praz, Messant & Modak, 2011, 4). Air connu, mais qu'il faut rappeler dans cet état de la recherche qui n'interrogent pratiquement que des mères, ne posent les problèmes de « bonne parentalité » et de conciliation famille-travail, qu'à leur propos, et ne conceptualisent pas les accueils « informels » de l'enfant par la parenté comme un travail produit gratuitement au titre d'entraide (Modak, Messant, Palazzo-Crettol & Togni, 2018). Selon un processus classique d'imbrication des rapports de pouvoir, la classe ajoute au genre en matière de modes d'accueil, la pauvreté étant « *souvent associée à des difficultés d'accès importantes pour ceux que l'on souhaite aider.* » (Marguerit & Hamel, 2014, 26).

Ces traits caractérisent les familles en situation de pauvreté, que la sociologie classe parmi les fractions « basses » des classes populaires. Ce terme est utilisé *« comme une heuristique centrant l'attention de la recherche sur les familles dont le manque de ressources économiques est susceptible de générer une vulnérabilité significative.(…) leurs parcours de vie sont marqués par des ruptures multiples : l'expérience migratoire que connaît la majorité des individus, le fréquent divorce de leurs parents, ainsi qu'une santé fragile pour certains, ont un impact important sur leurs possibilités de formation et donc leur employabilité.* » (Widmer, Roduit & Zufferey, 2016, 65). Et sur leur santé, avec « *des problèmes de dépression, d'addiction, familiaux, un isolement social, qui sont difficilement solutionnés par un accroissement des ressources matérielles que peuvent apporter les transferts sociaux.* » (Marguerit & Hamel, 2014, 12). Ainsi, la sociologie des familles populaires indique des fonctionnements propres à ces collectifs familiaux, c'est-à-dire impactés par de fortes difficultés matérielles d'existence[53] : hommes (maris ou compagnons) chômeurs, épouses ou compagnes avec une *« scolarité écourtée, maternité précoce, emplois partiels et horaires décalés ou inactivité [qui] favorisent une appropriation positive de l'assignation des femmes aux tâches domestiques.* » (Cartier, Letrait & Sorin, 2018, 79). Selon Schwartz (2018, 137), « *des traits traditionnels importants de la place des femmes dans la famille dans les classes populaires demeurent en effet toujours bien visibles au sein de celles-ci. Et si l'on ajoute, aux charges qui en résultent pour les femmes, les sujétions et déceptions qu'elles sont exposées à rencontrer dans un monde du travail dont on sait à quel point les emplois qu'il leur offre leur sont souvent peu favorables, on comprend immédiatement qu'elles n'en ont pas fini, dans bien des cas, avec des conditions d'existence lourdement marquées par les contraintes et les limitations.* ». Les conditions économiques d'existence de ces familles et manifestement le souci de l'enfant formaté par les normes de parentalité imposées (Delay & Frauenfelder, 2013) accroissent la dépendance des femmes, l'emploi féminin étant posé comme incompatible avec la responsabilité de l'enfant (Entretien, homme ouvrier : « *C'est pas possible, de travailler les deux. C'est pas possible pour elle de travailler. »*, Widmer, Roduit & Zufferey, 2016, 27). Position que confirment d'autres études, en particulier celle de Abjean (2015), sur les mères vivant en monoparentalité, même si ce refus de faire garder son enfant est plus un vœu qu'une réalité.

[53] La fraction "haute" des classes populaires, s'éloignant de l'inactivité et adoptant certains des traits du fonctionnement des classes moyennes (Bernard & Giraud, 2018) ne nous intéresse pas ici.

Une histoire familiale : socialisation ou conflit de normes ?

Sans nul doute que l'influence des modes d'accueil ne doit pas être examinée et interprétée de façon isolée mais articulée avec ce que l'enfant vit au sein de sa famille. Ainsi, l'histoire familiale des parents (Pawl, 1993) fournit une autre piste de réflexion pour examiner l'influence des lieux d'accueil. Certains parents qui vivent dans des conditions de vie défavorisées et dont les enfants fréquentent des lieux d'accueil n'ont pas été eux-mêmes accueillis dans ces structures lorsqu'ils étaient enfants. Ils n'ont donc pas d'histoire personnelle à laquelle se référer pour comprendre l'expérience de leur propre enfant dans les lieux d'accueil, les relations qu'il peut nouer avec des enfants et d'autres adultes et les connaissances qu'il peut y acquérir. Cette absence de vécu propre les amène à ne pas percevoir l'intérêt, les missions et les fonctions que peuvent avoir les lieux d'accueil dans le développement de leur enfant en tant qu'instance socialisatrice. Ainsi, ce qui est en jeu ici est peut-être lié aux représentations sociales des parents concernant la socialisation de l'enfant en dehors de la famille.

Les raisons pour lesquelles les structures sont utilisées par les parents ne sont guère explorées dans les études, quel que soit le milieu d'appartenance des parents. Le problème est que les raisons de la *non utilisation* des structures ne sont pas plus explorées, en particulier parmi les sous-utilisateurs que sont les parents de milieux populaires. Elles doivent souvent être imaginées, déduites des connaissances du fonctionnement des familles dans ces milieux : un rapport d'évitement et de méfiance à l'égard des institutions, comme nous l'avons esquissé plus haut ; une incompatibilité des valeurs éducatives égalitaires propres aux classes moyennes et de l'attachement à une éducation stricte et autoritaire de l'enfant dans les milieux populaires (Le Pape, 2009)[54] ? Sorte de revanche sur l'adversité, un « bon » parent, ici, assure et assume seul·e, élève ses enfants sans aide, transmet des valeurs familiales fondées sur la différence statutaire, de manière à préparer le futur adulte à affronter des rapports de travail fortement hiérarchiques.

Les travaux sont rares, en effet, concernant les raisons pour lesquelles les populations fragilisées et pauvres n'adhèrent pas à certains dispositifs des politiques publiques. Soulignant les carences de la statistique publique concernant certains groupes de populations qui, du coup, sont peu visibles pour les pouvoirs publics, et peu ou mal appréhendés par les politiques sociales, l'enquête par questionnaire conduite en France par Baronnet, Kertudo et Faucheux-Leroy (2015), et qui portait sur 6 catégories de publics, a repéré 6 formes d'invisibillité : politico-médiatique, sociale, institutionnelle, scientifique et celle voulue par les publics eux-mêmes. L'enquête auprès de parents d'enfants placés, montre ainsi que cette occultation rend difficiles les relations de face à face avec les professionnel·le·s : sentiments de honte et de disqualification ; écarts de codes langagiers et sociaux entre les professionnel·le·s et les parents, sources d'incompréhensions ; formation des professionnel·le·s axée sur une approche éducative « *psychopathologisante* » du lien parent-enfant et peu sensible aux questions relatives aux conditions de vie matérielles, etc. (op. cit., 65). L'enquête quantitative et par entretiens conduite par Abjean (2015)[55] auprès de mères vivant en monoparentalité et disposant du RSA, confirme certains de ces constats : la chercheure identifie trois principaux « freins » à la délégation de la garde des enfants avancés par les mères en situation

[54] Entretiens par scénario problème.

[55] Etude en Ardèche, Drôme, nord Isère et sud Rhône, par questionnaire (5 010 envois, 772 retours) ; par entretiens avec des familles concernées ; et par entretiens avec des professionnels engagés dans les sphères de l'emploi ou de la petite enfance.

de pauvreté et de monoparentalité : les frais occasionnés, réels, mais aussi supposés, car les personnes ne parviennent pas à mesurer vraiment les frais de transport, le temps de transport, etc. ; le manque de place en crèche et les délais longs pour en obtenir ; la relation à l'institution et à la garde professionnelle et la crainte de leur jugement.
Enfin, la fermeture relative du groupe familial à son environnement, que l'absence d'emploi et les difficultés économiques renforcent probablement, peut, selon Geay (2014)[56], se cristalliser avec l'arrivée de l'enfant : attachement à un entre-soi (être laissé « *tranquille* », n'avoir « *besoin de personne* ») ; valorisation du statut parental, avec l'idée que le soin et l'éducation du jeune enfant sont du ressort exclusif de l'univers familial : de la mère en première ligne, de son entourage féminin proche, ensuite, pour les conseils.

« Départage » de l'enfant des milieux défavorisés dans le couple de parents

On a vu plus haut, sur la base de plusieurs enquêtes, que la probabilité qu'une mère garde elle-même son enfant est plus élevée si : elle est de milieu populaire, a d'autres enfants plus âgés, n'a pas fait d'études, est plus jeune que la moyenne et d'origine étrangère. Mais de quels arbitrages familiaux ou conjugaux ces solutions sont-elles issues ? Comment les parents négocient-ils le départage (Modak & Palazzo, 2006, 368)[57] de l'enfant ? Sur la base de quels arbitrages ? Y a-t-il arbitrage d'ailleurs, la division sexuée du travail apparaissant, dans les études du moins, comme un allant de soi ? Ce que confirme l'étude de Stettinger (2018), les mères de milieu populaire monopolisant l'éducation de l'enfant, s'en occupant totalement et le revendiquant : elles affirment vouloir tout faire (cuire les légumes, cadrer le coucher, assurer les devoirs, être totalement présentes) : « *c'est mes filles (...) je les assume à 200 % ! C'est mon rôle de mère ! Ça, ça fait partie de moi, hein !* » (op. cit., 89). Pour ces mères de familles populaires, impliquer des pères distants à l'égard du travail domestique apparaît comme une tâche supplémentaire et pas un soulagement de leur travail, elles semblent donc renoncer. Comment expliquer ce renoncement, alors que la participation des pères est une norme forte ? Il est intéressant de citer ici une vaste enquête étatsunienne d'England et Anjula (2013) menée de 2003 à 2011, qui montre deux résultats surprenants *a priori*. Le premier est que les pères et mères « *éduqué·e·s* » et en emploi à plein temps appartenant aux classes moyennes à supérieures passent actuellement plus de temps avec leur enfant (« *child care* »), que les pères, et même les mères, de milieux populaires ; et ce temps est gagné sur le temps personnel auquel chaque parent renonce pour l'enfant. Par ailleurs, les chercheures montrent que cette nouvelle centration sur l'enfant s'effectue au nom de la *norme de parentalité intensive* qui affecte les mères essentiellement. Comme dans tous les milieux. Mais les mères

[56] Voir aussi, les typologies systémiques de l'école genevoise de sociologie de la famille (Kellerhals, Troutot & Lazega, 1984) ; Kellerhals, J., Widmer, E., Levy, R., 2003), qui montrent, pour les familles de milieux populaires des fonctionnements portés sur la fusion interne et la fermeture à l'environnement. Dans la recherche menée sous la responsabilité de Zaouche-Gaudron, les mêmes conclusions concernant les rapports de genre au sein de la famille avaient été émises. *Cf.* Zaouche-Gaudron, C., Devault, A., Rouyer, V., Troupel, O. & al. (2006). *Pères en situation de précarité économique et développement socio-affectif des enfants*. Rapport terminal, CNAF, 15 mars ; Zaouche-Gaudron, C., Devault, A., Rouyer, V., Troupel, O. & al. (2006). *Familles en situation de précarité économique et développement socio-affectif des enfants*. Note de synthèse, DRASS et CNAF, 15 juin.

[57] Utilisée par Modak, M. et Palazzo C. (2006, 368) dans le cadre d'une étude sur les arbitrages entre parents séparés ou divorcés au sujet de la garde de leur enfant, la notion de départage est empruntée au vocabulaire des tribunaux. « *Dans les conseils de prud'hommes, la procédure de départage intervient lorsque les conseillers n'arrivent pas à aboutir à une décision majoritaire. L'affaire est renvoyée devant le juge. Le recours à une tierce personne a pour fonction de permettre à une majorité de se dégager. Pour notre objet, l'utilisation de ce terme reflète bien le caractère complexe, parfois insoluble de la négociation entre les parents* ».

culturellement favorisées et en emploi, à la différence des mères moins favorisées, ont plus de moyens, dans la négociation conjugale, d'imposer cette norme aux pères. Elles l'imposent non pas pour partager, et donc alléger leur travail ménager (que ces couples ont les moyens d'externaliser), mais précisément au nom du parentage *intensif* censé maintenant mobiliser les deux parents de manière égalitaire.

En conclusion, les études portant sur les arbitrages parentaux de l'externalisation de l'enfant sont rares dans les classes moyennes, mais elles sont pratiquement inexistantes pour les familles de milieux populaires précarisés. Pourquoi ? Parce que la gestion matérielle et mentale ou émotionnelle de (la garde de) l'enfant ne serait qu'une affaire de femmes ? (Fagnani & Math, 2012) Ou parce que les chercheur·e·s, obnubilé·e·s par la fragilité de ces familles, estiment que la négociation est un luxe de riche ?

Facteurs, enjeux, motivations de l'externalisation de l'enfant en situation de pauvreté

Des travaux pour expliquer un recours différencié aux structures d'accueil chez les familles en situation de pauvreté

De nombreux travaux s'attachent à expliquer le plus faible recours des familles modestes aux dispositifs formels d'accueil, par rapport aux parents mieux lotis. Ils montrent de manière massive l'impact des facteurs socio-économiques ainsi que l'importance des soucis parentaux concernant le bien de l'enfant et affectant le recours et le non-recours à certaines structures d'accueil.
Différentes enquêtes (*surveys*) (notamment aux USA) dégagent, sous formes de corrélations statistiques, les facteurs déterminants du mode d'accueil du jeune enfant : statut socio-économique des parents (présenté *supra*), statut conjugal/parental (en couple ou séparé·e/élever seul·e ou en couple un enfant)[58], emplois atypiques, enfants à besoins spécifiques et qualité des modes d'accueil. Ces analyses, multifactorielles pour la plupart, ne facilitent pas une présentation ordonnée des déterminants de l'accueil du jeune enfant de la part des parents. Les personnes interviewées pour ces enquêtes sont des mères exclusivement, comme nous l'avons déjà souligné dans les remarques préliminaires. Par ailleurs, sans réfuter certaines conclusions, il est utile de mentionner que les résultats des recherches n'attestent pas que tous les enfants en situation de pauvreté sont concernés. Le plus souvent, il s'agit de moyennes ce qui implique que de nombreux enfants se développent de façon harmonieuse physiquement et psychiquement.

L'étude de Levine Coley, Votruba-Drzal, Collins, Miller et Portia (2014)[59], auprès d'une population de « *pourvoyeuses principales de soin* » (la mère biologique de l'enfant dans 98% des cas) porte sur les déterminants du recours aux structures formelles d'accueil (*Home EEC* et *Center-based EEC*), recours qui dépend de l'âge de l'enfant, que nous limiterons ici à l'étude des 0-3 ans. Quelques résultats, apparemment contradictoires car ils opposent le niveau de revenu et de diplôme des mères au statut de l'emploi, seront retenus ici. Premièrement, entre 0 et 1 an, les enfants sont pris en

[58] Note des auteurs : une mère séparée du père de son enfant l'élèverait seule, alors que les études devraient s'intéresser au rôle des pères, ou des beaux-pères et leur éventuelle implication dans la garde.
[59] "*This study employed nationally representative data from the Early Childhood Longitudinal Study, Birth Cohort (ECLS-B) following 10,700 children from infancy through early childhood to assess predictors of home and center-based EEC and to delineate whether predictors differed by developmental period.*".

charge principalement par leur mère (43%), puis par une aide à domicile du *Home EEC* (30%), enfin par le *Center EEC*[60] (27%). Le recours au *Center EEC* augmente avec le niveau de diplômes des parents : 30-40% de parents de niveau universitaire ou secondaire entrent dans les programmes *EEC*, contre 20% des parents de niveau élémentaire. Deuxièmement, l'activité et un taux d'emploi élevé, ainsi que le statut de *mère élevant seule son enfant* augmentent le recours au *Home et Center EEC care*. Troisièmement, des ressources élevées (diplômes, revenus) sont corrélées à un plus grand recours au *Center EEC* uniquement. Les auteurs mettent ce résultat en lien avec le coût de ces structures et la priorité que les parents de statut élevé placent sur la réussite scolaire de l'enfant à terme. Bref, le niveau socio-économique et le taux d'emploi maternel conduisent à un recours plus élevé aux programmes *EEC*, *Center EEC* pour les premiers et *Home EEC* pour les seconds.

Marcella (2014) a effectué une enquête de type *méthodes mixtes* auprès de mères latino-américaines pauvres en Californie[61] ; elle montre qu'elles sous-utilisent les structures d'accueil formelles (*licensed care*) au profit de la garde par la parenté ou par des *babysitters* (plus de 80%). Mais réciproquement, l'étude indique la rareté des structures d'accueil, des programmes et des prestations monétaires en direction des jeunes enfants issus de familles à bas revenus. Les rares utilisatrices de ces programmes le font après les 1 ou 2 ans de l'enfant. Quant à la « *poignée* » parmi elles, qui bénéficie de prestations monétaires, elles les utilisent pour payer la garde par la parenté, plutôt que par des modes d'accueils publics. L'auteure explique ce non-recours aux prestations monétaires et aux programmes d'accueil pour lesquels les mères sont éligibles de différentes manières : une organisation complexe et inefficace de ces programmes (listes d'attente, limitation des fonds, manque de structures dans un voisinage proche, procédures de remboursement inefficaces, etc.) ; une absence de connaissance des programmes existants par les mères ; leur insertion dans des emplois aux horaires plutôt atypiques et qui ne correspondent pas à ceux, standards, des structures d'accueil, ce qui leur impose des changements fréquents dans l'utilisation de leurs modes de garde : journaliers, hebdomadaires ou mensuels ; la rareté et la faible qualité des structures d'accueil dans le voisinage de ces familles pauvres. Les travaux de Vandenbroeck et Vandekerckhove (2016) synthétisent les raisons pour lesquelles les enfants en situation de pauvreté ont moins accès que les enfants de familles aisées aux structures d'accueil : leurs parents ne perçoivent pas le recours aux crèches comme un service auquel ils peuvent faire appel ; ils en ont une expérience négative ; ils ne savent pas que les tarifs sont adaptables ; ils manquent de familiarité avec l'administration ; ils ne parlent pas toujours la langue officielle de la structure ; les heures d'ouverture ne sont pas adaptées aux horaires de travail. Tout ceci a été passé en revue, sauf l'information suivante, que les auteurs soulignent, le personnel des crèches est peu familier de la pauvreté (!).

Ajoutons que lorsque les enfants de familles pauvres ont recours aux structures d'accueil, ils auraient accès à un accueil de moindre qualité. C'est ce que l'étude de Stahl, Schobera et Spiessa (2017)[62] documente pour la situation allemande. En Allemagne, le marché des modes d'accueil (*ECEC, Early Childhood Education and Care Center*) est « *libre et ouvert* » : par exemple, en 2015 moment de l'étude, 33% des enfants de moins de 3 ans et 95% entre 3 et 5 ans fréquentaient un

[60] Se reporter au glossaire introductif.
[61] 556 mères interviewées par questionnaires et 28 par entretiens.
[62] Echantillon représentatif d'enfants définis en fonction de caractéristiques familiales, analyse comparative de groupes d'enfants ayant des parents : 1) de faible niveau scolaire ; 2) avec un arrière-fond de migration (Turc, Russie, Yougoslavie, Italie et Grèce) ; 3) pauvres ; 4) vivant seuls avec leur enfant.

ECEC ; seuls 10% des parents de l'échantillon ont dit n'avoir pas eu le choix de la structure d'accueil par manque de place. Mais ces accueils ne sont pas tous de bonne qualité. L'étude analyse ce qui détermine l'orientation des enfants vers des crèches de moindre qualité : typiquement, chez les parents, des choix impossibles découlant d'une connaissance limitée du marché des crèches et un manque d'informations concernant leur fonctionnement (formation des personnels ; équipement ; motivation et satisfaction des équipes professionnelles, par exemple). L'étude souligne que cela concerne principalement les parents pauvres issus de la migration et peu diplômés. Point important, car ces résultats ne concernent pas les enfants "simplement" pauvres, ou vivant "simplement" en famille monoparentale. Les chercheures en déduisent que le niveau de connaissances et les réseaux sociaux des parents sont plus déterminants que les ressources financières pour orienter le processus de choix d'un mode d'accueil (et ne pas choisir, simplement, la crèche qui est la plus proche du domicile). En conclusion, l'étude montre que si les enfants en situation de pauvreté ne reçoivent pas la même qualité de soins que les enfants favorisés, c'est parce qu'ils ne fréquentent pas les mêmes structures, le choix des parents étant impossible, faute de pouvoir en évaluer la qualité. Selon les auteurs, en Allemagne, les informations pour effectuer cette évaluation ne sont pas clairement accessibles aux parents défavorisés.

Quelles spécificités de la demande d'accueil de la part des familles en situation de pauvreté ?

De récents travaux portent sur les attentes des parents et leurs critères de choix, afin de mesurer si les familles en situation de pauvreté ont des attentes spécifiques ou non. Plusieurs recherches montrent notamment que la qualité du mode d'accueil est une préoccupation partagée, y compris par les familles les plus défavorisées, et même si, comme vu plus haut, ces parents n'accèdent pas aux informations nécessaires à ce genre d'évaluation. Ainsi, les récents travaux de Carlin, Davis, Krafft et Tout (2019)[63] décortiquent le processus conduisant au choix d'un mode d'accueil par une famille[64], processus qui comprend : les préférences des parents en matière de soin à l'enfant, leurs ressources financières et l'accès à certains subsides ou aides. L'étude, par questionnaire, veut répondre à deux questions : a) quels facteurs déterminent le choix d'un mode d'accueil chez les familles à bas revenus, sachant que le bien-être de l'enfant joue un rôle déterminant (donc ce choix, même chez les parents pauvres, n'est pas dû au hasard ou à la nécessité, mais résulte d'une démarche consciente de recherche d'une certaine qualité) ; b) repérer une éventuelle corrélation entre des facteurs conduisant aux choix d'un mode d'accueil et des décisions concernant l'emploi : dans quelle mesure cette corrélation produit-elle un biais dans les modèles d'estimation et de sélection de modes d'accueil ? Les résultats montrent que, mis à part les facteurs usuels qui influencent les décisions de garde des familles pauvres (âge de l'enfant ; statut migratoire des parents) et malgré les contraintes inhérentes à un mode d'accueil – horaire, transport, coût – l'idée que les parents se font du bien-être de leur enfant a un impact majeur sur leur choix ; ils montrent

[63] "*The survey data were obtained from the Minnesota Child Care Choices study, a multi-year, multi-methods study conducted collaboratively by Child Trends, Wilder Research and the University of Minnesota*".

[64] Sachant que ces modes d'accueils communément utilisés aux USA sont l'objet de classements : les *Center-based* EEC sont perçus comme une sorte d'avant-goût de l'école, avec des horaires d'ouverture calqués sur les horaires de l'emploi "régulier" ; les *Home-based EEC* proposent une atmosphère "familiale" à l'enfant, mais sans garantie de remplacer la personne qui accueille si elle est malade ; les *FCC (family child care)* et *FFN (family, friends and neighbours child care)* sont disponibles soirs et week-ends et mobilisent des proches en qui les parents ont confiance.

également l'importance de l'emploi maternel dans un modèle de préférence : la probabilité d'avoir un emploi ou d'augmenter le nombre d'heures travaillées accroît la probabilité d'avoir recours au *FCC care (Family Child Care)* et abaisse celle d'utiliser le *FFN care (Family, Friends and Neighbours)*. Selon les chercheurs, cette donnée sur l'emploi ne doit pas occulter l'importance de la préférence du parent, raison pour laquelle ils soulignent l'importance de fournir des informations aux parents sur les capacités d'un mode d'accueil à soutenir le développement de l'enfant.

Selon la recherche de Eremenko, Moguérou et Prigent (2017)[65], les préférences exprimées par les mères en matière de mode d'accueil ne sont pas toujours satisfaites ; c'est le cas en particulier pour les mères seules, dont le taux de satisfaction est moins élevé que la moyenne.

Ce constat d'attentes globalement similaires des familles, notamment en termes de qualité de l'accueil, se retrouve dans une recherche qui a trait aux programmes de préparation à l'école (*Head Start*). L'étude sur le thème de la préscolarisation de Bassok, Magouirk, Markowitz et Player (2018)[66], menée auprès d'enfants d'âge préscolaire de 4 ans – plus âgés que la tranche d'âge que nous analysons – est néanmoins intéressante pour l'étude des facteurs d'accès à des structures préparatoires à l'école, car elle montre que, favorisés ou non, les parents ont les mêmes motivations et objectifs s'agissant de choisir un mode d'accueil : des supports académiques (pour 87% d'entre eux), un environnement propre et sécurisant (81%), un personnel enseignant chaleureux sont ce que les parents recherchent et jugent essentiels dans les programmes. Cela passe avant les horaires, le lieu (58%), les déplacements (32%). Mais ces parents font face à une multiplicité de choix, car les centres d'accueil délivrant des programmes de préscolarisation (*Head Start ; Public preschool et Subsidized Child Care Centers*) varient en termes de qualité des financements, de structures de régulation, de personnels et services proposés. Ces différences de qualité de la prise en charge ont bien sûr une implication sur les enfants et les familles, donc, selon les auteur·e·s de l'étude, rechercher comment les parents sélectionnent le mode d'accueil est important. La recherche indique que s'il n'existe pas chez ces derniers de préférences exprimées en fonction des programmes présentés, celles-ci apparaîssent et produisent des différenciations au-travers du processus de recherche et d'information qu'ils engagent pour accéder à la structure : les parents dont les enfants se retrouvent dans un Centre subventionné (plutôt qu'un *Head Start* par exemple) étudient plus d'options, estiment que leur quête est plus difficile et sont moins enclins que les autres à considérer que le programme retenu était leur "premier choix".

[65] L'étude repose sur les données de deux enquêtes : *Famille et Logements – EFL* (INSEE, 2011) et *l'Étude longitudinale française depuis l'enfance – Elfe* (INED/INSERM, 2011-2012). « Les deux enquêtes permettent d'identifier la population d'intérêt – enfants vivant au sein de familles monoparentales immigrées – en croisant le statut migratoire de leur mère – immigrée ou non – et sa situation conjugale – vivant ou non avec un conjoint présent dans le ménage. Sont exclus les enfants vivant avec des mères déclarant être en couple avec une personne ne vivant pas dans le logement ainsi que les enfants vivant seulement avec leur père » (op., cit., 212).

[66] "*Data were collected during the 2014-15 school year as part of a researcher–practitioner partnership with the Louisiana Department of Education (LDOE). Of the 1677 parents receiving the survey, 1303 parent respondents completed and returned surveys (78% overall response rate, ranging from 67 to 85% across parishes)".*

Statut de la famille : monoparentalité, origine migratoire, quel effet sur le choix de l'accueil ?

L'étude de Kim et Tara (2016)[67] porte sur deux échantillons de mères – seules et en couple – et dégage leurs différences d'usage des modes d'accueil. Ces deux groupes de mères présentent des caractéristiques sociales différentes : comparativement aux secondes, les mères vivant seules avec un enfant sont plus souvent afro-américaines, jeunes, en mauvaise santé ; elles sont moins diplômées, plus souvent au chômage et pauvres ; enfin, elles sont plus souvent natives des USA. En matière de modes d'accueil, deux résultats principaux apparaissent : les mères vivant seules utilisent plus souvent des modes d'accueil hors de la parentèle que les mères en couple (60,1% vs 44,6%) ; et si l'accueil par les membres de la parenté (grands-parents) est privilégié par les deux groupes de mères, les mères vivant seules l'utilisent plus souvent (29% *vs* 16%). L'effet « pur » de la structure familiale sur l'accueil, qui semble net ici, doit cependant être tempéré par les différences de caractéristiques sociodémographiques de ces deux groupes de mères. Par exemple, l'immigration.
L'étude Eremenko, Moguérou et Prigent (2017), déjà évoquée plus haut, indique ainsi, que le facteur de l'immigration, qui accentue les difficultés économiques des mères élevant seules un enfant, double l'impact sur le mode de garde des enfants. L'étude compare deux groupes de mères élevant seules leur enfant, l'un composé d'immigrées[68], l'autre de natives françaises. En comparaison avec les secondes, les familles « *immigrées (...) comptent plus d'enfants (...), forment plus souvent des ménages complexes, les mères chefs de famille sont moins diplômées, plus souvent au chômage et elles résident généralement dans de grandes unités urbaines...* » (op. cit., 216-17). L'étude montre que, parmi ces dernières, le fait de vivre en situation monoparentale conduit à ce que l'enfant soit plus souvent confié à des tiers ; alors que dans la population non-immigrée « *les mères seules s'occupent plus souvent de leurs enfants que les mères en couple (58 % versus 43 %).* » (op. cit., 220)

Emplois atypiques et instabilité des modes de garde : quels effets pour l'enfant ?

La précarité de l'emploi, les multiples changements d'emploi, ainsi que le caractère irrégulier des horaires (travail en soirée, le matin tôt, les jours fériés) subis par les parents de milieux populaires infléchissent sans doute les possibilités d'externalisation de l'enfant (pour le dire vite, disponibilité et flexibilité des grands-mères versus rigidité des horaires des crèches). Il est cependant fort probable que, pour beaucoup d'enfants et de parents, il n'existe pas de structures d'accueil *ad hoc* parfaitement adaptées et disponibles, ce qui nécessite un certain nombre d'ajustements. Certaines études se préoccupent des effets néfastes pour l'enfant découlant du caractère trop instable des arrangements en matière d'accueils auxquels les parents ont dû concéder. L'instabilité peut être définie de multiples manières et ne conduit pas nécessairement à des effets délétères, cependant, pour les enfants vivant dans des situations de pauvreté, le problème est important. Une revue

[67] "*The cross-sectional data analysis was conducted using a nationally representative sample of children aged 0 to 2 years enrolled in the 2007 National Survey of Children's Health. The analytic sample is children from single mothers (n = 1801, 16.0%) and children from two parents (n = 11 337, 84.0%)*".
[68] Sauf erreur de notre part, il n'existe pas dans l'article de définition précise de la notion de statut migratoire pour désigner les mères interviewées.

préalable de la littérature effectuée aux Etats-Unis par Speirs, Vesely et Roy (2015)[69] atteste des effets néfastes de l'« *instabilité*[70] *sur le développement de l'enfant (…) en particulier l'instabilité de sa prise en charge* » qui occasionne une difficulté de former des attachements sécurisants, ce qui pourrait avoir un impact à terme sur sa réussite scolaire. De tels effets sont exacerbés pour les enfants de familles à bas revenus, ce que la recherche de ces auteurs semble confirmer ; elle montre que les jeunes enfants pauvres qui subissent ou vivent des changements significatifs de leurs modes de garde durant les 5 premières années de leur vie, montrent une difficulté à construire des attachements sécures avec les personnes chargées de leur soin. Si l'étude souligne bien que tous les changements dans la prise en charge ne sont pas nocifs en soi pour l'enfant, elle insiste sur le fait que deux d'entre eux – les transitions, les passages, de l'enfant du milieu « *familial »* au milieu « *non familial* »; et celles, qui se superposent en partie, allant du domicile à l'extérieur – sont associés à un compréhension langagière diminuée de l'enfant.

Cette recherche s'intéresse également aux effets de l'instabilité des modes d'accueil sur certains parents, en particulier dans les milieux à bas revenus, et qui affecte l'emploi des mères : la perte d'une solution de garde les pousse à se retirer de l'emploi ; inversement, la possibilité d'une solution de garde ouvre à l'emploi (*cf.* plus haut Banfi, Iten & Medici, 2007). L'étude ethnographique repose sur les récits de 36 mères élevant seules leur enfant, pauvres pour la plupart, vivant des prestations monétaires publiques pour beaucoup[71] ; les chercheur·e·s identifient plusieurs types d'instabilité consécutive à différents changements – d'un accueil primaire ou secondaire à un autre ; du personnel et des personnes en charge de l'enfant ; de la composition des groupes d'enfants ; des routines quotidiennes ; des lieux d'accueils – changements qui peuvent se dérouler sur une journée ou sur une semaine. L'instabilité est donc plurielle et l'intérêt des observations effectuées est de montrer que les effets qu'elle peut induire varient selon la manière dont certains changements des modes de garde sont *imposés*, *proposés* ou *évités* aux mères. Il ressort des analyses quatre modes d'instabilité, variant selon que les transitions des modes de garde sont maîtrisées ou non par les mères. Les « *transitions planifiées* » (*planned transitions*) concernent des situations où les mères vivent un changement qui constitue un véritable support pour elle : il a été planifié, il est pensé en fonction de leurs horaires de travail, il laisse du temps aux mères. Les « *transitions ratées* » *(failed transitions)* concernent des situations où les mères sont dans un mode d'accueil qui ne leur convient pas ; elles désirent en changer, sans y parvenir. Les « *transitions évitées* » (*averted transitions)* concernent des mères vivant un mode d'accueil stable qui leur procure un réel soutien ; le fait de pouvoir éviter d'en changer leur convient (pour l'enfant, pour l'emploi). Quant aux « *transitions forcées* » (*forced transitions),* elles définissent une situation dans laquelle des mères, satisfaites de leur mode d'accueil, doivent pourtant en changer, contre leur volonté. Les deux derniers types de

[69] "*Using ethnographic data from Welfare, Children, and Families: A Three City Study, this study explored 36 low-income mothers' experiences of child care instability and stability and the factors that promoted each.*" (p.147); "*The Three-City Study purposively sampled from one state with liber- al welfare policies (Massachusetts); one state with restrictive welfare policies (Texas); and one state which provided measured (or average) welfare policies (Illinois). Relevant to child care instability is how differ- ential state implementation of the Child Care and Development Fund (CCDF) resources led to a range of impacts on families living in different states.* » (op. cit., 149).

[70] L'instabilité est définie par les auteurs : « *First, (…) child care instability is defined as a change from one primary or secondary child care arrangement to another (…) {c'est la definition retenue dans l'article};Second, instability has been defined as a change within an arrangement such as a change in the child care provider, child groupings, or daily routines; A third conceptualization, sometimes called arrangement multiplicity, considers the number of different child care settings a child spends time in during each day or over the course of a week*» (op. cit., 148).

[71] L'âge des enfants (moins de 8 ans) ne correspond pas à la population explorée par notre revue, cependant les résultats de l'étude pourraient être transférables sur d'autres situations.

transitions découlent de facteurs liés aussi bien au pourvoyeur de garde qu'aux mères elles-mêmes : le fait, pour les mères, de ne pas savoir remplir les documents ad hoc pour que l'enfant accède à une nouvelle structure ou le fait que les structures refusent un enfant. En conclusion, ces résultats bousculent quelques lieux communs affirmant les effets délétères des transitions. L'instabilité en soi n'est pas toujours négative et la stabilité pas toujours positive pour le développement de l'enfant et l'emploi maternel, mais dépend de la nature et de la qualité des transitions. Ainsi, les mères pauvres ne subissent pas toujours ou systématiquement une instabilité négative : l'étude montre que certaines d'entre elles étaient en mesure de planifier des transitions positives, quand d'autres s'en montraient incapables, quand bien même elles savaient ce qui aurait été bon pour elles et l'enfant. Bref, ni fatalisme, ni autonomie absolue dans ces choix maternels. Resterait à mieux connaître pourquoi et comment une mère maîtrise ou non ces processus.

D'autres études confirment la plus forte prévalence des changements chez les enfants pauvres. La première, située aux Etats-Unis, de Kim, Juhee et Gallien (2016) montre que si les mères seules de milieux populaires font significativement plus souvent recours aux structures d'accueil externes que les mères en couple de même niveau socio-économique – et que les ménages à hauts revenus – elles font également plus souvent face à la nécessité de procéder à des changements de garde de dernière minute avec un surcroît de stress pour elles.

La documentation des *transitions*, ainsi que des *cumuls* de modes de garde est enrichie par l'étude française de Francou, Panico et Solaz (2017) qui interroge des parents sur tous les modes d'accueil vécus (par mois) par leur enfant depuis sa naissance jusqu'à la date de l'enquête[72]. Cinq modes d'accueil ressortent de l'enquête – parents (35%) ; mode informel (grands-parents, 7%), mode individuel (29%), mode collectif (19%), école. Les parents ont la possibilité de déclarer plusieurs modes d'accueil par mois, ce qui permet aux chercheurs de repérer : a) les enfants qui expérimentent plusieurs changements de modes de garde (15 %, en moyenne, avec un taux plus élevé chez les catégories socioprofessionnelles les moins favorisées) ; b) à quelle étape du parcours de vie de l'enfant (depuis la naissance jusqu'à 6 ans) ces changements ont lieu ; ils sont plus fréquents en début (époque des « *tâtonnements possibles avant l'accès à un mode de garde stable* ») et en fin de parcours (« *entrée à l'école* ») (op. cit., 133) ; c) les cumuls de modes d'accueil sur un mois, peu fréquents au début, en augmentation avec l'âge de l'enfant. L'article ne précise pas le lien avec l'emploi des parents (taux, horaires, flexibilité, précarité). Or, la désynchronisation des horaires dans l'emploi, notamment le travail du dimanche en augmentation en France (Lesnard & Boulin, 2017) qui accentue le processus de désynchronisation des temps sociaux à l'échelle de la famille des travailleurs et travailleuses pauvres ne facilite pas la stabilité des modes de garde, encore moins l'accès à des transitions réussies.

Enfants et familles à besoins spécifiques en situation de pauvreté et rapport aux structures d'accueil

La situation de handicap et certains traitements de santé importants concernant les enfants augmentent les difficultés (matérielles, émotionnelles et mentales) d'accueil de l'enfant dans une

[72] A partir des données de l'enquête « Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants » réalisée en 2013_complétée grâce à un calendrier mensuel rétrospectif des modes d'accueil depuis la naissance, les auteurs procèdent à une analyse de séquences ou de parcours de garde à partir de 8641 calendriers d'enfants de moins de six ans établis par les parents. Ici seuls les enfants de moins de 4 ans sont sélectionnés (=3202 calendriers).

structure de la petite enfance, au point de conduire les mères à se retirer de l'emploi (Courcy, Des Rivières-Pigeon & Modak, 2016). La situation de pauvreté accentue-t-elle ces difficultés ? L'enquête étasunienne de Sullivana, Farnswortha et Susman-Stillman (2018)[73] porte sur l'accès aux prestations monétaires de 3 groupes d'enfants pauvres à besoins spécifiques : 9 mois, deux ans et quatre ans. Les enfants à besoins spécifiques, toutes catégories sociales confondues, représentent 13 à 15% de la population étatsunienne d'enfants et de jeunes, avec une prévalence plus forte chez les faibles revenus. Or seuls 2,8 à 5,9% de cette population accède aux programmes fédéraux. L'enquête auprès des mères montre : que les enfants avec handicap, et les enfants pauvres avec handicap, reçoivent en comparaison significativement moins de services de prise en charge que les autres ; que si, de manière générale, le volume des prestations monétaires diminue chez tous les enfants entre 2 et 4 ans, cette diminution est plus forte chez les enfants à besoins spécifiques. Les chercheures avancent plusieurs explications. D'abord, les mères de ces enfants tendent à se retirer de l'emploi pour les raisons évoquées plus haut, or, l'éligibilité aux services et prestations monétaires dépend parfois de l'emploi. S'agissant des familles pauvres, cette restriction, ainsi que des prestations partielles, qui ne paient pas tout le soin externe requis pour l'enfant, sont un obstacle à l'emploi de ces mères. S'ajoute le fait que nombre de structures d'accueil refusent les prises en charge de ces enfants. Enfin, la conviction genrée, portée par pratiquement tous les parents, que rien ne remplacerait la présence maternelle auprès de l'enfant très jeune, est renforcée chez les parents d'enfant à besoins spécifiques[74], et cette norme peut mieux être satisfaite lorsque cet enfant vit avec ses deux parents, plutôt qu'avec sa mère seulement. Le fait d'être famille monoparentale amplifie le recours aux divers services et prestations.

A ce stade, on sait que l'accès aux modes d'accueil publics est restreint pour les familles pauvres, d'autant plus lorsque, à la pauvreté s'ajoutent les situations de monoparentalité ou de handicap.

De Ahfir (2015, 43) présente le cas d'une famille en « *difficulté sociale et psychologique* », de celles qui « *évitent les dispositifs de soins et d'aide que les professionnels de la santé peuvent proposer »*[75]. En crèche, l'évitement peut prendre différentes formes : discontinuité du suivi, évitement des rendez-vous avec les professionnel·le·s, esquiver les problèmes. Autant de formes de résistances douces qui, selon l'auteure, sabotent le travail thérapeutique. Le texte évoque une intervention en crèche auprès (plutôt qu'« avec » ?) de jeunes parents déboussolés face aux problèmes que posent leurs jumelles, grandes prématurées. L'intervention professionnelle proposée aux parents les trouve d'abord enthousiastes. Dans un premier temps seulement, car l'auteure explique qu'ensuite *« nous avons été confrontés à cette impression de les perdre, de voir échouer toutes les prises en charge proposées et, enfin, dans un troisième temps, nous retrouvions des parents prêts à retravailler avec les équipes comme si rien ne s'était passé. »* (op. cit., 44). Progressivement, les parents se sont complètement retirés, le travail thérapeutique n'a pas pu se dérouler, les enfants ont été placés pour violences et carences éducatives. L'auteure n'explique pas

[73] "*Data were drawn from the Early Childhood Longitudinal Study–Birth Cohort (ECLS-B), a nationally-representative study of 10,700 children born in the United States in 2001*".

[74] Nous retrouvons des résultats similaires dans la recherche que nous avons menée en raison de la complexité du processus de séparation entre parents et enfants au moment de l'arrivée de l'enfant dans la structure d'accueil : les mères interrogées reconnaissent les bienfaits de la socialisation en milieu inclusif tout en éprouvant des craintes liées à l'accueil, notamment celles concernant la stigmatisation, l'isolement et l'exclusion de leur enfant. Zaouche Gaudron, C., Pinel-Jacquemin, S., Koliouli, F., & Delpeut, S. (2019). *Soutien aux enfants en situation de handicap*. Rapport terminal, Firah, 20 juillet.

[75] L'auteure précise que le soutien thérapeutique (dont la nature précise n'est pas décrite) ne fait pas partie des missions premières de la crèche, mais il peut être proposé par les équipes dans des cas de grandes difficultés.

les raisons de ce désistement des parents. Il serait intéressant de se demander, dans la perspective de Geay (2017) évoquée plus haut, si les jugements respectifs qui accompagnent la confrontation de normativités éducatives divergentes entre parents et professionnel·le·s ne pèsent pas trop lourdement sur ces jeunes parents en situation de pauvreté, qui n'ont d'autre réponse que s'y dérober ? De ce point de vue, cette étude de cas fait écho à d'autres situations, et elle est utile ne serait-ce que pour désigner certaines références (parfois délétères ?) chez les professionnel·le·s.

PARTIE III – LES POLITIQUES PUBLIQUES ET LEUR MISE EN OEUVRE

Comment une politique publique d'accueil du jeune enfant peut-elle agir contre (ou contribuer à) les effets de situation de pauvreté/précarité ? Comment peut-elle permettre de les réduire, voire de rétablir une meilleure égalité des chances ?
Dans ce chapitre, nous aurons recours à une revue de la littérature internationale pour rendre compte de certaines expériences ou d'observations menées. Sera ensuite déclinée la question de la formation des professionnel.le.s.

Politiques universelles ou ciblées, quels enseignements de la littérature internationale ?

Une politique universelle dans un domaine déterminé s'adresse à tous les individus dans la situation d'un besoin identifié, en ce qui concerne la prestation, le service, etc., couverts par la politique en question. Par exemple, une politique universelle de santé bénéficie à tous les individus qui sont en situation de besoin sanitaire à un moment donné. De plus en plus, il est évoqué une universalité « intégrale » ou alors « proportionnée » : dans ce second cas, tou.te.s les citoyen.ne.s bénéficient de la politique mais de façon différente ou dans des proportions différentes. Une politique ciblée dans un domaine déterminé ne couvrira en revanche le besoin que d'une sous-catégorie spécifique parmi les personnes dans une situation de besoin potentiellement couverte : par exemple, parmi les personnes concernées par le besoin visé (être malade pour la politique de santé, avoir des enfants pour la politique familiale…), celles qui bénéficient en outre d'un revenu inférieur à tel seuil, d'un âge supérieur à tel seuil, habitant dans un territoire spécifique… Dans le cadre d'une politique publique, le ciblage peut porter sur des types d'individus, de familles, de ménages, de foyers allocataires, de foyers fiscaux ou même sur des territoires.
La question de l'universalité ou du ciblage de la politique familiale fait depuis de nombreuses années l'objet de débats, parfois virulents, notamment lorsqu'ils portent, en France, sur les allocations (Séraphin, 2015). Une politique universelle s'adresse à toutes les familles et les enfants, tandis qu'une politique ciblée, dans la thématique qui nous occupe, viserait uniquement les enfants en situation de pauvreté et leurs familles. L'universalité ou le ciblage peuvent concerner des prestations (individualisées ou « familialisées ») ou l'accès à des services.
L'ouverture de la question aux études internationales nous permettra d'élargir notre réflexion et de recueillir des éléments pour répondre à la question suivante : en ce qui concerne l'accueil de la petite enfance, en quoi une politique universelle ou une politique ciblée permettent-elles de répondre aux situations de pauvreté et de pallier leurs effets délétères ? Autrement dit, en quoi une politique d'accueil universelle qui concerne l'ensemble des enfants de moins de trois ans (ex : accès à une structure d'accueil sous la seule condition d'être un enfant de moins de 3 ans, bénéficier d'une prestation par le simple fait d'avoir un enfant de moins de trois ans…) ou alors ciblée qui concerne uniquement une catégorie de ces enfants de moins de trois ans (ex : accès à une structure d'accueil uniquement si le/les parents/s exercent un emploi à plein temps, accès à une structure uniquement si l'enfant est domicilié sur un territoire précis, bénéficier d'une prestation uniquement si les revenus

globaux du ménage sont inférieurs à tel seuil…) permettent-elles de répondre aux situations de pauvreté ?
Nous présentons ici une synthèse de la littérature nationale et internationale sur ce sujet. La plupart des articles cités font part d'expériences ou d'observations menées dans d'autres pays. Ainsi, le champ est vaste et diversifié et les études recensées sont difficiles à comparer puisqu'elles ne portent pas exactement sur le même objet et se situent, pour la majorité, en dehors de l'hexagone. Puisque l'analyse d'une politique publique ne peut s'effectuer qu'en la recontextualisant (contexte législatif, social, institutionnel, culturel…), il faut donc rester prudent·e, comme nous l'avons souligné précédemment, et ne pas transposer à l'identique les conclusions émises.
En ce qui concerne le versement de prestations monétaires pour répondre aux besoins matériels (allocations et prestations), des travaux déjà anciens (voir les recherches de Math, 2003 ; Eydoux et Letablier, 2009 ; Thévenon, 2009, par exemple, dont les principales conclusions sont synthétisées dans Séraphin, 2015) montrent qu'une politique familiale universelle complétée par des politiques ciblées est efficace en termes de lutte contre la pauvreté. Qu'en est-il aujourd'hui, en ce qui concerne plus spécifiquement l'accueil de la petite enfance ?

Des politiques universelles plutôt favorables aux enfants en situation de pauvreté…

Tout d'abord, notons que l'universalité favorise globalement l'ensemble de la population, y compris les enfants vivant en situation de pauvreté. Elango, García, Heckman et Hojman (2015) synthétisent la littérature sur cette question. Les auteur.e.s dépassent le cadre de la méta-analyse et dissèquent à nouveau les sources de données primaires dans un cadre commun, en étudiant les données d'enquêtes provenant de programmes divers, universels ou ciblés. Selon les données issues recherches menées en Norvège, au Québec ou aux Etats-Unis, les programmes universels profitent largement aux enfants défavorisés.
Par exemple, Miller, Votruba-Drzal, McQuiggan et Shaw (2017) établissent une comparaison entre les deux principaux modèles états-uniens de programmes de prématernelle (1 à 2 ans avant la maternelle) financés par des fonds publics : la « pré-maternelle ciblée », soumise à condition de ressources, et la « pré-maternelle universelle ». Ces programmes diffèrent souvent par les caractéristiques économiques des enfants d'âge préscolaire inscrits. Selon les auteures, des études antérieures avaient mis en évidence des liens entre les résultats individuels des enfants et la composition économique des autres élèves de la classe, mais peu d'entre elles avaient permis de déterminer si ces associations étaient valables dans les classes de l'enseignement préscolaire. En utilisant les données de 2966 enfants dans 709 classes pré-maternelles, elles examinent tout d'abord si la composition économique de la classe (c'est-à-dire le revenu familial moyen, l'écart-type des revenus et le pourcentage d'élèves issus de ménages à faible revenu) est corrélée à la réussite scolaire ; puis si les associations entre la composition économique de la classe et les résultats des enfants diffèrent en fonction du niveau de compétences académiques initial. Le premier résultat vérifie l'hypothèse initiale : l'augmentation de l'avantage économique dans les classes de l'enseignement pré-maternel est corrélée positivement aux résultats de réussite. Plus précisément, l'augmentation du revenu global des salles de classe entre 22500 et 62500 dollars est liée à l'amélioration des résultats en mathématiques. L'augmentation de la proportion d'enfants issus de ménages à faible revenu dans la salle de classe a une relation négative avec les compétences en mathématiques, en lecture et en écriture et en langue. Il y a peu de preuves statistiques que les liens

entre la composition économique de la classe et les performances diffèrent selon le niveau de compétence initial. Les résultats (en termes de modèles de régressions logistiques notamment) indiquent que les programmes de pré-maternelle économiquement intégrés peuvent être plus bénéfiques pour les enfants d'âge préscolaire issus des ménages à faible revenu que les salles de classe destinées uniquement aux enfants économiquement défavorisés.
Peticlerc et al. (2017) ont mené une étude qui intègre les données de cinq cohortes d'enfants vivant dans différents pays occidentaux à revenu élevé (Royaume-Uni, États-Unis, Pays-Bas, Canada et Norvège, au total 21437 personnes). Elles constatent que les taux de participation plus élevés aux services d'accueil sont associés à des subventions universelles, c'est-à-dire non ciblées sur les familles à faible revenu dans les différents contextes politiques de la petite enfance de 0 à 5 ans révolus. Les prestations universelles bénéficieraient donc à l'ensemble des familles et ne seraient pas associées à des effets pervers de sélections par le revenu ou associé au revenu (comme, par exemple, le fait de « ne pas se sentir à sa place »).

Si l'on considère la notion d'accueil dans un sens large, l'étude de l'équipe de Sekhobo (2014) est extrêmement instructive. Une politique universelle, ne tenant notamment pas compte des revenus des bénéficiaires ni de leur lieu de vie, permettrait de lutter contre des inégalités autres que directement monétaires, telle que la situation d'obésité chez le très jeune enfant. Or, par effet de retour, comme la question de l'obésité chez les très jeunes enfants est fortement liée au niveau de revenus, une politique de lutte contre les causes de l'obésité bénéficie fortement aux enfants en situation de pauvreté.
La réglementation de l'article 47 de la ville de New York, entrée en vigueur en 2007, impose aux centres agréés d'accueil de l'enfance d'améliorer les comportements des enfants inscrits en matière de nutrition, d'activité physique et de temps passé devant la télévision. Pour compléter l'évaluation des réglementations de l'article 47, ils ont mené une étude écologique (c'est-à-dire tenant compte de l'environnement et du contexte) et exploratoire, afin d'examiner l'évolution de la prévalence de l'obésité chez les enfants d'âge préscolaire issus de familles à faible revenu et inscrits au Programme de nutrition pour les femmes, les nourrissons et les enfants dans des quartiers de la ville de New York. Les auteurs ont mené cette étude trois ans avant (de 2004 à 2006) et après (de 2008 à 2010) la mise en application de la réglementation en 2007. Ils constatent que la prévalence de l'obésité chez les jeunes enfants a diminué dans tous les quartiers étudiés de 2004-2006 à 2008-2010. La plus forte baisse a été enregistrée dans les quartiers à haut risque de Manhattan, où la prévalence de l'obésité est passée de 18,6% en 2004-2006 à 15,3% en 2008-2010. Les résultats ont montré une réduction de l'écart de prévalence de l'obésité entre les quartiers à haut risque et à faible risque. La réduction de la prévalence de l'obésité chez les jeunes enfants dans certains quartiers à risque élevé comme à risque faible de la ville de New York suggère que des progrès ont été accomplis dans la réduction des disparités en matière de santé au cours des années suite à l'application de la réglementation de 2007. Une politique universelle sur l'ensemble d'une ville, sans ciblage sur les revenus ou sur les quartiers par exemple, a profité à l'ensemble des enfants, voire a proportionnellement plus bénéficié aux plus démunis.
Burström et al. (2017) ont mené le même type d'étude et complètent les conclusions. Les auteurs étudient un programme postnatal de prévention de l'obésité chez les enfants dans les services de soins et d'éducation en Suède. Ils constatent que malgré un système de protection sociale bien

développé dans ce pays, il existe d'importants écarts de santé entre les zones résidentielles du comté de Stockholm et une espérance de vie plus courte dans les zones défavorisées. Ces fractures socioéconomiques et sanitaires affectent également les enfants. Selon les auteurs, cette intervention peut être considérée comme l'exemple concret d'un « universalisme proportionné », en tant que stratégie visant à réduire les inégalités en matière de santé, en appliquant une intervention universelle avec une intensité accrue aux groupes qui en ont le plus besoin. Des efforts supplémentaires et une collaboration organisée de la part des différentes autorités ont été nécessaires pour répondre aux besoins plus grands des enfants qui grandissent dans ces zones. L'article décrit la logique et la conception de l'évaluation d'un programme étendu de visites à domicile postnatales en collaboration entre les services de santé pour enfants et les services sociaux dans la région de Rinkeby, à Stockholm, et dans le reste de la Suède, où vit une forte proportion d'immigrants « récents », dont plus de la moitié est à risque de pauvreté. L'intervention a reçu un accueil très positif de la part des parents (taux de participation de 95%) ; ceux-ci semblent avoir l'impression de bénéficier réellement de la participation, ainsi que du personnel des services de santé infantile et des services sociaux qui, de leur côté, trouvent cette approche en lien avec leurs intentions professionnelles. Les membres du personnel interrogés apprécient également la collaboration interprofessionnelle. L'intervention a également suscité des activités dans d'autres secteurs (la bibliothèque locale, la garderie d'enfants) de la région. Le moment de l'intervention, au début de la vie de l'enfant, peut être bien adapté pour aider les parents à se réorienter et à trouver un rôle parental adéquat, c'est-à-dire au profit du développement de l'enfant. Pour les cas français, cette étude interroge un service, lui universel, à savoir la Protection maternelle et infantile (PMI). Cet organisme est universel puisqu'il assure un service à tous les enfants depuis la gestation et jusqu'à trois ans et à leurs parents (notamment leurs mères), mais il comporte la possibilité de le moduler et d'apporter un accompagnement renforcé en cas de nécessité liée à des besoins spécifiques de l'enfant. L'universalité offre une couverture totale de la population et permet de cibler ensuite des populations avec des spécificités dans les besoins.

Se pose toutefois la question fondamentale de l'accès de toutes et tous aux politiques universelles, condition pour que l'universalité soit réelle dans la pratique et ne soit pas seulement une universalité d'égalité juridique théorique.

… à condition que la politique soit réellement universelle

Ainsi, il s'agit bien de distinguer une universalité théorique d'une universalité pratique. Nous rejoignons ici la question de l'accès aux droits, qui n'est donc pas propre aux politiques ciblées. Hill, Gennetian et Mendez (2019) exposent la politique états-unienne du Fonds de développement et de protection de l'enfance (*The Child Care and Development Fund : CCDF*) qui poursuit un double objectif : promouvoir l'emploi, l'éducation et la formation des parents à faible revenu et les encourager à utiliser des services d'accueil et d'éducation de haute qualité. Pourtant, alors que les changements dans les politiques de la CCDF ont pour objectif d'améliorer l'accessibilité et la fonctionnalité de ses subventions pour toutes les familles à faible revenu éligibles, leur utilisation par les familles hispaniques, qui représentent la proportion la plus importante des familles à faible revenu, demeure faible. Il faut donc transformer cet accès théorique (ce « droit » lorsque la politique est universelle) en un accès pratique. Ainsi, l'étude explore les moyens par lesquels le contexte de la

politique d'accueil d'enfants au niveau des États (ex : critères d'éligibilité, exigences de composition de dossier, critères de priorisation des situations, compétences et expérience pour effectuer les démarches en ligne…) peut affecter l'utilisation des ressources par les familles hispaniques et contribuer aux disparités raciales / ethniques dans l'utilisation des programmes. Cette étude pointe du doigt l'un des aspects les plus controversés de l'universalité, lorsqu'elle n'est que théorique. Il est alors nécessaire d'accompagner cette universalité d'une action engagée pour que chaque citoyen.ne ait accès à ses droits (information, accompagnement, présence des services et structures…) et qu'il et elle puissent en bénéficier.

Des politiques ciblées aux effets plus incertains

De manière générale, soulignons les effets pervers observés dans d'autres politiques publiques lorsqu'il est question de ciblage, notamment selon le niveau de revenu : « *Notons qu'une politique familiale universelle n'est ni discriminante, ni « stigmatisante » pour les bénéficiaires, alors qu'une politique ciblée crée ou se fonde sur des sous-groupes qui doivent être dénommés, donc qui risquent d'être étiquetés et labellisés ; de même, la politique familiale universelle, quand elle porte sur des services accessibles à tous (mode d'accueil de la petite enfance, temps péri et extrascolaires…), assure une mixité sociale. Des arguments plus techniques [sont également développés en faveur de l'universalité]. Les prestations sous condition de ressources souffrent d'effets de seuil, surtout pour les personnes qui bénéficient de revenus aléatoires et très fluctuants, et du risque d'erreur de ciblage, notamment puisqu'une part des ayants droit potentiels n'y aurait pas recours par crainte de démarches administratives fastidieuses. Peuvent se rajouter le risque accru de fraude, les coûts de gestion très élevés, notamment dans le cadre de situations familiales, économiques et professionnelles de plus en plus mouvantes* » (Séraphin, 2015, 56).

En outre, même si Kline et Walters (2016) constatent de prime abord que les effets du programme qu'ils étudient, le *Head Start,* sont plus importants chez les enfants qui autrement ne fréquenteraient pas l'école maternelle et chez ceux qui ont moins de chances de participer au programme (principal constat), ces auteurs montrent que, finalement, les effets bénéfiques peuvent être imputés à la mise en œuvre de programmes ou de mode d'accueil antérieurs et « concurrents », financés eux-aussi sur des fonds publics.

Dans tous les cas, Bierman et al. (2017a), sur la base de recherches longitudinales, suggèrent que les gains réalisés par les enfants vivant dans des familles à faible revenu au cours des interventions prématernelles ciblées s'estompent souvent au moment de l'entrée à l'école maternelle et disparaissent au début de l'école primaire.

A noter toutefois que des effets positifs semblent parfois apparaître lorsque le ciblage ne porte pas sur les ressources ou le statut social mais sur un autre type de spécificité. Par exemple, selon Edwards et Yub (2018), les services d'accueil en centre ont une influence positive sur les résultats comportementaux (stress) des enfants australiens de 1 à 2 ans nés de mères adolescentes. « *Les résultats suggèrent que les interventions politiques visant à encourager les enfants nés de mères adolescentes à fréquenter des services d'accueil en centre pourraient réduire les problèmes d'intériorisation des comportements de ces enfants, en particulier dans les familles en difficulté économique.* » (op. cit., 96). Relevons cependant que rien ne prouve *a contrario* que les mêmes résultats ne soient pas également observés si l'ensemble des enfants bénéficiaient de ce service.

Toutefois, une politique publique universelle peut être proportionnée dans ses applications, en favorisant dans l'intensité de l'aide/prestation/service certaines catégories de populations. Par exemple, il est possible non pas de réserver certains modes de garde à une catégorie spécifique, mais plutôt de lui faciliter voire de lui favoriser l'accès. L'objectif étant, au final, d'assurer une plus grande universalité par un accès de tous. A cet égard, l'étude de Vandenbroeck et Vandekerckhove (2016), (décrite au chapitre 1.3. La mission des crèches s'arrête-t-elle à l'accueil des enfants ?) et qui analyse les étapes de constitution d'un projet de crèche inclusive (accueillir plus d'enfants pauvres et les soutenir) est un exemple de facilitation d'accès. Au cours d'un processus qui a duré près de 10 ans (et que nous avons déjà décrit), les crèches ont gagné en présence dans les quartiers, elles ont tissé des liens avec d'autres services de proximité, etc. Le résultat principal de cette expérience est, selon les auteurs, la prise de conscience croissante de l'importance de toucher des familles défavorisées, donc de s'en donner les moyens, et la preuve qu'une politique d'admission bien pensée conduit à plus d'égalité. Actuellement, « *La nouvelle structure "Coopérer pour l'accueil de la petite enfance" à Bruxelles est maintenant l'organisation de référence pour la fonction sociale de la crèche.* » (op. cit., 279). Selon les auteurs de l'article, ce « *qui rend ce projet exceptionnel et unique est l'interaction entre le travail de terrain et les politiques mises en place : de la base au sommet et inversement. Alors que des changements s'observaient sur le terrain, les politiques étaient revues également. À leur tour, ces nouvelles réglementations facilitaient le changement social sur le terrain, du sommet à la base*. » (op. cit., 274). Avec cet accès facilité et prioritaire, cette politique reste universelle mais devient proportionnée.

La question du ciblage en croise une autre, celle de l'action publique par « programmes » plutôt que par politique publique ou par services publics puisque, la plupart du temps, ces programmes, outre le fait d'être limités dans le temps, sont généralement ciblés sur des populations spécifiques. Cette sous-partie propose une synthèse des principaux travaux portant sur l'évaluation de ces programmes d'intervention.

Dans l'étude de Landry et al. (2014), l'intervention propose un programme de pratiques dérivées de la théorie de l'attachement et des théories socio-culturelles. 65 classes de centres d'aide à l'enfance, s'occupant d'enfants de 2 et 3 ans issus de familles à faibles revenus sont réparties selon trois modalités : programme standard (groupe témoin), programme de sensibilité destiné à la petite enfance (RECC), et le dernier faisant explicitement appel à l'affectif et au relationnel (RECC+). Les auteurs analysent ainsi les effets au plan socio-affectif, comportemental, sur le début de l'alphabétisation, le langage et le niveau en mathématiques, ainsi que la relation adulte-enfant. Les observations ont montré, comparativement au groupe témoin, un meilleur gain pour les pratiques RECC et RECC+ notamment parce que les éducateurs aident les enfants à gérer leur comportement, à établir un calendrier prévisible, et utilisent des activités stimulantes au niveau cognitif (par exemple, la lecture partagée de livres). Cependant, ce comportement ne diffère pas dans divers domaines tels que le maintien d'une discipline sensible et positive. Les évaluations ont montré que les enfants ayant bénéficié du dispositif RECC+ ont dépassé le groupe témoin dans les domaines du développement social et émotionnel ; en revanche, il n'y a pas eu de différence notable entre les groupes pour ce qui concerne les compétences cognitives (langage, alphabétisation et mathématiques). Dans le cadre de l'étude menée par Yazejian et Bryant (2017), 239 enfants (<19

mois) de familles à faible revenu ont été assignés au hasard à *Educare* ou à un groupe témoin[76]. Les évaluations ont été faites auprès des enfants un an après la randomisation. Les résultats ont révélé des différences significatives favorisant les enfants du groupe *Educare* sur les compétences langagières, la compréhension orale et les capacités d'expression, les comportements problématiques rapportés par les parents et les interactions positives entre parents et enfants, les effets étant compris entre « modérés » et « moyens ».

A l'aide d'une base de données méta-analytique comprenant des informations sur les évaluations effectuées entre 1960 et 2007 pour les enfants de 0 à 5 ans, l'analyse de Kholoptseva (2016) examine les effets des *Early Childhood Education* programs (ECE) sur leur niveau de langage, de lecture et leurs compétences en mathématiques. Les résultats indiquent que la fréquentation de ces programmes a des incidences qualifiées de faibles à modérées sur les compétences linguistiques, d'alphabétisation et en mathématiques des enfants. Si les programmes sont axés explicitement sur la langue, la lecture et les compétences en mathématiques, ils offrent une stimulation par rapport aux programmes d'activité plus classiques. Les programmes ECE ont un impact plus important sur les compétences linguistiques quelle que soit l'origine ethnique des enfants, et l'auteure suggère la mise en place d'une expérience uniforme en matière d'ECE.

Ainsi, les résultats issus de ces trois évaluations de programmes semblent contrastés en fonction des secteurs de développement des jeunes enfants examinés, socio-affectif *versus* cognitif, et n'amènent pas de résultats concordants.

Comment évaluer ces programmes[77] ?

Des programmes de moins en moins adaptés, de moins en moins contextualisés ?

Lorsque l'on effectue des comparaisons internationales, et même lorsque l'on compare des actions menées sous forme de « programmes », la question principale est de savoir sur quels critères effectuer la comparaison. Cette interrogation en amont permet largement de répondre à la question, maintes fois posée aux chercheur.e.s, qui dépasse très largement la question de l'accueil de la petite enfance et celle des situations de pauvreté : pourquoi des programmes fonctionnent… et d'autres non ?[78]

Duncan et Magnuson (2013), dans leur article de synthèse de la littérature tentent d'expliquer par des considérations méthodologiques et théoriques pourquoi tant de disparités sont relevées entre les résultats de projets pilotes et les résultats d'évaluations de politiques de grande ampleur comme *Head start*. D'un point de vue méthodologique, les auteurs se focalisent sur les travaux qui cherchent à estimer des résultats interprétables comme un lien de cause à effet. Or, le fait de bénéficier ou non d'un programme petite enfance n'est pas indépendant du contexte social et familial, ou encore des préférences parentales en matière de garde, etc. Dès lors, comparer les niveaux de développement ou les trajectoires des enfants ayant bénéficié de ce programme à ceux n'en ayant pas bénéficié ne mesure pas que l'effet du programme mais aussi l'effet de différences souvent inobservables.

Les principaux résultats sont d'abord, que les impacts mesurés par ces études semblent de moins en moins importants au fur et à mesure que le temps passe et que pratiquement aucune évaluation n'a obtenu des effets aussi forts que les *Perry preschool* et *Abecedarian project*. La "moyenne" des 84 effets (mesurés à la fin du programme sur la cognition) est de 34 % d'un écart type, ce qui correspond à peu près à la moitié de l'écart entre enfant favorisé et défavorisé. Plus les programmes sont petits, plus ils semblent efficaces aussi en corrigeant cette moyenne pour la taille des échantillons, elle n'est plus de 34% mais 22%. Ensuite, toujours pondéré par la taille, les programmes mis en place avant 1980 ont une

[76] Programme d'éducation précoce présenté en annexe.

[77] Programmes présentés en annexe.

[78] Nous remercions sincèrement Arthur Heim pour son aide apportée à la traduction des articles répertoriés dans cette partie, parus dans des revues d'économie.

taille d'effet moyen de 33%, ceux qui l'ont été après cette date sont deux fois moins efficaces en moyenne (16%). Enfin, les programmes emblématiques sont décrits en détails et comparé à la politique fédérale *Head start*. Un point commun est que les impacts mesurés disparaissent très vite dans les deux cas si bien qu'à peine sortis des dispositifs (et revenus aux écoles de "droit commun") on n'observe plus aucune différence.

Cependant, pour les programmes *Perry preschool*, de nombreux travaux montrent des effets à très long terme, et dans différents domaines (activité professionnelle, santé, criminalité, etc.). C'est donc un paradoxe apparent dont les auteurs discutent les explications possibles.

Une explication importante est qu'en réalité les programmes petite enfance ont des impacts sur d'autres compétences (souvent non mesurées) que la cognition, et que les effets à long terme transitent par ces compétences. Heckman et Cunha (2007) ont construit un modèle théorique qui représente la dynamique d'investissement dans le capital humain comme présentant des complémentarités entre les compétences cognitives et non-cognitives d'un côté, et une complémentarité dans le temps de l'autre. Dès lors, un manque d'investissement tôt dans le cycle de vie place les individus sur une trajectoire de développement durablement moins bonne et, réciproquement, l'acquisition précoce de compétences d'un certain type permet l'acquisition simultanée et future d'autres compétences (Heckman parle de « *skills beget skills* »).

Ce modèle donne des prédictions pour les programmes d'intervention précoce mais diffère grandement de ceux promus en psychologie du développement qui insistent par exemple davantage sur les différents types d'investissements (parentaux *versus* formels, etc.). Par ailleurs, les impacts moyens discutés plus haut masquent une hétérogénéité forte de l'effet au sein même des programmes évalués : les effets d'un même programme diffèrent ainsi suivant les enfants et leurs différentes caractéristiques. Ces résultats mettent en valeur l'interaction entre les caractéristiques des enfants et leur développement stimulé plus ou moins bien par différents programmes. Cela montre aussi qu'on maitrise encore mal les « principes actifs » des programmes petite enfance qui fonctionnent et pour qui. Le but de l'analyse faite par Heckman, Pinto et Savelyev (2013) est de comprendre le paradoxe évoqué par Duncan et Magnuson (2013) qui montre que les effets des programmes petite enfance se dissipent très vite mais des effets importants apparaissent beaucoup plus tard sur des dimensions variées allant de l'activité professionnelle à la santé en passant par la criminalité... Pour répondre à cette question, les auteurs utilisent les données de l'expérimentation *Perry preschool* (*cf.* annexe) au cours de laquelle 123 enfants ont été tirés au sort en 1967 pour participer ou non au programme et être suivis de façon longitudinale. Les enfants suivis ont été interrogés à de nombreuses reprises ainsi que leur entourage (parents, enseignants), et les auteurs disposent d'un ensemble de mesures conséquentes autour des compétences cognitives (QI) mais aussi des mesures de traits de personnalité comme les comportements extériorisés, de même que motivation intrinsèque à l'école. Les résultats montrent que les effets durables de *Perry preschool* transitent largement par des changements permanents de traits de personnalité qui expliqueraient plus ou moins largement les effets du programme. En particulier, le fait que *Perry preschool* réduise les comportements externalisés expliquent les effets positifs, sur le marché du travail, la santé et le risque de commettre des comportements violents. Comme le suggèrent Duncan et Magnuson (2013), mesurer l'impact causal d'un programme petite enfance est complexe notamment à cause des enjeux de sélection. Pour y parvenir, le mieux serait de tirer au sort les enfants qui ont une place dans le programme et ceux qui n'en ont pas, afin de les comparer, mais cela s'avère rarement possible. Cependant, il existe des méthodes dites quasi-expérimentales qui permettent sous certaines hypothèses modestes de retrouver des effets causaux à partir de données non expérimentales. Parmi ces méthodes, il y a celles des variables instrumentales. L'hypothèse de Auger et Farkas (2014) est la suivante : on sait que le fait de bénéficier du programme est lié à un ensemble de facteurs qui expliquent aussi les différences de résultats sur le registre du développement des enfants. Cependant, s'il existe un phénomène, une variable qui est complètement indépendante du développement des enfants mais qui a un impact sur la probabilité d'être dans le programme, alors on peut se servir du pouvoir explicatif de ce phénomène pour mesurer indirectement l'effet du programme sur le résultat.

Kline et Walters (2016), dans l'étude précédemment citée, s'interrogent notamment sur les raisons pour lesquelles les programmes de grande ampleur comme *Head Start* ne parviennent pas à engendrer des impacts aussi élevés que les programmes expérimentaux. En reprenant avec finesse ce qui est fait dans les évaluations en général, même expérimentales, ils montrent que la situation de référence est généralement mal identifiée. L'hypothèse est la suivante : avant que l'Etat ne mette en place un programme petite enfance, il existait auparavant de nombreux arrangements spécifiques aux familles (garde parentale, accueils plus ou moins formels collectifs ou individuels). Dans un contexte d'évaluation où on tirerait au sort les enfants qui bénéficieraient de ce programme, la situation potentielle de ceux qui seraient admissibles est plutôt bien connue : ils iront probablement dans ce programme. Mais la situation potentielle de

ceux que le hasard exclurait n'est pas claire : dans la réalité, certains parents peuvent, en l'absence de programme (par exemple, si *Head start* n'existait pas), préférer garder eux-mêmes leur enfant, ou avoir une assistante maternelle, etc. Ainsi le contrefactuel n'est pas nécessairement bien identifié et il renvoie plutôt à une moyenne de situations peut-être très différentes, avec un impact du programme différent selon le comportement des familles. Dit autrement : si on propose *Head start* au hasard à une population, ceux qui y ont accès bénéficieront d'effets bénéfiques et, comme c'est aléatoire, on peut avoir confiance dans le fait que c'est bien en raison du programme ; pour autant, pour ceux qui n'en bénéficieront pas, il y aura des situations diverses (recours ou non à un autre mode de garde, autres arrangements, etc.), ce qui ne permettra pas de conclure quant à l'efficacité du programme. Ainsi, pour *Saïas, Poissant, Delawarde, Tarabulsy (2019, in* Tarabulsy, Poissant, Saïas & Delawarde, 2019, 314), « *il est nécessaire d'appeler à la prudence en ce qui concerne les conclusions que l'on pourrait tirer de seuls résultats d'essais randomisés. Il convient ainsi de ne pas fonder des décisions sur les seules comparaisons de moyennes d'outils psychométriques (p. ex. « les moyennes des deux groupes étant significativement différentes à l'issue de l'intervention, on peut affirmer que celle-ci est efficace »). On suggérera ainsi plus de prudence et de contextualisation (p. ex. « dans les conditions de notre expérimentation, les deux groupes ont présenté des scores différents à l'outil X, en faveur du groupe expérimental, suggérant un effet de l'intervention sur le critère évalué par l'outil X »).*

Aides individualisées ou aides aux structures d'accueil : quels effets identifiés dans la littérature ?

La politique de diversification des formes d'accueil repose sur la coexistence de deux types de prestations : individuelles qui visent la compensation des frais de garde engagés par les familles ou collectives qui visent le soutien au fonctionnement des structures d'accueil en France (Prestation de Service Unique-PSU). Les prestations individuelles sont versées directement aux familles (*cf.* complément mode de garde dans le cas de l'accueil chez une assistante maternelle, une garde à domicile ou une micro crèche) selon leur niveau de ressources et les prestations de service versées directement aux établissements d'accueil du jeune enfant (elles-mêmes calculées selon les ressources des familles accueillies).

Est-il préférable d'accorder une aide sous forme d'une allocation, afin que les familles choisissent elles-mêmes leur mode d'accueil ou compensent leurs dépenses ou faut-il créer et soutenir des structures accessibles au plus grand nombre, à bas prix voire gratuitement ? Quels sont les effets de ces deux types de politiques, voire d'une articulation des deux, en termes de lutte contre la pauvreté/précarité ? Est-il préférable d'investir dans des structures d'accueil à accès universel ou d'accorder des aides monétaires individualisées ? La littérature internationale nous apporte des éléments de réponse.

Des effets des prestations monétaires positifs à court terme mais qui s'estompent à moyen terme

Dès la fin des années 1990, l'affaire semblait entendue. Mayer (1997) démontre ainsi, sur la comparaison entre plusieurs pays « développés », que l'accroissement des prestations monétaires offertes aux familles n'est pas automatiquement source d'une augmentation des opportunités offertes aux enfants. L'une des raisons étant qu'une augmentation d'une aide n'engendre pas automatiquement une augmentation aux recours aux services, de surcroît de qualité. Ce constat est renouvelé par Johnson, Ryan et Brooks-Gunn (2012) et par Johnson et Ryan (2015). Dans ce dernier article, ces auteures étudient le « *rôle des subventions pour la garde d'enfants dans la vie des enfants à faible revenu* ». Elles partent du postulat qu'aux États-Unis, les subventions pour la

garde d'enfants financées par le gouvernement fédéral offrent une occasion unique d'influencer l'éducation précoce des enfants à faible revenu et, ce faisant, d'affecter leur développement. Pour comprendre le rôle des subventions pour la garde d'enfants dans la vie des enfants, elles se proposent de répondre aux questions suivantes concernant leur impact : comment l'octroi de subventions affecte-t-il le type de prise en charge des enfants, la qualité de cette prise en charge, et leurs résultats développementaux ? Elles voulaient vérifier le postulat que les réponses à ces questions pouvaient être positivement liées. Ce n'est pas le cas. Bien que les subventions augmentent la possibilité d'accès au type et à la qualité de la garde, l'effet direct des subventions a été, dans les faits, nul ou négatif. Des études plus récentes corroborent globalement ce résultat.

Sur la question de l'accès aux modes d'accueil, Pilarz (2018) souhaite savoir si l'enfant bénéficie d'un meilleur accès à une diversité des modes d'accueil quand une allocation monétaire est versée. Selon l'auteure, les enfants à faible revenu sont moins susceptibles de participer à des gardes formelles et de grande qualité que les enfants à revenu élevé, et risquent davantage de faire l'objet de multiples arrangements simultanés en raison des contraintes économiques et d'emploi des parents. Les programmes de subvention pour la garde d'enfants accroissent l'accès des enfants à faible revenu aux services d'accueil formels, mais on ne sait pas ou peu si les subventions influencent également l'utilisation de multiples modes d'accueil. L'étude citée utilise des techniques de double différence pour estimer les effets des dépenses des programmes de subvention pour la garde d'enfants sur les décisions des parents en ce qui concerne le nombre et le type de structures d'accueil. Les résultats indiquent que les dépenses au titre des programmes de subventions publiques sont associées à une probabilité plus élevée d'utiliser un arrangement unique, en centre, et à une probabilité plus faible d'utiliser plusieurs arrangements. Les résultats suggèrent que le caractère inaccessible des services d'accueil contribue probablement à l'utilisation de multiples arrangements par les parents à faible revenu, et que les programmes de subvention aux structures améliorent l'accès de ces familles aux services d'accueil en centre.
Johnson, Martin et Ryan (2014) analysent les effets du « *programme fédéral de subventions pour la garde d'enfants* » sur la probabilité d'accès ultérieur aux services préscolaires d'accueil d'enfants (*preschool child-care*), c'est-à-dire aux choix ultérieurs de mode de prise en charge, après réception d'une subvention. Une hypothèse est que les subventions données pour les jeunes enfants augmentent la probabilité de participer à d'autres programmes préscolaires financés par des fonds publics qui offrent des accueils de la plus haute qualité aux familles à faible revenu. La subvention (la prestation monétaire donc) permettrait alors d'accéder à un mode d'accueil collectif de qualité, inaccessible jusqu'alors aux familles à faibles revenus et leur ouvrirait la voie au recours à toutes sortes de services collectifs de qualité. À partir des données de « *Cohorte longitudinale de la petite enfance – Cohorte de naissance* » (n = 2100 ; environ deux ans), cette étude montre que la perception de subventions pendant la petite enfance ne prédit une plus grande utilisation des autres formes d'accueil financées par des fonds publics au cours de l'année préscolaire, que si la subvention antérieure est utilisée dans un centre, ou structure collective.

En outre, plusieurs travaux montrent que les éventuels effets bénéfiques des subventions observés à court terme ont tendance à s'estomper à moyen terme. Krafft et ses collègues (2017) étudient l'effet de ces subventions également sur la qualité du soin apporté par le service en ajoutant alors un

élément complémentaire : ces auteures mènent une étude sur une longue période et introduisent donc le facteur de la durée. Elles constatent que, chaque mois, aux Etats-Unis, le programme de subvention pour la garde d'enfants aide près d'un million de familles à faible revenu à payer les frais d'accueil. Leur hypothèse de départ était simple et rejoint celle de l'équipe précédente : on pourrait s'attendre à ce que le soutien financier d'une subvention pour la garde d'enfants améliore la stabilité et la qualité des soins qui favorisent le développement des enfants. Cependant, de courtes durées de versement de la subvention pourraient accroître l'instabilité des services d'accueil. En outre, il existe un débat sur le point de savoir si la perception d'une subvention entraîne l'utilisation de soins de qualité supérieure ou inférieure. Dans leur étude, elles utilisent des données d'enquêtes longitudinales sur les familles à faible revenu et des données administratives couplées sur les subventions reçues pour étudier la stabilité temporelle et la qualité déclarée des arrangements en matière d'accueil d'enfants. Le constat est clair : certes, selon les déclarations des parents, lorsque les familles reçoivent des subventions pour la garde d'enfants, ceux-ci bénéficient dans un court délai d'un accueil de meilleure qualité. A noter toutefois le premier bémol : ce constat se fonde sur les témoignages des parents. En outre, second bémol, sur une période plus longue, il n'y a aucune différence dans la stabilité des arrangements d'accueil lors de l'octroi d'une subvention par rapport à l'absence de subvention. De plus, les enfants utilisent souvent plusieurs modes d'accueil en même temps, indépendamment du montant de la subvention. Ces résultats suggèrent que le versement d'une subvention pour la garde d'enfants pourrait éventuellement favoriser des résultats positifs pour les enfants, à condition d'un accès accru et permanent à des accueils de meilleure qualité. Cette politique d'aide individualisée doit s'accompagner d'une politique d'aide aux structures, afin d'assurer la qualité mais surtout la permanence de l'accueil.

Des effets positifs connexes des structures d'accueil : être un relais de l'action publique

Dans cet équilibre entre prestations individuelles ou aide aux structures, les résultats de la littérature internationale montrent également que les structures d'accueil peuvent plus aisément être le support d'autres politiques publiques qui participent indirectement à lutter contre la pauvreté ou ses effets délétères. Elles permettent, en effet, à d'autres politiques publiques (autres que celle de l'accueil de la petite enfance) de mieux cibler les enfants en situation de pauvreté, voire de trouver des relais efficaces auprès des personnels d'accueil.

Tandis que les risques d'obésité infantile sont plus importants parmi les enfants en situation de pauvreté et que, si ces risques s'avèrent, ils peuvent entraver le devenir de l'enfant et être un facteur de reproduction de la pauvreté, les structures d'accueil apparaissent comme un lieu d'intervention efficace auprès des populations les plus modestes sur les aspects de la prévention en santé.

La recherche, menée en 2016 aux Etats-Unis, par Neelon, Østbye, Hales, Vaughn et Ward (2016), offre une focale intéressante relative à cette question de l'obésité chez les jeunes enfants qui forment près de 10% des enfants étasuniens de moins de 5 ans. L'étude examine le développement et l'implantation de deux programmes de prévention ciblés de l'obésité : l'un dirigés sur les enfants âgés de 4 à 24 mois dans les structures d'accueil de la petite enfance (*Baby NAP SACC – Nutrition and Physical Activity SelfAssessment for Child Care*) et l'autre sur les enfants âgés de 18 mois à 4 ans en contexte de garde en milieu familial (*Keys – Keys to Healthy Family Child Care Homes*). L'article conclut en soulignant que les interventions visant à prévenir l'obésité implantées dans des

structures d'accueil (*versus* garde en milieu familial) offrent la possibilité d'atteindre un grand nombre d'enfants. Mener des politiques de prévention de l'obésité au sein des structures d'accueil bénéficie donc en particulier aux populations en situation de pauvreté.

Toujours sur le registre de la santé, prenons une autre illustration. L'étude menée par Warren et White (2018) se focalise sur la santé des enfants afro-américains à faible revenu, âgés de 6 semaines à 5 ans, exposés au tabagisme passif. L'intervention a pour objectif de faire acquérir aux parents des connaissances en vue de réduire les méfaits de l'exposition à la fumée de tabac ambiante. Par un projet de recherche participatif, les partenaires ont défini des stratégies de communication permettant de surmonter les obstacles en matière d'information. Douze membres de la communauté ont été formés en tant que « *parent leader* » à des ateliers « *Set the rules* » et les ont animés. Les parents qui ont assisté à l'atelier (n = 32) ont trouvé l'intervention novatrice et très utile et ont partagé les informations apprises avec d'autres parents. Cette intervention suggère que les structures d'accueil peuvent être des espaces pertinents pour augmenter l'accès à l'information sur la santé, pour accroître la sensibilisation et pour améliorer la santé des enfants. Non seulement, à l'instar de l'étude de Vandenbroeck et Vandekerckhove (2016) présentée plus haut, elles permettent un accès plus aisé aux populations pauvres mais elles offrent de surcroît un relais, avec du personnel sensibilisé et formé aux programmes et actions déployées, améliorant ainsi leur efficacité.

La formation des professionnel.le.s à l'accueil des enfants en situation de pauvreté

S'interroger sur la formation des professionnel.le.s à l'accueil des enfants en situation de pauvreté suppose de rappeler ce que l'on peut entendre par la qualité d'un accueil pour de très jeunes enfants en situation de précarité. S'agit-il d'une vision standardisée de la qualité, essentiellement évaluée avec des indicateurs quantitatifs ou d'une conception dialogique établie prenant en compte la diversité des situations sociales et familiales et des besoins des enfants ? L'évaluation de la qualité peut-elle être univoque ou renvoie-t-elle aux hiérarchies implicites des valeurs mobilisées par les différent·e·s professionnel.le.s ?

La réponse à ces questions renvoie à la manière dont les professionenl.le.s sont formé.e.s pour prendre en charge les enfants. Que proposent sur ce point les rapports internationaux et les études effectuées sur la formation ?

Le rapport de l'OCDE de 2001 intitulé *Petite enfance, grands défis*, fait état d'une réelle attention aux enjeux de formation des professionnel.le.s. Ce rapport installe le contexte d'une « *pédagogie prescriptive* » qui pose « *le cadre de qualité pour les services à la petite enfance*» impliquant selon Chartier et Geneix (2006, 6) « *un énoncé, des valeurs et des objectifs qui doivent guider les centres de la petite enfance; un sommaire des normes du programme, c'est-à-dire de quelle façon les programmes seront structurés en terme de rapport enfants/personnel, de qualification des enseignants pour faciliter les développement de l'apprentissage; la description des connaissances, compétences, dispositions et valeurs que les enfants peuvent être censés maîtriser dans des domaines de développement général et enfin les lignes directrices pédagogiques décrivant les processus grâce auxquels les enfants atteignent ces objectifs et la façon dont les éducateurs doivent les y aider ».* Deux autres rapports de l'OCDE[79], (2006 et 2012) soulignent la nécessité de mettre en place une formation appropriée aux EAJE, et l'instauration de groupes de travail *Quality workforce* au sein de l'OCDE s'attachent également à expliciter les exigences de professionnalisation dans le secteur et selon les pays. Pirard (2014) souligne la forte disparité des approches pédagogiques qui ressort de ces travaux, notamment sur le secteur des enfants de 0-3 ans. Chartier et Geneix (2006, 6) soulignent également que la « *pédagogie réelle implique de joindre à ces énoncés d'attendus, la description des pratiques d'éducation et des structures institutionnelles qui rendent ces déclarations d'intention effectives* ». Qu'en est-il concrètement de la prise en compte des situations de pauvreté des jeunes enfants en formation initiale ou dans le cadre de la formation tout au long de la vie ?

Constatons tout d'abord que les études portant spécifiquement sur les cursus de formation et les compétences des professionnel.le.s sont peu nombreuses dans la littérature scientifique française et internationale. Le note de synthèse effectuée par Rayna (2007) sur l'accueil de la petite enfance en

[79] Le rapport de 2001 insiste sur la nécessité de mettre en place des formations appropriées pour tous les services. La formation est ici vue comme une ressource pour assurer un accueil de qualité dans les EAJE. Le second rapport (2006) souligne l'importance des conditions de travail des personnels et note l'importance du niveau de recrutement. Il met en avant la corrélation entre d'un côté la formation du personnel et les ressources qui lui sont affectées (dont la rémunération et des conditions de travail appropriées) et de l'autre la qualité des services EAJE. Dans le rapport de 2012, la formation et les conditions de travail sont envisagées comme un des cinq leviers d'une politique d'accueil de la petite enfance. Le rapport préconise également : l'augmentation des qualifications, le développement d'une offre de formation continue pour l'encadrement des équipes et des formations spécialisées pour les professionnel.le.s.

Europe, prenant appui sur les travaux de l'OCDE et ceux de la revue du Furet, fait état d'une diversité importante d'initiatives dans tous les pays pour prendre en charge les jeunes enfants. La description des initiatives conduites dans chaque pays amène d'ailleurs l'auteure à considérer la petite enfance « *comme une passerelle pour l'éducation parentale et comme un levier pour le développement de réseaux sociaux favorables à une plus grande cohésion sociale* » (op. cit., 8). On constate cependant à la lecture de cette synthèse très documentée que les compétences requises pour prendre en charge les enfants et les manières de les acquérir par les professionnel.le.s restent peu développées même s'il est rappelé, en référence au rapport de l'OCDE de 2001, l'importance de disposer de « *cadres pédagogiques nationaux explicitant les objectifs éducatifs des services permettant de guider la pratique éducative* » (op. cit., 6). Le constat de cette disjonction entre des intentions d'agir donnant lieu à de nombreuses initiatives parfois très innovantes et l'explicitation des compétences requises et des modalités de formation à instaurer ou développer pour les mettre en œuvre sont récurrentes et sans doute liées à l'extrême diversité de ces politiques et à leurs organisations qui ne permettent pas aisément les comparaisons entre elles. Chartier et Geneix (2006) constatent, à ce sujet, que s'il est relativement facile de comparer les investissements économiques et budgétaires, la comparaison des « pédagogies » est un exercice plus périlleux. Une première raison tient à l'existence de terminologies « intraduisibles », dans la mesure où la réalité désignée n'existe pas dans d'autres langues, en particulier en anglais (Moss, 2004). Ainsi, le terme de « pédagogie » est souvent traduit (à tort) par « éducation », mais la véritable difficulté tient plutôt à ce que la profession de « pédagogue » n'existe pas dans les pays anglo-saxons. En la traduisant par *teacher*, on lui donne une connotation scolaire absente de l'orientation relationnelle et holistique de ces fonctions : « *Le pédagogue se propose de traiter l'enfant dans sa globalité, un enfant avec un corps, un esprit, des émotions, une créativité, une histoire et une identité sociale* » (Moss & Petrie, 2002, in Chartier & Geneix, 2006, 41).

Ainsi, au-delà des intentions il s'agit d'interroger la manière dont est prise en compte et mise en œuvre la formation de ces professionnel.le.s pour répondre aux préconisations faites aux services d'accueil et d'éducation par l'OCDE (2007) afin de viser « un développement holistique » du jeune enfant. Quel est le quotidien de ces professionnel.le.s et comment ont-elles et ont-ils été formé.e.s pour prendre en charge les enfants pauvres ? Comment l'organisation du système de formation et plus largement le souci du développement des compétences et des carrières des personnes permettent-ils de contribuer aux actions mises en œuvre ?

Les modes de gouvernance des institutions de la petite enfance et leurs conséquences sur la formation des professionnel.le.s

L'histoire des institutions de la petite enfance et la manière dont les pays conçoivent leurs responsabilités à l'égard des jeunes enfants donnent à voir des modes de gouvernance différents. Bennett (2011-2018) souligne que certains pays inscrivent leurs actions dans une histoire ancienne mobilisée prioritairement par la survie et la santé des enfants pauvres, tandis que d'autres, davantage en prise avec les conceptions de l'Etat moderne, s'attachent plutôt à atteindre un objectif éducatif. Ces différences structurent sur le plan des organisations la manière de prendre en charge des enfants qui relève soit du ministère la santé soit de l'éducation. Ces conceptions différentes donnent lieu au sein des pays de l'OCDE à deux modalités de gouvernance intégrée ou partagée. Le choix de privilégier « *une gestion intégrée (un ministère ou un organisme responsable) »,* ou une

« gestion partagée » constitue un indicateur de la manière dont la petite enfance est vue dans un pays et de la valeur relative que les gouvernements accordent à l'élaboration des politiques, au financement et à la réglementation dans ce domaine. Bennett montre que « *des pays comme l'Islande (1976), la Nouvelle-Zélande [en] (1989), l'Espagne (1990), la Slovénie (1993), la Suède (1996), l'Angleterre et l'Écosse (1998), la Norvège (2005) et les Pays-Bas (2007), influencés par le souci grandissant de mettre en pratique la notion d'apprentissage continu, ont placé les services de garde sous l'égide de l'éducation, avec plus ou moins de succès, selon le pays* » (op. cit., 32). Il indique notamment que « *les pays qui font le choix de la gestion partagée souffrent de ce partage de responsabilités. Ils ont tendance à être moins développés en matière de protection et dans certains pays le domaine des services de la petite enfance est une mosaïque composée de fournisseurs privés et de garderies individuelles en milieu familial. Le personnel féminin a un faible niveau de qualifications scolaires, touche un maigre salaire, et ne bénéficie peut-être pas d'un contrat d'emploi ni d'assurances* » (op. cit., 32). Selon lui, les services dans les pays nordiques ont jusqu'à présent réussi à éviter les faiblesses des systèmes publics d'éducation de la petite enfance des économies libérales qui, à cause de leur lien étroit avec l'éducation primaire, ont souvent des ratios enfant-éducateur très inappropriés et ne sont pas disponibles toute la journée ni toute l'année. En revanche, les pays nordiques qui ont transféré la responsabilité des services à la petite enfance aux ministères de l'Éducation – comme ce fut le cas en Norvège et en Suède – continuent à offrir des services ouverts durant toute la journée et toute l'année et à avoir de faibles ratios enfant-éducateur qui permettent aux pédagogues de porter une attention individuelle à l'enfant et facilitent la relation avec lui.

Une recherche intitulée *Caring and Learning Together* (Kaga, Bennett & Moss, 2010), a étudié cinq pays – Brésil, Jamaïque, Nouvelle-Zélande, Slovénie et Suède – qui ont décloisonné l'administration des services à la petite enfance et l'éducation des jeunes enfants. Les résultats mis en avant par les auteurs montrent que ce décloisonnement a eu des retombées généralement positives. Ils notent par exemple une nette amélioration de l'accès et une hausse importante du nombre d'inscriptions pour tous les groupes d'âge, surtout les enfants de 1 à 3 ans. Le statut du personnel, le niveau de recrutement, la formation et les conditions d'emploi sont aussi grandement améliorés. Les résultats étaient également positifs à d'autres égards, tels que l'élaboration de programmes ou le travail pédagogique. Pour la Nouvelle-Zélande *« le personnel est plus compétent et les salaires sont meilleurs en raison de la création en 1994 d'un syndicat conjoint pour les éducateurs de la petite enfance et les enseignants au primaire. Depuis l'intégration au secteur de l'éducation, le nombre d'étudiants et de diplômés des programmes collégiaux de formation en éducation de la petite enfance a continuellement augmenté.* » (op. cit., 82*)*. Un consensus existe donc au sein des travaux internationaux pour considérer l'intérêt d'une organisation intégrée qui évite une partition liée aux âges et les ruptures pour les enfants au cours de la transition d'un secteur à un autre.

Un type de professionnel.le dédié·e à la prise en compte des enfants en situation de pauvreté ?

Si le rapport de l'OCDE de 2012 préconise une augmentation de la qualification des professionnel.le.s, ce point n'est pas suivi dans tous les pays. Peeters (2010, 19) note que « *dans beaucoup de pays européens et de l'OCDE, le personnel est constitué d'environ un tiers de*

titulaires d'une licence, un tiers de diplômés du secondaire et un tiers sans niveau scolaire reconnu » et Rayna (2007, 8) confirme que « *la diversité est la règle avec schématiquement dans les pays à système " divisé " :*
- D'une part, des enseignants dans les services accueillant des enfants de plus de 3 ans. Ils sont formés de plus en plus fréquemment à l'université. La durée de formation moyenne est de 3 ans après le bac (allant jusqu'à bac +5 en France). Leur spécialisation " petite enfance " varie selon les pays. Elle se maintient en Belgique ou en Italie, mais elle a disparu au Royaume-Uni et en France où la formation est commune pour les enseignants de maternelle et de l'élémentaire.
- D'autre part, divers personnels dans les services d'accueil des enfants de moins de 3 ans. Leur formation est plus courte (allant de l'absence de formation à bac+ 4) avec une majorité de personnels à niveau brevet+1 ou 2 et de type paramédical (auxiliaires de puériculture), sauf en Italie où les services fonctionnent avec des éducatrices.
- Les pays scandinaves sont l'exception, avec une catégorie unique de personnels pour les 0-6/7 ans : les pédagogues ou enseignants préscolaires. Ce sont des spécialistes de l'éducation préscolaire en Norvège, Finlande et Suède, ou des travailleurs sociaux au Danemark (Jensen & Hansen, 2003) ».

En Belgique, Vandenbroeck, Pirard et Peeters (2009) font l'hypothèse de deux attitudes opposées sur le terrain que Pirard (2014) présente ainsi lors d'une communication publique : « *Pour certains, cette diversité répond à la diversité des besoins des enfants et des familles. Dans ce cas les professionnel·le·s de certains services seraient plus à même de prendre en compte les besoins spécifiques de certains enfants et de leurs familles, notamment ceux en situation de précarité. Pour les autres par contre, la prise en compte des besoins spécifiques de tous les enfants et de leurs familles fait partie intégrante des fonctions de tous les services où doivent être gérées sur place les tensions entre les visées sociales, éducatives et économiques* ».
En France, si l'on observe la structuration des qualifications des professionnel.le.s prenant en charge les tout·e·s petit·e·s, ce sont les éducateur.rice.s de jeunes enfants (EJE), donc les professionnel.le.s les plus qualifié.e.s, qui sont les plus mobilisé.e.s. Contrairement aux auxiliaires de puéricultures (AP) et aux professionnel.le.s titulaires du certificat d'aptitude professionnelle à l'accompagnement éducatif de la petite enfance, (CAP-AEPE), dont les apprentissages sont davantage centrés sur le soin aux tout·e·s petit·e·s, le fait d'être formé à un « travail social », laisse implicitement à ces professionnel.le.s la possibilité de prendre en charge les enfants en situation de pauvreté ou vulnérables (comme par exemple, les enfants en situation de handicap). Dans le référentiel de formation qui servira de repère à la validation de leur diplôme, il est explicitement attendu : « *l'élaboration et la mise en œuvre du projet social, éducatif et pédagogique en direction du jeune enfant en coopération avec sa famille »*[80]. L'organisation française, fondée sur trois types de qualification spécifie les prérogatives de chaque catégorie de personnel : les EJE, qui s'apparentent à des travailleuses et travailleurs sociaux montent des projets (et prennent en charge les situations particulières dont la pauvreté des enfants), et les AP et les CAP-AEPE qui restent plutôt cantonné·e·s aux soins. Cette division sociale du travail maintient le travail concret avec l'enfant au rang de tâches opérationnelles, techniques justifiant des rémunérations peu attractives et

[80] Référence : Code de l'action sociale et des familles : articlesD.451-47et D.451-47-1.

confortant des représentations d'un travail subalterne pour ces emplois. Dans les faits, cette répartition entre les catégories de personnels reste très théorique car comme le remarque Cresson (1998), plus les personnes sont qualifiées, plus elles prennent des tâches d'encadrement ou de direction et moins elles travaillent auprès des enfants. En moyenne les EJE restent effectivement beaucoup moins de temps auprès des enfants et de leurs parents, que les AP ou les CAP.AEPE.

Des professionnel.le.s également en situation de vulnérabilité

Cette structuration des savoirs est à mettre en relation avec la situation d'emploi de ces professionnel·le·s, rarement abordée dans les études portant sur la prise en charge des enfants.
La quête de reconnaissance de cette professionnalité semblerait induire chez les professionnel.le.s cette tendance forte à la médicalisation pour toutes les situations requérant une attention particulière. Prenant appui sur un champ de savoirs mieux valorisé socialement, les professionnel.le.s espèrent ainsi voir mieux reconnues leurs fonctions auprès des enfants. En France mais également dans les nombreux pays où la gouvernance des structures de la petite enfance est divisée (Bennett, 2011), les conditions d'emploi de ces professionnel.le.s restent problématiques, à la fois du point de vue du niveau de leur rémunération et de la reconnaissance même de leur travail. Les stéréotypes de genre perdurent et obèrent la possibilité d'une évolution des représentations d'un travail où les qualités se substituent aux compétences. Un rapport de l'Unicef (2008, 24) dénonce que « *dans de nombreux pays, les professionnels de la garde d'enfants se situent au bas de l'échelle salariale et n'ont guère de perspectives en matière de sécurité de l'emploi ou de carrière* ». Collombet (2015) signale pour la France un rapport de l'Association nationale des puéricultrices diplômées et des étudiantes qui pointait, en 2013, un manque d'attractivité du métier de puéricultrice, lié notamment à des rémunérations trop faibles (ANPDE, 2013). Autre élément symptomatique de cette non reconnaissance des professionnel.le.s, les réflexions récentes sur le nouveau référentiel de formation des professionnel.le.s titulaire du CAP. Au moment de la refonte du référentiel, les personnes qui les concevaient auraient souhaité faire évoluer les programmes au regard des transformations des tâches, notamment liées à la prise en charge d'enfants requérant une attention particulière du fait de leur situation familiale et/ou en raison de problèmes de santé. Les débats lors des consultations préalables soulignent le risque d'une revalorisation trop importante des salaires si figurait explicitement dans le référentiel la prise en charge d'enfants en difficulté. Le choix est donc fait de ne pas spécifier ces prises en charge dans le référentiel du diplôme pour éviter des demandes de revalorisation salariale que ne pourraient engager la plupart des EAJE. Ce point de vue est aussi justifié par le fait de laisser leur autonomie à chaque établissement.
Aux difficultés de reconnaissance du travail et des conditions d'emploi s'ajoutent les nombreux problèmes de santé que rencontrent ces professionnel.le.s, qui ne sont pratiquement jamais évoqués dans les études effectuées sur les manières de prendre en charge des enfants. Si les différents rapports de l'OCDE reconnaissent l'importance des qualifications, ils restent particulièrement elliptiques sur les questions de santé et d'organisation du travail. Il semble que les résultats des recherches conduites sur la santé des professionnel.le.s (Delgoulet, Weill-Fassina et Mardon 2011, Meuret-Camfort 2014, Molinier, 2013) et sur le turnover au sein des établissements (Eydoux, 2005 ; Micheau, Molière & Ohnheiser, 2010), restent elles aussi cantonnées à leurs champs disciplinaires et sont rarement mises en relation avec la manière dont ces difficultés peuvent aussi porter à conséquence sur la prise en charge de la pauvreté des enfants. Les professionnel.le.s des EAJE,

confronté·e·s souvent à des difficultés financières, des conditions de travail éprouvantes et des maux de dos sévères peuvent-ils.elles vraiment rester disponibles aux situations des enfants pauvres ? Ou prendre en charge la vulnérabilité des autres si la leur se trouve invisibilisée, voire déniée ? Comment travailler à soulager les parents et à les sécuriser en leur permettant de confier leur enfant à un EAJE si la charge subjective éprouvée par les professionnel.le.s ne donne lieu à aucune réflexion collective au sein de l'EAJE ? Peut-on prendre soin des enfants sans prendre soin de soi et des organisations du travail ? La bonne volonté individuelle peut-elle suffire pour prendre en charge les situations de pauvreté des enfants ? Ne reste-t-on pas là dans une approche caritative de la pauvreté qui renvoie les crèches à leur histoire ?

La formation continue : une réponse par le secteur lucratif

Si les programmes des diplômes se révèlent plutôt succincts pour apprendre la prise en charge de problématiques spécifiques comme la pauvreté, des actions ponctuelles proposées par le secteur lucratif et des projets conduits par les directions en fonction de leur sensibilité à ces problématiques sociales, sont souvent mis en œuvre au sein des structures. Ces projets semblent généralement liés à la spécificité sociale du territoire où se trouve implanté l'EAJE et sont habituellement impulsés par les directions des structures. Ils confirment la thèse de Rayna et Brougère (2014) sur le fait qu'il faut repenser la prise en charge de la petite enfance à travers le développement d'un « *répertoire de pratiques* » (Rogoff, Moore, Najafi & al., 2007) à adapter en fonction de chaque contexte et situation.

De nombreux EAJE mobilisent du temps collectif pour construire des projets permettant la prise en charge spécifique des enfants pauvres (Humblet, 2013 ; Rayna, 2016). Celles-ci sont souvent couplées avec des centres sociaux où un travail est conduit parallèlement avec le·s parent·s responsable·s de l'enfant. Les différentes études relatant des actions spécifiques montrent l'importance de travailler la prise en charge de l'enfant avec celle d'une aide sociale des parents. Des recherches relatent, par exemple, différentes expériences où cette prise en charge de l'enfant en situation de pauvreté s'effectue parallèlement avec un accompagnement du parent lui permettant de s'insérer socialement (Marcella, 2014 ; Peeters, 2016). Les implicites de ces études sont que l'insertion professionnelle et/ou sociale des parents et notamment des mères, faciliterait la séparation avec l'enfant, parce que ce dernier remplit le vide professionnel de ses parents. Est peu abordé le fait que les institutions peinent à considérer comme prioritaire l'accueil d'un enfant qui peut être gardé par un parent chômeur. Les situations de précarité peuvent donc être doublement invalidantes : elles impliquent, de la part des professionnel·le·s, un travail du côté de l'institution comme du côté de la dyade parent/enfant.

Les études portent plutôt sur les parents et peu sur les résistances des institutions à prendre en charge des tout-petits dont un des parents (mais le plus souvent la mère) ne travaille pas. Des angles morts de la recherche apparaissent ici sur le rapport que les professionnel.le.s développent à l'égard de parents chômeurs qui laissent leur enfant à la crèche, sur leurs perceptions des différences de temps passés à la crèche par les enfants de familles aisés au regard des familles pauvres. Rien n'est dit également sur la manière dont se déroulent pour ces différents enfants leurs journées alors même que ces informations seraient précieuses pour comprendre comment se passe ce que l'on pourrait nommer une socialisation en acte. Les études (Ahfir, 2015, déjà citée) qui relatent ces actions en direction des parents pour accompagner la séparation avec l'enfant, ne peuvent mettre en avant une

« politique de grand nombre » ; elles soulignent toujours l'importance d'un travail ajusté et individualisé qui concerne non seulement l'enfant mais également les parents et leurs réseaux sur le territoire. Dans ces différentes études, l'articulation de la dyade parent/enfant épaulée par les ressources du territoire, s'avère un point central pour agir concrètement sur les conséquences pour les enfants des situations de précarité de leurs parents. Les rapports d'Atd Quart monde sont de ce point de vue très édifiants pour montrer l'importance d'un travail partenarial suivi entre des structures d'insertion locales, les parents et la crèche. Ces études et leur moindre visibilité tiennent au fait qu'elles sont difficilement « démultipliables » en grand nombre tant elles se trouvent insérées à la spécificité du territoire, de l'enfant et de sa famille et, de fait, agissent sur peu de personnes en même temps. Comme le souligne le rapport de la Commission enfance et adolescence de France Stratégie (De Singly & Wisnia-Weill, 2015, 105), « *la stabilité des liens affectifs est un objectif clé* ». Cette stabilité affective suppose une stratégie d'action subtile et des partenariats pour ne pas isoler l'action avec l'enfant d'un travail avec et sur son milieu.

Outre ces actions d'accompagnement et nécessitant fréquemment des étayages pour les professionnel.le.s, la formation continue fait également l'objet de convoitises nombreuses, parce qu'elle s'inscrit dans une logique de marché. En France, on peut constater que les organismes de formation s'investissent sur ce champ pour augmenter leur chiffre d'affaire. Ils proposent aux professionnel.le.s des « offres formatives » susceptibles de venir « compléter » les cursus de formation initiale, qui ne seraient pas suffisamment fournis pour répondre à des préoccupations sociales comme les retards d'acquisition, le dépistage de signes avant-coureur de comportements hors normes. Parmi ces offres, des méthodes ou des « fiches d'activité » leur sont proposées pour les « outiller » et de cette manière contribuer simultanément au développement de leur professionnalisme et à celui des enfants. Les EAJE, et dans une moindre mesure les parents, constituent des marchés potentiels où ces offres sont présentées comme bénéfiques pour la stimulation de l'enfant.

Dans ce cadre de la formation continue, des programmes de formation centrés, par exemple, sur le renforcement des capacités cognitives des enfants, notamment pour l'acquisition du langage, comme « Parler bambin » ou « abcdarian », sont fréquents. Présentés comme des méthodes d'intervention fondées sur des recherches scientifiques ayant fait leurs preuves en Amérique du Nord, ces programmes mettent à disposition des méthodes susceptibles de répondre à des préoccupations immédiates d'acquisitions de vocabulaire, mais laissent souvent dans l'ombre les effets à long terme ainsi que les débats et les controverses sur les conceptions implicites du développement langagier de l'enfant, sur d'autres formes de son développement psychomoteur et sur la place laissée aux familles vivant dans des contextes plurilingues (Dolle, 2017 ; Rayna & al., 2016).

Sur un plan conceptuel de telles approches cherchent à agir par le principe d'une « prévention précoce » (Brougère & Garnier, 2017). En ciblant de manière préventive des sujets qui pourraient présenter des risques en raison de leur situation sociale, professionnelle, familiale ce processus entend empêcher le développement de situations invalidantes pour eux. « *En France, la prévention précoce intervient de manière transversale dans l'action publique. Elle recouvre une grande variété de programmes : réseaux de périnatalité, actions de soutien à la parentalité, action éducative précoce, etc. En outre, elle met en jeu des acteurs divers, tous niveaux et secteurs confondus. Au niveau local, elle est majoritairement organisée au travers des services de la Protection maternelle*

et infantile (PMI) et des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP). Ces dispositifs ont pour caractéristique première d'être ouverts à tous et de reposer sur la participation volontaire des usagers » (Malochet, 2010, 3). D'un point de vue scientifique, les évaluations effectuées sur le long terme semblent plutôt mitigées parce que ces actions peuvent conduire à stigmatiser davantage des personnes déjà vulnérables. Chartier et Geneix (2007) soulignent aussi, que s'agissant de l'acquisition d'une langue, la pédagogie de la petite enfance joue un rôle clef « *dans l'évolution de questions culturelles et politiques grâce à une "double socialisation de l'enfant" (pour adopter la terminologie danoise). Cette double socialisation confronte les modèles éducatifs familiaux et scolaires autour des valeurs ou savoirs que véhicule chaque langue. Chaque adulte les transmet "sans y penser" en parlant à ses enfants dans une langue donnée. L'usage scolaire d'une langue "naturelle" modifie celle-ci (processus de normalisation qui est vécu aussi comme une perte des particularités ou des variantes locales) et questionne les relations que chacun entretient avec son identité culturelle, en mettant la langue des échanges communautaires à distance* » (op. cit., 57). Ces auteures montrent également, en prenant appui sur de nombreuses études, au Canada (OCDE, 2005), en Nouvelle Zélande avec les Maoris (New Zealand, UNESCO, 2002), l'importance de la valorisation du statut de la langue et de la culture d'origine qui permet aux enfants « *de construire une image valorisée d'eux-mêmes et de leur communauté d'appartenance. Cette valorisation ne se fait pas sans décision sur les pédagogies quand il s'agit de cultures ou de langues minoritaires. Il est alors nécessaire d'associer fortement les populations concernées aux programmes, en formant des pédagogues issus des communautés concernées* » (op. cit., 58). Cette analyse de l'apprentissage des langues chez les enfants implique d'importants dispositifs d'accompagnement pour les professionnel·le·s. La limitation des moyens pour ces accompagnements peut expliquer le succès des offres commerciales moins onéreuses mais peu fondées scientifiquement et dont l'efficacité à long terme reste à prouver.

Le constat de cet attrait pour des offres formatives-commerciales complémentaires aux cursus de formation est à mettre en rapport avec les difficiles conditions d'emploi des professionnel.le.s de la petite enfance en France, et dans l'ensemble des pays proposant des modes d'accueil (Aballéa, 2005 ; Alberola & Doucet-Dahlgren, 2009 ; Fagnani & Math, 2012 ; Devetter & Rousseau, 2011) où les professionnelles, des femmes en majorité, sont davantage reconnues pour leurs qualités (douceur, patience...) que pour leurs compétences. Ce rapport à la formation peut aussi être mis en relation avec les principes du *New Public Management* qui innervent depuis plus d'une vingtaine d'années les politiques publiques, et modifient progressivement les manières de travailler, en s'attachant principalement à l'efficacité, l'efficience et l'économie (Palmato-Guillemin & Dujarier, 2010). Il est enfin cohérent avec les analyses du récent rapport Eurydice qui s'appuie sur le recueil de données dans 38 pays de l'Union européenne des services offerts aux enfants de la naissance à leur entrée dans l'enseignement. Ce rapport souligne que les services proposés pour les enfants de moins de 3 ans par de nombreux pays ne s'appuient pas sur un programme éducatif précis, et sur un personnel hautement qualifié. Cette fragilité des contextes et des personnels facilite l'implantation de méthodes supposées répondre facilement et efficacement à des problèmes de prise en charge des tout-petits.

La prise en compte des vulnérabilités plutôt envisagées sous l'angle de la maladie et relevant d'actions de soins spécifiques

S'intéresser aux compétences ne peut se résumer à identifier les statuts et les qualifications. Les programmes et les savoirs enseignés permettent également d'appréhender la manière dont ces professionnel.le.s ont appris à prendre en charge les enfants en situation de pauvreté.

Boltanski (1969, 15) dans un livre déjà ancien rappelle que la « *diffusion de la puériculture ne s'est pas faite par hasard ; elle est le résultat d'une entreprise systématique qui commence à la fin du siècle dernier et se poursuit encore aujourd'hui et ne constitue qu'un élément à l'intérieur d'un projet plus vaste, plus ambitieux : régler la vie, particulièrement celle des membres des basses classes, régler tous les actes de la vie, y compris les plus intimes et les plus privés, ceux qui s'accomplissent à l'intérieur de la maison, au sein du foyer* ». Cette surveillance par l'entremise des professionnel.le.s est-elle toujours effective et si c'est le cas, comment opère-t-elle ?-

Chartier et Geneix (2007) effectuent une analyse historique des références mobilisées pour la formation des professionnel.le.s. Elles repèrent trois courants d'études scientifiques qui bouleversent en quelques générations les représentations de la petite enfance. La psychologie expérimentale et la psychanalyse, puis plus tardivement la psychologie du développement. « *Les noms de Binet (1857-1911) et Freud (1856-1939) représentent les deux premiers courants, celui de Piaget, le troisième, sont évidemment des "emblèmes" permettant de regrouper toute une nébuleuse de recherches qui interfèrent de façon souvent conflictuelle avec des enjeux idéologiques. Ainsi, le débat entre les deux éminents représentants francophones de la psychologie de développement, Wallon (1879-1962) et Piaget (1896-1980), est surdéterminé par des oppositions politiques. Wallon est proche du Parti Communiste tandis que le suisse Piaget est une référence "libérale" pour l'UNESCO (...). Leur influence dépend donc en partie de l'orientation idéologique des universitaires, variable selon les pays et les conjonctures historiques : le nom de Wallon apparaîtra comme une référence "marxiste" sous les dictatures d'Amérique latine. À partir des années 1980, Wallon est oublié et Piaget en recul, tandis que monte la cote du psychologue russe Vygotski (1896-1934), traduit en anglais dès 1960, mais dont les thèses n'ont été popularisées en Europe qu'après un détour par les Etats-Unis, en particulier grâce au psycholinguiste américain Bruner (Bruner, 1983, Bronckart et Schneuwly, 1985).* » (op. cit, 19).

Parallèlement à ces courants, les références à Freud et à la psychanalyse seront également très développées, bien qu'elles donnent lieu à de multiples controverses. Pour les auteures, ces références marquent durablement la relation aux bébés et aux petits enfants d'un « *principe de précaution inédit dans l'histoire des soins aux tout petits* » (op. cit., 21). Elles estiment d'ailleurs que l'exigence d'une qualification de haut niveau pour des fonctions d'éducatrice et éducateur de jeunes enfants vient de ces courants psychanalytiques, alors que spontanément, dans les pays qui n'ont pas cette culture, la fonction est envisagée « *comme la simple prise en charge bienveillante de besoins primaires (manger, dormir, être lavé, vêtu et surveillé)* » (op. cit., 20).

Plus récemment, la place des parents et leurs rôles dans l'éducation des enfants constitue un axe de plus en plus présent (Brougère, 2010 ; Rupin, 2016). Les enseignements effectués aux EJE concernent souvent un « appui à la parentalité » (Neyrand, 2003), qui ne cherche plus à suppléer les « carences » parentales (notamment des familles précarisées) mais vise plutôt à instaurer (du moins dans les discours) une co-éducation. Cette co-éducation essaie en effet d'aller à rebours d'une

tradition où « *les structures collectives sont encore marquées par l'idée de pallier les carences familiales, de suppléer à l'irresponsabilité parentale, d'arracher les enfants à un environnement néfaste ou douteux, les collaborations avec les parents peinent à s'instaurer sur une base de réciprocité. Les formations des professionnel.le.s en portent explicitement la trace et vont de la recherche de l'alliance à la mise à l'écart des parents.* » (Chartier & Geneix, 2007, 39). Rupin (2016) à partir d'une recherche effectuée au Chili montre que ces actions visant une « éducation inclusive » contribuent non seulement à adapter le fonctionnent du centre d'accueil de l'enfant aux besoins spécifiques des parents, mais permet d'autres actions éducatives au-delà du seul périmètre de la crèche. Mais il indique également les écueils possibles de ces approches parce que cette attention à l'autre nécessite d'être faite avec finesse. S'appuyant sur Mozère (2004), l'auteur précise que « *ce n'est pas seulement le fait de se soucier des autres, mais de le faire de manière adéquate, de façon à ce que ce souci convienne à l'autre et que de nouvelles formes de souci puissent émerger au cours de l'interaction* » (op. cit., 60). Du point de vue des compétences à développer chez les professionnel.le.s, l'adoption d'une telle posture demande un important effort en termes de réflexivité.

Les enseignements dispensés dans le programme de la formation initiale des EJE en France vont fréquemment concerner la méthodologie de conduite de projets, notamment pour apprendre à travailler avec un « réseau d'acteurs » et faciliter ce principe de co-éducation ; sur un plan plus conceptuel, des apports sont fréquemment faits sur la sociologie de la famille, pour permettre d'appréhender différentes configurations familiales et réfléchir au principe récent de co-éducation. Plus globalement, les orientations des programmes mettent l'accent sur la tolérance à l'égard de configurations familiales plus diverses mais socialement controversées. Pour ces professionnel.le.s, la prise en charge spécifique de l'enfant pauvre est abordée par le prisme du travail en projet permettant de développer des partenariats mais les questions de pauvreté sont peu travaillées spécifiquement, et laissées à l'initiative des professionnel.le.s de monter des projets dans des domaines très divers. Ces professionnel.le.s connaissent donc peu, voire pas, les formes et les effets de la pauvreté pour les jeunes enfants et leur famille.

Les autres professionnel.le.s (AP et CAP. AEPE), de niveau moindre, sont formé.e.s soit en référence au travail infirmier pour les AP, soit en appui au travail éducatif de l'enseignant pour les CAP AEPE. Les AP ne sont pas considéré.e.s comme des travailleurs et travailleuses sociales, mais plutôt comme des professionnel.le.s du paramédical, susceptibles d'exercer à l'hôpital ou dans des pouponnières. Moins formés, ces personnels apprennent à appréhender l'enfant sous l'angle de ses besoins[81] pour effectuer un « diagnostic infirmier » à l'occasion d'une épreuve qui se nomme dans les programmes de formation « la démarche de soins » (Ulmann, 2015). Les vulnérabilités sont donc plutôt envisagées sous l'angle de la maladie et relevant d'actions de soins spécifiques pour les enfants concernés. Cette conception de la vulnérabilité est cohérente avec les apprentissages effectués en psychologie où l'enfant doit être conforme à des « stades de développement » qui définissent sa normalité. La diffusion de ces « savoirs en miettes » (Boltanski, 1969), c'est-à-dire

[81] Les enseignements observés se fondent sur les 14 besoins fondamentaux identifiés par Virginia Henderson (Le besoin de respirer, de boire et de manger, d'éliminer, de se mouvoir et de maintenir une bonne position, de dormir et de se reposer, de se vêtir et de se dévêtir, de maintenir la température du corps dans les limites de la normale, d'être propre et de protéger ses téguments, d'éviter les dangers, de communiquer, de pratiquer sa religion et d'agir selon ses croyances, de s'occuper et de se réaliser, de se récréer, d'apprendre (Extrait d'une présentation du cours en soin infirmier établi à partir de Henderson, V., *La nature des soins infirmiers* (traduction de l'édition américaine *The Principles and Practice of Nursing* de 1994), InterEditions, Paris, France, 1994).

amputés de leurs fondements théoriques pour être facilement assimilés, tend à restreindre l'analyse des situations des enfants aux repérages de leurs carences. Une analyse des enseignements professionnels et des épreuves d'évaluation conduites sur l'observation de classes en lycées professionnels (Ulmann, Rodriguez & Guyon, 2014) montrent l'importance donnée aujourd'hui à l'apprentissage d'un dépistage de différents troubles (hyperactivité, autisme, dyslexie,...) pouvant déjà se manifester chez les tout·e·s-petit·e·s et considérés à l'aune de futurs empêchements dans le monde scolaire. Cette attention aux apprentissages de symptômes comportementaux est d'ailleurs souvent justifiée par les formateurs de ces professionnel.le.s comme un moyen d'élévation du niveau scolaire et de la revalorisation des métiers de la petite enfance.
Pour les trois diplômes français, les apprentissages dispensés pour prendre en charge la pauvreté restent d'ordre très général et relèvent davantage d'une sensibilisation. La prise en charge relève soit d'approches euphémisées ou à la marge à travers les évolutions de la famille, soit d'approches très générales mêlées à de nombreuses autres problématiques sociales : le handicap, les troubles de santé, les difficultés d'apprentissages divers... On constate enfin que ces situations renvoient fréquemment, surtout pour les professionnel.le.s les moins formé.e.s, à l'acquisition de normes sociales et font rarement référence à ce que Peeters (2010) nomme « un système compétent », impliquant un travail collectif à tous les niveaux de l'organisation.

Des conceptions éducatives non partagées

Les différences liées à des conceptions éducatives non partagées ne sont pourtant pas immédiatement perceptibles. En effet, la lecture des rapports renvoie à une conception de l'éducation qui serait traversée par « le mythe d'une homogénéité » (Vandenbroeke, 2020 à paraître) qui semble faire consensus. Cet idéal de l'homogénéité viendrait en quelque sorte faire barrage à la prise en charge de situations sociales spécifiques. L'idéal visé d'un « même pour tous », qui relève également d'une neutralité bienveillante, semble occulter le fait qu'il ne semble pas y avoir au niveau européen de conceptions partagées pour prendre en compte les situations réelles de pauvreté et agir sur la diversité de ces situations, que celles-ci soient sociales, ethniques, religieuses... Cette difficulté de la confrontation directe à la diversité des situations de pauvreté tend à se répercuter sur les manières de former qui restent plutôt générales, traversées d'intentions généreuses comme, par exemple, l'égalité de traitement entre tous les enfants présents dans un EAJE, ou le principe d'un accueil de qualité (Délégation interministérielle à la prévention et à la lutte contre la pauvreté des jeunes et des enfants, 2018). En témoignent les programmes de formation qui restent toujours très généraux (modifier les référentiels, améliorer la qualité...), euphémisés pourrait-on dire, mais qui ne traitent pas, du moins dans les programmes officiels, de situations concrètes de pauvreté : enfants sales, habillés de manière inadéquate par rapport à la température extérieure, mal nourris.... Non abordées dans leurs complexités intrinsèques, ces situations de pauvreté ne donnent pas lieu à l'instauration de réflexions ou d'apprentissages de principes d'action partagés. Ce constat interroge : ces situations concrètes de pauvreté sont-elles difficiles à prendre en compte parce que leur mise en visibilité vient entacher cet idéal égalitaire auquel les professionnel.le.s semblent très attaché·e·s ? Fait-elle craindre une stigmatisation affichée de ces enfants ? Est-ce parce que le traitement de ces situations suppose des modalités d'action concertées qui outrepassent les seules prérogatives de la formation et nécessitent des fonctionnements plus coopératifs, qu'elles sont rarement travaillées en formation ?

Outre cette difficulté à travailler concrètement sur les situations de pauvreté pour sortir des intentions et aller vers l'action, une seconde difficulté se fait jour à la lecture des différents rapports, déjà cités. Celle-ci tient à des conceptions antagonistes de l'apprentissage. Une première conception (*cf*. Rapport Terra Nova...), semble se fonder sur une visée « patrimoniale » de l'acquisition de connaissances et s'attache à faire acquérir des savoirs, des manières de faire, des règles aux enfants. Le développement de l'enfant est suscité et stimulé par l'action des professionnel.le.s, qui « individualisent » les apports à leur faire acquérir et capitaliser à des fins de réussites scolaires. Cette conception va considérer l'enfant en situation de pauvreté comme « carencé » ce qui justifie de mobiliser différentes actions spécifiques et compensatoires (jeux, travail sur le langage...) pour combler ces manques.
Une seconde conception de l'apprentissage procède à l'inverse, de manière non plus individuelle mais plutôt interactionnelle. Dans cette conception, le développement de l'enfant précède l'action que l'on peut avoir sur lui. L'enfant n'est plus stimulé par l'extérieur à des fins de compensations mais c'est le contexte de l'action qu'on va lui proposer qui lui permettra de se développer. Le développement est donc plutôt envisagé à l'intérieur du sujet, dans l'action sur soi. Dans cette approche, la production d'un cadre favorable à ce développement intérieur du sujet apparaît essentielle. De ce point de vue l'enfant en situation de pauvreté n'est pas « carencé » à priori, mais c'est par l'observation de ce qu'il fait que lui sera proposé un cadre propice à son propre développement. On repère dans cette approche un travail plus clinique de la part des professionnel.le.s, qui s'attachent d'abord à observer les enfants et non à combler leurs déficits. Les actions effectuées par ATD Quart Monde et présentées dans les différents rapports d'activités se fondent sur cette approche du développement. Cette conception de l'apprentissage laisse une place « aux savoirs sur la précarité » énoncés par les sujets-mêmes qui la vivent. Comme le soulignent les auteurs d'un rapport déjà ancien (2012) sur les familles en situation d'extrême pauvreté : « *Les enseignements tirés de l'expérience démontrent que les institutions qui acceptent de donner de la place aux personnes en situation de pauvreté et d'exclusion et de les écouter semblent avoir trouvé un moyen de régénérer certaines des valeurs les plus élevées de leur profession ou de leur mission... Elles deviennent plus équitables et plus aptes à apprendre en tant qu'institutions. Elles découvrent leur propre capacité à se régénérer et leur "générosité institutionnelle inhérente, souvent inexploitée* " » (ATD Quart monde, 2012, 32).

Une disjonction entre les intentions et les actions effectives

Alors que la conscience d'une nécessité de « faire quelque chose » pour enrayer les effets de la pauvreté sur le développement et l'insertion sociale des jeunes enfants est partagée, l'analyse des rapports d'activité (HCFEA, 2019 ; Délégation interministérielle à la prévention et à la lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes, 2018 ; ATD Quart Monde, 2012, 2014...) et des orientations politiques en ce qui concerne la formation des professionnel·le·s, conduit à noter une disjonction entre les intentions d'agir, toujours réaffirmées et les actions effectives. Cette inertie de l'action pourrait-elle renvoyer à la robustesse de la croyance que la prise en charge du jeune enfant relève d'une activité « naturelle » qui ne requiert pas d'apprentissages spécifiques ?
Si cette hypothèse n'est pas à exclure, d'autres difficultés peuvent aussi contribuer à inhiber l'action. La lecture des rapports d'activité d'ATD quart Monde (2012, 2014), celle du rapport de

Terra Nova (13 janvier 2014) et celle des compte-rendus de groupes de travail de la délégation interministérielle proposant des orientations, révèlent que les conceptions éducatives qui confrontent directement aux situations de pauvreté ne sont pas appréhendées de façon similaire. Bennett (2010, 38) constate : « *les attentes en matière de qualification, formation et conditions de travail vont d'une simple perspective fondée sur la santé et l'hygiène à la stimulation et l'éducation au sens le plus large, de l'absence de qualification à des exigences universitaires, de salaires inférieurs au SMIC à la quasi-parité avec les enseignants* ». Il en résulte des manières très différentes, voire antagonistes de penser l'action et d'envisager la formation qui fait souvent l'impasse sur la diversité des visages de la pauvreté.

IV. QUELQUES ELEMENTS DE DISCUSSION

Controverses autour des hypothèses, variables et outils utilisés

Les travaux que nous avons recensés dans la littérature sont porteurs d'enseignements, mais l'accent mis sur la reproduction sociale laisse encore largement inexplorées certaines dimensions du vécu des enfants, comme leurs perceptions de leur situation et de celle de leurs parents et, comme tous les autres enfants, leurs accès et rapport au jeu, aux loisirs, aux relations familiales, et à leurs pairs. Relevons cependant des travaux précurseurs comme ceux de Zarca (1999) sur le sens social des enfants, dont la méthodologie heuristique (un jeu de classement de métiers proposé aux enfants), a permis d'observer comment très tôt ceux-ci intègrent les assignations sociales. Plus récemment, plusieurs auteurs tels que Pagis et Lignier (2017), Lignier (2019) et Perronnet (2019), par différentes études ethnographiques ont poursuivi des enquêtes sur les perceptions sociales des enfants en questionnant comment, dans la pratique, ceux-ci appréhendent l'ordre social et quel rôle joue la prime socialisation dans l'élaboration de leur point de vue sur le monde social et politique. Ces travaux permettent de mieux comprendre comment se construisent les inégalités de classe et de genre notamment. Lignier (2019), en particulier, s'interroge sur l'inégale disponibilité des choses, la genèse de leur différenciation sociale et la hiérarchie précoce des légitimités dès le plus jeune âge à la crèche.
Dans la plupart des travaux mentionnés, y compris quand les échantillons sont conséquents, peu d'entre eux examinent les processus en les référant à un âge donné ; les études procèdent la plupart du temps sur la base d'une moyenne d'âge avec des empans plus ou moins importants. Or, les observations du développement d'un enfant à 6, 12, ou 18 mois ne sont pas transposables sur celui d'un enfant à 24 ou 36 mois. Dans l'une des deux études françaises précédemment citées (Gomajee, El-Khoury, Côté & al., 2018), la recherche de Grobon et al. (2019) porte, de manière explicite, sur des enfants ayant été accueillis en crèche à 1 an avec une analyse des effets à 2 ans.

La qualité de l'accueil constitue notamment depuis les années 1980 (Bouyala-Rousille, 1982) un élément central de l'accueil en tant que tel. Elle devrait être maintenue comme l'objectif clé de voûte du projet d'accueil des EAJE : qualité du champ médico-sanitaire, taux d'encadrement (ratio adultes/enfants ; tous les travaux nationaux et internationaux insistent sur cette condition basique), espace et lieux de vie à hauteur d'enfants, qualification, conditions d'emploi et de travail des professionnel.le.s. Mais la qualité réfère aussi à des aspects plus difficilement mesurables comme, par exemple, le sens que les professionnel.le.s donnent à leur travail et, pour l'enfant, la mise en place d'initiatives lors de moments clés de sa journée en crèche (arrivée et départ, repas, etc.), l'attention donnée aux relations mère-père et accueillant.e (Zaouche Gaudron, 2017), et plus globalement au bien-être de l'enfant, à son éveil culturel, psycho-moteur, à son intégration sociale... autrement dit « *aux enjeux de développement et d'épanouissement des jeunes enfants* » (Giampino, 2016). « *La qualité s'allie à une mise en tension des réflexions de chacun·e et des pratiques communes à un collectif donné ; ce ne peut être seulement une instance d'évaluation normative* »

(Synthèse Rapport Giampino, 2016). Une telle définition de la qualité ne peut que varier d'un milieu social à l'autre, d'un contexte institutionnel à l'autre, et d'un pays à l'autre, ce qui ne facilite pas l'analyse des résultats.

Des groupes familiaux complexes

Des études mettant en lien des groupes familiaux complexes (structure, fonctionnement, projets) et les dynamiques d'arbitrages et de négociations en matière de délégation de la garde du jeune enfant sont largement absentes du champ de la recherche. Si l'on commence à appréhender ces questions pour les familles hétérosexuelles de classe moyenne, dès lors que la focale veut se porter sur les situations de pauvreté, celle-ci efface pratiquement toute idée de stratégie et de négociation internes à ces familles, comme toute idée concernant les rapports de pouvoir entre les sexes. Ainsi, aucune des études répertoriées ne repose sur des enquêtes réalisées auprès des deux parents. La question de la délégation de l'enfant est adressée à la mère, la seule interrogée dans les études empiriques examinées. Cet oubli des chercheur·e·s ne fait d'ailleurs que redoubler la situation vécue sur les terrains de l'action socio-éducative, que les professionnel.le.s ne manquent pas de déplorer, sans proposer de solution (« *Les pères sont malheureusement souvent absents de la généalogie de ces femmes et de la nouvelle histoire qui se construit avec l'enfant. Cependant, mêmes présents, la place des pères ne se pense pas toujours car, dans une telle institution, il n'a pas de caractère d'évidence. »,* Masmonteil, 2015, 21).

La diversité des familles est souvent réduite à l'opposition famille conjugale (hétérosexuelle) – famille « monoparentale ». Dans cette situation, les études reposent sur un implicite selon lequel la décohabitation du père signifie également son exclusion de la vie de l'enfant, et l'absence de tout autre substitut de père pouvant tenir ce rôle auprès de l'enfant. Les données manquent en effet qui informeraient sur la participation des pères séparés à la délégation de l'enfant ou à son départage : quels types d'arrangements existent concrètement ; les mères se remettant en couple, quelle part prennent les beaux-pères dans la charge de l'enfant ? De ce fait, le caractère éventuellement déterminant de la structure monoparentale est occulté par le niveau socioéconomique dans l'explication des liens avec les modes d'accueil.

Par ailleurs, peu d'études s'intéressent aux multiples arrangements de garde à l'intérieur mêmes des groupes familiaux en situation de pauvreté. Or, l'article de Briard (2017), sur la base du volet quantitatif de l'enquête *Mode de garde* (2013), montre que la flexibilité des horaires de travail subie par les familles populaires, pour les mères en couple qui travaillent en horaires décalés (qui s'accompagnent d'une réduction des heures de travail) facilite – ou force ? – la prise en charge de l'enfant en alternance avec le père, avec l'avantage de bousculer la dynamique familiale construite sur une stricte division sexuée du travail.

L'enquête mode de garde s'intéresse également aux changements des modes d'accueil que les parents opèrent dans une journée, sur une semaine. L'observation de ces changements, ou plutôt de ces "bricolages", indique d'une part, que les parents en situation de pauvreté font plus que les autres face à l'alternance et au cumul de solutions de garde plus ou moins provisoires ; et d'autre part, qu'il existe un lien entre l'occupation d'emplois flexibles par les mères et cette alternance. Avec l'idée de "bricolages", on introduit quatre idées : 1) la délégation de la garde du jeune enfant en direction de tiers dépend d'arbitrages entre ces tiers et les parents ; 2) les mères en portent la

responsabilité ; 3) un seul mode d'accueil est d'autant moins suffisant que le rapport à l'emploi des parents est caractérisé par la flexibilité horaire ; 4) il faut analyser l'accueil sous une forme plurielle, à travers la circulation de l'enfant entre différents modes d'accueil (« formels » et « informels », le voisinage, la parenté opérant à titre subsidiaire du secteur « formel »), ses transitions étant plus ou moins aisées en fonction de l'appartenance de classe de ses parents.
Pour ce qui concerne les populations migrantes, les situations exigent, selon Davoudian (2018), une « nouvelle clinique » qu'il reste à inventer dans des institutions qui ne sont pas encore prêtes à accueillir ces mères et enfants issus de l'exil. L'auteure nous alerte sur cette nécessité de réviser la clinique de ces enfants-là.

Politiques universelles proportionnées

Pour lutter contre les effets des situations de pauvreté, la majorité des études semblent démontrer qu'une politique universelle est plus efficace qu'une politique ciblée. Toutefois, au-delà de ce constat général, au vu des éléments que nous avons relevés dans la littérature, il s'agit bien de distinguer une universalité théorique d'une (quasi ?) universalité pratique. Nous rejoignons ici la question de l'accès aux droits, qui n'est donc pas propre aux politiques ciblées.
C'est pourquoi l'universalité ne peut reposer uniquement sur le crédo du libre choix. Selon cette option politique, il suffirait d'offrir à tous les citoyen·ne·s une gamme de prestations ou services pour qu'ils et elles en fassent le choix et que le principe de l'universalité soit respecté. Toutefois, pour que le libre choix soit réel et effectif, encore faudrait-il que, d'une part, chaque individu ou chaque famille ait véritablement tous les choix à disposition, par exemple celui du mode d'accueil quelle que soit sa condition, quel que soit son territoire de vie et, d'autre part, que le choix effectué, quel qu'il soit, ne contrevienne pas à la dynamique interne de la famille par exemple.
Comme l'ont montré les travaux de Warin (2011, 2014), de Warin et Mazet (2014) et du laboratoire ODENORE[82], la mise sur pied d'un dispositif d'aides orienté vers les familles ne suffit pas pour que les prestations atteignent le public visé et déploient les effets attendus. En effet, les individus et les familles opposent des formes diverses de « non-recours » aux prestations qui leur sont offertes. Cet état de fait peut découler d'une « non-connaissance » de leurs droits par les potentiels récipiendaires, ou d'une « non-demande » de leur part, parfois aussi d'une « non-réception » de la prestation lorsqu'elle est connue et demandée voire d'une « non-proposition » par le prestataire en cas de demande éligible. Surtout, il ne faudrait pas que cette soit-disant liberté de choix conduise à des effets pervers, en termes de pauvreté notamment, si, notamment, des citoyen.ne.s à bas revenus étaient motivé.e.s ou incité.e.s à effectuer certains choix, ou à renoncer à certains droits (sur le mode d'accueil par exemple) qui renforceraient à terme la reproduction des inégalités et de la pauvreté.
Comme nous l'avons constaté avec les travaux de l'Onape déjà cités, en France, l'accès aux modes d'accueil est inégal (voir également Virot, 2017 ; Thévenon, 2016) ; une inégalité qui se décline en fonction des territoires (Onape, 2019) ou encore du statut des parents (notamment face à l'emploi). En outre, les professionnel.le.s des structures d'accueil effectuent des arbitrages de nature diverse[83] parmi les nombreuses demandes (Herman, 2017). Une inégalité d'accès qui repose également, et

[82] Observatoire des non-recours aux droits et services.
[83] Il serait ainsi pertinent de savoir sur quels critères précis et dans quels objectifs ces arbitrages sont effectués.

reproduit, des inégalités de genre : rappelons que les crèches ne sont de loin pas le mode d'accueil du jeune enfant le plus répandu puisque près de 6 enfants de moins de 3 ans sur 10 sont « gardés » au sein de leur famille, c'est-à-dire par leur mère qui, pour ce faire, se retire en partie ou momentanément de l'emploi, renforçant les fortes inégalités de genre. Si, en France, on voulait rendre cette politique plus universelle, des pistes devraient être explorées : créer un service public universel d'accueil de la petite enfance et/ou, pour les enfants de deux ans, étendre les possibilités d'accueil en école maternelle sur l'ensemble du territoire (*cf.* notamment Périvier, 2015), mieux harmoniser un universalisme proportionné, c'est-à-dire un accès à tous les enfants sans exception avec un ciblage sur quelques catégories d'enfants afin d'inciter et d'améliorer cet accès (Thévenon, 2016 ; Vandenbroeck & Vandekerckhove, 2016). Des prestations monétaires peuvent s'avérer efficaces à condition qu'elles ne soient pas ponctuelles – qu'elles s'inscrivent donc dans la durée – et qu'elles offrent la possibilité à des arrangements d'accueil dans des structures collectives.

Les effets positifs en termes de citoyenneté des politiques universelles d'accueil collectif de la petite enfance

Mentionnons la combinaison de ce qui est reconnu comme deux choix de politiques publiques aux effets positifs : l'accueil collectif ET universel. Ce choix politique permettrait de renforcer la mixité sociale de lutter contre l'exclusion des familles en situation de précarité par une participation à des collectifs ancrés sur des territoires et de les réinsérer dans une position de dignité, en tant que collectifs de citoyen·ne·s ayant leur place au sein de la cité (Versini, 2015 ; Vandenbroeck & Geens, 2016). Pour autant, on pourrait aussi s'interroger sur la place donnée à l'accueil individuel, l'accueil chez les assistant.e.s maternel.le.s étant l'un des modes d'accueil externe à la famille nucléaire le plus recouru.

Ces questions font peu l'objet de recherches, tout du moins dans la littérature récente française. Dans le cas de l'accueil collectif, notamment pour les parents les plus démunis et en situation d'exclusion, il est possible d'émettre l'hypothèse que la participation à la gestion du mode d'accueil (participation à des activités, des temps de rencontres et d'échanges avec les autres parents et les professionnel.le.s, voire à la gouvernance de la structure), leur permettrait d'entamer une démarche d'accès aux droits et surtout d'oser s'intéresser puis de s'engager dans des activités citoyennes plus générales au sein de la cité. Or, c'est bien là que le bât blesse : comme cela a été relevé dans ce rapport, les mères et pères précarisés qui pourraient bénéficier le plus de cette participation, la craignent également. Le modèle belge de crèche "inclusive" exige, les études le montrent, un investissement très important.

La solidarité publique qui soutient la solidarité privée

Dans certains domaines de la politique familiale, par exemple en ce qui concerne les aidants et aidantes familiales (pour les personnes âgées dépendantes et en situation de handicap), il est constaté que la solidarité privée se déploie d'autant plus amplement et est d'une meilleure qualité qu'elle est soutenue par une solidarité publique (Séraphin, 2013). Dans le domaine de l'accueil de la petite enfance, on pourrait faire l'hypothèse que des proches peuvent accueillir d'autant mieux un jeune enfant, y compris de manière temporaire ou sur des périodes courtes, qu'ils sont soutenus par la collectivité, ou qu'il y ait la possibilité d'offrir aux enfants un complément, d'autres modes

d'accueil sur certaines périodes ou en certaines circonstances. Par exemple, le « droit au répit », souvent revendiqué, à juste titre, pour les aidantes et aidants familiaux pourrait également s'appliquer aux personnes qui assurent à domicile l'accueil des jeunes enfants.
Toutefois, les effets, en termes de lutte contre la pauvreté, peuvent tout aussi bien être positifs que négatifs. Du côté positif : cette articulation souple des modes d'accueil, si elle était choisie, pensée et stable, permettrait une meilleure insertion des parents dans une vie professionnelle, voire sociale. Du côté négatif, peut-être que le renforcement des modes d'accueil par des proches conduirait à une reproduction, souvent intergénérationnelle, des inégalités sociales. Malheureusement, nous n'avons trouvé dans la littérature aucun texte qui traite des effets, en termes de développement de l'enfant et de lutte contre la pauvreté, de cette articulation des solidarités par un soutien public à la solidarité privée.

L'articulation des politiques publiques sur un territoire

Sur un territoire donné, est-ce qu'une politique d'accueil de la petite enfance, articulée avec d'autres politiques publiques, telles que la PMI, l'ASE, le soutien à la parentalité, la politique de la ville, a des conséquences positives ou négatives en termes de lutte contre la pauvreté ? L'idéal serait que ces parcours soient recontextualisés, en analysant les pratiques déployées par les divers dispositifs ainsi que les partenariats noués. Tout comme la question des solidarités, nous n'avons pas trouvé de textes qui viennent éclairer notre réflexion.

Les programmes mis en œuvre : approches évaluatives et randomisées

Les approches dites évaluatives que nous avons recensées, notamment dans le champ de la psychologie, présentent un intérêt certain mais obèrent aussi des aspects de la réalité qui ne permettent pas de saisir la complexité des situations de pauvreté des enfants et de leurs familles. Par ailleurs, l'hypothèse - souvent implicite - envisage la situation de pauvreté des enfants sous l'angle du manque, du déficit au regard d'une norme elle aussi implicite et au moyen d'approches randomisées qui comportent scientifiquement des questions et aussi des angles morts. Pour Guérin et Roubaud (2019)[84], « *toute évaluation d'impact (d'un projet, d'une politique, d'un programme) se heurte à un défi récurrent : comment isoler l'impact de cette intervention des changements advenus par ailleurs ? De multiples méthodes existent, mais l'avantage des RCT (Randomized Control Trials) est en théorie incontestable du fait que la sélection aléatoire de grands échantillons garantit, en principe et en moyenne, que toutes les différences mesurées entre les deux groupes sont dues à l'intervention et à rien d'autre* ». Prenant pour illustration les travaux menés par Duflo, Banerjee et Kremer, Guérin et Roubaud (2019) précisent que les résultats ne sont pas généralisables, ayant une validité externe faible mais aussi une validité interne peu solide : « *Contrairement à ce qui est souvent asséné, la validité interne des RCT pose également problème. C'est-à-dire que leur capacité à mesurer l'impact de l'intervention évaluée est imparfaite… Or les impacts des politiques*

[84] https://theconversation.com/prix-nobel-deconomie-2019-les-limites-de-la-methode-des-essais-cliniques-125616?utm_medium=email&utm_campaign=La%20lettre%20de%20The%20Conversation%20France%20du%2024%20octobre%202019%20-%201443613672&utm_content=La%20lettre%20de%20The%20Conversation%20France%20du%2024%20octobre%202019%20-%201443613672+CID_32d109de6101840b92fa1296a5325f17&utm_source=campaign_monitor_fr&utm_term=Prix%20Nobel%20deconomie%202019%20%20les%20limites%20de%20la%20mthode%20des%20essais%20cliniques

étudiées sont souvent hétérogènes, et cette hétérogénéité est déterminante en matière de politique publique. Par ailleurs, la mise en œuvre des protocoles d'enquête se heurte à de nombreuses difficultés d'ordre pratique et éthique, si bien que la comparaison entre population témoin et population traitée est souvent biaisée ». Les mêmes auteurs, dans un secteur différent de l'accueil du jeune enfant mais significatif tout de même, soulignent aussi que « *le succès des RCT illustre également les transformations du secteur de l'aide au développement, où se multiplient les petits projets s'efforçant de corriger les comportements individuels plutôt que de mettre en place ou de maintenir des infrastructures et des politiques nationales de développement* » (op. cit.).

Un autre exemple concernant la question de l'universalité est tiré de l'étude de Bierman et al. (2017b, 128), qui affirment : « *Il est possible d'améliorer les programmes en classe (pre-school) et les programmes de visites à domicile pour les enfants à faible revenu grâce à l'utilisation d'un « evidence-based programming », en réduisant les disparités et en promouvant des avantages complémentaires durables au primaire* ». Ce genre d'affirmation suscitent des questions. La première est de savoir en quoi ces programmes réduisent-ils les disparités ? L'étude valide l'idée qu'une intervention renforcée est efficace pour les enfants issus de familles à bas revenus. Cette affirmation est justifiée par le fait que l'étude a été réalisée auprès d'enfants qui fréquentent les classes *Head Start*, classes accessibles justement uniquement à ces enfants vivant dans des familles en situation précaire. C'est là que le bât blesse. En effet, peut-être qu'une intervention renforcée est favorable à tous les enfants ; mais aussi et surtout, peut-être qu'une politique d'accueil préscolaire universelle avec une intervention renforcée pour des enfants en difficulté aurait des résultats tout aussi positifs, voire meilleurs si l'on suit d'autres études déjà exposées, que ce renforcement de l'accompagnement d'enfants sélectionnés sur le critère des bas revenus. D'une façon plus générale, cet article nous incite à la prudence face aux études « *evidence based* » qui généralisent parfois fortement des conclusions issues de recherches effectuées sur des échantillons présélectionnés selon des critères précis, induisant à priori les effets que l'on voudrait démontrer.

En effet, si les résultats issus des programmes mis en œuvre apparaissent, de prime abord, consistants, « *à mesure que d'autres dispositifs étaient déployés, les effets de ces programmes se sont révélés de moins en moins importants et en tous cas loin de l'ampleur de l'efficacité initiale* » (Heim, 2020, 41)[85]. Cet auteur ajoute, « *... Malgré ces résultats généraux très favorables, des preuves claires sur la temporalité, la nature et l'intensité de l'intervention à mettre en place pour un impact maximal sont encore rares. Les interventions étudiées dans cette littérature ne permettent pas d'identifier les meilleures méthodes ou moments qui permettraient de maximiser les effets. Selon Almond et Currie (2011), la majorité des interventions précoces efficaces ont été observées entre 3 et 6 ans. Toutefois, le lien entre les compétences cognitives, les fonctions socio-émotionnelles, l'état de santé et le milieu socioéconomique de l'enfant existe déjà à ses 3 ans, ce qui laisse penser que des programmes agissant plus tôt pourraient être encore plus utiles* » (op. cit.).

Les programmes présentés dans la revue de la littérature et/ou cités en annexe ont été élaborés principalement aux Etats-Unis et, pour la majorité d'entre eux, dans les années 1960. Il semble que « *les dispositifs développés à plus grande échelle depuis produisent des effets bien moins*

[85] https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/fs-comite-evaluation-strategie-pauvrete-note-etape-annexes-mars-2020_0.pdf

importants » (op. cit.). Duncan et Magnuson (2013), à partir de l'analyse de 84 programmes à destination de la petite enfance aux Etats-Unis sur une longue période, évoquent bien l'impact décroissant de ces programmes des années 1960 à 2005. Récemment, dans un ouvrage reprenant 50 ans d'expérimentation, Tarabulsy, Poissant, Saïas et Delawarde (2019, 5) mentionnent aussi, « *même lorsque ces programmes démontrent une certaine efficacité, il y a un décalage notable entre les résultats obtenus en comparaison avec les travaux des chercheurs qui les ont développés à l'origine* » et, ajoutent-ils, « l*es conditions d'implantation correspondent rarement aux contextes dans lesquelles les programmes ont été développés et validés* » (op. cit, 6). Selon Cicchetti et Toth (2006), plusieurs conditions s'avèrent nécessaires pour qu'un programme atteigne les objectifs escomptés : les modalités d'implantation, l'organisation des services, la formation du personnel intervenant, et les connaissances des gestionnaires de programmes et des décideurs politiques.
Nous pouvons ici reprendre ce qui a été souligné dans le précédent « Etat des savoirs » réalisé par Martin et al. (2017), à propos des études « *evidence based* », et qui reste pertinent pour notre rapport : « *Sans mener parallèlement une réflexion sur la légitimité, l'éthique et les méthodes, les contextes et les références conceptuelles, l'évidence peut être davantage un argument pour imposer un type de preuve qu'une avancée vers plus de pertinence. Là encore des travaux visant à construire, analyser et valider des méthodes raisonnées d'observation des effets sont nécessaires, travaux qui se devront parallèlement de penser à la manière dont les cultures et les pratiques professionnelles dans le champ de la famille, de la parentalité et de l'enfance évoluent* » (op. cit., 124).

Formation des professionnel.le.s, normes et valeurs institutionnelles

Un élément que nous pointons dans les travaux évaluatifs réfère à l'omniprésence de la « culture des résultats », qui vise la performance de l'enfant voire l'excellence de ses compétences. L'on peut ainsi s'interroger sur les recherches menées pour examiner les performances en calcul, en écriture, en aptitudes verbales, etc. des jeunes enfants accueillis dans les structures de la petite enfance, ce qui relèverait, en somme, non plus d'un projet éducatif mais plutôt de l'évaluation d'apprentissages cadrés. Or, savons-nous, *in fine*, si telle ou telle crèche propose des projets éducatifs ou plutôt des projets liés au développement des apprentissages, voire un mélange des deux ? Cette culture des résultats peut entraver la prise en compte de la singularité de l'enfant et contraindre les pratiques des professionnel.le.s à être contenues dans un carcan normatif. « *De la norme, on observe ensuite que nos sociétés glissent de façon imperturbable vers une forme de normalisation* » (Turmel, 2012, 32). Les travaux menés apportent peu d'éléments de discussion susceptibles d'éclairer ce point. Or, pour les enfants issus de foyers défavorisés, il semble que ce sont davantage ces axes de recherche qui sont développés : pour illustration, nous n'avons pas trouvé dans la littérature des travaux explorant les activités ludiques des jeunes enfants en situation de pauvreté quand ils sont accueillis dans les structures d'accueil. Les conceptions antagonistes de l'apprentissage semblent évitées dans les débats et de ce fait donnent lieu à des programmes d'actions qui en restent à des intentions généreuses mais qui ne cherchent pas à débattre des modalités d'action à développer en formation initiale et continue.
Les évaluations expérimentales, procédant par groupes témoin, ne sont pas adaptées pour analyser l'ajustement des activités proposées à la singularité de chaque enfant. Ce manque conduit sans doute à invisibiliser des actions réalisées alors que « localement », elles sont souvent conduites. Des

études qui recenseraient les actions locales pour agir sur ces situations, et les objectifs qu'elles poursuivent obèreraient une part de la compréhension des multiples configurations des situations de pauvreté et des modes d'actions proposés.

La différence fondamentale entre familles et institutions à propos des valeurs à transmettre s'exprime dès la maternelle entre professionnel.le.s et familles (Darmon, 2001), et se manifeste par la forte distance ou réticence aux modes d'accueil collectifs par les familles populaires (Geay, 2017). Sans sous-estimer les raisons économiques qui interviennent dans le choix de garder soi-même son enfant, cet auteur souligne « *la normativité propre à chaque milieu social, notamment pour mieux comprendre les relations avec les professionnels.* » (op. cit., 310). La mobilisation de modèles éducatifs propres fait « *l'objet, de part et d'autre, de prescriptions, de jugements et de perceptions des jugements explicites ou implicites que l'autre porte sur vos propres compétences.* ». Les rapports à la crèche peuvent donc être particulièrement bouleversants pour les familles de milieux populaires. Celles rencontrées par Widmer et al. (2016, 60) disent leur méfiance à l'égard des institutions qui disqualifient leurs pratiques éducatives, leurs « *loisirs et goûts alimentaires ou vestimentaires, expression orale, etc. d'où une mise en retrait très fréquente* » de la part de ces parents, et une prise de distance vis-à-vis des services publics notamment. On imagine sans peine que les parents de milieux populaires sont conscients de ces jugements et de leur impuissance à les contourner, de même qu'ils sont sans doute également conscients que la honte est aussi ressentie par leurs enfants (Hédon, 2019) ce qui peut constituer au moment de choisir un mode d'accueil, une raison de trouver d'autres solutions.

CONCLUSION : PISTES POUR LA RECHERCHE ET POUR LES POLITIQUES PUBLIQUES

Ce rapport a abordé la question de l'accueil du jeune enfant en situation de pauvreté dans les structures d'accueil collectif de la petite enfance. Plusieurs questions ont guidé son élaboration : Que signifie « accueillir un enfant en situation de pauvreté » dans une structure de la petite enfance ? A partir de quels types de travaux et de choix d'indicateurs le lien entre développement des enfants et situations de pauvreté de leurs familles est-il étudié ? Que montrent-ils ? Quelles questions soulèvent-ils ? L'accueil en établissement d'accueil du jeune enfant compense-t-il (ou non) certains des effets de situations de pauvreté sur le développement des enfants ? L'offre proposée répond-elle quantitativement et aux attentes des familles concernées ? Quelles sont les barrières à leur accès aux modes d'accueil ? Sur quels principes s'appuient les politiques publiques à l'égard des familles, des enfants ? Quels sont les programmes d'interventions et/ou les pratiques professionnelles mises en œuvre ? Sur quoi portent-ils ? Quelles sont les actions, notamment les questions liées à la formation des professionnel.le.s, réalisées pour intervenir auprès d'enfants en situations de pauvreté ?

L'état des savoirs réalisé a permis de repérer les points aveugles et les zones d'ombre concernant ces questions tant en termes de recherche que de politiques publiques. Au vu du peu de données françaises - quelle que soit la discipline convoquée - que nous avons trouvées pour répondre aux interrogations précédemment citées, il nous a paru important de proposer ce qu'il nous semble le plus urgent à entreprendre. Certains des axes d'études proposés rejoignant les pistes déjà indiquées dans le précédent état des savoirs concernant la parentalité (Martin & al., 2017, 146-147).

Pistes de recherche

- Peu d'études - voire aucune - n'explorent les attentes, représentations des familles, des pères et des mères en situation de pauvreté sur les dispositifs d'accueil de leur jeune enfant. Quelles sont-elles ? Comment s'explique leur faible recours au-delà d'une insuffisance de places ? Quels autres obstacles, liés à des différences de normes et de valeurs éducatives avec les institutions d'accueil, entrent en jeu ?
- Sans doute serait-il aussi pertinent de soutenir des recherches qualitatives qui prendraient en compte les *conditions de vie* des enfants et de leurs familles (logement, santé, accès à l'éducation, aux loisirs, à la culture, etc.). Les résultats disponibles qui généralement émanent de recherches quantitatives, se fondent souvent sur des moyennes, ce qui signifie aussi que si certains enfants en situation de pauvreté présentent des difficultés, d'autres non, sans que les raisons de cette différence soient explorées. Aussi serait-il pertinent de conduire des études qui mettent en exergue et analysent la variété des dynamiques familiales et sociétales face aux situations de pauvreté. Pour ce faire, d'autres modes d'évaluation, qui se distingueraient des approches randomisées, restent à élaborer, à partir d'approches ajustées à la singularité des familles et des contextes dans lesquels elles vivent. « *À la manière de l'évaluation du programme Early Head Start, il est nécessaire de compléter ces dispositifs*

expérimentaux par des études de processus de même que des études qualitatives, afin de mieux comprendre ce qui fonctionne, pour qui et sous quelles conditions » (*Saïas, Poissant, Delawarde, Tarabulsy (2019, in* Tarabulsy, Poissant, Saïas & Delawarde, 2019, 314). Des études effectuées à partir de « l'évaluation basée sur la théorie » (Devaux-Spatarakis, 2014) permettraient, par exemple, de reconstituer finement « les chaînes causales » qui conduisent à différentes configurations de pauvreté et à leurs prises en charge. Une telle approche permettrait de mieux saisir les processus pouvant indirectement induire l'exclusion de ces enfants, et les multiples facteurs qui influent, tant du point de vue des professionnel.le.s (dont les études ne questionnent pratiquement jamais leur propre rapport à la pauvreté), que des parents, le devenir des enfants, sans omettre ou dissocier les dimensions politiques de cette question.

- Des études pourraient être menées pour analyser les trajectoires des enfants en situation de pauvreté afin d'apprécier l'incidence d'évènements nouveaux qui, au cours de leur vie, peuvent être protecteurs ou dommageables. Aussi, manque-t-on de données qui discernent finement l'âge dans les résultats des travaux mentionnés, notamment les tranches d'âge de la petite enfance, objet de ce rapport.
- Des études analysant les pratiques d'accueil des enfants EAJE et chez des assistant.e.s maternel.le.s sont inexistantes. Des travaux seraient à encourager pour mieux analyser comment sont accueillis ces enfants âgés de moins de 3 ans. Dans cette perspective, des travaux seraient à initier sur les fondements implicites et explicites des actions et pratiques des professionnel.le.s, à leur égard (différenciation des types de jeux, activités, organisation des espaces) en fonction des situations sociales et du genre des enfants, dans les différents lieux d'accueil.
- Quasiment aucune des études répertoriées ne repose sur des enquêtes auprès des deux parents, qu'ils soient en couples ou séparés, ni sur d'autres tiers jouant un rôle de parent et pouvant intervenir dans le soin et l'éducation de l'enfant accueilli ou non dans un mode d'accueil. Des études seraient pertinentes pour pallier ce manque dans la littérature scientifique. L'étude des enfants vivant en situation de pauvreté devrait davantage sortir de la dualité famille conjugale – famille monoparentale, famille le plus souvent convoquée dès qu'il s'agit de situations de pauvreté et interroger d'autres situations possibles générées par la pauvreté (isolement par exemple). Il serait pertinent d'étudier cet ensemble de familles en relation avec leur environnement (alternances de présence/absence paternelles ; de parents non statutaires ou surnuméraires, par exemple) afin de mieux en analyser les effets sur le départage et l'accueil de l'enfant. Les données qui informeraient sur la participation (sans doute limitée, sans doute intermittente, ce qui complique d'autant la situation des mères) des pères séparés à la délégation de l'enfant manquent, d'où la nécessité de réaliser des recherches qui prennent en compte les arbitrages autour du départage de l'enfant dans les milieux populaires, autrement qu'à travers des situations pathologiques ou de monoparentalité.
- Certaines études s'intéressent aux problématiques du cumul et des alternances des modes d'accueil que les parents doivent opérer dans une journée, sur une semaine. Les études sont peu nombreuses et datent d'une dizaine d'années. La reprise de travaux comme ceux initiés par Bressé, Le Bihan et Martin (2007) sur les stratégies opérées par les parents travaillant

selon des horaires atypiques pour faire garder leurs enfants seraient à renouveler. De même, des travaux plus anciens encore s'intéressant aux atouts et aux limites des dispositifs de garde innovants pour répondre à des demandes spécifiques (Campéon, Le Bihan, & Martin, 2005) incluant des enfants vivant en situation de pauvreté seraient bienvenus.

- Par ailleurs, les effets de réduction de la durée de versement des prestations versées dans le cadre d'un congé parental sur l'organisation de la garde et les ressources des familles seraient à étudier notamment pour les familles les plus pauvres.
- Aucune étude recensée n'étudie le potentiel d'action (agentivité ou *agency*) que pourrait mobiliser chaque être humain, enfant comme parent, selon les modes d'accueil utilisés par exemple, cette approche pourrait constituer un axe d'analyse novateur en contexte de pauvreté.
- Les études restent mono-disciplinaire (psychologie, économie, sociologie...). Des approches pluridisciplinaires permettraient de mieux saisir la complexité des intrications des situations de pauvreté affectant les parents, les enfants et les professionnel.le.s. Elles permettraient de nouvelles approches méthodologiques pour mieux saisir les trajectoires les plus fréquentes des personnes prises dans ces situations de pauvreté.
- Par ailleurs, ne conviendrait-il pas d'étendre le champ de la réflexion sur les pratiques des professionnel·le·s, en incluant leur action auprès des enfants en situation de pauvreté ? Quelles représentations guident les pratiques ? Quels sont les types d'interventions proposés : ciblés sur les enfants, les parents ? Il semble que fait aussi défaut ce que disent les professionnel.le.s de leurs rapports à la garde de leurs propres enfants.
- Pour ce qui concerne la question des bricolages de garde par les parents, peu d'études font état des démarches et parcours effectués dans les familles en situation de pauvreté avant l'obtention d'un mode d'accueil (mobilisation des réseaux personnels, rencontres avec des travailleurs sociaux, par exemple). Des données sérieuses à ce propos permettraient de mieux apprécier les actions publiques à mettre en œuvre.
- Sur un territoire donné, est-ce que l'articulation d'une politique d'accueil de la petite enfance avec d'autres politiques publiques, telles que la PMI, l'ASE, le soutien à la parentalité, la politique de la ville, a des conséquences favorables ou défavorables dans une lutte contre la pauvreté ? Pour répondre à cette question, il serait nécessaire de disposer d'études de cohortes d'enfants, afin d'étudier leur parcours au sein des divers dispositifs dont ils bénéficient parallèlement ou successivement.
- Et, finalement, il resterait sans doute fort utile de s'intéresser au nouveau fait social d'« errance mondiale », que rencontrent les PMI à travers l'accompagnement de tous jeunes enfants de mères en situation de migration et de l'étudier à travers l'accueil des jeunes enfants dans les structures petite enfance.

Pistes en termes de politiques publiques

Tout d'abord, nous faisons nôtres les pistes proposées par Martin et al. (2017, 147), en termes de pistes d'actions publiques :

- « *Il conviendrait de tenir compte le mieux possible de l'étendue des variables extra-familiales dans la fabrique des problèmes sociaux contemporains, pour éviter cette "défausse" des responsabilités publiques sur les responsabilités privées, ce blâme qui pourrait facilement s'organiser dénonçant l'incompétence ou l'irresponsabilité parentales* ».
- « *Il conviendrait de prendre la mesure du réel travail éducatif et de soin autour de l'enfant, et des inégalités sur lesquelles il est construit. Doit-on promouvoir au sein de ces dispositifs l'idée d'égalité des sexes de façon plus appuyée ? Si oui, cela nécessiterait des modules de sensibilisation dans les formations et à destination des professionnel.le.s* ».
- « *La question de la prise en compte de l'interculturalité est délicate pour éviter le risque de stigmatisation. Néanmoins, il apparaît que les professionnel·le·s ne sont pas forcément outillé.e·s pour y répondre. Il conviendrait là aussi d'envisager des actions spécifiques à destination des professionnel.le.s sur ces questions. Se posent alors la question de qui les mènerait et avec quels objectifs précisément* ».

Ensuite, il serait nécessaire de se demander qu'est-ce qui détermine, chez les membres des familles vivant dans des situations de pauvreté, à prétendre ou au contraire renoncer à un mode d'accueil. Mais aussi, dans quelle mesure cette renonciation ou cette adhésion infléchissent-elles, à terme, la reproduction des inégalités et de la pauvreté ?

- L'analyse suggère qu'une politique publique fondée sur une offre de prestation monétaire à l'accueil de la petite enfance doit s'accompagner – voire reposer sur – une politique publique qui investit directement dans des structures et services pour proposer et mettre à disposition une offre stable et de qualité susceptible de tenir compte des attentes et des craintes des familles en situation de pauvreté.
- Un accueil collectif ET universel : comme souligné dans ce rapport, la combinaison de ces deux principes renforcerait la mixité sociale, lutterait contre l'exclusion des familles en situation de précarité et les réinsérerait dans une position de dignité. Il serait nécessaire de vérifier cela, par exemple, sur cette question de l'accueil collectif, en cherchant à connaître véritablement les pratiques de participation des familles et ce qu'elles induisent, en résonance, sur leur participation à la vie de la cité. Pour ce qui concerne le contexte national, la littérature scientifique apparaît parcellaire et peu développée, alors que de nombreuses initiatives tentant d'endiguer des phénomènes de pauvreté sont mises en place ponctuellement dans les EAJE sur le territoire national mais ne font pas l'objet d'écrits « à valeur scientifique » et demeurent, de ce fait, méconnues. Il demeure des zones d'ombre, faisant peu l'objet de recherches, alors qu'elles sont essentielles non seulement en termes de politiques publiques mais plus généralement en termes de choix de société.
- En quoi la solidarité publique soutient-elle la solidarité privée ? Autrement dit, il faut faire l'hypothèse qu'une solidarité publique envers les individus particuliers accueillant des

enfants de moins de trois ans (sous forme de dédommagement, de droit au répit, de possibilité de suppléance temporaire, de conseil…) permettrait de développer, d'accompagner, voire de contrôler cette forme d'accueil ? Il s'agirait dès lors de ne pas opposer les formes d'accueil, mais de toutes les soutenir et de mieux les articuler, dans l'intérêt de l'enfant accueilli. Ce soutien et cet accompagnement seraient tout particulièrement bénéfiques aux enfants en situation de pauvreté puisque leurs parents ont plus souvent recours à des formes d'accueil privées ou « informelles », souvent auprès des membres de leur parenté, par choix ou par contrainte. Ainsi, des études seraient pertinentes en termes de développement de l'enfant et de lutte contre la pauvreté, sur cette articulation des solidarités par un soutien public à la solidarité privée.

- L'investissement à l'égard des très jeunes enfants par l'adoption de mesures susceptibles de renforcer à terme leurs compétences et leurs capacités, apparaît, nous l'avons montré ici, comme un des moyens possibles pour prévenir la transmission de la pauvreté et de la précarité. Or, cet investissement sur les jeunes enfants semble reposer sinon exclusivement, du moins essentiellement, sur les mères en tant que contributrices à leur bien-être général et à celui de la société (Jenson, 2011). Il serait donc utile que, dans les politiques en faveur des jeunes enfants, les intérêts des femmes et des mères soient eux aussi considérés.
- Nous ne disposons que peu d'éléments sur les projets éducatifs ou ceux liés au développement des apprentissages dans les structures d'accueil de la petite enfance, et les travaux menés apportant peu d'éléments de discussion susceptibles d'éclairer ce point. Or, pour les enfants issus de foyers défavorisés, il semble que ce sont davantage les axes de recherche relatifs aux apprentissages et au langage qui sont développés (notamment dans les travaux anglo-saxons). Quelles sont les autres actions proposées ? Peut-on faire une recension des initiatives locales ?

Ainsi se termine cet état des savoirs, sans aucun doute incomplet, mais qui permet de proposer quelques perspectives de recherche et d'ouvrir des pistes en termes de politiques publiques, sur la question complexe de l'accueil dans les structures de la petite enfance des jeunes enfants et de leurs familles en situation de pauvreté dans notre pays.

Références bibliographiques

Aballéa, F. (2005). La professionnalisation inachevée des assistantes maternelles. *Revue des politiques sociales et familiales*, 80, 55-65.

Abjean, A. (2015). Familles monoparentales en situation de précarité : Quelle(s) articulation(s) entre emploi et garde des jeunes enfants ? *GREP | « Pour »,* 225 (1), 107-115.

Achenbach, T.M. (2012). *The Achenbach System of Empirically Based Assessment (ASEBA): Development, Findings, Theory, and Applications*. https://aseba.org/the-achenbach-system-of-empirically-based-assessment/

Ahfir, N. (2015). L'accueil d'une famille vulnérable en crèche. *Le journal des psychologues*, 328, 42-46.

Ainsworth, M. D. S. (1967). *Infancy in Uganda: Infant care and the growth of love*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Alberola, E. & Doucet-Dahlgren, A.-M. (2009). La professionnalisation des assistants maternels. Incidences de la loi portant réforme du statut des assistants maternels. *Cahier de la recherche*, n° C 263. Département des politiques sociales. Paris : Crédoc.

Almond D. & Currie J. (2011), "Human capital development before age five", in O. Ashenfelter et D. Card (ed.). *Handbook of Labor Economics* (1ère éd.), 1315-1486, vol. 4B, Elsevier.

Association nationale des puéricultrices diplômées et des étudiantes (ANPDE) (2013). *Rapport remis dans le cadre de la consultation interministérielle sur l'accueil du jeune enfant*, janvier 2013.

Ansari, A. & Winsler, A. (2014). Montessori Public School Pre-K Programs and the School Readiness of Low-Income Black and Latino Children. *Journal of Educational Psychology*, 106 (4), 1066-1079.

Association nationale des puéricultrices diplômées et des étudiantes (ANPDE), 2013, *Rapport remis dans le cadre de la consultation interministérielle sur l'accueil du jeune enfant*, janvier.

ATD Quart Monde (2012). *Une France riche de tous ses habitants*. 64 propositions en vue des élections présidentielle et législatives de 2012.

Auger, A. & Farkas, G. (2014). Preschool Center Care Quality Effects on Academic Achievement: An Instrumental Variables Analysis. *Developmental Psychology*, 50 (12), 2559-2571.

Banfi, S., Iten, R. & Medici, D. (2007). Structures d'accueil extrafamiliales et activité professionnelle des mères avec enfants à charge. La vie économique. *Revue de politique économique*, 5, 55-58.

Barnes, C. & Nolan, S. (2019). Professionals, friends, and confidants: After-school staff as social support to T low-income parents. *Children and Youth Services Review*, 98, 238-251.

Bassok, D., Magouirk, P., Markowitz, A.J., & Player, D. (2018). Are there differences in parents' preferences and search processes across preschool types? Evidence from Louisiana. *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 44, 43-54.

Benjamin Neelon, S. E., Østbye, T., Hales, D., Vaughn, A. &Ward, D. S. (2016). Preventing childhood obesity in early care and education settings: lessons from two intervention studies. *Child care health development*, 42 (3), 351-358.

Bennett, J. (2010). Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Qualité, équité et diversité dans le préscolaire. Traducteur Robert Elbaz. Avril N°53 URL : http://journals.openedition.org/ries/886

Bennett, J. (2011). *Systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants : questions de tradition et de gouvernance*. Encyclopédie du développement des jeunes enfants. http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/107/systemes-deducation-et-daccueil-des-jeunes-enfants-questions-de-tradition-et-de-gouvernance.pdf

Bernard, L., & Giraud, Ch. (2018). Avec qui les ouvrières et les employées vivent-elles en couple ? *Travail, genre et sociétés*, 39 (1), 41-61.

Berry, D., Blair, C. & Granger D. A., (2016). Child Care and Cortisol Across Infancy and Toddlerhood: Poverty, Peers, and Developmental Timing. *Family Relations*, 65, 51-72. DOI:10.1111/fare.12184

Berry, D., Blair, C., Ursache, A., Willoughby, M. T., & Granger, D. A. (2014). Family Life Project Key Investigators US, Early childcare, executive functioning, and the moderating role of early stress physiology. *Developmental Psychology*, 50 (4), 1250-1261.

Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L., & Gest, S. D. (2017a). Development and Family Studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (2), 129-137.
Bierman, K. L., Heinrichs, B. S., Welsh, J. A., Nix, R. L., & Gest, S. D. (2017b). Enriching preschool classrooms and home visits with evidence-based programming: sustained benefits for low-income children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58 (2), 129-137.
Boltanski, L. (1969). *Prime éducation et morale de classe*. Cahiers du centre de sociologie européenne V. Ecole Pratique des Hautes Etudes. Paris Sorbonne : Editions Mouton.
Bolter, F., Keravel, E., Oui, A., Scom, A-C., & Séraphin, G. (2017). Les besoins fondamentaux de l'enfant. Une revue bibliographique internationale. *Revue des politiques sociales et familiales*, 124, 105-112.
Ministère Santé et services sociaux du Québec (1991). *Un Québec fou de ses enfants*. Rapport du groupe de travail sur les jeunes. https://publications.msss.gouv.qc.ca/msss/document-000205/
Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris, Seuil.
Bouve, C. (2010*). L'utopie des crèches françaises au XIXe siècle : un pari sur l'enfant pauvre*. Berne : Peter Lang.
Bouyala, N., Roussille, B. (1982). *L'enfant dans la vie*. Paris : La Documentation Française
Boyer, D. (2005). Modes d'accueil de la petite enfance et précarité. *Empan*, 60, 91-99.
Boyer D., Chauffaut D., Verité C. (2012). Les limites des expérimentations : le cas de l'offre de service petite enfance dans la branche Famille. *Politiques sociales et familiales*, 107, 53-63.
Braybrooke, D. (1987). *Meeting Needs*. Princeton: Princeton University Press.
Bressé, S., Le Bihan, B. & Martin, C. (2007). La garde des enfants en dehors des plages horaires standard. *Etudes et résultats*, 551.
Briard, K. (2017). Continuer, réduire ou interrompre son activité professionnelle : le dilemme des mères de jeunes enfants. *Revue française des affaires sociales*, 2, 149-168.
Bronfenbrenner (1979). *Toward an Ecology of Human Development.* Cambridge: Harvard University Press.
Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the Family as a Context for Human Development: Research Perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
Brock, G. & Miller, D. (2019). Needs in Moral and Political Philosophy. https://plato.stanford.edu/entries/needs/ [Page consultée le 2020-02-04].
Bronckart, J. & Schneuwly, B. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel, Paris : Delachaux et Niestlé.
Brooks-Gunn, J., Duncan, G. J., & Maritato, N. (1997). Poor families, poor outcomes: the well-being of children and youth ». In G. J. Duncan and J. Brooks-Gunn (eds). *Consequences of Growing up Poor*, (pp. 1-17). New York: Russell Sage Foundation.
Brophy-Herb, H. E., Gibbons, C., Omar, M., & Schiffman, R. (1999). Low income fathers and their infants: Interactions during teaching interactions. *Infant Mental Health Journal*, 20, 305-321.
Brougère, G., Rayna S. (dir) (2014). Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. *Perspectives internationales* (pp. 407-432). Paris: INRP.
Brougère, G. (2010). *Parents : savoirs et pratiques*. Bruxelles : Peter Lang.
Brougère & Garnier (2017). Des tout-petits peu performants en maternelle. Ambition et mis ère d'une scolarisation précoce. *Revue Française des Affaires Sociales*, 2, 84-102.
Bruner, J.S. (1983). Education as social invention. *Journal of Social Issues*, 39 (4), 129-141. https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1983.tb00179.x
Bruniaux, C. & Galtier, B. (2003). L'étude du devenir des enfants de familles défavorisées : l'apport des expériences américaine et britannique. *Les papiers du CERC*, 2003-01, Conseil de l'Emploi, des Revenus et de la Cohésion Sociale.
Buckingham, J., Beaman, R., & Wheldall, K. (2014). Why poor children are more likely to become poor readers: the early years. *Educational Review*, 66 (4), 428-446,
Burström, B., Marttila, A., Kulane, A., Lindberg, L., & Burström, K. (2017). Practising proportionate universalism – a study protocol of an extended postnatal home visiting programme in adisadvantaged area in Stockholm, Sweden. *BMC Health Services Research*. 17(91), 1-8. https://doi.org/10.1186/s12913-017-2038-1.
Campéon, A., Le Bihan, B., & Martin, C. 2005. Expérimentation d'une offre de garde face aux horaires atypiques et flexibles, *Revue des Politiques Sociales et Familiales*, 80, 25-40.

Carlin, C., Davis, E.E., Krafft, C. & Tout, K. (2019). Parental preferences and patterns of child care use among low-income families: A Bayesian analysis. *Children and Youth Services Review, Vol 99,* 172-185. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.02.006

Cartier, M., Letrait, M., & Sorin, M. (2018). Travail domestique : des classes populaires conservatrices? *Travail, genre et sociétés*, 39 (1), 63-81.

CERC (2004). *Les enfants pauvres en France*. Rapport n° 4, Paris.

Chamberland, C., Lacharité, C., Lessard, D., Lemay, L. & al. (2015). L'initiative AIDES : une approche centrée sur les besoins des enfants vulnérables. In : M-A. Poirier, S. Léveillé & M-E. Clément (dir.). *Jeunesse en tête : au-delà du risque de maltraitance, les besoins de développement des enfants*. Québec : Presses de l'Université du Québec, 103-126.

Chartier, A.-M., & Geneix, N. (2006). *Les pédagogies de la petite enfance*. Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2007, Strong foundations: early childhood care and education. United Nations. Educational, scientific and cultural organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147448

Chauvière, M. (2008). La parentalité comme catégorie de l'action publique. *Informations sociales*, 149, 16-29.

Children's Worforce Development Council (2009). *Early identification, assessment of needs and intervention*. The Common Assessment Framework for children and young people: A guide for practitioners, https://greatermanchesterscb.proceduresonline.com/pdfs/caf_guidance_practitioners.pdf

Cicchetti, D. & Toth, S. L. (2006). Building bridges and crossing them: Translational research in developmental psychopathology. *Development and Psychopathology*, 18, 619-622.

Collombet, C. (2015). Qualifications des professionnels de la petite enfance : quels enjeux et quels modèles en Europe ? *Revue des politiques sociales et familiales*, 121, Dossier « Aides et prestations sociales », 105-114

Comité des droits de l'enfant (2013). Observation générale n°14 intitulée « *Le droit de l'enfant à avoir son intérêt supérieur pris en compte de façon primordiale* ». Nations unies. https://www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/CRC.C.GC.14_fr.pdf.

Courcy, I., Des Rivières-Pigeon, C., & Modak, M. (2016). Appréhender l'invisible : réflexions sur un dispositif méthodologique élaboré pour l'analyse du travail domestique. *Recherches féministes*, 29 (1), 51-70.

Cresson, G. (1998). Formations et compétences dans les métiers de contact direct avec les petits enfants : quelques enjeux, conflits et paradoxes. *Lien social et Politiques*, 40, 25-37.

Crettaz, E. (2018). La pauvreté laborieuse en Suisse : étendue et mécanismes. *Social Change in Switzerland*, 15, 1-13.

Crosnoe, R., Leventhal, T., Wirth, R. J., Pierce, Kim M. & al. (2010). Family socioeconomic status and consistent environmental stimulation in early childhood. *Child Development*, 81 (3), 972-987. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01446.x

Damon, J. (2016). Pauvreté et précarité en chiffres. *Les Cahiers français*, 390, 8-14.

Darmon, M. (2001). La socialisation, entre famille et école. Observation d'une classe de première années de maternelle. *Sociétés & représentations*, 11, 515-538.

Davoudian, Ch. (2018). Accompagnement en pmi des mères et bébés sans- papiers. Nouveaux enjeux et nouveaux défis. *Empan*, 111 (3), 82-86.

Delay, Ch., & Frauenfelder, A. (2013). Ce que "bien éduquer" veut dire. Tensions et malentendus de classe entre familles et professionnels de l'encadrement (école, protection de l'enfance). *Médecine & Hygiène / Déviance et Société*, 37 (2), 181 - 206.

De Singly, F., & Wisnia-Weill, V. (2015). Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent. *France stratégie*, 1-154. https://www.strategie.gouv.fr/publications/un-developpement-complet-de-lenfant-de-ladolescent

Définition contenue dans l'avis adopté par le Conseil économique et social français les 10 et 11 février 1987, sur la base du rapport « *Grande pauvreté et précarité économique et sociale* » présenté par Joseph Wresinski. https://www.joseph-wresinski.org/fr/grande-pauvrete-et-precarite141/

Délégation interministérielle à la prévention et à la lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes. *Stratégie de prévention et de lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes*. Propositions du groupe de travail n°1 : Eradiquer la pauvreté des enfants. 15 mars 2018.

Delgoulet, C., Weill-Fassina, A., & Mardon, C. (2011). *Pénibilités des activités de service et santé des Agents Spécialisés des Écoles Maternelles*. Des évolutions avec l'âge. Activités, [En ligne], 8-1 | avril 2011, mis en ligne le 15 avril 2011, consulté le 21 février 2020. DOI : https://doi.org/10.4000/activites.2493

Devetter, F.-X., & Rousseau, S. (2011). *Du balai. Essai sur le ménage à domicile et le retour de la domesticité*.

Paris : Raison d'agir.
Dollé, M (2013), *Plurilinguisme et pluriculturalisme en France : une nécessité confrontée au modèle républicain. Développement du langage et plurilinguisme chez l'enfant.* Toulouse : Erès
Duncan, G. J., & Brooks-Gunn, J. (2000). Family poverty, welfare reform, and child development. *Child Development*, 71, 188-196.
Duncan, G. J., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1994). Economic deprivation and early childhood development. *Child Development*, 65, 296-318.
Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2013). Investing in Preschool Programs. *Journal of Economic Perspectives*, 27 (2), 109-132.
Edwards, B., & Yub, M. (2018). The influence of childcare on the behavior problems of children of teenage mothers. *Children and Youth Services Review*, 94, 96-104.
Elango, S., García, J. L., Heckman J. J., & Hojman, A. (2015). Early Childhood Education. Cambridge, National Bureau of Economic Research, *Working Paper 21766*. https://www.nber.org/papers/w21766
England, P. & Srivastava, A. (2013). Educational differences in US parents' time spent in child care: The role of culture and cross-spouse influence. *Social Science Research*, 42(4), 971-988. doi:10.1016/j.ssresearch.2013.03.003
Eremenko, T., Thierry, X., Moguérou, L. & Prigent, R. (2017). Organiser la garde des enfants quand on est mère seule : Une spécificité des mères immigrées ? *Revue française des affaires sociales*, 2, 207 - 228.
Eydoux, A. (2005). Les métiers de la petite enfance à l'épreuve des horaires atypiques. Les leçons des structures expérimentales. *Politiques sociales et familiales*, 80, 41-54. https://www.persee.fr/doc/caf_1149-1590_2005_num_80_1_2143
Eydoux, A. & Letablier, M.-T. (2009). Familles monoparentales et pauvreté en Europe : quelles réponses politiques ? *Politiques sociales et familiales*, 98, 21-35. https://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2009_num_98_1_2487.
Fagnani, J. (2009). Les réformes de la politique familiale en Allemagne. L'enjeu démographique. *Note pour le comité d'études des relations franco-allemandes (CERFA*). Bruxelles-IFRI.
Fagnani J. & Math A. (2012). Des assistantes maternelles mieux formées et plus qualifiées. Les parents consentiraient-ils à augmenter la rémunération ?. *Revue des politiques sociales et familiales*, 59-73.
Fischer, G.-N. (1996). *Les concepts fondamentaux de la psychologie sociale*. Paris : Dunod, 2e ed.
Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef) (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant : tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*. Florence : Centre de recherche Innocenti.
Forichon, E. (2006). Santé et précarité(s), comment surmonter la socioparésie de la santé publique, *Empan*, 60, 86-90.
France Stratégie (2015). *Le marché de la formation professionnelle continue à l'épreuve de la qualité*. Rapport du groupe de travail sur la qualité de l'offre de formation (pp.1-23). Publié le 22 avril Paris.
Fraser, N. (2005). *Qu'est-ce que la justice sociale ? Reconnaissance et redistribution*. Paris : La Découverte.
Francou, Q., Panico, L. & Solaz, A. (2017). De la naissance à l'école maternelle : Des parcours de mode d'accueil diversifiés. *Revue française des affaires sociales*, 2, 123-147.
Geay, B. (2017). Les relations entre parents et professionnels de la petite enfance : Un système d'attentes et de conventions sociales. *Revue française des affaires sociales*, 2.
Geay, B. (2014). Les relations entre parents et personnels d'accueil de jeunes enfants. La transmission des normes au prisme des rapports entre classes sociales. *Politiques sociales et familiales*, 118, 35-44.
Gomajee, R., El-Khoury, F., Côté, S., & al. (2018), Early childcare type predicts children's emotional and behavioural trajectories into middle childhood. Data from the EDEN mother–child cohort study, *J Epidemiol Community Health*, 72(11), 1033-1043. http://dx.doi.org/10.1136/jech-2017-210393
Grobon, S., Panico, L., & Solaz, A. (2019). Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2ans. *Bulletin Epidémiologique Hebdomadaire*, 1, 2-9.
Gross, D., Conrad, B., Fogg, L., Willis, L., & Garvey, C. (1992). What does the NCATS (Nursing Child Assessment Teaching Scale) measure? *Nursing Research*, 42(5):260-5.
Gueydan, G., & Severac, N. (2019). *Démarche de consensus relative aux interventions de protection de l'enfance à domicile*. Rapport IGAS #2019-036R.
Haut-commissariat des droits de l'homme (1989). *Convention relative aux droits de l'enfant*. Nations Unies. https://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx .

Haveman, R., Wolfe, B., & Spaulding, J. (1991). Childhood events and circumstances influencing high school completion. *Demography*, 281, 133-157.
HCFEA (2018a). *L'accueil des enfants de moins de trois ans*, adopté par consensus par le Conseil de la famille et le Conseil de l'enfance et de l'adolescence le 10 avril 2018.
HCFEA (2018b). *Lutter contre la pauvreté des familles et des enfants*. Constats et propositions du HCFEA, Note de synthèse, Rapport adopté par le Conseil de la famille le 5 juin 2018.
HCFEA (2018c). Rappel des propositions pour favoriser l'accès aux modes d'accueil des familles en situation de pauvreté, Extrait du rapport « *L'accueil des enfants de moins de trois ans* » adopté par consensus par le Conseil de la famille et le Conseil de l'enfance et de l'adolescence le 10 avril 2018.
HCFEA Conseil de l'enfance et de l'adolescence (22 mars 2019) : *Pilotage de la qualité affective, éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant*.
Heckman, J. & Cunha, F. (2007). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), 31-47. http://dx.doi.org/10.1257/aer.97.2.31
Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2013). Understanding the Mechanisms Through Which an Influential Early Childhood Program Boosted Adult Outcomes. *American Economic Review*, 103(6), 2052-2086. http://dx.doi.org/10.1257/aer.103.6.2052
Hédon, C. (2019). Les enfants pauvres sont d'abord des enfants. *Après-demain*, 49 (1), 18-20.
Heim (2019), Projet de recherche sur l'impact d'un accès en EAJE sur le développement des enfants et les conditions de vie des familles, *Document de travail-non publié*, 1-20, Cnaf, Paris.
Heim, A. (2020), Les Effets Attendus Des Mesures Sur Les Modes d'Accueil De La Petite Enfance : Quelques Éléments de Littérature, *Annexe XIII de la Note d'étape du Comité d'évaluation de la stratégie de prévention et lutte contre la pauvreté. France Stratégie*, Avril.
Herman, E. (2017). Politiques locales de la petite enfance : les enjeux de qualification de la demande de place en établissement d'accueil du jeune enfant. *Revue française des affaires sociales*, 2, 41-61. https://doi.org/10.3917/rfas.172.0041
Hill, Z., Gennetian, L. A., & Mendez, J. (2019). A descriptive profile of state Child Care and Development Fund policies in states with high populations of low-income Hispanic children. *Early Childhood Research Quarterly*. 47, 111-123.
Hofferth, S., & Phillips, D. A. (1991). Childcare policy research. *Journal of Social Issues*, 472, 1-13.
Howes, C. (1988). Relations between early childcare and schooling. *Developmental Psychology*, 241, 53-57.
Humblet, P. (dir), Cremers, A., Labat, A. & Sow, M. (2013). *Accompagnement autour de la naissance pour les familles précarisées : offre et besoin*. Bruxelles : Fondation du Roi Baudouin.
Informations sociales (1999). *Enfants pauvres, pauvres enfants*, n°79.
Jenson, J. (2011). Politiques publiques et investissement social : quelles conséquences pour la citoyenneté sociale des femmes. *Cahiers du genre*, HS, 21-43.
Johnson, A. D., Martin, A., & Ryan, R. M. (2014). Child-Care Subsidies and Child-Care Choices Over Time. *Child Development*, 85 (5), 1843-1851. https://www.jstor.org/stable/24033024,
Johnson, A. D., Ryan, R. M., & Brooks-Gunn, J. (2012). Child-Care Subsidies: Do They Impact the Quality of Care Children Experience? *Child Development*, 83 (4), 1444-1461.
Johnson A. D., & Ryan, R. M. (2015). The Role of Child-Care Subsidies in the Lives of Low-Income Children. *Child Development Perspectives*, 9 (4), 227-232.
Kaga, Y., Bennett, J., & Moss, P. (2010) *Caring and learning together: A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris : UNESCO.
Keenan, K., & Shaw, D. S. (1994). The development of aggression in toddlers: a study of low-income families. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 22 (1), 53-77.
Kellerhals, J., Widmer, E. & Levy, R. (2003). *Couples contemporains : cohésion, régulation et conflits : une enquête sociologique*. Zürich : Seismo.
Kellerhals, J. Troutot, P.-Y., & Lazega, E. (1984). *Microsociologie de la famille*. Paris : Presses Universitaires de France [1re éd. 1984].
Kholoptseva, J. (2016). *Effets des programmes d'éducation de la petite enfance en centre sur les compétences langagières, litéracie et mathématiques des enfants : une méta-analyse complète* (Thèse 2016).
Kim, J., & Gallien, T. L. (2016). Childcare arrangements and infant feeding practices by family structure and household income among US children aged 0 to 2 years. *Maternal and Child Nutrition*, 12, 591-602.

Klein, P. (2003). *Précieux enfants, précieux parents*. Document européen préparé par le mouvement international ATD Quart monde.
Kline, P., & Walter, C. (2016). *Evaluating Public Programs with Close Substitutes: The Case of Head Star*t. UC Berkeley: Institute for Research on Labor and Employment. https://escholarship.org/uc/item/43s9211b.
Krafft, C., Davis, E. E., & Tout, K. (2017). Subventions pour services de garde d'enfants et stabilité et qualité des dispositifs de garde d'enfants. *Early Childhood Research Quarterly*. 39, 14-34.
Lacharité, C. (2009). Approche participative auprès des familles. In C. Lacharité & J. P. Gagnier (Éds), *Comprendre les familles pour mieux intervenir : repères conceptuels et stratégies d'action* (pp. 157-182). Montréal, QC : Chenelière.
Lacharité, C. (2015). Les familles et la vulnérabilité : la captation institutionnelle de la parole des enfants et des parents. Dans C. Lacharité, C. Sellenet, & C. Chamberland (dir.), *La protection de l'enfance : la parole des enfants et des parents* (pp. 37-50). Québec, QC: PUQ.
Lahire, B. (2019). *Enfances de classe. De l'inégalité parmi les enfants*. Paris : Seuil.
Landry S. H., Zucker, T. A., Taylor, H. B., & al (2014). Enhancing Early Child Care Quality and Learning for Toddlers at Risk: The Responsive Early Childhood Program, *Developmental Psychology*, 50 (2), 526-541.
Lavrard-Meyer, C. (2015). *Didier Ratsiraka. Transition Démocratique et Pauvreté à Madagascar*. Paris : Editions Karthala.
Lesnard, L., & Boulin, J-Y. (2017). *Les batailles du dimanche. L'extension du travail dominical et ses conséquences sociales.* Paris : Presses universitaires de France.
Levine Coley, R., Votruba-Drzal, E., Collins, M. A. & Miller, P. (2014). Selection into early education and care settings: Differences by developmental period. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 319-332.
Lézine, I. & Spionek, H. (1958). Quelques problèmes de développement psychomoteur et d'éducation des enfants dans les crèches. *Enfance*, 3, 245-267.
Lignier, W. (2019). *Prendre. Naissance d'une pratique sociale élémentaire*. Paris : Seuil.
Quiroz-Pérez, L. & de Vinatea Ríos, M.J. (2016). Le Pérou : de l'intégration nationale à l'inclusion sociale. *Cahiers des Amériques latines* [En ligne], 78 | 2015, mis en ligne le 13 janvier 2016, consulté le 01 avril 2016. URL : http://cal.revues.org/3499 ; DOI : 10.4000/cal.3499
Malochet, G. (2010). La prévention précoce : entre acquis et controverses, quelles pistes pour l'action publique ? *La Note d'analyse*, 205, Centre d'analyse stratégique.
Marbeau, F. (1845 ; 2016). *Des crèches, ou Moyen de diminuer la misère en augmentant la population*. Paris : Hachette, 2e édition.
Marcella, J. L. (2014). *Who Cares for Infants and Toddlers? A Mixed Methods Study of Child Care for Low-Income Families*. (PhD), University of California, Los Angeles.
Marguerit, D., & Hamel, M-P. (2014). *Pauvreté et vulnérabilité des enfants et des familles*. Paris.
Marois, P. (1997). Les enfants au cœur de nos choix. Politique familiale du Québec.
Martin, C. (dir.), Hammouche, A., Modak, M. Neyrand, G., Sellenet, C., Vandenbroeck, M. & Zaouche Gaudron, C. (2017). *Accompagner les parents dans leur travail éducatif et de soins. Savoirs, questions et perspectives pour l'action publique et la recherche*. Paris : La documentation française.
Masmonteil, C. (2015). Être mineure en centre maternel. *Pratiques en santé mentale*, 3 (61) 21 - 24.
Math, A. (2003). La mise sous condition de ressources en Europe occidentale. Ses effets en termes de lutte contre la pauvreté. *Informations sociales*, 108(4), 88-99.
Mayer, S. E. (1997). *What Money Can't Buy. Family Income and Children Life Chances*. Harvard: Harvard University Press.
McLoyd, V. C. (1989). Socialization and development in a changing economy: the effects of parental job and income loss on children. *American Psychologist*, 44, 293-302.
Mervis, J., (2011). Past successes shape effort to expand early intervention. *Science* (New York, NY) 333 (6045), 952–956.
Meuret-Campfort, E. (2014). Dire la pénibilité du travail en crèche. Une enquête auprès d'auxiliaires de puériculture syndicalistes. *Sociétés contemporaines*, 95, 81-108.
Micheau, J., Molière, E. & Ohnheiser, S. (2010). Les modes d'organisation des crèches collectives et les métiers de la petite enfance. *Etudes et Résultats* (Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation Et des Statistiques), 732.
Miller, P., Votruba-Drzal, E., McQuiggan, M., & Shaw, A. (2017). Pre-K Classroom-Economic Composition and Children's Early Academic Development. *Journal of Educational Psychology*, 109 (2), 149-165.

Modak, Marianne, & Palazzo, Clothilde. (2006). Etre parent après une séparation: analyse du processus de "départage" de l'enfant. *Revue suisse de sociologie*, 31(2), 363-381.
Modak, M., Messant, F., Palazzo-Crettol, C., & Togni, C. (2018). Solidarités familiales? *Nouvelles Questions Féministes*, 37 (1).
Molinier, P. (2013). *Le travail du care*. Paris : La Dispute.
Morel, N. & Palme, J. (2016). Fonder l'investissement social d'un point de vue normatif : l'apport de l'approche par les capabilités d'Amartya Sen. *Informations sociales*, 192, 102-111.
Moss, P., & Petrie, P. (2002). *From children's services to children's spaces: public policy, children and childhood*. Londres: Routledge Farmer.
Moss, P. (2004). *Le Personnel chargé de la petite enfance dans les pays développés : structures et éducation initiale*. Note de l'UNESCO sur la politique de la petite enfance, 27 (10).
Mozère, L. (2000). *Le printemps des crèches*. Paris : L'Harmattan.
Mozère L;, (2004). Des domestiques philippines à Paris Un marché mondial de la domesticité défini en termes de genre ? *Journal des anthropologues*, N° 96-97, 291-319.
Neelon, S.E.B., Østbye, T., Hales, D., Vaughn, A., &Ward, D. S. (2016). Preventing childhood obesity in early care and education settings: lessons from two intervention studies. *Child: care, health and development*, 42, 3, 351-358.
New Zealand, UNESCO, (2002). *Père, mère, des fonctions incertaines. Les parents changent, les normes restent ?* ERES.
Neyrand, G. (2003). L'évolution du regard sur la relation parentale : l'exemple de la France. *Nouvelles pratiques sociales*, 1, 27-44.
NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant childcare on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early childcare. *Child development*, 68, 860-879.
NICHD Early Child Care Research Network. (1998). Relations between family predictors and child outcomes: Are they weaker for children in child care? *Developmental Psychology*, 345, 1119-1128.
NICHD Early Child Care Research Network (2002). Early childcare and children's development prior to school entry: Results from de NICHD study of early child care, *American Educational Research Journal*, 391, 133-164.
Noël, J. L., 1997). *L'invention du jeune enfant au XIXème siècle : de la salle d'asile à l'école maternelle*. Paris : Belin.
OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis (I) : éducation et structure d'accueil*. Paris : OCDE.
OCDE (2005). *Politique sur les services éducatifs et de garde à l'enfance*, Canada.
OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis (II) : éducation et structure d'accueil.* Paris : OCDE.
OECD (2012). Starting String III. A quality toolbox for early childhood education and care. OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en
Onape (2018). *Observatoire national de la petite enfance l'accueil du jeune enfant en 2017*, Cnaf.
Onape (2019). *Observatoire national de la petite enfance l'accueil du jeune enfant en 2018*, Cnaf.
ONPES (2017). Enfants pauvres, enfants démunis : un tableau de bord d'indicateurs de l'ONPES pour appréhender l'étendue de la pauvreté infantile et ses conséquences sur le développement de l'enfant, *Cahiers de l'Onpes*, 1er octobre.
ONPES (2018). Qui sont les personnes pauvres ? Et selon quels critères ? *Cahiers de l'Onpes*, 1er octobre.
ONPES (2000). Observatoire National de la Pauvreté et de l'Exclusion Sociale. *Les Travaux de l'Observatoire.*
Pagis, J. & Lignier, W. (2017). *L'enfance de l'ordre*. Paris : Seuil.
Palmato-Guillemin, M., & Dujarier, M-A., (2010) Privatisation des crèches : quelles transformations du travail et de la compétence ? *Travailler*, 23 (1), 137-149.
Parke, R. D. & Anderson, E. R. (1988). Fathers and their at-risk infants: conceptual and empirical analyses. In P. W. Berman and F. A. Pedersen (eds). *Men's Transition to Parenthood: Longitudinal Studies of Early Family Experience* (pp. 197-216). Hillsdale: NJ, Erlbaum.
Pawl, J. H. (1993). Impact of day care on parents and family. *Pediatrics*, 911 (2), 222-224.
Peeters, J. (2010). Le professionnalisme dans les services aux jeunes enfants en Europe. *Le Furet*, 61, 18-20.
Peeters, J. (2016). Working with young children from poor and migrant families. *Nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73 (1), 33-47.

Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Cliford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., & Yazejian, N. (2001). The relation of preschool child-care quality to children's cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development,* 725, 1534-1553.

Périvier, H. (2015). Accueil des jeunes enfants. Enjeux et perspectives. *Regards,* 48 (2), 119-129.

Perronnet, C. (2019). À qui profitent les sciences ? Éducation scientifique et reproduction des inégalités en milieux populaires. *Émulations*, 29, 137-153. https://doi.org/10.14428/emulations.029.10.

Petitclerc, A., Côté, S., Doyle, O., Burchinal, M. & al. (2017). Who uses early childhood education and care services? Comparing socioeconomic selection across five western policy contexts. *International Journal of Child Care and Education policy*, 11 (3), 1-24. https://doi.org/10.1186/s40723-017-0028-8.

Pilarz, A. R. (2018). Child care subsidy programs and child care choices: Effects on the number and type of arrangements. *Children and Youth Services Review*, 95, 160-173.

Pirard, F. (2014). Assurer un développement professionnel au travers de la formation et de l'accompagnement. Dans F. Pirard, I. Roose, R. Pulinx, P. Van Avermaet, M. Teller, P. De Rynck, M. Park, A. Vandekerckhove (dir.). *Plus de chances dès l'enfance. Assurer un développement professionnel à travers la formation et l'accompagnement* (pp. 10-21). Rapport de la troisième journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation. Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.

Pornet C, Delpierre C, Dejardin, O., & al. (2012). Construction of an adaptable European transnational ecological deprivation index: the French version. *J Epidemiol Community Health,* 66**:**982-989.

Praz, A-F., Messant, F., & Modak, M. (2011). Produire des enfants aujourd'hui: un défi pour l'analyse féministe. *Nouvelles Questions Féministes*, 30 (1), 4-10.

Quiroz-Pérez, L., & de Vinatea Ríos, M. J. (2016). Le Pérou : de l'intégration nationale à l'inclusion sociale. *Cahiers des Amériques latines*, 78, 21-27. https://doi.org/10.4000/cal.3499.

Ramey, C. T. & Ramey, S. L. (1998). Early intervention and early experience. *American Psychologist*, 53, 109-120.

Rapport France stratégie, (2014). Le marché de la formation professionnelle continue à l'épreuve de la qualité. https://www.strategie.gouv.fr/publications/marche-de-formation-professionnelle-continue-lepreuve-de-lenjeu-de-qualite

Giampino, S. (2016). *Synthèse du rapport. Développement du jeune enfant, modes d'accueil, Formation des professionnels*. Remis à L. Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes (17 pages).

Rayna, S. (2016). *Avec les familles dans les crèches. Expériences en Seine Saint-Denis*. Toulouse : Erès.

Rayna, S. (2007). *Accueil de la petite enfance en Europe*. Note de synthèse du 28/09/2007. https://documentation.reseauenfance.com/spip.php?article339&var_recherche=rayna

Rayna, S. & Brougère, G. (dir.) (2014). *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles : Peter Lang.

Rico, B. C., Leturcq, M., Panico, L. (2019). La pauvreté des enfants à la naissance en France : Résultats de l'enquête Elfe. *Revue des politiques sociales et familiales*, 131-132, 35-49.

Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. & Solis, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participations des enfants aux pratiques quotidiennes. Dans G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp.103-138). Bruxelles : Peter Lang.

Rupin, P. (2016). Participation des parents, inclusion et prise en compte de la diversité dans le préscolaire chilien. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 73, 49-63.

Saïas, T., Poissant, J., Delawarde, C. & Tarabulsy, G. (2019). 40 ans d'expérimentations : Quels enseignements tirer des programmes de prévention précoce ? In Tarabulsy, G., Poissant, J., Saïas, T. & Delawarde, C. (eds.). *Les programmes de prévention et le développement de l'enfant : 50 ans d'innovations*. Québec : PUQ.

Schwartz, O. (2018). Les femmes dans les classes populaires, entre permanence et rupture. *Travail, genre et sociétés*, 39 (1), 121-138.

Sekhobo, J. P. (2014). Neighborhood disparities in prevalence of childhood obesity among low-income children before and after implementation of New York City child care regulations. *Preventing Chronic Disease*, 11, DOI: http://dx.doi.org/10.5888/pcd11.140152.

Séraphin, G. (2013). *Comprendre la politique familiale*. Paris : Dunod.

Séraphin, G. (2015). L'universalité en débat : retour sur un ''fondement'' de la politique familiale française. *Les Annales de l'Université de Bucarest* : « Les politiques familiales en contexte européen », XVII(1), 55-73. http://anale.fspub.unibuc.ro/archive/2015-1.

Serbati, S. & Milani, P. (2012). Évaluer pour mieux intervenir : évaluer les résultats et les processus pour améliorer les pratiques d'intervention auprès des familles négligentes. *Enfances, Familles, Générations*, 16, 74-94.

Smith, J. R., Brooks-Gunn, J., & Klebanov, P. K. (1997). Consequences of living in poverty for young chidlren's cognitive and verbal ability and early school achievement. In G. J. Duncan and J. Brooks-Gunn (eds). *Consequences of Growing up Poor* (pp. 132-189). New York: Russell Sage Foundation.

Speirs, K.E., Vesely, C.K. & Roy, K. (2015) . Is stability always a good thing? Low-income mothers' experiences with child care transitions. *Children and Youth Services*, 53, 147–156. http://dx.doi.org/10.1016/j.childyouth.2015.03.026

Stahl, J.F. , Schobera, P.S. , & Spiessa, C. K. (2017). Parental socio-economic status and childcare quality: Early inequalities in educational opportunity? *Early Childhood Research Quarterly*, 44, 304–317.

Stettinger, V. (2018). Mères "je fais tout", des pratiques éducatives populaires en tension. *Travail, genre et sociétés*, 39 (1).

Sullivana, A. L., Farnswortha, E. M. & Susman-Stillman, A. (2018). Patterns and predictors of childcare subsidies for children with and without special needs. Children and *Youth Services Review*, 88, 218–228.

Tarabulsy, G., Poissant, J., Saïas, T. & Delawarde, C. (2019). Entre science et intentions. Entre possibilités et réalisations : les programmes de prévention à l'intention des parents et des enfants vivant en contexte de vulnérabilité. In : Tarabulsy, G., Poissant, J., Saïas, T. & Delawarde, C. (eds.). *Les programmes de prévention et le développement de l'enfant : 50 ans d'innovations*. Québec : PUQ.

Terra Nova (2014). *La lutte contre les inégalités commence dans les crèches*. Groupe de travail. Président Olivier Noblecourt (13 janvier).

Thévenon, O. (2009). Compenser le coût des enfants : quelles implications pour les politiques familiales. *Politiques sociales et familiales*, 98, 85-95.

Thévenon, O. (2016). L'accueil de petite enfance en France et dans les pays de l'OCDE : une politique d'investissement social ? *Revue française des affaires sociales*, 1, 163-188.

Tran, T. D., Luchters, S., & Fisher, J. (2016). Early childhood development: impact of national human development, family poverty, parenting practices and access to early childhood education. *Child Care, Health and Development*, 43 (3), 415-426.

Turmel, A. (2012). Enfance normale et enfance normalisée : réflexions sur un infléchissement. *Nouvelles pratiques sociales, (1), 65-78.*

Ulmann, A.-L. (2015). Le soi à l'épreuve de la formation. La conciliation délicate des savoirs et du travail. Dans M.-P. Thollon-Behar (dir). *La qualité du travail en équipe. Pour une meilleure qualité d'accueil de la petite enfance* (pp. 144-159). Toulouse, Erès.

Ulmann, A.-L., Rodriguez, D., & Guyon, M. (2014). *La relation travail/formation pour deux métiers de la petite enfance. Quels gages pour la qualité de l'accueil et la socialisation des enfants?* Paris : Caisse Nationale des Allocations Familales (CNAF), Convention de recherche 14/12.

UNESCO (2002). *L'Education pour apprendre à vivre ensemble*, 102 p.

UNICEF (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant : tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*. Florence : Centre de recherche Innocenti.

Van Laere, Peeters & Vandenbroeck, M. (2012). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. University of East London, University of Ghent, 61p.

Vandenbroeck, M. (2020 à paraître). Du mythe de l'homogénéité à la super-diversité : un défi pour les professionnelles. In A-L Ulmann, & P. Garnier (eds). *Travailler avec les jeunes enfants. Enquêtes sur les pratiques professionnelles d'accueil et d'éducation*. Bruxelles : Editions P. Lang.

Vandenbroeck, M. & Geens, N. (2016). Soutien et cohésion sociale dans les crèches et les *ontmoetingsplaatsen*, en Belgique. *La revue internationale de l'éducation familiale*, 40 (2), 21-37.

Vandenbroeck, M., Pirard, F., & Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 408-416.

Vandenbroeck, M. & Vandekerckhove, A. (2016). La fonction sociale des crèches en région bruxelloise. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 75 (3), 267-285.

Versini, D. (2015). Pour une politique en faveur des familles en situation de précarité. Entretien mené par Jean-Louis Le Run et Anne-Sylvie Pelloux. *Enfances & Psy*, 67, 160-168.

Virot, P. (2017). Le choix de la crèche comme mode d'accueil, entre bénéfices pour l'enfant et adaptation aux contraintes. *Etudes et résultats, Drees*, 1014, 1-6. https://drees.solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/er1014.pdf.
Warin, P. (2011). Le non-recours par désaccord. Welfare Stigma et catégorie du non-recours. In M. Jaeger (dir.). *Usagers et citoyens*, (pp. 115-136). Paris : Dunod.
Warin, P. (2014). L'action sur le non-recours devant les résistances du travail social. *Revue française des affaires sociales*, 1, 64-77.
Warin, P., & Mazet, P. (2014). La lutte contre le non-recours : des enjeux pour la production des politiques sociales. *EN3S,* 46 (2), 75-82.
Warren, J. R. & White, B. M. (2018). Rationale, Design and Methods of "Set the Rules": A Tailored Peer-to-Peer Health Information Intervention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15 (11), 2391. https://doi.org/10.3390/ijerph15112391.
Widmer, E, Lévy, R. & Kellerhals, J. (2005). Devenir parent, quel impact sur l'activité professionnelle et le fonctionnement conjugal ? In Collectif (Ed.). *Eloge de l'altérité. Défis de la société : 12 regards sur la santé, la famille et le travail*. Paris: Editions de l'Hèbe.
Widmer, E. Roduit, S. & Zufferey, M-E. (2016). Les familles de milieu populaire dans une commune genevoise. Intégration sociale et soutien à la parentalité. *Sociograph, Sociological Research Studies,* 24. www.unige.ch/sciences-societe/socio/sociograph
Wiggins, D. (1998). What Is the Force of the Claim That One Needs Something? In G. Brock (ed.). *Necessary Goods: Our Responsibilities to Meet Others' Needs* (pp.33-56). Oxford: Rowman and Littlefield.
Witt (Mme de) (1892). *La charité en France à travers les siècles.* Paris : Hachette.
Wresinski, J. (1987). Rapport « Grande pauvreté et précarité économique et sociale », présenté au Conseil économique et social français les 10 et 11 février 1987. https://www.joseph-wresinski.org/fr/grande-pauvrete-et-precarite141/
Yazejian, N., & Bryant, D. M., Hans, S. Horm, D., St. Clair, L. File, N., & Burchinal, M. (2017). Child and Parenting Outcomes After 1 Year of Educare. *Child Development*, 88 (5), 1671-1688. https://doi.org/10.1111/cdev.12688.
Zaouche-Gaudron, C. (2005). Devenir et être grands-parents. Dans B. Schneider, M.-C. Mietkiewicz et S. Bouyer (dir). *Grands-parents et grand-parentalité* (pp.237-245). Toulouse : Erès.
Zaouche Gaudron, C. (2015). *Le développement social de l'enfant*. Paris : Dunod, Psychosup (3ème réédition).
Zaouche Gaudron, C. (2017). *Enfants de la précarité*. Toulouse : Eres.
Zaouche-Gaudron C., & Sanchou P. (dir.) (2006). *Empan*, 60, Précarités.
Zaouche-Gaudron, C., Devault, A., Rouyer, V., Troupel, O., & al. (2006a). *Familles en situation de précarité économique et développement socio-affectif des enfants*. Note de synthèse, DRASS et CNAF, 15 juin.
Zaouche-Gaudron, C. , Devault, A., Rouyer, V., Troupel, O., & al. (2006b). *Pères en situation de précarité économique et développement socio-affectif des enfants*. Rapport terminal, CNAF, 15 mars.
Zaouche Gaudron, C., Pinel-Jacquemin, S., Koliouli, F., & Delpeut, S. (2019). *Soutien aux enfants en situation de handicap.* Rapport terminal, Firah, 20 juillet. https://www.firah.org/fr/soutien-a-l-inclusion-des-enfants-en-situation-de-handicap-so-in.html
Zarca, B. (1999). Le sens social des enfants. *Sociétés Contemporaines*, 36, 67-101.

Webographie[86]

Blueprints. For healthy youth Developement. Head Start REDI. https://www.blueprintsprograms.org/programs/head-start-redi/
CAF : http://data.caf.fr/site/
CARE - European Early Childhood Education and Care : http://ecec-care.org/resources/about-care/
Child Trends. What works. https://www.childtrends.org/programs/the-head-start-redi-program
COG Convention d'objectifs et de gestion 2018-2022 de la Cnaf. https://www.google.com/search?client=firefox-b-e&q=cog+cnaf .
Damon, J. (2016) : http://www.inegalites.fr/spip.php?id_article=2139&page=article
Décret n°2000-762 du 1 août 2000 relatif aux établissements et services d'accueil des enfants de moins de six

[86] Nous n'avons pas systématiquement relevé le jour précis durant lequel la page été consultée. Cependant, et sauf précisions particulières, le rapport ayant été finalisé entre les mois de décembre 2019 et janvier 2020, ce laps de temps fait foi pour le relevé de la date de consultation.

ans et modifiant le code de la santé publique https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjYy4Tf7PnoAhUJz4UKHdKqAloQFjAAegQIBhAB&url=https%3A%2F%2Fwww.legifrance.gouv.fr%2FaffichTexte.do%3FcidTexte%3DJORFTEXT000000218271%26categorieLien%3Did&usg=AOvVaw2F7az1CuEr6IhCgfqA3SA0

Défenseur des Droits (2016). Les observations finales du Comité des droits de l'enfant de l'ONU adressées à la France. New Press http://www.newspress.fr/Communique_FR_294168_5414.aspx [Page consultée le 8 février 2016].

Ebanks, C. Preschool curiculum evaluation research. NCER National Center for Education Research. https://ies.ed.gov/ncer/projects/program.asp?ProgID=17

EDEN - Etude de cohorte généraliste, menée en France sur les Déterminants pré et post natals précoces du développement psychomoteur et de la santé de l'Enfant http://eden.vjf.inserm.fr/index.php/fr/

Elfe - Étude Longitudinale Française depuis l'Enfance. Comment grandissent les enfants ? https://www.elfe-france.fr

Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants - Politiques des programmes "Head Start" : http://www.enfant-encyclopedie.com/politiques-des-programmes-head-start

Enquête sur les discriminations dans l'accès au logement : https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/171213_ddd_ead_discrimination_logement_num.pdf,

Godefroy & Missègue, (2012). http://www.INSEE.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/REVPMEN12d_D1_pauv.pdf

Family Life Project: https://flp.fpg.unc.edu/faq#t21n5

Formarier, M. (2012). Accueil. In M. Formarier (dir.), Les concepts en sciences infirmières : 2ème édition (pp. 43-45). Toulouse, France : Association de recherche en soins infirmiers. doi:10.3917/arsi.forma.2012.01.0043. https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-43.htm

Formarier, M. (2012). Accueil. In M. Formarier (dir.), Les concepts en sciences infirmières : 2ème édition (pp. 43-45). Toulouse, France : Association de recherche en soins infirmiers. Doi : 10.3917/arsi.forma.2012.01.0043. https://www.cairn.info/concepts-en-sciences-infirmieres-2eme-edition--9782953331134-page-43.htm

Godefroy & Missègue, 2012 :http://www.INSEE.fr/fr/ffc/docs_ffc/ref/REVPMEN12d_D1_pauv.pdf

Guérin et Roubaud (2019) : https://theconversation.com/prix-nobel-deconomie-2019-les-limites-de-la-methode-des-essais-cliniques-125616?utm_medium=email&utm_campaign=La%20lettre%20de%20The%20Conversation%20France%20du%2024%20octobre%202019%20-%201443613672&utm_content=La%20lettre%20de%20The%20Conversation%20France%20du%2024%20octobre%202019%20-%201443613672+CID_32d109de6101840b92fa1296a5325f17&utm_source=campaign_monitor_fr&utm_term=Prix%20Nobel%20dconomie%202019%20%20les%20limites%20de%20la%20mthode%20des%20essais%20cliniques

Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de Age (HCFEA). Extrait du rapport L'accueil des enfants de moins de trois ans adopté par le HCFEA le 10 avril 2018) : http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/NOTE_Synthese_-_pauvrete_et_familles_-5_juin.pdf

INSEE (2014) : http://www.INSEE.fr/fr/publications-et-services/INSEE-bref/pdf/INSEE-En-Bref-pauvrete.pdf

Institute of Human Development and Social Change. NYU Neuroscience and Education Lab. Family Life Project. https://steinhardt.nyu.edu/ihdsc/flp/people

Loi pour une École de la confiance du 28 juillet 2019 : https://www.education.gouv.fr/cid143616/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance.html

NCDHHS Division of Child Development and Early Education. NC Pre-K. North Carolina Prekindergarten Program. https://ncchildcare.ncdhhs.gov/Home/DCDEE-Sections/North-Carolina-Pre-Kindergarten-NC-Pre-K

NCER - National Center for Education Research : http://ies.ed.gov/ncer/pubs/20082009/

NCER (2008). Effects of Preschool Curriculum Programs on School Readiness: Report from the Preschool Curriculum Evaluation Research Initiative. https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20082009/results.asp

NICHD - National Institute of Child Health and Human Development (2006). Findings for Children up to Age

4½ Years. https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf
NICHD - National Institute of Child Health and Human Development. Study of Early Child Care and Youth Development (SECCYD). Overview. https://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview
Observatoire des inégalités (2017) : https://www.inegalites.fr/Qui-sont-les-pauvres-en-France
Observatoire des inégalités (2019). Rapport 2019 : l'essentiel sur les inégalités de revenus. https://www.inegalites.fr/L-essentiel-des-inegalites-de-revenus?id_theme=15
ONPE (2016) : https://www.onpe.gouv.fr/system/files/publication/notedactu_besoins_de_lenfant.pdf
OPRE - Office of Planning, Research & Evaluation : http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/
Perry Preschool Project (2018). Social Programs that work: https://evidencebasedprograms.org/programs/perry-preschool-project/
Perry Preschool Project . Highscope : https://highscope.org/perry-preschool-project/
Perry Preschool Project. Youth.gov. https://youth.gov/content/perry-preschool-project
Preschool Curriculum Evaluation Research Consortium (2008). Effects of Preschool Curriculum Programs on School Readiness (NCER 2008-2009). Washington, DC: National Center for Education Research, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20082009/pdf/20082009_rev.pdf
Programme Périnatalité et petite enfance, Santé publique France : http://inpes.santepubliquefrance.fr/10000/themes/grossesse-et-petite-enfance/index.asp.
Projet Perry Preschool : http://www.agirpourlecole.org/recherche/retour-projet-perry-preschool/
Rapport annuel 2018 du Défenseur des Droits des enfants, intitulé : « De la naissance à 6 ans : au commencement des droits » : https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/rapports-annuels/2018/11/rapport-annuel-2018-consacre-aux-droits-de-lenfant-de-la-naissance-a-6-anshttps://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/synth-rae-2018-num-08.11.18.pdf
Rapport du 27 février 2015 par la Défenseure des droits des enfants, adjointe au Défenseur des Droits, rendu au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies : http://www.newspress.fr/Communique_FR_294168_5414.aspx, consulté le 8 février 2016
Rapport du défenseur des droits des enfants au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies, 27 février 2015. : http://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/atoms/files/150717-rapport_enfants-onu_sans.pdf
Rapport remis par Marie-Paule Martin-Blachais à Laurence Rossignol, Ministre des familles, de l'enfance et des droits des femmes, le 28 février 2017, intitulé « Les besoins fondamentaux de l'enfant en protection de l'enfance » : https://www.cnape.fr/documents/publication-du-rapport-de-la-demarche-de-consensus-sur-les-besoins-de-lenfant/
Rapport rendu le 27 février 2015 par la Défenseure des droits des enfants, adjointe au Défenseur des Droits, rendu au Comité des droits de l'enfant des Nations Unies : http://www.newspress.fr/Communique_FR_294168_5414.aspx, [Page consultée le 8 février 2016].
Rubin, H., & Chen, S.S. (2001). Child care and children's peer interaction at 24 and 36 months: the NICHD study of early child care. Child development, 72 5, 1478-500. https://pdfs.semanticscholar.org/a02a/c33203bd1ebc53541f8bbf820dfcd88be518.pdf
Schneider, V. & Maurin, L. (2015). 1,2 million d'enfants "de" pauvres. Observatoire des inégalités. http://www.inegalites.fr/spip.php?page=article&id_article=2031
Social Programs at work (2017). Abecedarian Project : https://evidencebasedprograms.org/programs/abecedarian-project/
Spira, A. & al. (2017). Rapport Précarité, Pauvreté et santé, Académie de médecine , 20 Juin 2017 : http://www.academie-medecine.fr/wp-content/uploads/2017/06/rapoort-Précarité-pauvreté-et-santé-version-21-juin-2017-aprés-vote.pdf
Stratégie Nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, annoncée par le gouvernement le 13 septembre 2018 : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/dp_annonce_strategie_v26_pages.pdf
Stratégie Nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté, annoncée par le gouvernement le 13 septembre 2018 : https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/lutte-contre-l-exclusion/lutte-pauvrete-gouv-fr/les-5-engagements-de-la-strategie-pauvrete/article/engagement-no-1-l-egalite-des-chances-des-les-premiers-pas-pour-rompre-la
The Carolina Abecedarian Project. Early Learning, Later Success: The Abecedarian Study. Early Childhood Educational Intervention for Poor Children. Executive summary : https://web.archive.org/web/20061024015049/http://www.fpg.unc.edu/~abc/summary.cfm

The Carolina Abecedarian Project. The Abecedarian Project : https://abc.fpg.unc.edu/abecedarian-project
Tresh Owen, M. (2011). Les services à la petite enfance et le développement des jeunes enfants (0-2 ans). Services à la petite enfance - Education et accueil des jeunes enfants. Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/107/les-services-a-la-petite-enfance-et-le-developpement-des-jeunes-enfants-0-2-ans.pdf
Who we are. Highscope : https://highscope.org/who-we-are/our-history/
Wikipédia, Head Start Program : https://en.wikipedia.org/wiki/Head_Start_Program?oldid=356625295
Wikipédia, Pre-kindergarten : https://en.wikipedia.org/wiki/Pre-kindergarten
Zaouche Gaudron & al. (2020). https://www.firah.org/fr/soutien-a-l-inclusion-des-enfants-en-situation-de-handicap-so-in.html

ANNEXES[87]

Cohortes utilisées

En France, deux cohortes principales sont mobilisées. Il s'agit de la Cohorte ELFE[88]. Plus de 18 000 enfants nés en France métropolitaine en 2011 y ont été inclus, ce qui représente 1 enfant sur 50 parmi la génération 2011. Les chercheurs s'intéressent à leur santé, leur scolarité, leur alimentation, leur vie familiale et sociale ou encore leur environnement. Elle est pilotée par l'Institut National d'Etudes Démographiques (Ined) et l'Institut national de la santé et de la recherche médicale (Inserm), en partenariat avec l'Établissement Français du Sang (EFS), et elle est soutenue par un ensemble de ministères et d'institutions publiques. L'enquête Etude des Déterminants du développement et de la santé de l'Enfant, EDEN89, est conduite sous l'égide de plusieurs laboratoires d'épidémiologie de l'Inserm (Institut National de la Santé et de la Recherche Médicale) et des Centres Hospitaliers Universitaires de Poitiers et de Nancy. C'est la première Etude de cohorte généraliste, menée en France sur les Déterminants pré et post natals précoces du développement psychomoteur et de la santé de l'enfant, auprès de 2002 femmes enceintes à la fin du premier trimestre de grossesse, recrutées dans deux centres (maternités des CHU de Nancy et de Poitiers), les informations ont été recueillies pour plus de 1900 nouveau-nés. Son objectif est de mieux établir l'importance des déterminants précoces sur la santé des individus, en particulier en regard des facteurs d'environnement qui l'influencent au cours de l'enfance, puis de la vie adulte. Débutée en février 2003, les recrutements se sont terminés en janvier 2006.
En Norvège, *The Norwegian Mother and Child Cohort* (MoBa, 1999-2007), 90000 femmes enceintes ont été recrutées de 1998 à 2008.

Outre-Atlantique, aux USA, les données collectées Early Childhood Longitudinal Program (ECLS)-*Birth Cohort and Kindergarten Cohort* (ECLS-B) portent sur la santé, le développement, les soins et l'éducation des enfants durant les années de formation, de la naissance à la maternelle. Un échantillon représentatif au niveau national d'environ 14 000 enfants nés aux États-Unis en 2001. Les enfants participant à l'étude provenaient de divers milieux socio-économiques et raciaux / ethniques et présentaient un suréchantillon d'enfants chinois, d'autres enfants d'Asie et des îles du Pacifique, d'amérindiens et d'Alaska, jumeaux et enfants nés avec un poids de naissance faible ou très faible. Au Canada, l'Enquête longitudinale sur les enfants et les jeunes (Elnej ou NLSCY, 1994-1995) comporte sept groupes d'âges de 0 à 11 ans avec, pour chacun d'eux, des cycles d'enquête qui ont lieu tous les deux ans sur une période de huit mois.
Au Québec, il s'agit de l'Enquête longitudinale sur le développement des enfants au Québec (Eldeq, 1997-1998) réalisée auprès d'une cohorte de 2 120 nourrissons québécois faisant l'objet d'un suivi annuel de l'âge de 5 mois à l'âge d'environ 4 ans. Les enfants de cette cohorte ont été suivis jusqu'à la fin de l'adolescence.

[87] Les éléments développés dans les annexes (cohortes et programmes d'intervention) reprennent ceux présentés dans les sites internet de référence, avec des modifications mineures. Les références bibliographiques citées sont consultables sur les sites internet mentionnés et ne sont pas indiquées dans la bibliographie du rapport.
[88] https://www.elfe-france.fr
[89] http://eden.vjf.inserm.fr/index.php/fr/

Programmes d'intervention

Programmes d'intervention aux USA

Head Start

Head Start est un programme du Département de la Santé, de l'éducation et des services sociaux des États-Unis qui fournit une éducation complète, des services d'aide parentale mais aussi de santé, de nutrition, aux enfants à faibles revenus et à leurs familles.
Head Start a été créé en 1965 et fut modifié par le ***Head Start Act*** **de** 1981. Ce programme a traversé les modifications les plus profondes dans son dernier renouvellement de décembre 2007. C'est aussi le programme ayant la plus grande longévité parmi ceux destinés à régler la pauvreté systémique aux États-Unis.

• Données chiffrées

Récemment en 2005, plus de **22 millions d'enfants d'âge** préscolaire ont participé au programme Head Start. Le budget de 6,8 milliards de dollars en 2005 a permis d'offrir ces services à plus de 905 000 enfants, 57 % d'entre eux avait quatre ans ou plus, et 43 % en avait trois ans ou moins. Les services furent fournis par **1604 programmes différents** opérant dans plus de 48 000 classes réparties dans chaque état (et presque dans chaque *county*) pour un coût moyen de 7 222 $ par enfant. Le personnel est composé de presque 212 000 personnes salariées en complément des bénévoles qui sont six fois plus nombreux.
Le Programme d'aide préscolaire comporte plusieurs facettes et est maintenant administré par le ministère de la Santé et des Services sociaux. Les premiers services comprennent l'accès aux soins prénatals et à des programmes alimentaires pour les mères de nouveau-nés et aux enfants de moins de cinq ans.

• Déclinaisons du programme

Early Head Start – Encourage la famille à favoriser le développement des nourrissons et des tout-petits dès leur plus jeune âge.

Head Start - Aide à créer un développement sain chez les enfants à faible revenu âgés de trois à cinq ans. Les programmes offrent une grande variété de services, qui dépendent du patrimoine et de l'expérience de l'enfant et de chaque famille, pour influencer tous les aspects du développement et de l'apprentissage de l'enfant.

Family and Community Partnerships - Head Start offre aux parents des opportunités et du soutien pour identifier et atteindre leurs propres objectifs, favoriser le développement de leurs enfants dans le contexte de leur famille et de leur culture, et défendre les intérêts des communautés qui soutiennent les enfants et les familles de toutes les cultures.

Migrant and Seasonal Head Start – Pour les enfants de travailleurs migrants et saisonniers qui respectent les critères de revenu et autres critères d'éligibilité. Les services sont destinés aux enfants de six mois à cinq ans. En raison de la nature du travail effectué par les familles, les heures de services sont plus longues et la durée du programme est plus courte (moins de mois) que les services Head Start traditionnels.

American Indian-Alaska Native Head Start - Offre aux enfants et aux familles amérindiennes et amérindiennes des services tels que : soins de santé, éducation, nutrition, socialisation, ainsi que d'autres services favorisant la préparation à l'école. Les services sont principalement destinés aux enfants d'âge préscolaire défavorisés, ainsi qu'aux nourrissons et aux enfants en bas âge.

• Contenu du programme

Head Start fournit des services d'éducation, de santé et des services sociaux aux familles éligibles dans le but de s'assurer que les enfants inscrits sont prêts à commencer l'école. L'éducation inclut une éducation préscolaire conforme aux normes nationales qui sont devenues les normes de facto pour la préscolarité aux États-Unis.
Les services de santé comprennent les dépistages, les bilans de santé et les examens dentaires. Les services sociaux proposent aux défenseurs de la famille de travailler avec les parents et les aident à accéder aux ressources de la communauté.

L'éligibilité aux services Head Start est en grande partie basée sur le revenu (100% du seuil de pauvreté fédéral), bien que chaque programme géré localement comporte d'autres critères d'éligibilité, tels que des handicaps et des services aux autres membres de la famille.

• Résultats

- Les rapports sur l'efficacité à long terme de Head Start sont mitigés. L'étude d'impact du Congrès de janvier 2010 a montré des effets positifs, mais assez brefs.
- A l'inverse, plusieurs études ont cherché à mesurer les répercussions du programme *Head Start*, mais la plupart d'entre elles comportent des limites méthodologiques (généralement liées aux groupes de comparaison) qui rendent difficile l'interprétation de leurs résultats. Néanmoins, les données appuient la conclusion générale selon laquelle les enfants qui suivent ce programme en tirent des bienfaits modestes à court et à long terme.

• Références

http://www.acf.hhs.gov/programs/opre/hs/impact_study/
http://www.enfant-encyclopedie.com/politiques-des-programmes-head-start
https://en.wikipedia.org/wiki/Head_Start_Program?oldid=356625295

REDI Head Start

L'initiative REDI Head Start, qui signifie for *Re*search-based, *D*evelopmentally *I*nformed (« axée sur la recherche et le développement »), est une forme enrichie du programme traditionnel d'éducation préscolaire *Head Start*.

Comparé au programme Head Start traditionnel d'une évaluation expérimentale, le programme REDI a eu des retombées positives significatives à la fin de l'intervention sur les compétences linguistiques et alphabétiques émergentes, la compréhension sociale et émotionnelle, l'agression rapportée par l'enseignant et l'engagement d'apprentissage à l'école et à la maison. Plusieurs de ces impacts se sont maintenus un an après l'intervention, lorsque les enfants ont été évalués à la fin de leur année de maternelle, après prise en compte des différences entre les contextes de la maternelle.

• Description

Population cible : Enfants **âgés de 3 à 5 ans** vivant dans des familles économiquement défavorisées.

Le programme REDI Head Start est conçu comme une intervention d'enrichissement pouvant être intégrée dans le cadre existant des programmes Head Start qui utilisent déjà le programme *High / Scope* ou *Creative Curriculum*. L'intervention est effectuée par les enseignants et intégrée dans leurs programmes en cours.

Il comprend des leçons basées sur le curriculum, des activités dans des centres, une formation et un encadrement hebdomadaire en classe sur des "stratégies d'enseignement" à utiliser tout au long de la journée. Il est principalement axé sur l'enrichissement des **compétences sociales et émotionnelles** à l'aide du programme d'enseignement préscolaire PATHS et sur l'enrichissement en compétences **d'alphabétisation / littéracie**. Les parents reçoivent également des documents à emporter décrivant l'importance du soutien positif, du coaching émotionnel et de la lecture interactive, ainsi que des conseils pour les parents et des activités d'apprentissage à utiliser à la maison. De plus, REDI-P (Bierman & al., 2015) ajoute une formation aux parents destinée à prolonger les avantages pour les enfants pendant une période plus longue grâce au soutien parental

• Résultats

(*cf.* Bierman, Domitrovich et al. (2008), Bierman, Nix et al. (2008), Bierman et al. (2014), Nix et al. (2013 ; 2016)

- Les parents et les enseignants ont signalé moins d'agressivité parmi les membres du groupe d'intervention par rapport au groupe témoin après le test et le suivi.
- Les élèves du groupe d'intervention ont montré davantage d'améliorations des compétences en littéracie que les élèves témoins.
- Les enfants du groupe d'intervention ont amélioré davantage leur vocabulaire et les rapports des parents sur la communication et l'utilisation de la langue à la maison après le test.
- Au suivi quatre ans plus tard, les sujets de l'intervention ont montré des trajectoires plus positives pour plusieurs mesures du fonctionnement socio-émotionnel telles que la compétence sociale, le comportement agressif-oppositionnel et le rejet par les pairs.

Effets sur les facteurs de risque et de protection :

- Les étudiants du groupe d'intervention ont montré plus d'amélioration que ceux du groupe témoin en ce qui concerne la compréhension émotionnelle et les compétences en résolution de problèmes sociaux.
- Au suivi quatre ans plus tard, les sujets d'intervention ont montré des trajectoires plus positives pour plusieurs mesures du fonctionnement socio-affectif, telles que le comportement d'apprentissage, les problèmes d'attention et la proximité élève-enseignant.

• *Brève méthodologie d'évaluation*

L'étude Head Start REDI (Bierman, Domitrovich & al., 2008 ; Bierman, Nix & al. 2008 ; Bierman & al. 2014 ; Nix & al., 2013; Nix & al., 2016) a été conçue comme un essai randomisé impliqué 25 centres avec 44 salles de classe. Les centres ont été assignés au hasard à la condition de traitement (REDI) ou à la pratique habituelle de *Head Start*. Les salles de classe provenaient de trois comtés de Pennsylvanie et regroupaient un mélange de grandes et de petites villes. Au total, **356 enfants de 4 ans** ont participé. Ils ont été évalués avant l'intervention, après l'intervention, un an après l'intervention et chaque année jusqu'à quatre ans après l'intervention. Les enfants ont été observés pendant les récréations et évalués par leurs parents et leurs enseignants.
Une étude supplémentaire (Bierman & al., 2015) a été menée pour évaluer l'avantage supplémentaire des visites à domicile avec REDI-P. Cet essai randomisé a impliqué *200 familles* assignées au hasard soit au traitement de visites à domicile supplémentaires, soit au contrôle du programme *Head Start REDI* standard. L'étude a recruté des familles de 24 centres d'aide préscolaire situés dans trois comtés urbains et ruraux de Pennsylvanie au cours des années académiques 2008-2009 et 2009-2010. L'étude a mené des évaluations à l'automne du jardin d'enfants et à la fin du jardin d'enfants. Les enfants ont passé des tests standardisés, les enseignants ont rendu compte de la performance et des attitudes des élèves, les chercheurs ont observé les parents et les enfants, et les parents ont signalé leurs propres comportements et attitudes.
• Références
https://www.childtrends.org/programs/the-head-start-redi-program
http://www.channing-bete.com/prevention-programs/paths/paths.html
https://www.blueprintsprograms.org/programs/head-start-redi/

Abecedarian project (USA)

Le Abecedarian project, lancé en **1972** à Chapel Hill, en Caroline du Nord, prévoyait des services de garde éducatifs et une éducation préscolaire de qualité pour les **enfants de 0 à 5 ans aux enfants issus de milieux très défavorisés**. Les enfants nés entre 1972 et 1977 ont été répartis aléatoirement dans le groupe d'intervention ou dans le groupe témoin.
Les enfants du groupe expérimental ont bénéficié d'une intervention éducative de grande qualité à temps plein dans une garderie, de la naissance à l'âge de 5 ans. Chaque enfant s'est vu proposer une ordonnance personnalisée de "jeux" éducatifs. Ces activités étaient axées sur les domaines de **développement social, émotionnel et cognitif, mais accordaient une importance particulière au langage**.
Les chercheurs ont suivi l'évolution des enfants au fil du temps grâce à des études de suivi menées à l'âge **de 12, 15, 21, 30 et 35 ans**. Les résultats continuent de démontrer que des avantages importants et durables sont associés au programme de grande qualité pour la petite enfance.
• Méthodes d'évaluation
Un seul essai contrôlé randomisé (ECR) avec un échantillon d'environ 120 familles avec des nourrissons. Une écrasante majorité (98%) des enfants ayant participé à l'expérience étaient afro-américains.
La garderie et l'éducation préscolaire étaient assurées toute la journée et à longueur d'année, avec un faible ratio enseignant / enfant (allant de 1: 3 pour les nourrissons à 1: 6 pour les 5 ans).
• Autres
Cette étude relativement petite menée au début des années 1970 comprenait des écarts importants par rapport à l'assignation aléatoire et des facteurs qui réduisent la confiance dans les résultats.

Certains chercheurs ont mis en garde contre les résultats positifs rapportés. Entre autres choses, ils ont relevé des divergences analytiques dans les rapports publiés, notamment des modifications inexpliquées de la taille des échantillons entre différentes évaluations et publications.

• **Résultats**

- Impact de la garde d'enfants / du préscolaire sur les résultats en lecture et en mathématiques et sur la capacité cognitive à 21 ans :

• Augmentation de 1,8 des notes obtenues en lecture
• Une augmentation de 1,3 niveau scolaire en mathématiques
• Une augmentation *modeste* du QI complet (4,4 points) et du QI verbal (4,2 points)

- Impact de la garde d'enfants / préscolaire sur le devenir de la vie à 21 ans

• une demi-année d'études supplémentaires
• Un pourcentage beaucoup plus élevé d'étudiants inscrits à l'école à 21 ans (42% contre 20%)
• Un pourcentage beaucoup plus élevé a fréquenté ou continue de fréquenter l'université (36% contre 14%)
• Un pourcentage beaucoup plus élevé d'emplois qualifiés (47% contre 27%)
• pourcentage beaucoup plus faible de parents adolescents (26% contre 45%)
• Réduction de l'activité criminelle

- Résultats statistiquement significatifs à 30 ans

• Quatre fois plus susceptibles d'être diplômés d'une université (23% contre 6%)
• Plus susceptibles d'avoir eu un emploi constant au cours des deux dernières années (74% contre 53%)
• Cinq fois moins susceptibles d'avoir eu recours à l'aide publique au cours des sept dernières années (4% contre 20%)
• Retard de devenir parents de près de deux ans en moyenne

• **Coût**

Le coût total du projet par enfant s'élevait à environ 67 225 dollars, soit environ 13 900 dollars pour chacune des cinq années (dollars de 2002) ; selon Masse et Barnett 2002, le coût annuel total d'un programme comparable pour tous les enfants pauvres en 2002 aurait été d'environ 3 milliards de dollars.

Références

https://evidencebasedprograms.org/programs/abecedarian-project/
https://abc.fpg.unc.edu/abecedarian-project
https://web.archive.org/web/20061024015049/http://www.fpg.unc.edu/~abc/summary.cfm

Child Health And Human Development : Nichd Study Of Early Child Care

Au début des années **1990**, le National Institute *for Child Health and Human Development* a entrepris la *NICHD Study of Early Child Care*, une étude longitudinale d'envergure sur les enfants et leur famille. Aux États-Unis, un échantillon de **1 200 enfants** en provenance de plusieurs états a été suivi depuis la naissance afin d'examiner les **effets à court et à long termes des services à la petite enfance**. Cette étude a soigneusement exploré les caractéristiques des milieux choisis par les familles, les caractéristiques des familles et les expériences des enfants au sein de la famille, ainsi que de multiples indicateurs développementaux chez les enfants dans le temps.

• **Objectifs**

L'objectif principal de l'étude NICHD est d'examiner les liens qui existent entre les expériences vécues en matière de garde d'enfants, le développement social, affectif, intellectuel et langagier des enfants, ainsi que leur croissance physique et leur santé.

Les autres objectifs de l'étude comprennent :

- Décrire la variété, la stabilité et les changements dans les expériences de garde des enfants non maternels au fil du temps, y compris l'âge de l'enfant au moment de son placement en garderie, ainsi que la quantité et la qualité des soins (par exemple, quel âge avaient la plupart des enfants lorsqu'ils sont entrés pour la première fois) Combien de temps la plupart des enfants passaient-ils dans une garderie chaque semaine ? Quels types de garde d'enfants les enfants ont-ils expérimentés ? Combien de temps les éducatrices ont-elles passé à interagir avec les enfants ?)

- Comparer le développement des enfants qui ont été pris en charge principalement par leur mère à ceux qui ont passé une grande partie de leur temps dans des soins non maternels.
- Identifier les liens spécifiques entre certaines caractéristiques des services de garde non maternels (tels que la qualité des soins, le nombre d'heures de garde par semaine et le type de soins) et le développement de l'enfant, tout en tenant compte des rôles importants et bien documentés de la famille ; autrement dit, identifier le lien exclusif (ou effet net) entre la garde des enfants et le développement de l'enfant.
- Déterminer si les associations entre les expériences de garde d'enfants et le développement des enfants étaient les mêmes pour les enfants issus de différents milieux familiaux (comme les enfants afro-américains et blancs, les enfants de familles riches et pauvres et les enfants recevant des parents plus ou moins sensibles).
- Comprendre comment les caractéristiques familiales (telles que la sensibilité émotionnelle des parents, la qualité de l'environnement familial, leur éducation, leur adaptation psychologique ainsi que leurs attitudes et leurs convictions) sont liées au développement des enfants qui font ou ne font pas l'expérience de la conduite automobile

• Protocole

Depuis 1991, l'étude a suivi le développement **des enfants dès l'âge de 1 mois.** Elle s'est déroulée en quatre phases, en fonction de l'âge des enfants au moment de la collecte des informations ou des données. Au fur et à mesure que les enfants grandissaient, certaines familles ne poursuivaient pas leur participation à l'étude pour différentes raisons (par exemple, ne plus être intéressé, s'éloigner, etc.), ce qui explique pourquoi le nombre d'enfants n'est pas identique d'une phase à l'autre de la collecte des données. Les chercheurs ont collecté des données sur 10 sites à travers le pays.

Les familles provenaient de divers milieux démographiques, économiques et ethniques. Bien que l'étude ne soit pas « représentative au niveau national », selon les normes établies par les statisticiens, la population de l'étude était très diverse et comprenait des enfants nés en bonne santé dans divers milieux. À dessein, l'étude comprenait des ménages monoparentaux, des familles d'origine ethnique minoritaire, des parents peu scolarisés, ainsi que leurs homologues.

1991-94	Phase I, ages 0-3	1,364 children participated in the study
1995-99	Phase II, through 1st Grade	1,226 children participated in the study
2000-04	Phase III, through 6th Grade	1,061 children participated in the study
2005-2007	Phase IV, through 9th Grade	1,009 children participated in the study

• Aspects du développement de l'enfant mesurés

- Développement cognitif et langagier - décrit comment les enfants apprennent à penser, à réagir et à interagir avec le monde qui les entoure. Les compétences cognitives et langagières comprennent l'attention, la mémoire, l'utilisation de la langue, le vocabulaire, la compréhension de la langue, la résolution de problèmes, le raisonnement et les stratégies d'acquisition des connaissances.
- Comportement social - décrit la manière dont les enfants interagissent avec les adultes et les uns avec les autres, ainsi que la manière dont ils gèrent leur propre comportement.
- Etre capable de nouer et d'entretenir des relations avec les parents, les pairs et d'autres adultes est une tâche de développement importante.
- Développement affectif et relations avec les mères[90] : décrit le développement émotionnel et les compétences de l'enfant. Les chercheurs ont observé si les enfants étaient attachés de manière sûre ou attachée de manière peu sûre à leur mère. Les enfants bien « attachés » peuvent utiliser la mère comme source de réconfort et de confiance.
- Santé et croissance physique - décrit les caractéristiques physiques et la santé physique globale de l'enfant.

[90] *La NICHD Study of Early Child Care est considérée comme l'étude la plus approfondie concernant les effets des services sur l'attachement mère-enfant, malgré des limites qui comprennent un échantillon non représentatif des États-Unis à l'échelle nationale et la possibilité que les services de piètre qualité n'aient pas été inclus.*

- Pour évaluer la santé, les chercheurs ont utilisé les rapports de parents sur la santé générale des enfants et sur la fréquence à laquelle les enfants étaient atteints de maladies courantes telles que la fièvre, les problèmes respiratoires et les troubles gastro-intestinaux (estomac ou digestifs).

- Les chercheurs de l'étude ont mesuré la taille et le poids des enfants environ tous les ans.

• Références

https://pdfs.semanticscholar.org/a02a/c33203bd1ebc53541f8bbf820dfcd88be518.pdf
https://www.nichd.nih.gov/research/supported/seccyd/overview
https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/documents/seccyd_06.pdf
http://www.enfant-encyclopedie.com/sites/default/files/textes-experts/fr/107/les-services-a-la-petite-enfance-et-le-developpement-des-jeunes-enfants-0-2-ans.pdf

Preschool Curriculum Evaluation Research (PCER)

Le programme Preschool Curriculum Evaluation Research (PCER) est une évaluation de l'efficacité des programmes actuels d'enseignement préscolaire. Le programme a été créé pour remédier au manque d'évaluations systématiques et rigoureuses des programmes préscolaires actuellement utilisés en soutenant les évaluations à petite échelle. Les évaluations ont été menées à l'aide d'un protocole d'évaluation commun et d'un protocole expérimental randomisé.

En **2002**, l'Institut des sciences de l'éducation a octroyé des subventions à sept chercheurs pour la mise en œuvre de plusieurs programmes d'enseignement préscolaire largement utilisés, le *Research Triangle Institute* (RTI) International réunissant des données communes sur les sept projets. En 2003, l'Institut a financé cinq autres chercheurs, *Mathematica Policy Research (MPR), Inc*. jouant le rôle de coordinateur national de l'évaluation. Les données de l'évaluation nationale ont été recueillies à l'automne et au printemps de l'année préscolaire et au printemps de la maternelle. La collecte de données comprend des évaluations directes des enfants, des entretiens avec les parents, des rapports sur les compétences sociales des enfants, des entretiens avec les enseignants et des observations directes en classe.

L'échantillon final comprenait Head Start, Titre 1, State Pre-K et programmes préscolaires privés destinés à plus de **2 000 enfants** répartis dans 20 lieux géographiques et mettant en œuvre **13 programmes d'enseignement préscolaire différents**.

L'Institut des sciences de l'éducation, Centre national de recherche en éducation, a publié son rapport. Intitulé « Effets des programmes d'enseignement préscolaire sur la préparation à l'école », il présente les conclusions sur l'impact de chaque programme d'études sur cinq résultats au niveau de l'élève (**lecture, conscience phonologique, langage, mathématiques et comportement**) et sur six résultats au niveau de la classe (**qualité, interaction enseignant-enfant et quatre types d'enseignement**).

• Chiffres

Les analyses ont porté sur **2 911 enfants**, **315 salles de classe préscolaires et 208 maternelles**. Comme indiqué ci-dessus, l'étude PCER évalue individuellement les programmes d'études afin qu'aucune comparaison ne soit faite entre tous les programmes.

• Mesures

- Vingt-sept mesures ont été choisies pour tenir compte des résultats concernant la préparation à l'école des enfants (lecture, conscience phonologique, langue, mathématiques et comportement) et des conditions de la salle de classe (qualité de la classe, interaction enseignant-enfant et pratiques pédagogiques).
- Cinq principaux instruments de collecte de données ont été utilisés pour collecter les mesures de résultats et d'autres données relatives à l'élève, à l'école et à la famille : (1) une évaluation de l'enfant, (2) un rapport de l'enseignant, (3) une observation en classe, (4) un entretien avec un enseignant, un questionnaire, et (5) une entrevue avec les parents.

Ces critères ont été utilisés pour déterminer si un programme d'études avait un effet de traitement sur chaque résultat au niveau de l'élève pour la pré-maternelle et pour la maternelle. Ils comprennent :

• Les résultats en lecture, en mathématiques et en comportement contenaient chacun trois mesures. La conclusion selon laquelle un programme d'études a un effet sur l'un de ces trois résultats exige qu'au moins deux des trois mesures aient eu un effet statistiquement significatif et aucun effet significatif négatif.

• Le résultat linguistique comportait deux mesures. Une constatation d'effet sur le résultat exige qu'au moins l'une des deux mesures ait eu un effet statistiquement significatif et aucun effet significatif négatif.
• Le résultat de la conscience phonologique contenait une mesure. Une constatation d'effet sur le résultat nécessitait que cette mesure (pré-CTOPPP à l'école maternelle et CTOPP à la maternelle) ait eu un effet statistiquement significatif.

• Références

https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20082009/pdf/20082009_rev.pdf
https://ies.ed.gov/ncer/projects/program.asp?ProgID=17
https://ies.ed.gov/ncer/pubs/20082009/results.asp
http://ies.ed.gov/ncer/pubs/20082009/.

Family Life Project (FLP)

Le Family Life Project (FLP) étudie les effets des expositions environnementales dans des contextes non urbains sur le fonctionnement de la famille, la santé et le développement de l'enfant.
Depuis **2003**, la cohorte FLP comprend un échantillon de **1 292 enfants et *caregiver*** suivis depuis la naissance dans des comtés à **prédominance rurale et à faible revenu** de Pennsylvanie (PA) et de Caroline du Nord (Caroline du Nord). Il s'agit de l'une des plus grandes études sur les expériences et le développement d'enfants et de familles vivant dans les zones rurales des États-Unis.
L'examen des liens entre le stress au tout début de la vie - caractérisé par les caractéristiques physiques et psychosociales du foyer, y compris la qualité parentale - et le neuro-développement dans le domaine de l'autorégulation est un aspect spécifique du FLP. **Le développement du langage chez l'enfant, la réussite scolaire, le risque de psychopathologie et la santé physique et mentale** font également partie des priorités.
Le FLP a débuté par une collaboration de cinq ans entre l'Université de Caroline du Nord à *Chapel Hill* et la *Pennsylvania State University*, financée par les Instituts nationaux de la santé et l'Institut national de la santé des enfants et du développement humain. Cette vaste étude longitudinale porte principalement sur les enfants et les familles vivant dans les zones rurales.
Les recherches existantes fournissent des informations sur les enfants vivant dans de grands environnements urbains, mais il existe relativement peu de connaissances sur les enfants des villes, villages et comtés ruraux plus petits.
Le FLP examine comment différents éléments dans l'environnement des participants affectent leur développement et leur santé, y compris leur lieu de résidence, la composition de leur famille, le niveau de revenu de leur famille et les relations parent-enfant, entre autres. Les chercheurs examinent en particulier comment ces facteurs influent sur la régulation émotionnelle de l'enfant (capacité du participant à contrôler ses émotions et à réagir de manière appropriée), ainsi que sur la fonction exécutive, à savoir sa capacité à planifier, à résoudre les problèmes et à atteindre ses objectifs.
Le FLP a débuté en 2003-2004 lorsque les participants sont nés. En fonction du financement disponible, FLP espère continuer à suivre les participants jusqu'à ce que leurs enfants atteignent l'âge adulte.
Cette étude a commencé lorsque les enfants sont nés pour la première fois en 2003-2004. Le projet a été financé par l'Institut national de la santé et du développement de l'enfant du gouvernement fédéral. C'est la plus grande et la plus complète étude de ce genre au monde.

• Méthode

Les familles participent à une série de visites à domicile, de visites en garderies, de visites à l'école et d'appels téléphoniques tout au long de la vie de l'enfant. Lors des visites à domicile, les *caregiver* sont interrogés, enregistrés sur vidéo chez eux et invités à participer à des activités telles que jouer et lire avec leurs enfants. Les visites à la garderie et à l'école comprennent l'interview de la personne responsable et l'observation de l'enfant dans son milieu scolaire. Des évaluations annuelles sont effectuées dans les écoles pour mesurer le rendement et l'adaptation des enfants. Un contact téléphonique régulier est établi pour documenter les changements importants intervenus dans la vie de famille.
L'étude porte officiellement sur trois domaines de projet. Ce sont :

- Projet I : Facteurs prédictifs de la compétence chez les enfants de communautés rurales pauvres concernant le tempérament, les facteurs psychobiologiques et cognitifs.
- Projet II : Apprentissage en contexte : influences de la famille, de l'école et des activités extrascolaires sur les trajectoires d'alphabétisation des enfants à faible revenu et non urbains.
- Projet III : Processus familiaux lors de la transition à l'école dans les communautés rurales pauvres.

Au cours des 14 dernières années du FLP, nous avons appris que : - Les parents protègent les enfants des effets négatifs du stress en début de vie
- Les expositions environnementales et la physiologie du stress affectent la santé mentale des enfants
- L'attention et la mémoire, ou « fonction exécutive», sont importantes pour le développement des compétences académiques

• Références
https://flp.fpg.unc.edu/faq#t21n5
https://steinhardt.nyu.edu/ihdsc/flp/people

Perry School project

Le Perry School project mis en place par le psychologue David Weikart a été mené de **1962 à 1967**, mais a donné lieu à une étude longitudinal alors que nous continuons à suivre les participants tout au long de leur vie (**jusqu'en 2005**).
Le Perry School Project a établi la valeur humaine et financière de l'éducation de la petite enfance sur le long terme et a conduit à la création de la '*HighScope Education Research Foundation*' (haute portée) et à l'un des premiers programmes de la petite enfance aux États-Unis, conçu intentionnellement pour accroître la réussite scolaire des enfants d'âge préscolaire vivant dans la pauvreté. Ce programme a prouvé qu'un programme d'intervention sur de très jeunes enfants issus de milieu socio-économiques défavorisés pouvait influencer leur vie durablement.
• Echantillon
123 enfants de 3 à 4 ans, issus de **milieux défavorisés** et ayant des QI initiaux faibles (principalement Afro-américains)
Une évaluation régulière de leur performance **jusqu'à 41** ans en comparaison d'un groupe témoin a été menée.
• Programme
- Octobre à mai : 2h30 de classe tous les matins en groupe de 6 enfants avec un enseignant par groupe, autour d'une pédagogie centrée sur l'enfant
- 1h30 de visite à la maison par semaine, avec les mères des enfants
- Un programme suivi pendant 2 ans pour la grande majorité des enfants
- Types d'exercices : Création (dessins, musique, sculpture…), langage et littéracie, mouvement et musique, exercices cognitifs (classification, créer des séries ou patterns, travail sur les nombres l'espace et le temps)

Les participants ont ensuite été réévalués autour de 27 ans : Le principal résultat de l'étude comprenait la performance intellectuelle, la réussite scolaire, les activités délinquantes et criminelles, la réussite socio-économique et le développement personnel.
Les données ont été recueillies auprès de quatre sources : entretiens avec des participants à l'étude, dossiers scolaires, casiers judiciaires et services sociaux.
• Résultats
- 71% des enfants qui ont été accompagnés dans le cadre de ce programme ont obtenu un diplôme (contre 54% dans l'échantillon d'enfants témoins)
- A 27 ans, 29% gagnent plus de 2000$ (contre seulement 7% du groupe témoin)
- En matière de délinquance, 12% des hommes ont été arrêtés plus de 5 fois (contre 49% pour l'échantillon témoin et moitié moins de sentences longues pour les participants au programme

(Moins de grossesses chez les adolescentes, plus grande probabilité de posséder sa propre maison…)

• **Résultats financiers**
Pour un coup d'environ 13780$ par enfant et par an (valeur du dollar en 2017)
Economies sur le crime : 171473$
Retour par dollar investi : 12.90$ (en économies sur les dépenses de santé, taxes sur salaires futurs…)
• **Références**
http://www.agirpourlecole.org/recherche/retour-projet-perry-preschool/
https://highscope.org/perry-preschool-project/
https://highscope.org/who-we-are/our-history/
https://evidencebasedprograms.org/programs/perry-preschool-project/
https://youth.gov/content/perry-preschool-project

Programmes aux USA et au Canada : Pre-kindergarten (Pre-K)

La Pre-kindergarten (pré-maternelle) aussi appelé Pre-K est un programme préscolaire en classe destiné aux **enfants de moins de cinq ans notamment aux États-Unis et au Canada.**
Les pré-maternelles jouent un rôle important dans l'éducation de la petite enfance. Ils existent aux États-Unis depuis 1922 et sont généralement gérés par des organisations privées. Le programme américain Head Start, le premier programme de prématernelle financé par le gouvernement fédéral, a été fondé en 1967. Il vise à préparer les enfants (en particulier les enfants défavorisés) à réussir à l'école.
Les pré-maternelles se différencient des autres structures d'accueil en mettant l'accent sur le développement social, le développement physique, le développement émotionnel et le développement cognitif d'un enfant.
Le terme « préscolaire » se rapproche plus précisément du terme « pré-maternelle », car les deux se concentrent sur l'exploitation des quatre mêmes zones de développement de l'enfant.
La plupart des districts scolaires décrivent la pré-maternelle comme un programme d'apprentissage de la petite enfance destiné à préparer les enfants à risque.
La pré-maternelle offre un apprentissage aux enfants de 4 ans alors que l'éducation préscolaire offre l'apprentissage aux enfants de 3 ans. La plupart des programmes durent 3 heures, mais une journée prolongée est proposée dans certaines écoles.
Le financement de Pre-K s'est révélé être un obstacle important à la création et à l'expansion de programmes. (La question a produit plusieurs approches. Plusieurs gouverneurs et maires ont ciblé les budgets existants. San Antonio a augmenté les taxes de vente, tandis que la Virginie et le Maine s'intéressent aux jeux de hasard. En Oregon, actuellement, 20% des enfants ont accès à toutes les classes d'enseignement préscolaire financées par des fonds publics).
• **Impact**
La pré-maternelle donne à chaque enfant l'occasion de mieux performer à l'école et à l'avenir. Un accent particulier est mis sur les compétences en littératie, la responsabilité et la réduction de la taille des classes. Ces programmes aident les enfants à devenir de bons lecteurs et à améliorer leurs compétences sociales et développementales.
Les parents peuvent choisir parmi plusieurs programmes. Ils différencient la taille de la classe, les heures d'enseignement et les qualifications des enseignants. Certains programmes proposent également un enseignement spécialisé aux enfants ayant des besoins spéciaux.
Tous les enfants bénéficieraient de l'éducation préscolaire et de la petite enfance, mais les enfants immigré.e.s, en particulier ceux issu.e.s de ménages défavorisés, en bénéficieraient le plus.
Des études indiquent que les immigrants de première et de deuxième génération sont en retard par rapport aux enfants de familles non immigrées en ce qui concerne les compétences cognitives et langagières. La mise en avant de Pre-K sur le développement cognitif, social, émotionnel et physique permettrait de traiter ces compétences et de réduire les inégalités en matière de préparation à l'école entre les enfants issu.e.s de familles immigrées et non immigrés. Les éducateurs doivent être sensibles aux sensibilités des groupes d'immigrants concernant l'acquisition de la langue anglaise par rapport à leur langue maternelle. Pre-K pourrait aider les enfants à acquérir l'une ou l'autre ou les deux compétences. Pour la plupart des étudiants américains, la maîtrise de l'anglais est essentielle.
• **Références**
https://ncchildcare.ncdhhs.gov/Home/DCDEE-Sections/North-Carolina-Pre-Kindergarten-NC-Pre-K

https://en.wikipedia.org/wiki/Pre-kindergarten

Programmes en Europe : CARE

CARE est un projet de collaboration financé par l'Union européenne visant à résoudre les problèmes liés à la qualité, à l'inclusion et aux avantages individuels, sociaux et économiques de l'éducation et de la garde des jeunes enfants en Europe. Le projet a débuté en **janvier 2014** et se poursuivra jusqu'en décembre 2016. CARE est un projet collaboratif comprenant **11 partenaires et pays**, couvrant toutes les régions de l'Europe. Conformément aux stratégies de l'UE pour 2020 et à la nécessité d'une approche systémique et intégrée de l'éducation et de la protection de la petite enfance (ECEC), le projet identifie les problèmes et questions clés pour lesquels des mesures et des instruments politiques efficaces devraient être développés. Ils concernent
1. évaluer l'impact de l'ECEC
2. optimiser la qualité et les programmes d'enseignement de la petite enfance afin d'accroître l'efficacité
3. augmenter les compétences professionnelles du personnel
4. surveiller et assurer la qualité de l'ECEC
5. accroître l'inclusivité de la petite enfance, en particulier pour les enfants défavorisés sur le plan socioéconomique

• Objectifs

L'objectif principal de CARE : est de développer un cadre européen d'objectifs de développement, d'évaluation de la qualité, d'approches curriculaires et de mesures politiques visant à améliorer la qualité et l'efficacité de l'éducation et de la protection de la petite enfance. Les principaux objectifs du projet CARE sont les suivants :

1/Développer un cadre européen fondé sur les preuves et sensible à la culture pour définir et évaluer la qualité de l'ECEC au niveau de la pratique, des programmes, du suivi et de la qualité, en tenant compte des préoccupations des parents, des professionnels et de la société en général.

2/Examiner le curriculum, la pédagogie et les caractéristiques de qualité qui contribuent le plus au développement, à l'apprentissage et au bien-être de l'enfant.

3/Déterminer quelles compétences professionnelles sont nécessaires pour mettre en œuvre une éducation de la petite enfance de haute qualité et identifier des stratégies efficaces de développement professionnel.

4/Évaluer l'impact des services de garde d'enfants en Europe en Europe à court, moyen et long terme, en particulier pour les enfants défavorisés, et identifier les facteurs qui ont un impact modéré.

5/Identifier les facteurs qui déterminent l'inclusivité de l'ECEC, en particulier pour les enfants défavorisés.

6/Identifiez les stratégies de financement susceptibles d'accroître les avantages sociaux et économiques à long terme et effectuez une analyse coûts-avantages.

7/Élaborer un ensemble d'indicateurs du bien-être sur la base d'un cadre tenant compte des différences culturelles au sein des services de garde à l'école et des priorités des pays en matière de suivi du bien-être des enfants et de gouvernance de ces services.

Le projet abordera ces problèmes de manière intégrée en combinant une connaissance de pointe des facteurs déterminant les avantages personnels, sociaux et économiques de l'ECEC et une connaissance des mécanismes déterminant l'accès aux ECEC et leur utilisation.

En développant une base de connaissances européenne pour les services d'éducation de la petite enfance, nous enrichirons les connaissances existantes de deux manières. Nous allons :

• inclure des recherches récentes et en cours sur les services d'éducation de la petite enfance dans plusieurs pays européens.

• inclure les points de vue des parties prenantes importantes et intégrer les croyances et les valeurs culturelles.

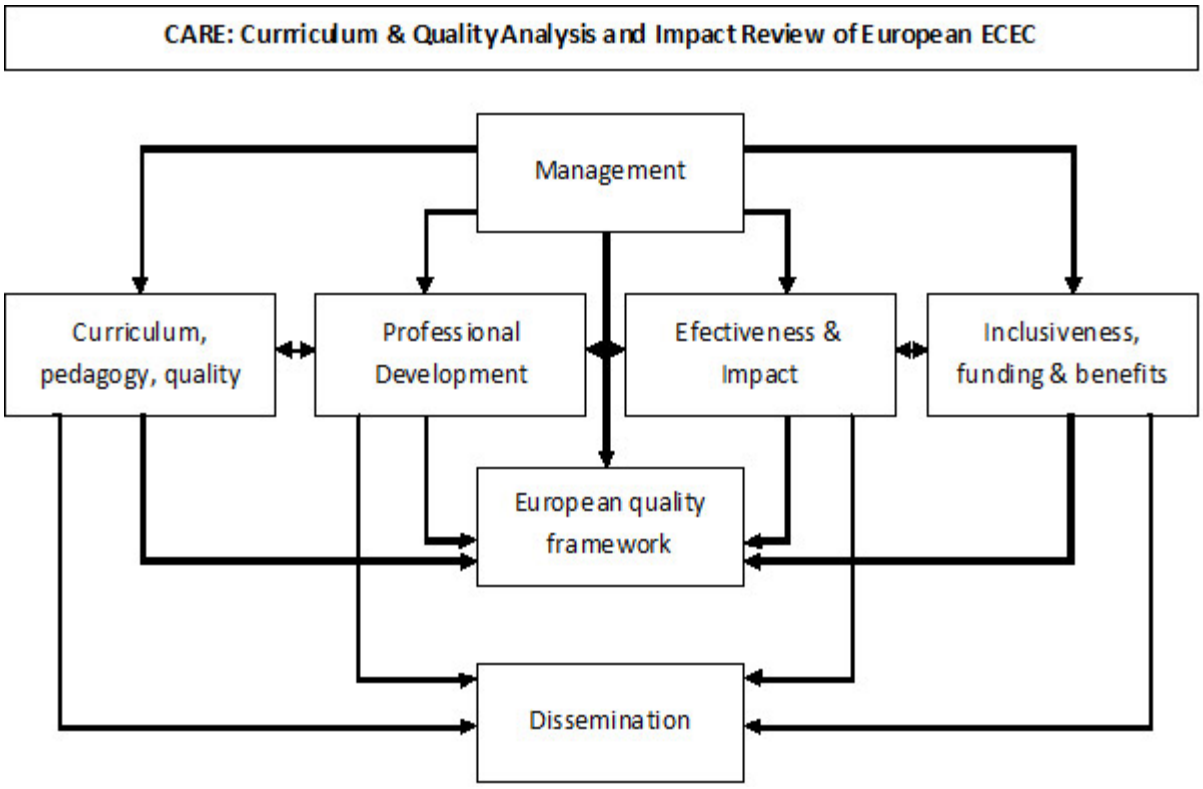
L'objectif central est d'élaborer un cadre de travail fondé sur des données factuelles et tenant compte de

• Objectifs de développement, évaluation de la qualité, approches curriculaires et mesures politiques visant à améliorer la qualité et l'efficacité des services d'éducation et d'accueil de la petite enfance.

• Des stratégies efficaces d'organisation, de financement et de gouvernance de la petite enfance qui augmentent l'impact de la petite enfance.

Notre équipe de recherche interdisciplinaire construira ce cadre en fonction des compétences que les jeunes enfants doivent développer dans les sociétés actuelles, identifiera les conditions à remplir pour promouvoir le développement et le bien-être de l'enfant et identifiera les stratégies et mesures politiques facilitant l'accès à des prestations de haute qualité et susceptibles de recevoir un large soutien des parties prenantes, renforçant ainsi l'impact de l'éducation de la petite enfance.

Universités Partenaires : Oxford University, Utrecht University, ISCTE - Lisbon University Institute, University of Leuven, Freie Universität Berlin, Hellenic Open University, University of Milan, Aarhus University, Warsaw University, Vestfold University College, University of Jyväskylä



• Références
http://ecec-care.org/resources/about-care/
(Site officiel)