CDG64

CONCOURS EXTERNE SUR TITRES AVEC EPREUVES D'EDUCATEUR TERRITORIAL DE JEUNES ENFANTS

PAU, le MARDI 3 FEVRIER 2015

****

Rédaction d'un rapport, à partir des éléments d'un dossier, assorti de propositions opérationnelles, portant sur une situation en relation avec les missions exercées par les membres du cadre d'emplois et notamment sur la déontologie de la profession

(Durée : 3 heures – Coefficient 1)

****

A LIRE ATTENTIVEMENT AVANT DE TRAITER LE SUJET :

- Vous ne devez faire apparaître aucun signe distinctif dans votre copie, ni votre nom ou un nom fictif, ni votre numéro de table, ni signature ou paraphe.

- Aucune référence (nom de collectivité, nom de personne, ...) autre que celles figurant le cas échéant sur le sujet ou dans le dossier ne doit apparaître dans votre copie.

- Seul l'usage d'un stylo à encore noire ou bleue est autorisé. L'utilisation d'une autre couleur, pour écrire ou pour souligner, sera considérée comme un signe distinctif, de même que l'utilisation d'un surligneur.

- Les feuilles de brouillon ne seront pas corrigées.

- **Le non-respect de ces règles peut entraîner l'annulation de la copie par le jury.**

Ce sujet comprend 21 pages.

Il appartient au candidat de vérifier que le document comprend le nombre de pages indiqué.

Vous êtes éducateur de jeunes enfants au sein d'un multi accueil de 40 places situé en milieu péri-urbain.

Lors du dernier comité de pilotage, le président de l'EPCI a rappelé la volonté de la Communauté de Communes de mettre en phase la politique éducative du territoire et les nouvelles directives fixées par la CAF départementale suite à la signature de la COG en avril 2014.

Dans ce cadre, il a donné pour mission au coordinateur petite enfance et aux responsables des structures de respecter le taux d'accueil de 10% de familles en situation de précarité. Il a affirmé que lors de la prochaine commission d'attribution des places une priorité serait donnée à ces familles pour se mettre en conformité sur l'ensemble du territoire de l'EPCI.

Le responsable du multi accueil où vous travaillez, après avoir informé toute l'équipe de cette évolution lors d'une réunion institutionnelle, vous demande de réfléchir, avec les personnels, à l'accueil de ces nouvelles familles dès la rentrée de septembre 2015.

Le règlement de fonctionnement actuel propose des accueils en journée, il n'y pas de contrats inférieurs à deux jours par semaine. L'accueil du matin se fait entre 7h30 et 9h30, celui du soir à partir de 16h30 jusqu'à 19h00. Une période d'adaptation est proposée aux familles. Un cahier de liaison, écrit, par enfant a été mis en place.

Les valeurs mises en avant dans le projet pédagogique sont : l'éducation globale à tous les âges de la vie, l'autonomie, le respect du rythme de l'enfant, l'implication des familles avec un atelier par trimestre, et deux réunions par an.

L'organisation des établissements gérés par l'EPCI prévoit une journée pédagogique commune à toutes les structures du territoire et une autre à thème par établissement. Un conseil d'établissement a été mis en place. Un médecin et un psychologue travaillent sur l'ensemble des établissements.

Dans un premier temps, le responsable du multi accueil vous demande, après analyse des divers documents du dossier, d'exposer dans un rapport les nouvelles orientations pédagogiques que vous valoriserez auprès de l'équipe.

8 points

Puis dans un second temps, il vous demande d'établir un ensemble de propositions visant à présenter un projet d'accueil de l'enfant et de sa famille par une équipe de professionnels.

12 points

Pour traiter cette seconde partie, vous mobiliserez également vos connaissances.

Documents joints :

DOCUMENT 1 : **Convention d'objectifs et de gestion (Extrait)**
CNAF/Etat 2014-2017
(1 page)

DOCUMENT 2 : **Prestation de Service Unique (Extrait)**
CNAF – Circulaire 2014-009
(1 page)

DOCUMENT 3 : **Fiche métier Educateur de jeunes enfants**
Publiée sur Le CNFPT (http://www.cnfpt.fr)
(3 pages)

DOCUMENT 4 : **Les publics des établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) – Attribution des places et gestion au quotidien (Extrait)**
Dossier d'études n° 152 – CNAF – 2012
(2 pages)

DOCUMENT 5 : **Accompagnement à la parentalité et familles fragilisées : Intervention de Monsieur Gérard NEYRAND, Sociologue (Extrait)**
Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP 89) - 15 mars 2012
(3 pages)

DOCUMENT 6 : **L'accueil en crèche en France : quels enfants y ont accès ? (Extrait)**
Institut National d'Etudes Démographiques (INED) – n° 514 – Septembre 2014
(2 pages)

DOCUMENT 7 : **L'enfance, un investissement d'avenir (Extrait)**
Terra Nova – Octobre 2013
(4 pages)

DOCUMENT 8 : **La lutte contre les inégalités commence dans les crèches (Extrait)**
Terra Nova – Janvier 2014
(1 page)

DOCUMENT 9 : **Fiche 5 : A quoi sert le projet d'établissement ou de service ?**
Accueil de la petite enfance – Guide pratique n° 9 du 1er août 2000
(2 pages)

Certains documents peuvent comporter des renvois à des notes ou à des documents volontairement non fournis car non indispensables à la compréhension du sujet.

Photocopies effectuées avec l'autorisation du Centre Français d'exploitation du droit de copie.
Reproduction interdite sans son autorisation préalable (CFC – 3 rue Hautefeuille – 75006 PARIS)

Convention d'objectifs et de gestion CNAF/Etat 2014/2017

Fiche n° 1 : Renforcer le développement de l'offre d'accueil des jeunes enfants en direction de toutes les familles et de tous les territoires

■ *Engagements de la Cnaf*

> Réduire les disparités territoriales et les inégalités sociales en matière d'accueil du jeune enfant

Renforcer l'accès des familles les plus modestes aux différents modes d'accueil

La branche Famille développera l'accueil des enfants issus de familles en situation de pauvreté et veillera à la mixité sociale dans les structures d'accueil et chez les assistants maternels.

Elle contribuera ainsi à l'atteinte de l'objectif d'une présence a minima de 10 % d'enfants issus de familles en situation de pauvreté dans les modes d'accueil collectif, conformément aux décisions du comité interministériel de lutte contre les exclusions. A cette fin, un suivi des publics accueillis dans les Eaje sera réalisé dès 2014 à partir des données sur les participations familiales ; dans un second temps, un dispositif d'appariement entre les données des Eaje et les fichiers des allocataires sera organisé. Une démarche de géocodage des Eaje permettant de déterminer les caractéristiques sociodémographiques des territoires où ils sont implantés complétera ce dispositif de connaissance statistique. Le bilan de la mise en œuvre cet objectif sera intégré dans le rapport annuel de l'Observatoire de la petite enfance.

Par ailleurs, cet objectif de présence a minima de 10% d'enfants issus de familles en situation de pauvreté dans les modes d'accueil collectif sera intégré dans la démarche de contractualisation des contrats enfants jeunesse (diagnostic, coordination, etc.) et concernera l'intégralité des nouveaux Cej. En outre, la Branche poursuivra ses actions visant à harmoniser l'application des règles de la prestation de service unique dans le but d'assurer l'accessibilité des établissements d'accueil à toutes les familles, sur l'ensemble du territoire, quelles que soient leurs ressources, et quels que soient leurs besoins d'accueil. Des crédits au sein du Fnas seront dédiés à l'accompagnement de certains établissements dans la réalisation de cet objectif.

L'introduction d'un critère sur l'accessibilité financière pour l'octroi des aides à l'investissement de la Cnaf, notamment pour les micro crèches bénéficiant du Cmg structure, sera étudiée.

> Structurer une offre globale de service pour l'accueil du jeune enfant en développant l'information et l'accompagnement des familles

Elaborer des parcours répondant à des situations spécifiques

Des parcours spécifiques seront établis lorsque le foyer accueille une première naissance, une naissance multiple et lorsqu'il est affecté par un deuil périnatal.

Par ailleurs, le parcours « bénéficiaires de minima sociaux » s'appuiera sur une offre d'information, de conseil et d'orientation. Il vise à accompagner ces allocataires afin, notamment, que leurs enfants soient accueillis au sein d'Eaje ou chez un assistant maternel.

■ *Engagements de l'Etat*

L'Etat veille à associer la branche Famille dans le développement de la coopération entre les différents acteurs de la préscolarisation des 2-3 ans et précisera en particulier le cadre juridique de ces coopérations.

2.2. Les Eaje bénéficiant de la Psu doivent être accessibles à tous les enfants, y compris les enfants issus de familles en situation de pauvreté ou dont les parents sont dans des parcours d'insertion sociale ou professionnelle

Dans le cadre de sa Cog 2013-2017, la branche Famille s'est engagée à contribuer à l'atteinte de l'objectif d'une présence a minima de 10 % d'enfants issus de familles en situation de pauvreté dans les modes d'accueil collectif. Cette approche peut être facilitée ou se traduire par la signature d'une convention territoriale globale (Ctg).

Les Caf doivent veiller à ce que toutes les « crèches de quartier » bénéficiant de la Psu s'assurent que les enfants de parents engagés dans un parcours d'insertion sociale ou professionnelle, dont les ressources sont inférieures au montant forfaitaire du Rsa puissent aisément accéder à une place d'accueil[13]. Pour une personne isolée assumant la charge d'un ou de plusieurs enfants ou pour une femme enceinte isolée, il s'agit du montant forfaitaire Rsa majoré[14].

En cas de non respect de ces modalités d'application, il convient d'en informer les services du conseil général, lesquels recueilleront ces données afin d'alimenter le bilan annuel présenté sur la question à la Commission départementale d'accueil du jeune enfant (Cdaje)[15].

En tout état de cause, les gestionnaires doivent veiller à ce que la mixité sociale soit garantie et que les enfants de familles en situation de pauvreté[16] puissent être effectivement accueillis au sein des Eaje.

A cet effet, les structures adaptant leur projet social afin d'accueillir ces publics sont éligibles au fonds publics et territoire (axe 2 : adapter l'offre d'accueil aux besoins des publics confrontés à des horaires spécifiques, à des problématiques liées à l'employabilité ou à des situations de fragilité).

Ce fonds est mobilisable en complément de la Psu et du Cej afin d'accompagner les projets visant à adapter l'offre d'accueil aux besoins des publics confrontés à des horaires spécifiques, à des problématiques liées à l'employabilité ou à des situations de fragilité.

Afin d'évaluer l'effectivité de l'accueil des enfants en situation de pauvreté, la Cnaf a souhaité s'appuyer sur une donnée facilement mobilisable pour les gestionnaires. Dès lors, sont considérées comme vivant sous le seuil de pauvreté, les familles dont la participation maximale est strictement inférieure à un euro de l'heure[17]. A cet effet, le système d'information de l'action sociale (Sias) sera enrichi dès 2014 afin de rapporter le nombre d'enfants *qui se voient appliquer une tarification horaire strictement inférieure à 1€ au nombre total d'enfants inscrits*[18]. Sur cette base, une remontée de données sera effectuée dès le premier trimestre 2014 et les résultats seront ensuite étudiés par les Caf à l'échelon communal, intercommunal et départemental.

---

13. Ce principe est défini à l'article L. 214-7 Casf : « *Le projet d'établissement et le règlement intérieur des établissements et services d'accueil des enfants de moins de six ans, mentionnés aux deux premiers alinéas de l'article L. 2324-1 du code de la santé publique, prévoient les modalités selon lesquelles ces établissements garantissent des places pour l'accueil d'enfants non scolarisés âgés de moins de six ans à la charge de personnes engagées dans un parcours d'insertion sociale et professionnelle et répondant aux conditions de ressources fixées par voie réglementaire, pour leur permettre de prendre un emploi, de créer une activité ou de participer aux actions d'accompagnement professionnel qui leur sont proposées* ». Le nombre de places garanties est de une place par tranche de vingt places.
14. Le seuil de ressources est fixé par l'article D. 214-7-1 Casf.
15. Si cette instance venait à disparaître dans le cadre de l'expérimentation relative aux schémas territoriaux de services aux familles, une information serait adressée au réseau des Caf.
16. Tel que défini par l'Insee : les revenus par unité de consommation sont inférieurs ou égaux à 60 % du revenu médian. Ainsi, en 2010, un couple avec deux enfants de moins de 14 ans est en situation de pauvreté dès lors que le revenu disponible est inférieur à 2 024 euros.
17. Cette tarification horaire de un euro correspond à la tarification utilisé pour un couple de deux enfants de moins de 14 ans dont le revenu disponible est inférieur à 2 024 euros. Elle constitue une transcription du seuil de pauvreté dans le barème national des participations familiales.
18. De moins de 6 ans (total des enfants (distincts) qui ont été inscrits sur les registres de présence de l'équipement au moins une fois dans l'année entre le 1er janvier et le 31 décembre de l'année considérée.

MÉTIER

ÉDUCATRICE / ÉDUCATEUR DE JEUNES ENFANTS

FAMILLE - ÉDUCATION ET ANIMATION

DOMAINE D'ACTIVITÉS - SERVICES À LA POPULATION

Correspondance ROME	E/M K1202	Éducation de jeunes enfants
Correspondance FPH	E/M 10F20	Éducateur(trice) jeunes enfants

MÉTIER

Définition	**Conçoit et met en œuvre les projets pédagogiques et coordonne les projets d'activités qui en découlent. Accompagne les parents dans l'éducation de leur enfant**
Autres appellations	• Responsable adjoint-e pédagogique d'établissement d'accueil de jeunes enfants • Responsable adjoint-e d'établissement d'accueil de jeunes enfants
Facteurs d'évolution	• Développement des politiques publiques globales et transverses • Développement de l'intercommunalité et des logiques de coopération, importance du travail en réseau • Mouvement de mutualisation des services sur des échelons intercommunaux, et nécessaire prise en compte de l'inscription de la structure au niveau d'un territoire • Grande diversité des typologies de familles (modèles conjugaux, modèles sociaux, modèles culturels) • Évolution des modes de vie et de la demande des familles : flexibilité des horaires • Transformation des structures sous l'influence des politiques enfance et famille • Précarité et paupérisation des familles, formes différentes de vulnérabilité des familles • Tension entre universalité du service et équité • Développement du management transversal par projet et par objectifs et des démarches qualité • Recherche d'un continuum éducatif entre accueil de la petite enfance et école maternelle
Situation fonctionnelle	• CCAS, CIAS, commune, structure intercommunale, département • Généralement rattaché à une direction de l'enfance/jeunesse
Conditions d'exercice	• Travail au sein d'une structure d'accueil (crèche collective, familiale, halte-garderie, multi-accueil, jardin d'enfants, «passerelles», etc.) ou d'un service de PMI • Nombreux déplacements dans le cas de travail sur une ou plusieurs structures • Horaires fractionnés (crèche collective) • Travail en équipe pluridisciplinaire • Disponibilité
Spécialisations / Extensions	• Par types d'accueils et de structures : accueil collectif ou familial ; structure d'accueil ou PMI • Possible extension sur une expertise auprès du service des centres de loisirs maternels
Autonomie et responsabilités	• Autonomie complète dans la mise en œuvre des projets d'activités et dans la relation avec l'enfant
Relations fonctionnelles	• Relations quotidiennes avec les enfants et les parents • Relations régulières avec les différents membres de l'équipe • Relations ponctuelles avec les personnels intervenant régulièrement dans la structure (psychologue, psychomotricien, médecin, etc.) • Relations, selon les cas, avec les services de prise en charge de l'enfant en cas d'accueil spécifique (urgence, handicap) • Relations régulières ou occasionnelles avec les acteurs locaux culturels, sportifs, enseignants, etc.
Moyens techniques	• Local adapté et équipé • Véhicule de service, notamment pour les crèches familiales • Matériel de puériculture et de jeu adapté aux normes en vigueur, à l'âge des enfants accueillis et aux conditions d'utilisation • Équipements particuliers en cas d'itinérance (bébé bus, mobilier pliable, matériels éducatifs, etc.)
Cadre statutaire	• Cadre d'emplois : Éducateurs territoriaux de jeunes enfants (catégorie B, filière Sociale)

Conditions d'accès	• Concours externe et interne avec conditions de diplôme et/ou examen d'intégration en fonction du cadre d'emplois, concours troisième voie • Profession et conditions d'exercice réglementées
Activités techniques	• Participation à l'élaboration du projet d'établissement • Élaboration et mise en œuvre des projets pédagogiques • Gestion de la relation avec les parents ou les substituts parentaux • Animation et mise en œuvre des activités éducatives • Participation aux soins d'hygiène, de confort et de bien-être des enfants • Soutien à la parentalité dans le cadre de l'accueil-PMI • Formation et encadrement des stagiaires
Activités spécifiques	• Prise en charge d'enfants handicapés • Élaboration de projets interpartenariaux dans un service • Accompagnement des assistantes maternelles • Impulsion d'actions de formation des assistantes maternelles • Réalisation de supports audiovisuels

ACTIVITÉS/COMPÉTENCES TECHNIQUES

SAVOIR-FAIRE

Participation à l'élaboration du projet d'établissement

- Participer à un projet à différents niveaux (social, établissement, éducatif, pédagogique)
- Situer sa fonction et la place de l'éducatif au sein d'une structure, d'un service et auprès des partenaires internes ou externes

Élaboration et mise en œuvre des projets pédagogiques

- Collaborer au travail d'équipe dans le cadre du projet de la structure
- Conduire des projets pédagogiques en lien avec le projet éducatif
- Évaluer le déroulement et les effets des activités menées dans le cadre du projet éducatif

Gestion de la relation avec les parents ou les substituts parentaux

- Participer à l'organisation des conditions d'accueil de l'enfant et de sa famille
- Prendre en compte la diversité culturelle des familles dans le cadre du fonctionnement d'une structure de service public
- Conduire des entretiens avec les familles
- Animer des réunions d'échanges et d'information, notamment dans l'accompagnement de la parentalité

Animation et mise en œuvre des activités éducatives

- Organiser et animer un atelier éducatif, un point «jeux et jouets»
- Développer et animer des activités manuelles et artistiques, culturelles et d'éveil
- Formuler un avis sur le choix des matériels éducatifs
- Préparer les commandes de matériels
- Assurer la maintenance des matériels éducatifs
- Prendre en compte la notion de genre et son influence dans l'aménagement des espaces et les activités proposées

Participation aux soins d'hygiène, de confort et de bien-être des enfants

- Analyser les besoins (affectifs, sociaux, physiques) des enfants
- Créer et instaurer les conditions du bien-être individuel et collectif de l'enfant (hygiène, confort, etc.)
- Établir des relations éducatives avec les enfants
- Repérer les signes d'appel, de mal-être physique ou psychique de l'enfant et en informer le responsable de la structure

Soutien à la parentalité dans le cadre de l'accueil-PMI

- Accueilllir des parents orientés par la protection maternelle et infantile
- Faire le lien avec les intervenants PMI
- Concevoir et rédiger un projet d'accueil spécifique de l'enfant, en lien avec sa famille et les partenaires PMI
- Soutenir les parents dans leur fonction, en créant un climat de confiance et d'échanges
- Adopter une distance dans ses propres représentations sociales et éducatives

Formation et encadrement des stagiaires

- Transmettre et partager des connaissances avec les stagiaires
- Accompagner et former les stagiaires
- Être capable de réflexivité sur sa propre pratique pour savoir la transmettre aux stagiaires

SAVOIRS

> SAVOIRS SOCIOPROFESSIONNELS

- Techniques artistiques, ludiques et manuelles
- Maîtrise de techniques d'animation, de créativité et d'expression
- Offre en matériels éducatifs (fournisseurs)
- Politiques de la CAF et dispositifs sociaux et familiaux
- Projet éducatif et social, règlement intérieur de l'établissement
- Connaissances sur l'influence du genre dans la socialisation précoce et l'éducation des tout-petits
- Projets d'établissement des autres structures d'accueil de l'enfant
- Communication interpersonnelle, d'écoute et de reformulation
- Méthodes et références éducatives innovantes, issues des théories de l'éducation nouvelle
- Réglementation en vigueur liée au bâtiment, à l'utilisation du matériel et des matériaux dans les structures d'accueil de jeunes enfants
- Notions d'ingénierie pédagogique et d'analyse des pratiques
- Développement psychomoteur et psychoaffectif de l'enfant
- Facteurs d'ambiance et d'esthétique spatiale
- Notions de diététique et d'alimentation
- Méthodes et pratiques d'éducation
- Méthodes d'observation et d'écoute active
- Indicateurs d'alerte dans les comportements de l'enfant
- Projets éducatifs parentaux
- Connaissances sur la diversité socio-culturelle des familles (notions de sociologie et d'anthropologie)
- Droit de l'enfant et de la famille

> SAVOIRS GÉNÉRAUX

- Organisation territoriale
- Environnement territorial local, instances et processus de décision de la collectivité
- Orientations et priorités des élus et décideurs
- Environnement institutionnel des acteurs de la protection de l'enfance
- Programme de l'organisme de formation
- Notions sur l'évaluation des compétences professionnelles
- Techniques de gestion des stocks
- Techniques de conduite de réunion, d'entretien
- Notions de qualité de l'air intérieur
- Notions de conduite de projet
- Techniques de gestion de conflits

ACTIVITÉS/COMPÉTENCES TRANSVERSES

VEILLE - OBSERVATION	Code NSF N2	• Veille et observation sectorielle
ORGANISATION - ENCADREMENT	Code NSF P3	• Définition et pilotage d'un projet de direction ou de service
ORGANISATION - ENCADREMENT	Code NSF P3	• Encadrement d'équipe
GESTION ADMINISTRATIVE - COMMANDE PUBLIQUE ET SUIVI JURIDIQUE	Code NSF P4	• Instruction des dossiers et application des procédures
RELATION À L'USAGER	Code NSF T1	• Accueil des usagers
VEILLE - OBSERVATION	Code NSF N2	• Veille et observation sur les pratiques professionnelles
GESTION DES RESSOURCES HUMAINES	Code NSF P6	• Participation à la gestion des ressources humaines

Les publics des établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE)

Attribution des places et gestion au quotidien

Les difficultés posées par l'accueil de familles monoparentales, en parcours d'insertion ou en difficultés socio-économiques : contraintes de temps des parents, organisation de l'accueil et comportements "inadéquats"...

Les « contraintes de temps des parents » sont le plus fréquemment citées comme posant des difficultés relatives à l'accueil des enfants de familles monoparentales, de parents engagés dans un parcours d'insertion ou de familles en grandes difficultés.

Pour les enfants de parents engagés dans un parcours d'insertion, et ceux issus de familles en grandes difficultés, un nombre non négligeable d'EAJE (respectivement 13 et 17) a cité des difficultés liées aux « *comportements inadéquats* » des enfants ou de leurs parents.

Dans le discours de certaines des directrices enquêtées, on retrouve des éléments qui soulignent d'une part les difficultés pouvant être posées par le non-respect des contraintes d'accueil : *« les enfants des familles qui ne travaillent pas sont plus souvent absents », « ce sont les familles qui ont du mal à s'adapter à un cadre »* ; et d'autre part les difficultés liées au comportement de l'enfant lui-même : ce sont des enfants *« qui peuvent parfois être agressifs en collectivité », « en manque de repères... »*[462].

Enfin, la question de la formation des professionnels est citée à plusieurs reprises comme pouvant poser des difficultés pour l'accueil de ces enfants.

L'accueil de ces publics demanderait une attention et un effort plus importants

Il apparaît donc que l'accueil des publics atypiques (en dehors des enfants en situation de handicap) nécessiterait, en plus de la prise en charge de l'enfant, une intervention importante auprès des parents, dont les contraintes de temps ou « comportements inadéquats » posent des difficultés aux EAJE.

De plus, un nombre significatif d'établissements ont exprimé un autre type de difficulté. Pour 19 EAJE, l'accueil de ces publics implique un travail très important autour de la parentalité : *« il faut surtout accompagner les parents », « plus d'accompagnement des familles est nécessaire », « il faut beaucoup plus développer le dialogue avec les parents »...*

Onze EAJE insistent sur l'attention plus importante dont ont besoin ces enfants et les implications que cela peut avoir sur des effectifs d'encadrement déjà réduits : *l'accueil de ces enfants « demande plus de disponibilité », « nécessite des heures supplémentaires », « demande plus de temps et d'attention », « l'absentéisme des personnels se fait d'autant plus ressentir avec ces enfants-là, l'accompagnement aux parents est d'autant plus important »...*

Ces réponses reflètent en partie les constats établis dans l'analyse qualitative qui soulignait le glissement parfois opéré de la « *fonction d'accueil des enfants, à celle d'accueil des parents* »[463] Les enquêtés qui mettent l'accent sur l'importance d'un soutien renforcé à la parentalité pour les publics plus fragiles ne précisent pas, cependant, s'il s'agit d'une demande venant des parents, d'une fonction que se donne l'établissement ou simplement d'une démarche indispensable pour assurer l'accueil de l'enfant dans de bonnes conditions. Ainsi, si le soutien à la parentalité est une fonction mise en avant par plusieurs établissements[464], il n'en demeure pas moins que ce travail est compliqué et qu'il nécessite des efforts et du temps de la part des équipes, particulièrement lorsqu'il s'agit de familles qui ne sont pas « en demande » de ce type de soutien.

Conclusion : Des missions variées qui sous-tendent des logiques d'attribution des places différentes influençant l'accueil des publics atypiques

Des missions d'accueil qui s'entremêlent

En conclusion de l'enquête téléphonique, les directrices étaient invitées à indiquer quelle était la principale mission d'accueil de leur EAJE, plusieurs propositions leurs étant soumises.

Premièrement, on constate que pour 81 % des EAJE, le retour ou le maintien au travail des parents, est un principe soutenant la logique d'accueil. Pour 71 % des EAJE, leur établissement a vocation à accueillir tous les publics, « dans une logique volontariste de mixité ». Pour la moitié des établissements, ils ont vocation à accueillir les publics qui en ont le plus besoin.

Accompagnement à la parentalité et familles fragilisées

Intervention de Monsieur Gérard NEYRAND, sociologue

L'ELABORATION D'UNE POSITION ADAPTEE DE SOUTIEN AUX PARENTS, UN DEFI MULTIDIMENSIONNEL

Notre époque a connu une profonde transformation des modes de vie familiaux, depuis une quarantaine d'années. Ce qui a amené à ce que progressivement se pose avec de plus en plus d'acuité la question du soutien à des parents quelque peu déstabilisés, dont les enfants naissent de plus en plus tardivement, et qui se retrouvent bien souvent isolés des proches qui constituaient leur cercle de sociabilité, familiale ou amicale.
Depuis les années 1980 se sont développées les procédures de soutien, en réponse à l'importance de la mutation vécue par les familles.
Pour en rendre compte, je vais d'abord aborder la façon dont cette mutation a profondément révolutionné le fonctionnement de la famille et sa structure, puis j'essaierai de montrer en quoi accompagner les parents constitue aujourd'hui un défi pour les intervenants, soumis à des injonctions sociales qui apparaissent pour le moins contradictoires, puisqu'elles s'échelonnent de la demande de soutien jusqu'à la menace d'un contrôle répressif des parents les plus en difficulté. C'est ce dont j'essaye de rendre compte dans mon dernier ouvrage *Soutenir et contrôler les parents. Le dispositif de parentalité*[4], dont je vais reprendre ici les principaux axes d'analyse.

[...]

2) La précarité, facteur aggravant de la difficulté d'adaptation à cette évolution

L'aspect le plus contradictoire de cette évolution est qu'elle s'est déroulée presque en parallèle avec une précarisation économique touchant des proportions de plus en plus importantes des familles. En effet, dès 1974 le premier choc pétrolier signe l'arrêt de la croissance économique caractéristique des « trente glorieuses » qui ont précédé. Commence une phase de montée du chômage, qui va faire entrer dans la précarité de plus en plus de familles, notamment celles dont les parents sont les moins qualifiés, et celles qui sont déstabilisées par des séparations conjugales[3]... On est ainsi amené à constater *« l'extraordinaire écart qui se creuse entre le modèle libéral privé, individualiste que les classes moyennes et cultivées revendiquent pour leurs comportements familiaux et éducatifs, et la normativité accrue qui semble devoir s'imposer aux familles et aux jeunes les plus modestes*[4]*. »*

C'est précisément contre cette tendance lourde que les mesures de soutien et d'accompagnement des parents ont eu pour ambition de lutter – à l'image des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, les REAAP, créés en 1999.

3) Diversité et ambiguïté des interventions possible auprès des parents

Ce que permet d'apporter alors une approche en termes de parentalité, c'est deux choses :

- l'importance des **processus d'affiliation** pour définir les positions parentales. En effet, la parentalité est bien perçue comme un processus de mise en lien entre un enfant et ses parents. Renouvelant la formule de Simone de Beauvoir « on ne naît pas femme, on le devient » par l'idée que « on ne naît pas parent, on le devient »...
- et la nécessité que soit progressivement socialement reconnue l'idée de **pluriparentalité**, théorisée, entre autres, dans le livre dirigé par Didier Le Gall et Yasmina Bettahar, *la pluriparentalité.*

Pourtant cette idée de pluriparentalité a du mal à être reconnue dans toutes ses implications. Ainsi, que plusieurs personnes soient utiles et complémentaires pour participer à la socialisation d'un enfant semble une chose évidente, mais qui est facilement oubliée dès qu'il s'agit de renvoyer aux deux seuls parents officiels la responsabilité éducative, si ce n'est même bien souvent à **la seul mère**, qui se trouve chargée alors, et du poids de la responsabilité éducative, et de la culpabilité de ne pas y être « suffisamment bonne »...

Pourtant les psychologues nous ont montré toute l'importance de cette fonction de tiers entre un adulte et un enfant, pris dans la tentation de la fusion psychique ; et que la socialisation de l'enfant se caractérise par la diversité des influences éducatives.

Rappeler la fonction de triangulation dans le rapport à l'enfant est une chose banale, mais cela permet de montrer aussi qu'aujourd'hui cet autrui qui est placé en position de tiers dans un rapport tendanciellement fusionnel entre un adulte et son enfant, n'est pas toujours le père. C'est indiquer qu'une mère peut aussi fonctionner comme tiers dans le rapport qu'un autre qu'elle a avec son enfant. De même, la triangulation peut s'effectuer sans qu'il y ait de filiation biologique, par exemple un adulte de même sexe peut tenir cette position de tiers.

Concrètement, cela renvoie à cette réalité maintes fois constatée : *les enfants s'en sortent plutôt bien d'avoir à faire à plusieurs adultes de référence* – en position parentale - et les parents, pour autant qu'on les y autorisent, trouvent grâce d'être secondés, c'est-à-dire que l'éducation de leur enfant ne repose pas que sur les épaules d'un seul. Non seulement parce qu'il est objectivement fatigant d'élever un enfant seul. Mais parce que l'isolement du parent l'expose à mettre l'enfant à une place où l'exclusivité de la relation se conjugue mal avec l'impératif de séparation qui est nécessaire dans la relation d'éducation. L'enfant a donc fondamentalement besoin que son éducation soit l'affaire de plusieurs adultes !

Il convient cependant que les places occupées soient définies socialement, reconnues par la collectivité, et ainsi légitimées.

C'est la prise de conscience sociale de l'importance de la mission éducative ainsi confiée aux parents qui a amené aussi bien à reconnaître la diversification des places parentales que la nécessité de développer les soutiens aux parents, leur coordination et leur mise en réseau, jusqu'à la mise en place d'un véritable dispositif de parentalité, avec la création des REAAP.

[...]

5) Une position d'accompagnement à construire

Parmi les différentes façons d'intervenir sur la parentalité, le soutien et l'accompagnement s'inscrivent dans une approche qualifiante, à distinguer d'autres approches plus centrées sur l'aide, voire le contrôle parental.

L'approche « qualifiante » tient à sa détermination à mettre en valeur les ressources des parents. Elle vise à ce qu'ils se sentent **qualifiés**, c'est-à-dire autorisés, **légitimés** dans leur responsabilité et leur savoir-faire et savoir-être parentaux.

A l'encontre d'une approche « compensatoire » qui tend à souligner les carences et enjoindre aux adultes en position parentale de les compenser, l'approche qualifiante prend le parti des adultes en position parentale, de sorte que la limite de leurs compétences soient spontanément compensées non plus par l'expertise professionnelle mais par leurs propres ressources. Aussi l'incompétence parentale n'est plus considérée comme le mal dont il faudrait guérir les parents mais comme un aléa de la condition humaine de l'être-parent.

C'est aider le parent à reconnaître et accepter qu'il ne peut pas être tout-puissant et que la difficulté d'être parent est consubstantielle à la parentalité[8].

Passer à cette position de « soutien qualifiant » suppose donc, du côté du professionnel, **une forme de renoncement à occuper une place de savoir et de pouvoir** sur l'autre : savoir ce qui est bon pour le parent ; savoir comment le parent doit bien se comporter avec son enfant ; pouvoir soulager sa souffrance, corriger son inconduite ou réparer la défaillance sinon le défaut parental ; etc.

Le « soutien » se propose comme un outil mis à disposition : celui qui l'utilise n'y est pas assujetti en ceci que l'utilisateur le met au service de sa propre cause. Le soutien offre un point d'appui qui laisse au parent la charge éducative, c'est-à-dire la responsabilité parentale, mais qui conçoit que la difficulté d'être parent légitime le recours à un étayage.

Ce qui signifie que la parentalité s'exerce à plusieurs. En tant que fonction elle est nécessairement distribuée et ne peut être la prérogative d'un seul. Aujourd'hui les parents sont souvent plus de deux, et la délégation parentale l'élargit à d'autres : accueillants, enseignants, etc. C'est ainsi que le partage de la parentalité ouvre sur la dimension de l'accompagnement.

La parentalité s'appuie ainsi non seulement sur les liens d'alliance (le conjoint, le beau-parent...) mais aussi sur les liens sociaux avec ceux qui concourent à la satisfaction des enfants, et encadrent ou accompagnent la fonction parentale.

Ainsi, **la notion d'accompagnement** implique l'idée du « côte à côte », du cheminement partagé, de l'avancer ensemble.

Accompagner prend le relais du soutien, s'appuyant sur la production d'une confiance partagée entre les différents parents et les intervenants, et prétend oeuvrer autrement que par le contrôle à une prévention d'un tout autre ordre que celle qui prétend imposer des stages parentaux à des parents jugés déficients.

L'accueil en crèche en France : quels enfants y ont accès ?

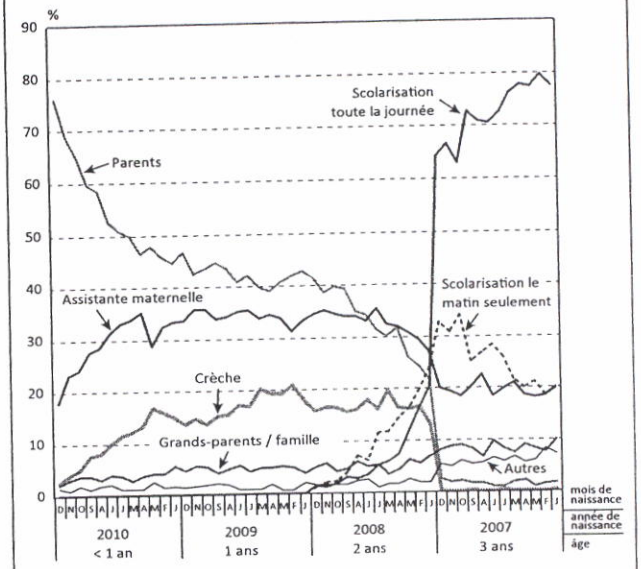
Le Conseil de l'Europe avait fixé en 2002 comme objectif qu'à l'horizon de 2010 un tiers des enfants de moins de 3 ans puisse disposer d'un mode de garde formel. La France a dépassé cet objectif : un enfant de moins de 3 ans sur deux y bénéficie d'un accueil formel – auprès d'une assistante maternelle ou dans un établissement collectif de la petite enfance de type crèche. Si le recours à une assistante maternelle reste majoritaire, l'offre de places en crèche n'a cessé de croître au cours des vingt dernières années et 16 % des enfants non encore scolarisés étaient accueillis en crèche en 2011. Ce mode d'accueil est beaucoup plus répandu dans les pays du Nord de l'Europe, 56 % des enfants danois en bénéficiant par exemple en 2012. Le contexte français est donc plus généreux que la moyenne européenne en termes d'accueil formel mais contraint quant au nombre de places en accueil collectif alors même que la demande parentale est forte.

La crèche est fortement demandée

La crèche est la première mesure à laquelle pensent les employeurs quand on les interroge sur les moyens à mettre en œuvre pour permettre aux salariés de mieux concilier famille et travail . C'est aussi le mode d'accueil le plus demandé par les parents d'enfants de moins de 3 ans. À la naissance de leur enfant, 32 % des parents déclarent préférer la crèche comme mode d'accueil[1]. Selon eux, la crèche est bénéfique au développement social de l'enfant, à son éveil et son autonomie. En outre, l'apprentissage de la vie en collectivité prépare l'entrée à l'école maternelle.

Les parents apprécient aussi le professionnalisme du personnel et l'environnement adapté aux tout-petits. Ils sont toutefois moins satisfaits du respect du rythme de l'enfant et des contraintes horaires de la crèche. Si les parents qui recourent à un mode de garde formel sont globalement satisfaits de celui-ci, quatre sur dix en auraient souhaité (ou en souhaitent encore parfois) un autre. Auquel cas, c'est la crèche qui suscite le plus de regrets.

Figure 1. Mode d'accueil des enfants de moins de 4 ans en janvier-février 2011 selon leur âge



Source : Enquête *Famille et Logements 2011*, Insee.
Lecture : Parmi les enfants nés en avril 2008 (ayant presque 3 ans à la date de l'enquête début 2011), 32 % sont gardés par une assistante maternelle, 30 % par les parents, 18 % sont accueillis en crèche. 15 % fréquentent l'école en matinée et 8 % toute la journée.

Une offre inégalement répartie sur le territoire

De nombreux parents sont déboutés de leur demande ou n'ont pu faire ce choix car l'offre locale est limitée. Les places en crèche[2] sont en effet beaucoup plus fréquentes dans les grandes métropoles et en particulier à Paris, où leur nombre atteint 38 pour 100 enfants de moins de 3 ans, tandis que la moyenne nationale n'est que de 16. Mais les plus grandes inégalités se trouvent entre les zones urbaines et rurales. Outre son coût plus difficile à supporter pour les petites communes, l'accueil des jeunes enfants n'est pas forcément une priorité des élus locaux, si bien que de nombreux parents ne disposent pas de crèche à proximité de leur foyer ou de leur lieu de travail en zone rurale. Lorsqu'il en existe, les collectivités locales et les municipalités mettent en avant des critères familiaux et sociaux pour décider de l'octroi des places. Certains parents dénoncent le manque de transparence et les inégalités de traitement dans ces attributions. Quels sont les enfants et les parents qui ont finalement accès à la crèche ? Est-ce que certaines familles ont un accès privilégié ? Est-ce que cela correspond aux critères avancés ?

* Université de Picardie Jules Verne et Institut national d'études démographiques (Ined).
** Institut national d'études démographiques (Ined).
(1) Enquête Cnaf-TMO Régions, 2008.

Un coup de pouce pour aider les mères dans la précarité

L'âge et le niveau d'instruction des parents jouent peu sur la probabilité que l'enfant soit accueilli ou non en crèche, à l'exception des mères sans diplôme et des jeunes mères. Les mères sans diplôme ont significativement moins recours à la crèche comme mode d'accueil. Elles sollicitent plus souvent les grands-parents ou d'autres membres de la famille que les mères diplômées quand elles ne gardent pas elles-mêmes leurs enfants. En revanche, les jeunes mères (c'est-à-dire les femmes âgées de 20 à 25 ans au moment de la naissance de l'enfant) ont plus recours aux structures d'accueil collectif que les mères plus âgées.

La situation d'emploi est plus déterminante. L'activité est bien entendu souvent une condition nécessaire pour prétendre à une place, mais on constate aussi que les mères au chômage sont surreprésentées, laissant penser que ces situations de précarité professionnelle leur donne un avantage lors de l'attribution de places. Ce coup de pouce en faveur des travailleuses précaires ne se retrouve pas pour les pères dans les mêmes situations.

Les mères salariées du secteur public ou indépendantes confient plus souvent leur enfant aux crèches que celles du secteur privé, résultat partiellement dû à la prépondérance des crèches dans le secteur hospitalier. Les enfants d'employées et de mères occupant une profession intermédiaire sont aussi plus fréquemment en crèche que les enfants de cadres, qui peuvent recourir à un mode de garde éventuellement plus onéreux et plus adapté à des journées de travail plus longues.

Au-delà de la mixité sociale, les structures d'accueil collectif de jeunes enfants semblent favoriser la mixité d'origines migratoires bien que ce critère ne soit pas affiché. Les enfants de mères de nationalité étrangère, non gardés par la famille, sont plus fréquemment en crèche que ceux nés de parents français. C'est aussi le cas pour les enfants de mères filles d'immigrés. Cela pourrait aussi tenir à une plus forte volonté de ces dernières de recourir à ce type de structure. L'origine migratoire du père semble moins jouer, montrant que les caractéristiques de la mère semblent plus déterminantes que celles du père pour l'octroi d'une place en crèche.

Les différences régionales (déjà mises en avant par Acs sont assez prononcées, avec des probabilités d'accès allant de 17 %-20 % en Haute-Normandie, Centre, Basse-Normandie et Pays de la Loire, de presque 30 % en Île-de-France, à près de 50 % en Provence-Alpes-Côte d'Azur et Corse. Ces disparités correspondent aux différences de taux de couverture observés (nombre de places en accueil collectif en % d'enfants de moins de 3 ans)[5].

Analyser le profil des enfants accueillis en crèche ne permet pas de distinguer ce qui relève de l'offre locale et des préférences des parents pour un mode de garde particulier. Indépendamment des disparités régionales, très importantes, qui contraignent l'accès, ce sont les caractéristiques de la mère qui jouent, plus que celles du père, notamment en termes de diplôme et d'emploi. Il existe aussi un facteur « chance » comme le montre le meilleur accès des enfants nés en début d'année.

Les familles monoparentales ne sont pas favorisées

Selon la Caisse nationale des allocations familiales, 13 % des structures d'accueil de jeunes enfants retiennent la situation de monoparentalité comme critère favorisant l'attribution d'une place mais beaucoup plus quand l'isolement de la mère est associé à un autre critère (activité ou recherche d'emploi de la mère par exemple) . Cependant, les enfants issus de familles monoparentales ont autant de chances que les autres enfants utilisant un mode de garde extérieur de fréquenter une structure d'accueil collective. Ils représentent, en 2011, 9 % des effectifs d'enfants inscrits en crèche, une part comparable à celle des enfants issus de familles monoparentales parmi les moins de quatre ans (9,7 %). Bien que ce chiffre soit finalement assez proche de l'objectif politique d'attribuer une place en crèche sur dix à un enfant de parents en difficulté[3], les enfants élevés dans une famille monoparentale ne semblent donc pas bénéficier d'un accès privilégié aux crèches[4]. Dès lors, il faudrait fixer un objectif plus élevé si on voulait favoriser ces enfants.

(2) Y compris les crèches familiales (regroupement d'assistantes maternelles se rendant régulièrement dans des crèches collectives) mais hors jardins d'enfants.

(3) La conférence nationale contre la pauvreté et pour l'inclusion sociale 2013 prévoyait qu'une place en crèche sur dix soit réservée à des enfants dont les parents étaient bénéficiaires de minima sociaux ou en situation de monoparentalité.

(4) Étant donné que les mères seules ont autant recours à un mode de garde extérieur que les mères en couples.

(5) Les régions Île-de-France et Provence-Alpes-Côte d'Azur ont les taux de couverture les plus élevés (19 %) tandis qu'ils sont très faibles (7-9 %) dans les régions Haute-Normandie, Centre, Basse-Normandie et Pays de la Loire.

DOCUMENT 7

L'enfance, un investissement d'avenir
Terra Nova – Octobre 2013

1 - Les connaissances scientifiques : la petite enfance a un impact déterminant sur la réussite éducative ultérieure

1. 1 - A 3 ans, les inégalités sociales face au langage sont déjà très fortes

La recherche a montré que **dès l'âge de 3 ans**, au moment de l'entrée en maternelle, **les enfants de familles aisées ont un vocabulaire trois fois plus riche que ceux des familles à faible revenu** [1](# ftn1).

Ce fossé se creuse en fait dès 24 mois. A cet âge, les enfants issus de familles défavorisées ont déjà un moindre niveau moyen de maîtrise du langage, comme l'ont établi des études récentes à l'étranger et en France[2](# ftn2).

Ce déterminisme social précoce des inégalités face au langage s'explique par l'inégalité des ressources en développement du langage que chaque enfant trouve dans sa famille. Après la naissance, l'exposition précoce au langage dans le contexte familial prédit en effet la richesse du vocabulaire des enfants et plus tard la qualité des aptitudes verbales et des capacités de lecture et d'écriture[3](# ftn3).

1. 2 - Les inégalités à 3 ans sont déterminantes pour la réussite scolaire ultérieure

Ces faibles niveaux de compréhension et de production précoce du vocabulaire peuvent à leur tour produire des difficultés ultérieures dans l'apprentissage de la lecture et l'orthographe, entraînant redoublement, voire sortie du système scolaire. Ces effets à long terme ont été largement étudiés non seulement dans les pays anglophones, mais aussi dans le milieu francophone. Ainsi, l'étude longitudinale de référence dans le monde francophone[4](# ftn4) a révélé que le langage des enfants à l'entrée de l'école est le meilleur facteur prédictif du niveau de lecture à l'école primaire.

Plusieurs études longitudinales ont également montré les risques qu'un retard précoce de langage entraîne pour le développement de l'enfant : celle de Silva montre que la moitié des enfants ayant à 3 ans un bas niveau de langage présente encore à 7 ans un déficit intellectuel ou un trouble de l'apprentissage écrit[5](# ftn5). Celle de Beitchman montre que pour des enfants ayant un faible niveau linguistique à 5 ans, le taux de retards s'élève à 72 % à l'âge de 12 ans[6](# ftn6).

Une intervention précoce est en outre d'autant plus utile que la petite enfance est la période de développement cérébral la plus intense de toute l'existence : le cerveau d'un jeune enfant est 2,5 à 3 fois plus actif que celui d'un adulte, et la période critique de développement du langage se situe entre 6 mois et 4 ans. La production du lexique chez l'enfant est un phénomène spectaculaire dans toutes les langues, avec un brusque accroissement du vocabulaire entre 12 et 30 mois. En moyenne, un enfant produit 10 mots à 12 mois, 50 mots à 18 mois, plus de 300 mots à 24 mois et 500 mots à 30 mois[7](# ftn7).

Pour favoriser le bon développement linguistique de tous les enfants, quelle que soit leur origine sociale, il est donc essentiel de mettre en œuvre une action précoce visant les très jeunes enfants entre 6 mois et 3 ans.

2 - Le meilleur investissement public pour la réussite éducative : accueillir le jeune enfant dans des structures à fort contenu éducatif

2. 1 - L'effet à long terme des meilleurs programmes éducatifs : la démonstration expérimentale d'un impact spectaculaire sur les trajectoires scolaires et professionnelles

À partir des années 1960, plusieurs expérimentations scientifiques ont été menées aux États-Unis pour **mesurer l'impact à long terme des programmes de crèche à fort contenu éducatif.** Parmi eux, les projets *Perry Preschool* et *Carolina Abecedarian* ont acquis une notoriété mondiale de par leurs résultats positifs spectaculaires.

Dans ces deux projets, un groupe d'enfants de milieu très modeste a bénéficié d'un accueil de haute qualité en structure collective, puis les bénéficiaires ont ensuite été suivis pendant trente ans par les chercheurs. Leurs trajectoires ont été comparées à celles d'un groupe témoin d'enfants dont les caractéristiques initiales étaient les mêmes mais qui n'ont pas bénéficié d'un accueil en crèche ; l'accès à chacun des groupes avait fait l'objet d'un tirage au sort afin d'éviter tout biais.

Au-delà des nombreuses différences entre les deux programmes (durée de prise en charge, âge des enfants accueillis, taux d'encadrement), le contenu de la prise en charge proposée dans Perry Preschool[8](#_ftn8) et dans Carolina Abecedarian[9](#_ftn9) partageait des similitudes essentielles. **Le programme pédagogique avait été soigneusement conçu par des chercheurs et des praticiens,** sur la base des données de la recherche. La succession des activités quotidiennes obéissait à un programme précis et structuré, alternant notamment des jeux éducatifs et des séquences d'apprentissage linguistique direct, la **priorité étant donnée au développement du langage.** L'ensemble des activités visaient à stimuler l'enfant en recherchant sa participation active aux interactions avec les adultes.

Les deux programmes ont permis de **démontrer scientifiquement l'impact profond et durable de ces interventions précoces sur la réussite des enfants d'origine modeste :**

- **Accroissement considérable des chances de réussite scolaire :** ces programmes ont permis d'améliorer très fortement le niveau scolaire des bénéficiaires durant les années immédiatement postérieures à la prise en charge en crèche (gains importants en lecture et en mathématiques, de l'ordre de 0,5 écart-type), mais **cette hausse des résultats scolaires s'est en outre avérée durable sur l'ensemble de la scolarité secondaire.** Le taux d'obtention du baccalauréat est ainsi supérieur de 50 % chez les bénéficiaires du programme Perry Preschool par rapport au groupe témoin. L'impact positif est également spectaculaire en matière d'allongement de la durée des études (1 an de plus en moyenne dans le programme Perry Preschool), et de chances d'obtention d'un diplôme universitaire (les chances d'obtention d'un diplôme de niveau licence sont 4 fois plus élevées chez les bénéficiaires du programme Carolina Abecedarian que chez le groupe témoin).

- **Accroissement considérable des chances de réussite professionnelle : hausse de deux tiers des chances d'exercer un emploi qualifié** et diminution d'un tiers du risque de chômage pour les bénéficiaires du programme Carolina Abecedarian par rapport au groupe témoin ; **niveau de revenu supérieur de 42 % à l'âge de 40 ans** pour le groupe des bénéficiaires du Perry Preschool par rapport au groupe témoin.

- **Réduction spectaculaire des risques sociaux :** le programme Carolina Abecedarian a permis à ses bénéficiaires une baisse de 40 % du taux de naissances à l'adolescence par rapport au groupe témoin, et une division par cinq du risque de dépendre des minima sociaux. Les bénéficiaires des deux programmes ont également un taux de délinquance considérablement plus faible : le programme Perry Preschool a ainsi diminué de près de 50 % le risque d'emprisonnement pour ses bénéficiaires, et d'environ un tiers le risque d'être arrêté pour des faits criminels.

2. 2 - L'accueil de haute qualité du jeune enfant est le meilleur investissement public possible dans le domaine éducatif

De nombreuses études postérieures ont confirmé les bénéfices considérables d'un accueil précoce du jeune enfant dans des structures collectives à forte dimension éducative. Il a ainsi été possible d'estimer les bénéfices socio-économiques globaux de l'investissement public dans de telles structures d'accueil du jeune enfant : en les comparant avec les coûts financiers directs de ces investissements, on peut montrer que ces investissements publics sont collectivement profitables, et ont à long terme un ratio coût / bénéfice extrêmement élevé.
En ce qui concerne le programme Perry Preschool, une étude économique a ainsi montré que chaque dollar d'argent public dépensé avait eu un rendement social supérieur à 16 dollars au terme de la période de 40 ans considérée[10](#_ftn10).

Le prix Nobel d'économie James Heckman a développé cette approche en comparant le rendement socio-économique des investissements publics aux différents niveaux du système d'accueil, de la petite enfance jusqu'à l'enseignement supérieur. Résumée dans la célèbre « courbe de Heckman », cette analyse indique que l'investissement éducatif le plus profitable pour la puissance publique est celui qui concerne les premières années de l'enfant. Ce rendement décroissant des investissements éducatifs publics est en outre d'autant plus marqué que les enfants concernés sont d'origine défavorisée.

3 - L'offre d'accueil du jeune enfant en France est abondante, mais encore peu orientée vers des objectifs éducatifs et peu accessible aux familles modestes

3. 1 - L'accueil en crèches est de fait réservé aux familles des classes moyennes et aisées, et reste trop peu tourné vers des objectifs éducatifs

La France compte aujourd'hui plus de 370 000 places dans ses établissements d'accueil du jeune enfant[11] (# ftn11), soit un taux d'accueil potentiel des enfants de moins de 3 ans supérieur à 15 %. Ce taux est relativement élevé par rapport aux autres pays de l'OCDE[12] (# ftn12) et place la France en pointe pour le développement quantitatif d'une offre d'accueil précoce du jeune enfant. Pour autant, notre système d'établissements d'accueil souffre de deux carences majeures :

1. Les structures collectives d'accueil du jeune enfant souffrent d'abord d'une très faible ouverture aux enfants des familles les plus pauvres. Selon les dernières données, seuls 4 % des enfants appartenant aux 20 % de familles les plus pauvres sont accueillis dans une crèche (et 2 % sont accueillis par une assistante maternelle), soit un taux d'accueil 2,5 fois inférieur à la moyenne nationale. 92 % des enfants de ces familles modestes sont ainsi gardés à domicile par leurs parents[13] (# ftn13). La raison de ce très faible accès aux crèches n'est pas financière (la participation des familles étant modulée selon leurs revenus) : elle est due avant tout à la concentration des places dans les territoires plus aisés, et à la prise en compte du critère d'activité (voire de bi-activité) des parents dans les décisions d'attribution de places. Les crèches françaises sont ainsi très peu ouvertes aux enfants qui pourraient en bénéficier le plus pour leur réussite éducative future.

En décembre 2012, à l'occasion de la Conférence nationale contre la pauvreté, le Premier ministre a annoncé un objectif national d'au moins 10 % d'enfants de familles pauvres en crèche :

« A terme, la part de ces enfants dans ces structures devra au moins correspondre à la proportion qu'ils représentent parmi les enfants du même âge sur le territoire concerné, avec dans tous les cas un minimum de 10 %. Pour atteindre cet objectif, l'Etat favorisera notamment la généralisation de commissions d'attribution des places en crèches ayant recours à des critères sociaux transparents. »[14] (# ftn14)

Cette décision constitue un progrès important dans le sens d'un meilleur accès des crèches aux familles modestes. Mais elle reste insuffisante : un calendrier de mise en œuvre doit encore être adopté, de même qu'une procédure de suivi, et les leviers d'action restent à détailler. L'atteinte de l'objectif nécessitera en outre l'adhésion et l'engagement des collectivités locales ayant la responsabilité des crèches. A supposer même que l'objectif soit réalisé, il permettrait seulement d'atteindre dans les crèches la même proportion d'enfants pauvres que dans la population – alors que la logique de l'égalité des chances plaiderait pour une certaine surreprésentation de ces enfants dans les structures d'accueil collectif.

2. D'autre part, la qualité de l'accueil proposé dans les crèches françaises reste à conforter et son contenu éducatif pourrait être considérablement développé. En tant que tel, le fait pour un enfant d'être accueilli en crèche est très favorable à son développement futur et à sa réussite à l'école ; mais la contribution des crèches françaises à la réussite éducative n'a encore jamais été mesurée[15] (# ftn15), et elle reste sans doute limitée dans la mesure où elle n'est pas définie comme un objectif explicite de ces structures. Promouvoir les chances de réussite des enfants ne fait pas partie des trois buts officiels assignés à la branche Famille de la Sécurité sociale – la compensation des charges de famille (solidarité horizontale), la réduction de la pauvreté des familles (solidarité verticale) et la conciliation de la vie familiale et professionnelle (promotion de l'emploi féminin notamment)[16] (# ftn16). Historiquement, les structures d'accueil collectif ont été conçues comme un simple mode de garde, permettant aux deux parents de travailler, et non comme une première étape du système éducatif.

Le souci du développement de l'enfant est bien sûr très présent dans les pratiques des professionnels de la petite enfance. Mais celles-ci se concentrent sur le respect de normes de sécurité et de santé des enfants accueillis, ainsi que sur leur développement affectif et psycho-moteur : **le développement linguistique et cognitif des enfants reste un volet rarement développé** dans les projets d'accueil des différents établissements, comme l'a souligné avec force à Grenoble le professeur Michel Zorman[17] (# ftn17). Le processus d'apprentissage du langage chez le jeune enfant est très peu enseigné dans les cursus de formation des professionnels, et la pratique en crèches d'activités permettant une stimulation linguistique reste aléatoire.

3. 2 - La scolarisation avant 3 ans bénéficie aux familles modestes mais reste un mode d'accueil peu adapté à la réussite éducative des très jeunes enfants

Conscient des bénéfices d'une prise en charge précoce des enfants de milieu modeste, le ministère de l'Education nationale a relancé à partir de la rentrée 2013 la scolarisation des enfants de moins de 3 ans en école maternelle. Pour permettre l'ouverture de nouvelles classes, 3 000 places d'enseignants supplémentaires d'ici 2017 ont été annoncées. L'objectif global est d'atteindre un taux de scolarisation de 30 % dans les secteurs défavorisés. Cette initiative correspond à un retour à une situation antérieure : alors que le taux de scolarisation des enfants de moins de 3 ans était de 35 % en 2001, il avait chuté entre 2002 et 2012 pour atteindre 12 % en 2012[18] (ftn18), même s'il était resté très élevé dans certaines régions (la Bretagne ou le Nord-Pas-de-Calais, notamment). Les justifications de cette baisse étaient notamment budgétaires, alors même qu'une bonne prise en charge des jeunes enfants représente un excellent investissement pour la collectivité.

La réforme initiée en 2013 poursuit explicitement un but d'égalité des chances, ciblant les familles aux « environnements sociaux défavorisés »[19] (ftn19). Elle vise en priorité les zones où les solutions d'accueil du jeune enfant (crèches, assistantes maternelles, etc.) sont les plus faibles. L'exemple le plus frappant est celui de la Seine-Saint-Denis, où le taux d'accueil des enfants de moins de 3 ans était descendu à 5 % en 2012, sans que les places d'accueil du jeune enfant aient augmenté par ailleurs.

Ainsi, les objectifs de la réforme correspondent clairement à l'orientation prônée dans ce rapport. En revanche, des incertitudes demeurent sur la qualité de l'accueil des moins de 3 ans en école maternelle : moins bon taux d'encadrement que dans les solutions d'accueil du jeune enfant, trop grande rareté des compétences spécifiques sur la petite enfance au sein des personnels de l'Education nationale, absence de locaux adaptés, etc. Par ailleurs, le contenu pédagogique de ces premières années d'école fait débat au sein de l'Education nationale. Ne faut-il pas avant tout éviter la « primarisation » de l'école maternelle, c'est-à-dire la préparation trop précoce, en maternelle, des enseignements de l'école primaire ? Ne faut-il pas craindre une stigmatisation des « petits parleurs » à qui on proposerait des exercices spécifiques ? Or, les expériences réussies citées plus haut reposent sur un parti pris clair consistant à effectuer, dès le plus jeune âge, un minimum d'exercices linguistiques et cognitifs explicites auprès des enfants présentant le plus de risques d'échec scolaire futur.

En l'absence de cette composante pédagogique, il n'est pas certain que la réforme engagée par l'Education nationale produise la totalité du bénéfice en termes d'égalités des chances qu'on pourrait en attendre. Si bien qu'aujourd'hui, pour un enfant de 2 à 3 ans, des solutions de qualité en crèches semblent préférables à la scolarisation en école maternelle (même si, dans les faits, l'alternative ne se présente pas en ces termes pour les parents, les mêmes territoires ne proposant généralement pas les deux offres).

La lutte contre les inégalités commence dans les crèches
Terra Nova – Janvier 2014

Synthèse

30 millions : à quatre ans, un enfant pauvre a entendu 30 millions de mots de moins qu'un enfant issu d'un milieu favorisé. Avant même leur première année en CP, une forte proportion de nos enfants est déjà touchée par des difficultés que l'école peine souvent à résorber au cours des dix années suivantes. Nos décrochages – celui que connaît notre système éducatif dans les classements internationaux, celui de dizaines de milliers de jeunes quittant l'école sans qualification, mais aussi notre taux de chômage et notre faible compétitivité – se jouent dès la petite enfance, lorsque le cerveau connaît sa période de développement neuronal la plus importante. Pourtant – et ce n'est pas si fréquent lorsqu'on parle de lutte contre les inégalités et contre le chômage – il existe des solutions concrètes et éprouvées, qui sont entre les mains des élus locaux, des professionnels et des responsables nationaux de la petite enfance.

En 1962, dans la petite ville de Ypsilanti aux États-Unis, une équipe de professionnels de crèches et de chercheurs décident de prouver que les inégalités peuvent être corrigées dès le plus jeune âge. Ils mettent au point le Perry Preschool Project, programme éducatif intensif à destination d'enfants afro-américains défavorisés âgés de 3 à 5 ans : sessions de lecture individualisées, jeux linguistiques structurés à l'occasion de chaque repas, insistance sur le développement social et émotionnel en même temps que cognitif, implication très forte des parents.

Dix ans plus tard, un autre projet, le Carolina Abecedarian, reprend et approfondit cette démarche pour des enfants de 0 à 5 ans. Mais ce qui distingue les projets Perry Preschool et Carolina Abecedarian des nombreuses autres initiatives ponctuelles conduites par des professionnels dévoués, et ce qui en fait des références jusqu'à aujourd'hui, c'est qu'ils sont accompagnés de dispositifs d'évaluation scientifique rigoureux : chaque enfant ayant bénéficié de ces programmes a été suivi pendant plusieurs décennies, selon une méthode scientifique (tirage au sort d'un groupe de contrôle), afin de pouvoir mesurer l'impact du dispositif sur la destinée de ces individus. Certains enfants ont été suivis jusqu'à l'âge de 40 ans ! Les résultats sont saisissants : meilleure réussite scolaire, accès à l'enseignement supérieur plus large, chômage plus faible, meilleure santé, moindre risque d'actes criminels. Selon le prix Nobel d'économie James Heckman, qui a mené une analyse coûts-bénéfices détaillée de ces programmes, il s'agit de l'investissement éducatif le plus « rentable » pour la société : les montants considérables investis dans la requalification professionnelle, la lutte contre le décrochage ou la prévention de l'échec scolaire au collège, bénéficieraient davantage aux individus s'ils l'étaient, 10, 15 ou 20 ans en amont, dans des initiatives de haute qualité à destination de la petite enfance.

Propositions

Recommandations aux communes et aux intercommunalités:

1. Créer les nouvelles places de crèches en priorité dans les quartiers les moins aisés.
2. Donner la priorité aux familles défavorisées dans l'accès aux places de crèches, afin que les enfants de familles sous le seuil de pauvreté cessent d'être sous-représentés dans les crèches françaises.
3. S'inspirer des exemples de crèches de haute qualité éducative ayant fait leurs preuves.
4. Pour les communes les plus petites et les moins riches, développer la compétence Petite enfance des intercommunalités afin de pouvoir créer les places manquantes.

Recommandations aux conseils généraux:

5. Soutenir financièrement l'ouverture de crèches dans les zones du département les moins favorisées.
6. Conditionner les cofinancements départementaux à des critères d'accueil en crèche des enfants défavorisés.
7. Mettre les différents instruments départementaux de la petite enfance au service du développement éducatif : qualité éducative des crèches, formation et soutien aux assistants maternels, services de PMI et de soutien à la parentalité.

Recommandations à l'État et à la CNAF:

8. Assigner explicitement à la politique familiale un objectif d'égalité des chances
9. Développer la recherche et l'expérimentation sur la petite enfance en incluant une évaluation scientifique externe dans les projets innovants financés par l'État ou la CNAF.
10. Modifier les règles de financement des crèches par la CNAF en modulant le niveau de la prestation de service unique selon la proportion d'enfants pauvres accueillis.

FICHE 5
À quoi sert le projet d'établissement ou de service ?

Le projet d'établissement ou de service permet de rendre opérationnels les savoirs, connaissances et compétences acquis en formation initiale ou continue, dans des disciplines différentes en fonction des professionnels et de les intégrer effectivement aux pratiques quotidiennes.

Identifier, mutualiser et élargir les compétences, les connaissances et les savoir-faire

Par l'organisation qu'il implique, le projet d'établissement ou de service permet d'identifier, de mutualiser et d'élargir les compétences et le savoir-faire de l'ensemble des professionnels concernés.

Il leur assure la possibilité de fixer en commun le socle de compétences et savoirs - faire à mobiliser pour une prise en charge optimale de l'enfant et d'identifier les besoins, notamment en termes de formation professionnelle.

Le projet d'établissement ou de service aide à formaliser les pratiques professionnelles et les relations éducatives

L'élaboration et la mise en œuvre du projet d'établissement ou de service renforce chez les professionnels la conscience de ce qu'ils font, de comment et pourquoi ils le font, et de l'impact de leurs gestes et attitudes sur l'enfant ou ses parents.

Il permet d'assurer que l'action éducative est adaptée au mieux à l'objectif d'un développement harmonieux de l'enfant.

La conscience de la portée des gestes permet d'assurer à l'enfant une sécurité optimale, facteur d'une relation de confiance avec les personnes qui s'occupent de lui et d'anticipation des difficultés éventuelles.

Il s'agit aussi de faire le lien entre les pratiques quotidiennes et une vision prospective du développement de l'enfant fondée sur une connaissance des besoins de développement de l'enfant et des valeurs éducatives.

Le projet d'établissement permet enfin une cohérence entre les objectifs et les moyens et entre les différentes personnes qui s'occupent de l'enfant.

Le projet d'établissement ou de service aide à prendre et réguler en compte « l'implication émotionnelle »qui résulte d'un travail avec de très jeunes enfants

Les relations quotidiennes avec de très jeunes enfants peuvent susciter une implication émotionnelle forte chez les professionnels chargés de leur prise en charge au sein des établissements ou services d'accueil.

Le projet d'établissement ou de service fournit un support pour aider les professionnels à prendre la distance nécessaire, à réguler et gérer les relations avec les enfants et leurs familles.

Le travail en équipe et des réunions régulières constituent également des éléments essentiels pour assurer la régulation des relations professionnels - enfants - familles.

Le projet d'établissement ou de service aide à dynamiser la structure et favoriser l'investissement professionnel de l'ensemble du personnel, et notamment des « accueillants »

Le projet d'établissement ou de service permet de soutenir les professionnels dans l'exercice de leur activité, condition de la qualité de l'accueil. Il favorise ou impulse les changements nécessaires dans l'établissement ou le service. Cela passe par plusieurs facteurs :

- l'introduction d'une dynamique d'innovation ;
- la transformation d'objectifs ou de souhaits généraux en buts et moyens précis ;
- le renforcement de l'action éducative par l'attention portée aux enfants et le partage de ses effets ;
- le sens et l'importance accordés aux gestes quotidiens.

Il permet enfin une prise de conscience des effets positifs de l'action sur le bien-être et le développement de l'enfant. Cette prise de conscience diminue le risque d'inertie et d'épuisement professionnel et au delà, devient le moteur de l'investissement professionnel.

Le projet d'établissement est utile pour les relations avec les familles et les partenaires de l'établissement ou service d'accueil

Il facilite les relations, le dialogue et la concertation avec les familles.

Avoir un projet clair et formalisé, prendre conscience de ce que l'on fait et des raisons pour lesquelles on le fait facilite le débat, le dialogue et la concertation avec les familles.

Le projet joue le rôle d'un tiers dans les relations entre les professionnels et les parents, qui permet un échange et une clarification de attentes, des rôles et des représentations.

Le projet peut contribuer à la construction et au maintien de l'alliance éducative (non une totale communauté de vue mais un accord sur un socle de base et un dialogue permanent) en associant les parents à la réflexion et à l'élaboration.

Il facilite les relations, le dialogue et la concertation avec les autres partenaires.

Le projet permet à l'établissement ou au service de se faire connaître, de faire connaître ses valeurs, ses objectifs et ses compétences, auprès des partenaires institutionnels et des autres professionnels concernés, notamment ceux qui souhaiteraient participer à un titre ou un autre à l'action de l'établissement ou service ou voudraient le rejoindre.