Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance

New perspectives from international studies on early childhood

Nuevas perspectivas de los estudios internacionales sobre la pequeña infancia

John Bennett

Traducteur : Robert Elbaz

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/886>

DOI : 10.4000/ries.886

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2010

Pagination : 31-41

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

John Bennett, « Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 53 | avril 2010, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/886> ; DOI : 10.4000/ries.886

Nouvelles perspectives des études internationales sur la petite enfance*

John Bennett

Les revues thématiques sur l'accueil et l'éducation des jeunes enfants (AEJE) dans les pays de l'OCDE ont eu lieu de 1998 à 2004, concernant vingt pays¹. Une première vague s'est terminée par la publication de *Starting Strong I* puis une deuxième avec *Starting Strong II* (OCDE, 2001, 2006), rapports rassemblant une importante quantité d'informations sur la politique de la petite enfance, et en particulier sur la façon dont les gouvernements de ces pays comprennent, prennent en charge et organisent les services pour les jeunes enfants. Depuis, des développements prometteurs sont observés dans quatre domaines sur lesquels cet article est centré.

UNE APPROCHE SYSTÉMIQUE ET INTÉGRÉE

Pour des raisons historiques, les politiques d'AEJE se sont développées séparément, avec des approches différentes des enfants et des systèmes de gouvernance fracturés. Dans la plupart des pays, les services d'accueil sont issus des structures charitables pour les enfants et les familles les plus pauvres, alors que les services d'éducation préscolaire sont nés des efforts des gouvernements, au XIX^e siècle, pour forger une identité nationale et intégrer les enfants de populations rurales ou ethniques qui ne parlaient pas la langue nationale. Les services d'accueil relevaient généralement des ministères de la santé ou des affaires sociales, alors que les ministères de l'éducation avaient la responsabilité de l'enseignement préscolaire. Durant le XX^e siècle, les différences de tutelle et de conceptions se sont traduites par une organisation binaire des services : accueil pour les moins de trois ans et éducation préscolaire pour les 3-6 ans.

De la division des approches...

Il peut résulter de cette division une absence de cohérence pour les enfants et les familles, avec une variété déconcertante de financements, de procédures, de cadres réglementaires, de formations professionnelles et de qualifications.

* Article traduit par Robert Elbaz.

1. Allemagne, Australie, Autriche, Belgique, Canada, Corée, Danemark, États-Unis, Finlande, France, Grèce, Hongrie, Irlande, Italie, Mexique, Norvège, Pays-Bas, Portugal, République tchèque, Royaume-Uni et Suède.

Les services d'accueil souffrent de cette division, car ils bénéficient de bien moins d'investissements. Ils sont moins développés et dans certains cas, sont devenus un *patchwork* d'offres collectives et familiales à petite échelle. L'accès et la disponibilité posent souvent problème, en particulier pour les familles à faibles revenus. Le personnel est souvent peu qualifié, avec des rémunérations peu élevées, et ne dispose pas de contrat de travail ni d'assurance.

Les services éducatifs, quant à eux, sont bien plus accessibles et sont généralement gratuits. Les enseignants qui ont une formation universitaire ont des contrats et des rémunérations à peu près équivalents à ceux du primaire. Toutefois, à cause de la proximité avec le primaire, ces services peuvent avoir un ratio enfants-personnel inadéquat et ne pas être ouverts toute la journée ni toute l'année. Parce que les deux systèmes fonctionnent en général sans lien, les jeunes enfants peuvent éprouver des difficultés lors de la transition entre les services d'accueil et ceux d'éducation.

C'est pourquoi les rapports *Starting Strong* ont recommandé une intégration des politiques au sein d'un seul et même ministère et/ou une coordination, aux niveaux central et décentralisé. Le choix du ministère importe peu, pourvu qu'il ait des compétences appropriées aux jeunes enfants et une politique qui intègre les secteurs non seulement administrativement mais également sur le terrain. Il paraissait particulièrement important de forger une vision unifiée pour tous les services, fondée sur le développement holistique et l'intérêt supérieur des jeunes enfants, d'améliorer les qualifications et conditions de travail des personnels, et d'organiser les services (heures d'ouverture, politique à l'égard des parents, curriculum, etc.) en fonction des besoins des communautés locales.

... à l'intégration

Les évolutions en matière d'intégration ont été lentes mais bien réelles. En Europe, la tendance a été d'intégrer accueil et éducation sous la responsabilité des ministères de l'éducation. La Suède et la Norvège ont transféré la responsabilité globale de la petite enfance des affaires sociales à l'éducation, respectivement en 1996 et 2005. Ont adopté une approche intégrée de l'AEJE dans le système éducatif l'Islande, la Nouvelle-Zélande (1986), l'Espagne (1990), la Slovénie (1996), l'Angleterre et l'Écosse (1998), la Norvège (2006) et la Roumanie (2009). La discussion est en cours dans plusieurs autres pays. Les avantages évoqués sont les suivants : économies budgétaires et suppression de doublons (personnels administratifs, corps d'inspection ; services statistiques, etc.) ; transitions plus douces pour les jeunes enfants ; élévation des qualifications et amélioration des conditions de travail des personnels de l'accueil ; suppression du concept d'accueil comme un simple garde ; vision pédagogique commune pour les enfants de 0 à 6 ans.

Dans d'autres pays, tels que la Belgique ou la France, ce n'est pas le cas. La perspective d'un changement pourrait soulever des obstacles majeurs qui empêcheraient rapidement tout processus de réforme. Il y a aussi l'argument

selon lequel, s'ils étaient intégrés sous la tutelle de l'éducation, les services perdraient ou affaibliraient des éléments importants que les ministères de la santé et des affaires sociales leur apportent, en termes de santé ou de préparation à la vie en société. Ces arguments doivent être pris en compte si l'on envisage une intégration des deux secteurs. Une publication récente de l'UNESCO (Kaga *et al.*, 2010) indique que l'impossibilité d'aboutir à un changement structurel majeur ne devrait pas empêcher les efforts pour rapprocher ces secteurs. La création de structures de coordination au niveau local, la mise en réseau, le mélange des personnels afin de mieux répondre aux besoins des enfants s'avèrent améliorer les services dans de nombreux pays.

UNE CENTRATION PLUS IMPORTANTE SUR LES ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS

Les services pour les moins de 3 ans dans les systèmes divisés ont tendance à être moins bien lotis que dans les pays nordiques, où les services sont intégrés. La situation commence à changer, sous l'influence du succès des systèmes nordiques et de la connaissance des résultats de la recherche sur les jeunes enfants.

Le succès des systèmes nordiques

Le succès des pays nordiques ne repose pas seulement sur la façon dont le système de la petite enfance est organisé. Leurs services sont le produit d'une politique sociale d'ensemble, avec une grande place accordée à la démocratie et à l'égalité. Les impôts sont élevés mais le bien-être des familles aussi, soutenu par un réseau complet de services. La figure suivante donne un aperçu de la fréquentation des services pour les enfants de moins de 3 ans dans les pays de l'OCDE.

Figure 1. Taux de fréquentation des enfants de moins de 3 ans dans les pays de l'OCDE

Source : OCDE, janvier 2010.

À l'exception de la Finlande², les cinq pays nordiques ont des taux supérieurs à 40 %. Ces pays investissent bien au-dessus d'1 % de leur PIB dans la petite enfance alors que la plupart des autres pays investissent moins de moins de 0,5 %. La réglementation (ratio enfants/personnel, taille des groupes, qualification des personnels, cadre pédagogique, qualité des bâtiments et des matériaux, etc.) est également plus exigeante qu'ailleurs. Les enfants fréquentent les services à l'âge d'un an (le congé parental est généreux) et ce pour plus de trente heures par semaine.

Une meilleure connaissance de la recherche

Les travaux de recherche, qui ont radicalement transformé la vision de la petite enfance au cours des dernières décennies, constituent la seconde raison expliquant la plus grande attention portée aux enfants de moins de 3 ans, même si de nombreux systèmes reposent encore sur l'idée que l'enfant n'est un être « éduicable » qu'à partir de 3 ou 4 ans, et que les plus jeunes n'ont besoin que de garde. Les recherches modifient cette perspective, insistant sur le fait que les années qui suivent immédiatement la naissance sont décisives en matière de santé, d'apprentissage et de comportement, et indiquant l'importance des acquisitions réalisées par les jeunes enfants, avec des variations attribuées à deux sources clefs : l'environnement familial et l'environnement éducatif extérieur. Elles indiquent aussi que le développement langagier ou social peut être favorisés par la fréquentation de services dotés d'un personnel hautement qualifié.

Évolutions

De nombreux gouvernements toutefois considèrent toujours les services pour les moins de 3 ans non comme des services contribuant à développer l'enfant mais surtout comme un moyen de permettre aux mères de retourner au travail. Bien entendu, cette fonction est nécessaire mais elle ne devrait pas détourner des opportunités éducatives que ces services peuvent offrir. Heureusement, de nombreux pays commencent à prendre en compte ces nouvelles recherches et à renforcer la qualification des personnels. En Italie, les progrès sont impressionnants : les personnels des *nidi* (crèches) devront avoir à l'avenir une licence ou un diplôme d'un institut de formation universitaire. En Émilie-Romagne et en Toscane, les assistantes maternelles devront de la même façon pouvoir justifier d'un diplôme du même type.

2. En Finlande, les taux de fréquentation sont bas pour cette tranche d'âge car les parents peuvent bénéficier d'une allocation parentale généreuse pour trois ans à compter de la naissance de l'enfant.

UNE ATTENTION ACCRUE AUX ENFANTS À RISQUE

La littérature sur la petite enfance entend généralement par « enfants à risque », au sens large, les enfants menacés par l'exclusion en raison des inégalités sociales et, dans un sens plus étroit, les enfants présentant un risque d'échec éducatif.

Enfants à risque et égalité

Les enfants qui abandonnent l'école ou qui se trouvent en situation d'échec apparaissent comme des éléments non productifs dans les futures économies fondées sur la connaissance et, à terme, pouvant constituer un danger pour la compétitivité de l'économie nationale. Mais, dans la plupart des sociétés, se pose la question de l'égalité, du droit de chaque enfant à un accès égal au système public d'éducation et du droit à y progresser à l'intérieur et d'en espérer un résultat au moins équivalent, si ce n'est égal. Aussi, la notion de risque d'échec éducatif doit être liée à la question de la pauvreté, du statut des minorités, du handicap, et à toutes les autres formes d'exclusion qui tendent à gêner l'éducation. Si l'accès à des services de haute qualité peut considérablement soutenir les enfants et les familles de milieux défavorisés, les personnels de la petite enfance ne peuvent toutefois pas répondre aux problèmes de chômage, de bas salaires, de discrimination, etc. qui relèvent de la responsabilité des gouvernements. L'étude de Wilkinson et Pickett (2009) fournit de puissants arguments sur la nécessité que les gouvernements assurent équité et justice sociale, si l'on veut, bien-être, et éducation publique de qualité pour les enfants. La première clef pour une éducation réussie des enfants à risque est l'existence d'États-providence avec de fortes valeurs d'égalité, de droit et de démocratie.

Le rôle des services d'AEJE

La seconde clef est l'accès à des services de la petite enfance de haute qualité dès que possible, mais pas nécessairement dès la première année de vie. Les recherches provenant de différents champs (psychologie du développement, éducation spécialisée, économie de l'éducation, etc.) et pays indiquent que les services d'AEJE peuvent donner d'excellents résultats, en particulier pour les enfants de familles à faibles revenus et ceux dont la langue du pays est une seconde langue. Elles confirment que les services socio-éducatifs intégrés et bien financés améliorent leur développement cognitif et social. S'ils travaillent avec les services sociaux, de l'emploi et de la santé, les effets collatéraux sont positifs sur l'emploi des mères, la pauvreté familiale, les compétences parentales, la cohésion de la famille et de la communauté (Lynch, 2004).

Vers davantage d'équité

Au niveau international, des travaux se développent également, financés par les organismes des Nations unies et les banques internationales en charge du développement, avec depuis 2006 ceux de la Commission européenne, du

Conseil de l'Europe, de l'Unicef, du *Roma Education Fund*, de l'*Open Society Institute*, etc., en faveur de l'éducation des enfants roms qui constituent aujourd'hui le groupe le plus pauvre et le plus marginalisé d'Europe. Certains, comme le projet RECI (*Roman Early Childhood Inclusion Project*), se centrent sur l'amélioration de l'accès aux services de la petite enfance et sur leur qualité. L'Unesco, de son côté, a consacré son rapport annuel de 2010 sur l'éducation pour tous aux enfants exclus. Pour souligner son importance, Ban Ki-Moon, secrétaire général des Nations Unies, et Irina Nabokova, directrice générale de l'Unesco, ont lancé le rapport *Atteindre les marginalisés* à New York en janvier 2010, au siège des Nations Unies.

Bien que faibles en matière d'équité et de redistribution de la richesse, les États-Unis sont attentifs aux enfants à risque. Depuis l'élection du président Obama et malgré la récession, les programmes tels que *Head Start* ont été maintenus, voire renforcés. Les différents États maintiennent également leurs investissements pour la petite enfance à risque.

L'implication de la Commission européenne

Depuis 2006, la Commission européenne est de plus en plus impliquée au niveau de la petite enfance, ayant financé des consultations importantes et publié une série d'analyses excellentes. Depuis la fin des études de l'OCDE *Starting Strong* et *Babies and Bosses*, la Commission européenne, et en particulier sa Direction de l'éducation et de la culture, est *leader* en Europe pour le développement des politiques de la petite enfance, dans le droit fil de l'action qu'elle a menée par l'intermédiaire de son Réseau des modes de garde l'enfance. En 2002, le Conseil de Barcelone a fixé des objectifs quantitatifs pour 2010, avec un accès aux services de la petite enfance pour au moins 90 % des enfants de 3 à 6 ans et au moins 33 % des enfants de moins de 3 ans. En 2006, la communication « Efficacité et équité dans les systèmes éducatifs européens » a pressé les États membres d'investir davantage dans l'éducation pré-primaire, afin de mettre en place efficacement les fondations des apprentissages, de prévenir l'abandon scolaire et de promouvoir l'égalité d'accès, de traitement et de résultats. En 2008, la communication « Améliorer les compétences pour le XXI^e siècle », basée sur ces développements politiques, affirme que « les approches précoces, intensives et multi-systémiques de l'AEJE peuvent donner des résultats impressionnants à long terme, tout spécialement pour les enfants défavorisés ». Une remarque du rapport de l'EACEA (2009) présente un intérêt tout particulier :

« Pour garantir une participation à long terme et une présence régulière des enfants, les services doivent être accessibles à tous et tout spécialement aux jeunes enfants de familles à risque. L'un des problèmes liés à l'accès est l'amplitude des heures d'ouverture qui doivent être compatibles avec les horaires de travail des parents. Alors que l'accès est plus ou moins réglé

pour les enfants de cinq ans, ce n'est pas le cas pour les ceux de moins de 3 ans et même pour ceux de 4 ans dans certains pays. La fréquentation des 4 et 5 ans est élevée dans la plupart des pays, même si elle n'est pas à son niveau maximal. Cela soulève la question de savoir pourquoi certains enfants ne sont pas accueillis, l'une des explications possibles étant que ce sont essentiellement les enfants de familles à risque. Si c'est le cas, des mesures doivent être prises pour résoudre ce problème, mesures qui ont déjà été mises en place dans certains pays européens (chapitre 3). En ce qui concerne les moins de 3 ans, il est important de souligner que, dans de nombreux pays européens, l'offre est insuffisante. Selon les conclusions de ce rapport, il importe d'assurer un investissement financier significatif et la création de services de la petite enfance, au sein d'un système unifié pour l'ensemble des 0/1 an à 5/6 ans.

La mention « l'une des explications possibles étant que ce sont essentiellement les enfants de familles à risque » attire en effet l'attention sur le fait que l'on connaît pertinemment les enfants qui sont exclus des services.

Immigration et AEJE

Mais peu de pays disposent d'une base de données permettant d'établir le graphique ci-dessous, concernant les Flandres. Des recherches sur des questions d'immigration et d'AEJE ont en effet été entreprises par le VBJK, centre de ressources, de recherche et de formation rattaché aux universités flamandes. L'impact de l'accessibilité financière, de la distribution géographique des services de la petite enfance, des critères de recrutement, etc., sur l'accès des enfants immigrés à ces services a été étudié, ainsi que les barrières invisibles y faisant

Figure 2. Accès des enfants de familles à faibles revenus aux services de la petite enfance dans les Flandres

Source : Kind en Gezin, *Child in Flanders*, 2006.

obstacle, tels que les présupposés dominants des services mono-culturels ou les représentations sociales de ces services, chez les immigrants et le groupe dominant (Vandenbroeck, 2007).

UNE ATTENTION RENOUVELÉE PORTÉE AUX PERSONNELS

Dans la conclusion du rapport de l'EACEA (2009), la Commission européenne attire l'attention sur l'intérêt nouveau porté aux personnels :

« Le meilleur moyen de garantir la qualité éducative des lieux d'accueil et d'éducation est d'assurer une haute qualité de formation des personnels : compétences pédagogiques, conscience culturelle et questions de santé et d'hygiène. Le chapitre cinq montre qu'il y a encore fort à faire en ce domaine, tout particulièrement pour les personnels travaillant avec les enfants les plus jeunes. L'amélioration de la qualité des services par la formation initiale et continue est absolument cruciale. C'est un facteur déterminant pour la qualité des activités proposées aux enfants, ce qui, à son tour, joue sur l'efficacité de l'offre en matière d'AEJE ».

Cette position de principe n'est pas nouvelle, mais il n'existe aucun consensus sur les compétences requises ou sur la façon dont elles devraient être acquises, car les pays européens conçoivent les services de la petite enfance de manière très différente et en particulier ceux pour les moins de 3 ans, désignés de façon courante en anglais sous le nom de *childcare*. 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. De nombreux pays n'ont aucune législation sur les compétences requises. Le Processus de Bologne, la parité des qualifications et le libre déplacement au sein de l'Union sont confrontés à de véritables défis dans ce cas de figure. Cela ne signifie pas pour autant que l'on ait besoin d'un profil unique, car les contextes importent beaucoup, mais de trouver certains points communs. En fait, tout un éventail de profils acceptables contribuent à enrichir l'Europe si l'on parvient à se mettre d'accord sur un socle commun de compétences et à mener à bien équivalences et échanges.

Quelles compétences ?

En juin 2009, un appel d'offres a été lancé par la Commission pour étudier ces compétences.

« Un aspect déterminant de la qualité, c'est la mesure dans laquelle la formation des personnels d'AEJE les dote de connaissances, capacités et attitudes dont ils ont besoin pour soutenir le développement cognitif et socio-émotionnel des enfants, y compris les enfants issus de milieux

défavorisés, et travailler en liaison étroite avec les familles et la communauté. Cependant, on sait peu de choses sur la relation entre haute qualité des services de l'AEJE et compétences des personnels qui y contribuent. Il est donc nécessaire de travailler à une compréhension commune de cette question au niveau européen ».

L'étude devra apporter le résultat d'une revue exhaustive des recherches sur la question, la synthèse des compétences exigées par les États, d'après leurs législation ou réglementation, une analyse des compétences enseignées dans un échantillon géographiquement équilibré de programmes de formation, y compris des pays sans législation ou exigences de compétences.

À partir de là, il s'agit de définir les compétences centrales pour contribuer à une haute qualité des services d'AEJE, de les comparer avec les compétences présentes dans les réglementations ou formation actuelles, de faire des recommandations d'actions au niveau national et européen pour améliorer l'efficacité de la formation initiale et continue des personnels de l'AEJE, de promouvoir la professionnalisation et de développer une compréhension commune la formation et du développement des personnels au sein des services d'AEJE.

Cette étude peut apporter, au cours des prochaines années, une contribution majeure à la politique européenne et en particulier pour les enfants de moins de 3 ans. Les travaux de Cameron et Moss (2007) et ceux du réseau DECET, qui prépare un manuel européen de « formation des formateurs à l'équité et au respect des diversités » sont déjà d'une grande importance pour faire avancer les connaissances des personnels et des différentes compétences exigées.

Aux États-Unis

Aux États-Unis, les personnels ont toujours fait l'objet d'études régulières, et déjà dans les études *Cost, Quality and Child Outcomes* (CQCO, 1995, 1999). Cependant, dix ans après, la politique est toujours conduite en se demandant ce dont les personnels ont besoin au minimum plutôt qu'en cherchant à mieux les préparer intervenir de façon efficace. Bien que les enseignants, dans de nombreux services publics et le programme *Head Start*, doivent maintenant avoir un diplôme universitaire et une spécialisation ou une certification en éducation de la petite enfance, les attentes en matière de formation des personnels exerçant dans d'autres services se limitent encore à un certain nombre d'heures de formation ou à l'obtention d'unités ECTS. La NACCRA (*National Association of Child Care and Referral Agencies*) et d'autres organismes s'efforcent d'élever les normes de recrutement et de formation mais, dans l'ensemble, les niveaux de qualification et de formation des personnels demeurent bas, comparés aux pays en pointe en Europe.

Depuis 2006, relativement peu d'études sur les personnels ont été publiées mais un certain nombre d'États (Illinois, Massachusetts, Caroline du

Nord et du Sud) ont inclus leurs personnels dans les évaluations concernant la petite enfance. L'annuaire de l'état de l'enseignement préscolaire de la NIEER (*National Institute for Early Education Research*) inclut chaque année un aperçu des qualifications minimales exigées dans le secteur public de la petite enfance, mais, comme en Europe, les défis principaux auxquels se trouve confrontée la professionnalisation de ce secteur résident hors de ce secteur. L'étude de Whitbook *et al.* (2009) propose une revue de la littérature sur la formation des éducateurs, et conclut sur une série de recommandations.

Au Canada

Au Canada, plusieurs études sur ces personnels ont été commanditées³. Celle conduite en 2006 par le CCHRSC (*Child Care Human Resources Sector Council*) a rassemblé des informations provenant de la littérature, d'entretiens avec des décideurs et de quatorze entretiens collectifs dans tout le Canada. Elle montre notamment qu'il existe une grande variété de services d'accueil et de réglementations régissant les qualifications des personnels de ce secteur. Les niveaux de formation exigés diffèrent énormément selon les provinces et les territoires. Les personnels sont aussi divers que leurs services, et sont divers sur le plan ethnique, reflétant population générale et tendances migratoires. Bien qu'ayant un niveau éducatif supérieur à celui de la population générale, ils sont en général payés la moitié du salaire national moyen, sauf au Québec où le système d'éducation de la petite enfance reçoit un soutien financier et réglementaire considérable et où les personnels sont relativement bien payés.

Un plan d'actions a été mis au point. Une réactualisation de l'étude a été publiée en 2009⁴. Bien que les niveaux de qualification se soient améliorés, particulièrement en Ontario, dans l'Île-du-Prince-Édouard et au Québec, de nombreux éducateurs et assistants ont toujours un diplôme du secondaire, et près de 40 % possèdent un diplôme universitaire sans rapport avec l'accueil ou l'éducation. La rémunération est toujours très basse : ils sont payés beaucoup moins bien que les assistants dans les écoles.

En Grande-Bretagne

En Grande-Bretagne, le célèbre *Daycare Trust* a publié en 2008 une étude comparée des salaires, dont les résultats rejoignent les conclusions des recherches conduites aux États-Unis et au Canada. Dans le secteur de l'AEJE, les salaires sont particulièrement bas comparativement à d'autres secteurs de l'enfance. Le gouvernement a amélioré les niveaux de qualification des personnels dans le secteur de l'ECEC et élargi les moyens d'accès à ces qualifications. L'amélioration

3. <http://www.childcarecanada.org/>. Le CRRU publie également un rapport annuel sur l'AEJA au Canada, dans lequel il dresse une liste des exigences minimales en matière de certification pour les personnels des services, répertoriés par province et par territoire.

4. Voir : <http://www.ccsc-cssge.ca/>.

des salaires et des conditions de travail joue un rôle essentiel dans l'amélioration des compétences, et donc de la qualité générale. Si ce problème n'est pas traité, il pourrait mettre en danger d'autres initiatives pour améliorer les qualifications et la qualité. Le *Early Years Foundation Stage (EYFS)* a étendu le rôle des personnels en mêlant accueil et éducation. Les emplois doivent être considérés comme des options de carrière viables afin de recruter les personnels les plus talentueux et adaptés. Il convient de créer tout un éventail de filières permettant d'accéder à ces emplois pour obtenir des personnels qualifiés. Il semble peu probable que les salaires et conditions de travail des personnels, tout spécialement ceux travaillant dans les secteurs privé, associatif et indépendant, s'améliorent sans intervention directe. Le rapport émet une série de recommandations sur la nécessité de traiter les questions du salaire et des conditions de travail des personnels, et d'établir un groupe de partenariat social de haut niveau disposant d'attributions claires, dont celle de remédier à l'impact pénalisant des bas salaires et des conditions de travail dégradées dans ce secteur.

BIBLIOGRAPHIE

CAMERON C. and MOSS P. *Care work in Europe: current understandings and future directions*, London, Routledge.

Cost, Quality, and Child Outcomes [CQCO] Study Team (1995) : *Cost, quality, and child outcomes in child care centers*. Denver, CO: Department of Economics, University of Colorado at Denver.

Cost, Quality, and Child Outcomes [CQCO] Study Team (1999) : *The Children of the Cost, Quality, and Outcomes Study Go To School: Executive Summary*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center.

Daycare Trust (2008) : *Raising the bar: What next for the early childhood education and care workforce?* London, Author.

EACEA (2009) : *Early childhood education and care in Europe: tackling social and cultural inequalities*, Bruxelles.

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.

LYNCH Robert G. (2004) : *Exceptional Returns: Economic, Fiscal and Social Benefits of Investment in Early Childhood Development*.

OCDE (2001, 2006) : *Starting Strong: early childhood education and care*, vols. I and II, Paris.

VANDENBROECK M. (2007) : *Deculturalising social inclusion and re-culturalising outcomes in promoting social inclusion and respect for diversity in the early year*, The Hague, Bernard van Leer Foundation.

WILKINSON R. & PICKETT K. (2009) : *The Spirit Level: Why More Equal Societies Almost Always Do Better*, London, Allen Lane.