

Les lieux d'accueil de la petite enfance se situent au croisement des politiques publiques et de l'intime des familles. Pour un parent, confier son enfant à la crèche repose sur la confiance qu'il accorde aux professionnels, eux-mêmes assurés du soutien d'une direction et d'un pouvoir organisateur, adossés, quant à eux, aux politiques en vigueur. Cet emboîtement à l'image des poupées russes n'est cependant pas toujours harmonieux.

L'accessibilité et la qualité qui sont les conditions essentielles de l'accueil se répercutent en direct sur le développement de l'enfant et sur ses chances d'émancipation. Ces répercussions ruissellent également sur la parentalité et sur le social en général.

Portant un regard historique sur les lieux d'accueil, l'auteur analyse ces différents enjeux. Il ouvre des pistes pour asseoir une politique de la petite enfance inclusive et émancipative dans laquelle priment les interactions entre professionnels et enfants.

Docteur en sciences de l'éducation, Michel Vandebroeck est professeur en pédagogie de la famille, Département du travail social et de la pédagogie sociale à l'Université de Gand en Belgique. Il est l'auteur de nombreux livres, dont *Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique familiale*, coll. *Enfances, parentalités et institutions*, Érès, 2011, et *Être parent dans notre monde néolibéral*, coll. 1001 BB, Érès, 2024.

yapaka.be

Coordination de la prévention
de la maltraitance
Secrétariat général
Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique
Bd Léopold II, 44 – 1080 Bruxelles
yapaka@yapaka.be



PRENDRE SOIN DES LIEUX D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

Michel Vandebroeck

TEMPS D'ARRÊT

LECTURES

**Prendre soin
des lieux d'accueil
de la petite enfance**

Michel Vandebroeck

Une collection de textes courts destinés aux professionnels en lien direct avec les familles. Une invitation à marquer une pause dans la course du quotidien, à partager des lectures en équipe, à prolonger la réflexion par d'autres textes. – 8 parutions par an.

Directrice de collection : Claire-Anne Sevrin assistée de Diane Huppert ainsi que de Meggy Allo, Laurane Beaudelot, Philippe Dufromont et Audrey Heine.

Le programme yapaka

Fruit de la collaboration entre plusieurs administrations de la Communauté française de Belgique (Administration générale de l'Enseignement, Administration générale de l'Aide à la Jeunesse, Administration générale des Maisons de Justice, Administration générale du Sport, Administration générale de la Culture et ONE), la collection « Temps d'Arrêt / Lectures » est un élément du programme de prévention de la maltraitance yapaka.be

Comité de projets : Mathieu Blairon, Louise Cordemans, Olivier Courtin, Anne-Charlotte De Vriendt, Emilie Helman, Caroline Henry, Françoise Hoornaert, Claire Meersseman, Farah Merzguioui, Eleanor Miller, Géraldine Poncelet, Marie Remy, Nathalie Van Cauwenbergh, Françoise Verheyen.

Comité directeur : Jeanne Brunfaut, Quentin David, Frédéric Delcor, Valérie Devis, Annie Devos, Caroline Henry, Laurent Monniez, Yves Polome, Claire-Anne Sevrin.

Introduction.	5
Un regard en arrière.	9
Les débuts	9
Le tournant féministe et la crise du pétrole.	12
Une relation difficile entre qualité et quantité	14
Un potentiel extraordinaire	17
L'impact sur les enfants.	17
L'impact sur les parents	19
L'impact sur les communautés	21
La qualité.	25
Les interactions qui font sens.	27
Quelques constats	31
Le personnel	33
L'accessibilité pour tous	37
Les dangers de la commercialisation	41
La césure institutionnelle	45
Conclusion	51

Suivez l'actualité de Yapaka sur les réseaux sociaux



Une initiative de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique.

Éditeur responsable : Frédéric Delcor – Fédération Wallonie-Bruxelles
de Belgique – 44, boulevard Léopold II – 1080 Bruxelles.
Novembre 2024

Introduction

Les lieux d'accueil et d'éducation de jeunes enfants (LAEJE) sont des lieux bien particuliers. Ils font l'objet de différentes politiques publiques : politiques de l'emploi et d'égalité de chances hommes-femmes, politiques de soutien à la parentalité, politiques économiques, politiques éducatives, politiques de prévention. Dans ce sens, ce sont des lieux éminemment publics. En même temps, ce sont des lieux absolument intimes, puisque c'est là où les parents confient ce qui leur est le plus cher, leur tout jeune enfant. Ils font confiance à celles et à ceux qui prennent soin de leur enfant. On peut les appeler puériculteurs et puéricultrices ou auxiliaires, comme c'est le cas en France, assistantes maternelles, et bien d'autres noms circulent. Dans ce livret, nous les nommerons d'un terme générique et neutre (même s'il est vrai que cette profession est très majoritairement féminine) : « éducateurs ». Parce que c'est bien cela, le cœur de leur profession : l'éducation au sens le plus large du terme. Les parents leur font confiance. Et les parents font aussi confiance aux organisateurs de ces crèches et de ces services d'assistantes maternelles pour qu'ils mettent tout en œuvre afin que les éducateurs puissent réaliser ce travail si important. Ils s'appuient également sur les politiques, qui organisent le financement, la législation, le cadre permettant d'offrir à leurs enfants ce dont ils ont besoin. Les LAEJE sont donc des lieux bien particuliers, où le plus intime de la famille rencontre la sphère publique des politiques.

Ces lieux d'accueil et d'éducation de jeunes enfants ont un potentiel énorme qui pourrait être encore mieux exploité : un potentiel pour l'enfant, un potentiel pour le parent et un potentiel pour la société au sens plus large. Avant d'en venir à ce sujet central, il est bon de retracer très brièvement l'histoire des crèches. Car

beaucoup de caractéristiques des LAEJE sont difficiles à comprendre sans connaître cette histoire : pourquoi organisons-nous l'accueil et l'éducation des enfants de 2 ans d'une manière entièrement différente de celle des enfants de 3 ans ? Avec d'autres professionnels, d'autres normes, une autre vision de ce qu'est « éduquer » ? Pourquoi y a-t-il tant de listes d'attente pour les jeunes enfants, et non pour l'école maternelle ? Pourquoi ces personnes qui contribuent d'une manière si importante à l'éducation des plus jeunes enfants les appelons-nous « puéricultrices », « assistantes maternelles », et non éducatrices, et pourquoi parlons-nous encore toujours de « garde » alors qu'il s'agit de milieux vraiment pédagogiques ? C'est en effet une longue histoire hygiéniste qui pèse encore sur ces milieux, et un recul historique nous permettra de mieux comprendre et d'avancer pour justement pouvoir pleinement exploiter ce riche potentiel des LAEJE.

Après avoir exploré ce potentiel, il importe de clarifier les conditions nécessaires à mettre en œuvre pour que ce potentiel se réalise vraiment. D'abord il s'agit bien sûr de la qualité. Voilà un grand mot, un mot utilisé constamment quand on parle de ces lieux, mais qu'est-ce qu'il signifie exactement ? Comment peut-on voir (ou même mesurer) ce qu'est la qualité ? Et quels sont les éléments du contexte des LAEJE qui influencent cette qualité ? Et, donc, que faut-il mettre en œuvre pour la réaliser.

Le deuxième volet de ces conditions nécessaires à la réalisation du potentiel des LAEJE est l'accessibilité. La situation en Belgique, les problèmes d'inégalité d'accès et les initiatives pour y pallier seront discutés, aussi bien sur le plan local que sur les plans international et, surtout, européen.

Finalement, ce texte porte un regard sur l'avenir en analysant des évolutions récentes, comme, notamment, la commercialisation des LAEJE et les défis qui y sont associés, mais aussi la gestion de cette césure institutionnelle entre LAEJE et école maternelle.

Valoriser les lieux qui historiquement ont été quelque peu délaissés et tracer quelques pistes pour une politique volontariste de l'âge préscolaire, c'est l'ambition de ce texte. Et ce, en nous basant sur des recherches rigoureuses, tant en Belgique qu'ailleurs.

Un regard en arrière

Les débuts

C'était un 25 décembre (!) de l'an 1845 que la première crèche¹ en Belgique fut érigée par la Société royale de philanthropie de Bruxelles, suivie quelques années plus tard d'une deuxième crèche à Saint-Josse. Les crèches ne se sont multipliées que très lentement jusqu'après la Deuxième Guerre mondiale : en 1909, il n'y en avait encore que 51 pour toute la Belgique et, en 1970, il y en avait à peine une trentaine de plus². Le début des LAEJE coïncide, dans une grande partie de l'Europe, avec la première révolution industrielle quand grand nombre de personnes fuyaient la précarité des régions rurales pour se loger dans les cités ouvrières près des nouvelles usines. Ce n'était cependant que pour y retrouver une vie également fort difficile : de longues journées de travail, des maisons insalubres et des salaires extrêmement bas faisaient que le contexte dans lequel grandissaient les enfants était fort dur. Il n'est pas étonnant que, dans ces conditions de vie, la mortalité infantile fût importante (plus de 10 % dans les années 1920³). Ce fut non seulement une période de grande précarité pour les classes ouvrières, mais également une période de tensions et de révoltes contre ces conditions de vie insupportables, comme en témoignent la première grève généralisée en 1886 et ensuite les exigences de salaires décents, de la journée de huit heures, de l'interdiction du travail pour les enfants dans les mines et, finalement, du droit de vote. C'est pourquoi, dans les cercles bourgeois, qui exploitaient les nouvelles industries, on labellisait les ouvriers et ouvrières de « classes laborieuses, classes dangereuses ». La mortalité infantile nourrissait le mécontentement des ouvriers et elle était donc considérée comme menaçant l'ordre social, mais également

comme menaçant la force du pays, comme le décrivait Élise Plasky⁴ à cette époque :

« S'il est une mission belle et noble que l'on puisse se proposer, c'est, certes, celle de protéger les petits et les faibles. Veiller à l'hygiène des mères et des enfants, c'est l'Œuvre utile entre toutes. Elle est nécessaire dans le présent et elle s'impose dans l'avenir, pour assurer au pays une race belle et forte. »

Cette mortalité infantile devenait donc un sujet de politique publique, mais dans la vision des responsables politiques, elle n'était pas attribuée aux conditions de vie déplorables des ouvriers et ouvrières, mais à leur négligence, voire à leur ignorance, comme l'a décrit Henri Velge⁵, auteur des premiers documents officiels à ce sujet et, plus tard, responsable de l'Œuvre nationale de l'enfance, le précurseur de l'ONE actuel :

« On sait combien les mères sont souvent complètement ignorantes des soins les plus élémentaires à donner à leurs enfants ; [...] n'en est-il pas qui sont enlevés prématurément par suite de manque de soins journaliers dont ils devraient être entourés, de l'insuffisance d'alimentation ou de pratiques souvent nuisibles, parfois dangereuses, résultat de stupides préjugés, dont la ténacité est si profonde dans certaines couches de la population ! [...] il est indispensable de faire connaître d'une manière plus efficace les principes de la puériculture aux mères négligentes qui s'abstiennent de lire les brochures qu'on leur distribue. »

Dans ce contexte, la crèche remplissait une triple fonction. D'abord, elle était vue comme un instrument de lutte contre la mortalité infantile. Il s'ensuivit que toutes les réglementations par rapport aux LAEJE étaient purement hygiéniques. Le symbole de cette approche se retrouve dans le guichet par lequel les mères donnaient le bébé à la puéricultrice et l'interdiction ferme pour les parents de poser un seul pied dans la crèche, aucun contact entre le dehors et le dedans n'étant permis⁶ :

« À leur arrivée à la crèche, ils passent par la lingerie, où ils sont complètement déshabillés et où ils revêtent un costume appartenant à l'établissement et qu'ils conservent jusqu'à leur sortie⁷. »

La deuxième fonction des crèches était morale, question d'apaiser les revendications. Comme le décrivait fort bien Firmin Marbeau⁸ dans son *Manuel parisien pour l'organisation de la crèche* :

« Les pauvres mères attendent ce jour (le jour de l'ouverture de la crèche) comme le Messie. Une cérémonie touchante fait voir aux indigents que l'autorité, secondée par les riches, veille sur leurs enfants avec une sollicitude maternelle, et la cloche sainte annonce au pauvre qu'on pense à lui, annonce au riche qu'il faut donner. »

La crèche n'était en effet pas une institution publique, mais issue de la philanthropie, de la charité (avec une seule exception : une crèche de la ville de Liège). Troisièmement, bien évidemment, la crèche permettait aux femmes de travailler dans les usines, ce qui arrangeait, d'une part, les employeurs, car les salaires des femmes étaient bien inférieurs à ceux des hommes et, donc, elles constituaient une main-d'œuvre bon marché. D'autre part, la bourgeoisie vénérât un modèle patriarcal de la famille, et une mère au travail était suspectée d'être une mère négligente. C'est pourquoi, dès leur émergence, les crèches furent officiellement conçues comme « un mal nécessaire ». Nécessaire oui (pour l'emploi, ainsi que pour informer les mères de leur devoir), mais un mal à éviter quand même. Car « [l]a mère doit comprendre, écrivait Henri Velge, qu'elle ne peut se décharger de ce soin sur les institutions créées à cet effet que dans le cas d'une impérieuse nécessité ». Cette conception de mal nécessaire allait perdurer jusqu'au-delà des années 1950 et le terme a été fréquemment utilisé dans les publications de l'ONE⁹. Velge a d'ailleurs ajouté que la crèche est d'une tout autre nature que l'école maternelle, et il préconisait la séparation de l'école gardienne « comme

poursuivant un but et un idéal différents ». Nous y reviendrons dans le dernier chapitre.

L'origine des LAEJE explique beaucoup de leur histoire jusqu'à nos jours. Elle nous aide à comprendre la tradition hygiéniste jusque dans les formations du personnel ; le fait que ces lieux n'aient jamais été conçus comme un droit de la famille ou de chaque enfant ; ou encore ce clivage entre la crèche et l'école maternelle. En effet, les « salles d'asile » (en France) et les « écoles gardiennes » (en Belgique) voyaient également de plus en plus le jour, organisées comme les crèches, souvent par des initiatives philanthropiques et caritatives. Inspirée par des initiatives dans le champ de l'éducation (et non de la charité hygiéniste)¹⁰, l'école maternelle a dès le début reçu une mission éducative qui était absente dans les crèches. Ainsi que l'analyse Jean-Noël Luc : « Replacée dans un temps plus long, la salle d'asile ne peut plus être seulement considérée comme l'instrument d'une politique d'assistance ou un moyen de défense d'ordre social : elle devient la première étape de la substitution d'une préscolarisation universelle, sous le contrôle de l'État. »

Le tournant féministe et la crise du pétrole

Les choses ont à peine changé pour les LAEJE jusqu'après la Deuxième Guerre mondiale. L'approche des LAEJE restait principalement hygiéniste et médicale, et la crèche continuait à être vue comme un « mal nécessaire ». Après la Deuxième Guerre mondiale, la psychologie vint faire son entrée dans la réflexion autour de la petite enfance, en introduisant, entre autres, le concept de *santé mentale*, qui portait en lui le potentiel d'ouvrir le monde de la petite enfance à un courant plus positif. Cependant, au départ, cette psychologie était surtout une psychologie inspirée de la théorie de l'attachement qui mettait l'accent sur l'importance de la relation mère-enfant (avec peu de place pour le père au départ), et ce faisant, elle ajouta une nouvelle couche de suspicion

aux modes d'accueil (et aux mères qui y confiaient leur enfant).

Vers la fin des années 1960, mais surtout pendant les années 1970, les mouvements féministes, tels que le collectif Marie Mineur en Wallonie ou le Front de Libération des Femmes à Bruxelles et d'autres groupes formels et informels, revendiquaient le droit des femmes sur leur propre corps, leur droit à un travail à salaire égal et des crèches « de qualité ». Petit à petit, une attitude plus bienveillante par rapport aux mères au travail et aux LAEJE allait s'installer au sein de l'ONE, auprès des décideurs et de la société en général. L'idée que la crèche ne devait être réservée aux familles « qu'en cas d'impérieuse nécessité » fut officiellement abandonnée en 1973 et, pour la première fois dans l'histoire, on vit une augmentation importante du nombre de places. Le nombre de crèches subventionnées augmenta de 83 en 1970 à 271 en 1978¹¹.

Au moment où le soutien sociétal pour investir dans les LAEJE devint plus généralisé arrivait cependant une crise profonde, connue sous le nom de la crise du pétrole, car elle émanait d'une augmentation spectaculaire des prix des produits pétroliers. Il s'ensuivit non seulement une forte augmentation du chômage parmi les ouvriers peu qualifiés (hommes et femmes), malgré le fait que l'emploi féminin continuât à progresser (dans le secteur des services). Il en a résulté des politiques d'austérité budgétaire qui ont fait que la croissance du nombre de places dans les milieux d'accueil s'est arrêtée tout le long des années 1980, alors que la demande a continué à progresser. Et c'est là l'origine du manque de places pour les enfants de 0 à 3 ans, l'origine, donc, des listes d'attente avec lesquelles nous luttons encore aujourd'hui. Cette période des années 1980 fut également la période des premières réformes de l'État qui ont fait que l'Œuvre nationale de l'enfance a été scindée en l'Office de la naissance et de l'enfance pour la Communauté francophone, Kind en Gezin (renommée Opgroeien en 2023) pour

la Communauté néerlandophone et le Dienst für Kind und Familie (devenu depuis Kaleido-Ostbelgien) pour la Communauté germanophone.

Une relation difficile entre qualité et quantité

Au niveau international s'est dégagé un nouveau courant de chercheurs délaissant la vision de « la crèche, bien ou mal », inspirée par certains psychologues dans la mouvance de la théorie de l'attachement. Au contraire, cette nouvelle génération de chercheurs a réfléchi à la question de la qualité éducative et du cadre pédagogique. Dans le monde francophone, les travaux au sein du centre de recherche CRESAS à Paris ont été significatifs¹². De plus, ces chercheurs travaillaient fort en lien avec les professionnelles du terrain et ouvraient ainsi la porte à des projets de recherche-action-formation où chercheurs et professionnelles réfléchissaient ensemble sur les pratiques éducatives avec les jeunes enfants et documentaient les compétences des enfants. Des livres comme *Les bébés et les choses* ou encore *Les bébés entre eux* ont enfin fait découvrir le potentiel éducatif des LAEJE. Également, d'autres courants, comme l'approche piklérienne, ont interrogé la tradition hygiéniste et ont apporté une autre vision sur le rôle de l'adulte en crèche¹³. En même temps provenaient d'outre-mer les premiers résultats de projets, tels que *Abecedarian* en Caroline du Nord, qui montraient les effets bénéfiques des milieux d'accueil de très bonne qualité sur le développement des enfants vivant dans des conditions précaires¹⁴.

Pendant les années 1990 et encore plus depuis les années 2000, la notion de l'importance de la qualité pédagogique s'est de plus en plus répandue. Un exemple parlant est que la Commission européenne a adopté, en 2018, le « European Quality Framework », un référentiel de la qualité européen des LAEJE, avec vingt-deux indicateurs de la qualité dans cinq domaines : l'accessibilité, les professionnels, le

curriculum, le monitoring et la gouvernance¹⁵. L'OCDE a, en 2021, publié un rapport mettant l'accent sur l'essentiel de cette qualité pédagogique : le rapport entre les adultes et les enfants¹⁶. Bref : il y a une compréhension de plus en plus généralisée de l'importance éducative de la qualité des LAEJE et une sensibilisation à ce que cette qualité demande des investissements importants. On est loin du mal nécessaire et de l'approche hygiéniste de jadis.

Cependant, cette sensibilisation à la qualité s'est opérée dans une période de difficultés budgétaires et de listes d'attente, depuis cette fameuse crise économique des années 1980 et encore plus depuis la crise bancaire de 2008 et d'autres crises avec des effets économiques (telle la crise du Covid). Il est donc à noter que dans de nombreux pays d'Europe, des gouvernements successifs se sont concentrés sur la création de places avec des budgets restreints. Cela a été le cas avec les micro-crèches en France : de petites structures qui devaient pallier le manque de places (notamment dans les régions rurales) sans gros investissements, en baissant les normes de qualité, telles que les qualifications du personnel. Cela a également été le cas avec la création de petites structures en Flandre, appelées « Trap 1 », où les parents paient une cotisation fixée par la structure ; ces petites structures bénéficiaient de significativement moins de soutien financier que les crèches classiques et, en revanche, avaient moins de réglementations au niveau des qualifications et du statut du personnel. Cela a également été le cas en augmentant le nombre d'enfants par adulte, ce qui a permis de créer des places sans budget supplémentaire. Ou encore, par la création de places non subventionnées.

Dans plusieurs pays d'Europe, ces évolutions depuis une bonne vingtaine d'années ont donné lieu à l'idée d'une tension entre l'investissement dans la quantité (réduire les listes d'attente, augmenter l'accessibilité) ou dans la qualité (garantir à chaque enfant les meilleures chances). Durant les années 2020, ces tensions

ont connu leur paroxysme avec quelques situations dramatiques qui se sont produites en France et en Belgique néerlandophone à la suite de conditions de travail trop difficiles¹⁷. Même si ces situations restent exceptionnelles et que la toute grande majorité des LAEJE offrent une qualité tout à fait acceptable, ces situations ont contribué à ce qu'à plusieurs niveaux, l'on se rende compte que les aspects de qualité et de quantité sont inséparables.

Un potentiel extraordinaire

Il y a peu de services qui peuvent se prévaloir d'un tel potentiel sur différents terrains qu'offrent les LAEJE. En effet, l'impact potentiel positif sur les enfants, aussi bien que sur les parents et sur la société plus largement, est bien documenté depuis quelques décennies. Nous aborderons ces trois domaines, un par un.

L'impact sur les enfants

Depuis quelques décennies dans divers pays d'Europe, des études ont suivi des groupes d'enfants pendant plusieurs années et ont évalué leur développement pour examiner les différents facteurs qui influencent ce développement. Il est bien connu que le milieu familial est important. Pour ne donner que cet exemple, une étude récente en Allemagne, suivant des milliers d'enfants, montre que l'écart au niveau développemental entre les enfants issus de milieux aisés et ceux issus de milieux moins favorisés se creuse surtout pendant l'âge préscolaire et encore plus dans les trois premières années de la vie¹⁸. Cette étude, comme beaucoup d'autres, montre l'importance des milieux éducatifs dès le plus jeune âge. C'est pourquoi de plus en plus de pays européens se sont intéressés à analyser en quoi les LAEJE peuvent faire la différence.

Une des premières grandes études longitudinales en Europe a été menée en Suède¹⁹, suivant un groupe de 128 enfants âgés de 16 mois jusqu'à leurs 13 ans. L'étude a conclu que la fréquentation d'un LAEJE était associée à de meilleurs résultats aux tests cognitifs à l'âge de 13 ans. Les auteurs ont attribué les effets positifs à la qualité élevée du système suédois, notamment à la présence d'un personnel bien formé. Cette étude a été rapidement suivie par une autre étude suédoise qui a confirmé non seulement les effets

positifs (entre autres, sur les compétences des enfants quand ils arrivaient en école primaire), mais également les conditions de qualité des LAEJE pour atteindre cet impact positif²⁰. Depuis, plusieurs études longitudinales ont suivi des groupes d'enfants pendant de longues années. En Allemagne, une étude portant sur 800 enfants de 2 à 10 ans a constaté que les enfants qui fréquentaient des LAEJE obtenaient des résultats nettement plus élevés pour tous les indicateurs cognitifs aussi bien que non cognitifs²¹. En Italie, une autre étude a montré que l'amélioration de l'accessibilité des LAEJE a impacté positivement les résultats scolaires, surtout pour les enfants les plus vulnérables²², et une autre encore, analysant les données de 1 000 enfants italiens, a confirmé que la fréquentation d'un LAEJE (entre 0 et 3 ans) avait un impact positif sur les développement émotionnel et social²³. Certaines études se sont spécifiquement concentrées sur les enfants issus de la migration. Celles-ci ont montré que les enfants qui ont bénéficié d'un LAEJE ont été nettement mieux évalués par les enseignants de l'école maternelle et de l'école primaire en termes de compétences linguistiques, cognitives et spécifiques que les enfants qui ont grandi exclusivement dans le cercle de leur propre famille ; en particulier, il est apparu que les enfants issus de familles migrantes géraient nettement mieux la transition vers l'école²⁴.

Récemment, un groupe de chercheurs réputé aux Pays-Bas a revu toutes ces études²⁵ sur l'impact des LAEJE à moyen et à long terme. Il conclut que les effets cognitifs immédiats de programmes pour de jeunes enfants axés sur les groupes cibles ainsi que de programmes universels (LAEJE) concernent en particulier le langage oral, l'alphabétisation émergente et la numératie émergente, ce qui donne un avantage à l'école maternelle et à l'école primaire. Les effets immédiats concernent également les compétences d'apprentissage, en particulier l'attitude au travail, la régulation de l'attention, la flexibilité, le comportement et le plaisir d'apprendre. Il y a également une réduction

du doublement en école primaire. À plus long terme, les compétences qui relèvent de l'autorégulation sont importantes. Dans ce contexte, on souligne les effets positifs des programmes préscolaires sur le développement des systèmes de contrôle cognitif et émotionnel, qui se manifestent surtout plus tard dans la vie. Il s'agit notamment de compétences telles que la capacité à prendre des décisions responsables, à s'engager dans des relations sociales de soutien et à éviter les comportements à risque, ainsi que la santé mentale et la santé physique globale. L'accueil des jeunes enfants a généralement des effets positifs sur le développement cognitif et socio-affectif des enfants dont les parents ont un faible niveau d'éducation ou qui sont issus de l'immigration. Pour les enfants issus de familles au statut socio-économique moyen ou élevé, les effets positifs sur le développement cognitif sont généralement plus faibles. Les résultats les plus positifs sont trouvés auprès des études où les enfants commencent en crèche vers l'âge de 1,5 an. À partir de cet âge, les LAEJE ont le potentiel de réduire l'écart de développement entre les enfants issus de milieux différents. Avant cet âge, les effets sont plus disputés et moins clairs. L'équipe de recherche souligne l'importance de la qualité éducative des LAEJE. Les effets positifs ne peuvent être attendus que quand cette qualité est élevée : une qualité médiocre pourrait au contraire nuire au développement, certainement dans le cas des plus jeunes enfants (en dessous de 1,5 an). Nous reviendrons ultérieurement sur ce sujet.

L'impact sur les parents

Il est évident que les LAEJE peuvent avoir un impact sur la participation des parents (et surtout des mères) au travail et donc sur le revenu familial. L'effet le plus important est pour les mères travaillant à temps partiel : elles tendent à prendre plus d'heures de travail quand l'accueil est accessible et de qualité²⁶. Au contraire, quand l'accès aux LAEJE est problématique,

ou le prix en est trop élevé, ce sont les mères qui en souffrent, car ce sont elles qui réduisent le plus souvent leurs heures de travail ou arrêtent carrément de travailler²⁷. Plusieurs études ont trouvé un lien fort entre le coût et l'accessibilité des LAEJE et le travail des mères²⁸. Il est évident que des politiques qui misent sur l'augmentation de l'emploi devront investir dans des LAEJE accessibles et abordables, non seulement pour les parents au travail, mais également pour ceux qui sont à la recherche de travail ou en formation. Il ne s'agit pas uniquement du travail rémunéré, mais aussi bien du travail informel (la prise en soin de personnes âgées, enfants en position de handicap, etc.) ou d'autres engagements sociaux.

Outre son effet sur la participation au marché du travail, l'existence de LAEJE fiables et de qualité réduit l'absentéisme et la rotation du personnel, et améliore la productivité et permet aux parents de poursuivre éventuellement leurs études²⁹. C'est pourquoi des économistes estiment qu'il y a un retour direct de l'investissement fait dans les LAEJE par le biais de l'augmentation de l'emploi et donc des revenus fiscaux³⁰.

Mais le travail est bien plus qu'une source de revenus et d'impôts. Il contribue à réduire la précarité, et la précarité a en soi un effet sur l'éducation des jeunes enfants et sur leur développement³¹. La pauvreté est un problème multidimensionnel, car le manque de ressources matérielles est inextricablement lié à diverses formes d'exclusion sociale et culturelle. L'une des principales causes de la pauvreté est l'absence d'un emploi décent, et le chemin vers le marché du travail est probablement l'un des plus courts pour sortir de la pauvreté (à condition que les salaires soient suffisants pour s'élever au-dessus du niveau de pauvreté). C'est particulièrement le cas pour les familles monoparentales, qui ont bien plus de risque d'être en situation de pauvreté. En résumé, les LAEJE favorisent les enfants directement et indirectement en influençant les conditions matérielles de leurs parents.

En effet, les LAEJE ne sont pas seulement susceptibles d'améliorer les conditions matérielles des familles. Le fait de vivre dans une famille pauvre peut constituer un facteur de risque multiple. Les parents en situation de précarité sont confrontés à davantage de situations de stress et peuvent donc avoir plus de difficultés à se concentrer sur leurs tâches parentales. Le plus souvent, ils vivent également dans des quartiers moins adaptés à l'éducation de jeunes enfants et manquent plus fréquemment de services de qualité. En outre, le fait de vivre dans des conditions défavorables a également des conséquences négatives sur la santé et l'apprentissage d'un individu. L'insécurité de l'emploi a un impact négatif sur le bien-être, le stress et les conflits conjugaux, ainsi que sur le comportement envers les enfants³².

Ces raisons, prises ensemble, sont parmi les plus importantes qui expliquent pourquoi l'inégalité a tendance à se reproduire génération après génération. Elles expliquent pourquoi, pour lutter contre la transmission intergénérationnelle de la pauvreté, des programmes bigénérationnels sont proposés, qui combinent le soutien (matériel et immatériel) aux parents et les LAEJE pour les jeunes enfants³³. Dans cette optique, les LAEJE jouent un rôle essentiel, permettant non seulement d'élargir les expériences éducatives des enfants et, ce faisant, de compléter l'éducation parentale, mais aussi de faciliter l'accès à l'emploi et à la formation professionnelle des parents, ce qui peut avoir un impact positif sur les aspirations des parents pour leurs enfants.

L'impact sur les communautés

Le soutien social informel est largement reconnu comme le soutien parental le plus universel³⁴. Quand on demande aux parents vers qui ils se tournent quand les responsabilités parentales sont difficiles et complexes, la réponse la plus universelle est non pas vers des experts ou des services sociaux, mais vers

leur réseau social ou familial pour autant qu'il existe. Il a bien été démontré que le soutien social informel est un des meilleurs dispositifs de prévention contre le stress parental. Ce soutien social informel se conjugue en trois dimensions. D'abord, il y a le soutien matériel : échange de vêtements de seconde main, baby-sitting ou le fait de se partager la garde de l'enfant en cas d'heures supplémentaires par exemple. Ensuite, il y a le soutien informationnel : où trouver des langes moins chers, comment choisir la bonne école maternelle, comment naviguer avec le système d'inscription ? Finalement, il y a le soutien émotionnel : les encouragements et les éventuelles consolations. C'est ce soutien social qui fait le succès des lieux de rencontre enfants-parents. En effet, quand on demande aux parents pourquoi ils viennent visiter ces lieux, souvent ils répondent que c'est pour la socialisation de leur enfant, car il ou elle y rencontre d'autres enfants. Mais la raison la plus citée quand on leur demande pourquoi ils continuent à y revenir est ce soutien social, les contacts informels avec d'autres parents, les échanges entre parents³⁵.

C'est un potentiel encore peu exploité en lieux d'accueil et d'éducation des jeunes enfants. Ce sont pourtant des lieux potentiellement riches en contacts sociaux entre parents³⁶. La réalisation de ce potentiel dépend principalement de la capacité des éducateurs de non seulement créer des relations réciproques de confiance avec chaque parent, mais également de faciliter les liens entre les parents.

Le fait d'avoir des enfants de plus ou moins le même âge facilite les échanges entre parents, même si ceux-ci sont d'origines diverses, de niveaux socio-économiques divers et même avec des langues maternelles diverses. Ce sont souvent ces contacts sociaux (sans que pour cela ces contacts mènent à des amitiés durables) qui forment la base de la cohésion sociale et du vivre ensemble du quartier³⁷. Cela est d'autant plus important que les jeunes familles sont souvent fort

mobiles et arrivent dans des quartiers où elles n'ont que peu de contacts.

En conclusion, on remarque qu'il y a peu de services avec un impact potentiel aussi large et aussi important que les LAEJE. Impact sur l'avenir des enfants, impact sur l'emploi des parents et, indirectement, sur leur parentalité et impact sur le soutien social et la cohésion sociale dans les quartiers. Pour que cet impact potentiel se réalise, deux conditions sont incontournables : l'accessibilité pour tous et la qualité.

La qualité

Comme nous l'avons déjà décrit, afin de réaliser ce potentiel, deux conditions sont incontournables : l'accessibilité et la qualité. La question de la qualité est bien plus compliquée que la question de l'accessibilité. D'abord elle est plus contestée³⁸ et, ensuite, il est bien plus difficile de mesurer la qualité que de chiffrer l'accessibilité. Le référentiel de qualité des LAEJE suédois, par exemple, stipule que la fonction primaire des lieux préscolaires (que ce soient des LAEJE ou des écoles maternelles, la Suède ne fait pas la différence) est de contribuer à la démocratie. Le référentiel de l'Australie, pour donner un exemple de l'autre bout du monde, préconise le « *belonging* » : le sentiment de faire partie d'une communauté. Ces deux exemples (et on pourrait en donner bien d'autres) montrent bien que ce que nous appelons la qualité dépend fondamentalement de ce que nous considérons comme important ou ce que nous pensons être la mission des LAEJE. Ceux qui voient les LAEJE comme une préparation à l'école maternelle qui, à son tour, est vue comme une préparation à l'école primaire, auront un autre regard sur ce qu'est la qualité que ceux qui préconisent la socialisation, le respect de la diversité et le vivre ensemble. En plus, certaines fonctions sont probablement mesurables alors que d'autres ne le sont pas du tout (comment mesurer le vivre ensemble ou la démocratie ?). Et il faut bien se rendre compte que tout ce qui est mesurable n'est pas forcément plus important que ce qui ne l'est pas.

Les interactions qui font sens

Malgré de fortes différences des points de vue sur ce qu'est la qualité, on remarque qu'il y a quand même un certain consensus qui se dégage internationalement sur un des aspects centraux de la qualité : l'interaction entre les éducateurs et les enfants, ainsi que la manière dont l'adulte influence les interactions entre les enfants. C'est ce qu'appelle l'OCDE « les interactions qui font sens » (*meaningful interactions*)³⁹. C'est aussi ce que l'on appelle *la qualité des processus*. Cette qualité pédagogique repose sur deux dimensions essentielles : le soutien émotionnel et le soutien éducatif.

Le *soutien émotionnel* est lié à l'atmosphère que les adultes créent avec des sentiments positifs, une ouverture pour exprimer les émotions et une proximité physique et émotionnelle, le respect des enfants. Il s'agit de faire preuve de sensibilité et de réactivité, d'être conscient des besoins de chaque enfant, de les interpréter correctement et de répondre de manière appropriée. Il s'agit également d'être attentif au point de vue et aux intérêts des enfants et de répondre à ce que font les bébés et les jeunes enfants à ce moment-là. Le soutien émotionnel veut respecter leur autonomie et la participation active. Enfin, il s'agit également de guider le comportement de manière appropriée. On entend par là que, lorsque l'enfant a un comportement inadmissible (p. ex., blesser un autre enfant), l'intervention de l'adulte soit adéquate, les règles soient claires et l'enfant soit encouragé à se comporter de manière positive, plutôt que de recourir à une action punitive.

Le *soutien éducatif* concerne les possibilités d'exploration des enfants, la manière dont l'adulte encourage les enfants à explorer et à repousser leurs propres limites. L'adulte encourage et facilite la création de liens et encourage les enfants à jouer ensemble. C'est

ainsi que l'adulte élargit les expériences des enfants. Cela est étroitement lié à ce que l'on appelle la facilitation du développement : la mesure dans laquelle les éducateurs encouragent les enfants à s'épanouir, à aller plus loin que ce qu'ils avaient prévu, par exemple, en élargissant leurs jeux, en suggérant un nouvel angle, en offrant des jouets différents, en proposant également des défis moteurs pour rouler, se redresser, grimper, courir. Le soutien éducatif concerne également le développement du langage. Cela commence déjà chez les bébés par le babillage et la verbalisation de ce que le bébé ou l'adulte fait lui-même. Il se poursuit chez les trotteurs par l'expansion du langage et la sollicitation du langage, ou plutôt des langages. Car il est également important de prêter attention au multilinguisme éventuel des enfants. Enfin, il s'agit de la qualité du retour d'information : les enfants apprennent beaucoup de la manière dont l'adulte les reflète, pour ainsi dire, et leur offre quelque chose en retour de ce qu'ils font, en les encourageant concrètement et en articulant ce qui est positif.

Dans la littérature scientifique internationale, il existe un consensus sur le fait que ces aspects-là sont essentiels pour le développement ultérieur et, par conséquent, plusieurs instruments qui ont été développés pour évaluer la qualité éducative se concentrent sur ces aspects⁴⁰.

En Communauté néerlandophone de Belgique, une première étude importante de la qualité des processus a été mise en place de 2005 à 2006 : la recherche MeMoQ (l'abréviation de « Mesurer et Monitoring de la Qualité »). À cette occasion, des observations des interactions entre adultes et enfants ont été faites dans deux cents crèches et chez deux cents assistantes maternelles⁴¹. En 2024, la recherche a été reproduite auprès de deux cents crèches et de cent assistantes maternelles⁴². Outre ces interactions qui font sens, ces études ont également évalué le bien-être et l'engagement des enfants. Le bien-être est la mesure dans

laquelle les enfants se sentent bien dans le cadre de l'accueil, sont spontanés, apprécient les interactions avec l'environnement et rayonnent de vitalité. Ce sont des signes que leurs besoins fondamentaux sont satisfaits. L'engagement désigne la mesure dans laquelle les enfants sont concentrés, absorbés par leur activité, intensément engagés mentalement, explorant, trouvant de la satisfaction dans leurs activités et repoussant ainsi leurs limites.

Le soutien émotionnel et le soutien éducatif sont deux caractéristiques de ce que l'adulte fait avec les enfants. Le bien-être et l'engagement sont deux caractéristiques de ce que font les enfants eux-mêmes. En combinant ces quatre dimensions et en observant en plus la qualité de l'environnement (l'aménagement de l'espace, l'organisation du temps et les jouets) on obtient une bonne idée de la qualité pédagogique des LAEJE. En plus, cela permet d'évaluer quels facteurs structurels influencent l'expérience de l'enfant.

C'est un type de recherches qui se propagent de plus en plus en Europe⁴³. Malheureusement, une telle recherche n'a pas encore eu lieu en Fédération Wallonie-Bruxelles et il n'y a donc pas vraiment de données fiables sur la qualité des processus dans cette partie du pays. Nous nous contenterons dès lors ici de résumer quelques aspects de cette qualité trouvés en Communauté néerlandophone, qui d'ailleurs ne diffèrent pas fondamentalement de ce qui est trouvé dans des recherches comparables, par exemple aux Pays-Bas ou au Portugal.

Quelques constats

Le soutien émotionnel est en moyenne très acceptable. Il n'y a que très peu de lieux où cet aspect de la qualité soit insuffisant. C'est également le cas pour le bien-être des enfants : la toute grande majorité des enfants dans les LAEJE se sentent bien et sont visiblement contents. D'autre part, il faut également reconnaître que le soutien éducatif est encore trop souvent insuffisant pour pouvoir attendre que le potentiel des LAEJE soit vraiment exploité. Il en est de même pour ce qui concerne l'engagement. Encore trop d'enfants sont une partie du temps peu engagés dans une activité, peu concentrés. Même s'il y a plusieurs améliorations depuis la mesure précédente en 2006, le niveau de la facilitation de l'exploration des enfants et de leur invitation au langage reste à perfectionner. On observe que cette qualité de l'interaction éducative est bien à un niveau acceptable pendant les activités qui sont considérées comme éducatives, surtout quand ces activités se passent en petits groupes (comme lire un livre, faire des puzzles ou de la peinture, etc.). Mais là où les choses sont encore à perfectionner, c'est pendant les moments qui sont considérés comme des moments de soins, tels que le change ou le repas, pourtant, des moments privilégiés pour faciliter l'échange, l'exploration et le langage.

Quels sont les aspects de la qualité structurelle qui influencent cette qualité des processus ? Le nombre d'enfants dans le groupe est un facteur important : on voit que certains aspects de la qualité diminuent de manière significative dans des plus grands groupes (cela est assez net à partir de 15 enfants). Le nombre d'enfants par adulte joue également un rôle important. Ce n'est pas un hasard si, souvent, on plaide pour un taux d'encadrement de cinq enfants par adulte en moyenne, tous âges confondus⁴⁴.

Il est intéressant de constater qu'il n'y a pas (ou peu) de différences de qualité d'interaction entre les

groupes d'âges mixtes et les groupe d'âge homogène, à une exception près : dans des groupes d'âges mixtes (de 0 à 3 ans) avec une majorité d'enfants « trotteurs », la qualité d'interaction avec les bébés est inférieure comparée à des groupes où il n'y a que des bébés ou quand les bébés sont majoritaires dans des groupes d'âges mixtes.

On remarque également que (à condition d'avoir un même nombre d'enfants dans le groupe et un même taux d'encadrement) les crèches et les assistantes maternelles se valent au niveau de la qualité d'interaction.

Les LAEJE où les parents paient selon leurs revenus sont en Communauté néerlandophone en principe des LAEJE qui sont mieux subventionnés (et qui, dès lors, ont plus souvent un personnel mieux qualifié et mieux encadré). On constate que le niveau de qualité y est en moyenne plus élevé. On constate également qu'ils accueillent plus souvent des familles monoparentales, des familles à faibles revenus et des familles avec une histoire de migration. Ce dernier constat mérite une attention particulière. En effet, tous lieux confondus, on constate que, quand il y a plus d'enfants qui n'ont pas la langue du lieu comme langue maternelle dans le groupe, la qualité de l'interaction diminue, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'il est plus difficile de maintenir le même niveau de qualité dans un groupe multilingue. Cependant, on constate également que le meilleur taux de subsides de ces crèches où les parents paient selon leurs revenus compense cette difficulté : malgré leur taux d'enfants multilingues nettement plus élevé, elles arrivent à maintenir plus souvent le niveau de qualité. Cela indique l'importance (politique) pour les LAEJE qui accueillent un public plus divers et/ou un public plus fragilisé de pouvoir bénéficier d'un subsides plus important pour garantir une égalité de chances, et donc d'une politique d'*universalisme proportionnel*, ce que nous rappelle aussi un récent rapport de l'OCDE à ce propos⁴⁵.

Il n'est pas étonnant que ce soit avant tout le personnel qui fait la différence. Si nous acceptons que le noyau central de la qualité réside dans l'interaction adulte-enfant, c'est bien de cet adulte qu'il s'agit. Un premier aspect central est le niveau de qualification. Plusieurs études ont montré que le niveau de qualification est bien associé à la qualité de l'interaction⁴⁶. L'étude MeMoQ montre également que les assistantes maternelles avec un niveau de qualification supérieur en moyenne réalisent une qualité d'interaction supérieure, alors que le nombre d'années d'expérience n'est pas lié positivement à cette qualité, au contraire⁴⁷. En Belgique (toutes Communautés confondues), nous risquons de prendre du retard par rapport aux autres pays européens. La plupart des éducateurs dans les LAEJE ont une qualification de niveau secondaire professionnel et ne sont que rarement accompagnés auprès des enfants de personnes plus qualifiées. Cela est plutôt rare en Europe où dans une majorité de pays une partie du personnel travaillant directement avec les enfants est qualifié à un niveau supérieur⁴⁸. Une étude en Flandre montre qu'une des raisons pour lesquelles les jeunes gens hésitent à travailler auprès des plus jeunes enfants s'explique par leur souhait de continuer à étudier. Il importe donc de créer des conditions pour que ceux et celles qui entrent dans la profession des LAEJE puissent combiner leur travail avec des études et se construire une carrière, plutôt que d'avoir la perspective d'exécuter le même métier au même niveau jusqu'à la retraite.

Bien sûr, il ne s'agit pas seulement des qualifications initiales. Un système compétent mise également sur la professionnalisation continue. C'est aussi ce que l'on retrouve dans la recherche MeMoQ : là où l'on mise sur des activités d'encadrement du personnel (formations et autres), la qualité des interactions augmente. Pour

que la formation soit réellement effective, il importe que les professionnels soient les acteurs de leur propre formation. Cela implique que la formation parte de leurs réelles expériences, de leurs pratiques, comme dans des dispositifs d'analyse de la pratique ou de recherche-action-formation. Il importe également qu'il s'agisse d'un encadrement dans la durée, plutôt que de brèves formations, et que la formation soit placée dans un cadre de références clair et connu de tout le personnel⁴⁹.

La troisième partie de ce triptyque du personnel, après la formation initiale et la formation continue, est constituée par les conditions de travail. Il s'agit, d'une part, de la charge de travail (entre autres, influencée par le nombre d'enfants par adulte) et, d'autre part, également des conditions de rémunération. Il est à noter que le niveau de qualification, mais également les conditions de travail et les rémunérations diffèrent considérablement entre ceux et celles qui s'occupent des enfants de 0 à 3 ans et ceux et celles qui font ce travail auprès des enfants de 3 à 6 ans.

Qu'en disent les parents ?

Dans cette même recherche MeMoQ l'avis des parents a également été recensé. En 2006, il s'agissait de plus de 3 000 enquêtes auprès de parents, en 2024, il s'agissait de plus de 1 600 enquêtes. Les parents y évaluaient la qualité de leur LAEJE sur cinq dimensions : les apprentissages de leur enfant, le contact avec les éducateurs, la période de transition, le quotidien et l'aménagement de l'espace. Il est à remarquer que la toute grande majorité des parents évaluent très positivement la qualité et semblent donc parfaitement satisfaits. Cela n'exclut pas quelques fluctuations dans leurs appréciations. Et il est constaté que ces fluctuations n'ont aucun lien avec les fluctuations de la qualité observée par les chercheurs. Ce n'est donc pas forcément dans les LAEJE de qualité supérieure (comme constatée lors des observations sur place par des observateurs spécialisés) que nous trouvons les

évaluations parentales les plus positives⁵⁰. Cela n'est en fait pas fort surprenant : en effet, le cœur de la qualité, l'interaction adulte-enfant se passe principalement quand les parents ne sont pas présents. Ce qui semble plus influencer l'appréciation des parents porte à la fois sur leur liberté de choix du LAEJE et sur le sentiment d'avoir été obligés de choisir ce lieu-là, parce qu'il n'y avait aucune autre option possible.

L'accessibilité pour tous

La toute grande majorité des pays européens connaît une pénurie de places dans les LAEJE. Cela pose la question bien difficile de la manière de répartir les places de façon équitable dans cette pénurie. D'une part, il importe que les parents qui travaillent y aient accès pour pouvoir combiner leur responsabilité parentale avec leur emploi. Cela pourrait signifier de donner la priorité aux familles à doubles revenus ou aux familles monoparentales où le parent travaille. D'autre part, il serait opportun de laisser de la place aux parents qui n'ont pas d'emploi ou qui ont un horaire de travail moindre, puisque des recherches montrent que l'accès aux LAEJE fait considérablement monter le nombre d'heures de travail par semaine pour les parents concernés⁵¹. Finalement, on devrait également prendre en compte le constat que les LAEJE de qualité bénéficient le plus aux enfants vulnérables et donc aux enfants issus de familles en situation précaire. En plus, ces familles-là, qui sont souvent des familles sans emploi, ont besoin d'une place pour leur enfant afin de chercher du travail, de suivre des formations ou d'autres formes d'accompagnement. Ils peuvent aussi avoir d'autres besoins tels qu'effectuer des démarches pour un enfant en situation de handicap ou juste besoin de souffler un peu.

Vu le manque de places, il est important de trouver un équilibre entre la fonction économique (priorité aux parents au travail), la fonction éducative (priorité aux enfants qui pourraient en bénéficier le plus) et la fonction sociale (l'égalité des chances). Et puis, on pourrait également simplement partir du principe du droit de chaque enfant.

Cependant, tous les pays européens qui connaissent une pénurie ont aussi une répartition fort inégale de

l'accessibilité. C'est aussi le cas de la Belgique. En Communauté néerlandophone, 66 % des familles d'origine belge et non précarisées utilisent les LAEJE, contre seulement 23 % des familles d'origines différentes et précarisées. Pour la Communauté francophone, les taux de couverture moyens dans l'accueil de la petite enfance sont de 33,8 % à Bruxelles et de 38 % en Wallonie. En ce qui concerne uniquement les places subventionnées, pratiquant une tarification proportionnelle aux revenus des familles, les taux de couverture sont de 22,1 % à Bruxelles et de 27,9 % en Wallonie⁵². Derrière ces chiffres se cachent de grandes disparités entre les communes et les quartiers. Nous savons que l'offre est nettement inférieure à la demande, mais, malheureusement, la FW-B ne présente pas de chiffres qui documentent l'inégalité d'accès selon les catégories socio-économiques.

Une des raisons importantes de l'inégalité d'accès est la répartition géographique inégale. Les communes avec un revenu familial moyen plus élevé tendent à avoir plus de places en LAEJE que les communes moins favorisées, et cela semble être le cas dans l'ensemble du pays⁵³.

Cela n'est pas seulement le cas quand on compare les différentes communes, mais également à l'intérieur des villes. À Bruxelles-Capitale par exemple, l'accès à la crèche est bien plus difficile dans les quartiers plus démunis du nord-ouest de Bruxelles que dans les quartiers plus aisés du sud-est⁵⁴. Une deuxième raison est le coût d'une place en crèche.

Il reste une minorité (environ 25 %) de LAEJE qui est peu ou pas subventionnée. Ces lieux doivent donc survivre avec la participation financière des parents, aussi appelée PFP. Ils peuvent décider de la hauteur et en général utilisent des tarifs fixes pour tous les parents, ce qui fait qu'elles ne sont pas abordables pour les parents moins aisés.

À l'ensemble de ces difficultés s'ajoute qu'une grande partie des LAEJE peut choisir – parmi un certain

nombre de priorités fixées légalement – des critères de priorité, dont certains avantagent les familles déjà favorisées.

La règle souvent appliquée pour l'attribution des places est la chronologie de la demande. En FW-B par exemple, le pouvoir organisateur statue, dans le respect de cet ordre, mensuellement et simultanément sur l'ensemble des demandes d'accueil confirmées par le(s) parent(s) au cours du moins précédent. Ces dispositions qui reviennent à dire « premier arrivé, premier servi » entraînent des inégalités, car ce sont bien évidemment les parents avec un emploi stable qui savent prédire leur besoin d'une place bien plus longtemps à l'avance.

C'est pourquoi la Commission européenne a établi une « Garantie Enfance » qui stipule que tous les pays membres devraient garantir une place dans les LAEJE pour les enfants les plus vulnérables⁵⁵ dans l'objectif d'éviter l'exclusion sociale, et prendre des mesures qui diminuent les effets de la pauvreté sur les enfants. Les États membres ont été invités à soumettre un Plan d'action national pour le mois de mars 2022 et un rapport sur l'état des avancements pour le printemps 2024. Dans ce cadre, la FW-B – et plus spécifiquement l'ONE qui a notamment pour mission l'accueil de la petite enfance – a entrepris plusieurs initiatives au sein d'une stratégie multidimensionnelle.

L'ONE, au travers de son Contrat de gestion (2021/2025), poursuit notamment la mise en œuvre progressive de la réforme de l'accueil de la petite enfance (2019) portant notamment sur les nouvelles normes en matière de personnel de direction et d'encadrement psycho médico-social et le développement d'un panel de mesures qui améliorent concrètement l'accessibilité. Il s'agit de la création de la *task force* accessibilité, de la révision de la grille de participation financière des parents au sein des milieux d'accueil subventionnés en vue d'une plus grande accessibilité pour les plus bas revenus, de la gratuité pour les

Les dangers de la commercialisation

personnes qui bénéficient d'un revenu d'intégration sociale (RIS) ou d'une allocation de chômage (statut BIM), de la réduction de la participation financière des parents pour les familles monoparentales.

En outre, l'ONE poursuit le mouvement de passage au statut salarié des accueillantes conventionnées et le lancement d'un appel à projets portant sur le subventionnement de nouvelles places en crèche à hauteur d'un minimum de 2 518 places à l'horizon 2025 avec une attention particulière sur les provinces du Hainaut et de Liège.

Une mobilisation de l'ensemble des parties prenantes est mise en place par l'ONE afin d'engager un renforcement structurel de l'accessibilité des milieux d'accueil. Une attention sera également accordée au lien direct entre qualité et accessibilité dans la logique du code de qualité de la Fédération et du « code de qualité européen ».

Il est clair que, dans les deux communautés de la Belgique, il y a encore pas mal de progrès à réaliser pour obtenir une accessibilité pour tous.

Depuis une vingtaine d'années, on voit de plus en plus de groupes commerciaux s'installer dans le monde de la petite enfance dans plusieurs pays d'Europe et au-delà. En 2005, les Pays-Bas ont entièrement privatisé les crèches et, depuis, une partie importante de l'accueil y est organisée par de grands groupes commerciaux⁵⁶. En France, depuis quelques années, la grande majorité des nouvelles places se sont créées dans des structures privées. Quatre grands groupes commerciaux internationaux détiennent la majorité de ces nouveaux établissements⁵⁷. Même dans les pays scandinaves, comme la Finlande, la Norvège et la Suède, où l'éducation des tout-petits a toujours été une responsabilité publique, la commercialisation des LAEJE gagne du terrain⁵⁸. Dans les pays anglophones tels que la Grande-Bretagne, l'Australie ou la Nouvelle-Zélande, la tendance vers la privatisation et la commercialisation est plus ancienne déjà⁵⁹. Ce qui est tentant est que cette privatisation semble pouvoir pallier le manque de places, sans que les pouvoirs publics doivent trop investir de budget, puisque des fonds privés sont mobilisés. En périodes de restrictions budgétaires qui coïncident avec de longues listes d'attente, cela semble fort attrayant. En plus, les promesses de la marchandisation sont invariablement impressionnantes. Des places seraient créées dans les régions les moins desservies, puisque les lois du marché dictent que l'offre suit toujours la demande. Comme il y aurait plus de concurrence, les parents auraient plus de choix et cette compétition mènerait ultimement à une hausse de la qualité et à un juste équilibre entre qualité et prix.

Malheureusement, cela n'est pas ce qui s'est passé, là où cette commercialisation s'est installée.

Premièrement, la venue des grandes organisations marchandes dans ce secteur n'a pas pallié les inégalités territoriales de l'offre. Bien au contraire, dans la plupart des cas, les nouvelles places des opérateurs marchands se créent dans les quartiers aisés et tendent justement à augmenter l'inégalité entre les régions rurales et les régions urbaines, ainsi qu'entre les quartiers plus ou moins riches des villes. C'est ce qu'a par exemple constaté le Bureau du plan néerlandais après cinq années de privatisation⁶⁰. En France également, bien que les « microcrèches » privées fussent désignées à pallier le manque de places dans les régions rurales, ce n'est pas là qu'elles se sont installées, bien au contraire. En réalité, la marchandisation a augmenté l'écart entre les régions en ce qui concerne l'accessibilité. En outre, il a été documenté que, quand la privatisation augmente, cela accroît également la ségrégation des publics⁶¹, ce qui veut dire que les possibilités que les LAEJE ont pour promouvoir la cohésion sociale et le vivre ensemble deviennent plus limitées.

En ce qui concerne la qualité pédagogique, partout où cela a été documenté, on a dû constater que la qualité des LAEJE a été détériorée avec la commercialisation, que ce soit en Australie, en Californie, à Hong Kong, aux Pays-Bas ou en France⁶². Dans le cas de la France, à la suite d'un drame où un enfant est mort dans une crèche privée à Lyon, plusieurs enquêtes ont analysé le rapport entre qualité et commercialisation et ont bien exposé le problème⁶³. Les rapports vont tous dans la même direction : la marchandisation des LAEJE mène invariablement à une baisse de la qualité. Cela s'explique. Les grands organisateurs commerciaux sont en principe des organisations multinationales financées par des fonds d'investissement qui attendent un retour financier sur leurs investissements, ce qui oblige les établissements à faire du bénéfice. Pour ce faire, il faut réduire les frais de personnel, car la grande majorité des dépenses sont les salaires. D'où une pression pour augmenter le nombre d'enfants par adulte, pour réduire

les qualifications requises, pour limiter les heures de formation ou de supervision, et des pratiques de « remplissage », comme l'ont décrit les rapports en France. Ces rapports ont, en outre, documenté d'autres pratiques utilisées par les grands groupes commerciaux, telles que celles de limiter la nourriture, le change, etc. Quelles que soient les manières de rendre un retour sur l'investissement des financeurs, il s'agit toujours, d'une part, de moyens qui ne sont pas investis dans la qualité du lieu d'accueil et qui mènent, d'autre part, à une détérioration des conditions de travail. Il n'est pas étonnant que ces groupes fassent pression sur les gouvernements pour baisser les exigences afin de préserver leur bénéfice. Il existe bien des exceptions. Les Pays-Bas, après la privatisation de 2005, ont vu baisser la qualité d'année en année⁶⁴. Chaque année, cela a créé des discussions politiques et médiatiques. Il s'en est suivi que les autorités ont dû systématiquement augmenter les exigences de qualité structurelles dans les réglementations (nombre d'enfants par adulte, heures de formation continue obligée, qualifications, etc.), ce qui a résulté en une augmentation de la qualité depuis 2010. Aujourd'hui, la qualité des LAEJE commerciaux y est toujours moins que celle du milieu associatif⁶⁵, mais elle est tout à fait acceptable et comparable (sinon meilleure) qu'en Belgique⁶⁶. L'autre côté de cette médaille montre que le coût d'une place en crèche y est plus ou moins le double qu'en Belgique et qu'une part de cet argent part à l'étranger pour assurer le bénéfice des financeurs.

C'est pourquoi de nombreux experts de la petite enfance mettent en garde contre cette marchandisation. Surtout que, lorsque les grands groupes commerciaux ont une large part du « marché », il est fort difficile, voire impossible, de faire machine arrière.

En Belgique, nous n'en sommes heureusement pas là. Les réglementations des lieux d'accueil rendent difficile le fait de faire un bénéfice considérable en exploitant des crèches. La vigilance est pourtant importante,

car les mêmes grands groupes commerciaux qui font l'objet des rapports critiques et des scandales qui sont survenus en France se sont déjà installés en Belgique, parfois avec l'accord explicite des autorités publiques locales. Il sera donc important que la législation des conditions de travail et des conditions structurelles de la qualité ainsi que le monitoring de cette législation soient suffisamment efficaces pour résister à la tentation de la marchandisation en temps de pénurie de places et de restrictions budgétaires

La césure institutionnelle

Le « care » et l'éducation des enfants avant l'âge de l'obligation scolaire sont scindés en deux systèmes différents en Belgique. Pour les enfants les plus jeunes (de 0 à 2,5 ou 3 ans), nous parlons de lieux d'accueil, qui relèvent de la compétence du ministre de l'Enfance (en FW-B) ou le ministre de la Famille (en Flandre). À partir de 2,5 à 3 ans, nous envoyons nos enfants à l'école maternelle, qui fait partie de l'enseignement fondamental et relève donc de la compétence du ministre de l'Éducation. Il n'y a pas que les compétences politiques qui sont différentes. Les éducateurs le sont également, ayant d'autres formations, d'autres horaires de travail, d'autres salaires, en un tout autre taux d'encadrement. Cette césure est le cas dans la moitié des pays européens. Dans un quart des pays de l'Union européenne, l'accueil et l'éducation jusqu'à l'enseignement obligatoire sont intégrés dans un seul système. Un autre quart des pays ont un mélange des deux systèmes. Comment se fait-il que nous traitions les enfants de 2 ans et de 3 ans de manières si différentes ? D'où nous vient cette césure institutionnelle ? Et pourquoi perdure-t-elle ?

Un premier chapitre a dressé un tableau sommaire des origines et de l'évolution des LAEJE. Il faut prendre en compte que les crèches et l'école maternelle (les jardins d'enfants) se sont développés de manière totalement distincte. Depuis les débuts des crèches jusqu'à la fin du XXe siècle, le débat sur la fonction sociale de l'accueil des enfants a été dominé par Henri Velge, secrétaire de cabinet du ministre Henri Carton de Wiart, secrétaire général de l'ONE et chef de cabinet du ministre de tutelle Henri Jaspert. Sa vision peut être parfaitement résumée par la citation suivante :

« La Crèche est une institution d'un tout autre ordre que l'école et son affiliation au domaine scolaire ne

peut être admise ; la crèche est une institution de prévoyance sociale, une institution médicale du même genre que les Consultations de Nourrissons et les Gouttes de lait ; nous préconisons même la séparation de l'école gardienne, comme poursuivant un but et un idéal différents. »

Alors que l'école maternelle était largement acceptée comme un environnement éducatif préscolaire pour l'ensemble de la population, la crèche a continué d'être vue officiellement comme « un mal nécessaire » jusque dans les années 1960, et ce n'est qu'en 1971 que cette notion a été officiellement abandonnée⁶⁷. Dès les années 1960, cependant, une opportunité intéressante met en cause cette césure : les prégardienats. Ce sont alors des structures pour les enfants âgés de 18 mois à 3 ans, qui étaient généralement rattachées à une école maternelle. Ils sont apparus principalement dans les villes (comme Bruxelles, Mons ou Liège), et, à leur origine, ils étaient financés par l'éducation officielle. Ils ont été créés en raison d'une préoccupation sociale pour les résultats scolaires des enfants de la classe ouvrière, même si ce n'était pas le public qui les fréquentait. L'enseignement officiel y voyait parfois également un moyen de contrer la dominance de l'enseignement catholique en recrutant les enfants plus tôt. Cependant, l'ONE n'appréciait pas ces structures et ne pouvait pas non plus voir la cohérence du lien entre le « care » et l'éducation. Lors de l'assemblée générale annuelle de 1961, l'ONE a déclaré :

« L'ONE ne cesse de rappeler les dangers d'accepter de très jeunes enfants dans les sections des tout-petits que certaines écoles tendent à créer sans se soucier suffisamment des commandements de l'hygiène infantine⁶⁸. »

Néanmoins, ces prégardienats deviennent de plus en plus populaires parmi la population croissante de mères instruites employées dans le secteur des services, en partie à cause de la pénurie de places dans les crèches. En 1969, la Belgique comptait

déjà 171 prégardienats, contre 78 crèches. Dans les années 1970, un débat politique intéressant s'est engagé sur la question de savoir s'il ne vaudrait pas mieux que ces prégardienats soient également subventionnés par l'ONE plutôt que par l'enseignement. En 1973, le Haut Comité de l'ONE a décidé que les prégardienats pouvaient effectivement être subventionnés par l'ONE – au soulagement de l'éducation – à condition qu'ils ne soient pas « orientés vers l'éducation », car ils étaient destinés à des enfants à « un âge pré-pédagogique »⁶⁹. Il s'agissait, selon l'ONE, tout au plus, de « remédier aux déficits culturels de l'environnement familial », mais certainement pas de préparer à l'école maternelle⁷⁰, et les activités éducatives y étaient dorénavant interdites comme condition de financement. En bref, les prégardienats à l'origine représentaient une rupture potentielle avec le système divisé de cette césure institutionnelle et une opportunité historique pour une ligne continue et pour le début éventuel du développement d'une pédagogie pour les enfants de 0 à 6 ans. Mais les esprits n'étaient pas mûrs pour cela. Il faudra attendre plus d'un demi-siècle pour que ce débat soit remis à l'ordre du jour. Si c'était à refaire, probablement personne ne plaiderait aujourd'hui pour une telle césure, vu les inégalités qu'elle produit dans la plupart des pays où cette césure s'est historiquement installée.

D'abord, il y a l'inégalité d'accès : alors qu'il y a généralement une place pour chaque enfant à l'école maternelle, il y a des listes d'attente et un manque de places dans les structures d'accueil. Le manque de places affecte particulièrement les enfants issus de familles plus vulnérables. Alors que l'idée d'un droit à l'éducation bénéficie d'un large soutien public, le droit à une place en LAEJE fait toujours l'objet d'un débat autour de qui a la priorité sur qui.

Ensuite, le professionnalisme est également inégal : alors que les éducateurs des écoles maternelles sont titulaires d'un diplôme du niveau bachelier, ce que tout

le monde trouve nécessaire et tout à fait normal, la majorité des éducateurs des LAEJE ont une formation de niveau secondaire professionnel, peu adaptée à la mission éducative de ces lieux. Par conséquent, les salaires dans les LAEJE et le statut social sont nettement inférieurs à ceux des écoles maternelles.

Cela va de pair avec un financement inégal : dans la plupart des pays dotés d'un système divisé, le financement public par enfant pour les plus jeunes est nettement inférieur à celui des enfants les plus âgés, ce qui n'est pas le cas dans les pays avec un système intégré.

La césure institutionnelle entraîne inévitablement une transition supplémentaire. Un rapport du réseau européen NESET⁷¹ montre que chaque transition comporte un risque pour la suite de la carrière scolaire. Ce risque affecte particulièrement les enfants issus de milieux plus défavorisés qui sont moins familiers avec les normes et les attentes implicites associées à une telle transition. Les enseignants de maternelle ont tendance à adapter intuitivement leur approche aux enfants qui ont l'expérience de la garde en groupe (et qui sont donc allés à la crèche), ce qui désavantage les enfants qui font la transition entre la maison et l'école maternelle⁷². Toute transition risque de favoriser les enfants issus d'un milieu favorisé, qui ont été éduqués dans une langue familiale proche de la langue scolaire et qui sont plus familiers avec les normes culturelles et sociales de l'école. En d'autres termes, ceux qui possèdent le capital culturel, social et symbolique. Alors qu'une grande partie des enfants vivent cette transition d'une manière positive, cela n'est certainement pas le cas pour tous les enfants, et il y a encore tout un trajet à accomplir pour accompagner cette transition⁷³.

Le problème probablement le plus important en lien avec la césure institutionnelle est le manque de pédagogie qui intègre ce que les anglophones appellent le « *care* » et l'« *education* ». Le concept de « *care* » comprend les soins, mais comprend également le

sens figuratif de « prendre bien soin de ». Cette séparation des soins et de l'éducation est apparente dans les LAEJE. Dans tous les pays où la qualité des processus (les interactions qui font sens comme évoqué précédemment) a été mesurée dans un contexte de césure institutionnelle, on constate que la qualité émotionnelle est suffisante, mais que la qualité éducative est bien inférieure, et que les professionnelles ont du mal à mettre leur mission éducative en pratique, surtout dans les moments de soins. Comme si soins et éducation étaient des concepts mutuellement exclusifs. Malheureusement, on voit l'autre côté de la médaille dans l'école maternelle, où trop souvent peu d'attention est accordée aux besoins physiques et émotionnels des enfants, ce qui empêche l'accès aux apprentissages de certains enfants de la classe d'entrée ou de la première classe de maternelle⁷⁴. On voit en effet encore trop souvent des besoins physiques (sieste, repas en tranquillité...) peu pris en compte, et le nombre d'enfants par adulte est également peu adapté au jeune âge des enfants dans les petites sections de l'école maternelle. Voilà également l'une des principales raisons pour lesquelles certains parents ne laissent pas leur enfant fréquenter quotidiennement l'école maternelle, d'après les entretiens réalisés avec ces parents⁷⁵.

Les deux problèmes (le manque d'éducation dans les LAEJE et le manque de soins chez les enfants à l'école maternelle) ont une origine commune : l'idée que les soins et les apprentissages sont deux choses totalement différentes. Ou encore que les soins font obstacle à l'apprentissage. Or les observations montrent que les moments de soins offrent d'excellentes opportunités d'apprentissage, par exemple, pour le développement du langage. Ce dont nous avons donc besoin, c'est d'une intégration du « *care* » et de l'éducation pour ces jeunes enfants. Cela implique des interactions qui font sens qui alimentent simultanément les composantes émotionnelles et éducatives. C'est également la recommandation du Conseil européen à l'issue d'un

vaste cycle de consultations avec des experts et des parties prenantes⁷⁶. Le développement d'une telle intégration est ce que l'on appelle *educare* (*education* + *care*).

Un changement aussi fondamental de plus de cent ans d'histoire ne se fait pas en un quart de tour et demande beaucoup de réflexion. Il y a, par exemple, le risque que les normes scolaires soient imposées à des enfants de plus en plus jeunes, ce que l'on appelle parfois la « *schoolification* » du monde préscolaire. Il est souhaitable que les différents domaines politiques se mettent autour de la table avec des professionnelles des deux secteurs, des experts et des chercheurs pour élaborer un plan qui réponde à la question de savoir ce que nous voulons offrir aux enfants de leur naissance jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire. D'autres pays l'ont fait avant nous. Plusieurs villes italiennes ont installé des *Poli per l'infanzia* pour dépasser le clivage institutionnel⁷⁷, les Pays-Bas connaissent les *Integrale kindcentra* dans le même objectif⁷⁸, en Flandre, on expérimente ce qu'on appelle *de doorgaande lijn*, et le grand-duché de Luxembourg a intégré le rapprochement de l'éducation formelle et informelle dans l'agenda politique sous un seul ministère pour les LAEJE, l'accueil extrascolaire et l'école maternelle. Et cela ne se limite pas à l'Europe. En Corée du Sud également, les politiques veulent dépasser cette césure historique⁷⁹, ainsi que l'ont déjà fait nombre d'autres pays.

En 2008, l'UNICEF a publié un rapport sur la petite enfance⁸⁰, expliquant que nous vivons une période unique. Jamais dans l'histoire, aucun pays n'a connu une situation où une grande partie, voire une majorité des enfants, vivent une si grande partie de leur temps en dehors de leurs familles avant l'âge scolaire. Cela nous offre une unique possibilité de réaliser plus d'égalité des chances. Le potentiel des LAEJE a été bien documenté : un potentiel fabuleux pour donner un coup de pouce à chaque enfant et aux enfants les plus vulnérables en premier lieu. Mais aussi des opportunités aux hommes et aux femmes pour combiner leurs responsabilités parentales avec un travail ou un autre engagement social. Et un potentiel encore à découvrir pour promouvoir le vivre ensemble, la solidarité et la cohésion sociale. Ce potentiel riche et multiple n'est pas encore tout à fait exploité. Pour ce faire, nous devons davantage investir dans la qualité et dans l'accessibilité.

Au niveau de la qualité, il s'agit d'améliorer les formations (initiales et continues), les conditions de travail et d'encadrement de celles et ceux qui font ce travail important. On ne peut pas prendre bien soin des enfants sans prendre bien soin des adultes qui prennent soin des enfants.

Au niveau de l'accessibilité, il faudra créer davantage de places et le faire surtout là où les besoins sont les plus importants, là où l'inégalité d'accès est la plus régnante.

Il est inévitable que cela demandera des moyens considérables. Les promesses de la création de places par un système marchand qui serait moins coûteux et garantirait la qualité n'ont jamais été tenues, bien au contraire. Il n'existe pas de LAEJE

bon marché, car il y a toujours une partie qui paie le prix : les enfants parce que la qualité n'y est pas, les parents parce que leur prix à payer est trop élevé, ou les éducateurs parce que les conditions de travail ne sont pas acceptables.

À plus long terme, il sera inévitable de mener une réflexion plus approfondie sur l'ensemble des politiques préscolaires et de revoir ce que nous voulons, dans notre société avancée, pour les enfants de la naissance jusqu'à l'âge de la scolarité obligatoire. Que voulons-nous pour les enfants de moins de 1 an et donc pour les congés parentaux ? Les bénéfices des LAEJE sont moins clairs pour les tout jeunes bébés et une organisation plus adéquate pour ces bébés serait bien plus onéreuse qu'elle ne l'est aujourd'hui. Peut-être pouvons-nous rechercher de l'inspiration dans les pays scandinaves (mais pas seulement ces pays-là) et augmenter le congé parental en veillant sur des quotas de genre pour éviter que cela n'agrandisse l'écart entre hommes et femmes sur le marché du travail. Cela demanderait bien sûr que la rémunération des congés parentaux soit suffisante pour garantir une vie décente. Cela exigerait également d'avoir des lieux où la socialisation de l'enfant et des parents puisse se faire plutôt que d'enfermer chaque parent pendant un an dans son foyer. Il faudra donc multiplier des initiatives comme les lieux de rencontre enfants-parents.

Récemment un groupe d'experts s'est réuni pendant presque un an en France pour réfléchir à une politique de l'avenir⁸¹. Les experts se sont mis d'accord sur le principe que chaque enfant devrait avoir le droit d'accès à un lieu de socialisation dès la naissance jusqu'à l'âge de la scolarité, ainsi que chaque parent. Ce droit peut être exercé par des LAEJE comme nous les connaissons, ou par des nouveaux lieux d'enfance où le « care » et l'éducation sont intégrés, soit par des lieux de rencontre enfants-parents, ou encore par des lieux à créer où ces différentes fonctions s'intègrent.

La question qui vient alors inévitablement est de savoir si nous pouvons nous permettre de tels investissements. On pourrait également se demander si nous pouvons nous permettre de ne pas les faire.

Notes

- 1 En effet, c'est cette métaphore du petit Jésus né dans une crèche qui a donné son nom à cette institution que nous appelons encore aujourd'hui la crèche.
- 2 P. Humblot, *Analyse et évaluation de la mise en œuvre du programme de l'Œuvre Nationale de l'Enfance pour les milieux d'accueil de jeunes enfants* (thèse doctorale), Bruxelles, ULB, 1998.
- 3 Chiffres provenant de l'Œuvre nationale de l'enfance.
- 4 E. Plasky, *La crèche et sa nécessité sociale*. Conférence donnée le 5 février 1910 à l'Exposition d'hygiène des enfants du premier âge, Buschmann, 1910.
- 5 H. Velge, *La protection de l'enfance en Belgique. Son passé – son avenir*, Goemaere, 1919.
- 6 L. Mozère, *Le printemps des crèches. Histoire et analyse d'un mouvement*, L'Harmattan, 1992.
- 7 Velghe, 1919, *op. cit.*
- 8 J. B. F. Marbeau, *Des crèches. Ou moyen de diminuer la misère en augmentant la population*, Comptoir des Imprimeurs-Unis, 1845.
- 9 Pour des exemples concrets, voir M. Vandenbroeck, *De staat van het kind. Het kind van de staat*. Tweede herziene uitgave, Gompel&Svacina, 2024.
- 10 Entre autres par les travaux de Robert Owen et ses *Infants Schools* au pays de Galles et par Friedrich Fröbel et son jardin d'enfants à Thüringen.
- 11 Chiffres provenant des rapports annuels de l'Œuvre nationale de l'enfance.
- 12 Il s'agit des travaux dans le centre de recherche CRESAS avec Sylvie Rayna et Olga Baudelot, Tullia Musatti, Hermine Sinclair, Mira Stambak et autres.
- 13 M. David et M. Appell, *Lóczy ou le maternage insolite*, Éditions Scarabée, 1973.
- 14 J. Sparing et K. Meunier, « Abecedarian: An early childhood education approach that has a rich history and a vibrant present », *International Journal of Early Childhood*, 51, 2019, p. 207-2016.
- 15 European Commission, *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators. Recommendations from ECEC experts*, European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2018.
- 16 Organisation for Economic Co-operation and Development, *Starting Strong VI. Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*, OCDE, 2021.
- 17 Voir, p. ex., le drame d'un enfant mort du syndrome du bébé secoué à Mariakerke en Flandre ou encore les rapports sur les microcrèches, comme celui de D. Gastaldi et M. Périsset, *Le prix du berceau. Ce que la privatisation des crèches fait aux enfants*, Seuil, 2023.
- 18 J. Skopek et G. Passaretta, « Socioeconomic inequality in children's achievement from infancy to adolescence: The case of Germany », *Social Forces*, 100(1), 2021, p. 86-112.
- 19 B.E. Andersson, « Effects of day care on cognitive and socioeconomic competence in thirteen-year-old Swedish school children », *Child Development*, 63, 1992, p. 20-36.
- 20 A.G. Broberg, H. Wessels, M.E. Lamb et C.P. Hwang, « Effects of day care on the development of cognitive abilities in 8-year-olds: A longitudinal study », *Developmental Psychology*, 33(1), 1997, p. 62-69.
- 21 C. Felfe et R. Lalive, *How does early childcare affect child development? Learning from the children of German unification*, Center for Economic Studies, Munich, 2011.
- 22 Y. Brilli, D. Del Boca et C. Pronzato, *Exploring the Impacts of Public Childcare on Mothers and Children in Italy: Does Rationing Play a Role?*, IZA, 2011.
- 23 D. Del Boca et S. Pasqua, *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*, Sintesi della ricerca, Dicembre 2010.
- 24 A. Lanfranchi, J. Gruber et D. Gay, *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*, Seismo, 2003.
- 25 P. Leseaman, T. van Huizen, P. Slot et B. Romijn, *Effecten van kinderopvang op de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen*, Universiteit Utrecht, 2022.
- 26 H. Rainer, S. Bauernschuster, W. Auer, N. Danzer, M. Hancioglu, B. Hartmann, ... M. Werdling, « Kinderbetreuung », *Ifo Forschungsberichte*, 59. Ifo Institut, 2011.
- 27 T. Van Huizen, L. Dumhs et J. Plantenga, « A cost-benefit analysis of universal preschool education: Evidence from a Spanish reform », *U.S.E. Discussion Paper Series*, 16-11, Utrecht University, 2016.
- 28 D. Meulders et al., *Public Policies towards Employment of Parents and Social Inclusion, Programme Society and Future, Final Report – Summary of Research*. Politique scientifique fédérale, Brussels, 2009.
- 29 Y.E. Akgündüz et J. Plantenga, « Child Care Prices and Female Labour Force Participation: A Meta-Analysis », *Discussion Paper Series*, 11-08, Utrecht School of Economics, 2011.
- 30 L.A. Karoly, M.R. Kilburn, J.H. Bigelow, J.P. Caulkins et J.S. Cannon, *Assessing Costs and Benefits of Early Childhood Intervention Programs Overview and Application to the Starting Early Starting Smart Program*. Casey Family Programs and RAND Corporation, Seattle, WA and Santa Monica, CA, 2001.
- 31 J. MacGillivray et L. Lucia, *Economic Impacts of Early Care and Education in California*, UC Berkeley Labor Center, 2011.
- 32 Rainer et al., *op. cit.* Van Huizen et al., *op. cit.*
- 33 H. Alderman, *No small matter: The impact of poverty, shocks and human capital investments in early childhood development. Human development perspectives*. World Bank, Washington, D.C., 2011.
- 34 J. Brooks-Gunn et G.J. Duncan, « The effects of poverty on children », *The Future of Children*, 7(2), 1997, p. 55-71.
- 35 R.D. Conger, « Economic pressure in African American families: A replication and extension of the family stress model », *Developmental Psychology*, 38, 2002, p. 179-193.
- 36 L.M. Brotman, S. Dwason-McClure et E.J. Calzada, « Cluster (School) RCT of ParentCorps: Impact on Kindergarten Academic Achievement », *Pediatrics*, 131(5), 2013.
- 37 B. Rhoades, H. Warren, C. Dimitrovich et M. Greenberg, « Examining the link between preschool social-emotional competence and first grade achievement: The role of attention skills », *Early Childhood Research Quarterly*, 26(2), 2011, p. 182-191.
- 38 D.S. Shaw, « Future Directions for Research on the Development and Prevention of Early Conduct Problems », *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 42(3), 2013, p. 418-428.
- 39 W. De Mey et M. Vandenbroeck, *Two generation programs: A literature review*. Transatlantic Forum on Inclusive Early Years, Brussels et Lisbon, 2014.
- 40 B. R. Sarason, I. G. Sarason et G. R. Pierce, *Social support: An interactional view*, John Wiley & Sons, 1990.
- 41 G. Jack, « Ecological influences on parenting and child development », *British Journal of Social Work*, 30, 2000, p. 703-720.
- 42 N. Geens, G. Roets et M. Vandenbroeck, « Informal social support in contexts of diversity: Shaping the relationship between the public and the private sphere », *Health and Social Care in the Community*, 23(5), 2015, p. 532-540.
- 43 T. Musatti, M. Hoshi-Watanabe, S. Rayna, I. Di Giandomenico, N. Kami-gaichi, M. Mukai et M. Shiozaki, « Social processes among mothers in centres for children and parents in three countries », *Child & Family Social Work*, 2016. doi:10.1111/cfs.12302

- N. Geens et M. Vandenbroeck, « Inclusion sociale et diversité en LAPE : ce que les parents nous disent en Flandres », *Le Furet*(77), 2015, p. 32-34.
- 36 N. Geens et M. Vandenbroeck, « Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity », *European Early Childhood Education Research Journal*, 21(3), 2013, p. 407-419.
- 37 D. Dierckx, J. Devlieghere et M. Vandenbroeck, « The meaning of social cohesion in preventive family support: A practitioners' perspective », *European Journal of Social Work*, On-line first, 2024. doi:10.1080/13691457.2024.2377783
- 38 G. Dahlberg et P. Moss, « Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire », in G. Brougère et M. Vandenbroeck (éd.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, Peter Lang, 2007, p. 53-76.
- 39 Organisation for Economic Co-operation and Development, Starting Strong VI. Supporting meaningful interactions in early childhood education and care, OCDE, 2021.
- 40 B. K. Hamre, K. M. La Paro, R. C. Pianta et J. LoCasale-Crouch, *Classroom Assessment Scoring System. Manual. Infant*, Kaplan Early Learning Company, 2014.
- K. M. La Paro, B. K. Hamre et R. C. Pianta, *Classroom Assessment Scoring System. Manual. Toddler*, Kaplan Early Learning Company, 2012.
- 41 M. Vandenbroeck, F. Laevers, H. Hulpia, M. Daems, B. Declercq, J. Janssen et C. Van Cleynenbreugel, *MeMoQ Deelrapport 14. Samenvatting van de nulmeting*, Kind en Gezin – UGent – KU Leuven, 2016.
- 42 M. Vandenbroeck, J. Devlieghere, K. Van Leeuwen et B. Declercq, *De pedagogische kwaliteit van de Vlaamse kinderopvang. Syntheserapport*, UGent – KU Leuven, 2024.
- 43 Par exemple, B. Romijn, P. Slot, I. Jepma, P. Muller, M. Breedveld et P. Leseman, *Kwaliteit van de Nederlands kinderopvang. Gecombineerde metingen 2017-2023*, Universiteit Utrecht – SARDES, 2024.
- S. Barros, J. Cadima, D. Bryant, V. Coekho, A. I. Pinto, M. Pessanha et C. Peixoto, « Infant child care in Portugal: Associations with structural characteristics », *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 2022, p. 118-130.
- 44 E. Teppers et T. Van Regenmortel, *Internationaal vergelijkend onderzoek naar de kind-begeleider ratio in formele opvang voor kinderen jonger dan 3 jaar en de bijhorende modaliteiten en randvoorwaarden*, HIVA - KU Leuven, 2023.
- 45 Organisation for Economic Co-operation and Development, « Levelling the playing field in ECEC: Results from TALIS Starting Strong 2018 », *OECD Education Working Papers*, n° 305, OCDE, 2023.
- 46 M. Urban, M. Vandenbroeck, A. Lazzari, J. Peeters et K. Van Laere, *Competence requirements for early childhood education and care*, UEL – UGent, 2011.
- 47 M. Vandenbroeck, H. Hulpia et P. Slot, « Quality in family child care providers: A study of variations in process quality », *European Early Childhood Education Research Journal*, 29(2), 2021, p. 261-277.
- 48 H. Hulpia, L. Bergeron-Morin, N. Sharmahd, L. De Pré, M. Vandenbroeck, J. Devlieghere et K. A. D'unajeva, A.V., *The current implementation of ECEC quality frameworks across the EU Member States Analytical report*, Publications Office of the European Union, 2024.
- Voir aussi : www.seeepro.eu, pour une vue détaillée de toutes les qualifications en Europe.
- 49 B. Peleman, A. Lazzari, I. Budginaite, H. Siarova, H. Hauari, J. Peeters et C. Cameron, « Continuous professional development and ECEC quality: Findings from a European systematic literature review », *European Journal of Education*, 53(1), 2018, p. 9-22.
- 50 M. Vandenbroeck et al., 2024, op. cit. Et J. Janssen, B. Spruyt et M. Vandenbroeck, « Is everybody happy? Exploring the predictability of parent satisfaction with childcare in Flanders », *Early Childhood Research Quarterly*, 55, 2021, p. 97-106.
- 51 Par exemple, H. Rainer, S. Bauernschuster, W. Auer, N. Danzer, M. Hancioglu, B. Hartmann, ... M. Werding, « Kinderbetreuung », op. cit.
- 52 Chiffres de l'ONE pour 2024.
- 53 Pour la Communauté néerlandophone, cela a été calculé pour l'ensemble des communes et pour les quartiers des treize principales villes : W. Van Lancker et M. Vandenbroeck, *De verdeling van de kinderopvang in Vlaanderen en in de centrumsteden: spanning tussen de economische en sociale functie van kinderopvang*, KU Leuven – UGent, 2019. Cette analyse manque pour la FW-B.
- 54 C. Casier, J.-M. Decroly, P. Marissal, M. Vandenbroeck et A. Vandenbroucke, *Étude sur l'accessibilité des milieux d'accueil de la petite enfance en Région de Bruxelles-Capitale. Rapport final*, Perspective. Brussels, 2024.
- 55 The Council Recommendation on the Child Guarantee 2021.1004 of 14 June 2021.
- 56 W. M. Van der Werf, P. Slot, P. Kenis et P. Leseman, « Hybrid organizations in the privatized and harmonized Dutch ECECsystem: Relations with quality of education and care », *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 2020, p. 136-150.
- 57 B. Lepetit et E. Marnette, *Babyzness. Crèches privées : l'enquête inédite*, Robert Lafort, 2023.
- D. Gastaldi et M. Périssé, *Le prix du berceau. Ce que la privatisation des crèches fait aux enfants*, Seuil, 2023.
- 58 S. Carlbaum et L. Rönning, « Transforming Nordic early childhood education and care in times of marketisation, privatisation and commercialisation », *Education Inquiry*, 15(1), 2023, p. 1-10.
- 59 H. Lloyd et H. Penn, *Childcare markets. Can they deliver an equitable service?*, The Policy Press, 2013.
- 60 J. Noally, S. Visser et P. Grout, *The impact of market forces on the provision of childcare: Insights from the 2005 Childcare Act in the Netherlands*, Centraal Planbureau, 2007.
- 61 A. A. Fjellborg et H. Forsberg, « Even in preschools: Analysing the preschool and neighbourhood segregation gap in Swedish municipalities », *European Sociological Review*, 2023(39), p. 677-691.
- 62 M. Vandenbroeck, J. Lehrer et L. Mitchell, « On commodification and decommodification », in M. Vandenbroeck, J. Lehrer et L. Mitchell (éd.), *The decommodification of early childhood education and care. Resisting neoliberalism*, Routledge, 2023.
- 63 F. Bredin, P. Prady, P. Callec, A. Ferrand, S. Arambourou et J. Mejane, *Micro-crèches : modèles de financement et qualité d'accueil*, Ministère des solidarités et des familles, 2024.
- Lepetit et al., op. cit.
- Gastaldi et al., op. cit.
- 64 R. E. L. de Kruij, J. M. A. Riksen-Walraven, M. J. J. M. Gevers Deynoot-Schaub, K. O. W. Helmerhorst, L.W.C. Tavecchio et R. G. Fukkink, *Pedagogische kwaliteit voor 0- tot 4-jarigen in de Nederlandse kinderdagverblijven in 2008*, Nederlands Consortium Kinderopvang Onderzoek, 2009.
- 65 Van der Werf et al., op. cit.
- 66 B. Romijn, P. Slot, I. Jepma, P. Muller, M. Breedveld et P. Leseman, *Kwaliteit van de Nederlands kinderopvang. Gecombineerde metingen 2017-2023*, Universiteit Utrecht – SARDES, 2024.
- 67 Nationaal Werk voor Kinderwelzijn, *Activiteitenverslag over het jaar 1970*, NWK, 1971.
- 68 Hendrickx-Duchaine, « De Algemene Vergadering van het Nationaal Werk voor Kinderwelzijn », in *Het Kind*, 1961, p. 33-36 (notre traduction).
- 69 Nationaal Werk voor Kinderwelzijn, *Verkenning van de commissie der kribben en peuterspeelplaatsen*. Document interne, NWK, 1973.
- 70 Nationaal Werk voor Kinderwelzijn, *Reglement van de kribben en van de peuterspeelplaatsen*, NWK, 1975.

Pour approfondir le sujet



Rana Esseily

- 71 R. Dumcius, J. Peeters, N. Hayes, G. Van Landeghem, H. Siorava, L. Peciukonyte et H. Hulpia, *Study on the effective use of early childhood education and care in preventing early school leaving*, PPMI - European Commission, 2014.
- 72 G. Amerijckx et P. Humblet, « Transition to school: problems or opportunities for children? Teachers' and parents' perspective in the context of Brussels », *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 2015, p. 99-111.
- 73 M. Housen, C. Genette et F. Pirard, « Les pratiques de transition à l'entrée en école maternelle », in F. Pirard, M. Zogmal, ... P. Garnier, *Pratiques et politiques en petite enfance. Perspectives internationales*, Peter Lang, 2024, p. 33-53.
- 74 K. Van Laere et M. Vandenbroeck, « The (in)convenience of care in preschool education: Examining staff views on educare », *Early Years*, 38(1), 2018, p. 4-18.
K. Van Laere, M. Van Houtte et M. Vandenbroeck, « Would it really matter? The democratic and caring deficit in "parental involvement" », *European Early Childhood Education Research Journal*, 26(2), 2018, p. 187-200.
- 75 K. Van Laere et M. Vandenbroeck, « Early learning in preschool: meaningful and inclusive for all? Exploring perspectives of migrant parents and staff », *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 2017, p. 243-257.
- 76 European Commission, *Monitoring the Quality of Early Childhood Education and Care – Complementing the 2014 ECEC Quality Framework proposal with indicators. Recommendations from ECEC experts*. Brussels: European Commission. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2018.
- 77 I. Di Giandomenico, T. Musatti et M. Picchio, « Il ruolo della valutazione nella costruzione di un sistema integrato di servizi per l'infanzia », *Rassegna Italiana di Valutazione*, XII(40), 2008, p. 89-106.
- 78 P. Slot et P. Leseman, *Kwaliteit van integrale kindcentra. Een eerste verkenning van onderscheidende factoren*, Kinderopvangfonds, 2020.
- 79 KICCE, « The integration policy of ECC and ECE in Korea », *KICCE Policy Brief, Issue 27*, Korea Institute for Child Care and Education, 2023.
- 80 Unicef Innocenti Research Centre, *Report Card 8. The child care transition*, Unicef, 2008.
- 81 France Stratégie, Haut Conseil de la famille de l'enfance et de l'âge, et CNAF, *Premiers pas. Développement du jeune enfant et politique publique*, France Stratégie, 2021.

-  · La diversité des adultes autour du bébé construit son sentiment de sécurité, avec Rana Esseily
- Crèche et milieu d'accueil : comment conjuguer besoin de singularité du bébé et processus de socialisation ?, avec Monique Meyfroet
- En quoi la crèche soutient le parent dans la construction de sa parentalité ?, avec Monique Meyfroet
- En tant que professionnel, comment soutenir un parent en difficulté de confier son bébé ?, avec Monique Meyfroet
- Quand un parent pleure en déposant son enfant à la crèche, avec Julianna Vamos
- Quelle politique de soutien à la parentalité ?, avec Gérard Neyrand
- Quelques pistes pour soutenir la socialisation en contexte de pauvreté, Gérard Neyrand
- Accueillir un enfant handicapé au sein d'une crèche, avec Sylviane Giampino
- Quand un parent est en difficulté de confier son enfant à un professionnel, avec Jean Epstein
-  · Introduire l'enfant au social, Marie Masson
- Soutien à la parentalité et contrôle social, Gérard Neyrand
- Le dehors, un terreau fertile pour grandir, Marie Masson
-  · Quand l'enfant ne trouve pas sa place
- L'art d'accueillir les différences

En Belgique uniquement - une Campagne de Yapaka

« Jeu t'aime »

À L'ÉCOLE

Les Récrés « Jeu t'aime » rendent aux cours de récréation leur aspect ludique en invitant les enfants à jouer, rêver, imaginer, créer...

Ce projet, destiné aux écoles maternelles et primaires, consiste à installer, dans la cour de récré, un contenant (abri de jardin, container...) rempli d'objets quotidiens obsolètes tels que réhausseurs, tissus, chaises, filets... et à laisser librement les enfants y avoir accès pendant la récré.

Ces objets deviennent des supports à d'extraordinaires aventures, expérimentations, découvertes, apprentissage : embarquements à bord de vaisseaux spatiaux, roulades sur de vieux tuyaux, fabrications des cabanes...



L'expérience, menée dans une quinzaine d'écoles en Belgique, a montré que les temps de midi se transforment : modification de la dynamique entre enfants, mélange et entraide entre petits et grands/filles et garçons, stimulation de la créativité, développement de capacités motrices, baisse de l'ennui, baisse de la violence...

→ Lancez-vous dans l'aventure et découvrez les vidéos tournées dans les écoles, le mode d'emploi, les supports théoriques du projet sur yapaka.be.

Pourquoi développer les Récrés « Jeu t'aime » en plein air ?

Le jeu libre, sans consigne et sans autre but que d'y prendre du plaisir, permet à l'enfant de se construire : découvrir le monde, apprivoiser ses peurs, apprendre à se connaître, à vivre ensemble, à créer...

Construire une cabane avec de vieux tissus, jouer aux pirates dans de vieilles caisses, imaginer un circuit pour une bille avec des tuyaux, ... permet aux enfants de se rencontrer, de faire connaissance, de partager un moment ludique, d'unir les forces pour parvenir à un objectif commun, de s'entraider. Le jeu agit comme un média pour entrer en relation les uns avec les autres.

En jouant à être quelqu'un d'autre, ils multiplient leur vision du monde, développent leur empathie, apprennent à communiquer, à être en relation. S'imaginer papa ou maman, s'inventer mécanicien, magasinier ou astronaute leur donnent l'élan de grandir.

Jouer à l'école pour partager et retrouver le plaisir d'apprendre

Les comportements tels que l'agitation, l'agressivité, le manque d'attention sont difficiles à canaliser. En ouvrant des espaces de jeu dans l'école, les enfants sont incités à partager des moments ludiques. Ils partagent et mettent en scène entre autre les angoisses qui leur sont propres : grandir, mourir, être abandonné,...

Le dehors, même dans des espaces exigus, offre un magnifique terrain pour expérimenter, manipuler, vivre des expériences, tester, observer. De façon naturelle, les enfants vont chercher à comprendre les effets qu'ils produisent. Parfois ils échouent, mais sans craindre l'évaluation, ils vont naturellement recommencer. Cette activité leur permet d'organiser leurs savoirs, de construire leurs apprentissages, de les ancrer. Ainsi, les Récrés « Jeu t'aime » « organisent » un espace/temps de jeu libre, tel un vecteur d'apprentissage, un soutien à la motivation de l'enfant à apprendre, à inventer, à maîtriser, à comprendre.

→ Pour en savoir plus sur le rôle de l'adulte, l'apprentissage progressif des risques...

rendez-vous sur la page
yapaka.be/les-recres-jeu-taime

Temps d'Arrêt / Lectures Dernier parus

86. Peut-on encore toucher les enfants aujourd'hui ?

Pierre Delion

87. Corps et adolescence.

David Le Breton

88. La violence conjugale frappe les enfants.

Christine Frisch-Desmarez*

89. La violence de jeunes : punir ou éduquer ?

Véronique Le Goaziou*

90. L'évolution des savoirs sur la parentalité. Gérard Neyrand

91. Les risques d'une éducation sans peine

Jean-Pierre Lebrun

92. La vitalité relationnelle du bébé. Graciela C. Crespin

93. Prendre soin du bébé placé.

Geneviève Bruwier*

94. Les trésors de l'ennui.

Sophie Marinopoulos

95. Prévenir la violence par la discussion à visée philosophique.

Michel Tozzi

96. Coopérer autour des écrans.

Pascal Minotte

97. Les jeunes, la sexualité et la violence. Véronique Le Goaziou

98. Evolution du traitement des ruptures familiales. Benoit Bastard

99. L'attachement, un lien revisité à l'adolescence. Lauriane Vulliez-Coady, Frédéric Atger et Claire Lamas

100. Prévenir la maltraitance.

Vincent Magos

101. Du déclin au réveil de l'intérêt général.

Dany-Robert Dufour

102. La parentalité aujourd'hui fragilisée.

Gérard Neyrand*

103. L'attention à l'autre.

Denis Mellier*

104. Jeunes et radicalisations.

David Le Breton

105. Le harcèlement virtuel.

Angélique Gozlan

106. Le deuil prénatal.

Marie-José Soubieux, Jessica Shulz

107. Prévenir la négligence.

Claire Meersseman

108. A l'adolescence, s'engager pour exister. Marie Rose Moro

109. Le secret professionnel, fondement de la relation d'aide et d'écoute. Claire Meersseman, André

Donnet, Françoise Dubois, Cécile

Guilbau*

110. La portée du langage.

Véronique Rey, Christina Romain, Sonia DeMartino, Jean-Louis Deveze

111. Etre porté pour grandir. Pierre Delion*

112. Le travail social animé par la « volonté artistique ». David

Puaud

113. Quand la violence se joue au féminin. Véronique Le Goaziou

114. Résister à l'algocratie - Rester humain dans nos métiers et dans nos vies. Vincent Magos

115. Mères et bébés en errance migratoire. Christine Davoudian

116. Faire famille au temps du confinement et en sortir...

Daniel Coum

117. Challenges numériques sur les réseaux sociaux. Marion Haza, Thomas Rohmer

118. La découverte sensorielle et émotionnelle du bébé.

Ayala Borghini

119. Rire... et grandir.

David Le Breton

120. Adolescence en temps de Covid-19 entre crise-passions et crispations. Aurore Mairy

121. Ensauvagement du monde, violence des jeunes.

Danièle Epstein

122. Accueillir la vie en temps de pandémie. Pascale Gustin

123. L'entrée dans le langage.

Jean-Claude Quentel

124. Naître et grandir.

Jacques Gélis

125. La parentalité désorientée Mal du XXIe siècle ?

Ludovic Gadeau

126. Puissance de l'imaginaire à l'adolescence. Ivan Darrault-Harris

127. Quand la parole déconfiné,

Pascal Kayaert

128. Covid-19 : l'impact sur la santé mentale des jeunes.

Sophie Maes*

129. Le monde de l'enfance après un an de crise sanitaire.

Pierre Delion

130. Comme une tombe.

Le silence de l'inceste.

Anne-Françoise Dahin

131. Maltraitance institutionnelle en temps de crise.

Emmanuel de Becker

132. L'adolescence à l'ère du virtuel. Xanthie Vlachopoulou

133. Accompagner le parent porteur de handicap. Drina

Candilis-Huisman

134. Penser l'incestuel, la confusion des places.

Dominique Klopfert*

135. Quand l'écran fait écran à la relation parent-enfant. Olivier Duris

136. Le dehors, un terreau fertile pour grandir. Marie Masson*

137. Accueillir les enfants migrants et leurs parents. Marie

Rose Moro

138. La parentalité positive à l'épreuve de la vraie vie.

Ludovic Gadeau

139. Enfants connectés, parents déboussolés. Marion Haza-Pery,

Thomas Rohmer

140. Repenser la place des pères. Christine Castelain Meunier

141. Faire récit pour attraper le fil des générations. Émilie Moget

142. De nos vulnérabilités. Habiter le monde en ces temps d'incertitude. Laurent Denizeau

143. L'inceste n'est pas qu'un crime sexuel. Jean Luc Viaux

144. Les adolescents à l'image des bouleversements du monde.

Sophie Maes.

145. Corps, gestes et paroles pour entrer dans la langue. Véronique

Rey, Christina Romain

146. La réunion d'équipe, un rituel porteur. Claire Meersseman

147. S'ajuster à l'enfant sensible au monde. Ayala Borghini*

148. Vide contemporain et adolescence. Michèle Benhaim

149. L'énigme des grossesses à l'adolescence. Cindy Mottrie

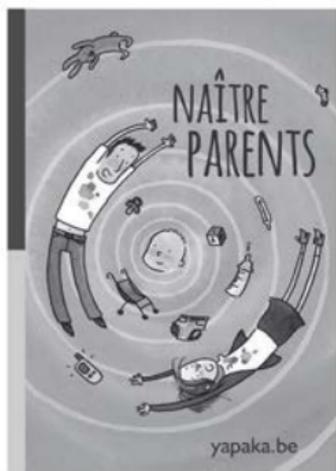
* Ouvrage épuisé.

Découvrez toute la collection Temps d'Arrêt et retrouvez nos auteurs sur yapaka.be pour des entretiens vidéo, conférences en ligne, ...

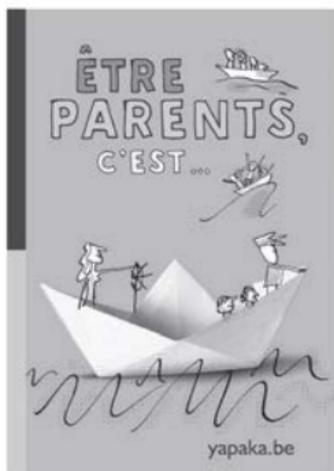
Les livres de yapaka

En Belgique uniquement

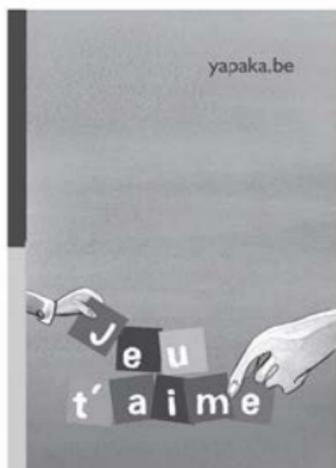
disponibles gratuitement au 02/413 3000 ou infos@cfwb.be



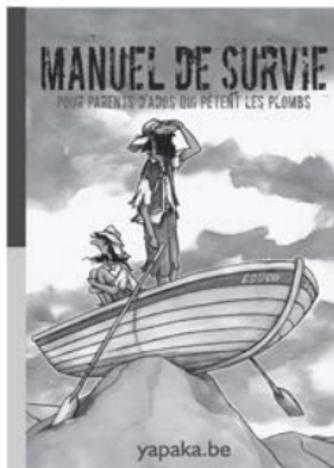
POUR LES PARENTS D'ENFANTS DE 0 À 2 ANS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ENFANTS



POUR LES PARENTS D'ADOS



POUR LES ENFANTS



POUR LES ADOS DE 12 À 15 ANS