CONSEIL DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE

PILOTAGE DE LA QUALITE AFFECTIVE, EDUCATIVE ET SOCIALE DE L'ACCUEIL DU JEUNE ENFANT

Rapport adopté par consensus par le Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence le 22 mars 2019

SOMMAIRE

Avis du Conseil de l'enfance et de l'adolescence du HCFEA 8

Préambule 9

Synthèse 10

Introduction 29

I. Outils actuels du pilotage de la qualité dans les modes d'accueil de la petite enfance 32

1. La qualité des modes d'accueil dans les politiques publiques : entre besoins de conciliation vie familiale, vie professionnelle et enjeux du développement de l'enfant32

1.1 D'abord un développement de l'offre d'accueil : plus de la moitié des enfants de moins de trois ans fréquentent aujourd'hui un mode d'accueil formel 32

1.2 Des évolutions historiques de la qualité : du sanitaire vers l'éducatif et le développement de l'enfant 33

1.3 La qualité en 2019 : entre critiques nécessaires et manque de données objectives 35

1.4. Débats sur les finalités des modes d'accueil pour l'enfant : consensus pour des approches multidimensionnelles au service d'une ambition affective, éducative et sociale 37

2. La réglementation et les normes nationales de la qualité dans les modes d'accueil aujourd'hui 40

2.1 Les normes sanitaires, d'hygiène et de sécurité..... 41

2.2 Les normes liées au bâti, aménagements et matériels dans les EAJE 41

2.3 Les normes d'encadrement..... 41

2.4 Les qualifications des professionnels 42

2.5 Les autorisations et les contrôles pour les EAJE..... 44

2.6 Les agréments et les contrôles pour les assistants maternels..... 46

2.7 Quelques éléments dans les schémas départementaux de services aux familles 46

2.8 La réforme du cadre normatif en cours dans le cadre de la loi Essoc..... 47

3. Vers une structuration progressive d'un pilotage de la qualité plus centré sur les besoins de l'enfant..... 47

3.1 Le cadre national pour l'accueil du jeune enfant et ses dix principes : fonder un cadre commun centré sur le développement interactif de l'enfant au service d'une ambition éducative et sociale pour lui et sa famille 48

3.2 Le plan ministériel d'action petite enfance et la stratégie de lutte contre la pauvreté..... 51

3.3 Favoriser la qualité des interactions enfants/ professionnels/ parents autour des contenus éducatifs et par la formation continue : consensus en France et à l'international..... 53

II. Améliorer la qualité de vie des enfants confiés par leurs parents aux modes d'accueil à partir du cadrage national 63

A. L'accueil de l'enfant à partir de sa spécificité et son contexte familial et social : travail des professionnels de la petite enfance en lien avec les parents (article 1 à 3) 63

1. 1er article - L'accueil du jeune enfant doit répondre aux spécificités de sa situation.63

1.1 Le 1er article *in extenso* 63

1.2 Repère 1 : Enrichir le projet social en améliorant la connaissance des besoins du territoire d'implantation pour accueillir toutes les familles 66

1.3 Repère 2 : Pour accueillir davantage les enfants en situation de handicap et les maladies chroniques 67

1.4 Aller au-devant des familles et développer l'offre sur des besoins mal couverts et les accueils partiels, notamment avec des ateliers hebdomadaires d'éveil et de socialisation pour les enfants de deux ans gardés par leurs parents..... 69

1.5 Améliorer l'accueil humain des familles en recherche d'une solution pour leurs enfants en appui sur un lieu pivot de l'accueil du JE, avec inscription auprès d'un professionnel de l'enfance et transparence dans l'attribution des places..... 78

1.6 Repère 3: Un projet éducatif prévoyant la neutralité, le respect de la charte de la laïcité 80

2. Article 2 - Un accueil de qualité doit respecter la spécificité du développement global et interactif du jeune enfant, dans une logique de prime éducation..... 84

2.1 Le deuxième article *in extenso* 84

2.2 Repère 4 : Une connaissance fine du développement global (affectif, cognitif, moteur, social) de chaque enfant dans le mode d'accueil qui explicite les références éducatives –et les méthodes et pratiques mises en œuvre pour soutenir le développement de l'enfant- à partager avec les parents 85

2.3 Repère 5 : Une organisation de l'accueil pour tenir compte des besoins, des potentiels et des rythmes de chacun des enfants accueillis : maternage (care) et progression éducative 87

2. 4 Un projet éducatif / d'accueil partagé avec les parents qui prévoit explicitement à la fois du jeu libre et des expériences partagées de découvertes et d'apprentissages basés sur le volontariat des enfants..... 88

2.5 Repère 6 : Un cadrage de l'utilisation des écrans : règlement de fonctionnement pour les EAJE et projet d'accueil chez les AM 89

3. Article 3 - La relation entre l'enfant et tous les adultes qui l'entourent se construit en confiance et clarté..... 90

3.1 Le troisième article *in extenso* 90

3.2 Repère 7: Prévoir et mettre en place les modalités de participation officielles et effectives des parents : dans les conseils de crèche et dans des liens directs et réguliers facilités avec le service, la personne ou la structure d'accueil 91

3.3 Repère 7 bis : Des parents bienvenus dans les pièces, et espaces d'accueil, de jeux et de soins, où vivent leurs enfants pendant la journée 96

3.4 Repère 8 : la pratique de la personne de référence 97

B.Le contenu des interactions avec les enfants favorable à leur sécurisation affective et relationnelle, à leur développement sensori-moteur, langagier et logique, leur socialité et leur sensibilité culturelle et environnementale (article 4 à 7) 99

4. Article 4 - Un encadrement bienveillant, sécurisant, pluriel, ludique et ouvert sur le monde favorise la confiance en soi, en les autres et en l'avenir. 100

4.1 L'article 4 *in extenso* 100

4.2 Repère 9 : Connaître et habiter le monde, se mouvoir, mobiliser tous ses sens 101

4.3 Repère 10 : Aider l'enfant à identifier et faire avec ses émotions et celles des autres en toute sécurité, favoriser la socialisation et les relations des enfants entre eux..... 102

4.4 Repère 11 : Un projet éducatif / d'accueil qui soutient explicitement le développement langagier de l'enfant, son imaginaire indissociables d'un développement du corps, du jeu libre, de l'attention et des soins aux enfants..... 106

4.5 Repère 12 : Aider l'enfant à se repérer spatialement, à observer et organiser mathématiquement et logiquement le monde (classer, sérier, comparer, varier les angles de vue…)..... 112

5. Article 5 - L'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre. 115

5.1 Le 5ème article in extenso 115

5.2 Repère 13 : Eveil artistique et culturel au quotidien ; engager les professionnels de la petite enfance dans des partenariats avec des acteurs culturels du territoire et prévoir explicitement les temps de danse, comptines, lecture d'albums, dans un climat de jeu, de créativité, de dialogue avec l'enfant 117

5.3 Repère 14 : Favoriser les initiatives artistiques et culturelles entre parents, enfants et professionnelles des modes d'accueil 120

6. Article 6 - La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants. ... 122

6.1 Le 6ème article *in extenso*..... 122

6.2 Repère 15 : Prévoir des temps dans la nature dans l'organisation de la semaine alternant jeux spontanés et découvertes ou activités plus guidées, jardinage, animaux, terrariums 122

6.3 Développer l'implication des pouvoirs publics pour l'aménagement du dehors et les projets permettant aux enfants d'entrer en contact avec la nature..... 124

7. Article 7 - La lutte contre les stéréotypes sexistes est un enjeu essentiel dès la prime enfance..... 125

7.1 Le 7ème article *in extenso*..... 125

7.2. Repères 16 et 17 : Attention donnée, jeux, livres sans assignations précoces des filles et garçons126

C. Accueillir les enfants par des organisations bientraitantes et ouvertes sur l'extérieur 130

8. Article 8 - Les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain, garantissant tant la sécurité de l'enfant que les conditions de déploiement de son éveil. 130

8.1. Le 8ème article *in extenso*..... 130

8.2. Profiter de la reprise du cadre normatif pour mieux concilier besoins d'éveil et normes de sécurité dans l'aménagement des locaux et les autorisations de sorties culturelles ou au dehors 130

8.3. Améliorer la qualité nutritionnelle des aliments destinés aux enfants de la naissance à trois ans 132

8.4. Repère 18 : Un aménagement des locaux qui respecte l'intimité de l'enfant pour les soins corporels 133

8.5. Repère 19 : Accorder une grande attention aux conditions de prises des repas 134

8.6. Repère 20 : Assurer la santé environnementale de l'enfant..... 137

9. Article 9 - Des modes d'accueil participatifs, évolutifs, et bien-traitants, pour accompagner l'intelligence en mouvement des enfants. 143

9.1 Le 9ème article *in extenso*..... 143

9.2. Repère 21 : Documenter les professionnelles, croiser savoir-faire et connaissances actualisées dans les disciplines clés pour le développement et le bien-être de l'enfant et organiser des réflexions collectives sur les pratiques 144

9.3 Repère 22 : Développer les liens des professionnelles de l'accueil de la petite enfance avec les acteurs de la santé du territoire et du handicap 146

9.4. Repères 23 et 24 : Implication des professionnels de l'accueil individuel et collectif pour éviter la violence dans l'éducation et pour repérer et prévenir les maltraitances 147

10. Article 10 - Des professionnel.le.s qualifié.e.s et en nombre suffisant sont la garantie première d'un accueil de qualité..... 152

10.1 Le 10ème article *in extenso*..... 152

10.2 S'appuyer sur les 10 articles pour établir les plans de formations initiales et continues des professionnelles de la petite enfance 152

10.3 Formation/supervision des encadrants (directions petite enfance, coordinateurs, responsables d'établissements ou de services…) animateurs de RAM et référents techniques ou superviseurs dans les MAM 157

10.4 Favoriser la continuité éducative de la naissance à 6 ans, notamment par des formations communes et des partenariats locaux entre professionnels de l'école maternelle, de l'accueil de la petite enfance et de l'accueil de loisirs soutenus par les pouvoirs publics 157

III. Conditions générales pour une montée en qualité structurée nationalement à partir du texte cadre: un écosystème bientraitant avec de bonnes conditions de travail des professionnelles 166

1. Des points de consensus 166

1.1 Nécessité d'un environnement pluriprofessionnel des personnes en nombre suffisant et bien formées 166

1.2 Une attractivité des métiers à soutenir et un accès à la profession et des viviers à encourager 168

1.3 Le rôle des pouvoirs publics et d'une démarche structurée pour améliorer la qualité des modes de garde formels : éclairages internationaux..... 170

1.4 Des montées en qualité des modes d'accueil qui passent par la réflexivité l'interrogation sur les pratiques en appui sur un référentiel : 172

2. Tirer des leçons d'autres approches qualité : des leviers et des écueils 174

2.1 Dans le social et le médico-social : interrogation des pratiques, référentiel commun et évaluations internes et externes 174

2.2 Pertinence du questionnement sur les pratiques, d'une démarche participative, mais prudence sur les évaluations externes coûteuses et sans implication réelle des équipes 177

2.3 Des écueils de la labellisation: confusion entre satisfaction et qualité, manque de repères ou sur-standardisation creuse 182

3. Propositions : 3 axes pour un écosystème apprenant et bien-traitant de la petite enfance 185

3.1 Un cadre normatif instaurant des projets d'accueil et d'établissements revus de manière pluri-annuelle en appui sur le texte cadre et ses déclinaisons (recommandations et référentiel national) texte cadre 186

3.2 Donner une place réglementaire à l'observation des enfants, la documentation de l'expérience des enfants, l'analyse régulière des pratiques professionnelles et instaurer une auto-évaluation interne dans les EAJE 188

3.3 Développer missions et compétences des RAM pour animer des temps de regroupements des assistants maternels et gardes à domicile et l'analyse des pratiques 192

3.4 Des taux d'encadrement compatibles avec la qualité affective, éducative et sociale des modes d'accueils et une meilleure prévention de la souffrance au travail 195

3.5 Des encadrants, animateurs de RAM et responsables de services d'accueil engagés dans la bientraitance des équipes 196

3.6 Des formations qui font sens : nourrir l'intelligence professionnelle à partir du texte cadre, inclure formation en situation de travail, croiser savoir-faire et connaissances actualisées 198

3.7 Donner plus d'autonomie aux professionnels de première ligne de la petite enfance 206

3.8 Aider les parents employeurs et créer un réseau de remplacement entre professionnelles de la petite enfance au niveau local 207

3.9. Faciliter des mobilités correspondant aux aspirations des professionnelles de la petite enfance et favorisant la continuité éducative 208

3.10 Un pilotage de la qualité partagé entre les CAF et les services de PMI, les départements et autres collectivités locales articulant un niveau local et un niveau national 212

Annexes 214

Annexe 1 : Lettre de saisine 215

Annexe 2 : Plus de 50% des enfants de moins de 3 ans dans des modes de garde formels 219

Annexe 3 : La réglementation et les normes nationales de la qualité dans les modes d'accueil aujourd'hui 220

1 Les normes sanitaires, d'hygiène et de sécurité en EAJE 220

2 Les normes liés au bâti, aménagements et matériels dans les EAJE 221

3 Les normes d'encadrements 223

4 Les qualifications des professionnels 223

5 Les autorisations et les contrôles pour les EAJE 225

Annexe 4 : Les agréments et les contrôles pour les assistants maternels 228

Annexe 5 : Le décret du 23 octobre 2018 relatif a la formation et au renouvellement d'agrément des assistants maternels 232

Annexe 6 : Démarche qualité dans le secteur sanitaire et médico-social 238

1. Une autorité de référence de la qualité des soins et accompagnements : la Haute Autorité de Santé239

2. Certification et accréditation dans le secteur sanitaire : base pour le suivi opérationnel de la qualité et de la transparence des résultats (usagers) 242

Annexe 7 : Conclusions de la mission de recentrage des missions de la PMI confiée à M. Peyron, députée de seine et marne 245

Annexe 8 : Eléments de la mission « Promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien à son parent », S. Marinopoulos..... 247

Annexe 9 : Formations et VAE et reingenierie des diplômes des professionnels de la petite enfance..... 252

Annexe 10 : Epreuves du CAP Accompagnant éducatif Petite Enfance 253

Annexe 11 : Liste des entretiens conduits dans le cadre de la mission..... 254

PILOTAGE DE LA QUALITE AFFECTIVE, EDUCATIVE ET SOCIALE DE L'ACCUEIL DU JEUNE ENFANT

AVIS DU CONSEIL DE L'ENFANCE ET DE L'ADOLESCENCE DU HCFEA

Le rapport du Conseil enfance sur le « Pilotage de la qualité affective, éducative, sociale de l'accueil du jeune enfant » a été adopté à l'unanimité le 22 mars 2019, sa synthèse est annexée au présent avis.

Le Conseil de l'enfance du HCFEA rappelle que les modes d'accueils ont vocation à s'ajuster à la situation particulière de chaque enfant, l'évolution des modes de vie et des attentes des familles qui le lui confient, les ressources et caractéristiques du territoire d'implantation. A l'appui du Cadre national de l'accueil du jeune enfant publié en 2017, et à partir d'une approche holistique de la qualité, essentielle au développement et à l'épanouissement des jeunes enfants, le Conseil propose un pilotage national de la qualité des modes d'accueil individuels et collectifs pour une équité du service rendu aux enfants et à leurs familles, mais sans objectif de standardisation des pratiques. Pour ce faire, il adopte :

- 24 propositions de repères pour un référentiel de qualité des acteurs de la petite enfance, correspondant à une déclinaison opérationnelle des 10 orientations du texte cadre national de l'accueil de la petite enfance et servant à mettre en place des auto-évaluations internes des EAJE.
- 24 propositions de pilotage de la qualité qui ressortent du cadre normatif et de la structuration de l'offre. Elles complètent ces repères pour créer un environnement propice qui encourage l'amélioration régulière et la réflexivité sur les pratiques, ainsi que la professionnalisation et la reconnaissance des métiers de la petite enfance.

Le Conseil de l'enfance du HCFEA prend le parti de fournir des appuis opérationnels instruits des enjeux centraux de la prime éducation, et fournissant un socle commun à l'ensemble des acteurs pour bâtir une politique petite enfance plus cohérente, tout en laissant une grande place à l'initiative de chaque mode d'accueil.

A court-terme, ce rapport a vocation à servir de matrice à la campagne de formation continue des professionnels de la petite enfance prévue par la stratégie nationale de lutte contre la pauvreté. Ce rapport du Conseil est l'objet d'une saisine « sur le pilotage de la qualité des modes d'accueil du jeune enfant » du Ministère des Solidarités et de la Santé en date du 27 janvier 2019.

PREAMBULE

Le référentiel sur la qualité affective, éducative, sociale des modes d'accueil du HCFEA fournit une base pour des choix décisionnels concernant l'accueil des jeunes enfants en France : choix politiques, réglementaires, financiers, organisationnels, techniques ou pratiques et les outils d'un pilotage national pour une équité du service rendu aux enfants et à leurs familles. Pour cela il établit les repères correspondant à une mise en pratique des 10 orientations du Cadre national de l'accueil du jeune enfant publié par le ministère en 2017, nécessaires à ce que l'ensemble des acteurs impliqués puissent mieux se comprendre et bâtir une politique petite enfance plus cohérente : services de l'état et des collectivités, professionnels d'accueil, cadres intermédiaires, élus, formateurs, gestionnaires et chercheurs. Le référentiel qualité de l'accueil du jeune enfant du Conseil de l'enfance du HCFEA avance les premiers outils d'un pilotage de la qualité par les cadres normatifs mais aussi, au-delà, autour d'une vision commune bâtie sur une meilleure connaissance du jeune enfant, et sur un projet qui intègre ses besoins affectifs, ses attentes éducatives et ses réalités sociales.

Compte tenu que la principale qualité d'un mode d'accueil tient à sa capacité d'ajustement à trois paramètres : la situation particulière de chaque enfant, l'évolution des modes de vie et des attentes des familles qui le lui confient, les ressources et caractéristiques du territoire d'implantation :

- Le référentiel qualité mode d'accueil du HCFEA relève le défi de proposer un pilotage national, mais sans objectif d'homogénéisation des pratiques et des systèmes.

- Le Conseil de l'enfance du HCFEA prend le parti de fournir des appuis fiables et opérationnels instruits des enjeux centraux, et de laisser une place à l'initiative, la construction, au lieu des systèmes de normalisation, labellisation, certifications…

Le Conseil de l'enfance a instruit ces travaux considérant que l'accueil du jeune enfant est en soi un domaine spécifique d'action sociale, éducative et de prévention prévenante universaliste, auquel il convient de donner les moyens d'une meilleure visibilité et lisibilité qu'il mérite. Les repères donnés ici visent plus à ouvrir qu'à normer, plus à soutenir une ambition qu'à prescrire et figer.

Piloter l'amélioration de la qualité ne peut se concevoir sans accorder une confiance de départ en la volonté et la capacité de la plupart des acteurs de s'acquitter avec compétence, bien-traitance et humanité, de l'énorme responsabilité qui leur incombe : s'occuper, en l'absence de leurs parents, de près de la moitié des petits enfants d'une génération, au premier âge de leur vie, là où leur immense vulnérabilité n'a d'égale que l'immense potentialité qu'elle recèle et dont il faut savoir prendre soin.

Sylviane Giampino,
Présidente du Conseil de l'enfance et de l'adolescence du HCFEA
Vice-Présidente du Haut Conseil de la Famille, de l'Enfance et de l'Age

S. Giampino

SYNTHESE

Le présent rapport du Conseil de l'enfance et de l'adolescence du HCFEA porte sur les moyens d'améliorer la qualité des modes d'accueil de la petite enfance, ici **définie comme qualité affective, éducative et sociale**. Il s'adresse à toutes les parties prenantes du secteur et s'inscrit à la suite des travaux engagés par le HCFEA sur ce thème. Il est réalisé dans le cadre d'**une saisine** conjointe de la ministre de la Santé et des Solidarités Agnès Buzyn et de la secrétaire d'Etat à la famille, Christelle Dubos.

Prenant appui sur les 10 articles du *texte cadre national de l'accueil du jeune enfant*, le rapport propose des **repères de qualité** et des axes pour piloter **la montée en qualité des modes d'accueil individuels et collectifs**. Centrée sur les conditions favorables au **développement et à l'épanouissement des jeunes enfants**, l'approche interactive et multi-dimensionnelle de la qualité inclut de fait l'accueil des familles et la continuité éducative vers l'entrée en école maternelle. A court terme, ce rapport a vocation à servir de matrice à la campagne de formation continue des professionnels de la petite enfance prévue par la **stratégie nationale de lutte contre la pauvreté**.

A cette fin, le rapport fait deux types de propositions :

- **24 propositions de repères pour un référentiel de qualité** des acteurs de la petite enfance, **en appui sur les 10 articles du texte cadre national de l'accueil de la petite enfance**.
- **24 propositions de pilotage de la qualité** qui ressortent du cadre normatif et de la structuration de l'offre et qui complètent ces repères pour créer un environnement propice.

I. PARTIR DES OUTILS ACTUELS DE PILOTAGE DE LA QUALITE DANS LES MODES D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

Aujourd'hui, plus de la **moitié des enfants de moins de trois ans sont accueillis à titre secondaire ou principal dans des modes d'accueil formels**, **individuels ou collectifs.** L'effort de structuration institutionnelle de l'offre a d'abord porté sur l'accueil collectif. La préoccupation de « qualité » n'est pas nouvelle, mais son contenu a évolué. Elle s'est concentrée, dans un premier temps, sur la préoccupation sanitaire et sur la lutte contre la morbidité infantile. A partir des années 1980, elle est davantage invoquée en parlant des services aux familles, notamment pour faciliter l'articulation entre vie familiale et vie professionnelle puis l'accompagnement à la parentalité. Les modes d'accueil collectifs ont progressivement acquis une réputation de « laboratoires » d'éveil précoce, de socialisation et de réduction des inégalités sociales. A côté des normes sanitaires ou administratives, **l'approche holistique** pose les conditions d'un bon développement de l'enfant, physique, relationnel et intellectuel (cognitif) à partir des composants affectifs et relationnels (émotionnels), sociaux et culturels de son bien-être. Tous les acteurs s'accordent désormais à penser que les dimensions prises en compte par la législation ou la règlementation doivent s'élargir dans ce sens pour garantir la qualité des modes d'accueil. Au-delà du seul respect des normes structurelles réglementaires, d'autres conditions de qualité des modes d'accueil jouent en effet un rôle

déterminant sur le développement présent et à venir des enfants qui les fréquentent, et sur les bénéfices majorés que les enfants en situation de vulnérabilité sociale ou médicale sont susceptibles d'en tirer.

La proposition de la Commission européenne pour des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance montre que de nombreux pays adoptent des orientations dans cette logique holistique. En outre, les approches de **suivi de la qualité des modes d'accueil**, aussi diverses soient-elles, ont toutes en commun une visée d'objectivation à la fois de la qualité structurelle (taux d'encadrement, niveau de formation, locaux, etc.) et de **la qualité des interactions avec les enfants**, qui elle-même **dépend de l'organisation de la structure.** Selon la revue de littérature de l'OCDE sur le sujet, les **éléments déterminants** tiennent avant tout à la **qualité des interactions** entre enfants et professionnels qui constituent le cadre de leurs expériences quotidiennes (climat affectif, soins physiques, environnement riche en situations éducatives et pédagogiques, savoir-faire pour mobiliser les enfants dans des activités, des jeux et des interactions avec les autres, rituels créant des repères). Concernant les éléments structurels, la **formation continue et l'amélioration** *in vivo* **des compétences** ont également un effet significatif sur le développement des capacités des enfants.

Enfin, l'appropriation de **formes diverses d'auto-évaluation, de bilan et documentation** contribue à améliorer la qualité des relations entre enfants et professionnels alors que le **contrôle opératoire des équipes et les indicateurs formels ou partiels fournissent rarement un suivi adapté de la qualité des processus**.

En 2016, le rapport « Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels » a posé un jalon supplémentaire de « la conception qualitative des modes d'accueil pour la petite enfance basée sur les particularités du développement de l'enfant avant trois ans ». Avec la publication par le ministère en 2017 du ***texte cadre national pour l'accueil du jeune enfant*** **en 10 orientations**, une marche institutionnelle a été franchie qui définit les objectifs, principes et valeurs essentielles autour d'un cadre commun pour l'ensemble des acteurs contribuant à l'organisation et à l'accueil du jeune enfant.

Restait à poser des repères plus opérationnels déclinant les 10 orientations du texte cadre. C'est l'objet de ce rapport, dont le contexte politique est le suivant :

- la **reprise en cours d'étude du cadre normatif** (Art. 50 de la loi pour un Etat au service d'une société de confiance ou ESSOC) **en vue de simplification** ;
- la mise en œuvre de la **stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté lancée en septembre 2018 qui promeut** « l'accueil dans les crèches ou par les assistants maternels comme levier efficace de réduction des inégalités liées à l'origine sociale » et prévoit un plan de formation continue de 600 000 professionnels de la petite enfance.

II. AMELIORER LA QUALITE DE VIE DES ENFANTS CONFIES PAR LEURS PARENTS AUX MODES D'ACCUEIL A PARTIR DU CADRAGE NATIONAL

Le Conseil de l'enfance du HCFEA propose une déclinaison des 10 articles du texte cadre national en 24 repères opérationnels pour un référentiel de la qualité des modes d'accueil.

Le HCFEA préconise que ces repères trouvent une **traduction réglementaire dans les projets d'accueil des assistants maternels et dans les projets d'établissements** des EAJE (projet éducatif et projet social). A plus court terme, ces repères permettront de nourrir l'offre de formation des 600 000 professionnels de la petite enfance prévue dans le plan de la Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté.

De manière plus structurelle, les 24 repères sont regroupés autour de **trois dimensions** (A, B et C) permettant de soutenir le développement global de l'enfant et d'améliorer la qualité éducative, affective et sociale de son accueil :

- l'accueil de l'enfant à partir de sa spécificité et de son contexte familial et social ;
- le contenu des interactions avec les enfants favorable à leur sécurisation affective et relationnelle, à leur développement sensori-moteur, langagier et logique, leur socialité et leur sensibilité culturelle et environnementale ;
- accueillir les enfants par des organisations bientraitantes et ouvertes sur l'extérieur.

Des propositions complètent ces repères pour décliner les 10 orientations du texte-cadre.

A.L'accueil de l'enfant à partir de sa spécificité et son contexte familial et social : travail des professionnels de la petite enfance en lien avec les parents (article 1 à 3)

Article 1. L'accueil du jeune enfant doit répondre aux spécificités de sa situation.

Le recours aux modes d'accueil formels réguliers est aujourd'hui avant tout lié à l'exercice d'une activité professionnelle par les parents qui, de fait, ont un niveau de vie plus élevé que la moyenne des familles. On sait aussi qu'un quart des parents qui s'occupent eux-mêmes de leur enfant sont contraints par le manque de place ou par le manque de meilleures solutions[1] pour concilier vie familiale et vie professionnelle ou pour répondre à des besoins spécifiques de l'enfant (situation de handicap, etc.). Les autres enfants vivent souvent dans des familles où les mères (majoritairement) ne travaillent pas et/ou peuvent ne pas voir l'intérêt de confier leur enfant en dehors de la famille.

La stratégie de lutte contre la pauvreté affiche l'ambition **d'offrir à terme à tous les enfants avant l'entrée à l'école maternelle une expérience de socialisation précoce dans un accueil formel, qualifié**. Un environnement riche en nouvelles sollicitations, un soutien des interactions ludiques et créatives entre enfants et enfin des liens positifs entre professionnels et parents favorisent le développement relationnel, cognitif et social des enfants. Ces éléments constituent des facteurs de réduction ou de **prévention des inégalités**, de réduction des discriminations et relèvent du respect des **droits de l'enfant tels que définis par la CIDE**.

[1] En 2018, le HCFEA avait estimé un besoin de 230 000 solutions d'accueil.

Cette politique volontariste nécessite d'aller davantage vers les familles qui n'envisagent pas de proposer à leurs enfants une expérience à temps partiel de socialisation et de découverte dans un mode d'accueil :

- **Repère 1 :** enrichir le **projet social des EAJE pour être en mesure d'aller davantage vers toutes les familles et en reprendre les axes dans les projets d'établissement et d'accueil**. Au moment de l'autorisation de fonctionnement d'une structure AJE, ou de l'attribution de l'agrément pour l'implantation d'une MAM, inclure dans le projet social un descriptif de l'environnement socio-économique d'implantation de l'établissement, de la démographie du secteur, des éléments d'analyse locale offre/besoins. Le cas échéant en s'appuyant sur les diagnostics des schémas départementaux de services aux familles.
- **Repère 2 : accueil du handicap et maladies chroniques**. Prévoir systématiquement dans le projet d'accueil et d'établissement les moyens alloués et les modalités d'organisation envisagées pour l'accueil d'un enfant en situation de handicap ou de maladie chronique.
- **Repère 3 : laïcité.** Inscrire dans le projet d'établissement en EAJE le respect de la charte de la laïcité de la branche famille de la sécurité sociale (à l'exception des structures d'obédience religieuse), et plus largement dans tous les modes d'accueil, le respect des principes de laïcité et des valeurs de neutralité de la République.

On peut estimer plus précisément le besoin d'accueil pour les **enfants de plus de 1 an qui ne sont jamais dans un mode d'accueil formel** : selon le rapport HCFEA 2018 sur l'accueil des enfants de moins de 3 ans, 26 % des enfants de moins de 3 ans sont dans une famille inactive ou mono-active, soit 400 000 enfants de plus de 1 an et **200 000 de 2 ans**[2]. A côté d'un objectif de développement d'accueils pour répondre aux besoins des parents actifs, il paraît alors pertinent de chercher à développer des solutions d'accueils formels plus ponctuels mais réguliers[3] pour faire profiter les enfants de **moments d'éveil et de socialisation plus diversifiés lorsqu'ils sont** avec leurs parents.

Proposition 1 : prévoir un appui dans le cadre des schémas départementaux de service aux familles pour **mettre en relation les structures d'accueil et les acteurs sociaux qui sont près des familles** (notamment les PMI, services sociaux municipaux, maternités et associations œuvrant pour les personnes en situation de **grande exclusion**) et proposer aux parents qui le souhaitent un accueil même partiel en EAJE**.**

Dans la lignée du rapport « Temps et lieux tiers des enfants et des adolescents » et **aux côtés** du soutien aux **nombreuses initiatives locales de socialisation et d'éveil avec les parents** (LAEP et maisons vertes, centres sociaux, bibliothèques ou ludothèques, accueil jeux, gymnastique et bébés nageurs, etc.), le Conseil préconise que l'une des mesures institutionnelles permettant une expérience d'éveil et de socialisation prenne la forme d'une offre de petits ateliers hebdomadaires

[2] En supposant une équi-répartition des besoins entre la naissance et 3 ans, donc 1/3 pour la première année de vie, ce qui sur pondère le poids des enfants de plus de 1 an.

[3] A titre indicatif, si l'objectif était d'offrir à tous ces enfants une solution d'accueil formel de deux demi -journées par semaine, cela nécessiterait **80 000 places** (400 000 /5).

dans les EAJE ouverts à quelques enfants (en plus des enfants déjà accueillis à temps plein ou partiel par l'EAJE), venant chaque semaine**,** en invitant les parents à participer aux ateliers avant de confier leurs enfants. Les 12 000 EAJE **ont potentiellement la capacité** d'offrir 72 000 à 96 000 « places » d'ateliers d'éveil et de socialisation précoce hebdomadaires. Ce qui permettrait de couvrir **40 %** à **60 % des besoins pour les enfants de 2 ans, sans nécessité de création de places supplémentaires**.

Proposition 2 : développer une **pluralité d'accueils partiels et multi-accueils** dans toutes les crèches qui n'en proposent pas déjà, notamment pour des familles à besoins spécifiques (pauvreté, insertion, handicap). **Favoriser la mise en place d'un ou deux ateliers hebdomadaires** (par exemple d'une durée 2 heures) **dans les EAJE[4], positionnés comme des ateliers d'éveil et de socialisation ouverts aux jeunes enfants** vivant à proximité ou dans des conditions permettant qu'ils viennent accompagnés d'un parent, et en prévoyant la **gratuité pour les familles sans ou à bas revenus**. Intégrer cette offre dans les schémas départementaux de services aux familles. Les référencer dans Mon enfant.fr et dans la plate-forme EAC mise en service en 2020, à ouvrir aux professionnels de la petite enfance. Envisager le même type de démarche en RAM et MAM, lorsque les missions et le nombre de RAM auront été élargis. Soutenir les initiatives comparables existantes d'accueil, de socialisation et d'éveil (LAEP et maisons vertes, centres sociaux, bibliothèques ou ludothèques, accueil jeux, gymnastique ou massage du nourrisson, bébés nageurs, etc.).

A expertiser : prévoir l'accompagnement et les moyens nécessaires pour mettre en place ces ateliers (dont les modalités d'utilisation des bonus mixité, territoires, handicap, à cet effet).

Proposition 3 : profiter de la reprise du cadre normatif pour accompagner le développement de **points d'accueil et d'inscription obligés**, organisés localement en s'assurant de la **présence et de la disponibilité d'un professionnel de la petite enfance,** pour les familles cherchant un **mode d'accueil individuel ou collectif pour leur enfant**. Une demande de place sera ainsi l'occasion d'analyser l'adéquation de l'offre aux besoins des familles et de les informer de l'existant. **La transparence des attributions de places** doit être systématisée.

Article 2. Un accueil de qualité doit respecter la spécificité du développement global et interactif du jeune enfant, dans une logique de prime éducation.

- **Repère 4 : connaître et observer le développement de chacun des enfants** en explicitant dans le projet d'accueil les références théoriques ou les modèles éducatifs, ainsi que les outils, pratiques et méthodes dont il s'inspire.
- **Repère 5 : personnaliser l'accueil de chaque enfant**. Les professionnels de l'accueil doivent se doter d'outils permettant de personnaliser l'accueil de chaque enfant en fonction de son développement, de sa personnalité et de son contexte familial. Seront prévus des **supports de dialogue avec les parents** sur les rythmes, les relations et les préférences des enfants. Réunir une **documentation individuelle** (photos, réalisations, descriptions, récits, etc.), à laquelle on associe les enfants, témoignant de l'intérêt qu'on leur porte. Partager avec les parents un regard sur

[4] Si tous les EAJE développent à terme deux ateliers par semaine (soit 24 000 ateliers en France), cela pourrait offrir des places pour près de la moitié des enfants de deux ans sans accueil formel.

les progrès et la personnalité de chaque enfant, permettant de réajuster au besoin l'attitude professionnelle ou les modalités de l'accueil.

- **Repère 6 : interdire l'usage du portable personnel** par les professionnels pendant leur temps de présence auprès des enfants en EAJE. Chez l'assistant maternel, l'utilisation personnelle du portable pendant le temps de présence auprès des enfants sera réduite au strict nécessaire afin de garantir la disponibilité et l'attention au travail.

Article 3. La relation entre l'enfant et tous les adultes qui l'entourent se construit en confiance et clarté.

- **Repère 7** : **mode de participation des parents** : le projet d'établissement devra définir **concrètement les modalités formelles et informelles de facilitation de la relation parents-mode d'accueil**. Les EAJE préciseront les modes de relation avec la famille. Pour les assistants maternels, prévoir dans le contrat de travail, deux fois par an, un temps de dialogue – bilan et projet – avec les parents en dehors de la présence des enfants, afin d'apporter les réajustements nécessaires à un accueil personnalisé en fonction de l'évolution de l'enfant et de la situation globale.
- **Repère 7 bis** : **les textes réglementaires doivent mentionner clairement que les parents sont invités à circuler dans tous les lieux où leurs enfants sont accueillis,** dans le respect des rythmes des enfants (sommeil…) et de leur intimité ainsi que celle des professionnels.
- **Repère 8** : **pratique de la ou des personnes de référence.** En mode d'accueil collectif, systématiser la fonction de référente au minimum pendant la période de familiarisation et les premiers mois de l'accueil, et pour les enfants à besoins spécifiques, systématiser la personne de référence sur la durée de l'accueil.

B.Le contenu des interactions avec les enfants, favorable à leur sécurisation affective et relationnelle, à leur développement sensori-moteur, langagier et logique, leur socialité et leur sensibilité culturelle et environnementale (article 4 à 7)

Les bébés viennent au monde avec des capacités et un besoin de communiquer et d'apprendre. L'enjeu au cours des premières années de la vie est d'abord de ne pas abîmer ou saturer ces aptitudes par des forçages inappropriés. **Les approches « holistiques » de la prime éducation** qui font consensus proposent des contenus éducatifs qui **ne séparent pas artificiellement les sphères du développement** par des segmentations pédagogiques : chez le jeune enfant tout est corps, jeu, langage. Ceci nécessite de développer des connaissances et aptitudes spécifiques chez les professionnels leur permettant de créer et d'adapter à chaque enfant, au groupe, et au moment donné, des propositions, portant sur les **dimensions interdépendantes** du développement :

- Psychomoteur et polysensoriel
- Affectif, relationnel et social
- Langagier dans sa dimension multimodale et interactive
- Logique et mathématique par la découverte de l'espace, du temps, et les manipulations d'objets
- De sensibilité artistique et culturelle
- De sensibilité environnementale (minérale, végétale, animale)

Article 4. Un encadrement bienveillant, sécurisant, pluriel, ludique et ouvert sur le monde favorise la confiance en soi, en les autres et en l'avenir.

- **Repère 9 : développement psychomoteur et polysensoriel**

  Laisser à l'enfant une possibilité de mouvement libre, et favoriser ses initiatives. Créer des situations renouvelées, permettant de **mobiliser tous les sens en contact avec les personnes, les objets et le monde** : toucher, caresser, modeler, découper, grimper, creuser, construire, défaire. Décrypter le langage du corps.

- **Repère 10 : développement affectif et relationnel et social**

  Veiller à préserver des moments de calme et de jeux, seul ou avec l'adulte, solliciter la parole de l'enfant – y compris en plusieurs langues pour les enfants multilingues – pour exprimer ses sentiments, ses besoins, son point de vue ; savoir poser des **repères**. Installer des habitudes ou rituels rassurants, des repères. Observer, analyser et répondre aux comportements dans leur contexte et laisser les enfants trouver la solution chaque fois que c'est possible, quelle que soit leur situation spécifique.

- **Repère 11 : développement langagier dans sa dimension multimodale et interactive**

  En EAJE ou chez l'assistant maternel, utiliser la vie quotidienne pour offrir aux jeunes enfants des occasions de communiquer et soutenir le développement multimodal du langage (**berceuses, histoires contées et lues, expressions diverses, conversations, nommer**, etc.) dans des **activités partagées, permettant de s'adresser personnellement** à un enfant et propices à l'attention et au plaisir conjoint **entre un adulte et un enfant** et **entre enfants**. Quand le bébé a des difficultés sensorielles et/ou motrices, chercher avec les parents et les soignants d'autres modes de langage.

- **Repère 12 : développement logique par la découverte de l'espace et du temps, et par les manipulations d'objets.**

  Profiter des moments de vie quotidienne pour **inviter l'enfant à se repérer spatialement, à observer et organiser logiquement (classer, sérier, comparer, varier les angles de vue, etc.) le monde qui l'entoure et à manipuler, modifier les objets** (physiques, minéraux, végétaux), leurs **formes,** leurs **quantités**.

Article 5. L'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre.

Proposition 4 : Développer la sensibilité artistique et culturelle. Appliquer le **protocole interministériel d'accord culture/affaires sociales et santé sur l'éveil artistique et culturel**. Affecter des budgets spécifiques pour les supports à l'éveil culturel et artistique au quotidien (livres, instruments de musique, peintures, terre, tissus, etc.), ainsi que pour la formation, l'intervention, la création en petite enfance, et pour faciliter le contact des jeunes enfants avec les artistes et les œuvres (expositions, spectacles, résidences d'artistes).

- **Repère 13** : à l'instar de l'obligation d'inscrire l'EAC dans le projet éducatif des établissements scolaires, inscrire en tant que **repère de qualité l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants dans le projet d'accueil ou d'établissement afin que cet éveil soit introduit dans le quotidien des modes d'accueil collectifs et individuels**. Développer des **partenariats** avec les acteurs et les ressources locales : musées, médiathèques, événements

culturels de proximité. Systématiser **l'utilisation d'albums et de livres, les comptines, jeux de doigts, marionnettes, musique, jeux rythmiques, danse**, la découverte d'œuvres et la rencontre avec les artistes. Former des professionnels des EAJE et des assistants maternels à cet effet.

- **Repère 14** : **favoriser les initiatives artistiques et culturelles entre parents et enfants et des professionnels des modes d'accueil.** Les pratiques artistiques et culturelles sont par ailleurs des médiations idéales de réassurance et de valorisation des familles autant que de mise en lien entre celles-ci à travers des moments joyeux et émouvants partagés. **Utiliser ou créer des supports d'échanges avec et entre les parents** (activités réalisées, spectacles vus, etc.). Compléter le **répertoire culturel** des supports pédagogiques dans les modes d'accueil, composé usuellement des formes artistiques traditionnelles et contemporaines, avec des éléments issus des cultures locales et des **cultures familiales** des enfants accueillis pour faciliter l'ouverture interculturelle, les passages entre générations et entre la maison et le lieu d'accueil.

(Le ministère de la culture a confié à Sophie Marinopoulos une mission sur petite enfance, culture et parentalité en vue d'une remise au printemps 2019, dont les conclusions sont annexées au rapport).

Article 6. La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants.

- **Repère 15 : développer la sensibilité environnementale (minérale, végétale, animale).** Dégager des temps dédiés au **contact avec la nature, à la découverte et à l'exploration des végétaux, minéraux et animaux** (sorties en forêt ou au parc, jardinage au potager ou sur le balcon, courses au marché, soin porté à un animal domestique, préparation de repas) pour permettre à l'enfant de prendre conscience et de formaliser son rapport à la nature.

Proposition 5 : développer sur les territoires des programmes et projets donnant une place régulière aux contacts entre la nature et les enfants. Veiller à ce que les enfants en situation de handicap soient pleinement associés à ces propositions.

Article 7. La lutte contre les stéréotypes sexistes est un enjeu essentiel dès la prime enfance.

- **Repère 16 : solliciter autant les filles que les garçons dans les mêmes activités.** Promouvoir le choix et l'usage éclairé du matériel éducatif proposé aux petites filles et aux petits garçons par les professionnels de la petite enfance (jeux, albums avec des héros féminins et masculins). **Inciter les professionnels à être attentifs à proposer de manière similaire aux filles et aux garçons les activités qui ont tendance à être différenciées** (par exemple, favoriser suffisamment l'éveil moteur et le repérage spatial des filles et symétriquement favoriser les temps de lecture, d'activités calmes et d'expression des émotions chez les garçons).
- **Repère 17 :** consolider **les bases théoriques sur la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons dans le secteur de la petite enfance**.

Et faire de l'égalité filles-garçons une connaissance requise pour l'obtention des diplômes et concours des professionnels de la petite enfance.

C.Accueillir les enfants par des organisations bientraitantes et ouvertes sur l'extérieur (Art.8 à 10)

Article 8. Les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain, garantissant tant la sécurité de l'enfant que les conditions de déploiement de son éveil.

Proposition 6 : dans le contexte de la reprise du cadre normatif en cours, étudier un assouplissement et une **simplification des autorisations d'aménagement des locaux et de sorties au dehors** et dans les équipements culturels pour une meilleure participation des enfants, pour développer des marges de manœuvre et pour appliquer avec discernement les normes de sécurité.

Lancé en 2001, le Programme national Nutrition Santé (PNNS) est un plan de santé publique visant à améliorer l'état de santé de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs : la nutrition.

Proposition 7 : mettre en place des mesures incitatives permettant d'augmenter la qualité nutritionnelle des aliments destinés aux enfants de 0 à 3 ans. Créer un **Nutri-Score de la petite enfance.** Développer les **repas sains, locaux ou fabriqués sur place**.

Au-delà de la qualité nutritive, **une grande attention doit être portée aux conditions de prise des repas**, qui constitue tout à la fois une expérience affective, de découverte du monde, du plaisir et du lien avec autrui chez le tout-petit.

- **Repère 18 :** un aménagement des locaux qui prévoit une **intimité** pour les soins corporels. Les modes d'accueil des jeunes enfants doivent accorder une attention particulière à la **délicatesse des soins**, à l'écoute de l'enfant, à la liberté des mouvements…
- **Repère 19 :** accorder une grande attention à de bonnes **conditions de prise des repas**.
- **Repère 20: santé environnementale** : veiller à un environnement sain dans le mode d'accueil, notamment prévoir une campagne de sensibilisation des professionnels de la petite enfance aux risques (bruit, air intérieur, matériaux, produits, etc.).

Article 9. Des modes d'accueil participatifs, évolutifs et bien-traitants pour accompagner l'intelligence en mouvement des enfants.

- **Repère 21 : renouveler au fil du temps l'intelligence professionnelle collective en facilitant l'accès des professionnels aux connaissances actualisées dans les disciplines clés pour le développement de l'enfant, en organisant des réflexions collectives et des bilans sur l'évolution de la qualité d'accueil, et en renforçant les liens entre la recherche et les acteurs de terrain.**

Des temps consacrés à la réflexivité sur les pratiques et supervisions doivent être instaurés de manière réglementaire (partie III).

- **Repère 22 : préciser dans le projet éducatif/d'accueil les modalités de liens avec les partenaires locaux facilitant l'accueil d'un enfant en situation de handicap : Unités mobiles d'appui, PMI, CAMSP, établir des relations avec les acteurs du suivi et du soin de l'enfant (médecin, référent scolaire, spécialistes, rééducateurs, ergothérapeutes, etc.).**

- **<u>Repère 23</u> : former les professionnels sur la violence dans l'éducation faite aux enfants/petits-enfants et prévoir au moins un temps annuel de sensibilisation.**
- **<u>Repère 24</u> : repérage et prévention obligatoires des maltraitances et négligences** : rappeler dans le projet d'accueil de l'assistant maternel, le projet social des EAJE et le règlement de fonctionnement le rôle des structures et des professionnels et le dispositif de saisine des CRIP et du 119. Afficher dans les EAJE, les MAM et les RAM les clés du repérage des actes de maltraitance/négligence et les acteurs à mobiliser en cas de situation repérée. Avec la PMI, former les professionnels et sensibiliser les parents aux principaux signes de situations de maltraitance/négligence et aux procédures d'alerte. Ces repères seront le cas échéant à actualiser avec la stratégie de protection de l'enfance à venir à l'été 2019.

Article 10. Des professionnel.le.s qualifié.e.s et en nombre suffisant sont la garantie première d'un accueil de qualité.

<u>Proposition 8 :</u> s'appuyer sur des repères détaillant les 10 orientations du texte cadre national pour établir les plans de formations initiales et continues des professionnels de la petite enfance (voir annexe de cette synthèse).

On renvoie à la troisième partie de ce rapport pour des éléments plus généraux concernant les modalités d'accès à la **formation**, le lien entre la formation et les parcours professionnels.

Par ailleurs, il y a consensus sur le bien-fondé de la continuité éducative de la naissance à 6 ans. Comment éviter la rupture entre la famille – ou les modes d'accueil lorsque les enfants y sont accueillis – et l'école maternelle ? En France, les modes d'accueil des moins de trois ans et l'école maternelle ressortent de deux logiques : les cadres institutionnels, les modes de financement, les modalités de recrutement des personnels et les formations diffèrent entre le rattachement d'un côté aux administrations de la solidarité et de la santé et de l'autre à l'Education nationale. Si en soi rien n'interdit de favoriser une meilleure continuité éducative à partir de deux cultures singulières qui ont leur histoire, encore convient-il de mieux généraliser les passerelles entre ces deux mondes, entre les professionnels des modes d'accueil de la petite enfance et ceux de l'école maternelle.

<u>Proposition 9:</u> renforcer la continuité éducative jusqu'à 6 ans en instituant via des conventions cadre des modalités facilitatrices d'actions communes au niveau interministériel. Renforcer la coordination locale entre les acteurs sur une base plus institutionnelle, notamment : stabiliser l'existant, dont les jardins d'enfants, et **favoriser la mise en place d'actions passerelles** avec l'école, le centre de loisirs, les RAM, les LAEP, et **favoriser les rentrées échelonnées en cours d'année** ; ouvrir plus systématiquement dans les écoles maternelles des espaces parents-enfants et convier les professionnels de la petite enfance à partager des moments communs et réciproquement.

<u>Proposition 10</u> : développer et mutualiser certaines formations et temps de regroupements relatifs aux conditions d'une continuité éducative durant la petite enfance entre ATSEM, assistants maternels, professionnels des EAJE, enseignants de l'école maternelle, encadrants de RAM et d'EAJE.

III. CONDITIONS GENERALES POUR UNE MONTEE EN QUALITE STRUCTUREE NATIONALEMENT A PARTIR DU TEXTE CADRE: UN ECOSYSTEME BIEN TRAITANT AVEC DE BONNES CONDITIONS DE TRAVAIL DES PROFESSIONNELS

Nous préconisons que les principaux repères déclinant le texte cadre national trouvent une traduction singulière et non standardisée dans le **projet d'accueil et le projet d'établissement** pour garantir une meilleure appropriation par les professionnels de la petite enfance. Toutefois, dans une perspective d'égalité des chances pour tous les enfants sur le territoire, **on ne peut se contenter d'une réponse individuelle** des professionnels de la petite enfance renvoyée à leur seule responsabilité, sachant que **l'organisation du secteur de la petite enfance est déterminante pour améliorer la qualité de l'accueil** :

- Nécessité d'un environnement pluri-professionnel des personnes s'occupant des enfants
- Des personnels en nombre suffisant et bien formés
- Une attractivité des métiers à soutenir et un accès à la profession et des viviers à encourager
- Rôle avéré des pouvoirs publics et d'une démarche structurée pour améliorer la qualité des modes de garde formels (éclairages internationaux et locaux).
- Des montées en qualité des modes d'accueil qui passent par la réflexivité, l'interrogation sur les pratiques en appui sur un référentiel comme en témoignent des exemples locaux.

Aussi les démarches qualité doivent-elles s'organiser. **En tirant les enseignements des expériences** positives et négatives, **locales, et des pratiques « qualité » dans le social et le médico-socia**l (interrogation des pratiques, référentiel commun et évaluations), le Conseil propose d'aller vers des **auto-évaluations régulatrices** et des évaluations **participatives** et vers une amélioration en continu des pratiques **documentées.** Il préconise de mettre en place **trois axes interdépendants pour faire progresser la qualité éducative, affective et sociale de la petite enfance :**

Axe 1 : Des obligations règlementaires pour améliorer les interactions au quotidien avec les enfants, les parents et les partenaires locaux notamment grâce à la réflexivité sur les pratiques

Proposition 11 : donner une force réglementaire au texte cadre (décret).

Proposition 11 bis : à partir des 24 repères déclinant le texte cadre national de l'accueil du jeune enfant**, mettre en forme un référentiel détaillé de la qualité affective, éducative et sociale, point d'appui de la rédaction des projets d'accueil et d'établissements**. Seront à prévoir des **clauses de revoyure** qui incitent les professionnels à **se saisir des 10 articles et à les faire vivre dans leur pratique quotidienne sur trois registres** : le travail avec les parents ; le contenu des interactions avec les enfants au service de leur développement, une bientraitance ouverte sur l'extérieur. Le Projet d'accueil des assistants maternels doit être rendu obligatoire et le projet éducatif et

d'établissements des EAJE révisé tous les 4 ans (condition d'agrément et de renouvellement pour les assistants maternels, renouvellement de l'autorisation de fonctionnement pour les EAJE).

Proposition 12 : profiter de la reprise du cadre normatif pour instaurer les moyens réglementaires (par exemple inscription dans le code de l'action sociale) d'un **travail réflexif régulier** et d'amélioration des pratiques avec l'aide du référentiel, en lien notamment avec les **évaluations internes** à conduire en EAJE.

Pour les assistants maternels et les gardes à domicile : prévoir un socle minimal obligatoire de 2 demi-journées par an de temps de regroupement sans les enfants pour réfléchir sur la qualité des pratiques au RAM et obligation pour les parents employeurs de le prévoir sur le temps de travail pour obtenir le CMG. Des traces de ces journées seront conservées et à joindre en vue du renouvellement de l'agrément.

En EAJE, prévoir de mobiliser les 6 heures/an/enfant prévues par la nouvelle COG pour organiser *a minima* 10 réunions d'analyse des pratiques dédiées par an dans chaque établissement afin de résoudre les questions rencontrées par les professionnels dans l'accueil des enfants. **Instaurer une auto-évaluation interne en EAJE** qui présentera dans un rapport établi tous les 4 ans et annexé au dossier PSU les démarches régulières d'amélioration des pratiques engagées sur la période. **Sont attendus des rapports non standardisés** et une analyse bien documentée des expériences.

Les rapports des EAJE et des remontées des RAM pourront servir aux collectivités locales pour identifier des pratiques locales et des besoins**.** Au niveau national, ils pourront faire l'objet d'études pour nourrir une plateforme nationale de pratiques pertinentes visant à faire du secteur de la petite enfance un écosystème apprenant.

Axe II : Des moyens pour soutenir le partage des pratiques et leurs actualisations.

Proposition 13 : accompagner le travail réflexif avec des temps en équipe en **présence d'un superviseur, ou de coordinateurs pédagogiques formés à l'accompagnement**, et favoriser des démarches d'observation en situation, aussi bien en EAJE que pour les assistants maternels. Des interventions de professionnels (ergothérapeute, ergonome, psychologue du travail, etc.) seront encouragées.

Les modalités pour financer cette supervision sont à étudier.

Proposition 14 : un rôle réglementaire est confié aux RAM pour animer des temps d'échange sur les pratiques au niveau des territoires. Tous les assistants maternels et gardes à domicile devront être affiliés à un RAM. A côté des tâches administratives et des relations avec les familles, la mission des animateurs de RAM doit intégrer l'organisation de temps de regroupements des assistants maternels avec les enfants et des animations pour les enfants. En outre, doit être prévu règlementairement l'animation d'un minimum de **vingt ateliers annuels sans les enfants** consacrés aux échanges sur les pratiques, en appui sur les articles de la Charte nationale et correspondant aux besoins rencontrés par les assistants maternels et gardes à domicile du territoire. Le prévoir dans les

schémas départementaux de service aux familles. Favoriser le recours à des **intervenants qualifiés** pour animer l'analyse et l'enrichissement des pratiques dans les 20 ateliers annuels. L'animateur du RAM pourra s'appuyer aussi sur des ressources en ligne (plateforme nationale) et des partenariats (services culturels, sociaux, de santé) de proximité.
Estimation d'un coût global : environ **26 millions d'euros[5].**

Proposition 15 : pour les assistants maternels exerçant en MAM, des temps de regroupements communs seront également prévus.

Proposition 16 : chaque EAJE et AM doit avoir à sa disposition des outils rappelant les évolutions de la recherche en matière de développement des enfants et des évolutions familiales et sociétales.

Axe III. Des conditions de travail et des perspectives professionnelles suffisamment bonnes pour monter en qualité

Proposition 17 : **profiter de la reprise du cadre normatif pour préserver les taux d'encadrement des enfants en EAJE, en MAM et chez les assistants maternels, et soutenir l'amélioration des qualifications permettant la disponibilité physique et relationnelle ainsi que la motivation pédagogique des professionnels s'occupant des enfants et assurant un lien de qualité avec les familles.**

Proposition 18 : **donner aux assistants maternels un accès à la médecine du travail, comme c'est le cas pour les gardes d'enfants à domicile (au titre de salariés du particulier employeur).**

Proposition 19 : former les encadrants en EAJE, les animateurs des RAM et les superviseurs dans les RAM, EAJE et MAM à une organisation du travail favorable à la montée en qualité des modes d'accueil : à côté des réunions d'organisation, ménager les temps et moyens dédiés à l'analyse des pratiques et à l'accès des professionnels à la formation. Par ailleurs, mieux prévenir les situations de souffrance au travail (bientraitance, santé physique et mentale, ergonomie,). **A horizon 2022, mobiliser le plan de formation des 600 000 professionnels de la petite enfance incluant les animateurs de RAM**.

Proposition 20 : développer largement **l'offre de formation en situation de travail**, à la fois en RAM, en MAM et en crèche, permettant de mobiliser des temps d'observation des enfants pour faire progresser la qualité des interactions et favoriser des recherches actions formation en partenariat avec des centres de recherche. Ouvrir la possibilité pour les assistants maternels de se former dans les crèches.

Pour les nouveaux **CAP-AEPE,** développer les temps de formations pratiques en modes d'accueil de la petite enfance.

Proposition 21: créer un réseau de remplacement d'accueil des enfants entre assistants maternels et professionnels de la petite enfance pour faciliter les formations de ceux-ci.

[5] Sur la base d'un taux horaire de 150 euros chargé pour 44 500 RAM et la montée en professionnalisation de 312 000 assistants maternels : chiffrage à expertiser.

Proposition 22 : pour permettre aux mairies de disposer de **données actualisées sur l'accueil réel** chez les assistants maternels de leurs communes, engager une réflexion sur l'accès à une base de données sur ces professionnels (à partir des données de Pajemploi, encadrée par le RGPD et la CNIL).

Produire des données longitudinales sur les métiers de la petite enfance afin de suivre la démographie de ces professionnels, leur mobilité, leur carrière.

Le cas échéant, s'appuyer sur le futur partenariat Observatoire de la petite enfance de la CNAF/DARES (horizon 2020) pour mettre en place des études longitudinales de suivi de ces métiers.

Proposition 23 : à terme, construire de véritables filières des métiers de la petite enfance. Pour ce faire :

- inclure les **formations et analyses des pratiques dans un passeport formation de la petite enfance,** en les formalisant suffisamment pour que cela puisse être pris en considération par un jury de VAE, et **expertiser la possibilité de valider des blocs de compétences par VAE** à partir de ces nouvelles pratiques **pour obtenir des diplômes complets, en particulier celui du CAP accompagnant petite enfance bloc 2)** (travail Education nationale en tant que certificateur et DGCS à mener) ;
- **faciliter certaines mobilités** entre les métiers d'assistants maternels et d'Atsem vers la crèche, l'encadrement de RAM ou l'accueil périscolaire ou extra-scolaire des jeunes enfants et développer les formations communes entre Atsem, assistantes maternelles et les autres professions de la petite enfance ;
- **développer les passerelles entre fonction d'encadrement des établissements accueillant des jeunes enfants ;**
- expertiser également la pertinence de mobilités des EJE et des puériculteurs vers l'école maternelle.

Intégrer ces réflexions dans le parcours emploi compétences, sachant que le champ de la petite enfance n'est à ce jour pas couvert à ce titre par le ministère du travail.

Proposition 24 : promouvoir un pilotage de la qualité au niveau local (lecture des rapports d'auto-évaluation, des projets d'accueil et des projets d'établissements, respect des normes) avec remontées au niveau national. Aller vers une instance nationale animant la montée en qualité des modes d'accueil au-delà du seul respect des normes. Les ministères sociaux seront chargés de fournir des guides pour faciliter la rédaction des projets d'accueil et d'établissements en appui sur les 10 principes de la charte nationale et contribueront à animer une plateforme nationale constituant des ressources éducatives pour chacun des 10 articles. **Prévoir des indicateurs pour suivre la montée en qualité affective, éducative et sociale.**

Annexe de la synthèse

Mots clefs sur 24 repères de qualité issus des 10 orientations du Texte cadre national :

Les dix orientations	Thématiques de formation

1. L'accueil du jeune enfant doit répondre aux spécificités de sa situation.	**Repère 1** - Connaître le contexte territorial du mode d'accueil (besoins des familles…) - Le projet social, le projet d'accueil, le projet d'établissement-clarifier les différences - Accueillir une famille et sa demande de mode d'accueil **Repère 2** - L'accueil d'un jeune enfant à besoins spécifiques : modalités d'organisation de l'accueil, moyens d'appui - Construire un réseau de partenaires **Repère 3** - les cadrages et définitions de la neutralité et la laïcité, dans l'exercice professionnel
2. Un accueil de qualité doit respecter la spécificité du développement global et interactif du jeune enfant, dans une logique de prime éducation.	**Repère 4** - évolution des connaissances sur le développement du jeune enfant : néoténie, vitalité découvreuse, développement global, rythme de développement, notion de prime éducation - Les théories et recherches qui étaient les pratiques pédagogiques et modèles éducatifs - Les différents types d'observation : Savoir observer le développement des enfants, leurs interactions, leurs jeux. - accompagner et penser l'« activité libre » du tout petit, et la posture de l'adulte- l'observation active - Construire à plusieurs et rédiger un projet d'accueil **Repère 5** - personnaliser concrètement l'accueil de chaque enfant et savoir repérer et lever les « obstacles » à la singularisation y compris en accueil collectif - Savoir observer et partager ses observations pour construire une réponse ajustée à l'enfant - Organiser des espaces qui ouvrent à l'expérimentation, et favorisent l'itinérance ludique, mais aussi du temps pour faire ce qu'on a commencé. - Organisations différentes des groupes d'enfants -Réunir une documentation individuelle (photos, réalisations, descriptions, récits) en associant les enfants et à partager avec les parents. **Repère 6** Interdiction du portable personnel en dans les lieux de vie des enfants en accueil collectif, et usage raisonné en accueil individuel.
3. La relation entre l'enfant et tous les adultes qui l'entourent se construit en confiance et clarté.	**Repère 7 et 7 bis** - accueillir les parents : le premier accueil, et l'accueil au quotidien (en EAJE, chez l'AM; en MAM)

	- Etre formé sur les relations avec les parents et pouvoir échanger avec un interlocuteur d'appui en cas de besoin - Les différents modes de relations avec les parent, les temps de dialogue - La circulation des parents là où les enfants sont accueillis - Les modes de communication (les limites des communications virtuelles) - La démocratie participative en EAJE (modalités de construction, créer des instances et la faire vivre) **Repère 8** - Les pratiques de la personne « référente » ou "relais" durant la période de – familiarisation et au long de l'accueil
4. Un encadrement bienveillant, sécurisant, pluriel, ludique et ouvert sur le monde favorise la confiance en soi, en les autres et en l'avenir.	**Repère 9** - connaissance sur développement psychomoteur - Liberté de mouvement de l'enfant, favoriser ses initiatives - créer des conditions pour que l'enfant mobiliser tous ses sens et compétences (toucher, caresser, grimper, mimer…) **Repère 10** - Connaissance du développement affectif, relationnel et social - Veiller à préserver des temps seuls ou avec l'adulte, solliciter la parole de l'enfant pour lui permettre d'exprimer ce qu'il ressent, ses besoins, son point de vue - Accueillir les langues de l'enfant multilingue (boîtes à histoire multi-lingues, les ressources des professionnels) - Installer des repères, des rituels - S'engager dans une relation/maintenir une juste distance - Les relations des enfants entre eux, imitation, bienveillance et conflit – place de l'adulte **Repère 11** - Connaissance du développement multi-modale du langage - Communiquer, s'adresser à chaque enfant et solliciter la parole enfantine - Jouer avec les langues, lire, chanter, raconter, nommer, - Favoriser des conversations libres entre enfants. - Pour les enfants en situation de handicap spécifiques, ajuster les attitudes des adultes et chercher avec les soignants d'autres modalités de langage et de communication que la parole. **Repère 12** - Connaissance du développement logique - Inviter l'enfant à se repérer spatialement et dans le temps - Observer le monde, classer, sérier, comparer, varier les angles de vue…)

	- Favoriser la manipulation d'objets, leurs formes, - Utiliser les activités quotidiennes pour prendre consciences des quantités, des nombres, des causalités…
5. L'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre.	**Repère 13** - Présentation du protocole d'accord éveil culturel et artistique des jeunes enfants Connaître les ressources nationales et locales (culturelles et artistiques). Aller au Musée, à la bibliothèque, médiathèque… - Qu'est-ce qu'un partenariat ? mettre en place une démarche projet - Favoriser la rencontre avec les œuvres et avec les artistes, Partager un spectacle - Sensibilisation à l'interculturel - Lire des livres à des bébés, connaissance de l'albums, jeux de doigts, marionnettes, faire de la musique, jeux rythmiques, danses - Créativité et expression artistique du jeune enfant **Repère 14** - supports d'échanges avec les parents - des moments artistiques et culturels partagés avec les parents, mises en lien avec la famille - ouverture interculturelle
6. La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants.	**Repère 15** - Les espaces naturels : comment accompagner les découvertes des tout-petits : observation, exploration… (création d'outils…) quels enjeux ? quelles prises de risques ? (Jardin, animaux…) - S'inspirer d'expériences des pays nordiques : « le goût du dehors » - les moyens découverte de la nature en milieu très urbanisé ? -Utiliser les moments de préparation des repas pour découvrir les fruits, les légumes etc.. , cultiver des plantes sur le balcon…
7. La lutte contre les stéréotypes sexistes est un enjeu essentiel dès la prime enfance.	**Repère 16** - Repérer les stéréotypes de discours et de postures - Solliciter garçons et filles sur des jeux, activités et comportements non stéréotypés - Littérature jeunesse avec des héros filles et garçons - Concevoir des aménagements d'espaces de jeux non stéréotypés **Repère 17** Bases sur la socialisation différenciée des filles et des garçons dans la petite enfance
8. Les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain, garantissant tant la sécurité de l'enfant que les conditions de déploiement de son éveil.	**Repère 18** - Respect de l'intimité dans les soins au jeune enfant **Repère 19** - Le plaisir, la relation et la découverte autour des repas

	Repère 20 - Guide de l'accueil du jeune enfant dans un environnement sain (maison, matériaux, produits utilisés…) - Se nourrir sainement et produits locaux (démarche, réseau, menus et recettes) - Les normes en question : se mettre en danger/prendre des risques - étudier un assouplissement et une simplification des autorisation d'aménagement des locaux et de sorties -Les réglementations pour l'accueil du public, l'hygiène alimentaire, l'accessibilité, la qualité de l'air, la protection contre les ondes
9. Des modes d'accueil participatifs, évolutifs, et bien-traitants, pour accompagner l'intelligence en mouvement des enfants.	**Repère 21** - Construire une démarche de documentation professionnelle à partir de sources fiables - Fonctions d'encadrement et coordination d'un EAJE (soutenir l'intelligence collective, tisser des partenariats locaux…) - Appréhender la conduite de réunion dans le cadre d'analyse de la pratique - Mettre en place une démarche d'auto-évaluation participative **Repère 22** Liens avec les unités mobiles d'appui, la PMI, les CAMSP, es acteurs du suivi du soin de l'enfant **Repère 23 et 24** - Prévenir la violence dans l'éducation - Formation au Repérage et la prévention obligatoires des maltraitances et négligences - Les textes et les dispositifs de protection de l'enfance
10. Des professionnels qualifiés et en nombre suffisant sont la garantie première d'un accueil de qualité + outils de pilotage de qualité (partie III)	- Construire des passerelles et des partenariats avec l'école et le centre de loisirs - Fonctions d'encadrement et coordination d'un EAJE (soutenir l'intelligence collective, tisser des partenariats locaux, appréhender la conduite de réunion dans le cadre d'analyse de la pratique), - Former les encadrants des RAM à côté des tâches administratives te des liens avec les familles : organiser 20 ateliers annuels de temps de regroupements des assistantes maternelles sans les enfants pour l'échange des pratiques, remplir un passeport formation et aider aux conseil sur la VAE - Mettre en place une démarche d'auto-évaluation participative, d'amélioration des pratiques en appui sur les 24 repères - Développer les temps de formations théoriques et pratiques en modes d'accueil petite enfance pour les nouveaux CAP-AEPE. -Développer largement l'offre de formation en situation de travail, y compris en RAM et en crèche, permettant de mobiliser des temps d'observation des enfants et favoriser des recherches actions formation

	en partenariat avec des centres de recherche - Ouvrir la possibilité pour les assistants maternels de se former dans les crèches.

INTRODUCTION

Ce rapport porte sur les modalités d'une évolution de la qualité des modes d'accueil de la petite enfance en France, qui au-delà des cadres normatifs actuels, pose les enjeux d'une qualité affective, éducative et sociale, centrée sur le développement harmonieux des enfants, ce qui inclut la prise en considération de leur famille et la préoccupation de la continuité éducative vers l'entrée à l'école.

Le développement d'une offre de qualité en matière d'accueil des jeunes enfants (de la naissance à 3 ans) fait partie des priorités constantes des pouvoirs publics, accompagnées d'objectifs quantitatifs fixés par le Conseil d'administration de la CNAF dans le cadre de la Convention d'objectifs et de gestion (COG) entre la branche famille de la Sécurité sociale et l'État.

La qualité de l'accueil du jeune enfant a longtemps été appréhendée par la législation, avec une prédominance des paramètres les plus aisément mesurables (qualifications, taux d'encadrement, normes d'hygiène, d'équipements, de bâti, types de prestations…).

Un premier virage fut pris à cet égard en 1982 avec le rapport de Bernadette Roussille (IGAS) et Nicole Bouyala[6] (élue) *L'enfant dans la vie – une politique pour la petite enfance.* Il s'agissait de considérer l'enfant dans sa globalité, de ne pas le réduire à une préoccupation sanitaire ou hygiéniste. L'appréhender comme un être sujet en le resituant dans les relations qu'il noue avec son environnement, avec son habitat, avec les médias, avec les transports, avec la consommation, dans les possibilités d'expression et d'acquisitions culturelles.

En 2008, la mission confiée par le premier ministre à Michèle Tabarot visait le développement de l'offre d'accueil de la petite enfance, pour alimenter la convention d'objectif et de gestion entre l'Etat et la Caisse nationale des allocations familiales pour les années 2009 à 2012. Y est proposé notamment la création de « jardins d'éveil » pour les enfants de 2 à 3 ans dans les structures existantes et les écoles maternelles avec un taux d'encadrement plus bas que dans les crèches ; l'augmentation du nombre d'enfants par assistant maternel, et leur possible regroupement au sein de

---

[6]Nicole Bouyala, Bernadette Roussille *L'Enfant dans la vie : une politique pour la petite enfance*, Rapport au secrétaire d'État chargé de la Famille, 1982. Paris : La Documentation française
Rapport rédigé à la demande de Georgina Dufoix secrétaire d'État en charge de la Famille et de l'Enfance.
Pour élaborer des propositions, pendant six mois des élus locaux, des professionnels, des experts, des associations, les représentants de vingt ministères se sont réunis et ont réfléchi autour de cette problématique. L'objectif était que chaque administration se sente concernée et inscrive dans sa politique la préoccupation de la place de l'enfant.
Une des priorités était de définir un cadre qui favorise la mise en place d'un dispositif de qualité capable d'accueillir les jeunes enfants dans le respect de leur personne et le souci de leur épanouissement. Cette dynamique a permis des avancées considérables, notamment :

- Le renforcement des structures d'accueil en développant les capacités (contrats crèche),
- La création d'un service d'accueil de la petite enfance au niveau de la commune ou du quartier,
- L'association de l'accueil à domicile et de l'accueil en équipement, facilitant ainsi l'insertion des assistants maternels et leur professionnalisation,
- La mise en valeur des formules innovantes d'accueil (crèches parentales, associatives),
- La participation des parents : conseil de crèche, accès aux locaux,
- L'harmonisation et la revalorisation des professions de la petite Enfance en créant des passerelles, en accordant une plus grande place aux éducateurs de jeunes enfants et en soulignant l'importance sociale du travail auprès des petits enfants
- La création de la fonction de coordonnateur petite enfance

maisons d'assistants maternels (MAM). Cet ensemble devait préparer la mise en œuvre d'un droit de garde opposable.

En 2016, le rapport de concertation scientifique et publique « Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels »[7] a permis de fixer institutionnellement l'approche de « *la conception qualitative des modes d'accueil pour la petite enfance basée sur les particularités du développement de l'enfant avant trois ans* ». Tous les acteurs (élus, gestionnaires, organismes chargés de la mise en œuvre des politiques d'accueil, professionnels de l'accueil, formateurs, chercheurs, etc.) s'accordent à penser que les dimensions traditionnellement prises en compte par la législation, doivent s'élargir pour garantir la qualité de l'accueil.

Avec la publication par le ministère en 2017 du texte-cadre national pour l'accueil du jeune enfant[8], l'impulsion d'une orientation qualitative a été donnée et, une première marche institutionnelle, a été franchie qui définit les objectifs, principes et valeurs essentielles autour d'un cadre commun pour l'ensemble des acteurs de l'accueil du jeune enfant.

Reste donc à définir des repères pour une démarche nationale de pilotage de la qualité en appui sur les 10 principes de cette charte nationale, pour que tous ces acteurs impliqués dans l'accueil des jeunes enfants puissent œuvrer en convergence et favoriser l'appropriation des professionnels de la petite enfance dans leurs pratiques quotidiennes.

La mise en mouvement d'une telle démarche d'amélioration continue de la qualité centrée sur le développement et l'épanouissement des jeunes enfants inclut de fait la réponse aux besoins et attentes de leur famille. La qualité des modes d'accueil inclut également la clarification et la transparence des cadres administratifs et réglementaires, autant que le développement de compétences professionnelles et la pluridisciplinarité. Cette démarche de progrès exige des repères concrets partageables, ajustables et discutables en fonction de l'évolution des connaissances, des modes et conditions de vie des familles, et des transformations sociétales profondes notamment du rapport à l'enfant et du rapport au travail.

La responsabilité est grande, sachant l'importance du vécu des premières années sur le devenir des enfants, et compte tenu que la moitié des enfants d'une classe d'âge sont amenés à être gardés à titre secondaire ou principal dans des modes d'accueils formels.

Le rapport porte sur tous ces modes d'accueils formels :

- Modes d'accueils collectifs (EAJE, aussi bien crèches collectives, familiales, multi-accueil ; les jardins d'éveil et les jardins d'enfants, les haltes garderies…)
- Les modes d'accueil "dits" individuels (assistants maternels, garde à domicile et MAM)
- Les maisons vertes, les LAEP, les initiatives passerelles vers l'école…

[7] Sylviane Giampino, *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*, Ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes, mai 2016
https://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/164000279/index.shtml
[8] http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Cadre_national_pour_l_accueil_du_jeune_enfant.pdf

Ces divers modes d'accueils offrent des contextes variables et des caractéristiques différentes qu'il s'agisse par exemple de taux d'encadrement, du niveau de formation des intervenants, d'un accueil collectif ou "dit' individuel (voir I.2 pour plus détails). Ces différences structurelles entre types d'accueil ne préjugent pas *a priori* de la qualité de l'accueil de l'enfant. Certains enfants seront plus épanouis chez un assistant maternel et d'autres dans une crèche. Reste que ces situations distinctes appellent des réponses diverses dans une stratégie de montée en qualité : un même objectif pour l'enfant requiert des leviers d'améliorations qui ne sont pas toujours les mêmes. Les freins de financements, de formations, d'équipements, et plus largement les moyens d'améliorer les conditions d'exercice des professionnels de la petite enfance ne sont pas non plus les mêmes. Une politique nationale de la qualité de l'accueil qui veut toucher tous les enfants doit donc concerner aussi bien les accueils collectifs que les accueils individuels, et quels que soient les gestionnaires ou les territoires, en vertu des principes d'égalité de services pour tous les enfants.

I. OUTILS ACTUELS DU PILOTAGE DE LA QUALITE DANS LES MODES D'ACCUEIL DE LA PETITE ENFANCE

1. LA QUALITE DES MODES D'ACCUEIL DANS LES POLITIQUES PUBLIQUES : ENTRE BESOINS DE CONCILIATION VIE FAMILIALE, VIE PROFESSIONNELLE ET ENJEUX DU DEVELOPPEMENT DE L'ENFANT

1.1 D'abord un développement de l'offre d'accueil : plus de la moitié des enfants de moins de trois ans fréquentent aujourd'hui un mode d'accueil formel

Plus de la moitié des enfants sont gardés à titre secondaire ou principal dans des modes d'accueils formels :

- 39 % sont gardés quasi exclusivement par leurs parents ou grands-parents (32 % parents uniquement et 7 % en combinant parents et grands-parents) ;
- 22 % sont aussi accueillis pour des durées plus courtes dans un mode d'accueil secondaire formel (19 heures en moyenne chez un assistant maternel, 14 heures en moyenne en crèche, 14 heures à l'école, cf. tableau ci-dessous) ;
- 19 % sont principalement accueillis chez un assistant maternel ;
- 13 % sont principalement accueillis en EAJE ;
- 3 % sont à l'école (8% pour les enfants de 2 ans)

Que ce soit à titre principal, secondaire ou de manière très occasionnelle, 63% des enfants ont recours à un mode d'accueil formel : 30 % des enfants de moins de 3 ans sont confiés au moins une fois dans la semaine[9] à un assistant maternel, 23 % à une crèche (EAJE), 8 % à l'école, 2 % à un garde à domicile mais sur des durées très variables. Du point de vue de l'enfant, une étude de la DREES[10] sur des données de 2007 montrait que le nombre d'intervenants en dehors de la famille augmente avec l'âge des enfants : « *d'une part, la garde exclusive par les parents diminue quand l'enfant grandit ; d'autre part, la scolarisation à 2 ans, notamment quand elle s'exerce sur une partie seulement des journées ou de la semaine, ajoute souvent un intervenant supplémentaire dans la semaine de l'enfant.* ».

La politique développée[11] en France fut d'abord de développer des modes d'accueil pour les petits enfants, pour permettre aux deux parents de travailler et notamment les mères, qui assurent le principal de la charge. L'effort de structuration institutionnelle de l'offre a longtemps porté sur l'accueil collectif[12], mais de tous temps, les familles, les femmes surtout, se sont organisées pour

[9] Entre 8 heures et 19 heures.

[10] Lhommeau B. et Vanovermeir S, « Rythme quotidien et organisation hebdomadaire de l'accueil du point de vue de l'enfant », *Dossier Solidarité Santé*, DREES, n°46, 2013.

[11] D'après : HCFEA, *L'accueil des enfants de moins de trois ans*, avril 2018.

[12] Sylviane Giampino *"La crèche comme symptôme : quelques paradoxes à propos de la garde des enfants";* revue Informations sociales, no 103, 2002, *les modes d'accueil du jeune enfant*, CNAF mai 2002 numéro coordonné avec l'auteure.

garder les enfants des autres. Et la préoccupation de "qualité" n'est pas nouvelle, c'est le contenu de ce concept qui a évolué dans le temps.

On peut penser que les niveaux relativement élevés à la fois de la fécondité et de l'activité féminine en France s'expliquaient au moins en partie par une orientation historique forte sur les modes d'accueil. La question reste actuellement du rôle, à d'autres facteurs conjugués, des bilans maussades des politiques d'accueil du jeune enfant de ces dernières décennies sur la baisse de natalité qui se confirme.

1.2 Des évolutions historiques de la qualité : du sanitaire vers l'éducatif et le développement de l'enfant

La conception de la qualité des modes d'accueil a accompagné, au fil du temps, toutes les transformations sociétales, théoriques, idéologiques et économiques qui ont successivement concerné le secteur de la petite enfance. Ainsi, s'est-elle concentrée, dans un premier temps, sur la préoccupation sanitaire et de lutte contre la mortalité infantile, avant de se mobiliser sur le service aux familles et de soutien à la parentalité, notamment pour faciliter la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, et les services à caractère social. Par la suite, les modes d'accueil ont acquis une image de laboratoires d'éducation précoce et de réduction des inégalités sociales.

Aujourd'hui, la question de la qualité de l'accueil se pose de façon aigüe sous l'effet de plusieurs facteurs :

- une prise de conscience progressive des capacités précoces des enfants, et du rôle des interactions entre l'environnement social et familial sur la réalisation de leurs potentialités.
- un effet dit « de masse » lié au développement des modes d'accueil réglementés dans la plupart des pays où les femmes et les hommes travaillent. Une tension entre les enjeux économiques et sociaux du maintien dans l'emploi des deux parents qui le peuvent et le souhaitent, et une nécessité de meilleure égalité et inclusion de tous les enfants dans ce contexte.
- la convention des droits de l'enfant ratifiée par la France qui présente un cadre consensuel sur le fait notamment, de prendre en compte l'intérêt supérieur de l'enfant, dès sa naissance, dans les politiques des États signataires. Dans les années 80 un cap important a, par exemple, été franchi notamment avec rapport de Bernadette Roussille (IGAS) et Nicole Bouyala[13] (élue) qui a conduit à abandonner la sémantique « mode de garde » pour mode d'accueil, signant un déplacement des attentions sur les besoins de l'enfant. En 2018, le rapport de la Défenseure des Enfants[14] au service du Défenseur de Droits insiste sur le fait que le non-respect des droits pendant la petite enfance est un facteur de difficultés pour l'avenir

[13] Nicole Bouyala, Bernadette Roussille– *L'Enfant dans la vie : une politique pour la petite enfance*. Rapport au secrétaire d'État chargé de la Famille, 1982. Paris : La Documentation française

[14] Défenseur des droits, De la naissance à 6 ans : au commencement des droits, 2018 https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/184000734.pdf

- la montée du projet de préparer l'avenir scolaire et social des enfants dès la toute petite enfance (dès le rapport Tabarot qui pose la notion « de pré-élève de deux ans), soutenu par l'entrée des théories économiques dans le champ de la petite enfance, notamment de la notion « d'investissement social ».

Un consensus a progressivement émergé sur la nécessité de retenir une approche plus large de la qualité, qui ne se limite pas à la dimension sanitaire, mais qui considère également la question des publics spécifiques, la qualité du service rendu et se centre davantage sur les nécessités développementales de l'enfant. Cela s'est fait sur une longue durée. L'attention aux besoins de l'enfant a conduit à enrichir progressivement la vision de la qualité en fonction des besoins globaux d'éducation et de soin global. Le cadre national pour l'accueil du jeune enfant[15], édité par le Gouvernement en 2017, est porteur de cette vision globale de la qualité, dont on développera ici les principaux aspects. Les organismes internationaux pointent depuis des années le manque de préoccupation pédagogique dans les repères de qualité, en petite enfance.

La qualité dans les enseignements des rapports *Starting Strong* de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE)

L'OCDE s'est fait l'écho, à partir de 2001, (série des rapports Starting Strong) de l'importance de la qualité des modes d'accueil du jeune enfant.
Le rapport de 2001 alerte sur le fait qu'une « *bonne partie de la gestion de la qualité alors en place (dans les pays de l'OCDE) s'occupait des standards minimums de santé et de sécurité et non de la qualité pédagogique des structures* ». Il pointe également « *le bas niveau de formation des personnels* ».

Dans un deuxième rapport publié en 2006 l'OCDE fait le constat d'une insuffisante réglementation de la qualité dans la plupart des pays. S'agissant de la formation et des conditions de travail des professionnels, le rapport distingue les pays nordiques, où les niveaux de qualification sont acceptables, des autres pays où ils sont insuffisants pour les enfants de la tranche 0-3 ans. Il souligne aussi l'incapacité de la plupart des structures à financer la formation continue de leurs professionnels et à leur donner des temps d'échange et de réflexion sur leurs pratiques pédagogiques.

Plus récemment, dans une série de rapports nationaux intitulée Quality Matters in Early Childhood Education and Care (2012 et 2013), l'OCDE va jusqu'à affirmer que les nombreux bénéfices de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants sont conditionnés à la qualité suffisante de ces temps d'échange.

Désormais, la fonction éducative de l'accueil du jeune enfant est entrée dans les pratiques des EAJE qui organisent les soins, la journée et les activités des enfants autour d'un projet pédagogique notamment en accueil collectif

Une étude pilotée par la DREES[16] en 2010 a fait le point sur les modes d'organisation des crèches. Elle donne des éléments d'information sur la place de la fonction éducative dans ces structures. Il est constaté que si la fonction éducative est très valorisée dans le discours de la plupart des

[15] http://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/un-texte-cadre-pour-donner-des-valeurs-et-principes-communs-a-tous-les-acteurs-de-laccueil-du-jeune-enfant-en-france/

[16] Julie Micheau, Eric Molière, Sophie Ohnheiser (Plein Sens), Joëlle Chazal, *Les modes d'organisations des crèches collectives et les métiers de la petite enfance*, DREES, juillet 2010

professionnels de la petite enfance, et notamment des éducateurs de jeunes enfants, la place réellement dévolue dans les faits aux activités éducatives encadrées est encore limitée.

Chez les assistants maternels, en RAM et MAM la construction de la qualité a également suivi une trajectoire calquée sur l'évolution de la société dans laquelle le soucis "d'apprendre très tôt des choses aux enfants" s'est considérablement développé, sans toujours être assorti d'une diffusion des savoir-faire qui devraient accompagner ce désir pédagogique précoce.

Le projet « Premières pages »[17]

Inscrit dans le cadre du projet national d'Éducation artistique et culturelle (EAC), ce projet "premières pages" qui repose sur une expérience approfondie, vise à établir un rapport précoce au livre et à la lecture sous toutes ses formes, prétextes à des relations ludiques et langagières, avant l'entrée à l'école maternelle ou pendant la période de pré-scolarisation. Il favorise également une familiarisation précoce aux arts et à la culture et tisse des partenariats entre les structures petite enfance et les structures culturelles.
Cette opération qui vise :

- à réduire les inégalités en matière d'accès au livre et à la culture de l'écrit
- à sensibiliser les familles, notamment les plus fragiles et les plus éloignées du livre, à l'importance de la lecture, dès le plus jeune âge
- à favoriser la collaboration entre les acteurs du livre et ceux de la petite enfance
- à valoriser la littérature jeunesse et des supports livresques

1.3 La qualité en 2019 : entre critiques nécessaires et manque de données objectives

Aujourd'hui, certains observateurs[18] considèrent **comme acquise** la qualité concernant la **santé et la sécurité dans les modes d'accueil** ainsi que la prise en compte des besoins psychomoteurs et de socialisation des enfants. Ce courant de pensée ne tient cependant pas compte des récentes régressions qu'a connues le secteur de la petite enfance, notamment en terme de formation. De plus, les nouvelles formes d'accueil (MAM, Micro-crèches), la montée en charge de nouveaux acteurs gestionnaires (privés lucratifs, délégations de service publics), les récessions des partenaires associatifs non lucratifs, les difficultés et le recul des collectivités territoriales sur l'accueil de la petite enfance, et le manque de professionnels qualifiés requestionnent les acquis des années 80-90. C'est dans ce contexte que doit malgré tout être renforcée la dimension de **« prime éducation**[19] **»,** qui intègre les spécificités du développement avant 3 ans (notamment la place prépondérante du

[17] https://www.premierespages.fr/editorial/55

[18] Florent de Bodman, Clément de Chaisemartin, Romain Dugravier, Marc Gurgand, *Investissons dans la petite enfance – L'égalité des chances se joue avant la maternelle*, Terra Nova 2017 http://tnova.fr/rapports/investissons-dans-la-petite-enfance-l-egalite-des-chances-se-joue-avant-la-maternelle
et le rapport Olivier Noblecourt, Suzanne de Bellescize, Laurent Evenos, Liem Binh Luong Nguyen, Arthur Muller, Liegey Muller Pons, Laëtitia de Villepin, *La lutte contre les inégalités commence dans les crèches*, Terra Nova, 2013 http://tnova.fr/system/contents/files/000/000/242/original/Terra_Nova_V14_%285%29.pdf?1432549177

[19] La notion de prime éducation, renvoie à la notion de "prime enfance" (Botanski 1969), et considère que l'éducation de la très petite enfance ne peut être envisagée sans une connaissance précise et une prise en considération des particularités développementales de l'enfant avant 3 ans notamment : la polysensorialité du rapport à soi et au monde, la place prépondérante du climat affectif dans les acquisitions, le développement par vagues et en spirale, les interférences entre toutes les sphères du développement (physique, affectif, relationnel, social, cognitif…)

climat affectif dans les acquisitions) ainsi que, l'accompagnement, voire le **soutien aux parents,** les enjeux d'articulation avec le travail, l'égalité entre hommes et femmes autant qu'entre pères et mères dans la présence et l'éducation dès la petite enfance.

Bien que l'on observe une grande hétérogénéité entre les différents types de structures, certaines pratiques font l'objet de critiques :

- Des activités insuffisamment individualisées et interactives
- Un manque d'explicitation et de formalisation des pratiques ; un manque de dialogue entre le terrain et la recherche scientifique
- Un manque de temps accordé aux enfants pour s'exprimer, ou pour apprendre en faisant par eux-mêmes
- Une communication quotidienne avec les parents portant essentiellement sur les questions sanitaires (alimentation, sommeil, rythmes…) reléguant dans les réunions de parents (encore rares) le dialogue pédagogique et éducatif.

Nous disposons à ce jour de trop peu d'analyses d'impact des modes d'accueil. Celles dont on dispose montrent des écarts entre les types d'accueil, qui seraient à approfondir. Le constat partagé reste que la qualité éducative des modes d'accueil collectifs est davantage développée du fait de la professionnalisation, des réflexions et partages de pratiques, de la pluridisciplinarité de la prise en charge des enfants et des interlocuteurs pour les parents.

Les modes d'accueil et le développement différencié du jeune enfant

La cohorte Mère-Enfant « EDEN » (étude des déterminants pré et postnatals de la santé et du développement de l'enfant), étudiée par l'INSERM, Sorbonne Université et l'Université de Bordeaux, met en évidence les bienfaits des modes d'accueils formels sur deux aspects principaux du développement de l'enfant[20] : l'apprentissage de la gestion des émotions[21], ainsi que l'apprentissage du langage[22]. *A* été observé que globalement « les enfants accueillis dans un mode de garde professionnel avant d'entrer à l'école avaient ensuite moins de difficultés émotionnelles que ceux gardés à la maison, par leurs parents, leurs grands-parents ou d'autres proches[23] ». Le bénéfice s'observe également chez les assistants maternels, bien que de manière plus limitée[24] ». Etant en contact avec d'autres jeunes enfants, les bébés apprennent ainsi l'empathie et le partage grâce au contact avec leurs pairs.
D'autre part, une étude parue dans le *Bulletin Epidémiologique Hebdomadaire*[25] de Santé Publique France, a utilisé la cohorte de l'enquête Elfe pour étudier l'impact des disparités socioéconomiques dans le recours aux

[20] Présentation au séminaire données du Conseil enfance du HCFEA par Barbara Heude et Maria Melchior, épidémiologiste et directrice de recherche à l'INSERM : 1428 enfants font partie de la cohorte étudiée. Des mères et leurs enfants ont été suivis depuis la grossesse jusqu'aux huit ans de l'enfant.

[21] https://presse.inserm.fr/creche-et-autres-modes-de-garde-une-influence-sur-le-developpement-comportemental-et-emotionnel-des-enfants/32623/

[22] Sébastien Grobon, Lidia Panico, Anne Solaz, « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans », Bulletin Epidémiologique Hebdomadaire, Santé Publique France, 8 janvier 2019.

[23] https://www.lassmat.fr/actualites/profession/developpement-des-enfants-et-modes-d-accueil-une-etude-scientifique-inedite

[24] Idem.

[25] Sébastien Grobon, Lidia Panico, Anne Solaz, 2019, op Cit.

modes d'accueils formels sur le développement du langage des enfants. Partant du principe selon lequel la petite enfance représente une période clé dans l'apprentissage de l'enfant, il a été ainsi démontré que le mode de garde dont bénéficie l'enfant joue un rôle sur développement du langage. *« Les enfants gardés en crèche ou par une assistante maternelle ont acquis un vocabulaire plus riche que ceux gardés par les parents ou les grands-parents »* ; c'est notamment en raison du contact avec un professionnel qui lui proposerait des activités éducatives adaptées à son âge et à son profil, que l'enfant aura l'occasion de développer un vocabulaire plus riche.

La pluridisciplinarité des équipes bien qu'en diminution pour des raisons budgétaires, apparaît néanmoins essentielle à la prise en charge du jeune enfant. Son développement étant multimodal, il convient que plusieurs professions travaillent ensemble pour trouver l'ensemble des réponses que les collègues ou même les parents se posent. Le rapport Giampino prônait déjà en 2016 la nécessité d'adjoindre aux équipes permanentes des personnes ressources telles que des psychologues, médecins, psychomotriciens, ergothérapeutes, haptothérapeutes, intervenants artistiques et de la culture, ludothèque… Ces derniers peuvent également incarner le rôle de formateurs, endosser des fonctions d'animation de réunions d'informations et discuter avec les familles.

Les diverses réflexions qui portent sur le développement de la qualité dans les modes d'accueil convergent toutes sur la nécessité de renforcer la qualité de l'environnement dans lequel évoluent les enfants dans les premières années de leur vie, en tenant compte de **l'évolution des recherches** dans toutes les disciplines concernées qui en démontrent l'importance. La difficulté réside dans le **choix des priorités**, et des bases sur lesquelles ces choix se fondent.

1.4. Débats sur les finalités des modes d'accueil pour l'enfant : consensus pour des approches multidimensionnelles au service d'une ambition affective, éducative et sociale

Le consensus

Aux disciplines fondamentales et historiques du développement du petit enfant (pédiatrie, neurologie, psychologie, sciences de l'éducation, pédopsychiatrie, psychanalyse, sociologie, anthropologie, linguistique et psychomotricité…) s'ajoutent désormais les disciplines économiques (avec un intérêt récent pour la question de l'investissement social).

Par ailleurs, de nouveaux débats philosophiques s'inscrivent dans cette réflexion pluridisciplinaire et en particulier sur la question des fondements de la justice sociale dans les démocraties (concept et développement des capabilités d'Amartya Sen par exemple[26]) et de la nécessité de respecter les droits de l'enfant dès la première enfance[27]. Cet ensemble amène à revisiter les finalités des modes d'accueil de la petite enfance et la conception même de ce que l'on appelle "l'éducation et la socialisation précoce".

[26] François de Singly et Vanessa Wisnia-Weill, *Pour un développement complet de l'enfant et de l'adolescent,* rapport de la Commission enfance et adolescence, France Stratégie, 2015 et mise de jeu sur les indicateurs et les finalités pour la Commission enfance et adolescence par Marine Boisson et Vanessa Wisnia-Weill

[27] Rapport du Défenseur des enfants / Rapports HCFEA travaux du Conseil et droits de l'enfant

Les connaissances sur la petite enfance se sont considérablement développées. Les neurosciences sont venues conforter les connaissances des sciences humaines et médicales et en apporter de nouvelles. La valeur des premières années de la vie sur l'avenir des enfants a ainsi enfin été reconnue socialement et politiquement. C'est dans ce contexte que l'évolution de la qualité des modes d'accueil élargie au-delà des normes sanitaires, d'encadrements, et d'équipement devient un objectif partagé et qu'un consensus se dégage pour une **approche multidimensionnelle, et pluridisciplinaire de la qualité de l'accueil des jeunes enfants, ceci en lien avec leur famille.**

Les questions qui se posent sont multiples :

- Que vise-t-on prioritairement pour les jeunes enfants : développer les compétences cognitives et langagières dans une logique éducative de préparation à l'entrée à l'école maternelle, ou bien offrir à tous les enfants une prime éducation respectueuse visant une harmonisation du développement global, entre les plans cognitifs, affectifs, langagiers, de socialisation, de développement moteur et la mise en place dans les lieux d'accueil d'une prévention prévenante dans l'ensemble des modes d'accueil ?

- Développer des modes d'accueil dans une perspective d'investissement social signifie-t-il privilégier l'accueil collectif ? Ou continuer la diversification collectif/individuel en réduisant les écarts de professionnalisation ? Ou encore faire évoluer l'accueil individuel pour obtenir les bénéfices attendus de l'accueil collectif (mixage entre les accueils collectifs et les accueils individuels)?

- Doit-on davantage privilégier les familles défavorisées dans les modes d'accueil collectifs ?

- Dans une perspective d'offre ciblée, comment lutter contre les freins culturels et financiers des familles les moins favorisées ? A titre d'exemple, la préscolarisation à deux ans ciblée dans les zones prioritaires montre que de nombreuses places ne sont pas utilisées (voir infra au : II)

Questionnement sur les méthodes

L'objectif **« d'améliorer la qualité pédagogique dans les crèches et d'un développement fort du soutien au parent** »[28], est aujourd'hui partagé, il n'en reste pas moins que des questions se posent sur les outils, les méthodes en lien avec les représentations de ce qui est souhaitable à court, moyen et long-terme pour les enfants.

Depuis les années 90, à la suite des travaux d'Irène Lézine sur la psychopédagogie du 1er âge, la nécessité d'apporter aux très jeunes enfants accueillis des environnements humains rassurants et des possibilités d'attachements (Emmy Pickler, Françoise Dolto), mais aussi des environnement riches et stimulants pour leur aisance corporelle (l'éveil du tout petit de Janine Lévy, Myriam David), cognitive et communicative (Mira Stambak et le CRESAS) et langagière (Accès, les livres et supports de jeux de mots et jeux de doigts, les comptines), les supports sensibles et artistiques (enfance et musique, l'éveil culturel), incluant des projets avec les familles, n'ont cessé de se

[28] Investissons dans la petite enfance – L'égalité des chances se joue avant la maternelle, Terranova, 2017

développer sous l'impulsion du monde associatif et de la pédopsychiatrie avec l'appui des pouvoirs publics.

Ces préoccupations de « bien faire » pour stimuler le développement des jeunes enfants sont le plus souvent des pratiques qui « font plusieurs choses à la fois ». Elles favorisent ainsi chez l'enfant la capacité à se séparer de ses parents, la motricité, le langage, la capacité d'autonomie. Elles organisent également un espace propice à l'expérimentation et la découverte, soutenues par les adultes en qui les enfants ont confiance. On parle avec ses parents et on parle à l'enfant, on valorise ses progrès et, ce faisant, on rassure ses parents…

Dans les modes d'accueil, notamment collectifs, des discussions sur les méthodes pédagogiques à employer, sur les modèles sous-jacents, le besoin de trouver des inspirations dans les expériences étrangères (Italie, Canada, Hongrie…) font partie du métier, lorsqu'il est investi avec sérieux.

Dans l'univers des services de la première enfance, la discussion entre professionnels ou spécialistes de la discipline est souvent pratiquée. Là il s'agit d'échanger sur la meilleure façon de travailler avec les enfants, les méthodes, leurs évolutions, l'ajustement à la population accueillie, au type de mode d'accueil ou au cas par cas. Ces débats d'idées et de « bonnes » pratiques sont étayées par une importation de disciplines (économie, statistiques …) dans le champ des pratique d'accueil, qui influent sur des orientations politiques généralistes et la "prescription de méthodes" dans les politiques publiques, en lien plus ou moins explicite avec des financements des services petite enfance.

Ainsi, **depuis une décennie**, l'État, les villes, les gestionnaires, ou encore la CNAF cherchent la "meilleure méthode" et souhaitent la voir s'implanter le plus largement possible pour des visées variées : pour l'égalité des chances, pour marquer l'identité d'un groupe de service, pour satisfaire les demandes de clarté des parents…ou de performances de leurs enfants. Cette homogénéisation se réfère implicitement au modèle centralisé et égalitaire de l'école républicaine. C'est la notion de « programme ». Il y est considéré que, quel que soit l'endroit où l'enfant sera scolarisé, il lui sera délivré un même enseignement ciblant les mêmes connaissances et compétences, par tous les enseignants. Y compris au sein de l'éducation nationale de nombreux travaux en sciences de l'éducation rappellent la nécessité d'une évolution vers un enseignement plus personnalisé et plus modulaire (Reste que le chemin à trouver entre personnalisations des parcours et égalité nécessite un équilibre en redéfinition).

Le débat est ouvert sur les techniques standardisées de pédagogie en petite enfance. Celles qui rassurent professionnels et parents, (sans sur-stimuler chez l'enfant une sphère de son développement au détriment de l'épanouissement d'une autre) sont des appuis de formalisation de pratiques. Celles qui contraignent les professionnels dans leurs modalités d'interactions avec les enfants, (qui se retrouvent dictées par la méthode) peuvent entrer en contradiction avec l'ajustement et la créativité nécessaires au « *soutien à la vitalité découvreuse du jeune enfant* ».

Finalement, il ressort que quels que soient les modes d'accueil et d'éducation, **certains repères sont nécessaires afin d'assurer les conditions d'un bien-être de l'enfant**. Cinq repères peuvent guider la réflexion et la décision qui s'appliquent aussi bien aux modes d'accueils collectifs qu'individuels, que ceux-ci soient de gestion publique, associatives, ou privées :

- Premier repère : l'accueil et l'éducation doivent être « personnalisants » pour l'enfant mais également pour les professionnels qui seront ainsi plus aptes à être « personnalisants » pour les parents, et réciproquement. C'est une spirale relationnelle ascendante.
- Deuxième repère : un mode d'accueil et d'éducation se doit de protéger la sécurité affective des enfants et d'assurer leur continuité psychique et affective. Dans un contexte de séparation, les enfants doivent pouvoir disposer d'appuis psychologiques stables et compétents, et retrouver du « papa » et du « maman » dans les lieux d'accueil. « Mamaïser les crèches », tel était le conseil de Françoise Dolto. Les professionnels parlent aux enfants de leurs parents absents et les parents valident les liens entre les enfants et les personnes qui s'en occupent.
- Troisième repère : les personnes et les environnements proposés aux enfants doivent encourager leur vitalité découvreuse. Les enfants sont des découvreurs et inventeurs curieux et entreprenants. On appelle cela, plus savamment, la pulsion épistémophilique. Grandir exige d'expérimenter les objets, les lieux et les liens. C'est aussi provoquer l'autre, se jouer des limites.
- Quatrième critère : le respect de la dignité est essentiel. Il peut paraître surprenant de demander que les tout-petits enfants soient entourés d'adultes qui respectent leur dignité. Mais il est aujourd'hui bien connu que certains enfants y sont particulièrement sensibles et que cela passe par le corps et les mots qui les touchent. Le tout-petit absorbe le sens des mots, gestes, mimiques qui lui sont adressés. Ce qui est pensé et dit de lui, de sa famille, de sa culture, induit des résonances affectives dont le corps se fait l'écho (on parle aussi de corps psychique), on sait aujourd'hui que les sentiments de fierté ou de honte sont présents très tôt chez l'enfant. D'autant plus qu'il est jeune, le corps d'un petit est son espace psychique.
- Cinquième et dernier repère : les enfants doivent être accompagnés par des présences « civilisantes », c'est-à-dire que les adultes doivent s'attacher à conserver une position claire en fonction de la place réelle et symbolique qu'ils occupent pour les enfants. Nous touchons ici aux problématiques de la place des familles et de leurs rapports avec les professionnels, ainsi qu'à celles du positionnement des services et des institutions. »[29]

2. LA REGLEMENTATION ET LES NORMES NATIONALES DE LA QUALITE DANS LES MODES D'ACCUEIL AUJOURD'HUI

Dans le cadre de la loi pour un Etat au service d'une société de confiance -dite loi Essoc- en cours de mise en œuvre en France, le cadre normatif des modes d'accueil de la petite enfance a vocation à évoluer. Il a paru néanmoins nécessaire au Conseil de l'Enfance et de l'Adolescence de le présenter afin de contextualiser les propositions du Haut Conseil au moment de la rédaction de ce rapport. (voir infra « 3. Propositions »)

La qualité des modes d'accueil des jeunes enfants repose traditionnellement en France mais aussi dans d'autres pays sur des dispositifs d'agrément et de contrôle, sur des règles de qualification de professionnels et de taux d'encadrement des enfants, des règles d'équipements et des locaux. Elle

[29] Sylviane Giampino – « Comment assurer la continuité psychique de l'enfant dans les différents milieux d'accueil et d'éducation ? » intervention colloque DRESS 2011 – Bien-être des jeunes enfants dans l'accueil et l'éducation en France et ailleurs.

poursuit avant tout des buts de sécurité et de protection des enfants et de satisfaction des parents. Elle se porte ainsi sur des éléments aisément mesurables comme le diplôme ou le nombre de professionnels, les normes d'hygiène, la sécurité des équipements et des locaux[30].

2.1 Les normes sanitaires, d'hygiène et de sécurité

Les EAJE ont une mission commune définie par l'article R2324-17 du Code de santé publique. A ce titre, ils « *veillent à la santé, à la sécurité, au bien-être et au développement des enfants qui leur sont confiés* ». Ils suivent de règles de sécurité :

- en tant qu'établissement recevant des publics[31],
- au titre de l'hygiène alimentaire
- et au titre des mesures spécifiques d'accueils de publics en situation de handicap.

De ce fait, il doit répondre à une réglementation spécifique (**voir annexe 3 pour des éléments plus détaillés).**

2.2 Les normes liées au bâti, aménagements et matériels dans les EAJE

Les surfaces utiles ne sont pas soumises à une réglementation spécifique. On parlera ainsi plus de principes-clés ou de bonnes pratiques qui reposent sur un ensemble de paramètres tels que le type d'accueil, le tissu géographique d'implantation, le projet d'établissement, la présence ou non d'espaces extérieurs… **Les jouets, les articles de puériculture, le mobilier**, le nettoyage et la désinfection sont soumis à une réglementation plus stricte que les EAJE doivent respecter.

2.3 Les normes d'encadrement

Elles sont des facteurs de qualité en favorisant les interactions entre l'enfant et l'adulte.

Pour les EAJE, le code de la santé publique impose un ratio de 1 professionnel pour 5 enfants qui ne marchent pas et de 1 professionnel pour 8 enfants qui marchent[32]. Des règles dérogatoires sont prévues pour les jardins d'éveil (1 professionnel pour 12 enfants) et les jardins d'enfants (1 pour 15 enfants pour les enfants âgés de 3 à 6 ans), structures qui n'accueillent que des enfants de 2 ans ou plus.

Pour les **assistants maternels,** le code de l'action sociale et des familles limite le nombre d'enfants accueillis à **4**, y compris les enfants de moins de 3 ans de l'assistant maternel[33].

---

[30] Reprise d'éléments du Rapport *Mode d'accueil* dans les pages qui suivent ; Tome 2. p.87 à 94

[31] Définis, selon l'article R 123-2 du Code de la construction et de l'habitation, comme « *tous bâtiments, locaux et enceintes dans lesquels des personnes sont admises, soit librement, soit moyennant une rétribution ou une participation quelconque (…)* »

[32] Article R. 2324-43. La norme est la même depuis 1951.

[33] Article L. 421-4.

Les limites sont identiques pour les assistants maternels exerçant dans les maisons d'assistants maternels, mais dans celles-ci, du fait des obligations entre elles, en début et fin de journée et en cas d'absence, le nombre d'enfants par assistant maternel varie.

2.4 Les qualifications des professionnels

La réglementation des EAJE est très détaillée sur les qualifications attendues des professionnels.

Les fonctions de direction

Les fonctions y sont multiples et portent sur des champs variés. Il s'agit de diriger, orienter, coordonner, accompagner, repérer et soutenir le développement des compétences personnelles et professionnelles, l'implication et le respect de chacun, le travail en équipe, avec les partenaires, les réseaux ; il s'agit aussi de garantir la réactualisation des connaissances, les temps et les moyens pour se documenter et documenter, accueillir des familles, organiser des temps de partage de la pratique, etc.

Le type d'établissement et sa taille déterminent les règles auxquelles sont soumis les EAJE pour le recrutement du directeur et de son adjoint. L'article R. 2324-34 du Code de la santé publique désigne le docteur en médecine, la puéricultrice (minimum trois ans d'expérience) et l'éducateur de jeunes enfants (soumis à conditions) comme le professionnel qui peut être en charge de la direction d'un EAJE. L'article R. 2324-37-2 du Code de la santé publique précise que les compétences, les missions et les délégations qui incombent à la direction sont à communiquer au Président du Conseil départemental. La présence d'un adjoint est obligatoire pour les établissements d'une capacité supérieure à 60 places.

Le directeur de l'établissement doit être un **médecin, une puéricultrice ou un éducateur de jeunes enfants**[34] mais peut être également un psychologue, psychomotricien, éducateur spécialisé, etc. dans les établissements d'une capacité inférieure à 40 places [35]. Seules les micro-crèches, établissements d'accueil collectif dont la capacité est limitée à 10 places, sont dispensées de l'obligation d'avoir un directeur.

Il est constaté que, sans réorganisation du travail, l'augmentation progressive de la surcharge administrative des directeurs peut peser sur le travail avec les équipes et sur les projets.

Les autres personnels

Les autres membres de l'équipe qui encadrent les enfants assurent les soins, les activités, les repas et sont les garants du bien-être de l'enfant.

L'article R. 2324-42 modifié par Décret du 7 juin 2010

[34] En vertu de l'article R2324-34 et 35;

[35] En vertu des dérogations prévues à l'article R2324-46

Le mode d'encadrement des enfants y est détaillé comme suit :
« 1° Pour quarante pour cent au moins de l'effectif, des puéricultrices diplômées d'Etat, des éducateurs de jeunes enfants diplômés d'Etat, des auxiliaires de puériculture diplômés, des infirmiers diplômés d'Etat ou des psychomotriciens diplômés d'Etat ;
2° Pour soixante pour cent au plus de l'effectif, des titulaires ayant une qualification définie par arrêté du ministre chargé de la famille, qui doivent justifier d'une expérience ou bénéficier d'un accompagnement définis par le même arrêté.»

(Pour cette dernière catégorie de professionnel, à titre indicatif, il peut ainsi s'agir de titulaires d'un CAP petite enfance désormais remplacé par le CAP accompagnant éducatif petite enfance, BEP option sanitaire et sociale, de technicien de l'intervention sociale et familiale, etc.)

Chaque EAJE doit s'attacher le concours d'un médecin. Celui-ci devra faire la visite d'admission des enfants de moins de 4 mois et de ceux présentant un handicap ou une maladie chronique. Il donnera son avis suite à cette visite. Il n'y a pas de précisions dans les textes sur le temps de travail nécessaire par établissement pour le médecin de crèche, mais il est d'usage qu'il fasse une vacation par semaine pour une crèche de 60 places.

Lorsque la réglementation des modes d'accueil en EAJE parait insuffisante, la DGCS a proposé de nombreuses recommandations[36] dans le Guide ministériel « Les établissements d'accueil du jeune enfant » publié en 2017.

Le personnel doit être composé à au moins 40 % de professionnels ayant l'une des qualifications suivantes : puéricultrices, éducateurs de jeunes enfants, auxiliaires de puériculture, infirmiers ou psychomotriciens.

L'éducateur du jeune enfant a la charge de proposer les activités d'éveil dans la crèche, de concevoir les espaces de jeux et de mettre en question les pratiques professionnelles de ses collègues puéricultrices et auxiliaires de puériculture. Une étude Plein Sens et DREES[37] a montré cependant qu'il était souvent amené à effectuer le même travail que les auxiliaires et qu'elle n'avait pas toujours l'occasion de faire son travail éducatif et notamment son travail d'observation et d'analyse des pratiques. C'est seulement quand le poste est positionné comme directeur ou adjoint qu'il pourrait être davantage assis.

La diversité des professionnels intervenant dans les crèches est une caractéristique du système français. Certains profils ont une dominante **sanitaire** (puéricultrices et auxiliaires de puériculture), d'autres une dominante **éducative** (les titulaires du CAP petite enfance désormais remplacé par CAP accompagnant éducatif petite enfance, diplôme attribué par l'éducation nationale et qui prépare notamment aux fonctions d'ATSEM), d'autres enfin appartiennent à l'univers du **travail social** (les éducateurs de jeunes enfants). Cette diversité ne se retrouve pas dans tous les pays : en Allemagne, les éducateurs (*Erziehern*) représentent ainsi plus des deux tiers du personnel. Ce

[36] https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/guide-ministeriel-eaje_pmi_avril-2017.pdf
[37] Julie Micheau, Eric Molière, Sophie Ohnheiser. (Plein-Sens), avec la collaboration de Chazal J. (DREES), Les modes d'organisations des crèches collectives et les métiers de la petite enfance, Études et résultats, DREES, n°732, juillet 2010

caractère pluridisciplinaire des équipes des modes d'accueil collectif est considéré comme une force et un facteur de qualité dans la prise en charge des enfants.

La loi n'exige en revanche aucune qualification particulière pour être assistant maternel. Elle prévoit cependant une formation obligatoire de 120 heures, dont 80 doivent être réalisées avant le premier agrément ou accueil d'enfant, et le reste dans les trois années qui suivent.

2.5 Les autorisations et les contrôles pour les EAJE

Le cadre réglementaire des établissements d'accueil des jeunes enfants repose sur deux temporalités : l'autorisation d'ouverture (sans renouvellement de l'autorisation ou de l'avis) et le suivi des activités de l'EAJE après l'ouverture.

L'institution en charge du contrôle et de l'agrément des structures et des professionnels de l'accueil des jeunes enfants est la **protection maternelle et infantile (PMI),** service du conseil départemental. Règlementairement, le service est dirigé par un médecin, et la loi prévoit l'association d'autres compétences sociales, paramédicales et psychologiques[38], la PMI est donc d'abord un service de santé publique chargé d'assurer une mission de prévention et de protection maternelle et infantile globale médico-psychosociale[39].

L'ouverture des EAJE

La législation des établissements d'accueil des enfants de moins de 6 ans (article L. 2324-1 du Code de la santé publique), prévoit que la création ou l'extension de ces établissements doit être autorisée par le président du conseil départemental lorsque la structure est gérée par une personne privée et est soumise à son avis lorsque la gestion est assurée par une personne publique.

Les acteurs du paysage administratif et leurs compétences

Extrait du Guide ministériel « Les établissements d'accueil du jeune enfant, à l'intention des services de protection maternelle et infantile, DGCS, avril 2017[40]

Le président du conseil départemental (PCD), délivre un avis (pour les structures de droit public) ou une autorisation d'ouverture (pour les structures de droit privé) pour la création, l'extension et transformation des établissements et services d'accueil des enfants de moins de 6 ans. **Le médecin du service de Protection maternelle et infantile (PMI)** est chargé de l'instruction du dossier de demande d'ouverture, de la surveillance

[38] L'article L. 2112-1 du code de la santé publique prévoit qu'il « comprend des personnels qualifiés notamment dans les domaines médical, paramédical, social et psychologique ».

[39] Encore en 2017, le rapport IGAS - IGF soulignait que « l'accueil du jeune enfant est marqué par une forte culture de santé publique ». Dans un souci de rééquilibrage, le guide ministériel d'avril 2017 sur les établissements d'accueil du jeune enfant et à destination des services de protection maternelle et infantile (voir infra) a cependant rappelé que « la qualité de l'accueil de l'enfant était l'objectif premier de l'ensemble de la règlementation applicable aux EAJE ».

[40] Document téléchargeable sur https://solidarites-sante.gouv.fr/ministere/documentation-et-publications-officielles/guides/article/guide-etablissements-d-accueil-du-jeune-enfant-a-destination-des-pmi

et du contrôle pré-ouverture comme post-ouverture des établissements.

Le maire donne un avis sur le projet de création d'un établissement privé sur sa commune ainsi qu'un arrêté d'ouverture au public. C'est également lui qui délivre les permis de construire. Lorsqu'il existe, **le service Petite enfance de la commune ou de l'intercommunalité** est un partenaire incontournable du service de PMI autant que des porteurs de projet, notamment parce qu'il est en mesure de suivre l'évolution des besoins du territoire et parce qu'il prépare ou contribue à la préparation des décisions qu'il revient aux élus de prendre.

Le représentant de l'Etat dans le département, aidé de ses services techniques, instruit les demandes d'autorisation de travaux. Il peut également faire procéder à la fermeture d'un établissement, sur avis du PCD, lorsqu'il estime que la santé physique ou mentale des enfants est menacée et que l'établissement n'a pas satisfait aux injonctions reçues. Parmi ces services, peut être souligné le rôle :

- **de la direction départementale de la cohésion sociale (DDCS)** - éventuellement fusionnée avec la direction interministérielle en charge de la protection des populations (DDCSPP) - qui instruit la décision du préfet lorsqu'une fermeture d'établissement doit être prononcée ;

- **de la direction départementale de la protection des populations (DDPP),** qui met en œuvre dans le département les politiques relatives à la protection et à la sécurité des consommateurs ; à ce titre, elle veille notamment à la conformité, à la qualité et à la sécurité des produits et prestations, à l'hygiène et à la sécurité des produits alimentaires et à la prévention des risques sanitaires ;

- **de la direction régionale des Entreprises, de la concurrence, de la consommation du travail et de l'emploi (DIRECCTE)** pour les questions relatives à l'application du droit du travail.

L'agence Régionale de Santé (ARS) met en œuvre la politique régionale de santé, en coordination avec les partenaires compétents et en tenant compte des spécificités du territoire régional. Son champ d'intervention couvre tous les domaines de la santé publique, notamment la prévention, la promotion de la santé, la veille et la sécurité sanitaire. Elle peut être saisie pour donner son avis dans le cadre du permis de construire ou concernant les questions environnementales et écologiques ayant des incidences sur la santé de la population (pollution des sols, qualité de l'air, présence de plomb ou d'amiante...).

La caisse d'allocations familiales (CAF) accompagne le développement et le fonctionnement d'équipements collectifs destinés aux familles et à leurs enfants, en offrant un soutien technique (à l'élaboration du diagnostic de besoins, au portage technique des projets), comme financier (subventions d'investissement pour la création d'EAJE, versement de la prestation de service unique…) ainsi qu'un suivi et un contrôle des termes de son partenariat avec les EAJE qu'elle finance. **Les caisses de mutualité sociale agricole (MSA)** jouent le même rôle, en lien étroit avec la CAF, sur les territoires dans lesquels le taux de ressortissants du régime agricole est significatif.

Les obligations des porteurs de projet de création d'EAJE

La réglementation nationale est peu détaillée sur les critères de l'autorisation. Elle précise seulement que ceux-ci portent sur les prestations proposées, les capacités d'accueil et l'âge des enfants accueillis, les conditions de fonctionnement (notamment les jours et horaires d'ouverture), les effectifs ainsi que la qualification du personnel[41]. Les **conseils départementaux** sont nombreux à avoir défini **des critères ou des recommandations complémentaires**, notamment sur les dimensions et les caractéristiques des locaux, mais aussi sur des aspects plus **pédagogique**s et d'espaces favorisant l'accueil des familles et le bien-être des enfants.

Le suivi en continu des EAJE

[41] Articles R. 2324-20 et R. 2324-22 du code de la santé publique.

Une fois l'autorisation de fonctionnement accordée, il n'y a **pas de renouvellement d'autorisation**. De plus, les modalités de contrôle sont variables d'un territoire à un autre.

Dans le cadre du versement de la PSU, de la Prestation de Service Enfance Jeunesse et du fonds de rééquilibrage, la Caf peut exercer un contrôle, afin de vérifier la justification des dépenses effectuées, de s'assurer de la fiabilité des données fournies et du respect des engagements contractuels. [42]

Après l'ouverture de l'établissement, la PMI a un rôle de surveillance et de contrôle du respect de la réglementation.

2.6 Les agréments et les contrôles pour les assistants maternels

Le principe de l'agrément a été posé dès la loi du 17 mai 1977 relative aux assistants maternels, la première à avoir donné un véritable statut professionnel aux anciennes nourrices.

L'agrément, indispensable pour exercer la profession, est instruit par le service départemental de protection maternelle et infantile et accordé par le président du conseil départemental.

La procédure d'agrément comporte au moins un entretien et une ou plusieurs visites au domicile ou dans la maison d'assistants maternels, en fonction du mode d'exercice.

En cas d'exercice en maison d'assistants maternels, la demande est instruite par le service du conseil départemental dans lequel est située la maison

Le référentiel fixant les critères de l'agrément[43] précise les conditions à respecter. Celles-ci tiennent notamment à la capacité à respecter les règles relatives au couchage des enfants, à l'administration des médicaments et à l'hygiène alimentaire, et l'existence d'un lieu « conforme aux règles d'hygiène et de confort élémentaires ».

Après l'agrément, le Conseil départemental continue à jouer un rôle de suivi et de contrôle, qui s'appuie notamment sur des déclarations obligatoires des assistants maternels et, le cas échéant, des crèches familiales qui les emploient, sur les incidents survenus durant l'accueil des enfants[44] .

2.7 Quelques éléments dans les schémas départementaux de services aux familles

Les politiques relatives à la petite enfance et à la parentalité étant conduites par de multiples acteurs dont le défaut de coordination, parfois constaté, peut nuire à l'efficacité. L'atteinte de l'ensemble de

---

[42] D'après *Réussir votre projet d'accueil collectif avec votre CAF*, op. cit. http://www.mon-enfant.fr/c/document_library/get_file?uuid=cc9d2593-773e-4d14-bdd9-2a07e0019903&groupId=10169

[43] Annexe 4-8 du code de l'action sociale et des familles.

[44] Articles L. 421-17-1, D. 421-37, R. 421-39 et R. 421-40.

leurs objectifs requiert une plus forte coordination des acteurs locaux. C'est pourquoi il a été décidé de renforcer, coordonner et structurer l'action des acteurs par le biais de l'élaboration de schémas départementaux des services aux familles. Au vu de la proximité des acteurs et des synergies souhaitables entre les services de la petite enfance et les services de soutien à la parentalité, il a été décidé de rapprocher le pilotage local de ces deux politiques.

La circulaire n° DGCS/SD2C/2015/8 du 22 janvier 2015 relative à la mise en œuvre des schémas départementaux des services aux familles invite l'ensemble des départements à engager la démarche d'élaboration d'un schéma départemental des services aux familles.

Dans les territoires, il s'agit d'une démarche partenariale à laquelle participent notamment les acteurs de la petite enfance et du soutien à la parentalité sur la base d'un diagnostic partagé afin de déterminer en commun un plan d'action.

2.8 La réforme du cadre normatif en cours dans le cadre de la loi Essoc

Les enjeux de simplification pour soutenir le développement et le maintien de l'offre d'accueil : contenu de l'article 50 de la loi pour un Etat au service d'une société de confiance (ESSOC)[45]

Aout 2018

« La « loi pour un État au service d'une société de confiance » s'inscrit dans la volonté du Gouvernement de moderniser l'action des services publics. Elle comporte 2 piliers : faire confiance et faire simple et s'adresse à tous les usagers - particuliers ou entreprises - dans leurs relations quotidiennes avec les administrations. Des mesures emblématiques : droit à l'erreur - médiation généralisée dans les Urssaf - relation de confiance. »

« Si des erreurs de bonne foi interviennent, c'est souvent parce que notre réglementation et nos procédures sont complexes. Si le « droit à l'erreur » atténue les effets, le projet de loi pour un État au service d'une société de confiance tend aussi à traiter les causes : complexité, manque de lisibilité et surabondance de la norme. »

La reprise du cadre normatif va modifier les conditions d'exercice de la profession et donc les soubassements potentiels pour améliorer la qualité.

Finalement, la qualité de l'accueil du jeune enfant a longtemps été marquée, dans la façon dont l'appréhendait la législation, par une prédominance des paramètres les plus aisément mesurables (qualifications, taux d'encadrement, normes d'hygiène). Le virage éducatif modifie actuellement encore le cadre normatif.

3. VERS UNE STRUCTURATION PROGRESSIVE D'UN PILOTAGE DE LA QUALITE PLUS CENTRE SUR LES BESOINS DE L'ENFANT

[45] Extrait du site https://www.economie.gouv.fr/droit-erreur

3.1 Le cadre national pour l'accueil du jeune enfant et ses dix principes : fonder un cadre commun centré sur le développement interactif de l'enfant au service d'une ambition éducative et sociale pour lui et sa famille

Ce texte cadre a été publié par le ministère, en application du plan d'action petite enfance du 15 novembre 2016. Il a fait l'objet d'une saisine pour avis au HCFEA, avis rendu le 1er février 2017 par le Conseil de l'enfance[46]. La mission confiée à Sylviane Giampino en 2016[47] avait constaté une forte implication des acteurs de la petite enfance et simultanément un manque d'homogénéité en matière d'accueil du jeune enfant : des orientations et des pratiques d'accueil du jeune enfant construites au fil du temps, insuffisamment explicitées, des gestionnaires multiples peu coordonnés (collectivités, associations, entreprises) ; des approches et cultures professionnelles venant de différentes filières (santé, social, éducation nationale). Cette diversité constitue certes une richesse potentielle à laquelle le cadre national pour l'accueil du jeune enfant fournit un cadre de valeurs et d'objectifs communs en vue d'une amélioration de la qualité plus harmonisée.

Elle comporte également un enjeu pour l'amélioration de la visibilité des métiers de la petite enfance, d'autant plus nécessaire que ceux-ci pâtissent d'une non reconnaissance. En effet, ces métiers sont associés à tort à l'activité gratuite des mères, non reconnaissance renforcée par le fait que ces métiers sont exercés essentiellement par des femmes. Ceci alors qu'ils sont à l'origine des savoirs et savoir-faire nécessaires à l'exercice véritable d'une profession essentielle pour près de la moitié d'une classe d'âge d'enfants (les enfants confiés par les parents à un mode d'accueil formel de manière régulière ou occasionnelle). La prime enfance pose les bases de la construction des enfants, et l'enjeu humain et éthique est de taille. Pour étayer l'évolution des tout petits, les professionnels ont besoin d'un cadre étayant et professionnalisant pour eux-mêmes, consolidant une identité professionnelle et une cohérence institutionnelle pour :
- renforcer les cohérences dans les organisations réglementaires, administratives et les pratiques de l'accueil.
- éviter des visions parcellaires et contradictoires des capacités et besoins des enfants et de leur famille au sein des modes d'accueil.
- décloisonner l'accueil individuel et l'accueil collectif.
- réduire l'éclatement des métiers, favoriser les évolutions professionnelles
- développer une culture et des références communes aux différents acteurs qui organisent l'accueil de la petite enfance,
- développer des pratiques donnant sa juste place à la portée sécurisante, éducative et socialisante et la prise en compte des particularités développementales du jeune enfant.

Le cadrage national décline 10 articles, principes et objectifs qui répondent aux objectifs suivants :

Les dix articles du cadrage national
Pour grandir sereinement, j'ai besoin que l'on m'accueille quelle que soit ma situation ou celle de ma famille.

[46] http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Avis_Saisine_Petite_Enfance_1er_fev_2017_vDEF.pdf
[47] Sylviane Giampino, *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*, Ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes, mai 2016

J'avance à mon propre rythme et je développe toutes mes facultés en même temps : pour moi, tout est langage, corps, jeu, expérience. J'ai besoin que l'on me parle, de temps et d'espace pour jouer librement et pour exercer mes multiples capacités.

Je suis sensible à mon entourage proche et au monde qui s'offre à moi. Je me sens bien accueilli.e quand ma famille est bien accueillie, car mes parents constituent mon point d'origine et mon port d'attache.

Pour me sentir bien et avoir confiance en moi, j'ai besoin de professionnel.le.s qui encouragent avec bienveillance mon désir d'apprendre, de me socialiser et de découvrir.

Je développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels.

Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement.

Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnel.le.s qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes et à ces hommes que je construis mon identité.

J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil.

Pour que je sois bien traité.e, il est nécessaire que les adultes qui m'entourent soient bien traités. Travailler auprès des tout-petits nécessite des temps pour réfléchir, se documenter et échanger entre collègues comme avec d'autres intervenants.

J'ai besoin que les personnes qui prennent soin de moi soient bien formées et s'intéressent aux spécificités de mon très jeune âge et de ma situation d'enfant qui leur est confié par mon ou mes parents.

L'enfant est le cœur de métier des professionnels auxquels il est confié par ses parents. Il doit être au cœur des orientations politiques qui organisent son accueil.

Ce texte définit le cadre commun, les principes et les valeurs essentielles que partagent les professionnels de l'accueil du jeune enfant. Il concerne l'ensemble des modes d'accueil, individuels et collectifs, et s'adresse à toutes celles et ceux qui les conçoivent, les mettent en œuvre et les font progresser : élus, gestionnaires, spécialistes, institutions et services, professionnels et parents.

Ce cadre d'orientation est issu des recommandations d'un travail approfondi de concertation scientifique et publique, auquel l'ensemble des acteurs de l'accueil du jeune enfant ont été associés pendant près d'une année.

Dans un mode d'accueil bienveillant et instruit de ses besoins spécifiques, le jeune enfant débute sa recherche pour connaître et comprendre le monde. En compagnie des autres, il apprend à y trouver sa place, son expression propre et sa liberté. En lien avec les familles, les modes d'accueil posent ainsi les bases d'une citoyenneté épanouie et responsable.

Les petites filles et les petits garçons vivent, de leur naissance à leur troisième année, une période cruciale et spécifique de leur développement, qui pose les bases de la construction de leur personnalité, de leur rapport aux autres et au monde. La prime enfance est fondatrice de la personne, sans être prédictive de son avenir. À cet âge, et pour qu'un petit humain se reconnaisse lui-même comme tel, il faut que d'autres humains prennent soin de lui avec affection et avec la considération que mérite sa personne et la promesse d'avenir qu'il représente, pour lui, et pour la société. Le petit enfant naît en attente de leurs regards, de leurs gestes et paroles, qui donneront sens à ses perceptions, ses sensations, ses expressions, et ses expériences. L'ensemble des professionnels

qui accueillent les tout-petits, et prennent le relais des familles qui les leur confient, jouent donc un rôle essentiel dans le développement et l'épanouissement physique, affectif, cognitif et social des enfants.

Chaque enfant, chaque famille, est unique. Ils s'inscrivent en même temps dans une société en évolution. Les petites filles et petits garçons accueillis portent leur histoire et leur singularité. **Quel que soit le mode de vie de leur famille, quelles que soient leurs situations particulières, sociales, de santé ou de handicap, toutes et tous doivent pouvoir être accueillis ensemble**. Le développement des modes d'accueil est, par ailleurs, un objectif à poursuivre afin d'accueillir les enfants qui en sont encore éloignés, dans une perspective de mixité sociale et d'inclusion, conditions d'une citoyenneté partagée.

Le secteur de la petite enfance s'adapte aux transformations sociales, familiales, culturelles et à l'évolution des savoirs. Les modes d'accueil de la petite enfance, qu'ils soient individuels ou collectifs, doivent répondre aux attentes spécifiques de chaque enfant, en lien avec sa famille, en favorisant le vivre ensemble et l'égalité entre tous les enfants. Ils doivent offrir aux enfants les conditions d'un accueil sécurisant, personnalisé, ludique, encourageant sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre, de s'exprimer et de se socialiser. Accueillir le jeune enfant, c'est prendre soin de sa vulnérabilité et de ses potentialités. L'accueil de la petite enfance est ouvert sur le monde environnant, la nature, la culture, les sciences. Les professionnels accueillent les enfants avec compétence, sensibilité, affection, et respect.

Pour remplir cette mission, les professionnels bénéficient de formations, initiales et continues, qui prennent en compte le dernier état des connaissances en matière de développement de l'enfant et d'éducation de la prime-enfance, en s'inspirant des avancées de la recherche, de l'expérience des métiers, et en intégrant les exigences liées à la reconnaissance de l'enfant et de ses droits fondamentaux. Ces formations permettent d'établir des passerelles entre les diplômes, de garantir les progressions de carrière et de développer une culture commune à toutes les personnes intervenant auprès des enfants, ou œuvrant pour l'organisation de leur mode d'accueil.

La France est l'un pays pionniers de l'accueil des jeunes enfants. Si le système qu'elle a mis en place constitue une référence internationale, il est marqué, du fait de sa longue histoire, par une grande diversité des modes d'accueil, des profils de professionnels spécialisés, et des références scientifiques d'appui. Le gouvernement a l'ambition de poursuivre la structuration du secteur de la petite enfance, de contribuer à la formation d'une identité commune à l'ensemble des professionnels qui s'y impliquent et de définir des objectifs et principes communs à l'ensemble des acteurs du domaine, en tenant compte aussi des avancées réalisées dans d'autres pays.

Le texte-cadre national pour l'accueil des jeunes enfants constitue une référence pour les professionnels de l'accueil individuel et collectif, les gestionnaires de structures, les formateurs, les services chargés de l'agrément et du contrôle des différents modes d'accueil, qui ont pour priorité le développement, l'épanouissement et le respect des droits des enfants, en relation avec leurs familles.

Ce texte-cadre expose les principes que la France adopte, en vue de garantir les meilleures conditions d'accueil à ses très jeunes citoyens. En prenant en compte les besoins fondamentaux des tout-petits, il reformule les pratiques professionnelles à partir du point de vue de l'intérêt supérieur

de l'enfant, et explicite la manière dont le monde de la petite enfance peut poser les bases nécessaires à un développement complet et harmonieux, respectueux des droits, des besoins et de la singularité de chaque petite fille et de chaque petit garçon.

Reste à donner une force opérationnelle à ce texte cadre, permettant de construire une amélioration de la qualité pour tous les modes d'accueil.

3.2 Le plan ministériel d'action petite enfance et la stratégie de lutte contre la pauvreté

Le plan gouvernemental d'action petite enfance du 13 novembre 2016 :

Le plan d'action pour la petite enfance porté par le Ministère des Familles de l'Enfance et des Droits des Femmes[48] en janvier 2016 portait sur 3 objectifs :

- La définition d'un cadre général à l'accueil des jeunes enfants
    - Texte cadre et charte nationale
    - Journée nationale des professionnelles de la petite enfance
    - Clarifier les normes des EAJE et les rendre accessibles aux acteurs
    - Promouvoir un accueil respectueux des principes de neutralité et de Laïcité
    - Améliorer les passerelles entre les modes d'accueil de l'enfant et l'école
    - Impliquer la France dans les institutions et recherches internationales dans le domaine de la petite enfance
- Le développement d'un accueil de qualité ouvert pluridisciplinaire et sans stéréotype
    - Poursuivre le développement d'un accueil de qualité et pluridisciplinaire (ancrer les particularités du développement global du jeune enfant dans la conception de l'accueil et prendre en compte les parents des partenaires essentiels de cet accueil
    - Renforcer l'égalité des filles et des garçons dès le plus jeune âge
    - Développer l'accueil des enfants en situation de handicap
    - Faciliter l'insertion professionnelle des parents en recherche d'emploi
    - Prendre en compte les effets des modalités actuelles de financement des EAJE et les adapter si nécessaire
    - Favoriser les initiatives culturelles et artistiques dans les modes d'accueil du jeune enfant
- Une formation des professionnelles mieux adaptées aux enjeux de notre société
    - Rénover les diplômes et carrières des professionnels de la petite enfance (socle commun, passerelles entre les diplômes, modularisation, refonte, ajout de nouvelles compétences…
    - Accroître l'offre de formation
    - Soutenir les assistants maternels et professionnaliser les auxiliaires parentales (livret de professionnalisation, projet d'accueil, élargissement des missions des relais, développement des MAM)
    - Accroître la mixité dans les métiers de la petite enfance

[48] https://www.egalite-femmes-hommes.gouv.fr/lancement-du-plan-daction-pour-la-petite-enfance/

La stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté[49] lancée en septembre 2018 par le Président de la République repose sur 4 axes[50] parmi lesquels un axe portant spécifiquement sur la petite enfance.

L'égalité des chances dès les premiers pas pour rompre la reproduction de la pauvreté est le premier engagement du plan. « *Parce qu'il favorise le développement complet de l'enfant et l'apprentissage du langage, l'accueil dans les crèches ou par les assistants maternels est un levier efficace de réduction des inégalités liées à l'origine sociale.* »

L'accueil des tout-petits dans les crèches ou par des assistants maternels est considéré comme un « levier efficace de réduction des inégalités », cependant seuls 5 % des enfants défavorisés sont accueillis en crèche contre 22 % des enfants favorisés.

S'ajoute ainsi aux mesures prévues dans la convention d'objectifs et de gestion de la CNAF signées en juillet 2018, un plan de formation continue de 600 000 professionnels de la petite enfance et un nouveau référentiel favorisant l'apprentissage de la langue française par les tout-petits. Par ailleurs, ce plan prévoit d'instaurer un « bonus mixité sociale » avec des aides accordées aux crèches qui accueillent des enfants défavorisés[51]. On peut craindre toutefois que ce dispositif ne génère un regroupement des familles pauvres dans certains établissements, ce qui irait à l'encontre de la mixité recherchée.

Modèle de financement des EAJE revu dans la COG 2018-2022[52] entre l'Etat et la CNAF

Il s'organise en trois niveaux :

1. La prestation de service unique (PSU), est versée dans le cadre d'un financement à l'heure en fonction de l'activité (pas de changement) ;
2. Des financements forfaitaires par place sont proposés en complément, les places déjà existantes continuant d'être financées par le Contrat Enfance Jeunesse (2 100 € par nouvelle place) ;
3. Les bonus
   - Bonus territoire (jusqu'à 1 000 € dans les quartiers prioritaires), modulé selon les capacités financières et le niveau de vie des habitants de la collectivité ou le quartier d'implantation
   - Bonus mixité sociale (pouvant représenter jusqu'à 2 100 € par an et par place, en fonction des ressources de la famille),
   - Bonus handicap (1 300 € par place).

La qualité repose avant tout sur les professionnels de la petite enfance. Pourvu qu'elle soit bien pensée, la formation continue constitue donc un atout majeur pour l'amélioration de la qualité. Il

[49] *Investir dans les solidarités pour l'émancipation de tous*, Délégation interministérielle à la prévention et la lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes, Ministère des solidarités et de la santé, 13 septembre 2018

[50] Deuxième axe : accompagner les jeunes et les bénéficiaires du RSA vers l'emploi ; Troisième axe : la simplification de notre système social ; Quatrième axe : Sur le logement : résorber les bidonvilles

[51] Les familles pourront par ailleurs utiliser des modes de garde individuelle grâce à un tiers payant à la charge des caisses d'allocations familiales. Dans les quartiers prioritaires, l'Etat subventionnera jusqu'à 90 % l'ouverture de crèches. Pour favoriser le travail des parents, en particulier des mères célibataires, 300 crèches à « vocation d'insertion professionnelle » seront créées d'ici à 2020 et 300 nouveaux centres sociaux devraient voir le jour.

[52] https://www.caf.fr/sites/default/files/cnaf/Documents/DCom/Quisommesns/Textes%20de%20référence/Circulaires/Circulaire%20Bonus_23112018.pdf

convient néanmoins de préciser les manières d'appréhender la qualité éducative et de soins des modes d'accueils, et d'identifier les leviers possibles utiles aux professionnels de la petite enfance. Comme les études récentes de l'OCDE sur la qualité des process le montrent, ce ne sont pas des domaines encore bien étayés. Ce qui suppose d'engager une démarche progressive.

3.3 Favoriser la qualité des interactions enfants/ professionnels/ parents autour des contenus éducatifs et par la formation continue : consensus en France et à l'international

Globalement, il existe nombreuses approches de la mesure de la qualité de l'accueil, mais toutes ont en commun d'essayer d'objectiver trois aspects dans des proportions variables : des aspects de qualité structurelle, la qualité des process ou interactions et les résultats des modes d'accueil pour l'enfant.

Dans son rapport de 2006[53], l'OCDE distinguait 7 dimensions de la qualité :

1. ***La qualité des orientations*** *:* Par qualité des orientations on entend le type et le degré d'attention qu'un gouvernement porte à la politique de la petite enfance, notamment à travers la législation, la réglementation et les initiatives nationales. Par exemple, depuis dix ans, les gouvernements suédois et britannique ont mis un soin particulier à définir ces orientations. Voici quelques-unes des questions soulevées par ces orientations. Faut-il s'orienter vers le marché, vers un système public, ou vers une combinaison des deux ? Doit-on privilégier l'accueil et la protection de base des jeunes enfants pendant que les parents travaillent ou bien envisager une approche axée sur le développement et l'éducation ? Faut-il mettre l'accent sur la préparation des enfants plus âgés pour l'école ou encore la création d'un système plus intégré dans lequel l'accueil, l'éducation et la formation préscolaire des jeunes enfants deviennent un grand objectif national ? Les orientations des gouvernements influencent la formation et les principes pédagogiques des éducateurs de même que l'idée que se font les parents de l'accueil et de la formation des jeunes enfants. Elles ont plus de chances de faire l'objet d'un consensus et d'être respectées si elles résultent d'une vaste consultation des principales parties prenantes du secteur de la petite enfance, notamment les parents, et sont fondées sur les observations fournies par la recherche.

2. ***La qualité structurelle*** (souvent définie aux États-Unis comme les normes de programmes) : Principalement du ressort des administrations, elle renvoie aux structures fondamentales nécessaires pour assurer la qualité dans les programmes d'accueil de la petite enfance et est obtenue grâce à une formulation et une application sans équivoque de la législation ou des réglementations. Des impératifs structurels peuvent définir notamment la qualité de l'environnement matériel des jeunes enfants (bâtiments, espace, extérieur, matériel pédagogique), la qualité et les niveaux de formation du personnel, un cursus approprié et correctement testé qui couvre tous les grands domaines du développement de l'enfant, des taux d'encadrement acceptables, des conditions de travail et de rémunération satisfaisantes pour le personnel, etc. Les exigences nationales en matière d'agrément reposent en général sur une sélection de normes structurelles.

[53] OCDE, Starting Strong Chapitre 6, 2006

3. ***Les concepts et pratiques éducationnels*** *:* Les concepts et les pratiques éducationnels des centres sont généralement les déterminants principaux des objectifs du système d'accueil de la petite enfance. Ces objectifs varient sensiblement d'un pays à l'autre et certainement d'une décennie à l'autre, mais **tous les pays reconnaissent maintenant que le personnel de direction doit avoir une formation de haut niveau** pour pouvoir atteindre les grands objectifs des programmes destinés à la petite enfance. Par exemple, les cinq objectifs proposés par le *National Education Goals Panel* (NEGP) américain en 19971 ou des objectifs généraux proposés pour l'éducation au vingt-et-unième siècle par le Rapport Delors (Delors, 1996) semblent particulièrement adaptés aux jeunes enfants : apprendre à être (former sa propre identité), apprendre à faire (par le jeu, l'expérimentation et les activités de groupe) ; apprendre à apprendre (grâce à un environnement d'apprentissage qui favorise l'intérêt et le choix et comprend des objectifs pédagogiques correctement centrés) ; et apprendre à vivre ensemble (au sein du centre de la petite enfance, sur un mode démocratique et respectueux des différences). Pour promouvoir un apprentissage fondé sur l'expérience et motivé dans chacun de ces domaines, il faut **une pratique qui place la participation des enfants au centre du cursus et exige une formation spécifique des éducateurs de la prime enfance afin qu'ils acquièrent les** compétences requises pour concrétiser ces objectifs. Les éducateurs de la prime enfance sont tenus en outre d'être en mesure de répondre à la complexification des structures familiales et de l'organisation sociale observée ces dix dernières années. De nouveaux concepts et pratiques éducationnels sont nécessaires.

4. ***La qualité des interactions ou du processus*** : La chaleur et la qualité de la relation pédagogique entre les éducateurs et les enfants, la qualité des interactions entre les enfants eux-mêmes et la qualité des relations au sein de l'équipe éducative figurent parmi les objectifs de processus les plus fréquemment cités. La relation pédagogique entre les enfants et les éducateurs semble être au maximum de son efficacité lorsqu'elle intègre l'attention, la formation et le souci du bien-être de chaque enfant, ainsi qu'un soutien professionnel pour l'apprentissage des enfants. Cette approche et cette relation intégrées se retrouvent dans la conception de la pédagogie qui caractérise la tradition de pédagogie sociale des pays nordiques et de l'Europe et l'Allemagne.

5. ***La qualité opérationnelle***, en particulier une gestion axée sur la réactivité aux besoins locaux, l'amélioration de la qualité et la création d'une équipe efficace : La qualité opérationnelle est assurée par une direction qui stimule et encourage le travail en équipe et le partage de l'information. Elle comprend : une planification régulière à l'échelon central et de la classe, la possibilité pour le personnel d'accroître continuellement ses compétences et d'avancer dans sa carrière, l'octroi de temps pour observer les enfants, le soutien aux performances du personnel sous la forme d'un accompagnement et d'un tutorat. La qualité opérationnelle peut aussi inclure des heures d'ouverture flexibles et adaptées (aux enfants) et la coordination des activités de base avec les autres services nécessaires, comme les services en dehors de l'école ou les services sociaux et médicaux et les dispositions pour les enfants ayant des besoins spéciaux.

6. ***Les normes de qualité ou de performances concernant les résultats des enfants*** *: cette approche concerne essentiellement les enfants de plus de trois ans* et elle n'est pas suivie au même degré par les autres pays et en fait elle est même souvent considérée comme

inadaptée aux jeunes enfants. Plusieurs pays, comme la Suède, préfèrent évaluer la performance des centres et hésitent beaucoup à recourir à des mesures axées sur les enfants ou à préconiser des normes détaillées d'apprentissage pour les jeunes enfants. Dans les centres, les progrès de chaque enfant sont mesurés de manière aussi discrète que possible, par exemple au travers d'une observation quotidienne systématique, d'un processus continu de collecte d'informations, d'établissement de dossiers sur les enfants, d'entretiens avec les parents.[54]

Les services d'EAJE ont été créés non seulement pour faciliter l'accès au marché du travail ou d'autres objectifs, mais surtout pour améliorer le bien-être actuel et futur des enfants. Permettre aux enfants d'avoir des résultats positifs est l'une des principales raisons d'être des programmes d'EAJE dans tous les pays. Des différences entre les pays apparaissent s'agissant des résultats à privilégier[55].

7. ***Les normes destinées à créer des liens avec les parents et les associations et à les impliquer :*** Ces normes sont moins souvent mentionnées que les autres normes concernant la qualité dans les réglementations et programmes nationaux, mais elles peuvent tenir une grande place dans les exigences relatives aux programmes ciblés et locaux d'EAJE. Les tâches incombant aux centres dans les quartiers défavorisés sont notamment les suivantes : créer des liens avec les parents et améliorer l'environnement familial d'apprentissage, être capable de s'adapter, sans préjugés, aux valeurs et aux normes culturelles locales, soutenir les groupes de femmes et de parents et les groupes de parents impliqués dans la gestion des centres, participer à une programmation intégrée avec les services chargés de l'emploi, des questions sociales et de la formation des adultes et être capable d'orienter vers d'autres services.

[54] Extrait OCDE. Il y a une différence notable entre EAJE et ECEC du point de vue de l'âge des enfants (3 /6 ans)
[55] Voir plus loin sur le tournant de l'école maternelle.

Exemple d'une approche en 5 critères de la qualité, F. Petrella[56]

Dimensions de qualité	Indicateurs rencontrés	Exemples
Respect du socle réglementaire	Normes d'hygiène et de sécurité. Normes d'encadrement et de qualifications.	Rôle du médecin de la protection maternelle et infantile en matière d'hygiène, normes incendie, taille des locaux… Décret n° 2010-613 du 7 juin 2010. Décret n° 2007-230 du 20 février 2007. Décret n° 2010-613 du 7 juin 2010.
Performance gestionnaire	Coût de revient horaire. Taux d'occupation. Nombre d'enfants inscrits. Assise financière et viabilité économique (cofinancement, recherche d'un effet taille et rationalisation).	Lettre circulaire de la Caisse nationale des Allocations familiales n° 2011-105 du 29 juin 2011 relative à la prestation de service unique. Nombre d'enfants inscrits ou nombre d'heures de présence des enfants. Stratégies de croissance (interne, externe), mutualisation, rationalisation industrielle ou professionnelle, degré de standardisation des pratiques.
Bien-être de l'enfant	Développement de l'enfant. Finalité du projet. Élaboration du projet d'établissement.	Respect du rythme de l'enfant, change à la demande, organisation de l'espace et des groupes (par âge ou autre). Centrée sur l'accueil ou intégration de finalités plus larges (insertion, lien social et développement local…). Défini par la direction ou le siège central ou élaboré avec les professionnels et/ou avec les parents.
Qualité de l'emploi	Sécurisation par l'emploi. Développement des compétences. Satisfaction au travail.	Types de contrat (à durée déterminée, à durée indéterminée). Accès à la formation continue. Plaisir au travail.
Association des parties prenantes : • *place des parents*	Réponse au besoin de garde. Place des parents dans le projet éducatif. Place des parents dans la gouvernance. • *lien au territoire* Adaptation du projet au territoire. Relations avec les acteurs locaux.	Contractualisation ou forfait. Parents consommateurs ou parties prenantes du projet : temps et type de présence des parents. Lieux d'accueil et de réflexion. Parents dans le conseil d'administration ou pas. Ciblage sur des zones prioritaires. Partenaires ou prestataires, convention, ou adhésion à des réseaux

[56] Francesca Petrella, Nadine Richez Battesti, Cécile Chanut-Guieu, Vincent Lhuillier, Antoinette Laurent : « *La construction sociale de la qualité dans les services d'accueil collectifs du jeune enfant – Pluralité des modèles d'organisation et enjeux de gouvernance* » - in Revue des politiques sociales et familiales, pp 39-52, 2014 https://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2014_num_116_1_2984

Des critères de qualité globale dans l'Union européenne

De plus en plus de pays adoptent des cadres (appelés aussi curriculums) précisant orientations, normes et valeurs qui définissent la qualité de leurs modes d'accueil et d'éducation de la petite enfance dans une perspective holistique. Dans ce cadre, la prise en charge des jeunes enfants inclut non seulement leur développement physique et cognitif, mais aussi des aspects émotionnels, sociaux et culturels de leur bien-être. En 2014, Commission européenne pour des systèmes de qualité pour l'éducation et l'accueil de la petite enfance[57] propose de faire **le choix de cette approche « holistique ».** Une perspective qui s'est affirmée avec le temps à la fois parce que le bien-être socio-émotionnel constitue en soi une base importante de l'équilibre futur du jeune enfant, et parce que il est maintenant évident que la réussite scolaire implique à la fois des aptitudes sociales, affectives, et cognitives, car les compétences sociales, l'attention et l'autorégulation influent sur la préparation à l'apprentissage (Kautz et al., 2014[58] ; Duncan et Magnuson, 2011[59] ; Conti et Heckman, 2013[60]).

L'interaction entre les émotions et les apprentissages chez l'enfant

Les liens entre le développement affectif et le développement cognitif sont au centre du débat qui anime la communauté des neurocognitivistes.

Deux conceptions théoriques sont en présence :

- La théorie du cerveau « triunique », bien connue depuis les années 70, qui s'appuie sur l'évolution du cerveau humain en plusieurs phases :
  - le thalamus ;
  - le système limbique ;
  - le néo-cortex

  Le néo-cortex permettrait les apprentissages en inhibant les affects et les comportements censés perturber les mécanismes de la cognition.

- Une nouvelle théorie replace au contraire les émotions au cœur du processus d'apprentissage. « *Ce n'est pas l'inhibition qui permet au néocortex de contrôler les apprentissages, mais au contraire,*

[57] Commission Européen, 2014. Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission. http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-qualityframework_en.pdf

[58] Kautz, T., J. J. Heckman, R. Diris, B. ter Weel and L. Borghans (2014),"Fostering and Measuring Skills: Improving Cognitive and Non-cognitive Skills to Promote Lifetime Success", OECD Education Working Papers no. 110

[59] Duncan, G. J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. *Whither opportunity*, 47-70.

[60] Conti, G., & Heckman, J. J. (2013). The developmental approach to child and adult health. *Pediatrics*, *131*(Supplement 2), S133-S141.

c'est le système limbique qui permet au néocortex d'apprendre en s'appuyant sur les émotions, afin que les apprentissages s'automatisent. »[61] Ainsi, les apprentissages s'automatisent en s'appuyant aussi sur les émotions.

Par ailleurs, le bien-être de l'enfant et son développement dépendent de la combinaison de l'état interne et du comportement des personnes de l'environnement avec lesquelles l'enfant noue des liens d'attachement.

On a pu constater que le ressenti de l'enfant impacte des modifications hormonales qui jouent un rôle dans les émotions, la perception, le mouvement, la cognition. Ceci impacte mécaniquement sa motricité, ses comportements relationnels, d'exploration, sa curiosité et sa socialisation, donc l'ensemble de la qualité de ses expériences précoces.

Comprendre le rôle des émotions sur les comportements et sur les acquisitions et comprendre comment le petit humain développe ses liens affectifs, ses compétences ceci en interaction avec la qualité de son environnement est une des compétences attendues d'un professionnel de la petite enfance.

Les critères de qualité formulés dans la consultation scientifique et publique organisée par le ministère des affaires sociales et des familles en 2015 et 2016 en France sur le plan institutionnel :

Un accueil de qualité tient à la cohérence entre tous les échelons de l'institution autant qu'entre les orientations politiques et les décisions financières. Les modalités de financements par les familles, les taux d'encadrement des enfants ou le ratio adulte/enfant, la taille restreinte des groupes d'enfants, la stabilité du personnel, l'adéquation des locaux et leur caractère modulable et la mixité des professionnels qui entourent les enfants.

Les niveaux de formation, d'expérience et de qualification des professionnels, définis par les agréments, les accès sélectifs aux formations et l'employabilité, doivent leur permettre d'acquérir des compétences mêlant les dimensions santé, éducation et compréhension sociale de façon équilibrée. En outre, le climat de travail offert aux accueillants doit être bien-traitant afin qu'ils puissent être à la fois disponibles, motivés professionnellement et intellectuellement, permettant ainsi aux enfants de se développement de façon saine et épanouissante, sur les plans physique, intellectuel et affectif, grâce aux qualités personnelles, humaines et éthiques des adultes qui les encadrent.

Ces derniers peuvent contribuer au déploiement de ces conditions favorables, grâce à leur aptitude à s'adapter mais aussi à organiser par exemple, de façon régulière, des rencontres et des échanges, au sein de l'équipe, mais également avec les parents. En synthèse, un accueil bien-traitant et de qualité, est un accueil personnalisant pour l'enfant et sa famille.

L'épineuse question de la mesure de la qualité

Il existe plusieurs approches de la mesure de la qualité de l'accueil, mais toutes ont en commun d'essayer d'objectiver trois aspects dans des proportions variables :
- des critères d'input ou qualité structurelle : ressources et aspects organisationnels des structures (taux d'encadrement, niveau de formations…)

[61] Thomas Boraud, Arthur Leblois, Nicolas P. Rougier, A natural history of skills, *Progress in Neurobiology*, 2018.

- des critères de qualité des interactions ou procesus favorisant : relations entre les professionnels, les parents et les enfants ; manière dont les activités sont proposées…
- des résultats: mesurés soit en termes de développement de l'enfant (ce qui implique des processus lourds) soit en termes de satisfaction des parents (ce qui est moyennement fiable), soit en termes d'explicitations des objectifs, moyens et méthodes d'accueil régulièrement évalués et repensés par les acteurs. Ce qui est stimulant et laisse une part de création, d'ajustement et de transformation en fonction du contexte.

Certains contenus paraissent standardisables, d'autres moins, certains mesurables par des indicateurs spécifiques, d'autres relèvent davantage de la mise en œuvre d'une démarche régulière.

Les modalités permettant d'atteindre la qualité des process sont essentiels. L'estimation des résultats en tant qu'impacts sur les enfants sont plus sujets à controverses, et tiennent davantage de recherches fondamentales, et méthodologiquement contrôlées que d'approche "évaluatives" par testing des enfants ou par questionnaires, où les variables secondaires sont mal prises en compte.
D'une part la qualité des process renvoie à des situations difficilement objectivables car non isolées. D'autres part les résultats en termes de développement des enfants supposent qu'une évaluation d'impact puisse être menée avec toutes les précautions méthodologiques nécessaires à prendre en compte des causalités multifactorielles. Par exemple des interactions (positives ou négatives) entre certains types de projets éducatifs et les conditions de vie des enfants, les relations intrafamiliales, qui supposent notamment d'éviter des biais de sélections et risquent de mettre de côté certains facteurs plus difficilement observables ou mesurables[62] :

Comment évaluer des résultats ? [63]

La difficulté quand on cherche à lier des moyens et des conditions et des résultats observés est d'identifier une relation robuste qui puisse s'interpréter comme un lien de cause à effet. La difficulté de l'évaluation causale est de ne pas s'arrêter à de simples relations de corrélation entre un dispositif et une variable de résultat. C'est souvent difficile. D'abord parce que les variables explicatives utilisées dans les analyses sont souvent la conséquence d'autres facteurs inobservables. Sans précaution méthodologique, les interprétations causales des corrélations seront alors incorrectes. Autre point, les modèles reposent rarement sur une base théorique formalisée qui guiderait les auteurs dans le choix des variables à intégrer. Celles-ci sont retenues sur la base de choix *ad hoc*, souvent guidés par la disponibilité des données et sources de biais.
C'est pourquoi il faut convient souvent de quitter un niveau « macro » pour développer des analyses au niveau d'un dispositif. Ceci suppose au préalable de choisir des **indicateurs pertinents** pour l'évaluation, puis d'identifier les mécanismes qui contribuent à sélectionner certains individus dans le dispositif que l'on cherche à évaluer. Plusieurs méthodes sont possibles mais toutes vont chercher à redresser des biais de sélection permettant d'interpréter des différences observées. Par exemple, Les modalités d'accueil des jeunes enfants dépendent des choix des parents et des réactions à des contraintes : des contraintes d'accès (places disponibles), des contraintes professionnelles, de transport et de budget des familles. Ce phénomène produit des différences observables, les enfants accueillis à la crèche n'ont pas les mêmes conditions de vie familiale et sociale et que ceux gardés à domicile ou chez un assistant maternel. Diverses méthodes dites astructurelle (telle que L'expérimentation contrôlée, ou aléatoire,) qui permet véritablement de contrôler la sélection et de construire un contrefactuel rigoureux. Les chercheurs les qualifient de méthodes non structurelles, dans la mesure où elles s'appuient uniquement sur la variabilité contenue dans les données pour établir la causalité statistique, sans faire d'hypothèse sur les mécanismes par lesquels la politique produit ses effets.

[62] A partir des observations d'A. Heim en matière d'utilisation des données pour évaluer l'impact de la scolarité précoce pour le HCFEA, actes du séminaire données, et R. Desplatz et M. Ferraci (2016) Comment évaluer les politiques publiques, France Stratégie

[63] On s'appuie dans cet encadré sur les deux documents suivants de France Stratégie : document de travail Heim A. (2017), « Comment estimer le rendement de l'investissement social ? », France
Stratégie et Note d'analyse n°52, avril 2017 et R. Desplatz et M. Ferraci (2016), « Comment évaluer les politiques publiques ? », France Stratégie

La principale limite de l'ensemble de ces méthodes réside dans la difficulté à généraliser leurs résultats à une population plus vaste, dans le cas où la politique serait étendue. C'est pourquoi d'autres approches sont nécessaires. D'une part des approches dites structurelles qui modélisent les mécanismes impliqués et cherchent à les évaluer. **Mais également des approches qualitatives dans plusieurs disciplines[64].** Elle fournit des éléments importants mais peut difficilement être utilisée pour mesurer les effets d'une intervention publique car elle ne peut pas indiquer de manière fiable ce qui se serait passé sans le programme.

Finalement, les évaluations sur l'impact des politiques d'investissement social doivent être collectées, synthétisées et analysées de façon critique. C'est l'objet des revues de littérature, pour lesquelles il convient d'éviter le « picorage » sélectif consistant à choisir les éléments de preuves qui renforcent les conclusions préférées. Un moyen est d'opter pour des revues systématiques notamment les méta-analyses.

Les effets d'un mode d'accueil de qualité selon la revue de littérature de l'OCDE[65]

Les études d'impact sont souvent menées sur des bases étroites (modèle national non transférable, évaluation trop centrée sur un aspect du développement de l'enfant susceptible de minorer d'autres effets non aperçus, interactions entre divers facteurs non observés) pour en tirer des résultats utiles en termes de politiques publiques. Néanmoins certains points paraissent avérés :

Selon Pisa 2015, les élèves d'origine étrangère qui ont fréquenté au moins 1 an un mode d'accueil formel avec projet éducatif ont des meilleures performances à Pisa (écart d 25pts même après contrôle des conditions socio-économiques) que les autres. En Suède, au Danemark, aux Pays-Bas et en Norvège, l'accès à des modes d'accueils a été développé pour les populations d'origine étrangère et les groupes ethniques minoritaires[66], l'idée étant de favoriser une plus grande exposition à la langue du pays et soutenir la socialisation des parents et des enfants.

Il est consensuel d'admettre que la qualité des modes d'accueil détermine fortement leurs effets sur le développement des enfants qui les fréquentent, en particulier les bénéfices que les enfants des familles en situation de pauvreté ou de vulnérabilité sont susceptibles d'en retirer.

Les éléments déterminants pour le développement tiennent à la **qualité des interactions** entre enfants et personnel (climat affectif, soutien physique et émotionnel, pratiques éducatives et pédagogiques et savoir-faire pour mobiliser les enfants dans des activités et des jeux, organisation des routines et rituels, réponses au comportement de l'enfant et à ses interactions avec les autres…) et au **type d'activités** qui constituent leurs expériences quotidiennes.

Les éléments plus classiques de la qualité structurelle ont des effets moins nets, ou n'ont pu jusqu'ici être mis en évidence.

[64] Voir par exemple : Conseil scientifique du Fonds d'expérimentation pour la jeunesse (2010), *Guide méthodologique pour l'évaluation des expérimentations sociales*.
http://experimentation.jeunes.gouv.fr/5-evaluation-mode-d-emploi.html
[65] *Engaging Young Children*, OCDE 2018
[66] EAG *op.cit.* p.167

Table 1.1. Influence of structural characteristics on staff-child interactions and child development and learning for well-documented policy levers

Structural characteristics	Association with	
	Staff-child interactions	Child development and learning
Lower child-staff ratio	Positive	Evidence unclear
Smaller group size	Evidence unclear	m
Higher pre-service qualifications	Positive	Evidence unclear
Participation in in-service training/ professional development	Positive	Positive
Years of work experience	Evidence unclear	m
Presence of accountability/Quality monitoring and rating improvement systems (QRIS)	Positive/neutral	Evidence unclear

Note: "m" signifies missing, i.e. indicating that sufficiently reliable evidence is not available.

Source : OCDE. Basé sur les études avec une représentation géographique large combinant méta-analyse et analyse de la littérature.

L'abaissement du taux d'encadrement semble bien favoriser de meilleures interactions entre les enfants et le personnel. En revanche l'effet de cet indicateur sur l'émergence des capacités de littératie et de numératie n'est pas avéré. Mais les impacts sur le développement plus global de l'enfant sont insuffisamment étudiés et les éléments structurels du mode d'accueil pourraient être étudiés dans leurs interactions.

La **qualification des professionnels et la mise en œuvre de contenus éducatifs** et de développement des enfants sont reliées à de meilleurs résultats en matière d'émergence des capacités de littératie et de numératie, et ce quelle que soit la composition sociale des groupes d'enfants accueillis. Seule la **formation continue et le développement continu des compétences ont un véritable effet sur le développement des compétences des enfants et les relations enfants / adultes, elles même favorisant un bon développement global.** La formation initiale a un impact sur la qualité des relations entre enfants et professionnels.

La mise en place de formes de processus d'évaluation semble utile pour améliorer la qualité des relations entre enfants et professionnels surtout chez les plus jeunes entre la naissance et avant 5 ans. En revanche **le contrôle et les indicateurs fournissent rarement un suivi de la qualité de processus.** Des études devront à l'avenir approfondir la nature des liens entre qualité des structures et qualité des process. Le développement global de l'enfant doit être davantage étudié, ainsi que les interactions entre enfants ou entres adultes s'occupant des enfants.

L'effet d'un mode d'accueil selon la banque interaméricaine de développement

La **Banque interaméricaine de développement (BID)** a largement documenté comment mesurer la qualité des modes d'accueil des jeunes enfants. Leur rapport de 2016[67] met en évidence deux

[67] López Bóo, Florencia and Araujo, Maria Caridad and Tome, Romina, How is Child Care Quality Measured? 2016, https://ssrn.com/abstract=2762057

types de dimensions à prendre en compte pour évaluer les modes d'accueil : des variables dites de « processus » et d'autres de « structure ». Les variables de processus comprennent la qualité des interactions entre les enfants et le personnel qui s'occupent d'eux et entre les enfants eux-mêmes, ainsi que les activités qu'ils entreprennent. Les variables structurelles identifient généralement les ressources qui facilitent ces interactions : la taille du groupe ; le niveau d'éducation, l'expérience et le salaire des professionnels ; l'infrastructure et la sécurité ; le curriculum et le matériel à disposition.

Le rapport rappelle qu'un des grands défis pour assurer des modes d'accueil de grande qualité réside dans le fait ***qu'il n'existe pas de formule unique*** pour y parvenir. Le consensus général, en particulier dans la petite enfance, est que la « qualité » doit être conceptualisée d'une façon globale, c'est-à-dire non seulement axée sur l'éducation et la santé, mais aussi sur le développement cognitif et affectif, la nutrition et le rôle des parents. Le rapport donc conclut qu'il n'existe pas de façon unique et universelle de décrire comment ces éléments - qui constituent ensemble la « qualité » des modes d'accueil - devraient être mesurés ou évalués et quel poids devrait être attribué à chacun. Par conséquent, définir et mesurer la qualité des services de garde devient une tâche complexe et spécifique à chaque contexte.

Néanmoins, ***six éléments critiques*** sont mis en avant pour définir la qualité pour le groupe d'âge de 0 à 3 ans dans des modes d'accueil collectifs: 1. Une nutrition de qualité, des conditions d'hygiène et de sécurité optimales ; 2. Un taux d'encadrement ne dépasse pas les six enfants par adulte pour les enfants de 12-36 mois, et qui devrait être encore plus faible pour les enfants plus jeunes ; 3. La qualité, la fréquence et l'intensité des interactions entre le personnel et les enfants ; 4. Un système qui contrôle régulièrement la qualité dans tous les centres ; 5. La formation et le perfectionnement professionnel de tout le personnel ; 6. Des activités stimulantes, du matériel de jeu et des espaces appropriés à l'âge de l'enfant. Les points 2 et 3 sont surtout mis en avant pour la petite enfance.

Le rapport met surtout en avant ***l'importance des variables de processus***, qui caractérisent la qualité des routines et des interactions entre les enfants et les professionnels. Ces variables jouent un rôle plus déterminant chez les très jeunes enfants (moins de 3 ans) qui ont autant besoin d'un contenu stimulant, que d'interactions personnalisées.

Finalement, il reste nécessaire de déployer un accompagnement d'un processus de qualité dynamique et participatif. Nous nous centrerons en partie II, sur la déclinaison des 10 orientations du texte cadre national pour l'accueil du jeune enfant, permettant précisément de se focaliser sur les déterminants à haute qualité éducative que sont les types d'interactions entre enfants et professionnels et autres adultes de référence, le type et les modalités d'offres pédagogiques et d'environnement riche envisagées (éléments de process) et la variable structurelle de formation continue, de développement professionnel en cours d'emploi et sur site. Nous verrons ensuite comment assurer un pilotage national d'amélioration continue de la qualité, selon les principes dégagés.

II. AMELIORER LA QUALITE DE VIE DES ENFANTS CONFIES PAR LEURS PARENTS AUX MODES D'ACCUEIL A PARTIR DU CADRAGE NATIONAL

Le Conseil de l'enfance du HCFEA propose dans cette partie une déclinaison des 10 articles du texte-cadre national en 24 repères opérationnels pour un référentiel de la qualité des modes d'accueil.

Le HCFEA préconise que tous ces repères trouvent une **traduction réglementaire dans les projets d'accueil des assistants maternels et dans les projets d'établissements** des EAJE (projet éducatifs et projet social), ce qui suppose des évolutions que nous proposons dans la troisième partie. A plus court-terme ces repères pourraient également nourrir l'offre de formation des 600 000 professionnels de la petite enfance prévue dans le plan de la Stratégie nationale de lutte contre la pauvreté.

De manière plus structurelle, les 24 repères sont regroupés autour de **trois dimensions (A,B,C)** permettant de soutenir le développement global de l'enfant et d'améliorer la qualité éducative, affective et sociale de son accueil:

- L'accueil de l'enfant à partir de sa spécificité et son contexte familial et social.
- Le contenu des interactions avec les enfants, favorable à leur sécurisation affective et relationnelle, à leur développement sensori-moteur, langagier et logique, leur socialité et leur sensibilité culturelle et environnementale
- Accueillir les enfants par des organisations bientraitantes et ouvertes sur l'extérieur.

Des propositions complètent ces repères pour décliner les 10 orientations du texte cadre.

A. L'ACCUEIL DE L'ENFANT A PARTIR DE SA SPECIFICITE ET SON CONTEXTE FAMILIAL ET SOCIAL : TRAVAIL DES PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE EN LIEN AVEC LES PARENTS (ARTICLE 1 A 3)

1. 1ER ARTICLE - L'ACCUEIL DU JEUNE ENFANT DOIT REPONDRE AUX SPECIFICITES DE SA SITUATION.

1.1 Le 1er article *in extenso*

« Pour grandir sereinement, j'ai besoin que l'on m'accueille quelle que soit ma situation et celle de ma famille. »

Le jeune enfant, comme tout enfant, est reconnu comme sujet, citoyen et personne de droit. La France garantit les droits énoncés par la Convention internationale des droits de l'enfant et prend systématiquement en considération l'intérêt supérieur de l'enfant. Accueillir les jeunes enfants, c'est faire à chacun d'eux une place dans notre société.

| | ***Tous les enfants ont besoin d'un environnement attentif qui prenne en compte leur singularité. Tout enfant doit pouvoir être accueilli quelle que soit sa situation ou celle de sa famille*** *: enfants de parents migrants et/ou allophones, enfants issus de familles en difficulté sociale, enfants placés judiciairement ou dont les parents font l'objet d'une procédure judiciaire, enfants de parents qui travaillent en horaires atypiques, ou qui ont tout simplement besoin de concilier leur vie professionnelle, leur vie familiale et leur vie sociale.*

| | ***Les enfants qui ont des besoins spécifiques, notamment parce qu'ils sont en situation de handicap ou vivent avec une maladie chronique, participent autant que possible aux activités prévues avec tous les enfants, moyennant, le cas échéant, un aménagement ou un encadrement particulier.*** *Il peut, dans ces situations, être utile d'ajuster les modalités d'accueil de ces enfants, en combinant des temps en accueil collectif et des temps en accueil individuel.*

| | ***Les professionnel.le.s sont invité.e.s à la neutralité philosophique, politique, religieuse, dans leurs activités avec les enfants et leurs contacts avec les familles.*** *Cette neutralité, constitutive de la posture professionnelle, garantit le respect de la liberté de conscience des enfants et de leurs parents, dans un esprit d'accueil fait d'écoute et de bienveillance, de dialogue et de respect mutuel, de coopération et de considération.*

***

Le recours aux modes d'accueil formels réguliers est aujourd'hui avant tout lié à l'exercice d'une activité professionnelle par les parents qui, de fait, ont un niveau de vie plus élevé que la moyenne des familles. On sait aussi qu'un quart des parents qui s'occupent eux-mêmes de leur enfant sont contraints par le manque de place et/ou de solutions[68] permettant de mieux articuler leur vie familiale et leur vie professionnelle ou encore de répondre à des besoins spécifiques de l'enfant (situation de handicap…). Les autres enfants vivent souvent dans des familles où les mères (majoritairement) ne travaillent pas et/ou peuvent ne pas voir l'intérêt de confier leur enfant en dehors de la famille.

La stratégie de lutte contre la pauvreté[69] affiche l'ambition **d'offrir à terme à tous les enfants avant l'entrée à l'école maternelle une possibilité d'expérience de socialisation précoce dans un accueil formel, qualifié**. L'expérience d'un environnement riche en nouvelles sollicitations, un soutien des interactions ludiques et créatives entre enfants, et des liens positifs entre professionnels et parents favorise le développement relationnel, cognitif et social des enfants, et constitue un facteur de réduction ou de **prévention des inégalités**[70]., de réduction des discriminations et un respect des **droits de l'enfant tels que**

[68] En 2018, le HCFEA avait estimé un besoin de 230 000 solutions d'accueil.

[69] Stratégie nationale de prévention et de lutte contre la pauvreté et tout particulièrement l'engagement n°1 sur l'égalité des chances dès les premiers pas pour rompre la reproduction de la pauvreté https://solidarites-sante.gouv.fr/affaires-sociales/lutte-contre-l-exclusion/lutte-pauvrete-gouv-fr

[70] On pourra notamment se reporter à S.Grobon, L. Panico, A.Solaz, « Inégalités socioéconomiques dans le développement langagier et moteur des enfants à 2 ans », BEH 2019 Voir aussi : Les résultats de l'étude EPPSE

définis par la CIDE[71]. Elle complète l'éducation reçue à la maison pour ceux qui ont exclusivement bénéficié d'une garde au sein de leur domicile.

Si l'on prend en considération le fait qu'environ 30% des enfants de moins de 3 ans sont gardés exclusivement par leurs parents[72] cela fait un nombre considérable de solutions d'accueil à développer. Avec l'instruction obligatoire à trois ans, on peut considérer que les besoins seront couverts à partir de cet âge, même pour des publics spécifiques d'enfants qui ne fréquentaient pas encore l'école maternelle à trois ans. On sait déjà que l'accueil dans les modes de garde formels se renforce avec l'âge[73] : entre un et deux ans, 30% des enfants ne sont jamais accueillis dans un mode d'accueil formel, et ils ne sont plus que 19% entre deux et trois ans.

(Effects of Pre-school, Primary and Secondary Education) **:** Un étude longitudinale mené en Angleterre de 1997-2014, suivant plus de 3000 enfants âgés de 3 ans et plus dans différents types de services à la petite enfance (plus un groupe témoin gardés " à domicile "). Les enfants ont été suivi jusqu'aux 18 ans. Les chercheurs montrent que les enfants qui commencent un mode d'accueil formel affichaient une amélioration statistiquement significative des compétences cognitives (en anglais, maths, et sciences) et « non-cognitives », pour tout mode d'accueil (comparativement aux enfants gardés par les parents ou autre mode informel), sauf pour un effet de court terme sur l'agressivité, qui disparaissait à l'entrée en collège. Ces avantages étaient particulièrement marqués pour les enfants plus défavorisés, et les garçons.

Bien qu'il soit reconnu que, surtout aux jeunes âges, le contexte familial prime pour le développement de l'enfant, une littérature a aussi exploré le rôle des modes d'accueil et de la scolarisation précoce. Une littérature issue du contexte américain, où la qualité et l'accès aux modes de garde sont extrêmement hétérogènes, suggère habituellement qu'un mode de garde collectif de qualité est bénéfique, en particulier pour le développement des enfants issus de familles plus défavorisées. Sur la base de données issues de la cohorte Elfe, cette étude confirme l'existence d'un écart langagier dépendant des conditions socio-économiques des familles et tend Il apparaît toutefois qu'en comparaison de la garde par les parents et montre que le fait de fréquenter un mode de garde extérieur formel tend à réduire les inégalités sociales de développement langagier.

[71] Défenseur des droits, De la naissance à 6 ans : au commencement des droits, rapport 2018 et plus particulièrement la treizième recommandation « recommande aux collectivités publiques de prendre toutes les mesures nécessaires pour permettre l'accès effectif de tous les enfants, sans aucune discrimination, aux modes d'accueil collectif de la petite enfance, notamment en développant des offres d'accueil flexibles permettant des temps de présence modulables de l'enfant ».

[72] HCFEA, rapport modes d'accueil2018

[73] Lhommeau et. Al., *Rythme quotidien et organisation hebdomadaire de l'accueil du point de vue de l'enfant*, Dossier Solidarité Santé, DREES, n°46, 2013.

Cinq semaines types pour l'accueil des enfants de moins de 3 ans

	Types de semaines					
	« 1 »	« 2 »	« 3 »	« 4 »	« 5 »	Toutes
	EAJE à temps complet	Assistante maternelle à temps complet	Autres modes d'accueil à temps complet	Accueil épisodique en dehors de la famille	Toute la semaine avec les parents	
Effectifs non pondérés	456	1 264	479	1 136	1 502	**4 837**
Part des enfants, en %	10	26	11	23	30	**100**
Nombre de types de jours différents						
1 seul	0	0	1	0	100	**31**
2	68	59	50	68	0	**43**
3	27	34	38	27	0	**22**
4 ou plus	5	7	11	5	0	**5**
Nombre d'intervenants différents						
1 seul	0	0	1	0	100	**30**
2	63	63	58	78	0	**47**
3	33	33	32	20	0	**20**
4 ou plus	4	4	10	2	0	**3**

LECTURE • 10 % des enfants de moins de 3 ans ont une semaine de référence de type « 1 », accueil par un EAJE à temps complet.
CHAMP • France métropolitaine, enfants de moins de 3 ans.
SOURCES • DREES, enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants 2007.

Cette politique volontariste nécessite d'aller davantage vers les familles qui n'envisagent pas de proposer à leurs enfants de faire une expérience à temps partiel, de socialisation et de découverte, dans un mode d'accueil :
Reste qu'au-delà du nombre de solutions à développer, **cette politique volontariste nécessite aussi d'aller davantage vers les familles** qui n'envisagent pas de proposer à leurs enfants de faire une expérience à temps partiel, de socialisation et de découverte, dans un mode d'accueil.

1.2 Repère 1 : Enrichir le projet social en améliorant la connaissance des besoins du territoire d'implantation pour accueillir toutes les familles

Le décret du 6 aout 2000 (repris par celui de juin 2010) instaure l'obligation pour les EAJE de se doter d'un **projet d'établissement** qui comprend notamment un projet éducatif, **un projet social** et l'élaboration d'un règlement de fonctionnement. En ce qui concerne le projet social il est indiqué *« précisant notamment les modalités prévues pour faciliter ou garantir l'accès aux familles connaissant des difficultés particulières en application des dispositions de l'article L.214-2 et de l'article L.214-7 du code de l'action sociale et de la famille* **».**

Les établissements se révèlent souvent démunis pour écrire ce projet social et à l'analyse[74] on trouve la plupart du temps des déclarations d'intention sans diagnostic du territoire d'implantation et sans projet ajusté sur sa réalité. La loi ne prévoit pas l'actualisation de ce projet. Dans le meilleur des cas, des CAF et des services de PMI (souvent en concertation) ont accompagné cette rédaction en proposant des modalités d'écriture comportant des éléments essentiels à renseigner.

[74] Illustration avec l'analyse de 120 projets sociaux dans le département des Pyrénées Atlantiques : Rigaud Marie-Odile, Rapport *L'accueil collectif des jeunes enfants dans le département des Pyrénées-Atlantiques, Etat des lieux, accompagnement par le Conseil départemental et préconisations*, 2018.

- **Repère 1 :** Enrichir le projet social des EAJE pour être en mesure d'aller davantage vers toutes les familles et en reprendre les axes dans les projets d'établissements et d'accueil. Au moment de l'autorisation de fonctionnement d'une structure AJE, ou de l'attribution de l'agrément pour l'implantation d'une MAM, inclure dans le projet social, un descriptif de l'environnement socio-économique d'implantation de l'établissement, de la démographie du secteur, des éléments d'analyse locale offre/besoins. Le cas échéant en s'appuyant sur les diagnostics des schémas départementaux de services aux familles.

1.3 Repère 2 : Pour accueillir davantage les enfants en situation de handicap et les maladies chroniques

De manière plus spécifique, le projet social doit inclure les modalités de coordinations avec les différents acteurs du territoire, notamment en ce qui concerne l'accueil des enfants en situation de handicap et de famille en grande précarité (a minima pour les crèches publiques).

Dans le projet d'établissement, indiquer l'objectif/ le principe d'accueil de toutes les familles, notamment les plus vulnérables (très grande précarité, handicap…)

Pour les crèches d'entreprise, il est suggéré de prendre en compte, dans les priorités d'attribution parmi les salariés, les familles à besoins spécifiques (situation familiale, handicap…)

Rapport du HCFEA « *Accueillir et scolariser les enfants en situation de handicap de la naissance à 6 ans et accompagner leur famille* » (2018)

Le rapport du HCFEA adopté en juillet 2018 « *Accueillir et scolariser les enfants en situation de handicap de la naissance à 6 ans et accompagner leur famille* » soulignait que tant les enjeux d'accompagnement précoce des enfants en situation de handicap et de leur famille que celui de l'avènement d'une société pleinement inclusive plaident pour un renforcement de leur présence dans les modes d'accueil.

Avant 3 ans, les observations convergent sur le fait que, sauf dans les cas de certains handicaps, la socialisation de tout petits peut bien souvent s'envisager au même titre que pour les autres enfants dans les modes d'accueil, nonobstant un soutien et des aménagements du projet de travail de la structure. Si la plupart du temps accueillir un bébé en situation de handicap ne nécessitera pas une présence additionnelle dédiée, reste que des moments d'attention et de réflexion, des connaissances spécifiques sont nécessaires, et que les taux d'encadrements doivent parfois être adaptés. En outre, une mise en lien avec les équipes de soin (médecins, psychomotriciens, kinésithérapeutes, psychologues, orthophonistes…) mérite d'être anticipée. Les freins majeurs à l'accueil des jeunes enfants en situation de handicap sont la méconnaissance de l'intérêt de cet accueil, la méconnaissance des ressources d'un territoire, un manque à y inviter les familles, les informer, et une offre insuffisante. S'y ajoute pour le gestionnaire de crèche ou l'assistant maternel la possibilité d'ajuster le rythme d'accueil aux possibilités de l'enfant et aux demandes des parents.

Une série de propositions prévoyaient de majorer les moyens alloués et d'ajuster les réglementations (proposition 3 à 8) et de mieux structurer le travail en réseau des professionnels de première ligne (notamment en développant un dispositif humain de soutien, sous forme d'unités mobiles d'appui et de

ressources (Proposition 9) et en permettant aux équipes d'EAJE et aux assistants maternels d'avoir des temps de réflexivité professionnelle au sujet des enfants en accueil spécifique (proposition 10)

La Convention d'Objectif et de Gestion (COG) de 2018-2022, la CNAF a mis en place un bonus « inclusion handicap », doté d'un montant pouvant s'élever jusqu'à 1 300€ par place et par an, et qui varie en fonction du pourcentage d'enfants porteurs de handicap dans l'établissement » déclenché dès le premier enfant accueilli. Ce bonus est versé dès le premier enfant accueilli et le taux du bonus augmentera de façon progressive (15%, 30%, 45% mais avec un plafond fixé à 1300€/place/an) en fonction du pourcentage d'enfants accueillis (moins de 5%, de 5 à 7,5%, plus de 7,5%). Ils doivent notamment permettre d'ajuster les temps d'accueil aux besoins de l'enfant en situation de handicap sans pénaliser la structure d'accueil.

Par ailleurs, certains départements, comme en Ille-et-Vilaine, s'associent à leur CAF pour financer une aide au renfort de personnel pour les structures qui accueillent au moins 40% d'enfants issus de familles en situation de vulnérabilité (dont handicap).
Certains comme la Loire-Atlantique ont mis à disposition des guide handicap à destination des assistants maternels se sentant souvent isolées face à la complexité que pourrait leur poser l'accueil d'enfant handicapé.

Cet objectif cible l'inclusion des enfants en situation de handicap (déjà mentionné dans tout projet d'établissement (4ème alinéa) tel que défini dans la loi), au regard des ressources acquises ou envisagées.

Complémentairement, seront précisés :

- Aménagement des espaces
- Professionnel dédié et formé (y compris assistant maternel)
- Réseau de soutien (coordination des acteurs) explicitant les professionnels de soins ressources et des temps de rencontre avec d'autres professionnels de la petite enfance confrontés aux mêmes problématiques ;
- Mise en place de protocole de travail avec équipes de soin et/ou de soutien extérieurs (CAMSP, psychologue, médecins, …guidance parentale…)
- Mise en place d'un groupe ressources enfants à besoins spécifiques à l'échelle d'un territoire (ville, agglomération, EPCI…)
- L'inclusion des enfants en situation de handicap peut aussi être favorisée par la fixation de places réservées à ces enfants et tout particulièrement au sein des crèches familiales. En effet, ces structures disposent d'une souplesse d'ajustement entre temps individuels et temps collectifs et une qualité d'encadrement pluridisciplinaire.
- Prévoir les partenariats et le lien avec les équipes

Pour les EAJE, les échanges entre l'équipe et plus spécifiquement le médecin de crèche, (notamment lors de la visite d'admission), et les familles sur les aménagements (temps et espaces)

peuvent avoir lieu en amont de l'admission et au cours de la période d'accueil de l'enfant. Il s'agit de fixer, en concertation avec les parents, un accueil adapté aux différentes formes de handicap.

- Pour l'accueil individuel, le médecin de PMI doit accompagner la professionnelle (au moins en tant que référent) dans son accueil de l'enfant en situation de handicap.
- La formation initiale et continue renforcée sur le handicap pour tous les professionnels
- Souligner le rôle du médecin de crèche
- **Repère 2 : Accueil du handicap et maladies chroniques. Prévoir systématiquement dans le projet d'accueil et d'établissement les moyens alloués et les modalités d'organisation envisagées pour l'accueil d'un enfant en situation de handicap ou de maladie chronique, même quand il n'y a pas d'accueil en cours, et sensibiliser les familles sur les modalités et enjeux d'une inclusion précoce.**

  Quand il y a lieu décrire les modalités d'accueil d'un enfant au handicap lourd. Faciliter la mise en lien avec les partenaires locaux du soin et du handicap et le conseil pour permettre cette acculturation (voir repère 22).

1.4 Aller au-devant des familles et développer l'offre sur des besoins mal couverts et les accueils partiels, notamment avec des ateliers hebdomadaires d'éveil et de socialisation pour les enfants de deux ans gardés par leurs parents

C'est une démarche plus active des établissements d'accueil qui pourraient être encouragée pour lever une partie des freins de recours des familles en situation de pauvreté aux modes d'accueil pour la petite enfance. **On sait que les familles les plus déstabilisées ne voient pas toujours pourquoi, ou comment, elles pourraient confier leur enfant à une structure extérieure au foyer**. Pour certaines familles, en particuliers lorsque la mère ne travaille pas (volontairement ou en cas de chômage) l'idée même de confier son enfant même quelques heures par semaines est incongrue. Comme le rappel le rapport *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels* de 2016, *« il n'y a pas de lien direct et univoque entre les difficultés de la vie des parents et leurs qualités parentales profondes. Des bébés vivants dans des milieux sociaux aisés peuvent pâtir d'insécurités affectives alors qu'un enfant d'une famille exposée aux malheurs peut être très sécurisé et porté vers son autonomie. Les enfants des familles en très grandes pauvreté, et dont les modes de vie sont précaires et changeants, gagneraient à prendre des appuis dans des modes d'accueil professionnalisés, stables, fiables et ludiques. »*[75]
La démonstration en a été faite dans les bilans sur la scolarisation à deux ans. Il est donc nécessaire d'aller au-devant des familles, d'utiliser les réseaux de soutien à la parentalité et de travailler en

[75] Sylviane Giampino, Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels, Ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes, mai 2016

interservices petite enfance et services sociaux, pour proposer aux familles, dans le respect de leur choix une offre adaptée, dans une logique de projet de socialisation pour leurs enfants.

Quelques bonnes pratiques pour aller vers les familles

Pour aller vers les familles, il s'agit tout d'abord de créer des liens et de s'apprivoiser. C'est l'une des missions des LAEP. Pour certaines situations cela nécessite un accompagnement plus structuré et non stigmatisant :

- proposer une visite de structures du quartier à un groupe de familles (plutôt qu'à une famille ciblée)
- partager un atelier pour les enfants avec la crèche ou le RAM
- lors d'un événement saisonnier, imaginer un temps convivial pour toutes les familles

Pour les familles qui n'ont pas fait la démarche de fréquenter le LAEP (ou en l'absence de), le rôle d'accompagnement de la PMI reste primordial. Régulièrement, les structures d'accueil se désolent de l'absence de fréquentation lorsqu'elles ouvrent un événement (spectacle, exposition...) aux « familles du quartier », il y a lieu de se questionner tout d'abord sur la question de l'accès à l'écrit (qui lit les documents dans la famille ?) mais aussi du mode « d'invitation » (invitation individuelle, nominative...).

« L'aller-vers » nécessite souvent une médiation sociale avec une personne ou une structure (centre social, association…) en qui la famille a confiance et le tissage d'un réseau de partenariat entre **les acteurs de l'accueil de l'enfant et les accompagnants sociaux** : c'est le cas des projets construits sur le modèle de la « Matriochka sociale » (concept proposé par le mouvement ATD Quart Monde)

Auteuil Petite Enfance (APE) de la Fondation Apprentis d'Auteuil :
une conception familiale de l'accompagnement

Auteuil Petite Enfance accueille des enfants dont les parents sont en situation précaire, ne travaillent pas ou sont en voie d'insertion ou de réinsertion.
Ces parents pouvant ainsi être des personnes isolées géographiquement et socialement (QPV…), l'ouverture et la dynamique partenariale sont essentielles (jardins intergénérationnels, intervenants culturels, activités à l'extérieur de la crèche…).
Signataire de la Charte nationale relative aux crèches « à vocation d'insertion professionnelle » (AVIP), APE offre un accueil en crèche pour l'enfant et un accompagnement personnalisé à la recherche d'emploi par les services de Pôle emploi pour le parent. Les crèches APE sont engagées dans cette démarche ; aujourd'hui 9 d'entre elles ont été labellisées AVIP.

A Nantes, APE teste un modèle d'accompagnement global via l'intervention d'un conseiller emploi, formation et insertion (CEFI) qui, au sein de la crèche, est le référent de la famille (conseille, oriente, suit…).

Enfin, il convient de considérer la pauvreté dans sa dimension la plus extrême. Les situations de pauvreté étant protéiformes, il est nécessaire de souligner que les enfants les plus vulnérables, en particulier ceux sans domiciliation et/ou sans papier, doivent faire l'objet d'une attention toute particulière grâce à une démarche spécifique d'aller vers et d'inclusion.

Toutefois, sans incitation financière ou outil partagé permettant de fiabiliser les besoins et les caractéristiques des familles/enfants, les structures ou porteurs de projet peuvent être rapidement démunis pour exercer cette ambition.

Proposition 1 : Prévoir un appui dans le cadre des schémas départementaux de service aux familles pour mettre en relation les structures d'accueils et les acteurs sociaux qui sont près des familles (notamment les PMI, services sociaux municipaux, maternités, et associations œuvrant pour les personnes en situation de grande exclusion) et proposer aux parents qui le souhaitent un accueil, fut-il partiel, en EAJE.

Le projet social comporterait ainsi :

- Les valeurs du projet social et les orientations prioritaires
- Une description des besoins spécifiques du territoire :
    - Caractéristiques géographiques,
    - Caractéristiques de la population, démographie du secteur,
    - Diagnostic des demandes et besoins spécifiques des familles de ce territoire
    - Ressources du territoire concerné, quartier, agglomération, commune ou intercommunalité (existantes et en projet)
    - Projets d'urbanisation et des bassins d'emploi en cours ou envisagés.

- Les modalités potentielles d'accueil à temps partiel par semaine des enfants de familles à besoins spécifiques (sociaux, insertion, handicap)

- L'accessibilité à tous les enfants : partenariats et initiatives prévues pour aller au-devant des familles et des enfants telles que :

- Modes de liaisons, modes d'accueil et aux autres services petite enfance et périnatalité du territoire?
- Quels partenariats avec les dispositifs sociaux, d'appui à la parentalité, pour faire connaître aux familles leurs possibilités de recourir à un mode d'accueil?
- Quelles modalités pour faire vivre ce projet social, le faire évoluer, et évaluer son efficience ?

On peut chercher à **estimer plus précisément le besoin d'accueil pour les enfants de plus de un an qui ne sont jamais dans un mode d'accueil formel** et vivent généralement dans des familles où les mères ne travaillent pas[76] et peuvent avoir des réticences à laisser leur enfant dans un mode d'accueil : selon le rapport HCFEA sur l'accueil des enfants de moins de trois ans, 26% des **enfants**

[76] Quel que soit le nombre d'enfants dans la famille, le taux d'emploi des mères est systématiquement inférieur pour celles qui ont au moins un enfant de moins de 3 ans par rapport à celles qui ont un ou plusieurs enfants de plus de 3 ans. De plus, les mères seules sont plus exposées au sous-emploi que celles qui vivent en couple (taux d'emploi de 74 % pour les femmes en couple avec enfant contre 63 % pour les femmes en familles monoparentale.)
Voir *L'accueil du jeune enfant en 2017*, Observatoire nationale de la petite enfance, CNAF 2019

de moins de 3 ans sont dans un famille inactive ou mono active (chômeurs non inclus), soit 600 000 enfants. Soit environ **400 000 enfants de plus de 1 an et 200 000 de deux ans**[77].

Les besoins ne peuvent être couverts à court-terme, compte-tenu des budgets contraints dans la prochaine COG. Dans ce cas de figure, il parait plus réaliste de chercher à développer des solutions d'accueils formels plus partiels. **A titre indicatif, si l'objectif était d'offrir à tous ces enfants une solution d'accueil formel de deux demi -journées par semaine**, cela nécessiterait **80 000 places** (400 000 /5).

Quand bien même, le financement ne serait pas aussi contraint, on peut également se demander selon quelles modalités des offres permettant de proposer des accueils partiels aux enfants dont les parents ne travaillent pas peuvent être mises en place[78]. En lien avec la stratégie de lutte contre la pauvreté faut-il réserver en priorité une partie des créations de nouvelles places pour assurer de couvrir une partie des 80 000 places permettant d'offrir un jour par semaine ?

Des financements sont potentiellement mobilisables dans la nouvelle COG, soit au titre des actions de soutien à la parentalité, soit au titre du fonds territoires.

La nouvelle Convention d'objectif et de gestion prévoit un « **bonus territoires** » pour encourager la création de places en zones prioritaires et réduire le reste à charge pour les communes les plus pauvres. Il sera possible de réduire à 1500 € par an le reste à charge des communes les plus fragiles (soit environ 10 % du coût moyen de la place). Pour inciter à la mixité sociale et faire respecter la réglementation actuelle qui prévoit un taux minimum de 10% d'enfants en situation de pauvreté dans les accueils collectifs, un « bonus mixité sociale » a été créé. Une enveloppe de 75 M€ sera consacrée à cet effet par la Caisse nationale des allocations familiales et concernera 90 000 places d'accueil en crèche.
Un travail est en cours pour mieux ajuster l'utilisation des bonus mixité, territoire, handicap et limiter des effets imprévus, et *in fine* contradictoires avec les objectifs poursuivis, qui tendraient à concentrer les enfants en situation de pauvreté dans les mêmes établissements.

En matière de soutien à la **parentalité,** la COG (fiche thématique n°4[79]) engage la branche Famille à soutenir en priorité « les projets innovants » et « les structures proposant une palette diversifiée de

[77] En supposant une équi-répartiation des besoins entre la naissance et trois ans, donc 1/3 pour la première année de vie, ce qui sur pondère le poids des enfants de plus d'un an (voir ci-avant).
[78] Dans le rapport de Sylviane Giampino, *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*, de 2016, il est également souligné que promouvoir un véritable droit à l'accueil éducatif dans l'environnement du petit enfant suppose de disposer de modes d'accueil inconditionnels : dans des espaces publics ou ouverts à tous publics, des accueils réellement gratuits et ne nécessitant aucune inscription préalable ou conditionnelle. En l'absence de telles mesures, beaucoup d'enfants sont exclus de facto des dispositifs existants.
[79] Fiche thématique n° 4 de la COG : valoriser le rôle des parents et contribuer à prévenir les difficultés rencontrées avec ou par leurs enfants
https://www.banquedesterritoires.fr/sites/default/files/ra/La%20COG%202018-2022%20de%20la%20Cnaf..pdf

services, afin de renforcer leur visibilité globale et d'éviter leur éparpillement ». A cette fin, dès 2019, un volet 3 au Fonds national parentalité dédié à la mise en place d'une aide au fonctionnement pérenne sera mis en place notamment pour soutenir un projet en capacité de fédérer les différentes actions parentalité qui existent déjà sur le territoire et de les promouvoir auprès des parents, notamment quand il n' y a pas de centre social (centre social qui est par ailleurs le référent animation des actions parentalité sur le territoire[80]). Par ailleurs, les lieux d'accueils des jeunes enfants - s'ils sont porteurs d'une action d'accompagnement et de soutien à la parentalité mise en œuvre dans le cadre des Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (REAAP)- sont éligibles à un financement par la Caf dans le cadre du volet 1 « Actions » du fonds national parentalité dès lors qu'ils :

- proposent les actions là où se trouvent les parents : dans les établissements et lieux que fréquentent leurs enfants (la crèche, l'école, les accueils de loisirs, les conservatoires, bibliothèques, associations sportives où les parents accompagnent leurs enfants, etc.).
- recherchent la participation des parents dans toutes ses formes,
- sont accessibles à l'ensemble des parents avec une attention particulière portée à la participation des parents en situation de handicap ;
- proposent une gratuité ou une participation symbolique des parents aux actions;
- mettent en place des modalités de fonctionnement adaptées (amplitude horaire, localisation des actions) et développer des actions visant à « aller vers » les familles ne fréquentant pas les structures et dispositifs de soutien à la parentalité sur les territoires ;;
- favorisent les innovations et proposer aux parents des formats d'intervention renouvelés;
- construisent un projet en réponse à un besoin identifié dans le cadre d'un diagnostic partagé sur le territoire et en lien avec les orientations du Schéma départemental de services aux familles ;

Plus généralement pour aller vers les familles qui gardent à titre principal leurs enfants entre 8.00 et 19.00 du lundi au vendredi, il faut **diversifier les offres, développer et décloisonner les modes d'accueils sur les accueils partiels[81].** Mais compte-tenu du manque de places et des moyens contraints, il y a un enjeu à trouver les moyens de structurer une offre de qualité d'accueils partiels mais réguliers (par exemple un accueil par semaine), susceptibles d'avoir un effet sur le développement de l'enfant, à coût limité. **Des modèles finançables par les collectivités locales qui permettent de couvrir, avec une offre de qualité et adaptée, une part importante des besoins, restent à dégager.**

[80] Il perçoit à ce titre la prestation de service Animation collective famille (Ps Acf).
[81] Voir notamment, rapport du HCFEA « l'accueil des enfants de moins de trois ans », avril 2018 et du 13 février 2019, « Voies de réforme des congés parentaux dans une stratégie globale d'accueil de la petite enfance ». La COG 2018 - 2022 a beaucoup

L'exemple des offres de la fédération Léo Lagrange

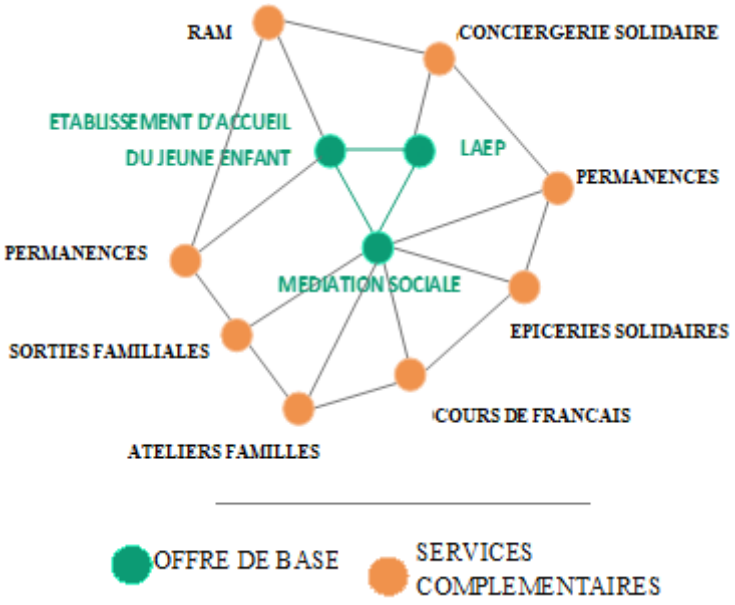
L'offre de la fédération Léo Lagrange développe des c**onstructions modulaires en unités, indépendantes et imbriquables** qui permettent de réaliser, **à moindre coût** pour les collectivités locales, des espaces d'une capacité d'accueil évolutive de 10 à 60 berceaux.

Par ailleurs, la fédération a développé un **concept global** pour favoriser la socialisation des tout-petits, en soutenant les familles dans la parentalité et en accompagnant les initiatives locales. Elle développe ainsi des **lieux-pivots**, espace de vie sociale et espace éducatif en veillant à décloisonner territorial et social. Chaque lieu-pivot est singulier : il se structure à partir d'une **offre de base (Crèche Eveil, EAJE, Médiation sociale)** et se développe suivant les besoins et ressources du territoire :

- En amont, la démarche de diagnostic partagé définit le projet de développement social de proximité dédié aux jeunes enfants, aux familles et aux habitants. Pour répondre aux besoins constatés dans les territoires « quartiers politiques de la ville », la fédération a développé un multi-accueil spécifique « **crèche éveil** » des enfants âgés de 13 mois à 36 mois avec une équipe permanente renforcée (par exemple 0,5 ETP pour un 24 places). Cette formule repose sur une intervention pluridisciplinaire renforcée (en complément du médecin et de la psychologue, interventions mensuels d'un psychomotricien, d'un orthophoniste et d'un diététicien).

- En parallèle, la fédération cherche à faciliter les rencontres avec le **RAM** qui s'adresse aux assistants maternels, aux parents et aux enfants de 0 à 6 ans. Il offre la possibilité aux parents de trouver un moyen de garde par une mise en relation avec des assistants maternels indépendants. Les **haltes-jeux** ouvertes aux enfants accompagnés d'un adulte offrent un moyen de socialisation et de rencontre.

En plus de cette offre, la fondation peut également développer des services complémentaires comme une conciergerie solidaire, une épicerie solidaires…



Source : Leo Lagrange

A Metz, des accueils pour les enfants qui ont toujours été gardés par leurs parents

La ville de Metz développe des partenariats avec le Programme de Réussite éducative, la PMI, le CCAS, le Centre Social dans les locaux duquel sera implanté un accueil dédié aux enfants qui n'ont jamais été séparés de leurs parents et comprendra des temps en ludothèque et des temps en multi-accueil.

Un établissement d'accueil prioritairement dédié aux enfants dans leur année précédant leur entrée à l'école maternelle, domiciliés en quartier politique de la ville et n'ayant jamais été séparés de leurs parents, est en cours de création.

Fondé sur des partenariats avec le Programme de Réussite Educative, la PMI, le CCAS, le Centre Social dans les locaux duquel il sera implanté, il comprendra à a fois des temps ludothèque (pour établir une relation de confiance entre les parents, les professionnels et les enfants) et des temps en multi-accueil, avec un accent sur le projet langage.

« Et si on prenait le temps… », initiative du Service petite enfance de la communauté de communes Pays d'Uzès

Les crèches et micro-crèches du service petite enfance de la communauté de communes Pays d'Uzès proposent depuis plusieurs années aux familles des temps d'accueil particuliers. Une fois par mois, sur l'ensemble des structures, en début de matinée ou en fin de journée, le temps est suspendu pour laisser place à l'échange et au partage entre parents, enfants et professionnels.

Concrètement, une fois par mois, sur la base d'un planning proposé par les professionnels et mis à la disposition des parents, les équipes sont renforcées et doublées sur le temps dit « d'accueil ». La direction est présente, de même que les agents de service, les cuisinières et la psychomotricienne. Le temps de travail supplémentaire réalisé par les agents est récupéré par la suite, dès que possible. Cette gestion-là est confiée aux directrices des structures. Puis la vie de la crèche suit son cours. C'est aussi l'esprit recherché de ces moments particuliers. Des ateliers créatifs, des temps de lecture partagée peuvent être proposés aux enfants et aux parents qui le souhaitent. Les partenaires culturels et artistiques intervenant tout au long de l'année sur les crèches sont aussi régulièrement engagés dans ces temps d'accueil spécifiques. Les parents partagent ainsi concrètement la vie de la crèche, les activités des enfants, la venue des artistes. L'art et à la culture sont un axe majeur du projet d'accueil des structures petite enfance du territoire. L'année est ainsi rythmée par la venue régulière dans les structures de professionnels tels que :

• musiciens et chanteurs ;

• une comédienne conteuse, pour une approche de la lecture sous toutes ses formes : contes animés, petites scènes théâtrales, ombres chinoises, etc. ;

• artistes plasticiens proposant aux enfants d'expérimenter l'art à travers différents supports : la peinture, la terre, la création d'objets à partir de matériel recyclé, etc. ;

• une danseuse chorégraphe, pour éveiller au mouvement créatif ;

• et bien d'autres intervenants, en fonction des projets annuels et des manifestations nationales auxquelles le service participe (fête du jeu, semaine des droits de l'enfant, semaine du goût, etc.).

Parfois, rien de particulier n'est organisé, ce qui laisse la place à l'imprévu, à la rencontre, aux initiatives et talents des parents et des professionnels. Le retour des équipes est positif. Elles trouvent dans ces moments de partage un intérêt et témoignent d'un changement dans la relation aux familles ainsi que dans la place qui leur est faite au sein de la crèche. Les parents, eux, attendent ces rendez-vous et sont de plus en plus nombreux à y participer. Quant aux enfants, ils montrent par leur sourire leur satisfaction de vivre ces moments et d'inviter leurs parents dans leur « petit monde ».

Dans la lignée du rapport « **temps et lieux tiers des enfants et des adolescents** » 2018, le Conseil préconise la structuration d'une offre positionnée comme des **ateliers d'éveils et de socialisation**, dans les EAJE mais aussi les RAM et les cas échéant les centres sociaux, les bibliothèques…, avec l'objectif de toucher à termes tous les enfants non accueillis en mode formel, et également d'ouvrir

des accès aux enfants accueillis chez les assistants maternels à des temps plus collectifs. Un premier axe **serait d'ouvrir tous les EAJE publics à l'occasion de deux petits ateliers hebdomadaires d'éveil (par exemple de deux ou trois heures), à quelques enfants du quartier, venant chaque semaine, et d'inciter les EAJE privés à faire de même,** en invitant les parents à assister et à participer aux ateliers avec leurs enfants, puis à les confier. Ainsi, la **présence du parent sera obligatoire dans un premier temps et il sera rendu possible de compter les parents ou adultes référents dans le taux d'encadrement**. Lorsqu'un enfant aura pris ses repères, un assouplissement de la présence obligatoire du parent sera permis sous réserve d'autorisation des équipes quand les taux d'occupation de l'EAJE l'autorisent.

En se basant sur la taille moyenne d'un EAJE (36 places), on peut imaginer accepter d'accueillir dans ce format environ 3 ou 4 enfants (et leurs adultes référents) en plus pour ces ateliers.

	Estimation des besoins pour offrir 1 atelier hebdomadaire d'éveil de 2 heures à chaque enfant sans accueil formel		
	nb ateliers hebdomadaires par lieu (EAJE…)	nb d'enfants accueillis avec leurs parents, ou adultes référents, en surnombre pour l'atelier	Nombre de lieux pour 200 000 enfants de 2 ans à accueillir
Hypothèse	2	3 à 4	33 000 à 25 000

Les 12 000 EAJE offrirait d'emblée 72 à 96 000 « places » d'ateliers hebdomadaires. Cela ne permettraient pas de couvrir tous les besoins, mais pourraient couvrir néanmoins **40%** à **60% des besoins pour les enfants de 2 ans[82], sans nécessité de création de places supplémentaires**, mais avec un financement de la formation, et le cas échéant une animation ponctuelle. **Ce pourrait être un bel objectif à horizon 5 ans.**

A noter, le coût pour les familles resterait très faible, au prix plancher (revenu mensuel de 675€/mois) la famille paye 40 centimes de l'heure avec 1 enfant, 34 centimes de l'heure avec 2 enfants et 27 centimes de l'heure avec 3 enfants. On sait que le ciblage des enfants pauvres à l'aide de la facturation horaire au plus, égale à 1 euro par heure, était déjà trop large et englobait plus de 50% de ménage « non pauvres » (selon l'indicateur usuel de pauvreté monétaire à 60% du revenu médian).

Nous préconisons de rendre ces **ateliers gratuits pour les familles à bas revenus**.

Pour faciliter l'accès des familles ; plusieurs pistes sont à envisager : sur le modèle du Pass culture des bons permettant que l'accès à un atelier hebdomadaire pour chaque famille, développer le référencement de ces ateliers d'éveil sur la plateforme EAC en cours de constitution - à ouvrir aux professionnels de la petite enfance- et le cas échéant une application géolocalisée pour que toutes les familles aient accès à au moins un atelier d'éveil hebdomadaire en crèche ou LAEP pour ses enfants à partir de l'âge de un an.

Confier aux directeurs d'établissement une mission de développement et d'animation des liens avec les partenaires locaux (LAEP, centres sociaux, acteurs culturels du secteur, école maternelle)

[82] 12 000 lieux sur un besoin de 16 000 lieux

pour construire ces ateliers hybrides et inviter les familles à recourir à ces possibilités pour leurs enfants. **En faire un élément de la continuité éducative**.

Les centres sociaux, bibliothèques, et RAM devraient plus largement être mobilisées si l'on souhaite couvrir plus largement des besoins de regroupements avec les enfants accueillis par les assistants maternels et les enfants âgés de 1 à deux ans.

Proposition 2: Développer une **pluralité d'accueils partiels et multi-accueils** dans toutes les crèches qui n'en proposent pas déjà (type multi-accueil), **notamment pour des familles à besoins spécifiques** (pauvreté, insertion, handicap). **Favoriser la mise en place d'un ou deux petits ateliers hebdomadaires** (par exemple d'une durée de deux heures) **dans les EAJE, positionnés comme des ateliers d'éveil et de socialisation ouverts aux jeunes enfants** vivant à proximité ou dans des conditions permettant leur venue accompagnés d'un parent, **et en prévoyant la gratuité pour les familles sans ou à bas revenus. Intégrer spécifiquement cette offre dans les schémas départementaux de services aux familles** et profiter de la reprise du cadre normatif pour faciliter ces offres hybrides en prévoyant l'encadrement légal ad hoc. Les référencer dans Mon enfant.fr et dans la plate-forme EAC qui sera mise en service en 2020 et ouvrir cette plateforme aux professionnels de la petite enfance. Envisager le même type de démarche en RAM et MAM, lorsque les missions et le nombre de RAM auront été élargis. Soutenir les initiatives comparables existantes d'accueil, de socialisation et éveil (LAEP et maisons vertes, centres sociaux, bibliothèques ou ludothèques, accueils jeux, gymnastique ou massage du nourrisson, bébés nageurs…)

⇨ *A expertiser* : Prévoir l'accompagnement et les moyens nécessaires pour mettre en place ces ateliers, dont les modalités d'utilisation des bonus mixité, territoires, handicaps.

Quel impact financier pour les établissements ? Il faudrait expertiser plusieurs modèles :

- **Un financement forfaitaire de l'EAJE** (utilisation du bonus mixité, financements prévis par le soutien à la parentalité ?)
- **Un financement à l'heure :** 96 000 temps d'ateliers sont l'équivalent de 192 000 heures enfants soit avec financement moyen PSU d'environ 5 euros l'heure, environ **1 million d'euros**
- **Un financement sur la base d'un équivalent de place financée par la PSU** (96 000 ateliers enfants venant 2 heures comptées pour environ 4 000 places et un financement de 6 000 euros la place)

⇨ *A expertiser* : Modalité d'organisation des ateliers

Là encore plusieurs pistes sont à envisager pour respecter les taux d'encadrements et un accueil de qualité des enfants (quid d'utiliser la possibilité de sur occupation déjà prévue et prévoir la possibilité d'accueillir en plus des enfants accompagnés par son parent ? prévoir des temps d'animateurs pour développer le lancement des ateliers ?).

Par ailleurs, le rapport « Voies de réformes des congés parentaux dans une stratégie globale d'accueil de la petite enfance » (HCFEA, février 2019, Conseil de la Famille) a préconisé de

- Créer deux rentrées à l'école maternelle afin de permettre un accueil effectif à partir du moment où l'enfant atteint trois ans.
- Aller vers un droit opposable pour un accueil collectif pour les enfants à partir de deux ans.

1.5 Améliorer l'accueil humain des familles en recherche d'une solution pour leurs enfants en appui sur un lieu pivot de l'accueil du JE, avec inscription auprès d'un professionnel de l'enfance et transparence dans l'attribution des places.

Le *vade-mecum* de l'AMF sur l'attribution des places en crèche indique la nécessité de précéder l'inscription des familles à un mode d'accueil, par une préinscription lors de laquelle les familles peuvent bénéficier d'une information complémentaire au vue de leur situation et des possibilités de leur secteur. L'enregistrement par les services, de l'inscription « internet » seule, pour utile qu'elle soit, ne saurait suffire lorsque l'on envisage de confier son très petit enfant. Le premier contact est l'occasion d'**entendre la demande des familles, d'en comprendre l'origine, de mieux informer, et de permettre une évolution de cette demande au besoin et** d'imaginer les solutions d'accueil possibles convenant autant que faire se peut à cet l'enfant et à cette famille.

Elisabeth Laithier, Vade-mecum : Attribution des places en crèches, Association des Maires de France et des présidents d'intercommunalité, novembre 2018[83]

En juin 2018, les ministres Agnès Buzyn et Marlène Schiappa ont confié à Élisabeth Laithier, adjointe au maire de Nancy et co-présidente du groupe de travail Petite enfance de l'AMF, une mission de réflexion sur l'attribution des places en crèches.

L'enjeu était d'élaborer un outil d'accompagnement et d'aide à la décision à l'attention des élus et des équipes communales en vue d'accompagner les pratiques d'attribution des places en crèches vers plus de transparence[84].

Publié en novembre 2018, ce référentiel national, illustré par des focus territoriaux, est un recueil de bonnes pratiques pouvant être déclinées en fonction « des spécificités sociologiques, économiques, culturelles et politiques des territoires concernés ».

Parmi les axes du rapport, le point d'entrée du document est de faciliter la démarche des familles lors de l'inscription en proposant, en complément de l'inscription classique, des procédures dématérialisées. Toujours dans l'optique de simplifier la procédure pour les familles, le rapport incite à mettre en place un guichet unique pour concentrer en un seul lieu l'ensemble des demandes que les familles pourraient faire ce qui, par ailleurs, permet aux collectivités gestionnaires d'avoir une visibilité d'ensemble sur les demandes.

Le rapport souligne que les familles ont souvent une connaissance partielle du mode de fonctionnement des modes d'accueil. Ainsi, les demandes formulées par les familles ne sont pas toujours en adéquation avec leurs modes de vie. L'organisation de réunions d'information collectives est proposée pour présenter la totalité de l'offre d'accueil à

[83] https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/vademecum_creche.pdf

[84] Cette démarche est cependant non contraignante pour les élus, en respect du principe de libre administration des collectivités locales (la politique d'accueil du jeune enfant constitue une compétence facultative pour le bloc communal).

disposition des parents ainsi que les avantages et les inconvénients de chaque solution d'accueil. En complément, il est souhaitable de recevoir les familles en entretiens individuels pour qu'elles précisent leurs demandes et d'échanger sur leurs besoins réels pour éventuellement mieux ajuster la pré-inscription. La mission souligne l'importance de cette démarche pour proposer *in fine* la solution d'accueil la mieux adaptée.

Par la suite, la planification du processus d'attribution des places qui repose sur un calendrier annuel permet aux familles de suivre les jalons de la procédure et d'anticiper au mieux l'organisation de l'accueil de l'enfant (quelle que soit la décision de la commission d'attribution des places).

Le vade-mecum prévoit également d'organiser la réorientation des familles vers l'accueil individuel (mise en relation avec les assistants maternels à la recherche d'enfants à garder, orientation vers les RAM) lorsqu'une place n'a pas pu être octroyée à la famille.

Outre des pistes de définition de critères d'attribution, le vade-mecum est assorti d'une charte d'appropriation des propositions à la signature de l'élu.

L'objectif est d'aider les parents à ajuster leur demande à leur propre situation globale et aux différentes solutions envisageables sur le secteur.
Un tel service doit idéalement être mis en place à partir d'un travail de lien entre les EAJE/les RAM, les LAEP, la PMI, les services sociaux, les CAF… dans le cadre d'une organisation qui permette aux intervenants de mieux se connaître et de communiquer efficacement entre eux sur un territoire à "taille humaine".

Par ailleurs, rendre obligatoire/valoriser fortement l'inscription dans un « guichet unique » organisé par la collectivité où s'exerce la compétence, et rendre obligatoire/valoriser fortement la lisibilité sur leurs critères d'admission pourrait faciliter les démarches d'aller vers les familles et de proposer des offres adaptées

Dans cet esprit l'idée d'un guichet unique à la CAF avait été évoqué de longue date mais les guichets uniques n'ont pas encore été développés.

En outre, plutôt que de parler de « guichet » – des termes comme « espace accueil petite enfance » ou « accueil famille » seraient plus adéquats. Le terme « guichet », évoque 40 ans après le réquisitoire de la sociologue Hélène Larrive[85], « *les crèches des enfants à la consigne* » ses parents cantonnés dans un sas à l'extérieur des locaux où leurs enfants étaient « gardés », ou encore les guichets sensés séparer d'une vitre hygiénique le préposé et l'usager des administrations grises.
Le rapport « *Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, Formation des professionnels* »[86] recommandait de créer et soutenir l'établissement de liens de confiance entre des nouveaux parents et l'environnement dans lequel évolue leur enfant. Pour cela de favoriser des initiatives favorisant une socialisation conjointe de l'enfant et de son parent : « médiations culturelles, ludiques, festives », lieux de rencontre et d'accueil enfants-parents, ainsi qu'entre les familles, sans visée de contrôle ou de normalisation ou de forçages pédagogiques.

Dans le cadre de la reprise du cadre normatif, des projets sont également en cours d'étude

[85] Hélène Larrive, *Les Crèches : des enfants à la consigne*, Libre à elles, Seuil, 1978
Paru en 1978, l'ouvrage dénonçait ce « guichet » à travers lequel on faisait passer l'enfant (nu, parce qu'on le rhabillait de vêtements estampillés crèches de l'autre côté) pour entrer dans la crèche
[86] Sylviane Giampino, *Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, Formation des professionnels*, rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, mai 2016

<u>Proposition 3 :</u> Profiter de la reprise du cadre normatif, pour accompagner le développement de points d'accueil et d'inscriptions obligés, organisés localement en s'assurant de la présence et de la disponibilité d'un professionnel de la petite enfance, pour les familles cherchant un mode d'accueil individuel ou collectif pour leur enfant. Une demande de place sera ainsi l'occasion d'analyser l'adéquation de l'offre aux besoins des familles et de les informer de l'existant. La transparence des attributions de places doit être systématisée avec l'organisation de commissions d'admission avec des représentants des professionnels et des parents, en affichant les critères retenus et les orientations prioritaires.

Pour les familles, leur permettre d'être dirigées vers une offre d'accueil y compris des assistants maternels et, le cas échéant, accéder pour la première fois au Complément mode de garde (CMG) en s'assurant de la présence et de la disponibilité d'un professionnel de la petite enfance en lien avec les acteurs du secteur sur ces lieux.

1.6 Repère 3: Un projet éducatif prévoyant la neutralité, le respect de la charte de la laïcité

Les modes d'accueil de la petite enfance sont des espaces de vie socialisés, impliqués dans le respect des principes de laïcité et de la neutralité. Il existe une charte de la laïcité à l'école, et une charte de la laïcité éditée par la branche famille de la sécurité sociale, la CNAF et ses partenaires, qui concerne les modes d'accueil. Cette charte prend appui sur la loi de 1905 de séparation des églises et de l'Etat, sur les principes d'universalité de la sécurité sociale, en vue d'un vivre-ensemble pacifié et qui respecte les croyances. Enfin l'ensemble est cadré par l'article 1 de la constitution du 4 octobre 1958 qui dispose que la France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale.

<u>La laïcité à l'école</u>

Celle-ci est encadrée par le code de l'Education nationale (articles L141-1 à L141-6) qui stipule notamment que :
- l'organisation de l'enseignement public gratuit et laïque à tous les degrés est un devoir de l'Etat ;
- l'Etat doit donc assurer à tous les enfants et adolescents dans les établissements publics d'enseignement la possibilité de recevoir un enseignement conforme à leurs aptitudes dans un égal respect de toutes les croyances ;
- l'Etat prend toutes dispositions utiles pour assurer aux élèves de l'enseignement public la liberté des cultes et de l'instruction religieuse ;
- l'enseignement, dans les établissements du premier degré, est exclusivement confié à un personnel laïque ;
- dans toutes les écoles, tous les collèges et lycées publics, le port de signes ou tenues (voile, foulard, kippa, croix, autres) par lesquels les élèves manifestent ostensiblement une appartenance religieuse est interdit ;
- le service public de l'enseignement supérieur est laïc et indépendant de toute emprise politique, économique, religieuse ou idéologique.

Un dispositif d'accompagnement du respect du principe de laïcité vient en appui du code de l'Education nationale.

La laïcité dans les modes d'accueil de la petite enfance :

Le secteur de la petite enfance ne disposant pas d'un encadrement législatif de la laïcité tel que celui de l'école, les modes d'accueil collectifs publiques sont encouragés à s'appuyer sur la charte de la laïcité élaborée par la CNAF.[87]

La charte de la laïcité de la branche famille avec ses partenaires[88]

Préambule

La branche Famille et ses partenaires, considérant que l'ignorance de l'autre, les injustices sociales et économiques et le non-respect de la dignité de la personne sont le terreau des tensions et replis identitaires, s'engagent par la présente charte à respecter les principes de la laïcité tels qu'ils résultent de l'histoire et des lois de la République.

Au lendemain des guerres de religion, à la suite des Lumières et de la Révolution française, avec les lois scolaires de la fin du XIXe siècle, avec la loi du 9 décembre 1905 de « Séparation des Eglises et de l'Etat », la laïcité garantit tout d'abord la liberté de conscience, dont les pratiques et manifestations sociales sont encadrées par l'ordre public. Elle vise à concilier liberté, égalité et fraternité en vue de la concorde entre les citoyens, elle participe du principe d'universalité qui fonde aussi la Sécurité sociale, et a acquis avec le préambule de 1946 valeur constitutionnelle. L'article 1er de la Constitution du 4 octobre 1958 dispose d'ailleurs que « La France est une République indivisible, laïque, démocratique et sociale. Elle assure l'égalité devant la loi de tous les citoyens sans distinction d'origine, de race ou de religion. Elle respecte toutes les croyances ».

L'idéal de paix civile qu'elle poursuit ne sera réalisé qu'à la condition de s'en donner les ressources, humaines, juridiques et financières, tant pour les familles, qu'entre les générations ou dans les institutions. À cet égard, la branche Famille et ses partenaires s'engagent à se doter des moyens nécessaires à une mise en œuvre bien comprise et attentionnée de la laïcité. Cela se fera avec et pour les familles et les personnes vivant sur le sol de la République quels que soient leur origine, leur nationalité, leur croyance.

Depuis soixante-dix ans, la Sécurité Sociale incarne aussi ces valeurs d'universalité, de solidarité et d'égalité. La branche Famille et ses partenaires tiennent par la présente charte à réaffirmer le principe de laïcité en demeurant attentifs aux pratiques de terrain en vue de promouvoir une laïcité bien comprise et bien attentionnée. Elaborée avec eux, cette charte s'adresse aux partenaires, mais tout autant aux allocataires qu'aux salariés de la branche Famille.

ARTICLE 1 : LA LAÏCITE EST UNE REFERENCE COMMUNE

La laïcité est une référence commune à la branche Famille et ses partenaires. Il s'agit de promouvoir des liens familiaux et sociaux apaisés et de développer des relations de solidarité entre et au sein des générations.

ARTICLE 2 : LA LAÏCITE EST LE SOCLE DE LA CITOYENNETE

La laïcité est le socle de la citoyenneté républicaine qui promeut la cohésion sociale et la solidarité dans le respect du pluralisme des convictions et de la diversité des cultures. Elle a pour vocation l'intérêt général.

ARTICLE 3 : LA LAÏCITE EST GARANTE DE LA LIBERTE DE CONSCIENCE

La laïcité a pour principe la liberté de conscience. Son exercice et sa manifestation sont libres dans le respect de l'ordre public établi par la loi.

[87] L'UNAF et l'UFNAFAAM ont co-rédigés un guide pour ouvrir le dialogue sur les différences culturelles et religieuses entre parents et assistants maternels, lire : UNAF, UFNAFAAM, *Différences culturelles et religieuses, parlons-en !* Guide parents et assistants maternels, 2017, consultable sur https://www.unaf.fr/IMG/pdf/guide_parents_assmat_differences_religieuses_parlons_en.pdf

[88] Adoptée le 1er septembre 2015 par le CA de la CNAF http://www.daniel-lenoir.fr/laicite-jecris-ton-nom-suite/?utm_campaign=shareaholic&utm_medium=facebook&utm_source=socialnetwork

ARTICLE 4 : LA LAÏCITE CONTRIBUE A LA DIGNITE DE LA PERSONNE ET A L'EGALITE D'ACCES AUX DROITS

La laïcité contribue à la dignité des personnes, à l'égalité entre les femmes et les hommes, à l'accès aux droits et au traitement égal de toutes et de tous. Elle reconnait la liberté de croire et de ne pas croire. La laïcité implique le rejet de toute violence et de toute discrimination raciale, culturelle, sociale et religieuse.

ARTICLE 5 : LA LAÏCITE GARANTIT LE LIBRE ARBITRE ET PROTEGE DU PROSELITYSME

La laïcité offre à chacune et à chacun les conditions d'exercice de son libre arbitre et de la citoyenneté. Elle protège de toute forme de prosélytisme qui empêcherait chacune et chacun de faire ses propres choix.

ARTICLE 6 : LA BRANCHE FAMILLE RESPECTE L'OBLIGATION DE NEUTRALITE DES SERVICES PUBLICS

La laïcité implique pour les collaborateurs et administrateurs de la branche Famille, en tant que participant à la gestion du service public, une stricte obligation de neutralité ainsi que d'impartialité. Les salariés ne doivent pas manifester leurs convictions philosophiques, politiques et religieuses. Nul salarié ne peut notamment se prévaloir de ses convictions pour refuser d'accomplir une tâche. Par ailleurs, nul usager ne peut être exclu de l'accès au service public en raison de ses convictions et de leur expression, dès lors qu'il ne perturbe pas le bon fonctionnement du service et respecte l'ordre public établi par la loi.

ARTICLE 7 : LES PARTENAIRES DE LA BRANCHE FAMILLE SONT ACTEURS DE LA LAÏCITE

Les règles de vie et l'organisation des espaces et temps d'activités des partenaires sont respectueuses du principe de laïcité en tant qu'il garantit la liberté de conscience. Ces règles peuvent être précisées dans le règlement intérieur. Pour les salariés et bénévoles, tout prosélytisme est proscrit et les restrictions au port de signes ou tenues manifestant une appartenance religieuse sont possibles si elles sont justifiées par la nature de la tâche à accomplir et proportionnées au but recherché.

ARTICLE 8 : AGIR POUR UNE LAÏCITE BIEN ATTENTIONNEE

La laïcité s'apprend et se vit sur les territoires selon les réalités de terrain, par des attitudes et manières d'être les uns avec les autres. Ces attitudes partagées et à encourager sont : l'accueil, l'écoute, la bienveillance, le dialogue, le respect mutuel, la coopération et la considération. Ainsi, avec et pour les familles, la laïcité est le terreau d'une société plus juste et plus fraternelle, porteuse de sens pour les générations futures.

ARTICLE 9 : AGIR POUR UNE LAÏCITE BIEN PARTAGEE

La compréhension et l'appropriation de la laïcité sont permises par la mise en œuvre de temps d'informations, de formations, la création d'outils et de lieux adaptés. Elle est prise en compte dans les relations entre la branche Famille et ses partenaires. La laïcité, en tant qu'elle garantit l'impartialité vis-à-vis des usagers et l'accueil de tous sans aucune discrimination, est prise en considération dans l'ensemble des relations de la branche Famille avec ses partenaires. Elle fait l'objet d'un suivi et d'un accompagnement conjoints.

Le respect de la laïcité dans les modes d'accueil est un sujet complexe[89] qui tient d'une part au vide juridique laissé par le législateur au moment de la loi sur l'école. Cela tient également au fait que les

[89] Affaire de la crèche de l'association Baby Loup, procédure judiciaire depuis 2008 :
2010, Conseil des Prud'hommes
2011, Cour d'appel de Versailles,
2013, Cour d'appel de Versailles : arrêt de la Chambre sociale
2013, Cour d'appel de Paris, renvoi en

modes d'accueil ont du mal à se faire reconnaître comme des espaces de socialisation, de soins, et d'éducation des enfants. Les bébés ne sont pas encore toujours considérés tout à fait comme des citoyens et des sujets de droit. Cela tient aussi, entre autre, au fait que les modes d'accueil sont à la fois des lieux d'intimité de vie des jeunes enfants, où l'on prend soin de leur vulnérabilité, et leurs espaces de socialisation, des lieux publics pour les familles qui s'y croisent, et des lieux de travail pour les professionnels qui y exercent. Enfin, et de plus, ce sont des services et des structures où la réglementation, et l'intervention des autorités administratives et des finances publiques est majeure.

Les dispositions qui régulent les écoles privées sous contrat et hors contrat

Les écoles privées sont soit sous contrat simple (personnel rémunéré par l'État) ou sous contrat d'association (prise en charge par l'Etat des dépenses de personnel et de fonctionnement de l'externat), soit hors contrat.

Les établissements privés *qui ont passé un contrat, tout en conservant leurs caractères propres, doivent donner les enseignements dans le respect total de la liberté de conscience. Tous les enfants sans distinction d'origine, d'opinion ou de croyance, y ont accès.*

Les établissements privés hors contrat, n'ont pas signé d'accord avec l'État, ils ne sont donc pas tenus de suivre les programmes et de respecter les horaires de l'enseignement public. Ils peuvent donc choisir les méthodes pédagogiques de son choix et les rythmes de passage. Toutefois, ils doivent permettre aux enfants d'acquérir les connaissances du socle commun de connaissances.

Tous les établissements privés sont soumis à des inspections, tout en conservant leur caractère propre.

- **Repère 3 : Laïcité. Inscrire dans le projet d'établissement en EAJE le respect de la Charte de la Laïcité de la Branche famille de la sécurité sociale (à l'exception des structures d'obédiences religieuses) et plus largement dans tous les modes d'accueil le respect des principes de laïcité et des valeurs de la neutralité de la République.**

  Dans les RAM et les MAM prévoir également de respecter la Charte de la branche famille.

  Pour les assistants maternels exerçant au domicile, instaurer un dialogue avec les parents sur la neutralité promouvoir des actions d'information, de formation soutenant une réflexion relative aux comportements et aux pratiques quotidiennes de l'accueil du jeune enfant et de sa famille, en lien avec le respect des principes de neutralité et laïcité.

2018, Avis du Comité des Droits de l'homme des Nations unies (ONU)

2. ARTICLE 2 - UN ACCUEIL DE QUALITE DOIT RESPECTER LA SPECIFICITE DU DEVELOPPEMENT GLOBAL ET INTERACTIF DU JEUNE ENFANT, DANS UNE LOGIQUE DE PRIME EDUCATION.

2.1 Le deuxième article *in extenso*

Un accueil de qualité doit respecter la spécificité du développement global et interactif du jeune enfant, dans une logique de prime éducation.

« J'avance à mon propre rythme et je développe toutes mes facultés en même temps : pour moi, tout est langage, corps, jeu, expérience. J'ai besoin que l'on me parle, de temps et d'espace pour jouer librement et pour exercer mes multiples capacités. »

Les professionnel.le.s de la petite enfance occupent un statut intermédiaire entre la famille et la société : présents dans l'intimité et le quotidien des enfants, ce sont des passeurs, qui aident l'enfant à se socialiser.

La prime éducation est nourrie des connaissances sur la richesse des capacités, mais aussi sur la vulnérabilité et la sensibilité qui caractérisent le jeune enfant. Elle consiste à soutenir, chez l'enfant, la mise en place de ses capacités propres de réflexion et d'action. Il s'agit de l'aider patiemment à prendre conscience de ce qu'il vit et fait, et à développer sa personnalité.

|| L'accueil de la petite enfance requiert une conception globale, attentionnée et non normative du développement du jeune enfant et de la parentalité. Les projets d'accueil développés tant par les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) que par les assistant.e.s maternel.le.s et les salarié.e.s à domicile doivent s'en inspirer.

|| Pour le jeune enfant, tout est langage, corps, jeu, expérience. Les dimensions physique, cognitive, affective et sociale de son développement sont indissociables et en interaction constante.

|| Chaque enfant se développe à son propre rythme. Les premières années de la vie se caractérisent par des écarts de maturation entre les différentes sphères du développement, qui ne procède pas de façon linéaire ni par paliers, mais par vagues ; une acquisition se perd pour faire place à une nouvelle, puis reviendra sous une autre forme à un autre moment.

|| Le jeu spontané et l'activité sont sources d'éveil et d'autonomie. Le jeu est un vecteur essentiel pour le développement de l'autorégulation, du langage et des compétences cognitives et sociales. En s'appuyant sur les intérêts des enfants et en privilégiant l'activité libre, le développement de l'enfant avant trois ans peut être envisagé autrement que sur le registre des stimulations éducatives programmées.

| | *Il n'est pas recommandé de laisser un enfant de moins de trois ans devant un écran (smartphone, tablette, ordinateur, télévision) compte tenu des risques pour son développement. L'enfant a besoin d'interagir avec son environnement, d'utiliser ses cinq sens et d'être en mouvement.*

2.2 Repère 4 : Une connaissance fine du développement global (affectif, cognitif, moteur, social) de chaque enfant dans le mode d'accueil qui explicite les références éducatives –et les méthodes et pratiques mises en œuvre pour soutenir le développement de l'enfant- à partager avec les parents

Les pratiques d'accueil du jeune enfant se sont bâties au fil de l'histoire : la plupart sont le fruit d'une synthèse des *maternages* traditionnels, métissés d'apports pluridisciplinaires des sciences humaines, et médicales – certains s'appuyant sur une connaissance scientifique du développement de l'enfant, de la santé ou de l'éducation, et des attachements qui l'unissent aux personnes qui prennent soin de lui - d'autres s'inspirent de pratiques signalées comme ayant « fait leurs preuves » - d'autres encore s'emparent de techniques liées à des « effets de mode » médiatisés ou des nouveaux objets ou pratiques de puériculture. Cet ensemble "baroque" continue de forger des savoir-expérientiels traversés et métissés des savoir-faire familiaux et mixages culturels facilités par les nouvelles technologies.

Quelques références qui contribuent à bâtir des savoirs dans le domaine de l'accueil du jeune enfant

Les apports de la psychologie du bébé sur les attachements précoces (OMS, J. Bowlby puis Anzieu) et le besoin de sécurité affective qui ont inspiré la personne de référence dans les crèches. La prévention des troubles liés aux ruptures de lien (Spitz) et la mise en place des pratiques de familiarisation et séparations progressives des enfants; les recherches en pédopsychiatrie sur la prévention des troubles précoces de la relation (Lébovici et Soulé) et le respect des rythmes, des objets, et habitudes personnelles des enfants issus des découvertes de Winnicot sur la continuité et l'objet transitionnel (Winnicot). Les inspirations liées aux découvertes de la psychanalyse sur les compétences langagières innées des enfants et leur appétence relationnelle et symbolique ont soutenu les attitudes de vérité, d'explication et de clarification des places respectives des professionnels et des parents, le rôle bénéfique du tiers séparateur. (Dolto). Les apports de l'éducation populaire, et des luttes féministes pour le travail des femmes. Les recherches et pratiques de la pouponnière dirigée par E. Pickler à Loczi, les travaux de Janine Levi sur l'éveil du tout petit, de Danièle Rappoport sur la bien-traitance, les apports de l'Education Nouvelle (Marie-Montessori, Célestin Freinet, Ovide Decroly…), les apports de René Diatkine et Marie Bonnafé relayés par l'association ACCES sur le livre dès la naissance, et les jeux de langage, et comptines, danses et mimes qui se sont "théoriquement "généralisées. L'approche autonomique du bien-être de l'enfant dans la qualité du toucher et des portages, en lien avec le respect de son besoin de droiture relationnelle, bien après les massages des bébés « shantala » des années 80 revus aujourd'hui par les approches douces de psychomotricité et d'ostéopathie, le portage au foulard à l'africaine inspirant la pratique du porte bébé par les professionnels en cas de besoin; les parcours moteurs, la relaxation, mais aussi les observatoires de découvertes et d'observation scientifiques du pédagogue italien Malaguzzi, qui vont de pair avec l'ouverture du modes d'accueil sur la vie de la ville et de la cité…

Cependant, toute théorie aussi fondée scientifiquement, historiquement, ou sur "la preuve" soit elle, doit être appropriée par l'assistant maternel, ou le professionnel de l'établissement qui s'occupe directement de l'enfant et dialogue avec ses parents. Cela nécessite un processus dynamique avec comme visée l'adaptation ici et maintenant et au cas par cas. Rappelons aussi que ce qui a été conçu

pour des enfants plus grands (école maternelle par exemple) ou dans une situation particulière (enfants privés de leur famille…) ne peut se transposer *in extenso* dans la situation de moins de trois ans qui sont accueillis à la journée et vivent avec leur famille au quotidien. Il en va de même pour les méthodes pédagogiques « evidence based » élaborées dans d'autres contextes (historiques, géographiques, sociaux…) dont la transposabilité ne produit pas toujours les effets aussi fiables qu'escomptés. Notamment quand les professionnels se trouvent en position d'exécutants de process, méthodes, techniques non intériorisées ou transmises sans le sens pour lequel elles sont préconisées.

- **Repère 4 : Connaître et observer le développement de chacun des enfants en explicitant dans le projet d'accueil les références théoriques ou les modèles éducatifs sur lesquels s'appuie et les outils -pratiques ou méthodes- qu'il utilise afin d'accompagner et contribue au développement global des enfants accueillis.**

Les professionnels de l'accueil doivent bénéficier et se doter au fil des besoins d'outils professionnels. Parmi ces outils, l'observation de l'enfant permet à la fois de mieux personnaliser son accueil et d'organiser l'accueil commun au groupe des enfants accueillis. Des supports concrets en témoignent et gardent une mémoire utile en cas de difficultés (photos, dessins, notes d'observations personnelles, compte-rendu, films…) Ce peut être des éléments permettant d'échanger avec les parents sur les difficultés ou les habiletés et émotions de leurs enfants qu'ils peuvent observer chez eux

Il existe des effets de résonnance entre le ressenti du professionnel et celui de l'enfant, ce qui transforme la sensibilité de l'adulte en un outil de travail du professionnel de l'enfance. Ces effets de résonnance sont perceptibles au travers des réactions en miroir entre le professionnel et le bébé : ce premier doit pouvoir accepter ses ressentis vis-à-vis du bébé qui peut générer en lui un certain stress, sans pour autant perdre le cap. Afin d'y parvenir, il lui convient notamment de recourir à l'observation : celle-ci doit être bienveillante, attentive, participante, et s'opérer toujours dans le calme intérieur, afin que l'adulte puisse prendre du recul face aux situations qui lui posent problème.

L'observation : l'outil principal des professionnels de la petite enfance

L'observation est un outil de travail avec les enfants, de travail sur lui-même, d'évaluation permanente et de transformation. Il existe plusieurs types d'observation (Mellier). On parle plus volontiers d'observation bienveillante, d'attitude observante qui permet de s'ajuster et de se réajuster à ce qui vient de l'enfant, dans une spirale interactive dans laquelle l'enfant est éminemment actif. On parlera d'observation non évaluative, qui mobilise une attention concentrée et un calme intérieur, qui protège les enfants d'une surexposition au scopique qui pourrait les inquiéter. L'observation est participante (le « regard qui écoute »). L'observation est également transformante des situations observées, et de celui qui observe : « *maintenant je ne vois plus cet enfant de la même façon »*".
L'observation est un outil de recherche, un moyen thérapeutique ou un facteur de professionnalisation. Pour la petite enfance citons ceux qui ont contribué à la théorisation de cette pratique, E. Bick, E. Pickler, M. David, G. Appell, T.B. Brazelton ...

2.3 Repère 5 : Une organisation de l'accueil pour tenir compte des besoins, des potentiels et des rythmes de chacun des enfants accueillis : maternage (care) et progression éducative

La qualité affective de l'accueil du tout petit s'exerce dans un juste rapprochement entre les fonctions dîtes de maternage (care) et une progressivité éducative.

Le besoin de continuité psychique du tout petit (son sentiment de continuité de soi dans les changements) nécessite une personnalisation de la relation, dans la qualité de présence, les gestes de soins, la parole. Pour qu'il puisse prendre ses appuis sur de nouvelles relations affectives, il doit retrouver du familier dans les personnes, les objets et les lieux. Cette dimension de maternage (care) bienveillant par l'assistant maternel est en écho avec l'institution d'un adulte de référence dans les établissements d'accueil collectif. L'accompagnement des éveils, du développement sensori-moteur, affectif, et de la communication doit permettre de laisser une place suffisante à la liberté de l'enfant d'évoluer, de découvrir et d'expérimenter sans interdit trop rigide. Il s'agit de mettre en place le cadre d'une offre raisonnée d'occasions d'apprendre et de se lier à l'autre.

La qualité du maternage (care) induit la qualité des relations socialisées. *Maternage* et *socialisation* sont aussi au cœur de la réflexion en accueil collectif : « *C'est dans cette relation initiale précoce faite d'attention individualisée que s'enracinent les premières expériences socialisantes de l'enfant. A travers cet accompagnement empathique, l'enfant fait l'expérience d'être écouté, respecté, intimement accueilli ; il découvre la valeur d'une relation authentique et humanisante qui va imprégner ses futures relations avec d'autres.* (…) *L'introduction progressive de règles simples comme : ne pas prendre de force le jouet de l'autre, ne pas le déranger systématiquement dans son jeu, ne pas tirer les cheveux, taper… préserve l'intégrité de chaque enfant et aide à intérioriser ces règles de vie incontournables. Soutenu par l'attitude contenante de l'adulte et par la stabilité du cadre, le tout jeune enfant peut alors peu à peu cheminer dans la rencontre avec l'autre et l'intégration de première règles sociales* » (Miriam Rasse, Nicole Simon-Bogaers[90],)

Le CREDOC[91] a identifié trois types de profils d'exercice des assistants maternels, selon un gradient des différentes postures allant d'un centrage sur un référent maternel exclusif, un groupe intermédiaire qualifié de « pragmatique », et une approche formalisée et technicienne de compétences éducatives identifiées et mobilisables.

Le projet d'accueil doit préciser les alternances de mise à disposition, en accès libre et des temps animés dirigé, les rythmes des jeux d'eau, des parcours moteur, des jeux et sorties à l'extérieur, des activités culturelles, de la participation aux événements locaux de proximité.
Le choix de répartition en groupes de vie en EAJE :

- Soit par groupes d'« âges mélangés » réguliers ou occasionnels se développent, l'argument est qu'ils permettent un « aller-retour » intéressant pour le respect du développement du tout petit : tantôt il est attiré vers le « plus grand, plus loin… » pour se hisser, tantôt il a besoin de se rassurer et retrouve des postures ou des modes de communication de petit « d'avant ».

[90] Miriam Rasse, Nicole Simon-Bogaers[90], *La crèche, un lieu paisible de prévention*. Toulouse, Erès, p.245-267, 2010
[91] Centre de Recherche pour l'Étude et l'Observation des Conditions de Vie

L'enfant prend appui sur l'autre, il observe, imite, copie, les attitudes, les façons d'être, de parler d'agir [92], l'apprentissage par les pairs aide à se construire à la condition que le groupe soit de taille raisonnable.

- Soit les groupes d'âges homogènes en s'interrogeant sur leur construction et l'organisation des passages de sections.

Ces choix de regroupement par âge ou, à l'inverse, par différence d'âge doivent être argumentés et s'articuler avec un projet éducatif global et cohérent (système, logique et moyens mis en œuvre) pour être critère de qualité.

- **Repère 5 : Personnaliser l'accueil de chaque enfant. Les professionnels de l'accueil doivent se doter d'outils permettant de personnaliser l'accueil de chaque enfant en fonction de son développement, de sa personnalité et de son contexte familial. Seront prévus également des supports de transmission aux parents des particularités des rythmes et préférences de leurs enfants. Réunir une documentation individuelle (photos, réalisations, descriptions, récits...), auxquels on associe les enfants témoignant de l'intérêt qu'on leur porte. Partager avec les parents un regard sur les progrès et la personnalité de chaque enfant, permettant de réajuster au besoin l'attitude professionnelle ou les modalités de l'accueil.**

2. 4 Un projet éducatif / d'accueil partagé avec les parents qui prévoit explicitement à la fois du jeu libre et des expériences partagées de découvertes et d'apprentissages basés sur le volontariat des enfants

Du fait de l'interaction entre les différentes sphères de développement du jeune enfant, et de sa dépendance à la qualité relationnelle avec ceux qui l'entourent, les offres de socialisation et d'apprentissage procédant d'une logique holistique seront préférées. A l'instar des curricula dans d'autres pays nordiques (par exemple la Finlande), les professionnels de la petite enfance encouragent et nourrissent le développement de compétences transversales, qui renvoient les unes aux autres et se complètent. Elles allient apprentissages et développement, dans un va et vient entre des activités libres (dont temps libre sans activité spécifiques) mais soutenues dans le sens d'un enrichissement pour l'enfant au travers activités plus dirigées, entre activités physiques, expression de soi, interaction avec les autres enfants, activités de découvertes personnelles, de participation à la vie de la crèche ou de la maison de son assistant maternel.

Il est donc important de pouvoir organiser quotidiennement les propositions éducatives afin que chaque enfant puisse, en fonction de ses besoins et centres d'intérêts, alterner son activité entre diverses situations de jeu (en autonomie, plus ou moins animées, variété des supports), de soin, de repos, de rêveries.

[92] ibid

Cinq compétences transversales pour les enfants dans le curriculum finlandais

Penser et apprendre : encourager à poser des questions, à persévérer à proposer des solutions diverses, à maintenir l'attention.

Compétences culturelles, d'expression de soi et capacité à interagir : encourager les enfants à savoir vivre, aux bonnes manières, à connaître autrui, à se mettre à la place de l'autre

Prendre soin de soi et se préoccuper d'autrui : encourager l'enfant à s'habiller seul à prendre soin de lui (hygiène et sécurité), à demander de l'aide si nécessaire, à exprimer ses émotions

Littératie (en variant les supports) et savoir-faire communicationnel et informationnel

Participation et engagement

Activité libre ne veut pas dire absence d'interaction ludique entre les enfants et les adultes… invitation, proposition, présentation, mise à la portée de l'enfant des objets, des matériaux, un environnement … qui invite l'enfant à de nouvelles initiatives… et surtout ne le dérange pas quand il joue, est concentré, observe quelque chose ou quelqu'un, expérimente ses capacités et les propriétés de ce qui constitue son environnement.
Le rapport de Sophie Marinopoulos [93], en cours de finalisation insiste sur le concept de « santé culturelle », compte-tenu que l'éveil culturel et artistique répond à des appétences et compétences de la sensibilité des tout-petits.

2.5 Repère 6 : Un cadrage de l'utilisation des écrans : règlement de fonctionnement pour les EAJE et projet d'accueil chez les AM

- **Repère 6 : En EAJE prévoir dans le règlement de fonctionnement l'interdiction d'utilisation du portable personnel par les professionnels pendant le temps de présence auprès des enfants en EAJE. De même, chez l'assistant maternel l'utilisation personnelle du portable pendant le temps de présence auprès des enfants sera réduit au strict nécessaire afin de garantir la disponibilité et l'attention au travail.**

Dans tous les modes d'accueil, le projet éducatif et le projet d'accueil prévoient les modalités selon lesquelles pendant le temps d'accueil de l'enfant et en présence éveillée des enfants, les écrans seront en mode veille ou éteints. Le cas échéant, ils peuvent servir de supports d'échanges langagiers, de jeux et de lectures associés, ou en rapport avec des activités (activités manuelles, sorties, cueillettes…), mais en aucun cas comme un « calmant » ou une occupation des enfants ». Après information et accord des parents, des temps d'écrans pour l'enfant seront prévus à condition d'être limités (moins de 20 minutes) et accompagnés par l'adulte.

[93] Rapport de Sophie Marinopoulos « Une stratégie nationale pour la Santé Culturelle
Promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien à son parent (ECA-LEP) » pour le ministère de la Culture, janvier 2019.

3. Article 3 - La relation entre l'enfant et tous les adultes qui l'entourent se construit en confiance et clarte.

3.1 Le troisième article *in extenso*

La relation entre l'enfant et tous les adultes qui l'entourent se construit en confiance et clarté.

« Je suis sensible à mon entourage proche et au monde qui s'offre à moi. Je me sens bien accueilli.e quand ma famille est bien accueillie, car mes parents constituent mon point d'origine et mon port d'attache. »

L'accueil d'un jeune enfant implique le travail avec sa famille. La qualité relationnelle et la coopération entre professionnel.le.s et parents, dans une approche prévenante et non normative à l'égard des familles, est un facteur d'épanouissement de l'enfant et de réassurance de ses parents. Ce travail suppose une posture professionnelle de non jugement, mais également une différenciation claire, pour l'enfant, entre liens parentaux et liens professionnels. Ceci exige un travail de réflexion, de supervision et d'apport de connaissances partagées entre les professionnel.le.s et avec les autres acteurs concernés.

Les familles et les professionnel.le.s s'enrichissent réciproquement en partageant leurs connaissances et leurs idées. L'accompagnement à la parentalité respecte les valeurs de chaque famille, leur diversité, sans injonction normative et sans remise en cause des droits de l'enfant. Ce partenariat nécessite des lieux et des temps de disponibilité pour les échanges entre professionnel.le.s et parents.

La définition claire des positions et des rôles différenciés entre parents et professionnel.le.s va de pair avec la convergence entre le projet éducatif parental et le projet d'accueil professionnel souhaité. Le dialogue et des actions communes permettent de tisser une relation confiante, sur laquelle les enfants structurent et élargissent leurs repères d'identité.

Dans un esprit de participation, qui exclut les logiques de consommateurs et de clients, les parents doivent trouver leur place dans les instances décisionnelles des modes d'accueil, notamment en participant aux conseils de crèches et aux conseils d'administration des structures gestionnaires d'établissements d'accueil. Certaines expériences locales soulèvent toutefois la question de la difficulté d'engagement des parents dans ce type d'instances ou la surreprésentation des plus actifs. Les modes de mobilisations des parents sont à adapter en fonction des disponibilités de chacun et nécessitent souplesse et multiplication des canaux.

L'usage des outils de communication à distance, en particulier les webcams, freine la mise en place des processus de séparation et d'individualisation des enfants et des parents, qui permettent que le tout-petit puisse avancer vers son autonomie. Cependant, ses usages ; lorsqu'ils sont encadrés et complétés/accompagnés par des échanges de visu, peuvent être un support complémentaire dans l'échange quotidien entre parents et professionnels.

Les partenaires locaux participent au dynamisme du mode d'accueil. Celui-ci s'inscrit dans un environnement donné : quartier, village, écoles, maisons de retraite, tissu associatif, complexes sportifs, espaces naturels, activités et ressources locales. Les professionnel.le.s sont invité.e.s à créer des partenariats avec les associations ou équipements publics du territoire pour donner corps à cette inscription dans une vie commune et partagée.

Construire une approche des relations modes d'accueil-famille démocratique, éthique, institutionnellement claire, et humainement profitable à l'enfant, la famille et les professionnels eux-mêmes doit franchir des obstacles de plusieurs natures : administratifs, réglementaires, financiers, de mentalité, et de transformations des systèmes de vie et de communication.

3.2 Repère 7: Prévoir et mettre en place les modalités de participation officielles et effectives des parents : dans les conseils de crèche et dans des liens directs et réguliers facilités avec le service, la personne ou la structure d'accueil

Le temps de partage d'informations entre les familles et les personnes qui s'occupent de l'enfant pendant la journée est un temps nécessaire à une continuité et une cohérence, sans rupture, entre la vie en famille de l'enfant à son lieu d'accueil extra-familial. Il s'avère donc indispensable de prévoir un temps, un cadre et une disponibilité des adultes pour ce sas relationnel autour de l'enfant en EAJE et chez les assistants maternels autant que de besoin selon les circonstances. Cette base élémentaire pour établir des liens de confiance entre parents et professionnels pour le bien-être de l'enfant se heurte toutefois à des contraintes de gestion relevées dans le rapport « *Développement du jeune enfant, Modes d'accueil, Formation des professionnels* »[94] et qui avait fait l'objet de plusieurs alertes lors de l'instauration du paiement horaire dans la PSU par des spécialistes de la petite enfance[95]. Toutefois, les modalités de « badgeages » prévoient déjà apriori des arrondis à la demi-heure, si bien qu'un temps d'échange simple de moins d'une demi-heure avec un parent ne change pas le coût d'accueil pour la famille.

[94] *Opere Citato*

[95] Arnoux V. et Nivel-Craplet L. *L'écoute des bébés compromise par la législation ?* La garde des enfants : écueils et paradoxes, ANAPSY p.e, éd. Eres 2003

Afin de favoriser le dialogue et d'éviter aux parents le sentiment d'un contrôle de la part des professionnels ou la culpabilité d'entraîner un surcout pour la structure ou pour eux-mêmes, certaines structures ont préféré ne pas avoir recours au badge, et laisser à l'appréciation du projet social projet éducatif la comptabilisation des temps d'échanges avec les familles dans les facturations avec les parents, ou pas. D'autres structures qui ont installé les bornes de pointages ont choisi de laisser les parents la possibilité de pointer avant ou après une discussion avec les personnes qui s'occupent de leur enfant.

Le rôle et la place instituée des parents dans l'accueil de leurs enfants, sur la qualité des modes d'accueil n'est plus à démontrer : considérer les parents non plus uniquement comme des usagers ou des alliés du projet éducatif mais comme des **protagonistes actifs reste à faire.**

La participation des parents dans les modes d'accueil de la petite enfance

La place laissée aux parents dans le fonctionnement des EAJE dépend entre autres de la représentation que les professionnels s'en font, mais aussi de leur positionnement, de leurs compétences et des moyens qu'ils ont à disposition afin de travailler cette question : En 2000, un décret vient consacrer la place des parents dans tous les établissements d'accueil de la petite enfance en disposant que « Les établissements et services d'accueil élaborent un projet d'établissement ou de service qui comprend […] La définition de la place des familles et de leur participation à la vie de l'établissement ou du service ». Cette disposition tente de redonner leur place à des parents longtemps mis de côté dans la vie des établissements. Parce qu'impliquer les parents nécessite de nouvelles compétences, la réforme du diplôme d'éducateur de jeunes enfants s'est chargée de prendre en compte cette dimension. Certaines équipes n'ayant pas eu l'habitude de faire cette place aux parents, sont susceptibles de vivre cette évolution comme une intrusion dans leur savoir-faire professionnel. Comme l'explique l'Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels, « travailler en collaboration avec les parents est une démarche participative qui l'implique en retour ». Le décret d'août 2000 envisage de façon assez générale de « valoriser la place des parents et de favoriser leur participation à la vie de l'établissement. Cette ouverture est un des éléments obligatoires du projet d'établissement à l'élaboration duquel les parents seront associés, ainsi que leur participation au conseil d'établissement ». Il s'agit de l'unique modalité prévue pour faire une place aux parents dans l'établissement.

Les crèches dites « parentales » mettent en œuvre cette ambition, en érigeant les parents en « responsables » de la crèche, à travers leur statut de membres de l'association et de porteurs du projet d'établissement. La participation des parents peut passer par une gamme élargie d'actions et d'initiatives : faire les courses, assurer des temps de présence auprès des enfants, participer au bricolage, organisation, communication, fêtes, encadrement de la vie quotidienne, ateliers, faire partie du conseil d'administration, mais aussi dans l'attention portée à l'implication des pères, dans la fonction d'accueillant des plannings d'encadrement journalier, dans l'animation de la vie associative…

La ville d'Angoulême promeut quant à elle la participation des parents dans tous les modes d'accueil de la petite enfance à travers des temps d'accueil individualisés d'écoute et d'échange, leur implication aux activités artistiques, manifestations ou sorties proposées aux enfants, des temps forts de convivialités et de rencontres comme les Gastronomades, Fraich'attitude, la semaine du goût, les carnavals, fêtes de fin d'années et autres spectacles, le partage de leurs loisirs au service des équipes et des enfants dans les modes d'accueil (musique, cuisine, art plastique…). Par ailleurs, il est offert chaque année aux parents, la possibilité d'intégrer le conseil des usagers de la petite enfance, instance consultative créée pour favoriser la coopération entre les professionnels. De telles initiatives existent également à Paris avec le Conseil des Parents qui permet aux parents de dialoguer entre eux avec les professionnels de plusieurs crèches municipales. Le « guide du parent élu » propose ainsi aux parents élus de dialoguer avec leurs pairs en utilisant différents outils tels que la réunion de rentrée, des boîtes à idées, blogs, groupes de discussion sur internet, communiqués des compte-rendu des conseils, engagement de démarches auprès des conseils de quartier, informations sur les activités de l'établissement afin qu'elles puissent être poursuivies à la maison, participation directe des parents aux activités éducatives ou culturelles au sein des établissements, mise en place de projets, etc.

L'approche de Pistoia (Italie), inspirée du pédagogue L.Malaguzzi[96]

La ville de Pistoia en Italie a développé un réseau de services dédiés à la petite enfance et à la famille dont la qualité est maintenant mondialement reconnue. Sa politique s'appuie sur la pédagogie de Loris Malaguzzi initiée dans sa ville de Reggio Emilia dans les années 60. Celle-ci intègre les connaissances des théories du développement et de la socialisation de Mellier, Bruner, Watzlawick, avec une vision humaniste de l'être humain quel que soit son âge et son statut, et un projet démocratique de la vie en société.

Son approche repose sur quelques points clefs, dont, notamment :
Les enfants sont considérés comme possédant de grandes compétences et étant intéressés à les développer, ils sont libres de développer et user les « cent langages » de leur potentiel (mots, images, jeux de rôles, etc…). Chaque enfant est unique et les photos des enfants, mais aussi des parents voire des grands-parents, rappellent que chacun a sa place dans le lieu d'accueil.

Les éducateurs (professionnels s'occupant directement des enfants quels que soient leur profession) sont considérés comme des « chercheurs spécialistes de la petite enfance ». Ils accompagnent l'enfant, créent une atmosphère de bien-être, de confiance et de dialogue. Les familles sont considérées non seulement comme des usagers et des alliés du projet éducatif, mais encore comme des protagonistes actifs. Le personnel vise non seulement à partager le projet éducatif avec les parents mais aussi à accompagner le rôle parental.

Le concept d'espace : Les espaces, considérés comme le « troisième éducateur », sont pensés comme un espace favorable aux expérimentations des enfants et, simultanément, aux recherches et observations des éducateurs. Certains endroits offrent à l'enfant sécurité pour se ressourcer, d'autres leurs proposent des activités. Ces endroits sont ouverts, enfants et éducateurs peuvent les compléter ou aménager selon leurs besoins. Miroirs de formes différentes, coins déguisements, théâtres d'ombres, boites aux lettres, projecteurs, lampes, interpellent l'enfant et l'incitent à conscientiser son intégrité et son identité corporelle et celle des autres, à accepter d'essayer d'avoir un autre rôle, de communiquer avec les autres. La crèche comprend des espaces où le personnel peut se réunir pour relever les défis intellectuels et interpersonnels de leur **« pédagogie de questionnement collaboratif ».**

Les jeux : Ce sont surtout des matériaux naturels (bois, cailloux, autres végétaux, etc.) ou industriels, choisis par les professionnels pour leurs possibilités d'exploration, mais peu de jeux et objets standardisés.

La crèche est un espace d'exploration où les enfants et les adultes explorent et découvrent en commun, selon leur personnalité, désir, humeur. Elle est également un centre de cristallisation culturelle dans les quartiers. La créativité, l'esthétique, les événements festifs et culturels organisés avec le concours des familles sont des occasions crées pour favoriser le dialogue, la participation de la population locale à l'enrichissement de la vie du mode d'accueil. Les établissements ouvrent sur l'extérieur : dessiner dans la rue, visiter le musée, aller au marché etc.

La « documentation » : Les éducateurs s'attachent à rendre explicite le travail éducatif, à documenter les expériences et le développement des enfants. Ceci introduit les parents à un niveau de conscience plus élevé de la vie de la structure, ce qui change leurs évaluations et leurs attentes, soutient la parentalité, professionnalise l'accueil par l'invitation permanente et commune à repenser, prendre conscience et prendre part aux changements, effectuer une critique de ses propres attitudes ou comportements…

20 ans d'évolution législative sur la participation des parents

En juin 1983, une circulaire « relative à la participation des parents à la vie quotidienne des crèches » indique que « **la participation accrue des parents à la vie quotidienne des établissements d'accueil des jeunes enfants, notamment les crèches, a pour objectif d'améliorer la qualité de l'accueil des enfants ». Cette circulaire** recommande la mise

[96] S. Rayna

en place d'un « conseil de crèche » avec la présence de parents élus. Cette recommandation a été peu suivie d'effet et il faudra attendre les années 2000 pour une incitation relative aux « conseils d'établissement ».

Le décret d'août 2000 : une place des parents dans tous les établissements : Ce décret relatif aux établissements et services d'accueil reprend en partie les orientations du réseau européen des modes de garde, notamment **la nécessité d'être attentif aux familles les plus en difficulté et de favoriser pour les parents l'équilibre entre leur vie professionnelle et leur vie familiale art. R. 180-1.** : « Ils (les établissements et les services d'accueil) apportent leur aide aux parents afin que ceux-ci puissent concilier leur vie professionnelle et leur vie familiale. » Il institue les principes « d'une **ouverture à toutes les familles et à tous les enfants, y compris les enfants handicapés […] et une meilleure adaptation des structures aux besoins des familles ».**

Le décret d'août 2000 en est l'illustration. Il inscrit définitivement les lieux d'accueil dans le champ social, en indiquant clairement leur fonction d'accueil des enfants et des familles, et en leur demandant de fournir un projet d'établissement, comprenant, entre autres, **un « projet éducatif et social ».**

Le décret définit une mission commune à l'ensemble des établissements et services d'accueil de jeunes enfants, et introduit la notion de **multi-accueil,** combinant plusieurs formes d'accueil dans le but de mieux s'adapter aux besoins des parents. Le décret intègre la place des parents comme un des points de fondement du projet. En effet, une des principales innovations du texte est « de valoriser la place des parents et de favoriser leur participation à la vie de l'établissement. Cette ouverture est un des éléments obligatoires du projet d'établissement à l'élaboration duquel les parents seront associés, ainsi que leur participation au conseil d'établissement » (Conférence de la famille, 2000). La place des parents dans les établissements et services d'accueil de jeunes enfants constitue une avancée essentielle, elle est indiquée de façon explicite : art. R. 180-10. : « Les établissements et services d'accueil élaborent un **projet d'établissement ou de service qui comprend** les éléments suivants : **La définition de la place des familles et de leur participation à la vie de l'établissement ou du service. »**

La place des parents doit donc être de fait, et « légalement » prise en compte dès la conception d'un projet petite enfance. En outre, le lien nécessaire avec le contexte devait entraîner une adéquation plus grande entre les demandes des parents et les établissements et services d'accueil de jeunes enfants.

Le décret d'août 2000 (repris dans celui de 2010) indique : « l'aménagement des établissements doit favoriser en outre l'accueil des parents … » comme le commente Pierre Moisset[97], *pas de réseau d'éducation, pas de partenariat : « en outre » précise le décret donc les modes d'accueil sont assignés à intégrer dans leur mise en œuvre l'accueil et le partenariat, en un mot la reconnaissance de la place des parents. Construire une autre approche du lien parents / enfants / professionnels nécessitera du temps et ne peut se décréter cependant il est essentiel d'inviter les équipes à passer de la conception de parents saisis surtout à travers le prisme de l'aide à la parentalité c'est-à-dire d'un besoin de soutien, des parents à « leur place », à des parents dont les capacités se révèlent au contact d'un ensemble de figures dans le partage et l'échange parents/professionnels* ».

Les réseaux sociaux, les webcams, les échanges parents/professionnels par mails ou SMS, ou photographies dématérialisées peuvent être efficaces, rapides, utiles aux adultes mais leur caractère virtuel peut ne pas atteindre l'enfant, alors qu'il est le premier concerné par ces échanges, et que le respect de son intimité et de son image est un droit de l'enfant. Celui-ci a besoin de sentir,

[97] Sylvie Rayna, Catherine Bouve et Pierre Moisset, *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance*, ERES –2014

d'observer et de contribuer à ce qui se passe entre ses figures d'attachement et ce qui se dit de lui. Ces échanges virtuels dont l'enfant n'est ni témoin, ni participant le plus souvent, ne peuvent donc lui servir de repère sur la qualité et les modalités de la relation entre sa famille et son lieu de vie, de jeu, de soins en l'absence de celle-ci. Alors même que c'est en appui sur ces échanges le concernant qu'il consolide ses processus de séparation et d'individualisation, de mise en confiance, et réduit les conflits de loyauté dans les liens qu'il tisse avec les adultes mais aussi avec les autres enfants avec lequel il passe sa journée, et auxquels il s'attache également. Ils permettent aussi de s'adresser aux enfants, de leur laisser l'occasion de s'exprimer, « raconter » sa journée, ses jeux, son repas, ses querelles, ses craintes selon les moyens dont il dispose en fonction de son âge.

Enfin, la crèche n'est pas l'école. La présence des parents au sein des commissions rencontre deux problèmes : le turn-over des parents ; et leur modalité de désignation. Il n'y a pas de parent élu petite enfance, donc représentatif de l'ensemble des parents d'une structure ou d'un secteur. Faute d'élection, d'autres modalités de désignation peuvent être envisagées : tirage au sort ? volontariat avec engagement de participation régulière ?
Dans une visée de transparence et d'information des autres parents, le mode de désignation des parents dans les conseils de crèches ou les commissions d'admission à un mode d'accueil est à expliciter dans les projets d'établissement.

- **Repère 7 : Le projet d'établissement devra définir concrètement les modalités formelles et informelles de facilitation de la relation parents-mode d'accueil. Les EAJE préciseront les modes de relation avec la famille. Pour les assistants maternels, prévoir dans le contrat de travail, deux fois par an, un temps de travail -bilan et projets- avec les parents en dehors de la présence des enfants, afin d'apporter les réajustements nécessaires à un accueil personnalisé en fonction de l'évolution de l'enfant et de la situation globale.**

  Dans le règlement de fonctionnement devront notamment figurer les modes de communication et de co-élaboration mode d'accueil - famille. Y seront par exemple précisées les modalités d'usage des modes de communications à distance en garantissant que l'enfant puisse régulièrement et le plus souvent possible être présent et pris en considération lors des échanges entre sa famille et les personnes qui s'occupent de lui, que lui soient montrées les images transmises, et expliqués les fruits des discussions virtuelles entre adulte dont il ne saurait être ... "l'objet".

  Parmi les points à préciser pour échange avec les parents: la structuration de la journée, le caractère éducatif, les activités proposées à leur enfant en lien avec les intérêts et les besoins de chacun des enfants accueillis, temps d'échanges réguliers sans surcoût pour les familles, conseils de crèche, règlements de fonctionnement, réunions parents/professionnels, modalités de sollicitation et valorisation des initiatives et propositions d'enrichissement de l'accueil par les parents.

- Nombre de conseils prévus dans l'année et leur objet (2 au minimum), nombre de parents délégués, mode de désignation…
- Revoir la formulation des règlements… « *il est possible de* », « *il est autorisé de* », « *les parents sont invités à* », … plutôt qu'une liste d'interdits,
- Mise en place de réunions à thèmes parents/professionnels (avec la possibilité pour les parents de proposer des thèmes)
- Modalités de prise en compte des initiatives des parents (journal de la crèche, festivités, contribution à un projet local, animation d'ateliers nature/culture/sciences…)

Les modalités d'implication et de participations des parents sont à construire en fonction des besoins et initiatives impulsées par chaque équipe ou professionnel et/ou parents selon le contexte (café des parents, participation à une sortie, contribution à une animation auprès des enfants, valorisation des savoir-faire…) mais l'exigence quelles qu'en soient les modalités reste : **sans devenir un instrument coercitif pour les parents**, l'idée est qu'elles puissent avoir lieu régulièrement et pour celles dont il est possible de programmer à l'avance, avoir une fréquence annoncée dans le projet et respectée dans la réalisation. Les bilans de travail permettant de faire le point de **la concordance entre ce qui est énoncé/annoncé et ce qui est réalisé, pour éviter les "effets marketing" des projets d'établissements en EAJE et des projets d'accueil en accueil individuel.**

3.3 Repère 7 bis : Des parents bienvenus dans les pièces, et espaces d'accueil, de jeux et de soins, où vivent leurs enfants pendant la journée

Il faut permettre aux parents d'entrer dans les pièces de vie afin que l'enfant assimile/mémorise la présence des parents dans son lieu d'accueil. « Il faut mamaïser la crèche » disait Dolto, on dirait aujourd'hui "parentaliser" la crèche, la MAM, la maison de l'assistant maternel.

Aussi surprenant que cela paraisse, 35 ans après la circulaire « participation des parents à la vie de la crèche » et 43 ans après le décret de 1975 qui autorise (ou plutôt qui n'interdit plus – c'est une autorisation en creux) les parents à entrer dans la crèche. Quelques EAJE pratiquent encore une « remise » de l'enfant dans un lieu dédié (salle d'accueil, agora, entrée), n'autorisant pas les parents à pénétrer dans l'ensemble des locaux de la structure. Il s'agit souvent d'établissement ayant un passif hospitalier, mais pas uniquement. Il est ici à noter que dans bien des endroits les pratiques d'ouverture aux familles des EAJE ont régressé sous l'effet des plans Vigipirate, des états d'urgence et la mise en place de sas de sécurité et badges pour enregistrer les horaires d'accueil des enfants… Il ne peut plus être validé par un service de PMI un règlement de fonctionnement qui limiterait aux parents la possibilité d'emmener ou d'aller retrouver leur enfant dans les lieux où il est accueilli, et où il vit dans la journée. En effet, l'enfant se sent sécurisé par la présence de ses parents dans les pièces où il joue, mange, est changé, dort… et les parents peuvent davantage se représenter la vie de leur enfant en leur absence. Ce qui nourrit la confiance et sécurise tout le monde.

Le sentiment de continuité de l'enfant s'alimente des échanges entre sa famille et son mode d'accueil, et aussi de la circulation entre ces 2 espaces, d'objets personnels supports à penser l'autre espace, se le représenter, montrer et en parler. Seront donc encouragés et respectées ces circulations (boîtes à trésor, albums de photos confiés volontairement par les parents, souvenirs de vacances, doudous…)

- **<u>Repère 7 bis</u>: Les textes réglementaires doivent mentionner clairement que les parents sont invités à circuler dans tous les lieux où leurs enfants sont accueillis dans le respect des rythmes des enfants (sommeil…), et de leur intimité ainsi que celle des professionnels.**

Cette précision doit également figurer dans le règlement de fonctionnement des EAJE et dans les projets d'accueils des assistants maternels. Elle devra être requise lors de l'agrément.

3.4 Repère 8 : la pratique de la personne de référence

Pour se construire, le bébé a besoin de rencontrer la stabilité, la régularité, des points de repères sur lesquels il peut s'appuyer pour partir à la découverte du monde, et de ceux qui l'entourent.
Les recherches sur l'importance des attachements menées à partir des années 40 (Spitz, Bowlby, Robertson, Harlow, Pickler) ont montré l'impact à court et long termes de la qualité des liens précoces dont bénéficie le jeune enfant avec un ou plusieurs adultes, mais également entre enfants. Ces travaux ont montré aussi la nocivité des ruptures dans les parcours des enfants.

Il ne suffit pas de mettre un enfant dans un groupe ou de le confier à une personne étrangère pour considérer qu'on le socialise. C'est une **fausse vérité de penser que plus un petit rencontre de personnes, plus il se socialise.** L'effet peut être au contraire inverse, et générer des « peurs de l'étranger ou du changement » si les conditions de progressivité qui lui permettent de s'attacher, se séparer et se retrouver.

Le rapport *Développement de l'enfant, modes d'accueil et formation des professionnels* (2016) précise : « *Le petit enfant est au départ néotène, dépendant, mais ouvert et perceptif à ce qui l'entoure. Les modes d'accueil de la petite enfance relaient le portage familial, en même temps qu'ils sont des médiateurs des processus d'individuation, de séparation et de socialisation. La continuité de soins corporels et psychiques, rassure par son effet portant et contenant. Plus l'enfant est petit, plus la mise en œuvre d'un accueil singularisé constitue une prévention des effets de coupure et de troubles éventuels de la séparation précoce. Plusieurs réponses psychopédagogiques ont fait leurs preuves : l'ouverture des lieux d'accueil aux familles, les périodes de familiarisation au début de l'accueil, la désignation dans les modes d'accueil collectif pour chaque enfant d'une personne de référence, et enfin le projet de suivi des enfants sur la durée de l'accueil… La généralisation du multi-accueil et le turnover des professionnel-le-s poussent à renoncer à la personne de référence en établissement d'accueil du jeune enfant. On retiendra de la mission que le principe en est validé par l'expérience. Cette pratique prend tout son sens notamment dans un projet d'accueil collectif qui préserve l'espace de la singularité en maintenant des passerelles entre la famille et le lieu d'accueil* »

Dans les établissements de petite capacité il peut être tentant de se dispenser de cette mission arguant du fait qu'il y a peu d'adultes pour s'occuper des enfants et que tout le monde se connait – nous attirons l'attention sur l'importance d'une personne dédiée essentielle en tout cas dans les premiers temps de l'accueil, le risque étant toujours « ses enfants qui ne posent pas problème » que l'on finit par oublier un peu….

Désigner un interlocuteur privilégié à l'enfant et à ses parents ne signifie pas les assigner à un interlocuteur unique, ni leur promettre qu'une seule personne s'occupera de leur enfant. Il ne s'agit pas de créer un rapport d'exclusivité, de dépendance, de réduire la communication entre professionnels (chacun dans son coin avec son groupe d'enfants).
Pour que la pratique du professionnel de référence ait du sens en collectivité, il faut penser à plusieurs points incontournables et intimement liés :

- La place des parents (la façon dont cet adulte porte psychiquement le lien parent-enfant)
- Le vécu émotionnel des professionnels (travailler sur une approche réfléchie et conscientisée de la relation entretenue avec l'enfant : « engagement affectif assumé » trouver un lieu pour mettre en mots ses éprouvés est indispensable,
- Le travail en équipe - fonction contenante de l'équipe[98]
- L'équipe de travail est un groupe, la famille de l'assistant maternel aussi, et les enfants entre eux sont également un groupe de taille et d'âge variables.
  Une partie des bénéfices du mode d'accueil tient à la qualité des relations à l'intérieur de chacun de ces groupes et à la qualité des relations des groupes entre eux.
  Si l'enfant est suivi par un service d'aide précoce, il faudra veiller à ce qu'un travail en réseau se mette en place dont le parent sera le pivot

➢ **Repère 8: Pratique de la ou les personnes de référence. En mode d'accueil collectif, systématiser la fonction de référente (l'inscrire et en préciser la définition dans le projet éducatif) au minimum pendant la période de familiarisation et les premiers mois de l'accueil. Pour les enfants à besoins spécifiques, systématiser la personne de référence sur la durée de** l'accueil. Pour que cette pratique soit réelle, le projet doit prévoir la manière dont le relais de ce professionnel référent est assuré par ses collègues. Si l'enfant est suivi par un service d'aide précoce, il faudra veiller à ce qu'un travail en réseau se mette en place dont le parent sera le pivot.

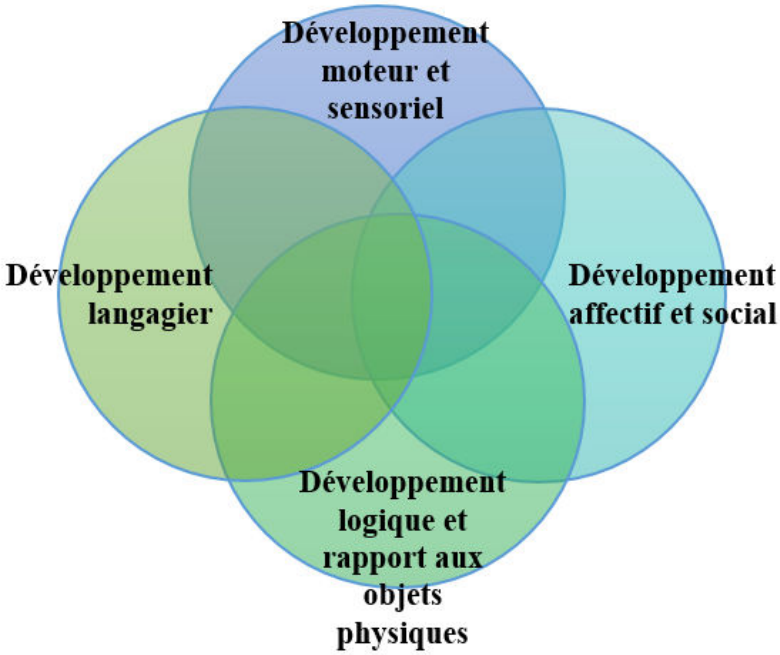
Pour mettre en place ces repères, les professionnels devront être formés aux relations avec les parents et avoir la possibilité d'échanger avec un interlocuteur d'appui ou superviseur sur les tensions, inquiétudes ou conflits éventuels.

[98] Marie Masson, *Référent(e), une référence ?* F.R.A.J.E, Bruxelles, 2012. https://www.badiane.be/referente-une-reference-2/

B.LE CONTENU DES INTERACTIONS AVEC LES ENFANTS FAVORABLE A LEUR SECURISATION AFFECTIVE ET RELATIONNELLE, A LEUR DEVELOPPEMENT SENSORI-MOTEUR, LANGAGIER ET LOGIQUE, LEUR SOCIALITE ET LEUR SENSIBILITE CULTURELLE ET ENVIRONNEMENTALE (ARTICLE 4 A 7)

Les bébés viennent au monde avec des capacités et un besoin de communiquer et d'apprendre. L'enjeu au cours des premières années de la vie est d'abord de ne pas abîmer ou saturer ces aptitudes par des forçages inappropriés. **Les approches "holistiques" de la prime éducation** qui font consensus proposent des contenus éducatifs qui **ne séparent pas artificiellement les sphères du développement** par des segmentations pédagogiques : chez le jeune enfant tout est corps, jeu, langage. Ceci nécessite de développer des connaissances et aptitudes spécifiques chez les professionnels leur permettant de créer et d'adapter à chaque enfant, au groupe, et au moment donné, des propositions, portant sur les **dimensions interdépendantes** du développement que nous déplions dans les articles 4 à 7 :

- Psychomoteur et polysensoriel
- Affectif, relationnel et social
- Langagier dans sa dimension multimodale et interactive
- Logique et mathématique par la découverte de l'espace, du temps, et les manipulations d'objets
- De sensibilité artistique et culturelle
- De sensibilité environnementale (minérale, végétale, animale)



4. Article 4 - Un encadrement bienveillant, securisant, pluriel, ludique et ouvert sur le monde favorise la confiance en soi, en les autres et en l'avenir.

4.1 L'article 4 *in extenso*

Un encadrement bienveillant, sécurisant, pluriel, ludique et ouvert sur le monde favorise la confiance en soi, en les autres et en l'avenir.

« Pour me sentir bien et avoir confiance en moi, j'ai besoin de professionnel.le.s qui encouragent avec bienveillance mon désir d'apprendre, de me socialiser et de découvrir. »

Le jeune enfant naît dépendant mais pas impuissant. Il a des capacités d'imitation, d'empathie et de communication, est armé de ses cinq sens et mû par une vitalité découvreuse, qui en font d'emblée un partenaire de relation, de langage et d'observation. Les modes d'accueil se fondent sur ces aptitudes pour aider l'enfant à élargir sa palette affective, culturelle, sociale et intellectuelle. Ils offrent aux enfants des relations et un environnement riche, mais sans sur-stimulation d'une sphère au détriment d'une autre.

|| Accueillir un jeune enfant dans sa singularité exige de prendre en compte son vécu néonatal et familial.

Ajout Régine Scelles : Accueillir un enfant c'est le valoriser dans ce qu'il est, prendre en compte ses compétences mais aussi ses limites propres à chacun. S'adapter aux enfants les plus en difficultés est source de bien-être, d'idée originale pour tout le monde. L'accueil doit donc pouvoir prendre en compte la diversité des compétences, des manières de s'exprimer, de se comporter et prendre pleinement en compte les déficiences temporelles ou pas, évolutives ou pas de chacun des enfants. Ils doivent pouvoir s'épanouir avec leur diversité sans forçage sur la « normalisation ».

|| Chaque enfant a besoin d'être entouré avec précaution, bien-traitance et attention prévenante. La qualité humaine et professionnelle, le type d'organisation des modes d'accueil ont, en eux-mêmes, des effets de prévention médicale, sociale et psychologique.

|| Les enfants s'épanouissent dans la continuité et la fiabilité de leur environnement. Le respect des rythmes de l'enfant et de son besoin d'attachement affectif, de stabilité des liens, des lieux et des temps est une priorité devant laquelle les logiques administratives et gestionnaires doivent s'ajuster.

|| S'adresser à l'enfant de manière personnalisée et encourageante participe au développement de son indépendance et de sa confiance en lui et envers autrui. Lorsque les enfants ressentent de la confiance, de l'amour et du respect, ils se sentent plus forts.

|| L'enfant est acteur de son développement. Les modes d'accueil sont ludiques et ouverts sur le monde. Ils offrent à l'enfant les moyens de faire et de connaître par lui-même, et encouragent sa vitalité découvreuse, son désir d'apprendre et d'être en société. Pour cela, l'organisation et les équipements d'accueil doivent laisser place aux initiatives des enfants et des adultes. Ils doivent être suffisamment créatifs et évolutifs d'une part pour s'ajuster au développement, aux capacités et aux goûts des enfants, d'autre part pour favoriser l'originalité et l'évolution du projet de travail des professionnel.le.s. et des structures.

|| Chez le jeune enfant, le corps est le médium privilégié pour établir des liens qui sécurisent, pour jouer, s'exprimer, apprendre et se faire des amis. Les modes d'accueil des jeunes enfants doivent donc accorder une attention particulière à la délicatesse des soins, à l'écoute de l'enfant, à la liberté des mouvements, à la variété des objets et matières à manipuler et aux découvertes multi-sensorielles.

|| Les jeunes enfants naissent avec une appétence et des capacités de relation et de communication. Spontanément les professionnel.le.s de la petite enfance accompagnent de paroles le quotidien des enfants. La communication avec et entre les enfants est multiforme. Mais le langage n'est pas qu'un instrument de communication. La musique, les chants, les jeux rythmés et surtout s'adresser à un enfant, et pas seulement au groupe, lui permettent d'entrer dans le langage parlé. Les enfants accueillis doivent pouvoir entrer en conversation ou dans un jeu de langage à plusieurs sans être dérangés. Organiser des moments en petits groupes, faire sentir à l'enfant qu'on s'intéresse à ce qu'il va exprimer soutient son désir et son plaisir de parler.

4.2 Repère 9 : Connaître et habiter le monde, se mouvoir, mobiliser tous ses sens

L'enfant apprend à se connaître, à connaître l'autre, à découvrir le monde via le toucher, les goûts, l'odorat, la vision, les manipulations fines et globales, les jeux moteurs individuels et groupaux. C'est en touchant, caressant, modelant, découpant, en bougeant de manière autonome et plus dirigé qu'ils acquièrent progressivement un développement psychomoteur le plus harmonieux, qu'il se situe de mieux en mieux dans l'espace et dans le temps.
Les enfants développent leurs compétences sensorielles, motrices, sociales et cognitives. Il est indispensable de repérer et reconnaître la valeur des diversités des enfants pour utiliser au mieux leurs compétences et ne pas stigmatiser leurs déficiences.
Les enfants s'expriment, ne communiquent pas seulement par la parole, mais de manière non verbale, certains n'accèdent pas ou mal au langage oral. Il convient alors de favoriser au maximum toutes les modalités de communications entre enfants et avec les adultes. Ceci est particulièrement

important pour les enfants en situation de handicap mais peut aussi être précieux pour tous les enfants. [99]

- **Repère 9 : Développement psychomoteur et polysensoriel**

  Laisser à l'enfant une possibilité de mouvement libre, et favoriser ses initiatives. Créer des situations renouvelées, permettant de **mobiliser tous les sens en contact avec les personnes, les objets et le monde :** toucher, caresser, modeler, découper, grimper, creuser, construire, défaire. Décrypter le langage du corps.

4.3 Repère 10 : Aider l'enfant à identifier et faire avec ses émotions et celles des autres en toute sécurité, favoriser la socialisation et les relations des enfants entre eux

Les capacités de socialisation du jeune enfant

L'approche de l'accueil du jeune enfant repose notamment sur une logique de « prime éducation » plutôt que d'éducation. La prime éducation consiste à aider l'enfant à se construire quand l'éducation, plus tardive, suppose que certaines prises de conscience ont déjà eu lieu. Parce qu'il se déroule dans cet âge de prime-enfance « l'accueil chez un-e assistant-e maternel-le ou en crèche ont un statut spécifique de tiers lieu social et éducatif entre la famille et l'école, entre la famille et la société, et en cela tient un rôle unique dans le développement du jeune enfant. » (Rapport *Développement de l'Enfant*, *modes d'accueil et formation des professionnels - 2016*)

Ainsi, grâce aux premières interactions de l'enfant avec l'adulte, mais autant avec les autres enfants se mettent en place les processus de socialisation précoce.

L'enfant psychologue en herbe : naissance de « La théorie de l'esprit »[100]

L'enfant est d'emblée un être de relation. Sans celle-ci il ne survivrait pas. L'appétence sociale lui permet de ressentir, s'imaginer, puis forger peu à peu une représentation de la pensée, la sienne et celle d'autrui. Quand et comment les enfants font-ils appel à de telles activités mentales inobservables (croyances, désirs, intentions…) d'eux-mêmes et des autres? Ils expérimentent, provoquent répètent puis anticipent les réactions de l'autre au cours de la première année.

Ce qu'on nomme en psychologie « La théorie de l'esprit », depuis les années 80/90 est un mécanisme psycho-cognitif qui chez l'enfant commence d'emblée, et se met en place très progressivement jusqu'à l'adolescence. Il lui permettra notamment de se décentrer, de comprendre un autre point de vue que le sien, de détecter des fausses croyances… Noter que certains adultes n'ont pas forcément cette capacité.

L'évolution des technologies ont renouvelé considérablement les recherches en développement du jeune enfant. Ce qui ne pouvait s'identifier qu'à partir d'enfants grands, peut aujourd'hui être observé chez les tout petits. Certains éléments de théories de l'esprit sont présents beaucoup plus tôt, qu'on ne le pensait : par exemple, on pense maintenant que dès 15 mois le jeune enfant peut attribuer à un individu des croyances vraies ou fausses qui dirigent son action. Les recherches actuelles explorent les liens entre développement du raisonnement logique et la "théorie de l'esprit", qu'on appelle également la conscience de l'altérité, à savoir être capable de se mettre à la place de l'autre pour comprendre son intention.

[99] Travaux de l'association NAVIR qui mène une réflexion sur la relation de l'enfant à l'espace au travers des pratiques d'aménagement de lieux d'accueil, qui associant les enfants, les adultes et l'environnement. http://navir.asso.free.fr/asso/asso.htm

[100] Olivier Houdé (2019), *Comment raisonne notre cerveau ?*, Que sais-je ? p.236

La littérature scientifique montre que, avant d'atteindre leurs pleines compétences motrices, les nourrissons et les jeunes enfants ont une capacité encore limitée d'établir des interactions avec les autres adultes et enfants autour d'eux. C'est pourquoi, la réceptivité et l'engagement authentique et créatif des adultes envers les enfants jouent un rôle si déterminant dans le développement des enfants. Une petite littérature, basée sur des designs expérimentaux et quasi-expérimentaux, a démontré que les enfants accueillis dans des structures de qualité (mesurée par la qualité des interactions entre les enfants eux-mêmes et entre les enfants et le personnel) sont non seulement capables d'initier et de s'engager dans des taches intellectuelles plus poussées, mais à terme réussissent mieux en terme de résultats scolaires et dans des tests cognitifs[101] ce qui confirme que **le type et la qualité des interactions entre les enfants et les professionnels de la petite enfance** les apprentissages.

Cette étude et bien d'autres résultats suggèrent que des premières expériences de socialisation avec d'autres enfants dans le cadre d'un mode d'accueil de qualité favorisent le comportement social, l'autorégulation et l'autonomie, et ses effets bénéfiques pourraient persister jusqu'à l'adolescence, bien que d'autres facteurs - tels que le cadre familial et les expériences scolaires ultérieures - jouent un rôle également déterminant. Il faut être attentif à acclimater l'enfant au fait qu'il y a des différences entre ses pairs, que leurs compétences, leurs manières d'être sont différents. Le handicap ne devient alors qu'une différence plus visible, que les autres.

---

[101] Campbell et Ramey, 1995. Ces effets persistent au fil du temps et peuvent durer jusqu'à l'âge adulte (Greenberg, M., Domitrovich, C. and Bumbarger, B. (2001). "The prevention of mental disorders in school aged children: Current state of the field." *Prevention & Treatment*, 4, Article 1.

Hamre, B. and Pianta, R. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R.C. Pianta, M.J. Cox and K.L. Snow, Eds. *School readiness & the transition to kindergarten in the era of accountability*. 4983. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Co.

Shonkoff, J. and Phillips, D., editors. (2000). *From Neurons to Neighbourhoods: The Science of Early Childhood Development*. National Academy Press, Washington, DC.

Peisner-Feinberg, E., Burchinal, R., Clifford, R., Culkin, M., Howes, C., Kagan, S. and Yazejian, (2001). "The Relation of Preschool Child Care Quality to Children's Cognitive and Social Developmental Trajectories through Second Grade." *Child Development*. 72(5): 15341553.

Burchinal, M., Campbell, F., Bryant, D., Wasik, B. and Ramey, C. (1997). "Early intervention and mediating processes in cognitive performance of children of low income African American families." *Child Development*. 68: 935954.

Helburn, S. editor. (1995). *Cost, Quality and Child Outcomes in Child Care Centers: Technical Report*. Denver, CO: Dept of Economics, Center for Research in Economic and Social Policy, University of Colorado.

Howes, C. and Hamilton, C. (1993). "The changing experience of child care: Changes in teachers and in teacher-child relationships and children's social competence with peers." *Early Childhood Research Quarterly*. 8: 1532.

Kisker, E., Hofferth, S., Phillips, D. and Farquhar, E. (1991). *A Profile of Child Care Settings: Early Education and Care in 1990, Volume 1*. Princeton, NJ: Mathematica Policy Research.

Kontos, S. and WilcoxHerzog, A. (1997). "Influences on Children's Competence in Early Childhood Classrooms." *Early Childhood Research Quarterly*. 12: 247–262.

NICHD Early Child Care Research Network. (2000). "Characteristics and quality of child care for toddlers and preschoolers." *Applied Developmental Science*. 4: 116135.

Comment la qualité des modes d'accueil peut-elle développer le bien-être émotionnel et les compétences sociales du jeune enfant ? Tout d'abord, les projets d'accueil qui donnent aux enfants des opportunités, notamment à travers le jeu, de mieux comprendre le monde autour d'eux et de lui donner du sens, aident les enfants à construire leur confiance en eux, surtout si leurs contributions sont valorisées et leurs points de vue pris en compte (EU Commission, 2014[102]). Deuxièmement, l'autonomie, l'autorégulation sont fortement liés à l'environnement social du mode d'accueil : est ce que **les interactions avec les autres enfants et les adultes se font dans un climat de stabilité et confiance,** est-ce que l'enfant a accès à des espaces et à du temps pour du jeu libre, pour pouvoir s'exprimer en liberté, pour pouvoir faire des choix autonomes en sécurité (Wood, 2013)[103] ? Troisièmement, à cet âge, les enfants apprennent à **connaître leurs sentiments et leurs émotions, à les exprimer et à les reconnaître** ; ils apprennent aussi à les réguler (Izard et al, 2004)[104]. Mieux reconnaître et savoir gérer ces propres émotions permet aussi de développer de l'empathie. Les modes de garde de qualité donnent la place aux enfants d'exprimer ses émotions, d'apprendre à les réguler et de comprendre l'émotion de soi et des autres (Bassett, Denham et Zinsser, 2012[105]). Ce développement n'est **pas indépendant du développement du langage** (Marion, 2011[106]) qui donne aux enfants les mots pour pouvoir exprimer leurs émotions peut aider les enfants.

L'enjeu est donc souvent de trouver un équilibre entre les activités (jeux) initiées par les enfants, donner la place et les outils aux enfants pour pouvoir s'exprimer et apprendre à se connaitre et à se réguler, et les initiatives « éducatives » structurés dirigées par des adultes (European Commission, 2014).

Promouvoir la santé des jeunes enfants en développant leurs compétences psycho-sociales en Auvergne – Rhône – Alpes[107]

« Pour les plus jeunes, ce n'est pas tant la mise en place d'activités qui va permettre de développer ces compétences psychosociales que la création d'un environnement favorable. Par environnement il faut entendre ici l'organisation de l'espace et des journées mais aussi la posture des adultes qui l'entourent. La capacité d'écoute, d'empathie, la capacité à répondre aux besoins de l'enfant, l'accueil des émotions de l'enfant… sont autant d'attitudes éducatives qui vont aider l'enfant à acquérir ses premières compétences psychosociales (CPS). C'est pourquoi l'IREPS a fait le choix de s'adresser aux adultes qui entourent l'enfant : professionnels de la petite enfance, enseignants, parents, etc. Par ailleurs les échanges ont déjà été initiés entre professionnels et parents, avec par exemple la réalisation d'un ciné débat. En partenariat avec le ciné théâtre de La Mure, le film « Vice Versa » a été projeté le samedi 30 septembre 2017 après midi, suivi d'un échange pendant plus d'1h30 avec la vingtaine de parents présents sur le thème « les émotions au cœur de l'éducation ».

[102] *Op. Cit.*

[103] Wood E (2013) Play, Learning and the Early Childhood Curriculum. London: Paul Chpaman Press

[104] Izard, C., King, K., Mostow, A., & Trentacosta, C. (2004). An emotion-based prevention program for Head Start children. *Early Education and Development,* 15, (4), 407-422

[105] Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, *40*(3), 137-143.

[106] Marion, M. (2011). *Guidance of Young Children* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

[107] Il s'agit d'un projet en cours coordonné par Isabelle Jacob sur le territoire de la région Auvergne-Rhône-Alpes. *http://ireps-ara.org/bdd_progs_ireps/action.asp?action=12&id=549*

Emotions et limites

Concrètement, **comment l'adulte accompagne les colères, tristesses, disputes ? Comment les limites sont-elles posées ? Comment sont-elles exprimées aux enfants ?**

Chez le très jeune enfant, les émotions sont débordantes, car « le sentiment de soi », les limites corporelles, sont à l'état de construction, comme le précisait le rapport Giampino : « le petit enfant peut lors d'une interaction notamment s'il y a tension ou inquiétude, se confondre, perdre l'acquis de sa distinction, à savoir qu'un autre n'est pas soi-même. Et pourtant selon les recherches récentes[108], les enfants de 6 mois préfèrent les figurines dont le comportement social est positif à celles aux conduites antisociales ». [109] Le même enfant peut refuser de lâcher son jouet (prolongement de son propre corps, mais aller consoler celui qui a perdu son doudou. « Prêter, donner » à 12/18 mois sont des valeurs inconnues. Comment alors soutenir la construction de la relation à l'autre dans un groupe de tout-petits ? Rappelons aussi que l'enfant est aussi un « guetteur-capteur » un imitateur né et que c'est dans l'imitation des comportements, des mots…des adultes et des plus grands que peut se mettre en place cette relation à l'autre.

Ainsi on peut établir un corpus de règles de travail auprès des jeunes enfants :

- Mettre des mots sur les émotions (sans interprétation excessive)
- Ritualiser les usages sociaux (« bonjour », « comment allez-vous », « bon appétit ! »…) y compris entre adultes.
- Dans les conflits ne pas oublier de « contenir » l'enfant dont l'expression débordante qui a pu mettre à mal un de ses camarades.
- Ne pas confondre dans les mots l'enfant et son comportement (l'enfant qui a agressé n'est pas un « agresseur »)
- Organiser dès que possible des activités de coopération entre enfants.
- Observer les situations d'agressivité et les circonstances qui les favorisent (bruit, luminosité, moment de la journée, tristesse particulière d'un enfant…). Parfois cette analyse peut aider à dépersonnaliser le problème pour le gérer au niveau du groupe, voire de l'institution.
- Veiller à aider les enfants à résoudre eux-mêmes le problème chaque fois que c'est possible. Si un enfant en situation de handicap est en cause ne pas systématiquement le victimiser mais l'aider à répondre, à se protéger, à exprimer ce qu'il ressent.

➢ **Repère 10 : Développement affectif et relationnel et social**

Veiller à préserver des moments de calme et de jeux, seul ou seul avec l'adulte, solliciter la parole enfantine pour exprimer ses sentiments, ses besoins, son point de vue ; savoir poser des **repères**. Installer des habitudes ou rituels rassurants, analyser et répondre aux comportements dans leurs contextes. Laisser les enfants solutionner chaque fois que c'est possible. Si un enfant en situation de handicap est concerné, l'encourager et l'aider à répondre, à se protéger, s'exprimer.

[108] Jean Decerty, « Bébé sapiens » in *Du développement épigénétique aux mutations dans la fabrique des bébés, Drina Candilis-Huisman, Michel Dugnat*

[109] Sylviane Giampino, *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*, Ministère des familles, de l'enfance et des droits des femmes, mai 2016

4.4 Repère 11 : Un projet éducatif / d'accueil qui soutient explicitement le développement langagier de l'enfant, son imaginaire indissociables d'un développement du corps, du jeu libre, de l'attention et des soins aux enfants.

Le développement de l'enfant n'est pas linéaire, et plus il est petit plus il procède par vagues. Dans les apports neurocognitivistes à la psychologie de l'enfant, les théories Piagetiennes, en particulier l'idée d'ancrages biologiques de la psychologie, conservent certaines pertinences, mais l'approche par stades cumulatifs a été remis en cause[110].

Le développement de l'enfant concernant toutes les sphères orale, motrice, sensorielle, sociale, les développements de chacune de ces sphères n'est pas semblable pour tous les enfants. Par ailleurs, tous les enfants ne suivent donc pas le même développement en particulier ceux qui ont un profil particulier comme les enfants avec des troubles envahissant du développement.

D'une part, le constat du pédiatre T-B. Brazelton[111] sur les incroyables capacités du bébé à la naissance, (motrices, langagières, cognitives…) ont été renforcées par la démonstration que nombreuses d'entre elles existent déjà bien avant. Le bébé dispose au début de sa vie, déjà, de capacités cognitives assez complexes (connaissances physiques, mathématiques, logiques et psychologiques), non réductibles à un pur fonctionnement sensoriel et moteur. D'autre part le développement de l'intelligence est jalonné d'erreurs, de biais perceptifs et d'apparentes régressions.

Evidemment, il arrive qu'en raison d'une maladie, d'un accident anté ou péri natal l'enfant ne possède pas toutes les compétences évoquées plus haut. Il faudra alors valoriser, soutenir les compétences existantes et veiller à développer les autres sans forçage en respectant le rythme d'acquisition hétérogène des enfants. Quand un enfant ne peut pas parler pour des raisons diverses, il faudra trouver/créer des manières non verbales de communiquer et les soutenir. Cette attention à d'autres moyens que la parole pour communiquer sera précieuse aussi pour les autres enfants.

La stratégie de lutte contre la pauvreté préconise de plonger les enfants dans « bain de langage »

A juste titre, la stratégie de lutte contre la pauvreté des enfants et des jeunes considère que l'amélioration de la qualité éducative de l'accueil de la petite enfance constitue une condition indispensable à la prévention des effets de la pauvreté sur le devenir scolaire et donc social des enfants. A l'appui, ce constat, vérifié par plusieurs études internationales, que les écarts de niveau de langage parlé varient entre les milieux sociaux, apparaissent très tôt et peinent à se réduire ensuite.

---

[110] A partir de Olivier Houdé (2019), *Comment raisonne notre cerveau ?*, Que sais-je ? p.236

[111] T-B. Brazelton, Votre bébé est unique au monde, Albin Michel, 1971

On ne sait pas véritablement expliquer aujourd'hui pourquoi les enfants des milieux plus défavorisés arrivent à l'école avec un lexique plus restreint; cela ne tient pas seulement au registre langagier de leurs familles, mais probablement aussi aux conditions et climats de vie de certaines familles éprouvées socialement ou médicalement. Différentes disciplines ont proposé des cadres théoriques pour comprendre ces écarts[112]. Les modèles économiques d'acquisition de compétences montrent, entre autres, qu'un faible revenu peut limiter la capacité des parents à accéder aux soins de santé adéquats ou à une éducation de qualité pour leurs enfants. Les psychologues suggèrent que l'insécurité financière fragilise la santé mentale des parents et, par conséquent, leur comportement parental. Récemment, l'accent a été mis sur le rôle de l'environnement d'apprentissage qui prévaut à la maison (*home learning environment*), y compris l'accès à la lecture parentale ou à d'autres activités à caractère plus explicitement pédagogiques.
Par ailleurs, on sera attentif, au fait que si l'enfant est en situation de handicap l'impact de sa situation de pauvreté sera importante sur ses opportunités à se développer le mieux possible. Il faudra donc particulièrement être attentif à ces situations.

Ces écarts mesurés le plus souvent en termes de vocabulaire (mots entendus ou prononcés) selon l'âge et le milieu social, sont accompagnés de méthodes incluant des séquences et outils de stimulations et des recommandations sur la communication au quotidien. Le débat est actuellement ouvert sur la pertinence des approches "compensatoires" basées sur des constats de "déficits culturels" pour réduire les inégalités, avec un ciblage de population et l'application de programmes standardisés, sur le modèle du programme "heads start" aux US. Une autre approche se veut moins normative, et propose le modèle de la participation culturelle en prenant appui sur les découvertes relatives à la participation active des enfants dès la naissance à l'échange langagier multimodal, et à la dynamique interactionnelle à encourager dans les échanges, ainsi qu'à la place du plaisir et de la créativité qui donnent à l'enfant l'envie de parler.

Il apparaît donc que les lieux d'accueil de la petite enfance pourraient adopter un regard non pas déficitaire sur les situations de vulnérabilités mais un regard qui valorise les compétences particulières, les manières d'être, d'agir particulière non pour les normaliser mais pour s'en enrichir. Il s'agit de changer le regard sur la vulnérabilité qu'elle soit individuelle ou groupale en la considérant comme pouvant être source de création, d'idée. Il s'agit alors moins de « compenser » un déficit, de normaliser mais d'apprendre de ces différences. Les enfants bénéficieront tous de ce changement de regard.

Le projet « Langage, Langues et Culture 2019-2020 » de la Ville de Paris

Le projet « Langage, Langues et Culture 2019-2020 » en cours de lancement est basé sur une approche globale et inclusive de tous les acteurs (professionnels, familles, universitaires, partenaires) du monde de la petite enfance.

[112] BEH, op.cit.

Le projet vise notamment à valoriser et favoriser les pratiques professionnelles auprès des enfants et des familles concernant le langage, la parole et l'ouverture culturelle, au sein des établissements parisiens au regard des connaissances scientifiques et des différents projets existants :

- Approfondir les connaissances sur le langage dans la formation des professionnels qui sont demandeurs de ces savoirs scientifiques, grâce à l'apport d'équipes de chercheurs et d'universitaires.
- Favoriser l'accès aux plurilinguisme au sein des établissements parisiens, qui concerne de nombreuses familles ainsi que de professionnels.
- Privilégier le livre et les activités langagières (contes, marionnettes, kamishibaï…) dans l'acquisition de la langue et l'accès à la culture.

Un second objet du projet consiste à définir des orientations éducatives et pédagogiques à destination de l'ensemble de nos établissements et partager des axes de travail permettant d'agir dans une cohérence des pratiques, dans l'intérêt des enfants et des familles. Pour déployer ce projet, la ville prend appui sur :

- un conseil scientifique autour de spécialistes multidisciplinaires qui permet d'apporter un éclairage aux questionnements du terrain, d'établir un document d'orientations, ainsi que d'apporter des outils méthodologiques. Ses missions consistent à définir un programme de travail autour de quelques-uns des grands objectifs énoncés : diffuser les connaissances scientifiques auprès des professionnels en leur fournissant des référentiels de pratiques et des guides, fournir aux chercheurs un terrain d'investigation dans les crèches, favoriser les projets autour du multilinguisme…
- Poser un diagnostic terrain à partir des questions émergentes à travers des « référents terrain » représentant tous les corps de métier et tous les territoires.

De plus le problème autant que la valeur ajoutée du multilinguisme dans la petite enfance complexifie la question du vocabulaire, dans la mesure où les enfants qui acquièrent plusieurs langues simultanées, accusent d'importantes variations d'efficiences langagières entre 2 et 4 ans. Par ailleurs les méthodes standardisées, ciblées et compensatoires se réclament de la rhétorique de l'*evidence based medecine*, ou de la fiabilité basée sur la preuve. L'argument scientifique en politique publique sans débat contradictoire est paradoxal. Si la science se veut neutre, l'utilisation qui en est faite en politique ne l'est pas toujours.

Pour soutenir le développement langagier des jeunes enfants, il convient d'abord de préciser que le développement du langage est multimodal[113]

La possibilité de communiquer verbalement qui émerge au cours de la petite enfance évolue de manière organique et vivante à travers les rencontres attentives et affectueuses entre le bébé et ses proches. La communication verbale naît d'une communication expressive non verbale, du dialogue tonico-postural à travers les portages, les berceuses et comptines… à savoir un ensemble qui s'organise dès la naissance, et même pendant la grossesse. L'expérience du langage des bébés est multimodale. Il perçoit rapidement le lien entre la voix de ses parents, leur visage, leur odeur, leur tonicité. Si avant la naissance l'expérience du langage est essentiellement auditive, et rythmique, après la polysensorialité active du bébé facilite certainement la compréhension de son monde. On peut parler de narrativité « naturelle » où les gestes, sons, sensations vestibulaires et actions racontent ensemble les intentions et les émotions que l'adulte souhaite partager avec le bébé.

[113] Audition de Maya Gratier en plénière du Conseil de l'enfance du HCFEA le 23 novembre 2018

Quand le bébé est en difficulté, cette narrativité peut ne plus devenir « naturelle » et doit être soutenue activement en s'appuyant sur la culture, la manière d'être et de faire des familles avec l'enfant et en prenant en compte les compétences et difficultés de ce dernier. Il faudra veiller alors à créer des conditions environnementales d'une communication créative et structurante. Pour cela, l'attention à l'installation de l'enfant, à la lumière, au bruit, à son attention, à sa fatigabilité seront fondamentales pour potentialiser ses compétences à s'exprimer et à devenir attentif à l'autre.

L'entrée dans le langage passe par les jeux de berceuses, la poésie et la musique :

- Avant de produire les formes canoniques de leur langue, les bébés utilisent un jargon personnel mais public, partagé avec leurs proches qui remplit déjà les fonctions du langage. Il est éminemment réceptif à la disponibilité et au plaisir attentif de son interlocuteur.[114]
- Dans les échanges quotidiens avec le tout-petit l'adulte complice redécouvre le sens avec l'enfant à ces productions expressives (protolangage) dans un contexte donné (sont déjà présents : la mélodie, le rythme, le timbre), et dans le tempo des aller-retours, sollicitations-réponses.
- Toute parole étant aussi une matière charnelle et sonore, le sens naît doublement : des conventions linguistiques régulées et des variables expressives de caractéristiques sonores d'une langue et du locuteur familier ou étranger pour le bébé (timbre, contours de hauteur et d'intensité).

Chaque culture a ses propres manières de faire entrer l'enfant dans le langage, certaines privilégient le toucher, d'autre le regard, d'autre certains sons…. Le professionnel doit pouvoir repérer ces différentes manières d'introduire l'enfant dans le langage pour s'appuyer dessus pour l'aider à développer cette compétence.

Le langage, un processus créatif et d'improvisation à plusieurs.

Quelques semaines après la naissance les vocalises du bébé sont formées, d'autant plus qu'il aura eu des échanges sonores adressés à partir desquels il va forger son appareil phonatoire. Il va disposer progressivement d'un répertoire de contours mélodiques pour s'exprimer.

Vers 4 mois le nourrisson produit des sons variés non seulement avec ses cordes vocales mais aussi avec d'autres moyens de productions (claquement de langue, cri, souffle…) c'est le **jeu vocal exploratoire**.

Vers 7/8 mois le bébé forme des syllabes répétées associant consonnes et voyelles. Les bébés inventent les sons et l'adulte y répond.

Une motivation affective et sociale des bébés à apprendre et anticiper l'échange

[114] *Bébé attentif cherche adulte attentionné*. Sous la dir de M.Dugnat, Eres, 2018

Le dialogue (la « protoconversation ») précède non seulement la parole mais aussi la possibilité d'accomplir des gestes référentiels (pointer du doigt, tendre la main…). L'attention, l'ajustement des réponses, le soutien et les encouragements des adultes qui accompagnent les tout-petits sont fondamentaux pour reconnaître et nourrir la motivation sociale initiale. Dans les milieux moins logocentrés, les échanges entre les bébés et leurs proches s'organisent autour d'ajustements tonico-posturaux, de gestes tactiles, de sons chantés, de stimulations corporelles, plus installés dans la durée.

Quand le bébé a des difficultés sensorielles et/ou motrices il faudra veiller avec les parents et les professionnels à ce qu'il trouve des moyens compensatoires pour s'introduire dans la communication qui ne passera pas d'abord et parfois jamais par le son et la parole. Ce qui est possible si l'adulte fait preuve de créativité et observe finement l'enfant pour qu'il puisse utiliser avec l'enfant des canaux de communication qui lui sont moins familiers. Le professionnel qui fait cette expérience en tire aussi des bénéfices qui profiteront à tous les enfants.

La manière dont l'enfant anticipe et crée les échanges avec ses pairs n'est pas de même nature, ne suit pas le même rythme que la communication avec les adultes. Il faut donc veiller à ce que tout enfant, quels que soient ses compétences et son état de santé ait des opportunités pour goûter au plaisir d'un échange entre enfants. Ce qui leur permet de développer des compétences communicationnelles qui seront précieuses par la suite.

Une narrativité naturelle soutenue par la compétence et le plaisir des interlocuteurs du bébé.

Les adultes jouent et chantent avec ou sans paroles, avec les mains, les pieds et les visages : un bébé de quelques semaines est déjà un participant actif dans les histoires sonores et mimiques que ses proches lui adressent et très vite il les reconnaît et anticipe leur déroulement. Les tout-petits explorent les mondes possibles, et imaginés qui s'offrent à eux dans les histoires verbales portées par la narrativité musicale des voix qui racontent. C'est en cela que les supports d'éveil artistiques, de qualité culturelle, sont si précieux dès la première année. Le plaisir des adultes se partage et donne envie à l'enfant de participer à la création de cette culture singulière de connivence, sur laquelle la communication va s'étayer et se reproduire juste pour… le plaisir.

Les bébés n'apprennent pas à dialoguer seulement dans leur deuxième année. « **Plus qu'une instruction ou une stimulation langagière, les bébés ont besoin d'adultes ouverts à leur esprit non verbal et attentifs à leur attentio**n »[115]. Ce n'est pas la quantité de mots entendus mais la qualité des relations dans lesquelles le bébé est plongé qui permet que le vocabulaire explose dans la deuxième année. L'état de tranquillité interne et la sécurisation de ses figures d'attachements joue un rôle déterminant. Le langage s'acquière avant tout avec une **parole multiforme adressée authentiquement** au bébé ; et il se nourrit des **expériences sociales, charnelles, culturelles et esthétiques** de la langue portée vers lui.

Le bébé très rapidement apprend à communiquer différemment avec l'adultes et avec les enfants. Le dialogue entre enfants ne se construit pas de la même manière, en s'appuyant sur les mêmes sens que le dialogue avec les adultes. Il faut veiller à ce que l'enfant développe sa manière de communiquer avec ses pairs. En particulier, si l'enfant est en situation de handicap, l'adulte aura

[115] Goldstein, Schwade *Social feedback to infants'babbling facilitates rapid phonological learning*, 2008

tendance à davantage intervenir auprès de lui, à servir d'intermédiaire entre lui et les autres enfants. Ce qui peut le priver d'une expérimentation libre et créative des modalités de communication avec leurs pairs. Ce qui peut avoir des conséquences graves et contribuer à isoler l'enfant de ses pairs au profit d'une relation avec les adultes.

Quelques étapes de développement du langage

L'envie de communiquer du nouveau-né est innée, son appétence et ses capacités d'imitations néonatales basent la communication préverbale. Dès la naissance, le nouveau-né très attiré par les personnes, les voix auxquelles il relie toutes ses activités sensorielles, et corporelles. Vers 2/ 3 mois, le bébé produit des sons et des signes pour échanger avec l'adulte, en souriant, orientant son regard… Plus tard, il oriente son buste et initie la relation et enchante par ses babillages. Progressivement il s'intéresse aux objets, aux jeux, au partage de situation, d'exploration d'objet ou observation d'événements, et pas seulement en face à face. Cette capacité "d'attention conjointe est pour les psychologue un moment sensible sur la bonne évolution des capacités relationnelles de l'enfant. Dès la fin de la première année les bébés prononcent leurs premiers mots… à leur façon… et son fiers de copier des actes quotidiens, de montrer qu'ils réussissent, savent faire et savent dire. Les tout-petits repèrent dans leur environnement la valeur qui est donnée au langage verbal, cette valeur varie selon les situations de vie et les cultures. C'est un mécanisme important qui va faire varier entre 2 et 3 ans ce qu'on appelle l'explosion lexicale.

- **Repère 11**: **Développement langagier dans sa dimension multimodale et interactive**

  En EAJE ou chez l'assistant maternel utiliser la vie quotidienne pour offrir aux jeunes enfants des occasions de communiquer et soutenir le développement multimodal de leur langage (berceuses, histoires contées et lues, expressions diverses, conversations, commentaires des gestes de la vie quotidienne, nommer et faire nommer…) dans des activités partagées avec plaisir, permettant de s'adresser personnellement à un enfant et propices à l'attention et au plaisir conjoint entre un adulte et un enfant et entre enfants. Prévoir des moments de conversations libres entre enfants. Quand le bébé a des difficultés sensorielles et/ou motrices, chercher avec les parents et les soignants à ce qu'il trouve des moyens compensatoires pour s'introduire dans la communication qui ne passera pas d'abord et parfois jamais par le son et la parole.

Les professionnels de la crèche ou l'assistant maternel doivent pouvoir expliciter la manière dont leurs pratiques quotidiennes accordent une attention à l'échange langagier avec les jeunes enfants, sur un mode adapté à leurs capacités spécifiques, en l'invitant à regarder, toucher, explorer, nommer, mimer, raconter et répondre aux autres, retrouver[116]…

Ces explicitations se feront aussi bien dans le cadre du projet d'accueil et du projet d'établissement, mais seront également l'objet de formations et de temps dans l'analyse et la réflexivité sur les pratiques. Dans la suite du document à chaque fois que nous parlerons d'expliciter, ce sont ces différents registres qui seront mobilisés. L'explicitation des pratiques a pour vocation de permettre aux professionnelles de la petite enfance de **s'approprier des pratiques** bénéfiques pour le développement des enfants, tout en laissant des marges de manœuvres permettant que leur créativité

[116] Curriculum finlandais de 2016, 2.7 « Thing and learning »

relationnelle s'exprime. **Nous ne préconisons pas de méthode toute faite qui s'imposerait aux professionnelles, tant le développement de la langue dans la prime éducation ressort d'autres registres que celui de l'apprentissage de type scolaire (on ne parle pas sa langue maternelle comme on apprend une langue étrangère)**.

En revanche dans la base documentaire et l'étayage des connaissances des professionnelles de la petite enfance (repère 21) différentes méthodes qui ont fait l'objet d'évaluations positives pourraient être présentées avec leurs avantages et leurs inconvénients (en particulier : en précisant les conditions et les cas de figure où cette méthode s'avère utile pour certains enfants). Charge ensuite aux professionnelles de s'en inspirer ou non.

4.5 Repère 12 : Aider l'enfant à se repérer spatialement, à observer et organiser mathématiquement et logiquement le monde (classer, sérier, comparer, varier les angles de vue…)

La pensée logique et mathématique fait partie des nombreuses habiletés que l'enfant développe au fil du temps. Elle constitue une dimension importante d'appréhension du monde et du réel. Elle s'articule au langage, à la motricité et aux habiletés sociales.
Ainsi le tout-petit, si on les lui apprend, commence à "nommer des nombres", sans se les représenter, ce qui peut être un jeu même et surtout s'il est félicité même quand ceux-ci ne sont pas dans le bon ordre. Il comprend quelques notions spatiales comme « près de », « à côté », « en haut » et « en bas », au-dessus" au-dessous" . Avant trois ans, le tout-petit sait que quand 1 objet est soustrait de 2 objets, il en reste 1. Il sait aussi que quand 1 objet est ajouté à 2 objets, il devrait y en avoir 3 en tout, mais quand ses parents lui manquent, c'est souvent un seul des deux qu'il réclame. Il est capable de faire des regroupements d'objets qui ont des caractéristiques semblables, par exemple qui ont la même forme, la même grosseur ou la même couleur, ou sont du même registre symbolique (les jeux de construction, les voitures, les poupées), mais ce n'est pas pour ça qu'il va les ranger correctement si on le lui demande. Il commence à utiliser les mots « plus que », « moins que » et « égal ». Mais il peut à 2 ans avoir la conviction qu'un camarade à plus de cartes que lui ou l'inverse, même si on lui fait la démonstration que chacun en a autant. Inviter l'enfant de 2 ou 3 ans à classer, à sérier, à assembler, à démonter, à remplir et à vider des objets développe son sens de l'observation, l'aide à se familiariser avec les propriétés des objets et lui sert à acquérir la notion de quantité, stabilité des volumes et masses ou à reconnaître les différences et les ressemblances.
Les régulations dans les apprentissages précoces entre l'affectif, l'émotionnel, l'implication corporelle et la « pensée logique », se mettent en place progressivement. Mais il est important que ces « offres d'acquisitions », se fassent dans un climat relationnel paisible, et que les tout-petits ne soient pas trop précocement mis en situation de se vivre comme en échec. La confiance en eux et le plaisir de faire, d'être actif et curieux prime sur le résultat obtenu. C'est en cela qu'il est nécessaire, dans le cadre des continuités éducatives, de ne pas se tromper : la qualité affective, éducative et sociale des modes d'accueil ne consiste pas à former des « pré-élèves ». La mission des modes d'accueil est d'accompagner, avant qu'ils n'entrent à l'école des enfants, sûrs d'eux, fiers de faire et de partager, pour lesquels il est naturel d'apprendre et désireux de devenir grands.

Evidemment, la question du respect et de la valorisation de l'enfant passe par l'idée que certains n'acquièrent pas les compétences au même rythme que les autres, que certains ne les acquerront jamais. Il ne s'agit alors pas d'un échec de professionnel qui n'a pas pu transmettre mais de la reconnaissance de la diversité des niveaux cognitifs des enfants. Chacun devant d'abord être

valorisé pour ce qu'il est et l'enfant ne doit pas avoir le sentiment de devoir toujours être plus, le « pas assez performant, pas encore acquis, pas encore… » doit devenir « celui qui a une différence à valoriser pour ce qu'elle est ». Cela n'empêche pas de chercher à lui communiquer le désir et le plaisir d'apprendre.

Comment les nombres et la logique viennent aux enfants[117]

L'enfant se développe dans un monde peuplé d'objets physiques qui sollicitent son attention et ses habilités : très vite, il identifie la permanence des objets, leur conservation même hors de la vue, les dénombre, les catégories et fait preuve d'abstraction logique.
A partir des années 90 des travaux de K. Wynn semblent indiquer que les nombres et les capacités arithmétiques de soustraction et d'addition viennent aux bébés avant le langage, et qu'elles s'inscrivent dans des systèmes visuels et spatiaux liés à l'action. Certains contestent cette précocité. A ce jour on ne sait pas expliquer le lien entre le développement langagier et le développement mathématique. On sait par exemple que vers l'âge de deux ans, le jeune enfant doit apprendre à faire des calculs en utilisant des mots correspondant aux nombres, ce qui d'un côté lui fait gagner en abstraction et capacité de manipulation symbolique, mais, d'un autre côté, génère des erreurs qui n'existaient pas avec l'intelligence visio-spatiale.
Autre point, les erreurs logiques observées par Piaget chez le jeune enfant (jusqu'à 6/7 ans se trompe dans un certain nombre de tâches) tient à un manque de capacité d'inhibition de certaines stratégies/biais de perception utiles ailleurs mais inadaptées ici. Par exemple : l'idée que la longueur de l'alignement d'objets = leur nombre est instable. Cette stratégie d'apprentissage utile usuellement, n'est pas appropriée lors de la mise en place d'un mécanisme comme "la conservation de la quantité" dans des variations spatiales ou de contenants.
Le jeune enfant qui ne compte pas encore, est néanmoins susceptible de catégoriser des formes, des fonctions des objets, des couleurs et de croiser ces catégories. La numération précoce n'est donc pas l'alpha et l'oméga des compétences mathématiques.

Dans les formations des professionnels de la petite enfance les connaissances utiles à comprendre comment l'enfant développe son intelligence « sa cognitivité » sont indispensables, autant que les moyens simples par lesquels ils peuvent offrir aux enfants un cadre d'accueil, et des attitudes d'intelligences professionnelles, à même d'enrichir les occasions pour l'enfant d'exercer son intelligence, de comprendre et d'apprendre.
Cette formation doit prendre en compte les données récentes sur la pluralité des intelligences et du fonctionnement cognitif.

Un exemple de soutien aux professionnelles de la petite enfance sur les mathématiques et la logique ancrés dans le quotidien au Québec

[117] Olivier Houdé, op.cit. p.279 et 281

Attitude éducative soutenant la numératie				Attitude éducative soutenant la numératie
	Aider les enfants à voir, à entendre et à **ressentir les mathématiques** en sollicitant tous leurs sens	Manifester une **attitude ludique** et laisser l'enfant nous mener vers ce qui l'intéresse	Profiter des activités qui se répètent au cours des routines quotidiennes pour éveiller les enfants aux nombres et aux formes qui les entourent	
	Montrer et encourager des attitudes positives à l'égard des mathématiques	**UN MILIEU PROPICE A L'APPRENTISSAGE DES MATHEMATIQUES** Un ensemble équilibré d'expériences d'apprentissage partagées, dirigées et autonomes, offertes dans un milieu réconfortant et stimulant	Accepeter que les aptitudes des enfants se développent **lentement et avec le temps**	
	Observer et attendre que l'enfant soit prêt avant de présenter des concepts plus complexes	**Favoriser les partenariats** avec les familles en établissant des liens solides avec le foyer familial	Utiliser les mots qui désignent les idées mathématiques -et pas seulement les chiffres- avec les enfants	
Attitude éducative soutenant la numératie				

D'après Sylvie Provencher et Élise Paradis, 2013[118]

- **<u>Repère 12</u> : Développement logique par la découverte de l'espace, du temps, et les manipulations d'objets**

  Profiter des moments de vie quotidiens pour **inviter l'enfant à se repérer spatialement, à observer et organiser logiquement (classer, sérier, comparer, varier les angles de vue…) le monde qui les entoure et à manipuler, transformer les objets** (physiques, minéraux, végétaux), leurs **formes,** leurs **quantités**.

Par exemple, on pourra offrir des occasions de jouer à ranger les jeux, (qui implique d'analyser, classer, sérier), d'assembler, de démonter, de remplir et vider… systématiser les jeux de transvasements (terre, graines, eau, sable...) de modelage (sculpture, découpage collage, pâte à sel, argile, cartons…) et les mettre à portée des enfants tous les jours. Ces explorations doivent se faire avec l'adulte mais aussi entre enfants, Montessori et ses successeurs ont bien montré à quel point l'enfant apprend avec ses pairs.

<u>Suivi :</u> demander aux professionnels d'être attentifs à leurs pratiques sur ces dimensions, les nommer, en avoir conscience.

[118] Sylvie Provencher, Elise Paradis, Regroupement des CPE des régions de Québec et Chaudière-Appalaches, *La numératie, Résultats d'un projet d'accompagnement et de transferts des connaissances*, 2013. http://www.rcpeqc.org/files/file/Rapport_Numératie_2013.pdf

5. Article 5 - L'art, la culture et les echanges interculturels permettent a l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il decouvre.

5.1 Le 5ème article in extenso

L'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre.

« Je développe ma créativité et j'éveille mes sens grâce aux expériences artistiques et culturelles. Je m'ouvre au monde par la richesse des échanges interculturels. »
Dès le premier âge, les petites filles et les petits garçons sont d'emblée attirés par le visage humain, la musique, la danse, le mouvement, les images, les livres.
L'art et la culture permettent à l'enfant de construire sa sensibilité, sa liberté intérieure, son expression personnelle et son rapport au monde. Les modes d'accueil réaffirment le droit du jeune enfant d'accéder au patrimoine culturel, à la création et à l'expérience artistiques, qui contribuent et contribueront au libre et plein développement de son identité.

|| ***La rencontre avec des œuvres et des artistes, la pratique vivante des activités culturelles, la découverte du livre, des instruments de musique et d'arts plastiques, l'émotion esthétique doivent faire partie du quotidien des enfants dans les modes d'accueil.***

|| ***Les modes d'accueil doivent s'ouvrir*** *à la présence d'artistes, aux apports des talents des familles, aux opportunités locales, aussi bien dans l'organisation de l'accueil au quotidien que lors de moments exceptionnels ou festifs. Les approches culturelles et artistiques, la recherche d'un cadre esthétique, doivent être intégrées à la formation des professionnel.le.s.*

|| ***L'ouverture au monde passe également par la rencontre avec des langages,*** *des gestes, des mots et des chansons d'autres cultures, qui élargissent l'horizon d'expérience sensorielle du jeune enfant, et l'initient à la richesse de la diversité humaine.*

5.1 Développer la sensibilité artistique et culturelle dans les modes d'accueils

La « vitalité découvreuse du tout-petit »[119] est le moteur de son développement, à travers ses capacités « innées » polysensorielles. Ses jeux, ses choix d'objets, ses attachements se concentrent notamment à travers « l'objet transitionnel » qui est à la fois trouvé et créé (Winnicott). Très tôt également il est inscrit dans la culture de la famille et de l'espace social où il est accueilli ; langue maternelle, berceuses et comptines sont le premier patrimoine culturel de l'enfant, il y fait aussi l'expérience du « pour de faux/pour de vrai » prémices de son rapport au spectacle vivant….
La spécificité de cette période est aussi la place essentielle que prend dans ces rencontres artistiques l'adulte (parent ou professionnel) qui accompagne l'enfant : « passeur de culture » écrivait Hélène Mathieu lors de la signature du premier protocole d'Accord Culture/Petite Enfance en 1989.
Rappelons les préconisations des experts consultés en 2015 sur les modes d'accueil « L'art dans les modes d'accueil de la petite enfance, c'est inclure la rencontre avec des artistes et des créations afin de favoriser la transmission culturelle, autant à travers des propositions artistiques éphémères telles spectacles, résidences d'artistes, créations amateurs avec le soutien d'artistes, que dans le quotidien des journées.
C'est créer des espaces d'accueil pensés pour être vivants, stimulants et qui travaillent chaque jour à lier corps et esprit.

C'est rencontrer l'expérience artistique, le travail de création et expérimenter le passage du plaisir immédiat à la sublimation, et favoriser ainsi l'accès au symbolique et à la métaphore.
Les ministères chargés de la solidarité et de la Culture ont réaffirmé, le 20 mars 2017, par la signature du "Protocole pour l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants", l'intérêt d'une politique commune visant à favoriser l'éveil culturel et artistique des jeunes enfants.
Aussi, dans la continuité du protocole Culture-Enfance signé en 1989, les deux ministères signataires du présent protocole se sont engagés à :

- Développer un volet « éveil culturel et artistique » dans la politique d'accueil du jeune enfant du ministère en charge de la petite enfance.
- Développer un volet « petite enfance » dans la politique d'éducation artistique et culturelle du ministère de la Culture et de la Communication.
- Soutenir l'intégration de l'éveil artistique et culturel dans la formation initiale et continue des personnels qui travaillent auprès des jeunes enfants, et celle des artistes et professionnels de la culture (directeurs de structures, bibliothécaires, médiateurs, etc.).
- Accompagner les initiatives exemplaires et innovantes en direction des jeunes enfants conduites par les artistes et les acteurs institutionnels et associatifs, notamment la création et la diffusion destinée au très jeune public.

Ce protocole fait suite au plan d'action pour la petite enfance présenté le 15 novembre 2016, et s'articule avec le texte-cadre national pour l'accueil du jeune enfant. Il découle également des avancées importantes en matière d'éducation artistique et culturelle et des lois qui ont récemment inscrit cette politique interministérielle dans les missions des structures culturelles labellisées. Quelle que soit la nature des

[119] Sylviane Giampino. « Confier son enfant : qualité, liberté, priorité », p 44, in *le livre noir de l'accueil du jeune enfants*; Eres 2010

rencontres artistiques dans la vie de tous les jours (lire ensemble, chanter, danser, filmer, photographier…) ou dans le cadre d'ateliers, l'invitation est faite aux enfants de rencontrer un langage artistique en respectant chacun dans son rythme, sa sensibilité, sa curiosité, son désir.

Proposition 4 : Développer la sensibilité artistique et culturelle. Appliquer le **protocole interministériel d'accord culture/affaires sociales et santé sur l'éveil artistique et culturel**. Affecter des budgets spécifiques pour les supports à l'éveil culturel et artistique au quotidien (livres, instruments de musique, peintures, terre, tissus…), ainsi que pour la formation, l'intervention, la création en petite enfance, et pour faciliter le contact des jeunes enfants avec les artistes et les œuvres (expositions, spectacles, résidences d'artistes).

5.2 Repère 13 : Eveil artistique et culturel au quotidien ; engager les professionnels de la petite enfance dans des partenariats avec des acteurs culturels du territoire et prévoir explicitement les temps de danse, comptines, lecture d'albums, dans un climat de jeu, de créativité, de dialogue avec l'enfant

Les jeunes enfants naissent avec des capacités d'émerveillement, de relation et de communication. Spontanément les professionnels de la petite enfance accompagnent de paroles le quotidien des enfants, mais de façon inégalement adressée à l'enfant et accompagnée de regards et de gestes concordants. La communication avec et entre les enfants est multiforme, le langage parlé pour un tout petit est loin d'être le seul instrument de communication ; il est d'ailleurs lui-même accompagné des mimiques du visage et du langage corporel. La musique, les chants, les jeux rythmés, les multiples expressions artistiques avec une adresse personnelle à l'enfant soutiennent son désir d'entrer en relation. Les enfants accueillis doivent pouvoir vocaliser, chanter, se parler lors de moments informels ou en petits groupe.

« *Bouger, pour un tout petit, c'est penser ! Il construit sa pensée en bougeant, en découvrant son environnement.* » Catherine Peyrot Puéricultrice Directrice de l'association Pikler-Loczi France.

Il convient de cultiver une attention individualisée pour chaque enfant par la lecture d'album ou des interactions musicales et langagières, accompagne l'accès au langage, à la culture et à l'art.

La primo-socialisation au langage

A partir de l'étude longitudinale française depuis l'enfance (Elfe), Sylvie Octobre et Nathalie Berthomier ont étudié la primo-socialisation de l'enfant au langage, au contact de ses parents[120]. Il convient de rappeler que les différents facteurs (caractéristiques individuelles, environnement physique, lieux de socialisation…) jouent un rôle important dès

[120] Sylvie Octobre, Nathalie Berthomier, « Primo-socialisation du langage : le rôle des interactions langagières avec les parents durant les 365 premiers jours de vie de l'enfant d'après l'enquête Elfe », *Culture études*, n°2, p. 1-20, Ministère de la culture – DEPS, 2018/2

la prime-enfance et influencent le développement des compétences langagières, puis scolaires. C'est à tous ces facteurs environnementaux, économiques, sociaux, familiaux, physiques, et de santé que s'intéresse l'enquête Elfe sur une population de 20.000 enfants de la période pré-natale à l'âge adulte[121].

Le travail de Sylvie Octobre et Nathalie Berthomier démontre que les activités proposées par les parents à leurs enfants dépendent de diverses caractéristiques sociologiques, du genre ou du niveau de diplôme. Ainsi par exemple, les activités comme chanter des comptines ou lire des livres à l'enfant sont davantage effectuées par les mères que par les pères. En outre, les parents les plus diplômés représentent également ceux qui lisent le plus d'histoires à leurs enfants. Enfin, les enfants avec lesquels les parents ont utilisé des livres pour bébé et les enfants qui ont un environnement plurilingue ont tendance à utiliser un plus grand nombre de mots par la suite.

Il est également pertinent de mettre en œuvre régulièrement des propositions plastiques, gestuelles, musicales ou dansées, permettant aux enfants d'expérimenter des pratiques culturelles vivantes concrète. Celles-ci favoriseront la découverte, l'exploration, le développement de capacités logiques ou intellectuelles et une compréhension du monde différente de celle proposée par les outils virtuels et les écrans si prégnants dans la vie des adultes et des tout-petits.

La lecture se fait toujours pour le plaisir et peut aussi devenir un outil formidable pour évoquer avec les adultes et entre enfants les choses difficiles comme la maladie, le handicap. Ceci sera d'autant plus précieux si un enfant en situation de handicap est dans le groupe. On veillera alors à choisir sur ce thème des histoires drôles, humoristiques pour faire évoluer les représentations de ces situations pour les adultes et les enfants.

Dans les EAJE et pour les Assistants maternels la mise en place de projet culturel doit par ailleurs s'accompagner de programme de formation qui permettent la rencontre entre le monde de la culture et celui de la petite enfance afin de lever tous les freins au projet et de construire de vrai partenariat dans la durée.

Il permettra de découvrir ou approfondir une pratique artistique, connaître le milieu culturel et artistique, se repérer dans le choix de création pour la petite enfance (spectacles très jeune public, expositions…) :

- Prévoir une formation continue régulière de tous les professionnels de la petite enfance aux pratiques d'éveil culturel et artistique dans la diversité des disciplines.
- Proposer des formations croisées rassemblant des intervenants artistiques et culturels et des professionnels de la petite enfance afin de connaître les missions de chacun et de construire des langages communs. Enrichir les compétences des acteurs de la culture dans le domaine de la petite enfance : connaissance du développement moteur, psychologique et affectif de l'enfant, et de la spécificité du travail avec lui et avec sa famille.
- Activer les directives du protocole d'accord culture/petite enfance en suscitant et soutenant la mise en œuvre des partenariats et la participation des ressources familiales ou locales.

[121] Charles Marie-Aline, Leridon Henri, Dargent Patricia, Geay Bertrand, Equipe Elfe, Editorial - « Le devenir de 20.000 enfants. Lancement de l'étude de cohorte Elfe », *Population et société,* Bulletin mensuel d'information de l'institut national d'études démographiques, numéro 475, 2011.

- Activer les transversalités entre services (culture/enfance/éducation) dans les communes et les intercommunalités et sensibiliser les élus et leurs équipes.…
- Mobiliser les acteurs et les institutions culturelles à développer des propositions en direction du très jeune public sur leur territoire
- Élaborer et construire des projets singuliers avec des artistes et des partenaires culturels locaux associant, voir, impliquant les professionnels de la petite enfance, les enfants et leurs familles.

Cela fait plusieurs décennies que les pratiques sont répandues en EAJE reposant sur des volonté personnelles et locales. A l'école, le partenariat des Ministères de la Culture et de l'Education Nationale a permis de mettre en place le plan de « Parcours d'éducation artistique et culturelle de qualité des enfants de 3 ans à 18 ans ». Il vise à ce que ces enfants bénéficient d'un parcours culturel durant le temps de leur scolarité.
La priorité est de placer les arts et la culture au cœur de l'école afin de permettre aux élèves de développer leurs cinq sens (la vue, l'ouïe, le toucher, l'odorat, le goût) et leur connaissance concrète du réel. Il s'agit à la fois de développer les connaissances des enfants, la pratique artistique et la fréquentation des œuvres et des artistes sur les différents temps de l'enfant : le temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.

- **Par ailleurs, obligatoire depuis la rentrée 2009, un volet culturel est défini dans le projet d'école ou le projet d'établissement. Il s'agit de mettre en œuvre et garantir la cohérence du parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. Ce volet culturel recense l'ensemble des enseignements, des actions et des dispositifs qui concourent à l'acquisition des connaissances et des compétences dans les différents domaines de l'éducation artistique et culturelle, en cohérence avec les objectifs du socle commun. Cette obligation d'inscription dans le projet pédagogique n'entraine aucun financement spécifique. Cependant des appels à projets EAC ou de résidences d'artistes sont cofinancés en région par les services déconcentrés du MC et du MEN.**

Il serait pertinent que les modes d'accueil inscrivent dans leurs projets d'établissement/accueil les activités culturelles programmées.

Qu'est-ce qu'un partenariat ?

Etymologie : de partenaire, venant de l'anglais « partner », associé, partenaire. Un partenariat est une association entre deux ou plusieurs entreprises ou entités qui décident de coopérer en vue de réaliser un **objectif commun**.

La construction d'un partenariat suppose donc une ouverture, une curiosité pour la connaissance de la culture professionnelle et des contraintes des autres partenaires, l'envie de s'engager à plusieurs dans un projet, sa définition, ses objectifs et son plan de réalisation, incluant une feuille de route où chaque partenaire prend place.

Mais le bon vouloir ou l'injonction ne suffisent pas toujours. Dominique Lahary[122] à propos d'une journée d'étude sur les partenariats en bibliothèque : « *J'avais ressenti une sorte d'a priori selon lequel le partenariat c'est bien parce que c'est avec les autres. Nous étions englués dans les bons sentiments. Il s'agit la plupart du temps davantage de l'autoglorification de son propre mouvement vers l'autre que du rapport réel et souvent râpeux avec un autre pour la*

[122] D Lahary, président honoraire de l'Association des Bibliothécaires de France, Journées d'étude, Allocutions de clôture, *Esquisse d'une théorie du partenariat pour servir dans la pratique*, 2005http://www.abd-asso.org/index.php/la-doc/cr-journees-d-etude/46-allocutions-de-cloture

réalisation d'une action commune. (...). J'ai souvent constaté que ce que l'on nomme partenariat c'est très souvent la façon dont « les autres » acceptent ou participent à un projet conçu par les uns ! ».

- **Repère 13** : A l'instar de l'obligation d'inscrire l'EAC dans le projet éducatif des établissements scolaire, inscrire en tant que **repère de qualité l'éveil artistique et culturel des jeunes enfants dans le projet d'accueil ou d'établissement afin que l'éveil artistique et culturel soit introduit dans le quotidien des modes d'accueil collectifs et individuels**. Développer des **partenariats** avec les acteurs et les ressources locales : musées, médiathèques, événements culturels de proximité. Systématiser **l'utilisation d'albums et de livres, les comptines, jeux de doigts, marionnettes, musique, les jeux rythmiques, danse**, la découverte d'œuvres et la rencontre avec les artistes. Former des professionnels des EAJE et des assistants maternels à cet effet.

5.3 Repère 14 : Favoriser les initiatives artistiques et culturelles entre parents, enfants et professionnelles des modes d'accueil

Les modes d'accueil ont une mission d'accompagnement de la parentalité, les pratiques artistiques et culturelle sont des médiations idéales de réassurance et de valorisation des familles autant que de mise en lien entre celles-ci à travers des expériences et moments riches partagés. Elles permettent également de consolider et créer la confiance entre les familles et les modes d'accueil.

Le ministère de la culture a confié à Sophie Marinopoulos une mission sur petite enfance, culture et parentalité en vue d'une remise au printemps 2019 (voir annexe : les propositions du rapport seront annexées dès publication).

Sur le transculturel, l'ouverture au monde passe également par la rencontre avec des langages, des gestes, des mots et des chansons d'autres cultures, qui élargissent l'horizon d'expérience sensorielle du jeune enfant, et l'initient à la richesse de la diversité humaine.

On veillera à ce que chaque enfant, quel que soit son état, puisse bénéficier des plaisirs, de l'apport de la culture et de l'art sous toutes ses formes. Les nécessités des soins, des réductions ne doivent jamais priver l'enfant du droit à un accès à la culture.

Les premières rencontres interculturelles des tout-petits relèvent des échanges que l'enfant expérimente avec les personnes de son entourage proche et de son voisinage : les familles de cultures « mixtes », les professionnels l'accueillant ou encore les enfants accueillis en même temps que lui. Cette diversité peut être, pour le tout petit, l'occasion d'appréhender la richesse de ces patrimoines divers. Pour les enfants allophones, ce sera aussi l'occasion de retrouver lors d'un moment partagé, leur langue familiale dans le lieu d'accueil, reconnaissance implicite de ce que leurs parents leurs ont transmis et soutien pour eux de l'accès à la langue et à la culture de la société d'accueil (cf travaux de Marie-Rose Moro).

Pour ce faire, il est utile de :

- Faire appel aux patrimoines culturels des familles accueillies pour enrichir le répertoire de comptines et chansons.
- Enrichir les outils pédagogiques des lieux d'accueil en en diversifiant les origines culturelles
- Soutenir et qualifier les professionnels à créer des supports ou des propositions sensibles avec et en direction des familles : collectage des comptines des familles accueillies –photos des familles au fil des saisons – albums rendus bilingues – affichages en lien avec les trajets et cultures des familles – spectacles très jeunes publics – ateliers artistiques partagés parents enfants professionnels…

➢ **Repère 14** : **Favoriser les initiatives artistiques et culturelles entre parents et enfants et des professionnels des modes d'accueil.** Les pratiques artistiques et culturelle sont par ailleurs des médiations idéales de réassurance et de valorisation des familles autant que de mise en lien entre celles-ci à travers des moments joyeux et émouvants partagés. **Utiliser ou créer des supports d'échanges avec et entre les parents,** (activités réalisées, spectacles vus...). Compléter le **répertoire culturel**, des supports pédagogiques dans les modes d'accueil, les formes artistiques traditionnelles et contemporaines avec des éléments issus des cultures locales et des **cultures familiales** des enfants accueillis pour faciliter les passages entre générations et entre la maison et le lieu d'accueil.

(Le ministère de la culture a confié à Sophie Marinopoulos une mission sur petite enfance, culture et parentalité en vue d'une remise au printemps 2019, dont les conclusions sont annexées au rapport).

6. ARTICLE 6 - LA NATURE JOUE UN ROLE ESSENTIEL POUR L'EPANOUISSEMENT DES ENFANTS.

6.1 Le 6ème article *in extenso*

La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants.

« Le contact réel avec la nature est essentiel à mon développement. »

Le jeune enfant prend connaissance du monde par sa sensibilité, où sont liés le corporel, le cognitif, l'affectif, l'émotionnel et le social. Etre au contact de la nature, c'est apprendre à la connaître, à l'aimer et à la respecter.

|| Les espaces naturels constituent d'excellents outils pédagogiques. Ils offrent de multiples sources de jeux, de découvertes et d'apprentissage en invitant les enfants à manipuler, partager, tâtonner et explorer.

|| La sensibilisation des enfants à la richesse et à la beauté de leur environnement naturel commence très tôt. Le contact avec les minéraux, les végétaux et les animaux est indispensable à leur épanouissement. Accompagner leur exploration et leur observation, leurs sensations des phénomènes naturels, des rythmes et des saisons, les aide à construire leur conscience du temps, de l'espace, et du vivant dans sa globalité.

6.2 Repère 15 : Prévoir des temps dans la nature dans l'organisation de la semaine alternant jeux spontanés et découvertes ou activités plus guidées, jardinage, animaux, terrariums

Le « goût du dehors » pour les petits dans d'autres pays [123]

Dans les pays nordiques particulièrement, la découverte de la nature au quotidien est au cœur des pratiques éducatives. *la Kita de la forêt* non loin de Karlsruhe en Allemagne est une structure éducative accueillant des jeunes enfants dans une roulotte au milieu de la forêt. La plus grande partie de la journée se passe dans la forêt sans aménagement particuliers (c'est la nature et les saisons qui décident des aménagements et non les adultes qui les ont pensés) – à certains endroits les enfants ont des repères (un tronc tombé au sol où des cabanes qu'ils ont construits). La nature offre des apprentissages variés, ce que certaines formes pédagogiques revendiquent tels que la nature Pedagogy[124] ou encore la Wild Pedagogie nées dans des Pays comme le Canada ou la Norvège. Ces méthodes mettent l'accent sur l'importance de l'exploration sensorielle pour appréhender l'environnement dans lequel nous évoluons et se questionner sur le lien de l'Homme à la nature. Dans la *Kita de la forêt,* les éducateurs dans une posture d'observation ont cependant une présence active, les enfants savent qu'ils sont là en cas de besoin. L'adulte cherche à provoquer le questionnement des

[123] *Jeunes enfants : comment les élever en plein air* ?, Regards sur l'Europe Revue des Cemea vers l'Education nouvelle VEN 570, avril 2018

[124] Forme pédagogique développée par Claire Warden en Ecosse qui défend le fait que la nature apporte de nombreux apprentissages et permet l'épanouissement et le développement de l'enfant dans de bonnes conditions

enfants, un peu comme une démarche philosophique où on serait toujours en situation de se questionner sans apporter de réponse systématique. L'objectif de l'adulte est de donner des outils pour que l'enfant cherche et trouve seul (ou avec l'aide de ses pairs) ses réponses.
Les changements météorologiques sont propices à l'exploration de l'environnement, escargots et champignons apparaissent par temps humide, la neige rend visible les traces d'animaux, autant de découvertes dont nombre d'enfants sont privés au nom d'une excessive précaution.
L'exploration dans la nature questionne aussi sur la notion de « danger » et de « prise de risque ». A la *Kita de la forêt* les enfants jouent avec des bâtons comme avec une dinette. Les bâtons ne constituent pas une source d'inquiétude pour l'équipe pédagogique, laquelle valorise plutôt la créativité qu'il génère. L'usage des bâtons fait néanmoins l'objet de règles établies collectivement. D'un système où l'objet porteur de risque est interdit et où finalement on n'expérimente pas le danger en question, on assiste à un fonctionnement où le danger est pleinement vécu, et où cette expérience est traduite en règle afin de le contrôler et le limiter. Dans le premier cas on se préoccupe davantage de l'évacuation rapide du danger à des fins de sécurité immédiate, alors que dans le second, on s'attelle à la compréhension de ce qui constitue le danger et on s'outille pour le maitriser. C'est la différence entre prendre un risque et se mettre en danger. La première expression implique la conscience de l'acte, donc la vigilance et l'effort de contrôle. En quoi faire évoluer les enfants dans des lieux normés et aseptisés leur permet ensuite d'affronter la réalité et la diversité de leur environnement de vie ? Car ce faisant on leur retire leur droit à penser la complexité, la possibilité de travailler leur faculté à s'adapter et leur propension à agir et s'exprimer dans leur milieu.

Vivre en milieu urbain et découvrir la nature ?

Dans les grandes villes tous les EAJE ne peuvent avoir accès à un jardin privé et végétalisé, de nombreuses assistants maternels vivent en appartement, parfois loin d'un parc ou d'un jardin.il y a un principe de réalité dans l'accueil des jeunes enfants !

Pour les tout-petits, le lien à la nature commence souvent par l'assiette et la cuisine : manipuler, goûter, sentir, transvaser, nommer, détourner les fruits les légumes, les céréales, les légumineuses… c'est possible ! Et aussi voir pousser des petites graines (même dans un pot), récolter les quelques feuilles d'automne au pied de l'immeuble, repérer qu'il y d'autres êtres vivants, observer l'ombre du soleil, les reflets de la lumière….

Aller au marché ou se promener dans un parc est une source infinie de découverte encore faut-il que l'adulte accompagnant prenne lui aussi le temps de l'observation : de l'enfant bien sûr, mais aussi de ce qui l'entoure, de l'infiniment petit qui fascine les jeunes enfants (observer les insectes…), de la répétition des gestes pour s'approprier le monde.

Proposer une ritualisation, répéter ces rencontres avec des éléments naturels, végétaux, animaux. Le tout petit - encore dans l'incertitude de la permanence de ce qui existe- a aussi besoin de vérifier que « ce qui s'en va, revient », de répéter les mêmes gestes, de « retrouver » des lieux, des sensations pour se les approprier…

- **Repère 15 : Développer la sensibilité environnementale (minérale, végétale, animale).** Dégager des temps dédiés au **contact avec la nature, la découverte et l'exploration des végétaux, minéraux et animaux** (sorties en forêt ou au parc, jardinage au potager ou sur le balcon, les courses au marché, soin porté à un animal domestique, préparation de repas) pour permettre à l'enfant de prendre conscience et formaliser son rapport à la nature.

6.3 Développer l'implication des pouvoirs publics pour l'aménagement du dehors et les projets permettant aux enfants d'entrer en contact avec la nature

Qu'est-ce qu'un CPIE ?

Un centre permanent d'initiatives pour l'environnement (CPIE) est une association labellisée qui agit dans deux domaines d'activités en faveur du développement durable : l'accompagnement des territoires au service de politiques publiques et de projets d'acteurs, la sensibilisation et l'éducation de tous à l'environnement.

Associations labellisées et organisées en réseau, les CPIE agissent pour que les questions environnementales soient prises en compte dans les décisions, les projets et les comportements des organisations et des personnes (collectivités, associations, entreprises, individus).

Les CPIE partagent les mêmes valeurs : humanisme, promotion de la citoyenneté et respect de la démarche scientifique et sont engagés dans une Charte nationale. Chaque CPIE agit sur un territoire cohérent d'intervention, dont il connaît les enjeux environnementaux, socio-économiques et culturels. Il coopère avec tous les acteurs, publics ou privés, concernés par l'environnement et le développement durable.

CPIE, un label pour 10 ans, renouvelable

Un CPIE est une association qui a obtenu pour 10 ans le label « Centre permanent d'initiatives pour l'environnement », gage de qualité de l'engagement et des actions mises en œuvre.

Proposition 5 : Développer sur les territoires des programmes et projets donnant une place régulière aux contacts entre la nature et les enfants. Veiller à ce que les enfants en situation de handicap soient pleinement associés à ces propositions.

- Mettre en place des programmes type « écolo crèche », « Zebulon » ou « Et Colegram… » (collectage de matériaux brut…)
- Rendre obligatoires dans les projets et les rénovations, des espaces extérieurs végétalisés (ou en milieu très urbanisés des temps réguliers de promenades/découvertes dans des espaces végétalisés).
- Mettre en place des projets de jardin à la crèche
- Clarifier les postures quant à la présence d'animaux (PMI)
- Développer des programmes et les partenariats avec les structures d'éducation à l'environnement (CPIE)

7. ARTICLE 7 - LA LUTTE CONTRE LES STEREOTYPES SEXISTES EST UN ENJEU ESSENTIEL DES LA PRIME ENFANCE.

7.1 Le 7ème article *in extenso*

La lutte contre les stéréotypes sexistes est un enjeu essentiel dès la prime enfance.

« Fille ou garçon, j'ai besoin que l'on me valorise pour mes qualités personnelles, en dehors de tout stéréotype. Il en va de même pour les professionnel.le.s qui m'accompagnent. C'est aussi grâce à ces femmes et ces hommes que je construis mon identité. »

Les jeunes enfants observent celles et ceux qui prennent soin d'eux. Ils voient aujourd'hui l'omniprésence des femmes dans les modes d'accueil. Il existe par ailleurs une asymétrie des attitudes professionnelles dans les soins, jeux et activités entre les deux sexes. Les enfants remarquent qu'on les considère différemment selon qu'ils sont une petite fille ou un petit garçon. Ainsi, ils intériorisent très tôt les stéréotypes de genre et la division sexuée des rôles sociaux.

|| L'attention des professionnel.le.s à ne pas transmettre de manière précoce des stéréotypes de comportement liés au sexe de l'enfant va de pair avec l'accompagnement de la prise de conscience des jeunes enfants de leur identité de petite fille et de petit garçon et la fierté qu'ils en tirent.

|| Les enfants ont besoin d'être valorisés pour leurs compétences personnelles et non en fonction des rôles habituellement attribués à chaque genre. Il est nécessaire de veiller à ce que les petites filles et les petits garçons soient encouragé.e.s de la même manière à aller vers les activités qui suscitent leur intérêt, sans être freiné.e.s. L'observation et le questionnement des attitudes de socialisation différenciée des filles et des garçons sont intégrés à la formation des professionnel.le.s.

|| La mixité des personnels dans l'accueil, l'éducation et le soin des enfants quel que soit leur âge est un facteur d'égalité entre les deux sexes, car elle offre aux enfants des modèles et des relations socialement plus riches dans un monde constitué d'hommes et de femmes. Elle doit être encouragée à tous niveaux, dans l'orientation scolaire et professionnelle, la formation, le recrutement.

Les inégalités entre les hommes et les femmes se déploient dans tous les secteurs de la société, et prennent racine dès la petite enfance. Cette période de la vie joue un rôle de premier rang dans la construction sociale des différences entre les filles et les garçons. Dès leur plus jeune âge, l'identité des enfants est nommée, désignée, caractérisée de manière distincte entre les filles et les garçons. Les attributs valorisés ne sont pas les mêmes : motricité et chiffres chez le garçon, qualités esthétiques ou lecture chez la fille.

De même, les vêtements qu'ils portent, les jouets et jeux auxquels ils jouent, les loisirs qu'ils pratiquent, les adultes qui les entourent contribuent à l'établissement de la différence des rôles. Lorsqu'elles proposent des jeux aux enfants, les professionnelles de la petite enfance[125] *avancent ainsi se fonder sur les besoins éducatifs des enfants et ne pas prendre en compte leur sexe dans la*

[125] Geneviève Cresson. « Indicible mais omniprésente : le genre dans les lieux d'accueil de la petite enfance », *Cahiers du Genre*, L'Harmattan, 2010/2, n°49, pp. 15-33

répartition. Cela peut mener à une mise à disposition de tous les jeux pour tous les enfants (par groupe d'âge), « comme si l'accessibilité garantissait un usage semblable ». Mais en pratique des stéréotypes d'utilisation de ces jouets s'installent.

En outre, ils et elles sont exposés à des modèles d'identifications différenciés et différenciateurs, que ce soit en famille ou dans les lieux d'accueil de la petite enfance. Les catégories professionnelles d'auxiliaires de puériculture et des assistant.e.s maternel.le.s, les femmes sont très largement surreprésentées[126]. Or, les professionnels de l'enfance, jouent un rôle important dans les découvertes et les représentations que l'enfant se fait du féminin et du masculin, en l'occurrence ici à installer l'équivalence entre féminin et travail du « care ». Comme c'est le cas de l'école[127], le secteur de la petite enfance est à l'image de la société, traversée par les inégalités sociales, qu'elle peut contribuer à reproduire de façon inconsciente. L'environnement quasi-entièrement féminin du bébé joue donc un rôle prépondérant sur la construction des stéréotypes qu'il développera plus tard.

La lutte contre les stéréotypes implique donc d'ajouter du masculin à l'univers quotidien des enfants, bien que les discours sur la mixité professionnelle dans le secteur de la petite enfance restent ambivalents[128].

7.2. Repères 16 et 17 : Attention donnée, jeux, livres sans assignations précoces des filles et garçons

Sur le modèle des recommandations du HCE[129], il est possible d'avancer la mise en œuvre d'une d'éducation à l'égalité dès la petite enfance, profitable aux garçons comme aux filles. En effet, les garçons eux-mêmes souffrent de stéréotypes. Alors qu'ils sont autorisés à être davantage agités que les filles, dans une logique de valorisation de la puissance et l'énergie qui serait liée au sexe masculin, les garçons sont également davantage victimes d'accidents domestiques et plus souvent atteints de pathologies mentales que les filles... De même, les filles prenant des attributs masculins

[126] Selon le rapport de France Stratégie, le taux moyen de masculinisation se situerait entre 1,3% et 1.5% dans le secteur de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants et atteindrait 3% si l'on retient le seul périmètre des structures collectives ».

[127] Rapport n°2016-12-12-STER-025, « Formation à l'égalité filles-garçons : Faires des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité », Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes », Danielle Bousquet, Françoise Vouillot, Margaux Collet, Yseline Fourtic, 2016

[128] Geneviève Cresson. *Op. Cit*. D'une part, la présence d'hommes dans les lieux de la petite enfance se présente comme un atout indéniable pour le développement du tout-petit : les professionnels masculins disposeraient de qualités différentes et complémentaires à celles des femmes, naturelles ou acquises sociologiquement, comme l'autorité. D'autre part, faire participer les hommes à la prise en charge du jeune enfant pourrait représenter certains risques (maladresse des hommes face aux bébés, risques de perte de virilité associés à ce travail si féminin, voire à l'extrême, risques de pédophilie).

[129] Rapport n°2016-12-12-STER-025, « Formation à l'égalité filles-garçons : Faires des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité », Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes », Danielle Bousquet, Françoise Vouillot, Margaux Collet, Yseline Fourtic, 2016

se voient davantage valorisées que les garçons prenant des attributs féminins. C'est d'ailleurs dans cette logique « inclusive » qu'œuvre la campagne « HeForShe » de l'ONU Femmes [130].

La Charte Pour l'Egalité de la crèche Bourdarias[131]

Soucieuse de poser clairement les valeurs et principes du projet de la crèche pour une éducation non sexiste, en lien avec son projet pédagogique, l'équipe élabore une « Charte pour l'égalité ».
Dans une perspective égalitaire, les notions d'estime de soi, de confiance en soir, de reconnaissance du potentiel de chacun et la façon de permettre l'expression spontanée des émotions, notamment celles habituellement proscrites pour les uns ou pour les autres (ne pas pleurer pour les garçons, ne pas exprimer sa colère ou son désaccord pour les filles) sont au cœur de la Charte. La charte repose sur une déclinaison du travail en 12 points :

1. Repérer les stéréotypes sexistes dans nos propres représentations et attitudes de parents ou d'éducateurs
2. Observer les enfants et les interactions de genre et les décrypter
3. Représenter en tant qu'adulte un modèle identificatoire non discriminant à l'égard des sexes
4. Développer les compétences des uns et des autres
5. Dès l'âge d'un an, faire des choix dans les jeux et albums proposés aux enfants des deux sexes et élargir leurs possibilités
6. Valoriser les valeurs et attitudes qui fondent et favorisent l'estime de soi
7. Veiller à ne pas cantonner les garçons aux jeux moteurs et les filles aux jeux calmes mais permettre un accès égalitaire aux deux sexes et proposer ces activités soit par groupe de genre, soit mixte ; observer et réajuster
8. Mettre en place des ateliers spécifiques genre
9. Eviter de renforcer la division sexuée par l'exemple ou les propos, sans intention de rendre chaque sexe identique à l'autre car de fait être garçon ou fille, c'est être différent
10. Pratiquer l'équité dans l'expression et la prise de parole des enfants
11. Avoir en équipe une attitude cohérente et la plus juste possible
12. Echanger régulièrement avec les parents

Les 10 points-clés de la démarche PASS-ÂGE[132],

Procéder à un examen des locaux afin de repérer les éléments d'organisation de l'espace (coin poupées) et de décoration (couleurs des murs, étiquettes d'identification des enfants…) qui véhiculent des stéréotypes (transformer le coin poupées, par exemple, en un coin maison où l'on accède en voiture, ce qui permet à tous les enfants de jouer ensemble avec tous les jouets – voitures, poupées – et non pas dans des coins séparés).

Veiller, dans les interactions enfants/adultes au nombre de sollicitations opérées envers les filles et les garçons.

[130] Discours de l'Ambassadrice de bonne volonté d'ONU Femmes, Emma Watson, à l'occasion d'un événement spécial tenu au siège des Nations Unies, à New York, le 20 septembre 2014, dans le cadre de la campagne « HeForShe », 20 septembre 2014

[131] *Documentaire « Le Genre Idéal », un film réalisé par les professionnels de la crèche départementale Bourdarias participant à l'Observatoire Documentaire, Département de la Seine Saint-Denis 2012, 60 minutes*

[132] *Rapport sur l'égalité entre les filles et les garçons dans les modes d'accueil de la petite enfance*, écrit par Brigitte Grésy et Philippe Georges, publié en décembre 2012

Veiller, dans les interactions enfants/adultes, aux encouragements, félicitations et compliments adressés aux filles et aux garçons. Bannir les expressions qui enferment dans un rôle stéréotypé (par exemple : ne pas dire à une petite fille qui arrive avec une jolie robe : « Comme tu es belle ! Il va falloir être sage et ne pas se salit ! » et ne pas dire à un petit garçon qui s'est cogné un peu brutalement : « Ne pleure pas ; les garçons ne pleurent pas ! »).

Veiller, dans la gestion des émotions et des conflits, à ne pas tolérer davantage la turbulence chez les garçons et la passivité chez les filles ; inciter à la régulation et à l'expression des émotions pour les deux sexes.

Etre vigilant, lors des activités dites libres et dans les situations de jeux d'imitation, sur le choix des jouets et des activités par les enfants pour leur permettre d'intérioriser des modèles identificatoires multiples ; veiller à ne pas décourager un garçon à jouer à un jeu connoté comme un jeu de fille et inversement.

Veiller à diversifier les activités pour éviter d'attribuer l'espace extérieur aux garçons, et l'espace intérieur aux filles ; veiller à ce que les enfants se partagent équitablement l'espace et les jeux.

Organiser des ateliers qui permettent aux enfants d'avoir des activités anti-stéréotypes, y compris par l'organisation de groupes non mixtes (atelier bricolage pour les filles ; atelier d'expression orale pour les garçons) ; créer des activités novatrices afin d'amener les enfants à oser des conduites non stéréotypées et à déjouer les « statistiques » qu'ils font sans cesse en regardant le comportement des adultes.

Passer au crible de l'égalité les livres utilisés dans la crèche en se référant à des bibliographiques établies par des bibliothécaires dans le souci de bannir les stéréotypes (prendre en considération le sexe des personnes ou animaux du point de vue du nombre et des rôles attribués). Pour les livres comportant des clichés mais qu'il faudrait garder pour les enfants, parce que très appréciés, veiller au commentaire approprié pour permettre une distance par rapport aux clichés.

Bannir les jouets porteurs de stéréotypes et veilleur à n'acquérir que des jeux débarrassés d'éléments (couleurs) inducteurs de choix par les enfants et privilégier les jouets de construction et d'innovation plutôt que les jeux d'imitation.

Analyser les comportements et les processus à l'égard des parents afin d'assurer la pleine présence des pères (par exemple : s'adresser au papa « même » pour des questions éducatives, organiser un roulement dans l'appel des parents en cas de maladie de l'enfant, engager le dialogue avec les pères aussi sur le sujet des stéréotypes).

Il importe aussi de promouvoir la **mixité professionnelle** dans le secteur de la petite enfance[133] . Mais ces actions dépassent l'objectif de ce rapport. On insistera ici sur ce qui se passe au sein des modes d'accueils.

De manière générale, les stéréotypes peuvent également porter sur d'autres critères de catégorisation comme l'origine ethnique, sociale, … qui pèsent à la fois sur les enfants et sur leurs familles. Il s'agit pour les professionnels d'y être particulièrement vigilants.

S'agissant des stéréotypes de genre toute la difficulté est de permettre à la fois aux petits garçons et petites filles de s'identifier comme tels, l'identité sexué constituant un élément structurant du

[133] Voir les propositions dans : Marie-Cécile Naves et Vanessa Wisnia-Weill. *Lutter contre les stéréotypes filles-garçons. Un enjeu d'égalité et de mixité dès l'enfance*, France Stratégie, 2014

développement, sans pour autant être cantonné à des stéréotypes qui limitent leurs champs d'actions et d'émotions.

- **Repère 16 : Solliciter autant les filles que les garçons dans les mêmes activités.** Promouvoir le choix et l'usage éclairé du matériel éducatif proposé aux petites filles et aux petits garçons par les professionnels de la petite enfance (jeux, albums avec des héros féminins et masculins). **Inciter les professionnels à être attentive à proposer de manière similaire aux filles et aux garçons les activités qui ont tendance à être différenciées** (par exemple favoriser suffisamment l'éveil moteur et le repérage spatial des filles et symétriquement favoriser les temps de lecture, d'activités calmes et d'expression des émotions chez les garçons).
- **Repère 17 :** Consolider **les bases théoriques sur la socialisation différenciée des petites filles et des petits garçons dans le secteur de la petite enfance**.

  Pour ce faire, développer notamment un centre de ressources qui rassemblera les travaux sur la question des inégalités filles-garçons dans la petite enfance. Mettre en place des outils à destination des professionnels de la petite enfance, sur le modèle du site « Outils égalité filles-garçons » dans l'éducation nationale. Renforcer et généraliser les modules d'enseignements à l'éducation à l'égalité filles-garçons dans la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance. **Faire de l'égalité filles-garçons une connaissance requise pour l'obtention des diplômes et concours des professionnels de la petite enfance.**

C. ACCUEILLIR LES ENFANTS PAR DES ORGANISATIONS BIENTRAITANTES ET OUVERTES SUR L'EXTERIEUR

8. ARTICLE 8 - LES MODES D'ACCUEIL DOIVENT OFFRIR UN ENVIRONNEMENT SAIN, GARANTISSANT TANT LA SECURITE DE L'ENFANT QUE LES CONDITIONS DE DEPLOIEMENT DE SON EVEIL.

8.1. Le 8ème article *in extenso*

Les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain, garantissant tant la sécurité de l'enfant que les conditions de déploiement de son éveil.

« J'ai besoin d'évoluer dans un environnement beau, sain et propice à mon éveil. »

Une organisation souple et bien conçue des espaces doit permettre la mise en œuvre d'activités créatives et riches, ainsi que des temps de rêverie et, autant que possible, de jeux, de sorties en extérieur et dans la nature.

|| Les normes relatives aux EAJE doivent être appliquées avec discernement, toujours en vue du bien-être et du bon développement de l'enfant. Elles posent un ensemble d'objectifs dont l'atteinte effective compte plus que les moyens d'y parvenir, lesquels doivent être évalués en tenant compte du contexte et de la configuration de chaque lieu d'accueil.

|| Les enfants sont plus vulnérables que les adultes car leur système immunitaire n'est que partiellement développé. Garantir un environnement sain pour l'enfant, c'est veiller à la propreté des équipements et à la bonne qualité de l'air intérieur. Les professionnel.le.s pourront également veiller à proscrire l'usage des téléphones portables à proximité des enfants, à limiter l'usage de matériaux potentiellement nocifs et polluants et l'émission, dans les pièces d'accueil, d'ondes électromagnétiques dont les effets sont encore mal connus. La Loi n° 2015-136 du 9 février 2015 interdit l'installation d'un équipement terminal fixe équipé d'un accès sans fil à internet dans les espaces dédiés à l'accueil, au repos et aux activités des enfants dans les établissements d'accueil des moins de six ans.

8.2. Profiter de la reprise du cadre normatif pour mieux concilier besoins d'éveil et normes de sécurité dans l'aménagement des locaux et les autorisations de sorties culturelles ou au dehors

Les normes d'hygiène et de sécurité rappelées dans la première partie sont nécessaires pour garantir la sécurité des enfants. Mais l'établissement d'accueil et les professionnelles de la petite enfance sont aujourd'hui souvent confrontés à des conflits de normes, par exemple :

- Obligations de prises électriques en hauteur pour que les jeunes enfants n'accèdent pas à un équipement dangereux, mais également d'installations accessibles en fauteuil roulant ;
- Pertinence des sorties culturelles ou dehors avec les enfants, mais conditions de sécurité imposées aux professionnels des EAJE empêchant *a priori* de telles sorties (sur ce point, il existe une importante différence de ratio adulte-enfants exigés, en comparaison avec l'accueils individuel, ce qui infléchit les pratiques quotidiennes) ;
- Demande de favoriser l'activité motrice des enfants, mais refus d'un escalier propice aux déplacements dans la crèche, ou a l'autonomie d'accès d'un enfant à du matériel.

L'exemple écossais : Pre-birth to three, Positive Outcomes for Scotland's Children and Families, National Guidance, 2010

L'enfant et son environnement

Le curriculum écossais rappelle l'importance du rôle joué par l'environnement, intérieur et extérieur, dans le développement du jeune enfant. Jouer à l'extérieur produit un impact positif sur son bien-être mental, affectif, physique et social. La plupart des centres d'accueil se sont appropriés ces constats et les ont intégrés dans leur pratique quotidienne en intégrant diverses activités en extérieur à leur programme. Ainsi, les professionnels sont encouragés à veiller à l'amélioration de la qualité des espaces extérieurs utilisés en mettant à disposition des enfants, des matériaux naturels, des vêtements et des tentes par exemple. De façon concrète, l'enfant peut être mené à apprendre le respect des espèces naturelles et de l'environnement, grâce à des visites dans les structures locales du quartier, et via le déplacement en transports en commun. En outre, le guide du gouvernement indique le travail à mener sur la gestion des risques en veillant à trouver un équilibre entre les bénéfices et les risques encourus dans le cadre d'expériences d'apprentissage en plein-air.

Dans l'ensemble, les besoins d'éveil sont susceptibles de justifier certains aménagements intérieurs et doivent pouvoir être soutenus avec des sorties culturelles ou au dehors (dans un jardin, pour pique-niquer…). Les professionnelles de la petite enfance devraient pouvoir disposer d'une marge de manœuvre encadrée pour appliquer avec discernement les multiples normes de sécurité et d'hygiène. Les gestionnaires et les financeurs doivent tenir compte en même temps des besoins d'éveil et de sécurité dans leurs autorisations.

La reprise du cadre normatif des modes d'accueil dans le cadre de la loi pour une société de confiance pourrait être l'occasion de simplifier et d'ouvrir des marges de manœuvres permettant effectivement de mieux articuler besoins d'éveil et de sécurité. Par ailleurs, le renforcement des missions premières de prévention et d'accompagnement des enfants et des familles et le possible désengagement partiel de la PMI de son rôle dans les modes d'accueil[134] vont amener des évolutions. Si la CAF devient le pivot central non seulement des financements mais aussi de la gestion des agréments, des moyens *ad hoc* devront être prévus (voir III 3.10).

Proposition 6 : Dans le cadre de la reprise du cadre normatif en cours, étudier un assouplissement et une simplification des autorisations d'aménagements des locaux et de sorties au dehors et dans

[134] Suites de la mission Peyron, Mission de recentrage des missions de la PMI confiée à M. Peyron, députée de Seine et Marne.

les équipements culturels pour une meilleure participation des enfants, développer des marges de manœuvre et pour appliquer avec discernement les normes de sécurité.

8.3. Améliorer la qualité nutritionnelle des aliments destinés aux enfants de la naissance à trois ans

Programme National Nutrition Santé (PNNS)

Lancé en 2001, le Programme National Nutrition Santé (PNNS) est un plan de santé publique visant à améliorer l'état de santé de la population en agissant sur l'un de ses déterminants majeurs : la nutrition. Dans ce cadre, plusieurs acteurs se sont saisis des recommandations du PNNS (étapes de la diversification alimentaire, jeu sur les associations, jeu sur les variétés, présentation et préparation des plats[135], quantités de protéines, produits laitiers, produits sucrés…) pour concevoir des outils à destination des familles et des professionnels, comme la Fabrique à Menus[136] ou le Calendrier des Saisons.

Santé publique France a conçu un outil informationnel, le Nutri-Score, visant à faciliter la lecture et la compréhension des valeurs nutritionnelles affichées sur les emballages des produits vendus. Ce sont aujourd'hui près de 50 entreprises agro-alimentaires qui s'attachent volontairement[137] à afficher ce logo composé de 5 lettres colorées en fonction de la valeur nutritionnelle du produit vendu. Un arrêté du 31 octobre 2017[138] vise néanmoins le cas particulier des aliments infantiles destinés aux enfants de 0 à 3 ans, auquel le Nutri-Score n'est pas adapté. Ainsi l'article 2 prévoit à l'alinéa 1b que *« Pour tenir compte des repères nutritionnels du Programme national nutrition santé, des adaptations sont nécessaires pour le calcul du score. Elles sont établies conformément aux avis de l'Agence nationale de sécurité sanitaire de l'alimentation, de l'environnement et du travail (ANSES) et du Haut Conseil de la santé publique (HCSP) ».* Une démarche spécifique d'information nutritionnelle dans sur les aliments destinés aux jeunes enfants, est donc à lancer.

Mise en place du PNNS par la Ville de Bordeaux

Dans le cadre d'un groupe de travail réunissant les professionnels de la petite enfance (directrices de crèche, cuisiniers, coordinatrice petite enfance…), la Ville de Bordeaux a élaboré un *Livret d'aide à l'élaboration des repas pour les professionnels de la petite enfance* à destination des EAJE et des assistants maternels en avril 2014. Il recense des indications sur la façon de mener le moment du repas (durée, nombre d'enfants autour d'une table, nombre d'adultes…), l'éveil au goût ou encore la thématique de l'environnement durable. Il propose toute une gamme d'activités de découvertes sur la nourriture propice au plaisir et à l'appétit des enfants.

[135] http://www.mangerbouger.fr/Manger-Mieux/Manger-mieux-a-tout-age/
[136] https://www.la-fabrique-a-menus.fr
[137] *Proposition de loi visant à améliorer la qualité nutritionnelle des aliments et à encourager les bonnes pratiques alimentaires, adoptée par l'assemblée nationale en première lecture, le 21 février 2019 : « Les messages publicitaires en faveur de denrées alimentaires sont accompagnés de la forme de présentation complémentaire à la déclaration nutritionnelle en application de l'article L. 3232-8 […]. Les annonceurs et les promoteurs peuvent déroger à cette obligation sous réserve du versement d'une contribution dont le produit est affecté à l'Agence nationale de Santé Publique ».*
[138] *Arrêté du 31 octobre* ***fixant la forme de présentation complémentaire à la déclaration nutritionnelle recommandée par l'Etat en application des articles L. 3232-8 et R. 3232-7 du code de la santé publique***[138],

Par ailleurs, depuis près de 10 ans, la Ville organise une grande journée de promotion de la consommation de fruits et légumes, dans le cadre de la semaine « Fraich'Attitude » : ce sont ainsi près de 600 enfants âgés de 2 à 12 ans qui bénéficient d'ateliers ludiques et pédagogiques au sein des crèches familiales, établissements scolaires ou centres de loisirs.

Marseille et la démarche qualité dans le domaine de la nutrition

Dans son Guide de la Petite Enfance, la Ville de Marseille met en avant ses actions en faveur du développement durable et de la santé de ses tout-petits. Ainsi, elle a choisi dans ses lieux de restauration collective de la petite enfance, de proposer 50% d'aliments certifiés « bio ». Par ailleurs, elle favorise le déploiement des circuits-courts, en privilégiant la consommation de fruits et de légumes provenant de la région.

D'une façon plus générale, la Ville de Marseille a vu 18 de ses crèches municipales être certifiées par le label « Certi'crèches – AFNOR », et encourage les autres structures à les rejoindre dans leur « démarche Qualité », mise en œuvre depuis 2014.

Quand les repas sont préparés sur place, il faut inciter les cuisiniers à établir des relations avec les enfants autour de la nourriture personnalisée. Un travail de ce type peut aussi se faire avec les employés qui apportent aux enfants les plats préparés ailleurs.

Enfin, il faut souligner qu'être cuisinier d'une crèche est un travail spécifique, et qualifié en raison notamment du respect de normes sanitaires particulièrement exigeantes. Ce qui peut créer une difficulté de recrutement et de financement pour les établissements et les gestionnaires en termes de ressources humaines et tout particulièrement en cas d'absence du personnel.

Proposition 7 : Mettre en place des mesures incitatives permettant d'augmenter la qualité nutritionnelle des aliments destinés aux enfants de 0 à 3 ans. Créer un **Nutri-Score de la Petite Enfance.** Développer les **repas sains, locaux ou fabriqués sur place**.

8.4. Repère 18 : Un aménagement des locaux qui respecte l'intimité de l'enfant pour les soins corporels

- **Repère 18: Un aménagement des locaux qui prévoit une intimité pour les soins corporels. Chez le jeune enfant, le corps est le médium privilégié pour établir des liens qui sécurisent, pour jouer, s'exprimer, apprendre et se faire des amis. Les modes d'accueil des jeunes enfants doivent donc accorder une attention particulière à la délicatesse des soins, à l'écoute de l'enfant, à la liberté des mouvements, à la variété des objets et matières à manipuler et aux découvertes multi-sensorielles.**

8.5. Repère 19 : Accorder une grande attention aux conditions de prises des repas

Le plaisir, la relation et la découverte autour des repas

C'est à travers le quotidien qui rythme sa vie que le jeune enfant apprend petit à petit à repérer et organiser le temps, l'espace et sa relation au monde. Le repas est un des moments de ce quotidien : il est nécessaire à la vie et au bon développement de l'enfant, il revient régulièrement et surtout il s'articule à partir d'une relation avec un adulte. La satisfaction de ce besoin physiologique est indissociable de la manière dont on va y répondre. Au-delà de l'incontournable qualité nutritive, l'accueillant doit veiller au cadre, à l'atmosphère et favoriser le plaisir de se nourrir et les échanges qui va se nouer pendant le repas, avec l'adulte mais aussi entre enfants.

L'expérience nourricière et affective chez les nourrissons

Le bébé découvre le monde par ses sens, et la bouche, l'oralité, centrale dans son évolution pendant plusieurs mois[139]. **La tétée, ou le moment du biberon,** ne sont pas uniquement des moyens d'apaiser la faim du bébé, mais constituent également un moment de plaisir, celui de sentir le mamelon ou la tétine en bouche, le lait chaud, le corps et l'accroche son regard de celui qui le porte. Tous les sens sont éveillés : il perçoit l'odeur de l'adulte, le rythme de son cœur et de sa voix, reconnaît la tonicité de ses gestes. C'est alors l'occasion pour le tout-petit d'imprégner sa mémoire de ces intenses sensations.

L'expérience sensorielle, émotionnelle et affective du bébé lors du nourrissage permet de lier l'enfant à la personne qui le nourrit. Le nourrisson dispose d'une aptitude que l'on appelle « perception amodale ou transmodale" qui le conduit à traiter les informations reçues dans une modalité sensorielle donnée, (l'audition par exemple) et à les traduire dans une autre modalité sensorielle (le toucher). A partir de l'expérience décrite ci-dessous, Daniel Stern a mis en évidence il y a plusieurs décénies ces capacités essentielles chez le bébé. dont la « transmission intermodale des perceptions » qui permet au nourrisson de faire des liens entre des situations différentes. Des nourrissons de trois semaines ont ainsi participé à une étude pour laquelle leurs yeux ont été bandés. On leur a donné une sucette choisie entre deux, dont l'une avait la tétine sphérique, et l'autre plusieurs saillies sur sa surface. Après leur avoir laissé le temps de bien sentir la tétine, celle-ci est retiré de la bouche du bébé et placée à côté de l'autre. Une fois le bandeau enlevé, et suite à une rapide comparaison visuelle, les nourrissons ont davantage tendance à tourner leur regard sur la sucette qu'ils viennent d'avoir dans la bouche. Le transfert transmodal s'effectue ainsi dans cette situation, permettant au bébé de reconnaître une correspondance entre le toucher par la bouche et la vision.

D'autres expériences ont mis en avant la capacité des nourrissons à établir des correspondances entre d'autres perceptions comme l'intensité lumineuse et l'intensité des sons, entre le tempo des variations de son et de lumière. Ils sont également capables de reconnaître l'existence d'une correspondance entre la parole prononcée et les mouvements des lèvres. Pour toutes ces raisons, il apparaît essentiel que le nourrissage s'établisse dans le calme et la concentration mutuelle du bébé, et de l'adulte. Il est ainsi préférable que tous deux soient à l'abri des dérangements inutiles, des écrans, pour ne pas priver le bébé d'une expérience cruciale, essentielle à son bien-être, une

[139] Marie Couvert, Sylviain Missonnier, Watillon-Naveau Annette, Les Premiers Liens. Corps, langages et périnatalité, Temps d'arrêt Lectures, Yapaka, 2018.

attention conjointe et une disponibilité corporelle et mentale, d'autant que les enfants sont des capteurs fulgurants de l'état interne des personnes qui s'occupent d'eux.

Plaisir, autonomie et socialisation chez le jeune enfant

Lorsque plusieurs bébés sont accueillis au sein de modes d'accueil collectifs, ou à plusieurs en mode d'accueil individuel, la qualité des repas procurés aux nourrissons s'évalue également à l'organisation réfléchie et mise en place dans le but de respecter les rythmes individuels et la diversification progressive des aliments, mais ce n'est pas suffisant.

Le repas reste d'abord un moment chaleureux de partage, de plaisir et de convivialité pour chaque enfant, avec les adultes et, selon son âge, au contact de ses pairs. Au-delà de la réponse à la faim, il représente l'occasion pour le jeune enfant de découvrir des saveurs, d'exercer son goût, d'expérimenter les façons saines de se nourrir. Il participe de façon plus large à son développement global, s'il lui donne l'occasion de gagner en autonomie dans un environnement adapté à ses capacités motrices et d'alimenter son processus de socialisation dans une atmosphère propice aux échanges. Il s'agit simultanément de satisfaire un besoin physiologique en portant une attention particulière à l'environnement pour pouvoir s'ajuster à la singularité de chaque enfant, et ainsi prendre soin psychiquement de lui.
Dès lors qu'ils respectent le niveau de développement et de maturité de chacun, Les repas constituent des expériences propices au développement de l'autonomie et du sentiment de compétence des enfants. Portés par une relation de confiance et leur envie de « devenir grand », ils peuvent ainsi petit à petit y apprendre à se nourrir, à se servir d'ustensiles, à déballer ou à peler un aliment[140], etc. Le chemin vers l'autonomie, soit jusqu'à ce que l'enfant sache identifier la réponse à sa faim, est donc un travail à entrevoir sur le long-terme : tant que le jeune enfant ne sait pas répondre à ses besoins vitaux par lui-même, il a besoin du soutien et de l'accompagnement d'un adulte observateur et attentif qui l'aidera à saisir les sensations qui ont lieu en lui et la façon dont il convient d'y répondre. La pédagogie piklérienne rappelle ainsi que plusieurs conditions s'avèrent nécessaire à l'acquisition de son autonomie par l'enfant[141] :

- La qualité de l'attention et des ajustements de l'adulte qui lui donne le repas, fondateurs d'une relation de confiance,
- La reconnaissance de ses initiatives, de sa participation, le respect de ses refus
- L'introduction progressive des limites et règles sociales et le soutien porté à l'enfant pour les accepter et les intégrer
- La progression des propositions faites à l'enfant à la mesure de l'évolution de ses capacités, de ses intérêts et de ses goûts.

L'organisation d'un temps de repas pour un bébé de quelques mois diffère évidemment de celle pour des enfants plus âgés. La relation très individuelle nécessaire au nourrisson, va pouvoir se diversifier au fil des mois et des années, pour arriver à des repas pris en tout petit groupe de 3 ou 4 enfants vers 2 ans. La disponibilité de l'adulte qui accompagne ces temps est primordiale. Il est

[140] « Accueillir la petite enfance », *Le Programme éducatif des services de garde du Québec*, mise à jour, Ministère de la Famille et des Aînés, 2007

[141] Renaud-Goud, Mathilde. « La socialisation aux petits oignons. Le temps du repas dans le processus de socialisation », *Spirale*, vol. 88, no. 4, 2018, pp. 64-74.

donc nécessaire d'en avoir préalablement prévu l'organisation et, pour les établissements collectifs, de l'avoir discutée en équipe. Cela dépendra aussi beaucoup de l'environnement matériel dans lequel se déroule le repas (espaces, tables et chaises adaptés, acoustique, etc.) qui doit permettre des échanges dans le calme et la convivialité. De la même manière que pouvoir être installé confortablement lorsque l'on donne un biberon à un bébé, par exemple, n'est pas un luxe mais une condition nécessaire à la qualité du repas qui est donné.

Education à la santé

Les repas sont également des occasions idéales pour le personnel éducateur de promouvoir l'acquisition de saines habitudes alimentaires chez les enfants. De fait, tant que l'alimentation du nourrisson reste principalement lactée, c'est à l'adulte de s'habituer à son rythme. Par la suite, et une fois la diversification alimentaire établie, le Programme National Nutrition Santé prévoit quatre repas au quotidien pour l'enfant : petit-déjeuner, déjeuner, goûter. La collation du matin est quant à elle bannie conformément aux recommandations du PNNS pour la lutte contre l'obésité des enfants.

Développement sensoriel

Par-delà les facultés qu'ils permettent d'acquérir, les moments de repas constituent des activités qui reviennent quotidiennement, planifiées et soutenues par une certaine organisation de l'espace, des professionnels, et du matériel qu'ils utilisent. Ainsi, il est possible de considérer qu'un repas qui se déroule dans de bonnes conditions est dû pour 60% à la qualité de ce qui est proposé dans l'assiette et à 40% à la qualité de l'accueil, de l'encadrement et de l'environnement[142]. La ville de Bordeaux propose ainsi dans son Livret d'aide à l'élaboration des repas pour les structures de petite enfance et les assistants maternels, de prévoir lors de la livraison des futures crèches, un local dédié aux repas ainsi que du mobilier et des couverts adaptés aux enfants (cuillères molles pour les petits, mobilier acoustique…), et de proposer un espace agréable, coloré et accueillant.

La « pédagogie des repas » dans le programme éducatif des services de garde du Québec

Le programme éducatif des services de garde du Québec du Ministère de la Famille et des Aînés propose en 2007 :

Pour les enfants âgés de plus de 18 mois, le Ministère de la Famille et des Aînés Québécois propose **la mise en place de petits rituels et d'animations**, ainsi qu'une « atmosphère exempte d'anxiété et de hâte » pour faire de ce temps routinier, un moment convivial, permettant de développer les liens entre les enfants et les adultes ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes, et de forger un sentiment d'appartenance au groupe. En fonction de leur âge et de leur stade de développement, placer les enfants à table en petits groupes doit se faire par étape, pour leur permettre progressivement de converser entre eux et avec l'adulte, tout en favorisant le développement de leurs compétences sociales (attendre son tour pour être servie, s'entraider, etc.). Pour les plus jeunes, de 0 à 18 mois, il convient de respecter leur rythme individuel et de nourrir les enfants lorsqu'ils en manifestent l'appétit. S'adapter signifie également attendre, et être attentif aux indications du bébé pour approcher la cuillère ou le verre de ses lèvres.

Tous les professionnels des modes d'accueil collectifs participent à l'apprentissage du repas, ainsi qu'à l'acquisition d'habitudes alimentaires saines. Les agents de cuisine ont ainsi une place privilégiée dans l'éducation alimentaire des enfants (affichage des repas sous forme de photos, information des enfants sur la composition d'un plat…).

Enfin, il demeure important d'assurer un suivi et une collaboration des parents afin qu'ils encouragent l'enfant à maintenir les habitudes acquises au sein de son mode d'accueil (se laver les mains avant un repas par exemple), à la maison.

[142] *Livret d'aide à l'élaboration des repas pour les professionnels de la petite enfance,* en conformité avec le Programme National Nutrition Santé, Ville de Bordeaux, 2014

- **Repère 19 :** Accorder une grande attention à de bonnes **conditions de prises repas**.

8.6. Repère 20 : Assurer la santé environnementale de l'enfant

Santé Publique France[143] définit le terme de Santé environnementale comme l'ensemble des effets sur la santé de l'Homme dus à :

- Ses conditions de vie (expositions liées à l'habitat et/ou ses expositions professionnelles, par exemple bruit, insalubrité)
- La contamination des milieux (eau, air, sol)
- Des changements environnementaux (climatiques, ultraviolets…) »

Les jeunes enfants sont très sensibles à la pollution environnementale. L'exposition précoce à des agressions environnementales peut avoir non seulement des effets immédiats sur le développement de l'enfant, mais aussi des conséquences irréversibles qui se répercuteront à l'âge adulte. Un environnement de qualité dans lequel l'enfant évolue est donc indispensable et il doit être l'affaire de tous, des premiers actes de vigilance à la mise en œuvre de mesures de protection de la santé.

- Prévenir la dégradation de la qualité d'accueil causée par le bruit

Le bruit est un des facteurs de l'environnement intérieur qui peut dégrader de façon importante le bien-être et la santé dans les lieux d'accueil de la petite enfance. En effet, il peut provoquer nervosité, tension, agitation, troubles du sommeil chez les enfants ainsi que stress, fatigue, difficulté à entendre, comprendre et se faire entendre pour les personnels encadrants. Afin d'améliorer la qualité de l'acoustique des établissements d'accueil d'enfants de moins de 6 ans, le Conseil national du bruit (CNB) a élaboré un guide formulant des recommandations spécifiques à ces lieux et proposant des solutions concrètes telles que la mise en place de plafonds absorbants : http://www.bruit.fr/images/stories/pdf/guide-cnb-5-acoustique-creches.pdf.

- Assurer aux enfants (et aux professionnels) un air intérieur de qualité et adopter de bons réflexes vis- vis de la qualité de l'air extérieur

On relève également le dispositif législatif et réglementaire relatif à la surveillance de la qualité de l'air intérieur qui est obligatoire depuis le 1er janvier 2018 dans les lieux d'accueil des enfants de moins de 6 ans[144]. Divers outils (guide[145], affiche…) sont mis à la disposition des gestionnaires de ces lieux pour les aider à mettre en œuvre cette surveillance. Des recommandations pour améliorer

[143] Santé publique France est l'agence nationale de santé publique, créée par l'ordonnance 2016-462 du 14 avril 2016 et le décret 2016-523 du 27 avril 2016.

[144] https://solidarites-sante.gouv.fr/sante-et-environnement/batiments/article/surveillance-de-la-qualite-de-l-air-interieur-dans-les-etablissements-recevant

[145] https://www.ecologique-solidaire.gouv.fr/sites/default/files/Guide-complet-QAI-web.pdf

la qualité de l'air à l'intérieur des bâtiments sont disponibles sur le site Internet du ministère chargé de la santé : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/a4_airinterieur.pdf
et
https://solidarites-sante.gouv.fr/sante-et-environnement/batiments/article/qualite-de-l-air-interieur-comment-agir-recommandations

En cas d'épisode de pollution, les recommandations sanitaires définies au sein de l'arrêté du 13 mars 2018 doivent être appliquées dans les établissements recevant de jeunes enfants.

En outre, lors de nouvelle construction, il est important de bien choisir les végétaux qui vont être implantés sur le site d'un établissement, afin de limiter les émissions de pollens allergisants. Divers outils (guides[146], affiches) permettent d'aider les gestionnaires de ces lieux dans le choix des espèces à implanter.

- **S'informer et agir sur les risques biologiques, chimiques ou physiques (potentiellement) présents dans les locaux accueillant des enfants**

L'emplacement du bâtiment et son passé (ancien site industriel, sol pollué, zone industrielle en activité située à proximité, etc.) peuvent entrainer une contamination potentielle de l'environnement

[146] http://www.vegetation-en-ville.org/

intérieur et extérieur de l'établissement. Les polluants ou les nuisances (bruits, odeurs, etc.) se propagent par différents milieux (air, eau, sol).
L'article 43 de la loi n° 2009-967 du 3 août 2009 de programmation relative à la mise en œuvre du Grenelle de l'Environnement prévoit le recensement des établissements accueillant des enfants, implantés sur des sites potentiellement pollués, afin d'identifier les actions prioritaires. Cette démarche dite « Etablissements sensibles [147]» s'inscrit dans le cadre des actions 19 du plan national santé environnement 2 (PNSE 2) et 61 du plan national santé environnement 3 (PNSE 3).
L'action 19 visait à réduire les expositions aux pollutions préoccupantes dans les bâtiments accueillant des enfants, en identifiant les établissements sensibles construits sur des sites potentiellement pollués et en réalisant des diagnostics des sols.
L'action 61 concerne la poursuite des diagnostics. Les établissements concernés sont les crèches, les écoles maternelles et élémentaires, les collèges et lycées, les établissements hébergeant des enfants handicapés, ainsi que les établissements de formation professionnelle des jeunes du secteur public ou privé.

De plus, la conception et l'usage du bâtiment (environnement intérieur) peuvent être à l'origine de risques sanitaires importants. Ceux-ci peuvent résulter d'un défaut de conception : réseau d'eau chaude sanitaire engendrant le développement de bactéries type légionnelle ; système de ventilation mal étudié engendrant des problèmes de qualité de l'air intérieur, etc.
Ces problèmes peuvent également résulter d'un choix mal orienté sur des équipements très émissifs en polluants (mobiliers, photocopieurs, etc.).
Par ailleurs, l'usage du bâtiment et le comportement des occupants (utilisation de produits chimiques, bruit…) peuvent être à l'origine de risques sanitaires pour l'enfant accueilli.

- **Poursuivre la réflexion sur les facteurs environnementaux de la santé de l'enfant, en appui sur les plans, la réglementation, les informations diffusées...**

Pour faire face à ce type de risques, le *quatrième Plan national santé-environnement* (PNSE4) « *Mon environnement, ma santé* » est en cours d'élaboration pour succéder au plan 2015-2019. Co-piloté par le ministère de la Transition écologique et solidaire et le ministère des Solidarités et de la Santé, il vise à réduire les impacts des facteurs environnementaux (air, eau, sol, sous-sol, objets du quotidien…) sur la santé et la biodiversité.
Première composante du PNSE4, la deuxième *Stratégie Nationale sur les Perturbateurs Endocriniens* (SNPE2) 2019-2022, repose sur 13 mesures phares.

Parmi ces 13 mesures, il est envisagé de :

- Publier la liste des substances perturbatrices endocriniennes fin 2021 et de renforcer l'information des citoyens, afin que chacun puisse se saisir de ces connaissances à

ts-sensibles

mettre en application dans sa sphère privée comme professionnelle.

- Former et s'appuyer sur les réseaux des professionnels pour accompagner le changement de comportements. Ainsi, parmi d'autres métiers, ***les professionnels des PMI et de structures d'accueil des jeunes enfants, seraient formés sur les risques liés aux perturbateurs endocriniens***. Il s'agit d'impliquer les réseaux professionnels pour assurer un relais de l'information et mettre en place de la prévention auprès de la population.

Certaines **lois protectrices de la santé environnementale de l'enfant sont déjà effectives** comme la loi n°2015-136 du 9 février 2015 relative à la sobriété, à la transparence, à l'information et à la concertation en matière d'exposition aux ondes électromagnétiques qui interdit le Wi-Fi dans les espaces dédiés à l'accueil, au repos et aux activités des enfants de moins de trois ans. Cette loi et son application mériteraient d'être réexaminées au regard de la question de l'implantation des **antennes-relais**, notamment à proximité de crèches, ne serait-ce qu'en application du principe de précaution[148].

Les enjeux environnementaux sont désormais incontournables lorsque la santé physique de l'enfant est en question. On comprend aisément les conséquences de ces lois et grandes tendances politiques pour les pratiques quotidiennes des professionnels de la petite enfance, en EAJE comme dans les lieux d'accueil individuel.

En attendant qu'une partie des professionnels de la petite enfance bénéficie de la formation prévue par le PNSE4 et relaie l'information vers les autres professionnels, de nombreuses publications existent pour sensibiliser, parmi lesquelles celles de Conseils départementaux ou d'Agences régionales de santé.

L'ARS Aquitaine sollicité par l'association « les alternatives de Lilly » a produit un document « Recocrèches » [149] pour aider les EAJE à adopter des pratiques respectueuses de la santé environnementale via un **guide fiches pratiques** et d'achats :

- Conduire le changement : prendre le temps de faire un état des lieux, piloter, tester et être soutenu (ateliers de sensibilisation, audits, formations, labellisation…)
- Agir sur la qualité de l'air intérieur (auto diagnostic avec le QAI écoles et crèches 2015 du Ministère du développement durable)
- Nettoyer sans polluer (produits d'entretien et nettoyage alternatif)
- Réduire l'exposition professionnelle
- Agir dans l'atelier de loisirs créatifs (et produits de loisirs créatifs), dans la salle de change, les locaux techniques
- Intégrer la santé environnementale dans les marchés
- Produits d'hygiène corporelle

[148] Pour les antennes-relais, la loi reporte sur les maires la responsabilité de disposer d'informations sur les appareils implantés. Il n'y a pas de réglementation sur l'implantation d'une antenne relais à proximité de crèches

[149] http://www.santeenvironnement-nouvelleaquitaine.fr/petite-enfance/guide-recocreches-un-environnement-sain-pour-les-bambins/

- Vaisselle
- Distinguer les labels de confiance

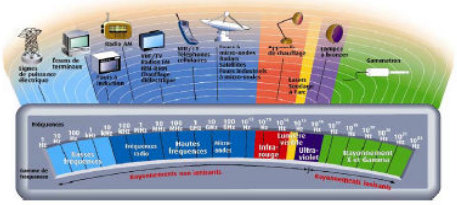
L'ARS Pays de la Loire a mis en ligne des fiches pratiques à l'attention de structures accueillant des enfants[150]

- Fiche pollution de l'air intérieur
- Fiche risque biologique
- Fiche risque chimique
- Fiche risque amiante
- Fiche eau et réseaux intérieurs
- Fiche risque eau et légionnelles
- Fiche plomb
- Fiche pollution atmosphérique
- Fiche pollution des sols
- Fiche sur les champs électromagnétiques (ci-contre)

LES CHAMPS ELECTROMAGNÉTIQUES

Les ondes électromagnétiques existent depuis la naissance de l'univers. Leur forme la plus connue est la lumière. Leur spectre s'étend des champs électriques et magnétiques statiques aux rayons X, en passant par les radiofréquences et les rayonnements ultra-violets. Les niveaux d'exposition continuent d'augmenter globalement en raison de la diffusion des techniques concernées. Face aux inquiétudes sur les risques encourus, il est nécessaire de faire le point sur l'état actuel des connaissances et des moyens de prévention à mettre en œuvre.

Les dangers liés aux rayonnements électromagnétiques



Echelle du spectre électromagnétique - © INRS

Champs d'extrêmement basses fréquences (EBF)

Les champs magnétiques et électriques d'extrêmement basse fréquence (EBF) sont créés par le passage de l'électricité à une fréquence de 50 Hertz (Hz) dans les lignes de transport et de distribution d'énergie électrique ou dans les appareils électriques.

Les effets biologiques avérés des champs magnétiques et électriques surviennent lors d'expositions intenses, bien supérieures aux expositions engendrées par les lignes de transport et de distribution de l'électricité. Ainsi, les champs magnétiques peuvent provoquer l'apparition de courants électriques qui circulent dans le corps humain.

Après avoir examiné les différentes études relatives aux effets cancérogènes des champs électriques et magnétiques EBF, le CIRC a classé en catégorie 2B « possible cancérogène pour l'homme »[1] les champs magnétiques domestiques de très basse fréquence et en catégorie 3 les champs électriques.

A la demande du ministère chargé de la santé, un groupe d'experts rattaché au Conseil Supérieur d'Hygiène Publique de France a été saisi pour évaluer les conséquences qu'il convient de tirer en France de cette classification du CIRC en termes de santé publique.

Les champs magnétiques 50Hz sont classés en catégorie 2B « cancérogènes possibles pour l'homme » par le CIRC en raison de l'association statistique entre l'exposition aux champs magnétiques 50 Hz et la leucémie de l'enfant, malgré des données expérimentales insuffisantes sur les mécanismes biologiques plausibles de cette cancérogenèse.

En attendant les premiers effets (autour de 2021) de la 2ème Stratégie Nationale sur les Perturbateurs Endocriniens (SNPE2) et afin que les générations actuellement accueillies dans différents modes d'accueil ne soient pas lésées, il est nécessaire d'engager au plus tôt une première campagne de sensibilisation auprès des professionnels de la petite enfance à partir des nombreux éléments scientifiques et pédagogiques déjà à disposition.

- **En l'absence de réglementation et de preuves scientifiques fiables, appliquer le principe de précaution**

Par ailleurs, en l'absence de loi, dans l'attente de données scientifiques fiables, c'est le principe de précaution qui prévaut. Ainsi, le rapport de 2018 du Défenseur des droits des enfants de « *les risques de l'usage des appareils numériques par le tout jeune public aujourd'hui. Dans l'attente, il recommande aux pouvoirs publics l'application d'un strict principe de précaution en interdisant l'exposition des enfants de moins de trois ans aux écrans dans les lieux les accueillant et en ne permettant cette exposition, pour les plus de trois ans, que de manière accompagnée et limitée, et dans le cadre d'un projet éducatif.* »

[150] https://www.pays-de-la-loire.ars.sante.fr/batiments-accueillant-des-enfants

- **Repère 20: Santé environnementale** : veiller à un environnement sain dans le mode d'accueil, notamment prévoir une campagne de sensibilisation des professionnels de la petite enfance aux risques (bruit, air intérieur, matériaux, produits, …).

9. Article 9 - Des modes d'accueil participatifs, evolutifs, et bien-traitants, pour accompagner l'intelligence en mouvement des enfants.

9.1 Le 9ème article *in extenso*

« Pour que je sois bien traité.e, il est nécessaire que les adultes qui m'entourent soient bien traités. Travailler auprès des tout-petits nécessite des temps pour réfléchir, se documenter et échanger entre collègues et avec d'autres intervenants. »

Le petit enfant suscite, chez les adultes qui s'occupent de lui, des émotions, des pensées positives ou négatives qui rejaillissent dans leur attitude, souvent à leur insu. La nature et la puissance de ces réactions sont différentes selon la place, la fonction et le rôle occupés vis à vis des enfants. Il est essentiel d'en avoir conscience, d'en parler, d'y réfléchir entre professionnel.le.s pour réajuster sa pratique. C'est pourquoi des temps systématisés et réguliers de réflexion et d'observation partagées doivent permettre d'analyser collectivement les pratiques.

La réflexivité entre professionnel.le.s, la pluridisciplinarité, la supervision des pratiques sont des outils qui nourrissent leur capacité de création, de changement et d'innovation et qui soutiennent la motivation et l'intérêt du travail avec les enfants et leurs familles.

|| Les lieux d'accueil pour les jeunes enfants requièrent une intelligence professionnelle collective. Les savoir-faire et les savoirs académiques sur le jeune enfant doivent se nourrir mutuellement. Les rapprochements entre la recherche et les modes d'accueil, l'accès aux connaissances, doivent s'intégrer au projet d'accueil.

|| L'élaboration du projet d'accueil, y compris pour l'accueil individuel, vise le bien-être des enfants accueillis, de leurs familles et des professionnel.le.s. Sa conception collective et concertée est la condition de son partage et de sa mise en œuvre dynamique. Ce projet d'accueil favorise l'expression et l'initiative des enfants, ainsi que leur participation.

|| L'enfant est tributaire du climat émotionnel. S'occuper de jeunes enfants est passionnant, utile mais source de fatigue et de tensions. Les professionnel.le.s s'impliquent dans leur travail avec leur sensibilité et leur corps, ce qui peut les fragiliser et engendrer épuisements et souffrances professionnelles. La qualité humaine des relations de travail, le type d'organisation, l'aménagement des espaces réservés au personnel, l'ergonomie des équipements contribuent à la prévention des risques professionnels et au bien-être.

|| Il est recommandé, en cas de souffrance au travail, de faire appel à un tiers extérieur hors hiérarchie, pour élucider et dénouer les interactions complexes à l'œuvre entre les professionnel.le.s, les jeunes enfants et les familles.

|| *L'enfant doit être protégé et respecté dans son intégrité. L'usage de la violence, physique, verbale ou psychologique, n'est pas une méthode éducative et a des conséquences sur le développement de l'enfant. Tout.e professionnel.le s'interdit, dans sa pratique, de recourir à la violence et aux humiliations.*

|| *Les professionnel.le.s doivent connaître leur environnement institutionnel et juridique pour prévenir, détecter, signaler les cas de négligence et de violences faite aux enfants, qu'elles soient familiales ou professionnelles. Leur employeur doit garantir les conditions de recueil de leur parole et de celle des enfants. Il doit, le cas échéant, permettre la remise en question des pratiques qui posent problème.*

9.2. Repère 21 : Documenter les professionnelles, croiser savoir-faire et connaissances actualisées dans les disciplines clés pour le développement et le bien-être de l'enfant et organiser des réflexions collectives sur les pratiques

Le processus de montée en compétence passe par une réflexion accompagnée sur les pratiques :

La réflexion en groupe et accompagnée sur les pratiques est un espace et un moment « d'entre d'eux », de réorganisation du savoir où s'élabore l'expérience et son évolution, où sont interrogées les postures professionnelles et le vécu de la relation avec l'usager. Elle permet « d'accueillir la temporalité au sein de laquelle consécution et rupture coexistent pour accueillir du neuf » (Morin).

Aujourd'hui, on assiste à un mouvement de généralisation de la supervision comme agent de professionnalisation et de décloisonnement des savoirs. Levier pour accompagner ou susciter la professionnalisation des individus, deux logiques peuvent être à l'œuvre : une logique « applicative déductive » en lien avec le paradigme du temps linéaire (faire progresser sur un axe ou prescrire), ou bien une logique « intégrative ou itérative » qui amène à mettre au travail la notion de « temporalités professionnalisantes ». Cette option, qui caractérise les réflexions sur les pratiques régulières et accompagnées, laisse une place à la discussion, la participation du sujet au processus d'orchestration des temps et des rythmes sous-jacents à son propre cheminement. Il devient co-auteur des changements qui surviennent dans le service dans lequel il travaille. La structure devient elle-même apprenante.

Les supervisions, analyses de pratiques, groupes de parole, tiennent compte que « comprendre un phénomène nouveau, ce n'est pas simplement l'adjoindre à un savoir acquis, c'est réorganiser le principe même du savoir » (Pineau, G. 2000). Il est donc indispensable de considérer les processus de construction des connaissances, ainsi que les processus de professionnalisation moins sur le plan organisationnel que sur le plan de la construction des connaissances. L'apprentissage professionnel s'opère dans le registre de la complexité du temps vécu. Les "marqueurs de situation" (Pineau, 2000), formels et non formels ainsi repris en commun développent un apprentissage professionnel toujours en évolution et en ajustement.

Il convient d'instaurer de manière systématique et réglementaire des temps réguliers de réflexion et d'observation partagées qui doivent permettre d'analyser collectivement les pratiques, non seulement pour les professionnelles de la petite enfance qui exercent dans des structures collectives (crèches en particulier), où cela se pratique parfois déjà, mais aussi plus généralement pour les assistants maternels, et pour les personnes intervenant à domicile.

Cela rejoint la proposition 5 de la Commission bientraitance.

Proposition n° 5 de la Commission bientraitance :
Intégrer, dans la définition réglementaire des fonctions attendues des différents établissements et services (par exemple l'article D.312-7-1 du code de l'action sociale pour les services d'assistance à domicile) l'exigence d'analyse des pratiques.

Le recours à des spécialistes externes (pédiatrie, psychologie clinique, sciences de l'éducation, sociologie, haptonomie, psychomotricité, artistes ...) doit être systématique pour nourrir les pratiques autour du petit enfant. Dans ces conditions, il est nécessaire que ces intervenants puissent recevoir dans leur formation métier, des enseignements spécifiques sur le champ des modes d'accueil en petite enfance.

Au-delà du nombre de professionnels et de leurs qualifications, le projet d'établissement doit être l'occasion de spécifier les modalités envisagées pour l'accès aux formations continues, la mise à jour des connaissances professionnelles, les modalités des journées pédagogiques, …

- **Repère 21 : Renouveler au fil du temps l'intelligence professionnelle collective en facilitant l'accès des professionnels aux connaissances actualisées dans les disciplines clés pour le développement de l'enfant, en organisant des réflexions collectives, et des bilans sur l'évolutions la qualité d'accueil, et en renforçant les liens entre la recherche et les acteurs de terrain**

  Chaque EAJE et AM doit avoir à sa disposition des outils rappelant les évolutions des recherches en matière de développement des enfants. Il convient en outre que les EAJE soient reliés à une plate-forme ouverte (d'accès libre pour les professionnels de l'accueil) d'information et d'actualités : revues, newsletters, annonces de conférences et colloques… diffusées par les services de recherche et les services officiels concernés par la réglementation et la diffusion des connaissances. Généraliser la pratique d'une adresse professionnelle pour les acteurs de première ligne
- Réflexivité sur les pratiques pour les assistants maternels (obligations de moyens plusieurs demi-journées par an)
- Publication mensuelle nationale (appli + papier) : actualités recherche, règlementaires et bonnes pratiques adressées aux professionnelles de l'accueil des jeunes enfants
- Accès des bases de données sérieuses
- Droits d'accès aux colloques
- Adresse internet des professionnelles

Nous renvoyons à la partie III pour plus détails sur les aspects institutionnels.

9.3 Repère 22 : Développer les liens des professionnelles de l'accueil de la petite enfance avec les acteurs de la santé du territoire et du handicap

Il convient de développer l'accueil des enfants en situation de handicap. Pour ce faire, seront précisées les mesures concrètes d'accueil des enfants présentant des difficultés spécifiques ou un handicap dans le projet d'établissement (partie relative aux « dispositions particulières pour l'accueil d'enfants présentant un handicap ou atteints d'une maladie chronique »[151] et les mesures permettant l'intégration des enfants présentant un handicap)[152]. Mais pour que cela ne soit pas une contrainte irréalisable, il convient également que les professionnelles aient davantage accès aux appuis et partenaires avec lesquels trouver des conseils et le cas échéant des moyens humains pour bien accueillir un enfant en situation de handicap.

Rapport du HCFEA « *Accueillir et scolariser les enfants en situation de handicap de la naissance à 6 ans et accompagner leur famille* » (2018)

Le rapport du HCFEA adopté en juillet 2018 « *Accueillir et scolariser les enfants en situation de handicap de la naissance à 6 ans et accompagner leur famille* » soulignait que tant les enjeux d'accompagnement précoce des enfants en situation de handicap et de leur famille que celui de l'avènement d'une société pleinement inclusive plaident pour un renforcement de leur présence dans les modes d'accueil.

Avant 3 ans, les observations convergent sur le fait que, sauf dans les cas de certains handicaps, la socialisation de tout petits peut bien souvent s'envisager au même titre que pour les autres enfants dans les modes d'accueil, nonobstant un soutien et des aménagements du projet de travail de la structure. Si la plupart du temps accueillir un bébé en situation de handicap ne nécessitera pas une présence additionnelle dédiée, reste que des moments d'attention et de réflexion, des connaissances spécifiques sont nécessaires, et que les taux d'encadrements doivent parfois être adaptés. En outre, une mise en lien avec les équipes de soin (médecins, psychomotriciens, kinésithérapeutes, psychologues, orthophonistes…) mérite d'être anticipée. Les freins majeurs à l'accueil des jeunes enfants en situation de handicap sont la méconnaissance de l'intérêt de cet accueil, la méconnaissance des ressources d'un territoire, un manque à y inviter les familles, les informer, et une offre insuffisante. S'y ajoute pour le gestionnaire de crèche ou l'assistant maternel la possibilité d'ajuster le rythme d'accueil aux possibilités de l'enfant et aux demandes des parents.

Une série de propositions prévoyaient de majorer les moyens alloués et d'ajuster les réglementations (proposition 3 à 8) et de mieux structurer le travail en réseau des professionnels de première ligne (notamment en développant un dispositif humain de soutien, sous forme d'unités mobiles d'appui et de ressources (Proposition 9) et en permettant aux équipes d'EAJE et aux assistants maternels d'avoir des temps de réflexivité professionnelle au sujet des enfants en accueil spécifique (proposition 10)

Les professionnels des EAJE et des MAM répondants de l'étude Geste pour le DGCS, signalent peu de partenariat régulier avec les acteurs du handicap : 2% avec les MDPH, 3% avec les pôles ressources handicap, et moins rarement avec les CAMSP (23%). Le constat est le même pour les assistants maternels indépendants qui accueillent des enfants en situation de handicap.

[151] Article R2324-29 du Code de la santé publique
[152] Article R2324-39 du CSP

- **<u>Repère 22 :</u> Préciser dans le projet éducatif/d'accueil les modalités de liens avec les partenaires locaux facilitant l'accueil d'un enfant en situation de handicap : Unités mobiles d'appui, PMI, CAMSP, établir des relations avec les acteurs du suivi et du soin de l'enfant (médecin, référent scolaire, spécialistes, rééducateurs, ergothérapeutes…).**
- Aménagement des espaces
- Professionnel dédié et formé (y compris AM)
- Réseau de soutien (coordination des acteurs) explicitant les professionnels de soins ressources et des temps de rencontre avec d'autres professionnels de la petite enfance confrontés aux mêmes problématiques ;
- Mise en place de protocole de travail avec équipes de soin et/ou de soutien extérieurs (CAMSP, psychologue, médecins, …guidance parentale…)
- Mise en place d'un groupe ressources enfants à besoins spécifiques à l'échelle d'un territoire (ville, agglomération, EPCI…)
- Aménagement du temps d'accueil, **horaires et effectifs** qui correspondent aux besoins des jeunes enfants en situation de handicap ;
- L'inclusion des enfants en situation de handicap peut aussi être favorisée par la fixation de places réservées à ces enfants et tout particulièrement au sein des crèches familiales. En effet, ces structures disposent d'une souplesse d'ajustement entre temps individuels et temps collectifs et une qualité d'encadrement pluridisciplinaire.
- Prévoir les partenariats et le lien avec les équipes

Pour les EAJE, les échanges entre l'équipe et plus spécifiquement le médecin de crèche, (notamment lors de la visite d'admission), et les familles sur les aménagements (temps et espaces) peuvent avoir lieu en amont de l'admission et au cours de la période d'accueil de l'enfant. Il s'agit de fixer, en concertation avec les parents, un accueil adapté aux différentes formes de handicap.

- Pour l'accueil individuel, le médecin de PMI doit accompagner le professionnel (au moins en tant que référent) dans son accueil de l'enfant en situation de handicap.
- La formation initiale et continue doit être renforcée sur le handicap pour tous les professionnels
- Le rôle du médecin de crèche doit être souligné.

<u>9.4. Repères 23 et 24 : Implication des professionnels de l'accueil individuel et collectif pour éviter la violence dans l'éducation et pour repérer et prévenir les maltraitances</u>

- **<u>Repère 23</u> : Sur la violence dans l'éducation - former les professionnels et prévoir au moins un temps annuel de sensibilisation. Afficher dans les locaux les lieux, contacts et personnes ressources d'accompagnement à la parentalité. Mettre à disposition des professionnels et des parents une documentation tenant compte notamment de la future stratégie nationale de la protection de l'enfance (2019-2022).**

Cette formation doit permettre de mieux connaître : La convention des droits de l'enfant, les mécanismes des interactions adultes-enfants en situation de fatigue, conflits ou tension ; une

compréhension des activations émotionnelles du jeune l'enfant, ses besoins relationnels, de sécurisation et de repères; des éléments de définition de la violence dans l'éducation, ses causes potentielles, ses conséquences et comment les prévenir.

Eléments de recherche sur la bien-traitance

L'émergence du concept de bien-traitance apparait dans la suite des travaux du psychiatre et psychanalyste américain René Spitz[153] sur le syndrome d'hospitalisme (« l'enfant en carence affective » à qui il manque le « regard bienveillant d'un adulte », dépérit) dans les années 60.
En France, fin des années 70, Danièle Rapoport, psychologue, (par la suite fondatrice de l'Association « *Bien-traitance, formation et recherches : naître, grandir, se construire* »[154]) alerte Simone Veil, alors Ministre chargée des Affaires Sociales, sur la situation dans les pouponnières[155]. Un groupe de travail puis un comité de pilotage appelé « *L'opération pouponnières* » est alors constitué. Il se réunira ainsi pendant plus de 20 ans. Il sera à l'origine des prises de conscience et des transformations des services de protection de l'enfance.
La bien-traitance a également traité de sujets comme la naissance sans violence, l'humanisation des services pédiatriques, l'intégration des enfants porteurs de handicaps, le respect de la continuité de l'enfant dans les séparations grandes ou petites.

L'usage du trait d'union « bien-traitance » continue à nourrir la réflexion sur la définition du concept. La bien-traitance n'est pas le simple contraire de la maltraitance Cette orthographe vise à engager les professionnels dans une démarche globale de respect envers le jeune enfant, de ses rythmes propres de développement, envers ses parents, dans son histoire, sa culture.
Un rapport HCFEA et CNCPH[156] vient d'être consacré à ce sujet.

Les situations de danger qui peuvent peser sur le petit enfant correspondent à des situations de maltraitances physiques ou psychiques, à des carences et des négligences, qui affectent par leur gravité et ou par leur répétition le développement de l'enfant et constituent ainsi une absence ou une insuffisance de réponse aux besoins fondamentaux de l'enfant. En outre, on sait que 85% des enfants subissent la violence dans l'éducation en France[157], et les professionnelles de la petite enfance n'échappent pas *a priori* à ces comportements. Il manque de données pour apprécier la part des maltraitances dans ces lieux de vie. Mais selon certaines études, une proportion non négligeable des bébés secoués l'a été chez l'assistant maternel.

Trois situations sont à considérer : les professionnels peuvent être témoins d'actes de violence dans l'éducation ou d'actes maltraitance perpétrés par des collègues sur leur lieu de travail, ou encore s'interroger sur une maltraitance produite en milieu intrafamilial.

---

[153] René Spitz, *The First Year of Life. A Psychoanalytic Study of Normal and Deviant Development of Object Relations*. New York: International Universities Press, 1965
[154] http://bientraitance.com/
[155] Le film « Enfants en pouponnière demandent assistance » puis
[156] Commission pour la promotion de la bientraitance et la litte contre la maltraitance, Note d'orientation pour une action globale d'appui à la bientraitance dans l'aide à l'autonomie, 2019.
http://www.hcfea.fr/IMG/pdf/Note_d_orientation_Commission_pour_la_promotion_de_la_bientraitance_et_la_lutte_contre_la_maltraitance.pdf
[157] Association OVEO

Les professionnels en collectivité et les assistant-e-s maternels souhaitent accompagner les enfants au quotidien dans la confiance, pour qu'ils expriment leur potentiel, développent leur authenticité et leur conscience. Le choix de travailler auprès de jeunes enfants est un choix qui produit généralement de la bientraitance, mais les résonnances affectives avec la propre histoire des professionnels peuvent parfois déclencher des attitudes non adéquates. En outre, en EAJE, **cela peut se produire dans un contexte[158] de malaise lié à la vie des institutions (problèmes dans le taux d'encadrement, locaux mal conçus, conditions de travail…). Quant aux violences en accueil individuel, elles se combinent à un exercice professionnel isolé : comme dans tous les huis clos, et compte-tenu de l'absence de parole ou du bébé,** c'est donc la vigilance des parents, du médecin traitant et des services de Pmi qui permettront de repérer les difficultés.

Les violences exercées sur les enfants par les professionnels peuvent être liées à la vie institutionnelle dans les EAJE, ou la vie personnelle et familiale dans les modes d'accueil individuels. S'extraire temporairement à l'aide d'un tiers, de ces situations, peut aider à prévenir la maltraitance. La prévention des luttes contre les violences institutionnelles peut ainsi requérir la création d'un **espace de parole librement accessible** aux professionnels afin d'éviter les effets de huis clos et non-dits.

En EAJE, une solution pertinente, s'inscrivant également dans la logique de pluridisciplinarité des équipes, revient à généraliser la pratique d'un référent psychologue, d'un tiers extérieur à la situation pour désamorcer un problème et mettre en place un projet de suivi de la situation.

En ce qui concerne l'accueil individuel, prévenir la violence passe également par la sortie de l'isolement des professionnelles, en mobilisant la PMI, l'animatrice du RAM, la participation à des réunions entre assistants maternels, mais également des temps d'encadrement de la relation employeur-employé permettant d'une part un temps d'échange et des retours d'expériences, d'autre part, la régulation des rapports de forces entre acteurs.

Quel qu'en soit le cadre, les professionnels ou parents témoins de violences sont, selon la loi[159], impliqués *de facto* dans le processus de repérage et de signalement de maltraitance et doivent transmettre l'information au CRIP.

Le dispositif d'alerte en protection de l'enfance

Le dispositif de protection de l'enfance repose sur le repérage et la transmission de l'information aux autorités compétentes (ou signalement).

[158] Sylviane Giampino, *Développement du Jeune enfant Modes d'accueil, Formation des professionnels*, Rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'Enfance et des Droits des Femmes, 9 mai 2016

[159] Le code pénal impose à toute personne d'informer les autorités administratives ou judiciaires des crimes ou mauvais traitements dont elle a eu connaissance (art 434-1 du code pénal). Ce même code impose de porter assistance à un mineur en danger. Le fait de ne pas informer les autorités administratives ou judiciaires constitue un délit. Le secret professionnel est levé dans ces circonstances.

Plusieurs symptômes ont été identifiés comme marqueurs de la maltraitance et permettent aux professionnels/aux parents le repérage des situations de danger pour l'enfant (préalable à l'alerte des autorités en charge de la protection de l'enfance).[160]

Lorsque des observations relatives à l'état de santé de l'enfant sont analysées, que des faits de maltraitance sont effectivement observés, il est impératif de transmettre l'information à la Cellule de recueil des informations préoccupantes (CRIP). Présente dans chaque département, elle traite les informations qui lui sont adressées directement par des particuliers, des institutions (justice, police, gendarmerie…), ou des professionnels ou via le 119, numéro vert destiné à recueillir les appels concernant les enfants en danger.
Par ailleurs, si l'état de santé de l'enfant est gravement compromis, sa prise en charge sanitaire et sa mise à l'abri doivent être organisées[161].

Cette transmission d'information doit se faire rapidement, car plus l'exposition au danger perdure plus les troubles sont aggravés et les risques ainsi augmentés. Il est donc indispensable que les circuits internes aux EAJE doivent prendre en compte cette nécessité de rapidité de la transmission.

La CRIP, après avoir pris connaissance de l'information transmise, décide :
- soit de classer l'information si celle-ci ne présente pas une réelle préoccupation relative à un mineur
- soit de transmettre à un autre département si l'enfant n'est pas présent sur son territoire
- soit de désigner des professionnels (équipe d'évaluateurs pluridisciplinaire) pour évaluer la situation. (Si l'information fait état de préoccupations précises).
- soit d'informer sans délai le procureur de la république (si l'information transmise fait état d'une situation de danger grave et immédiat)

En 2019, une stratégie nationale de la protection de l'enfance est lancée. Parmi les axes annoncés figure un protocole de signalement des informations préoccupantes.

Le Conseil national de la protection de l'enfance (CNPE)[162] (avis 5-2017) propose, dans le cadre des protocoles départementaux de mise en œuvre et de coordination des actions de prévention menées en direction de l'enfant et de sa famille [163] que « *soient inclus, dans tous les départements, des actions récurrentes d'informations, de formation et de sensibilisation de tous les acteurs de terrain (…) œuvrant auprès des enfants sur le dispositif départemental de recueil des informations*

[160] Les principaux symptômes sont :
-ecchymose ou fracture chez un bébé qui ne se déplace pas,
- lésion traumatique (ecchymose, brulure, fracture) de localisation inhabituelle avec un mécanisme accidentel peu plausible ou absence d'explication,
- absence d'expression de la douleur,
- accidents domestiques fréquents,
- consultations répétées pour symptômes flous,
- retard-staturo-pondéral, retard de développement psychomoteur, troubles du comportement et des apprentissages sans étiologie,
- mises en danger répétées.

[161] En alertant le SAMU et le Procureur de la République et en adressant une copie de l'information à la CRIP du département).

[162] Conseil national de la protection de l'enfance, avis, recommandations et communiqués votés en assemblée plénière le 15 janvier 2018 : https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/cnpe_avis_reco_communiques_2017.pdf

[163] Loi du 14 mars 2016 relative à la protection de l'enfant (article L 112-5 CASF) et son décret d'application du 22 septembre 2016

préoccupantes et sur les instances de concertation et d'aide à la rédaction des informations préoccupantes existantes sur le territoire le cas échéant. »

La PMI [164] contribue fortement à la protection de l'enfance, notamment par son action préventive[165] . Cette dernière en amont de la protection de l'enfance, évite le débordement des situations (ex. prévention du bébé secoué...) et limite dans certains cas la transmission mal fondée d'informations préoccupantes (contribution de la plate-forme PMI).

- **Repère 24 : Repérage et prévention obligatoires des maltraitances et négligences** : rappeler dans le projet d'accueil de l'assistant maternel et le projet social des EAJE et le règlement de fonctionnement le rôle des structures et professionnels et le dispositif de saisine des CRIP et du 119. Afficher dans les EAJE, les MAM et les RAM, les clés du repérage des actes de maltraitance/négligence et les acteurs à mobiliser en cas de situation repérée. Avec la PMI, former les professionnels et sensibiliser les parents aux principaux signes de situations de maltraitance/négligence et aux procédures d'alerte. Ces repères seront le cas échéant à actualiser avec la stratégie protection de l'enfance à venir à l'été 2019.

[164] Mission de recentrage des missions de la PMI confiée à M. Peyron, députée de Seine et Marne.

[165] La loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance 165 a fait de la prévention un volet à part entière de la protection de l'enfance. La prévention repose dans cette loi en grande partie sur la protection maternelle et infantile à laquelle est donnée une compétence dans le domaine de la prévention sociale et médico-sociale beaucoup plus marquée qu'auparavant (article L 2112 du code de la santé publique). Ainsi des moments clefs de la prévention sont identifiés au cours de la période périnatale et de l'enfance.

La loi rend obligatoire l'entretien psychosocial au cours du quatrième mois de grossesse et prévoit des actions d'accompagnement à domicile de la femme enceinte, des actions médico-sociales et de suivi en période post-natale, assurées en liaison avec le médecin traitant ou les services hospitaliers, pour les parents, à la maternité, à domicile, dans l'objectif d'apporter l'aide nécessaire aux parents, le plus précocement possible (article 1er de la loi)

10. ARTICLE 10 - DES PROFESSIONNEL.LE.S QUALIFIE.E.S ET EN NOMBRE SUFFISANT SONT LA GARANTIE PREMIERE D'UN ACCUEIL DE QUALITE.

10.1 Le 10ème article *in extenso*

« J'ai besoin que les personnes qui prennent soin de moi soient bien formées et s'intéressent aux spécificités de mon très jeune âge et de ma situation d'enfant qui leur est confié par mon ou mes parents. »

L'enjeu crucial que représente l'accueil du jeune enfant exige que les métiers qui y concourent soient qualifiés et offrent des perspectives de carrière attractives. Des professionnelles suffisamment nombreux.ses, compétentes et motivées forment la base sur laquelle l'ensemble du monde de la petite enfance repose.

|| Toutes et tous les professionnelles de l'accueil collectif et individuel doivent avoir accès à une formation initiale professionnalisante et à la formation continue pour acquérir les connaissances sur le développement du jeune enfant, suivre l'évolution des connaissances et des pratiques dans leur domaine, se perfectionner et progresser tout au long de leur carrière.

|| Une base de connaissances communes consacrée au développement du jeune enfant dans la formation initiale, et des formations continues transverses à l'ensemble des professionnel.le.s de l'accueil individuel comme de l'accueil collectif, forgent leur identité commune.

|| Les professionnel.le.s, dans leur formation, sont sensibilisé.e.s aux actions de promotion de l'égalité entre les filles et les garçons, à l'implication égale des deux parents, au repérage et au traitement des situations de violences faites aux enfants et aux femmes, aux droits de l'enfant et à l'éveil artistique et culturel.

|| Les pratiques professionnelles et les contenus des formations s'inspirent du dernier état de la connaissance sur les particularités du développement du jeune enfant et de ses relations avec le monde qui l'entoure, mais aussi sur la parentalité et les évolutions familiales ou sociétales.

10.2 S'appuyer sur les 10 articles pour établir les plans de formations initiales et continues des professionnelles de la petite enfance

Les temps de réflexivité et d'éventuelles formations pour étayer les pratiques doivent permettre de favoriser l'appropriation des 10 principes pour guider l'amélioration des pratiques.

<u>Proposition 8 :</u> S'appuyer sur les 24 repères de la déclinaison opérationnelle des 9 premiers articles du cadrage national, pour étayer les plans de formations initiales et continues des professionnelles de la petite enfance.

Mots clefs sur 24 repères de qualité issus des 10 orientations du Texte cadre national :

Les dix orientations	Thématiques de formation
1. L'accueil du jeune enfant doit répondre aux spécificités de sa situation.	**Repère 1** - Connaître le contexte territorial du mode d'accueil (besoins des familles…) - Le projet social, le projet d'accueil, le projet d'établissement- clarifier les différences - Accueillir une famille et sa demande de mode d'accueil **Repère 2** - L'accueil d'un jeune enfant à besoins spécifiques : modalités d'organisation de l'accueil, moyens d'appui - Construire un réseau de partenaires **Repère 3** - les cadrages et définitions de la neutralité et la laïcité, dans l'exercice professionnel
2. Un accueil de qualité doit respecter la spécificité du développement global et interactif du jeune enfant, dans une logique de prime éducation.	**Repère 4** - évolution des connaissances sur le développement du jeune enfant : néoténie, vitalité découvreuse, développement global, rythme de développement, notion de prime éducation - Les théories et recherches qui étaient les pratiques pédagogiques et modèles éducatifs - Les différents types d'observation : Savoir observer le développement des enfants, leurs interactions, leurs jeux. - accompagner et penser l' « activité libre » du tout petit, et la posture de l'adulte- l'observation active - Construire à plusieurs et rédiger un projet d'accueil **Repère 5** - personnaliser concrètement l'accueil de chaque enfant et savoir repérer et lever les « obstacles » à la singularisation y compris en accueil collectif - Savoir observer et partager ses observations pour construire une réponse ajustée à l'enfant - Organiser des espaces qui ouvrent à l'expérimentation, et favorisent l'itinérance ludique, mais aussi du temps pour faire ce qu'on a commencé. - Organisations différentes des groupes d'enfants -Réunir une documentation individuelle (photos, réalisations,

	descriptions, récits) en associant les enfants et à partager avec les parents. **Repère 6** Interdiction du portable personnel en dans les lieux de vie des enfants en accueil collectif, et usage raisonné en accueil individuel.
3. La relation entre l'enfant et tous les adultes qui l'entourent se construit en confiance et clarté.	**Repère 7 et 7 bis** - accueillir les parents : le premier accueil, et l'accueil au quotidien (en EAJE, chez l'AM; en MAM) - Etre formé sur les relations avec les parents et pouvoir échanger avec un interlocuteur d'appui en cas de besoin - Les différents modes de relations avec les parent, les temps de dialogue - La circulation des parents là où les enfants sont accueillis - Les modes de communication (les limites des communications virtuelles) - La démocratie participative en EAJE (modalités de construction, créer des instances et la faire vivre) **Repère 8** - Les pratiques de la personne « référente » ou "relais" durant la période de – familiarisation et au long de l'accueil,
4. Un encadrement bienveillant, sécurisant, pluriel, ludique et ouvert sur le monde favorise la confiance en soi, en les autres et en l'avenir.	**Repère 9** - connaissance sur développement psychomoteur - Liberté de mouvement de l'enfant, favoriser ses initiatives - créer des conditions pour que l'enfant mobiliser tous ses sens et compétences (toucher, caresser, grimper, mimer…) **Repère 10** - Connaissance du développement affectif, relationnel et social - Veiller à préserver des temps seuls ou avec l'adulte, solliciter la parole de l'enfant pour lui permettre d'exprimer ce qu'il ressent, ses besoins, son point de vue - Accueillir les langues de l'enfant multilingue (boîtes à histoire multi-lingues, les ressources des professionnels) - Installer des repères, des rituels - S'engager dans une relation/maintenir une juste distance - Les relations des enfants entre eux, imitation, bienveillance et conflit – place de l'adulte **Repère 11** - Connaissance du développement multi-modale du langage - Communiquer, s'adresser à chaque enfant et solliciter la parole enfantine - Jouer avec les langues, lire, chanter, raconter, nommer, - Favoriser des conversations libres entre enfants.

	- Pour les enfants en situation de handicap spécifiques, ajuster les attitudes des adultes et chercher avec les soignants d'autres modalités de langage et de communication que la parole. **Repère 12** - Connaissance du développement logique - Inviter l'enfant à se repérer spatialement et dans le temps - Observer le monde, classer, sérier, comparer, varier les angles de vue…) - Favoriser la manipulation d'objets, leurs formes, - Utiliser les activités quotidiennes pour prendre consciences des quantités, des nombres, des causalités…
5. L'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre.	**Repère 13** - Présentation du protocole d'accord éveil culturel et artistique des jeunes enfants Connaître les ressources nationales et locales (culturelles et artistiques). Aller au Musée, à la bibliothèque, médiathèque… - Qu'est-ce qu'un partenariat ? mettre en place une démarche projet - Favoriser la rencontre avec les œuvres et avec les artistes, Partager un spectacle - Sensibilisation à l'interculturel - Lire des livres à des bébés, connaissance de l'albums, jeux de doigts, marionnettes, faire de la musique, jeux rythmiques, danses - Créativité et expression artistique du jeune enfant **Repère 14** - supports d'échanges avec les parents - des moments artistiques et culturels partagés avec les parents, mises en lien avec la famille - ouverture interculturelle
6. La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants.	**Repère 15** - Les espaces naturels : comment accompagner les découvertes des tout-petits : observation, exploration… (création d'outils…) quels enjeux ? quelles prises de risques ? (Jardin, animaux…) - S'inspirer d'expériences des pays nordiques : « le goût du dehors » - les moyens de découverte de la nature en milieu très urbanisé ? -Utiliser les moments de préparation des repas pour découvrir les fruits, les légumes etc.. , cultiver des plantes sur le balcon…
7. La lutte contre les stéréotypes sexistes est un enjeu essentiel dès la prime enfance.	**Repère 16** - Repérer les stéréotypes de discours et de postures - Solliciter garçons et filles sur des jeux, activités et comportements non stéréotypés - Littérature jeunesse avec des héros filles et garçons

	- Concevoir des aménagements d'espaces de jeux non stéréotypés **Repère 17** Bases sur la socialisation différenciée des filles et des garçons dans la petite enfance
8. Les modes d'accueil doivent offrir un environnement sain, garantissant tant la sécurité de l'enfant que les conditions de déploiement de son éveil.	**Repère 18** - Respect de l'intimité dans les soins au jeune enfant **Repère 19** - Le plaisir, la relation et la découverte autour des repas **Repère 20** - Guide de l'accueil du jeune enfant dans un environnement sain (maison, matériaux, produits utilisés…) - Se nourrir sainement et produits locaux (démarche, réseau, menus et recettes) - Les normes en question : se mettre en danger/prendre des risques - étudier un assouplissement et une simplification des autorisation d'aménagement des locaux et de sorties -Les réglementations pour l'accueil du public, l'hygiène alimentaire, l'accessibilité, la qualité de l'air, la protection contre les ondes
9. Des modes d'accueil participatifs, évolutifs, et bien-traitants, pour accompagner l'intelligence en mouvement des enfants.	**Repère 21** - Construire une démarche de documentation professionnelle à partir de sources fiables - Fonctions d'encadrement et coordination d'un EAJE (soutenir l'intelligence collective, tisser des partenariats locaux…) - Appréhender la conduite de réunion dans le cadre d'analyse de la pratique - Mettre en place une démarche d'auto-évaluation participative **Repère 22** Liens avec les unités mobiles d'appui, la PMI, les CAMSP, es acteurs du suivi du soin de l'enfant **Repère 23 et 24** - Prévenir la violence dans l'éducation - Formation au Repérage et la prévention obligatoires des maltraitances et négligences - Les textes et les dispositifs de protection de l'enfance
10. Des professionnels qualifiés et en nombre suffisant sont la garantie première d'un accueil de qualité + outils de pilotage de qualité (partie III)	- Construire des passerelles et des partenariats avec l'école et le centre de loisirs - Fonctions d'encadrement et coordination d'un EAJE (soutenir l'intelligence collective, tisser des partenariats locaux, appréhender la conduite de réunion dans le cadre d'analyse de la pratique), - Former les encadrants des RAM à côté des tâches administratives te des liens avec les familles : organiser 20 ateliers annuels de

	temps de regroupements des assistantes maternelles sans les enfants pour l'échange des pratiques, remplir un passeport formation et aider aux conseil sur la VAE - Mettre en place une démarche d'auto-évaluation participative, d'amélioration des pratiques en appui sur les 24 repères - Développer les temps de formations théoriques et pratiques en modes d'accueil petite enfance pour les nouveaux CAP-AEPE. -Développer largement l'offre de formation en situation de travail, y compris en RAM et en crèche, permettant de mobiliser des temps d'observation des enfants et favoriser des recherches actions formation en partenariat avec des centres de recherche - Ouvrir la possibilité pour les assistants maternels de se former dans les crèches.

Le lecteur peut se reporter à la troisième partie de ce rapport pour des éléments plus transversaux concernant :

- Les modalités d'accès la formation
- Le lien entre la formation et les parcours professionnels.
- Les modalités envisagées pour stimuler le recours à la formation.

10.3 Formation/supervision des encadrants (directions petite enfance, coordinateurs, responsables d'établissements ou de services…) animateurs de RAM et référents techniques ou superviseurs dans les MAM

- Un temps de travail affecté à la direction reconnu et effectif dans les structures de moins de 20 enfants.
- La clarification du rôle d'adjointe et son détachement du roulement (révision du texte de 2010)
- La création d'un réseau de directeurs à l'échelle du territoire (coordination CAF, PMI, autre ?)
- Formation des animateurs des RAM
- Des superviseurs pour les RAM et crèches et les MAM

⇨ Plus de détails sur la formation et la supervision dans la partie III.

10.4 Favoriser la continuité éducative de la naissance à 6 ans, notamment par des formations communes et des partenariats locaux entre professionnels de l'école maternelle, de l'accueil de la petite enfance et de l'accueil de loisirs soutenus par les pouvoirs publics

Les partenariats entre éducation nationale et collectivités territoriales
L'exemple de la ville de Metz et de la Direction des Services Départementaux d'éducation nationale (DSDEN) de Moselle

- Politique de la ville et partenariat avec DESDEN

La ville de Metz et la Direction des Services Départementaux d'éducation nationale (DSDEN) se sont associées pour *créer du lien entre les différents professionnels de la petite enfance :* échanges de pratiques professionnelles complémentaires ; co-construire des projets de transition entre la prime enfance et l'entrée à la maternelle, renforcement des connaissances des participants.

Ainsi, des journées interprofessionnelles[166] sont-elles organisées afin de créer une continuité éducative de la toute petite enfance à la jeunesse. La finalité du dispositif est d'organiser *les transitions* afin de favoriser la réussite éducative des enfants, notamment dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville et de permettre des transitions plus douces pour les jeunes enfants qui quittent un milieu (accueil familial, accueil chez assistant maternel, accueil en structure petite enfance…) pour intégrer un nouveau milieu (école maternelle, accueil périscolaire…) à un âge particulièrement sensible.

- Structuration du partenariat

Des partenariats ont été établis entre certaines écoles maternelles et des EAJE, généralement lorsqu'ils sont implantés à proximité. Ainsi, certaines écoles ont inscrit dans leurs projets d'école les liens avec les structures de la petite enfance et réciproquement (avec les projets d'établissement des EAJE).

- D'autres initiatives similaires sont recensées, notamment au Havre (Seine-Maritime)

Le Projet Éducatif Havrais s'attache à prendre en considération des besoins spécifiques de chaque enfant. Il prévoit notamment de développer des dispositifs de socialisation et préparation à l'entrée à l'école des enfants de moins de 3 ans en lien avec l'ensemble des acteurs publics ou privés de la petite enfance : crèches, assistants maternels, centres sociaux...

Il y a consensus sur le bien-fondé de la continuité éducative de la naissance à 6 ans. Comment éviter la rupture entre la famille[167], les modes d'accueil lorsque les enfants y sont accueillis et l'école maternelle ? Les organisations internationales, notamment l'OCDE, ont eu tendance à valoriser le modèle intégré[168] d'une même tutelle administrative. Les situations diffèrent entre pays, et la particularité française reste marquée par l'école maternelle et le taux élevé d'activité féminine. L'objet de ce rapport est la continuité éducative et la qualité affective et sociale de l'accueil en petite enfance La réflexion du point de vue de l'enfant, porte surtout sur l'amélioration des passages

[166] Thématiques abordées lors des journées interprofessionnelles : langage, musique, motricité

[167] L'importance de cette continuité éducative est d'autant plus consensuelle, que les statistiques nationales confirment des discontinuités assez répandues au sein de la structure familiale : ainsi, 10 % des enfants de moins de 3 ans vivent dans une famille monoparentale (près de 14% chez les enfants de moins de 6 ans.) Source: Insee – Enquête Famille et logements 2011, portant sur la France métropolitaine. Cité dans *L'accueil du jeune enfant en 2017*, Observatoire nationale de la petite enfance, CNAF 2019

[168]OCDE, Starting strong I p.89-93 ; OCDE, Starting strong III p. 29 : les services unifiés sont plus à mêmes d'offrir des services de qualité pour plusieurs raisons… Starting strong II p. 49 : « une approche intégrée de la question permet aux ministères concernés de développer des actions concertées et de combiner les ressources pour les services d'éducation et d'accueil du jeune enfant.

famille, modes d'accueil, école. Comment éviter les ruptures? Comment respecter les attachements des enfants envers leurs camarades, les professionnels qui se seront occupés d'eux et comment l'aider progressivement à trouver ses nouveaux repères ? Cette meilleure articulation entre les services, est d'autant nécessaire que des enfants de plus en plus petits ne vivent pas avec leurs 2 parents (10,2 % avant 3 ans et 13,6 avant 6 ans) mais soit avec un parent isolé, soit déjà dans une « recomposition » familiale (entre 8 et 9 %).

En France, les modes d'accueil des moins de trois ans et l'école maternelle ressortent de deux rattachements institutionnels qui ressortent de logiques différentes entre d'un côté le rattachement aux administrations de la solidarité et de la santé et, de l'autre, à l'Education nationale, en terme de modes de financements, de recrutements des personnels et de formations…

L'Ecole maternelle française a longtemps possédé une identité bien spécifique distincte de celle de l'école élémentaire. Elle a permis de scolariser de fait la plupart des enfants à partir de l'âge de trois ans, en avance sur nos voisins européens, et ceci bien que l'instruction ne devienne obligatoire avant la loi sur l'école de la confiance actuellement en examen au parlement. Mais à partir des années 1970 (disparition du corps des inspectrices de l'école maternelle), elle « s'élémentarise » et s'oriente de plus en plus vers l'apprentissage du langage et de l'écrit, au nom d'une inquiétude légitime sur les inégalités scolaires[169]. Pourtant les effets de ce tournant pour les enfants sont discutés, d'autant qu'ils ont eu lieu sans que les taux d'encadrements ou les pédagogies ne fassent l'objet d'une refonte étayée. Ce n'est pas tant l'objectif de préparer l'entrée à l'école élémentaire et le devenir élève qui divise mais plutôt la part trop peu équilibrée entre des apprentissages et évaluations séquentiels et formels, et les apprentissages globaux intégrant une progressivité ajustable aux différences et besoins individuels, notamment concernant les enfants en situation de vulnérabilité où avec des niveaux hétérogènes d'âge et de maturité. Depuis 2013, s'est amorcé un mouvement de réintégration d'objectifs généraux de développement de l'enfant, dont la sémantique se retrouve également dans la loi sur l'école de la confiance. Les assises de la maternelle organisées début 2018 par l'éducation nationale ont réouvert la question des besoins affectifs des jeunes enfants en maternelle. Certains observateurs ont regretté que la réflexion n'ait pas été croisée avec les apports de la prime-éducation dans les modes d'accueil.

Instruction obligatoire à trois ans: point de vue[170],

Il existe aujourd'hui un consensus sur les effets positifs d'une préscolarisation sur les performances futures des élèves. Mais les études internationales, celles de l'OCDE notamment, montrent un rendement décroissant de ce bénéfice : celui d'une seule année étant bien supérieur à celui d'une année supplémentaire, lui-même supérieur à une troisième, voire une quatrième année.

Les recherches qualitatives permettent de comprendre les processus sous-jacents à ces résultats statistiques.

[169] Daniel Agacinski, Catherine. Collombet, « Un nouvel âge pour l'école maternelle », France Stratégie
[170] Pascale Garnier, Sociologie de l'école maternelle, PUF, Paris, 2016

Menée, entre autres, dans une classe de toute petite et petite section en réseau d'éducation prioritaire, l'enquête exploratoire[171] montre ainsi que les plus jeunes doivent s'adapter à une organisation destinée aux plus âgés majoritaires dans la classe.
Quand les pratiques familiales sont déjà proches des attentes en termes de comportements et d'apprentissage, l'entrée en maternelle permet de développer et valoriser ces compétences scolaires. Mais certains enfants de milieu populaire, notamment des garçons, vont être vite qualifiés de « peu performants ». Soit ils restent en retrait des activités de la classe et communiquent très peu, y compris avec leurs pairs. Soit ils débordent du cadre scolaire et se font reprendre par l'enseignante.

D'autres enfants enfin, souvent des filles, s'adaptent plus facilement à ce contexte et on observe aussi un certain guidage entre elles pour répondre aux demandes de l'enseignante. Bref, cette toute première année d'école maternelle se révèle particulièrement discriminante selon le milieu social et le genre des enfants. L'obligation scolaire dès trois ans ne résout pas la question des inégalités sociales. Sans transformation, l'école maternelle est-elle prête à s'adapter à la diversité des enfants?

En outre, les conditions mêmes de cette scolarisation y font obstacle : pour ne prendre qu'un exemple, le taux d'encadrement est en moyenne d'un enseignant pour 25 élèves par classe, soit l'un des plus élevés des pays de l'OCDE.
La loi laisse donc entiers ces défis. Là où d'autres pays ont fait le choix de différer cette scolarisation des jeunes enfants, la France est déjà l'un des pays[172] où le poids du milieu social des familles est le plus important sur les performances des élèves et tend à s'accroître.

Si en soi rien n'interdit de favoriser une meilleure continuité éducative à partir de deux cultures singulières, qui ont leur histoire, encore convient-il de mieux généraliser les passerelles et les points de passage entre le monde des professionnels des modes d'accueils de la petite enfance et de ceux de l'école maternelle.

Pour ce faire il **convient notamment de stabiliser les différents types d'initiatives visant à construire des « passerelles vers l'école »,** pérenniser les expériences pertinentes[173], et en inventer d'autres. Celles-ci ont pu développer grâce à une convention Education Nationale-Affaires Sociales de 1991[174]. Mais de façon hétérogène selon les territoires, les partenariats étant encore dépendants des acteurs et des volontés en présence.

Même si, *a priori*, toutes les solutions de partenariat renforcé entre modes d'accueil et écoles maternelles sont à valoriser, certaines « actions passerelles » sont de simples visites de l'école maternelle, selon des modalités et dans un état d'esprit minimaliste qui apporte peu aux enfants. Les actions pertinentes demandent une forte implication de l'Education Nationale, des modes d'accueil et des familles. Si reste nécessaire dans un premier temps une souplesse d'ajustement aux réalités

[171] Garnier Pascale, Brougère Gilles, « Des tout-petits « peu performants » en maternelle. Ambition et misère d'une scolarisation précoce », *Revue française des affaires sociales*, p. 83-102, n°2, 2017
[172] Actes du colloque international « Education et Protection de la Petite Enfance Berceau de la Cohésion Sociale » organisé par la Commission nationale Française pour l'UNESCO en partenariat avec l'UNESCO, le 5 et 6 mars 2018, à la Maison de l'UNESCO. https://unesco.delegfrance.org/COLLOQUE-INTERNATIONAL-EDUCATION-ET-PROTECTION-DE-LA-PETITE-ENFANCE-BERCEAU-DE-3214
[173] Rapport S. Giampino, *op.cit.*
[174]Note de service n° 91-015 du 23 janvier 1991, à laquelle est annexé le protocole d'accord concernant la petite enfance

locales des enfants et des familles, il faut cependant consolider ces dispositifs. Un cadre mieux défini et des financements stabilisés permettraient de les pérenniser.

Le jardin d'enfants de Pencran (Finistère)

Au jardin d'enfants de Pencran, 4 professionnels (un éducateur de jeunes enfants, une auxiliaire de puériculture et deux animatrices de petite enfance) peuvent accueillir 16 enfants de 2 à 4 ans. Afin de permettre aux enfants de s'habituer doucement à l'accueil collectif avant l'entrée à l'école maternelle, un projet avec l'école maternelle consiste en cinq à six séances à deux moments dans l'année : en novembre-décembre pour les enfants qui entrent à l'école en janvier, puis en mai-juin pour les enfants qui y entrent en septembre. Un professionnel accompagne un groupe de cinq ou six enfants. La première semaine, il s'agit d'une rencontre d'une demi-heure avec l'institutrice, l'ATSEM, les enfants de la classe, les locaux. La semaine d'après, la séance dure une heure, notamment avec un temps de chanson, puis progressivement jusqu'à 2 heures avec une récréation. On constate que les enfants sont plus sereins et confiants car ils connaissent un peu l'institutrice et les camarades.

Le projet partenarial « Petits pas vers l'école » à Sevran

En 2011-2012 l'Éducation Nationale et la Ville de Sevran ont lancé l'expérimentation « parents – enfants, en route pour réussir : 12 petits pas vers l'école », renouvelée en 2015 sur trois quartiers ZUS. L'enjeu majeur est » que chaque enfant puisse cheminer vers l'école en compagnie de ses parents, accompagné de professionnels qui articulent leurs pratiques en ce sens. La proposition s'inspire à la fois des Lieux d'Accueil Enfant Parent et des dispositifs Passerelle, et allie certains des objectifs pour créer un dispositif innovant et spécifique à son contexte. Sont organisés avec les volontaires des groupes de cinq à six enfants avec leurs parents, qui se réunissent huit séances sur la période post vacances de printemps (de début mai à fin juin). Pour les enfants, il s'agit de préparer leur entrée à l'école maternelle : un premier temps pour découvrir un nouvel espace de jeux et de partage avec d'autres enfants (temps de socialisation et familiarisation avec la collectivité - trois séances), un second pour découvrir l'espace de l'école maternelle et la vie d'une classe de petite section (temps de socialisation scolaire, familiarisation avec l'école maternelle – cinq séances). Les séances sont encadrées conjointement par un professionnel petite enfance (éducateur de jeunes enfants) et un professionnel de l'Éducation Nationale (directeur et/ou enseignants) afin de prendre globalement en compte les différentes dimensions en jeu. Elles se déroulent pour partie dans les locaux de l'équipement petite enfance et pour partie dans ceux de l'école maternelle selon un planning préétabli. Pour les parents, il s'agit de leur donner l'occasion d'échanger avec des professionnels, tant de la petite enfance que de l'Éducation Nationale, et de leur permettre d'accompagner leur enfant dans la découverte de l'école puis tout au long de son parcours scolaire. Pour les professionnels, il s'agit d'articuler leurs actions, de travailler à leurs représentations respectives et de faire évoluer leurs pratiques dans l'accueil et la prise en compte des besoins du jeune enfant à cette période sensible de son développement.

Il convient également de renforcer la coordination locale entre les acteurs sur une base plus institutionnelle.

Les partenariats territoriaux. Certaines communes sont allées dans le sens de l'intégration en sortant le service de la petite enfance de la direction des affaires sanitaires et sociales et en le rattachant à la direction de l'éducation (Strasbourg). Sur le terrain, la coopération entre modes d'accueil et école gagnerait à se développer sur une base plus institutionnelle que les seuls projets passerelles ponctuels. Les schémas départementaux des services aux familles peuvent être l'occasion de

formaliser ces partenariats, ou les contrats entre les CAF et les communes (contrats Enfance jeunesse, convention territoriale globale). L'accueil périscolaire des enfants de moins de 6 ans pourrait aussi être inclus dans cette réflexion.

« Rapprochement EAJE-école maternelle :
Que peut-on faire au niveau d'une commune ? »

« Dans l'organisation des directions dans une mairie il est possible de :

- *Sortir le service de la petite enfance de la direction en charge des affaires sanitaires et sociales et le rattacher à la direction de l'éducation.*
- *Confier au même adjoint la petite enfance, les écoles et le projet éducatif local.*
- *Inscrire la petite enfance et l'enfance sur une même ligne budgétaire pour encourager la mutualisation des moyens.*
- *Piloter des actions communes Education nationale, Ville et créer des situations qui facilitent le travail en équipe.*
- *Elaborer une charte et une convention relatives aux ATSEM*
- *Installer un LAPE dans les mêmes locaux que l'école maternelle.*
- *Installer des classes d'enfants de moins de trois ans dans les locaux d'une maison de la petite enfance en articulation avec l'école maternelle.*
- ***Elaborer les projets d'accueil des enfants de moins de trois ans avec les enseignants, la PMI et les professionnels de la petite enfance du territoire.***
- *Développer des formations continues pour enseignants de maternelle et des professionnels de la petite enfance.*
- ***Développer des journées d'étude accueillant ensemble des professeurs des écoles maternelles et des ATSEM (…)***
- ***Recruter des auxiliaires de puériculture sur les postes d'ATSEM dans les classes d'enfants de moins de trois ans.***
- *Construire des crèches à côté des écoles maternelles et mutualiser des salles… »*

Contribution de Nicole DREYER, adjoint au maire de Strasbourg au séminaire "Bien-être du jeune enfant et institutions" organisé par la DREES, mardi 14 mai 2013.

La nécessité d'un travail et d'actions au niveau interministériel : Dans une dynamique allant vers une progression de l'intégration de l'accueil du jeune enfant et de la scolarisation en maternelle, la coordination entre les deux ministères de tutelle sur l'accueil du jeune enfant de la naissance à 6 ans devrait être renforcée.

Il est à noter qu'une mission sur le parcours en santé dans l'accueil et l'éducation des enfants de 0 à 6 ans est, dans cet esprit, en cours de réalisation.

« Parcours de coordination renforcé santé-accueil-éducation de l'enfant entre 0 et 6 ans »

Une mission interministérielle en cours

Le 26 mars 2018, le Premier ministre a présenté, lors d'un comité interministériel pour la santé, les 25 mesures-phares du Plan « priorité prévention » qui évoque la mise en œuvre d'un « **parcours de coordination renforcé santé-accueil-**

éducation de l'enfant entre 0 et 6 ans », faisant appel à l'ensemble des acteurs des secteurs de la petite enfance, du soutien à la parentalité, de l'éducation et de la santé. En octobre 2018, les ministres des Solidarités et de la Santé et de l'Éducation nationale ont confié la préfiguration de ce parcours au docteur Stéphanie Rist, députée de la 1ère circonscription du Loiret et au docteur Marie-Sophie Barthet-Derrien, directrice adjointe de la PMI Métropole de Lyon. La lettre de mission évoque un objectif général, consistant à « assurer l'ensemble des dépistages et examens nécessaires aux âges recommandés afin de garantir une prise en charge adaptée aux besoins physiques, psychiques et affectifs de l'enfant » et une cible de « 100% de visites réalisées avant six ans d'ici 2020 ».

Il est proposé d'expérimenter ce parcours santé sur des territoires, « afin de déployer progressivement des coordinations adaptées des acteurs de chaque territoire permettant, entre autres, de rendre effective la visite médicale avant six ans ». La mission conduit une concertation associant les familles et l'ensemble des acteurs des champs sanitaire, éducatif et social. Le rapport esquissant les contours d'un cahier des charges pour l'expérimentation du parcours en santé zéro-six ans qui proposent des pistes concrètes de mise en place d'un parcours coordonné et renforcé autour de l'accueil, la santé et l'éducation de l'enfant de 0 à 6 ans est attendu pour mars 2019.

Au niveau des professionnels, les dispositifs passerelles sont mentionnés dans la COG 2018-2022 comme moyen d'accompagnement des parents et soutien à la parentalité. Le constat actuel est que les liens de proximité existent entre les instituteurs et les professionnels de la petite enfance. Mais ils s'établissent sur la base de volontariats et des aléas d'opportunités locales fragiles. Il conviendrait de travailler à combler le fossé qui sépare les professionnels de la petite enfance des professeurs des écoles et ATSEM des écoles maternelles par des rencontres locales de travail commun, comme il en existe ici et là.

Les Classes passerelles ou Dispositifs passerelles : éviter les ruptures à l'entrée à l'école
L'exemple de la mise en œuvre sur l'Ile de la Réunion

La CAF de la Réunion, l'Education nationale et les communes ont formalisé un partenariat depuis de nombreuses années :

Les Classes Passerelles ou Dispositifs Passerelles visent à favoriser la prévention des inégalités scolaires et une socialisation progressive de l'enfant et, de manière plus générale, d'assurer une continuité de l'action éducative globale en faveur des jeunes enfants (0-6 ans) en faisant appel à une implication des parents.

Les Classes Passerelles fonctionnent sur une année scolaire et accueillent des enfants âgés de 2 ans, essentiellement issus de quartiers de politique de la ville.
Les Dispositifs Passerelles sont organisés en fin d'année scolaire et accueillent les enfants s'apprêtant à aller à l'école généralement sur quelques demi-journées.

A la Réunion, les treize Classes/Dispositifs passerelles scolarisent des enfants âgés de 2 à 3 ans n'ayant jamais fréquenté de structures collectives. Les objectifs sont :
- d'accompagner et faciliter la séparation parent-enfant à l'entrée à l'école ;
– d'accompagner et valoriser la fonction parentale ;
– de permettre aux parents de tisser des liens avec l'école pour pouvoir accompagner leur enfant tout au long de leur scolarité ;
– de proposer à l'enfant un accompagnement personnalisé vers les premiers apprentissages, en respectant son développement.
L'équipe d'encadrement est composée de la classe passerelle est composée d'un professeur des écoles, d'un éducateur de jeunes enfant et d'une ATSEM.

L'accent est mis sur la participation des parents à des temps d'activités et de discussions avec les professionnels de l'école, les travailleurs sociaux et les professionnels médicaux et de la petite enfance. Il s'agit de donner au « parent-partenaire » confiance en l'école et de réduire l'écart entre univers familial et univers scolaire.

D'autres Dispositifs ou Classes passerelle fonctionnent partout ailleurs en France avec des angles d'approche qui peuvent être différents (priorité de relier crèches et école. Assistants maternels fréquentant un RAM…)

Dans le **rapport conjoint des Conseil enfance et famille du HCFEA sur les modes d'accueil (2018),** il était déjà préconisé de développer et décloisonner les relations entre structures d'accueil de la petite enfance et école préélémentaire**, et d'envisager des rentrées échelonnées.** Le récent Conseil Famille du HCFEA adopté en février 2019[175], préconise dans cette optique deux rentrées à l'école maternelle afin de permettre un accueil effectif à partir du moment où l'enfant atteint trois ans.

Proposition 9: Renforcer la continuité éducative jusqu' 6 ans en instituant via des conventions cadre des modalités facilitatrices d'actions communes au niveau interministériel. Renforcer la coordination locale entre les acteurs sur une base plus institutionnelle, notamment : Stabiliser l'existant, dont les jardins d'enfants, et **favoriser la mise en place d'actions passerelles** avec l'école, le centre de loisirs, les RAM, les LAEP, et **favoriser les rentrées échelonnées en cours d'année**; ouvrir plus systématiquement dans les écoles maternelles des espaces parents-enfants et convier les professionnels de la petite enfance à partager des moments communs et réciproquement.

Préconiser des étapes de projets passerelles 0-6 ans pour renforcer la continuité relationnelle et éducative :

- Lors des changements :
  - Prévoir les articulations institutionnelles entre services modes d'accueil/ représentants des familles / Education nationale afin de faciliter les mises en pratiques territorialisées.
  - Faciliter les initiatives de proximité qui relient les acteurs au contact direct des enfants et de leurs parents.
- Rencontres entre professionnels (partage des cultures professionnelles/contraintes de chacun/frein à l'action)
- Déterminer les objectifs des projets "passerelles" naissance-6ans : (se connaitre/familiariser/ l'enfant/sa famille/connaitre des lieux/des personnes...)
- Construire les rythmes et le temps des rencontres

Le HCFEA partage la recommandation 8 énoncée dans le rapport 2018 du Défenseur des droits[176] : « *Afin de limiter les effets préjudiciables des ruptures de méthodes et de philosophies, le Défenseur des droits préconise une meilleure coordination, nationale et locale, entre les*

[175] Voie de réformes des congés parentaux, *op.cit.*

[176] Défenseur des droits, De la naissance à 6 ans : au commencement des droits, 2018 https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/184000734.pdf

programmes éducatifs de la toute petite enfance à la fin de l'école maternelle, articulée autour d'un curriculum commun et de formations conjointes des professionnels. »

Enfin, des **modules de formation continue, communs aux professeurs des écoles et aux professionnels des modes d'accueil et des transferts de connaissances et d'expériences** entre ces métiers, qui ont à apprendre les uns des autres doivent se développer. La constitution de cultures professionnelles communes passe dans un premier temps par des actions de formation communes entre futurs professeurs des écoles, éducateurs de jeunes enfants ou puériculteurs. Il s'agit d'impulser et soutenir les opportunités de rencontres, réflexions et projets communs : journées d'étude accueillant ensemble des professeurs des écoles maternelles et des ATSEM, avec les professionnels des modes d'accueil, présences d'EJE dans les écoles maternelles et réciproquement… Circulation des enfants entre les deux services petite enfance.

Proposition 10 : Développer et mutualiser certaines formations et temps de regroupements relatifs aux conditions d'une continuité éducative durant la petite enfance entre ATSEM, Assistants maternels, professionnels des EAJE, enseignants de l'école maternelle, encadrant de RAM et d'EAJE.

III. CONDITIONS GENERALES POUR UNE MONTEE EN QUALITE STRUCTUREE NATIONALEMENT A PARTIR DU TEXTE CADRE: UN ECOSYSTEME BIENTRAITANT AVEC DE BONNES CONDITIONS DE TRAVAIL DES PROFESSIONNELLES

1. DES POINTS DE CONSENSUS

1.1 Nécessité d'un environnement pluriprofessionnel des personnes en nombre suffisant et bien formées

Il est nécessaire de considérer le secteur de la petit enfance dans une perspective multiprofessionnelle, articulant savoirs expérientiels et connaissances de terrain (clinique, observation, …) avec les connaissances et savoirs académiques (recherche, études universitaires, recherche action, …).

De plus, la qualité de l'accueil des enfants passe par un nombre suffisant de professionnels bien formés avec un taux d'encadrement adaptés aux besoins des enfants.

Le tome I du rapport *Modes d'accueil* du HCFEA a permis d'identifier la tendance à la baisse du développement de l'accueil individuel que représentent très majoritairement l'accueil chez un assistant maternel et, de façon plus marginale, l'accueil par une garde d'enfants à domicile. Cette tendance pèse sur le taux de réalisation de l'objectif global de création de places fixé dans le cadre de la COG : au lieu des 80 000 places d'accueil individuel attendues sur la période, on assiste à une diminution du nombre de places de l'ordre de 21 900 (-27 % de l'objectif).

Tous les indicateurs relatifs à l'accueil individuel chez un assistant maternel sont en berne[177] : **diminution observée du nombre de nouveaux agréments par an**, du nombre total de professionnels agréés, du nombre d'assistants maternels salariées des parents particuliers employeurs, du nombre annuel d'heures déclarées par les familles, du nombre de familles bénéficiaires du CMG et du nombre d'enfants gardés par un assistant maternel. A la baisse du nombre de places s'ajoutent d'une part, une **sous-occupation des places** existantes, sans que l'on en connaisse toujours les motifs et d'autre part, le **contexte de vieillissement et de départ à la retraite d'environ un tiers des professionnels** actuellement en exercice en 2020[178].

[177] CNAF, Circulaire RAM du 26 juillet 2017, éléments introductifs.

[178] DARES, 2012, les métiers en 2020 : progression et féminisation des emplois les plus qualifiés ; dynamisme des métiers d'aide et de soins aux personnes.

Poursuite de la diminution du nombre d'assistants maternels en France [179]

L'offre théorique d'accueil auprès des assistants maternels n'a cessé d'augmenter jusqu'en 2013, mais depuis il semble que le nombre d'assistants maternels diminue. Selon la DREES, et à partir des enquêtes auprès des services départementaux de protection maternelle et infantile (PMI), 304 800 assistants maternels sont en activité auprès de particuliers employeurs ou en tant que salariés d'entreprises en mode prestataire en 2016, soit une diminution de 6,7 % depuis 2013.

Le nombre de places potentielles auprès d'assistants maternels pour des enfants de moins de 3 ans est également en diminution se portant à 788 300 en 2016 (contre 800 700 en 2013).

L'importante croissance de l'offre d'accueil en assistant maternel entre 2005 et 2013 était essentiellement liée à la modification de l'article L.421-4 du code de l'action sociale et des familles (loi n° 2010-625) permettant, aux assistants maternels d'accueillir désormais simultanément quatre enfants hors dérogation (précédemment 3 enfants), sous réserve de l'agrément délivré par le président du conseil départemental, après instruction de la demande par le service de protection maternelle et infantile. Par ailleurs, l'agrément initial passe d'un à deux enfants au minimum (le refus de délivrer un premier agrément de deux enfants doit être spécifiquement motivé par le service de PMI).

Toutefois, ce levier juridique est à présent épuisé dans la mesure où il est impossible d'accroître encore le nombre d'enfants par assistants maternels en maintenant un accueil de qualité ceux-ci.

Comprendre le sous-emploi des assistants maternels

Depuis 2008, le nombre d'assistants maternels inscrites comme demandeuses d'emploi en fin de mois a presque doublé (+92 % - graphique ci-dessous). Cette augmentation est en grande partie liée à la progression du chômage de catégorie B et C[180] qui a plus que doublé (+116 %). À la fin d'un contrat, lié à la garde d'un enfant, un assistant maternel peut parfaitement cumuler une activité partielle et l'allocation de retour à l'emploi (ARE).

Néanmoins, le chômage de catégorie A progresse également sur la période, en raison notamment de plus grandes difficultés pour les parents d'accès au marché du travail et donc d'un accroissement probable de la garde par les parents.

Toutes les assistants maternels au chômage ne sont pas indemnisables. Selon l'Unédic, dans une note récente[181], 159 000 assistants maternels sont indemnisables au deuxième trimestre 2015. Par ailleurs, depuis la convention d'octobre 2014, davantage de professionnelles sont indemnisables dans le cadre d'un cumul d'activité (+11 000).

L'Unédic note par ailleurs que : *« les assistants maternels qui bénéficient du cumul ont des revenus mensuels plus élevés que celles ne cumulant pas salaire et allocation, à l'inverse de ce qui est observé sur l'ensemble des allocataires indemnisables au cumul au régime général »*.

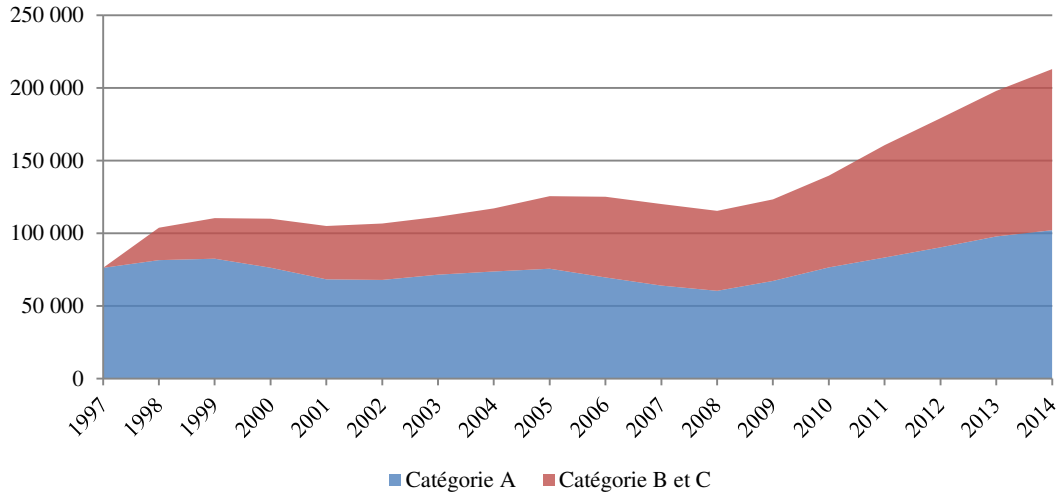
[179] *L'accueil du jeune enfant en 2017*, Observatoire nationale de la petite enfance, CNAF 2019

[180] Situation dans laquelle les assistants maternels ont réalisé une activité réduite de plus ou moins 72 heures au cours du mois.

[181] Unédic, 2016, « Assistants maternels employées par des particuliers », *Note descriptive*, 13 janvier.

Ces questions propres à l'activité des assistants maternels feront l'objet d'un prochain rapport du Haut conseil.

Évolution du nombre d'assistants maternels demandeurs d'emploi de catégorie A, B et C entre 1997 et 2014



Champ : France métropolitaine.
Source : Dares-Pôle Emploi, *Demandeurs d'emploi en fin de mois* (cf. Dares, 2016, Portraits statistiques des métiers 1982-2014, *Synthèse.Stat*).

Par ailleurs, la population des assistantes maternelle est vieillissante. Selon la Dares et France Stratégie, dans son travail de prospective des métiers[182], 3 % des assistants maternels en exercice devraient partir en retraite chaque année entre 2012 et 2022, contre 2,3 % pour l'ensemble des personnes en emploi en France.

Les viviers sont donc insuffisants.

Pour le sociologue Pierre Moisset, alors qu'il apparait très clairement que ce sont les motivations professionnelles qui conduisent à un meilleur vécu du métier d'assistant maternel auprès des enfants, les motivations familiales et domestiques induisent un vécu plus désenchanté du métier.[183]

1.2 Une attractivité des métiers à soutenir et un accès à la profession et des viviers à encourager

Assistants maternels

Sauf à ce que le développement de l'accueil collectif pallie dans les prochaines années la diminution de l'offre d'accueil chez un assistant maternel, qui reste le mode d'accueil prépondérant, il faut trouver des leviers pour le relancer. On sait d'ores et déjà que les défis à relever ont trait

[182] Argouarc'h J., Aboubadra-Pauly S., Lainé F. et Jolly C., 2015, « Les métiers en 2022. Prospective par domaine professionnel », *Synthèses.Stat*, Dares et France Stratégie.
[183] Pierre Moisset, Accueillir la petite enfance : motivations, travail et vécus, Erès, 2019

- à l'attractivité de la profession d'assistant maternel (reconnaissance professionnelle, perspectives d'évolution en termes de carrière, modalités d'exercice, rémunération[184], etc.) ;
- à l'attractivité de ce mode d'accueil pour les familles et donc à la qualité de l'accueil (formation, voire qualification des assistants maternels, garantie offerte aux familles d'une prise en charge personnalisée de leur enfant mais également d'un éveil et d'une socialisation). Nous ne traiterons pas ici du coût pour les familles, sachant que la nouvelle COG pallie notamment au problème avec un meilleur alignement du reste à charge sur celui des crèches ;
- à une bonne structuration du marché et *a minima* une information et une mise en relation aisée entre les professionnels et les familles pour notamment réduire le sous-emploi des assistants maternels;
- à l'accompagnement de la relation employeur / salarié qu'implique le recours à ce mode d'accueil[185] (exemple : gérer le départ en congé maternité de l'assistante maternelle ou sa démission), qui peut sembler complexe tant du côté des familles que des professionnels ;
- à une meilleure adéquation territoriale entre l'offre (les assistants maternels) et la demande (les parents).

Le métier d'assistants maternels relève du CASF et non du Code du Travail ce qui exclut ces professionnelles de l'accès à la médecine du travail (et à la reconnaissance d'accident de travail comme les Troubles musculo-squelettiques que ce métier peut causer).

Métiers des EAJE

Des travaux de révision des certifications des diplômes de l'ensemble des professions des EAJE sont en cours. D'autres métiers sont susceptibles d'alimenter les viviers. Les gestionnaires peinent à recruter les professionnels qualifiés en nombre suffisant pour répondre au cadre normatif. Des données complémentaires pour préciser la démographie de ces professionnels seraient utiles (voir ci-dessous, proposition 22).

Il ressort d'une étude sociologique récente que l'évolution du travail est perçue comme négative « *c'est la charge de travail et son intensité (accueil en sur-nombre et taux d'encadrement trop faible) qui, avec les conditions de vie des enfants et des familles (séparations familiales, précarité, isolement, rythmes de vie) sont les raisons les plus fréquemment invoquées par les professionnels.* » Elle relève par ailleurs, que « *les professionnels souffrent particulièrement de la difficulté d'avoir*

[184] Entre 2010 et 2014, le salaire mensuel net des assistants maternels a ainsi augmenté en euros constants (en supplément de l'inflation) de 6,8 % et le salaire horaire net de 6 %. Ce niveau de revenus des assistants maternels se répercute également sur les droits à la retraite de ces professionnelles.

[185] A ce titre, un fonds d'information et de valorisation de l'emploi à domicile (FIVED) a été créé par un accord interbranche le 27 février 2017 et permettra d'améliorer l'information et l'accompagnement de l'employeur à domicile, par la mise en œuvre d'actions dédiées.

des temps de respiration et de pause plus que du fait de devoir accueillir plusieurs enfants différents sur une même place. »[186]

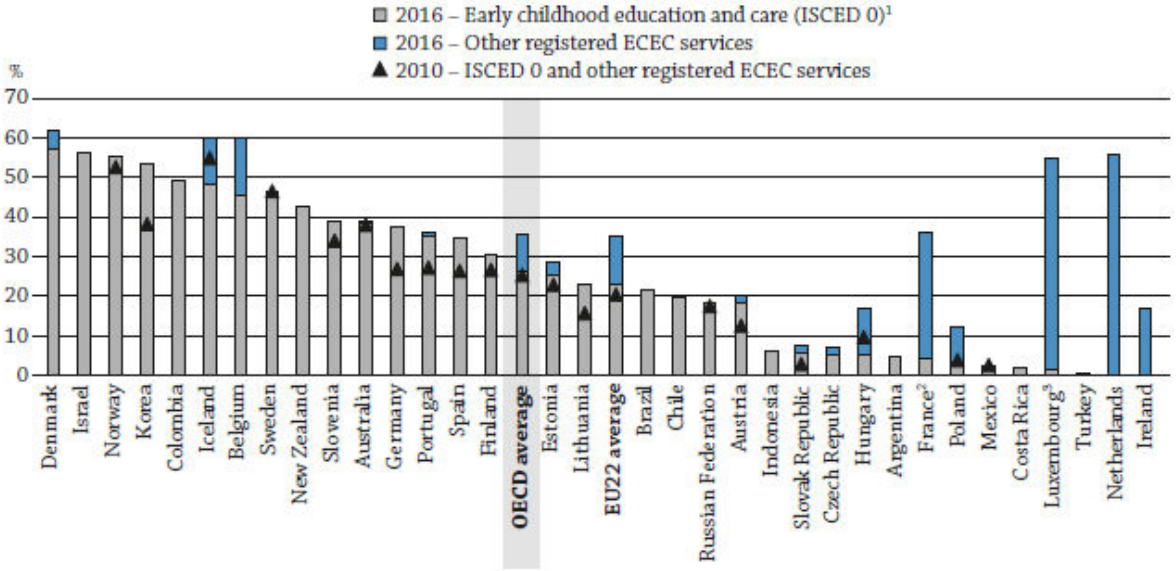
1.3 Le rôle des pouvoirs publics et d'une démarche structurée pour améliorer la qualité des modes de garde formels : éclairages internationaux

Environ un tiers des enfants de moins de trois ans fréquentent des modes d'accueils formels avec un projet éducatif dans l'OCDE[187]. Ce taux augmente ces dernières années. Si la France a longtemps été en avance sur l'accueil des enfants à partir de trois ans (école maternelle), elle est désormais rattrapée par d'autres pays. Mais surtout dans de nombreux pays les enfants de moins de trois ans sont plus dans des modes de garde formels qu'en France : par exemple, dans le tableau ci-dessous, on observe que 12 % des enfants de deux ans fréquentent un tel lieu, contre 41 % en moyenne dans l'UE 22, 58 % en Finlande, 88 % en Suède, 65 % en Allemagne, 51 % au Royaume-Uni mais 16 % en Italie.

[186] Pierre Moisset, *op.cit*
[187] Education at a Glance 2018, indicateurs B2, p.164

Figure B2.1. Enrolment rates of children under the age of 3 in early childhood education and care, by type of service (2010 and 2016)

All ECEC services (Early childhood education [ISCED 0] and other registered ECEC services outside the scope of ISCED 0)



Note: Early childhood education – ISCED 0, other registered ECEC services – ECEC services outside the scope of ISCED 0, because they are not in adherence with all ISCED criteria. To be classified in ISCED 0, ECEC services should: 1) have adequate intentional educational properties; 2) be institutionalised (usually school-based or otherwise institutionalised for a group of children); 3) have an intensity of at least two hours per day of educational activities and a duration of at least 100 days a year; 4) have a regulatory framework recognised by the relevant national authorities (e.g. curriculum); and 5) have trained or accredited staff (e.g. requirement of pedagogical qualifications for educators).

1. According to ISCED criteria.

2. Data for "Other registered ECEC services" come from the survey "Enquête Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants 2013" conducted by the statistical division of the French Ministry for Solidarities and Health (DREES). Figures refer to the primary custody arrangements.

3. Year of reference 2014 instead of 2016 for children under the age of 3 enrolled in "Other registered ECEC services". Data come from the OECD family database (www.oecd.org/els/family/database.htm).

Countries are ranked in descending order of the enrolment rates in ISCED 0 of children under the age of 3 in 2016.

Source: OECD (2018), Table B2.1a. See *Source* section at the end of this indicator for more information and Annex 3 for notes (http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-36-en).

StatLink http://doi.org/10.1787/888933803216

Isced 0 : une nomenclature pour les modes d'accueil
Un projet éducatif
Institutionnalisé : école ou groupe d'enfants
Au moins 2 heures par jour d'activités éducatives au moins 100 jours par an.
Un cadre / programme établi par une autorité nationale (un curriculum)
Des professionnels formés
Les autres nomenclatures : que comprennent-elles ?

Ces taux recouvrent toutefois des réalités assez variées. Par ailleurs, dans certains pays les enfants fréquentent aussi des programmes de type préscolaire à partir d'un an. C'est le cas par exemple de le Norvège.

Il faut bien sûr se méfier de la frontière statistique, certaines crèches et/ou assistant maternels développent bien entendu des activités éducatives dans un cadre qui n'est pas formalisé selon les

critères séparant les catégories statistiques… **D'où l'enjeu de faire entrer les assistants maternels accrédités et les crèches dans une catégorie permettant de reconnaître, mais aussi de progresser sur une démarche de qualité éducative structurée.**

L'OCDE souligne le rôle essentiel des pouvoirs publics pour une démarche qualité durable : « *L'accréditation de la NAEYC (National Association for the Education of Young Children – Association nationale pour l'éducation des jeunes enfants) aux États-Unis, les processus de documentation des programmes à Reggio Emilia* [188]*, ou les pratiques de réflexion dans les pays nordiques sont autant d'exemples de ce qui peut être accompli si l'on se préoccupe de la qualité. Toutefois, il ressort de l'examen réalisé que les efforts volontaires des prestataires doivent être soutenus par un engagement des pouvoirs publics ou des collectivités locales visant à définir, financer et faire appliquer dans l'ensemble des services un minimum de normes. Sans une approche dynamique de la part du gouvernement, il est peu probable que les initiatives prises par les prestataires en matière de qualité perdurent.* »[189]

Un exemple récent : la Norvège

Une place est garantie à partir de 1 an (école obligatoire à partir de 6 ans) depuis 2009, un grand plan d'investissement a été mis en œuvre entre 2003 et 2012 pour développer largement les places (dans le privé ou le public) et les subventions publiques. 80% des enfants d'un et deux ans sont accueillis dans des modes d'accueil régulés. Le privé représente environ 80% des places. Le coût pour les parents est limité et plafonné pour ces services subventionnés (même pour les places dans le privé / en moyenne 15% des dépenses réellement engagées).

Les modes d'accueil comprennent :

- Des jardins d'enfants : les équipes comprennent des pédagogues qualifiés (ou professeur de jardin d'enfant avec un ratio de 1 pour 7/9 enfants chez les moins de 3 ans et 16/18 enfants pour les 3 – 6 ans) et des assistants
- Des « Family day care » : dans ces derniers qu'on pourrait comparer aux crèches et aux assistants maternels en France, les personnels n'ont pas besoin d'être des professeurs de jardins d'enfants mais ceux qui sont régulés sont supervisés par un professeur qualifié sur une base régulière
- Jardins d'enfants parents /enfants avec un professeur qualifié

En 2013, on observe le changement d'appellation des professeurs de jardins d'enfants (à la place de pré-scolaire pour insister sur la valeur propre du jardin d'enfant (pas seulement préparation à l'école) et l'importance affichée d'un développement complet de l'enfant.

Cependant le système assez décentralisé avec de nouveaux objectifs potentiels pour associer financement et objectifs spécifiques (cf. enjeux pour les minorités et low income (barème plus progressif ?))

1.4 Des montées en qualité des modes d'accueil qui passent par la réflexivité l'interrogation sur les pratiques en appui sur un référentiel :

[188] *Ville italienne (Toscane) où fut mise en œuvre par le pédagogue Malagouzzi une conception de l'accueil du jeune enfant insérée dans la vie de la cité et de la citoyenneté ou l'enfant est un être aux "cent langages" au sortir de la 2ème guerre. C'est devenu avec la ville de Pistoia, l'un des lieux de formation pour les institutions du monde entier.*

[189] Petite enfance grands défis II éducation et structures d'accueil - 2006

Dans plusieurs territoires des démarches qualité ont été soutenues à grande échelle par les collectivités locales qui ont confirmé le besoin d'un appui sur un référentiel qualité commun partagé par tous les professionnels de la petite enfance, et au-delà par les partenaires institutionnels. Nous en donnons ici trois exemples à Strasbourg, Lyon et Nantes

Strasbourg : une Charte qualité ancrée dans des références affirmées

La **Charte qualité** des établissements d'accueil collectif de la ville de Strasbourg concerne tous les EAJE de la ville (publics ou privés) recevant une aide de la commune. La démarche de la ville de Strasbourg s'ancre d'abord sur des valeurs et des références affirmées dès le préambule :

- La démarche Loczi France
- La bientraitance des enfants et des professionnels
- La convention internationale des Droits de l'enfant qui met en avant *l'Intérêt supérieur de l'enfant*

Elle repose sur un **constat sociétal** (évolution de la famille…), sur la **réponse aux besoins des familles** (en en précisant la complexité) et sur la **« mission » des professionnels de satisfaire les besoins de chaque enfant.**

Les 10 engagements de la Charte sont déclinés en items opérationnels et s'accompagnent d'outils, de process et de prise en compte de la qualité en termes de DRH.

Ainsi l'engagement n°4 : « favoriser le jeu spontané et l'activité, source d'éveil et d'autonomie » s'accompagne d'une posture « d'observation » prise en compte dans le temps de travail.

La démarche est **hautement participative** en donnant une place essentielle au suivi :

- Une évaluation annuelle par les parents au travers d'un questionnaire dépouillé par le directeur(trice) de l'établissement et un représentant des parents.
- **Une évaluation interne du programme d'actions menée en référence aux axes de progrès définis par les équipes éducatives**
- **Une évaluation partenariale interne/externe menée tous les 3 ans dans chaque établissement en croisant :**
  - l'évaluation externe menée par un binôme coordonnateur petite enfance ville/directeur
  - l'auto-évaluation par les professionnels de l'établissement

A cette démarche s'ajoute l'évaluation de l'engagement relatif à l'attribution des places, évaluation assurée par la commission d'attribution et par des vérifications sur site, ainsi que le suivi global de la Charte (par un comité de suivi composé des tutelles, élus, administration, associations gestionnaires, représentants des parents).

Ville de Lyon : un référentiel éducatif pour l'accueil du jeune enfant à Lyon

Après avoir construit son **projet social et éducatif**, la ville de Lyon a défini le **volet qualitatif du développement de l'accueil des jeunes enfants à Lyon**. Avec le **référentiel éducatif** la ville de Lyon souhaite jeter les bases, les conditions de l'évaluation partagée de cette politique avec la mise en place **d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs suivis dans la durée**.
Ce référentiel a été **co-construit** par les professionnels, les familles, partenaires et acteurs locaux, institutionnels et les élus. Mots clefs : **coéducation, diversité, égalité, laïcité, socialisation, éveil, bien-être.**

Les axes de travail sont abordés à partir des valeurs du projet social et éducatif :

- Le respect de la place de chacun
- Le développement d'une relation de confiance et de coéducation parents professionnels
- La contribution au lien social sur les territoires
- Le respect des valeurs d'ouverture de tolérance et de laïcité
- Bienveillance et confiance dans les ressources de chaque enfant

Le projet social et éducatif est décliné au sein de **deux référentiels : familles et enfants** qui s'accompagnent d'instances politiques et démocratiques (conseil consultatif, parents délégués, présence des parents dans les commissions d'admission et conseils d'établissement), **une transversalité verticale et horizontale interne et externe**, une **« boite à outils »** (exemple accueillir un apprenant : fiches méthodologiques), des formations intra (biennale) ;
Les référentiels à partir des valeurs proposent le rappel des actions mises en place et des **« repères pour des pratiques ».**
Des accompagnements et des ajustements de la mise en œuvre de la qualité (analyse des attentes des familles, comité qualité de service et santé au travail, référents et animateurs prévention…) sont également prévus.

Une forte implication dans le territoire avec :

- les projets artistiques et culturels (gran10 par l'art)
- du bon goût pour les P'tits Gones (avec Lyon cité de la gastronomie, le choix de cuisine sur place, une approche zéro déchets)

2. TIRER DES LEÇONS D'AUTRES APPROCHES QUALITE : DES LEVIERS ET DES ECUEILS

2.1 Dans le social et le médico-social : interrogation des pratiques, référentiel commun et évaluations internes et externes

Dans le secteur médico-social, la garantie de la qualité repose sur deux piliers indissociables :

- d'une part sur *la démarche qualité* déterminée par la politique qualité de l'établissement,
- d'autre part sur l'organisation d'évaluations, conçues comme les outils mêmes de la démarche qualité.

Ces deux démarches sont étroitement liées mais sont toutefois distinctes, *« la première revêtant un caractère continu, la seconde présentant des caractéristiques plus ponctuelles et rythmées dans le temps. »*[190] Selon un rapport de la DGAS de 2004, « *la démarche qualité correspond à un processus d'amélioration continue de la qualité des prestations fournies. Il s'agit d'une démarche volontariste et collective, sur une longue durée, engagée par un établissement ou un service afin de conforter ses points forts et réduire progressivement ses points faibles* ».

[190] DGAS, Démarche qualité – Evaluation interne dans un établissement ou service médico-social ou social et recours à un prestataire, guide méthodologique, mars 2004.

Outil de la démarche qualité, *« l'évaluation, qu'elle soit interne ou externe, a pour finalité de mesurer à intervalles réguliers grâce à un référentiel, le niveau d'atteinte des objectifs que l'établissement s'est fixé dans le cadre de sa démarche qualité.* »

Les évaluations considérées comme levier de la qualité au côté des prestations offertes

Pour les établissements sociaux et médico-sociaux, la loi 2002-2 du 2 janvier 2002 fixe le régime d'autorisation et veille à garantir la qualité de l'accompagnement des usagers dont les spécificités des besoins doivent être pris en compte.

L'obligation de conduire des évaluations contribue à la mise en œuvre des principes fondamentaux de cette loi, et notamment les articles L.312-8 du CASF déterminant l'évaluation des activités et de la qualité des prestations qui complète l'évaluation des besoins de la personne (L. 116-1 et L. 116-2 du CASF) et l'évaluation des politiques publiques :

La démarche qualité dans les établissements sociaux et médico-sociaux repose sur de grands principes fondateurs : la démarche participative, la référence aux recommandations de bonnes pratiques, l'élaboration et le suivi d'un plan **d'amélioration continue de la qualité**. Sur le plan opérationnel, pendant les 15 ans que couvre l'autorisation de fonctionnement (soumise à renouvellement) plusieurs évaluations sont ainsi programmées :

- Les ***évaluations externes*** sont réalisées au plus tard ***7 ans*** après la date de l'autorisation et la seconde, au plus tard ***deux ans avant son renouvellement***. Elles sont conduites par un organisme habilité (choix et contractualisation à la charge de l'établissement).
  Ces évaluations externes sont réalisées selon le cahier des charges fixé par l'annexe 3-10 du CASF. Elles visent à la production de connaissances et d'analyses, dans le but de mieux connaitre et comprendre les processus.
  L'organisme rend **un rapport d'évaluation remis *in fine* aux autorités de tarification et de contrôle (ATC). Les productions des organismes sont de qualité variables, fonctions du temps consacré et de la qualité de l'approche méthodologique.**

- Les ***évaluations internes*** **sont des démarches continues** retracées chaque année dans les rapports d'activités des structures (article D. 312-203 du CASF). Elles sont conduites par l'établissement ou le service lui-même. Elles donnent lieu à des rapports d'évaluation rédigés ***tous les 5 ans***. Pour les ESSMS, à l'exception de ceux qui sont gérés en régie directe par une administration de l'État, ce rapport est joint au compte administratif transmis à l'autorité de tarification (R. 314-50 du CASF).

Les évaluations internes interrogent la pertinence, l'**impact** et la cohérence des actions mises en œuvre au regard des missions imparties d'une part, et des besoins et attentes des personnes accompagnées d'autre part.

Elles sont réalisées « au regard notamment de procédures, de références et de recommandations de bonnes pratiques professionnelles validées ou, en cas de carence, élaborées, selon les catégories d'établissements ou services », par l'ANESM (article L. 312-8 du CASF).

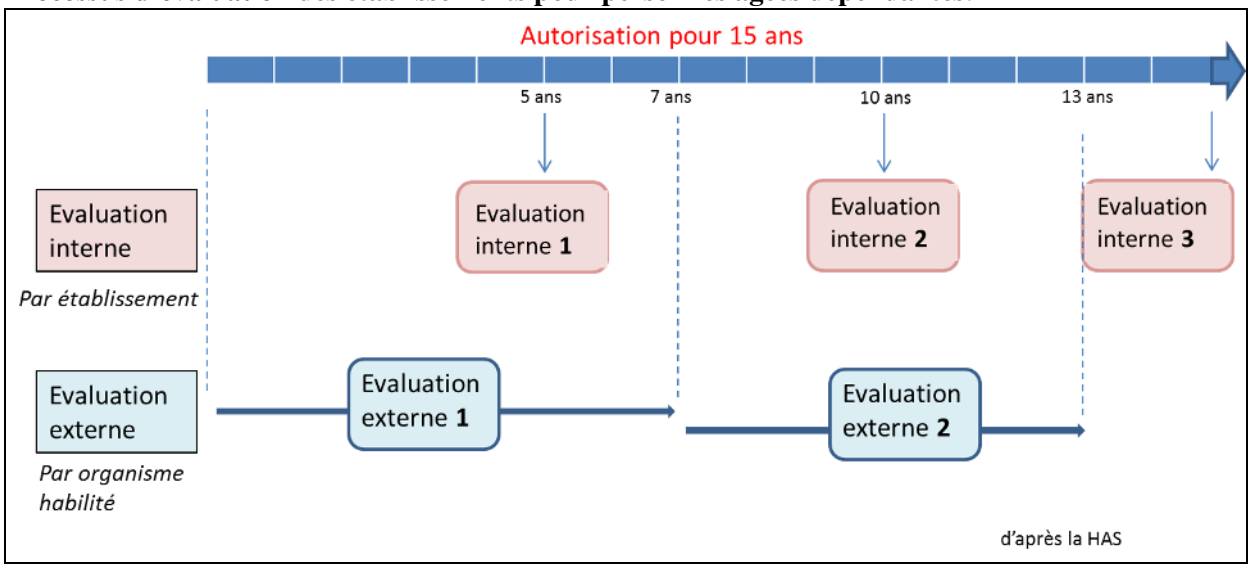
Dans ce cadre, les établissements doivent évaluer cinq axes centrés sur les résidents :

1. La garantie des droits individuels et collectifs,
2. La prévention des risques liés à la santé sont inhérents à la vulnérabilité des résidents,

3. Le maintien des capacités dans les actes de la vie quotidienne et l'accompagnement de la situation de dépendance
4. La personnalisation de l'accompagnement (avec le traitement du projet personnalisé)
5. L'accompagnement de la fin de vie

Les résultats de l'évaluation interne sont transmis à l'autorité ayant délivré l'autorisation ou lors de la révision de leur contrat pour les ESSMS qui ont conclu un contrat pluriannuel.
Cette technique **permet de mobiliser l'équipe en interne**, cependant, le résultat est très dépendant de la qualité du management, de l'approche méthodologique et du temps consacré par l'équipe. Ainsi, les écrits rendus sont de qualités très **variables**, en fonction des structures.

Processus d'évaluation des établissements pour personnes âgées dépendantes:



Source : HCFEA d'après la HAS

Le renouvellement se réalise de manière quasi-systématique et « *le plus souvent de manière tacite* » (rapport IGAS 2017). En outre, en cas **de dysfonctionnements majeurs, l'autorité n'attend pas les résultats de l'évaluation externe** pour fermer l'établissement ou le service. Par ailleurs, ces évaluations ne sont pas garantes de l'application de la réglementation puisque cette question ne fait pas l'objet d'un traitement dans cette procédure. C'est pourquoi il est nécessaire de **faire la distinction entre ce qui relève de l'inspection et de la vérification** des normes de sécurités (incendie, sécurité, …) et ce qui relève des **pratiques professionnelles**.

La démarche qualité dans les services d'aide à domicile (SAAD)[191]

La Charte nationale qualité est une démarche d'auto-évaluation obligatoire pour les SAAD autorisés (intervenant auprès des publics fragiles PA/PH et CAF/PMI/ASE). La RBPP d'avril 2012 d'évaluation interne des SAAD est toujours le support de référence.

[191] Contribution Uniopss pour le HCFEA

Il ressort que, pour les structures qui n'ont pas réalisé d'évaluation interne, le référentiel de la Charte est un bon support d'auto-évaluation pour vérifier que les services se positionnent par rapport à la règlementation (très complexe) du secteur des SAAD. Elles ne sont cependant pas adaptées pour les SAAD Familles (CAF/PMI/ASE).

Il a été remonté que cette démarche d'auto-évaluation peut paraitre redondante avec évaluation interne et audit interne, sans qu'un lien soit formalise avec les autorités de tutelle.

L'obligation annuelle de remplir plus de 330 questions peut être fastidieuse pour les structures. Le support de questionnaire d'auto-évaluation ne facile pas une démarche participative. La Charte nationale apparait souvent comme une obligation supplémentaire dans un secteur a la réglementation très complexe. Les professionnels de terrain n'ont souvent pas connaissance de cette charte, elle est remplie par le personnel administratif.

Dans le cadre de la fusion ANESM / HAS, la refonte du dispositif devrait permettre à terme de simplifier et rendre plus cohérente la démarche d'amélioration continue de la qualité dans les SAAD.

La démarche qualité pour les associations de promotion de la santé[192]

Les associations ont été nombreuses à participer (Aides, FNES, ANPAA, fédération des addictions, …) a l'élaboration et à la diffusion de la démarche. Elles avaient ensuite mobilisé des acteurs du réseau pour participer aux formations de formateurs de l'INPES et relaye la démarche dans le cadre de formations croisées, portées par les Pôles régionaux de compétences (PRC).

Le guide démarche qualité de l'INPES a aidé les multiples acteurs de la prévention à consolider la démarche qualité de leurs actions. Elle était également portée par certaines ARS. Mais, avec le temps et la disparition des PRC, la dynamique s'est un peu essoufflée et d'autres outils sont arrivés.

2.2 Pertinence du questionnement sur les pratiques, d'une démarche participative, mais prudence sur les évaluations externes coûteuses et sans implication réelle des équipes

Le recul d'une vingtaine d'années dont on dispose désormais sur les évaluations conduites dans les structures médico-sociales a permis de repérer les faiblesses qu'une telle démarche peut avoir pour les professionnels et sur le fonctionnement des structures.

Ainsi, pour le médico-social, deux rapports ont été publiés sur ce sujet en 2017 puis 2018[193].

L'évaluation, outil de la qualité : les forces

L'enjeu de l'évaluation (quelle que soit sa forme) est de poser la qualité des soins et des accompagnements comme **principe fondamental des pratiques professionnelles** et, par conséquent, de réduire les risques de manquement des services à leur mission *envers les usagers* et de promouvoir la qualité technique, humaine et sociale du service rendu.

In fine, **l'intégration de "la démarche qualité" dans les établissements** et services vise :

- **l'amélioration continue** des résultats de la structure, du service ou du professionnel ;
- la pertinence des pratiques ;

[192] Contribution Uniopss pour le HCFEA

[193] Catherine Hesse, Thierry Leconte, *Le dispositif d'évaluation interne et externe des établissements et services sociaux et médico-sociaux*, IGAS, juin 2017

Annie Vidal, *Rapport d'information sur l'évolution de la démarche qualité au sein des EHPAD et de son dispositif d'évaluation*, n°1214, Assemblée Nationale, 26 juillet 2018

- la qualité de vie au travail bénéficiant au professionnel comme à l'usager.

La mise en œuvre d'une évaluation, tout particulièrement lorsqu'elle est conduite en interne peut susciter des réticences chez les équipes impliquées, néanmoins, lorsque la démarche est ancrée dans les pratiques, et que les professionnels contribuent à sa conception, il ressort d'un rapport IGAS récent que ceux-ci peuvent y trouver un intérêt ou s'en saisir.[194]

Une démarche qualité pertinente permet alors aux équipes **d'estimer le résultat des démarches entreprises sur l'amélioration** de la prise en charge.

Le dispositif d'évaluation interne et externe des établissements et services sociaux et médico-sociaux (IGAS 2017)[195]

Le rapport vise à répondre à une saisine sur la mission d'évaluation de la politique de contrôle et d'amélioration de l'offre sociale et médico-sociale à travers dispositif d'évaluation interne et externe des établissements et services sociaux et médico-sociaux.
Il s'agit d'interroger la mise en œuvre de l'article L312-8 du code de l'action sociale et des familles (CASF) issu de la loi n°2002-2 du 2 janvier 2002 rénovant l'action sociale et médico-sociale avec les évaluations internes (conduites par l'établissement) et externes (par un organisme extérieur) des activités et de la qualité des prestations que délivrent les établissements et services sociaux et médico-sociaux. Avec cette loi, la mise en œuvre de ces évaluations conditionne les renouvellements de leur autorisation.
L'exercice d'évaluation des 25 000 ESMS arrivant à son terme, il paraissait nécessaire d'évaluer ce dispositif.

L'ANESM (qui a fusionné avec la HAS en 2018) a été créée afin d'accompagner les établissements dans leur démarche d'évaluation. Dans cette optique, elle a publié des recommandations de bonnes pratiques professionnelles (RBPP). Les évaluations sont fondées sur le respect des RBPP qui conditionne en retour le renouvellement des autorisations. Il ressort des travaux des inspecteurs que les RBPP couvrent tous les champs du secteur, mais de façon inégale. Par ailleurs, l'appropriation par les acteurs de la mise en œuvre de la qualité dans les établissements est également très inégale.

L'ANESM a également la charge d'habiliter les évaluateurs externes sans critère fondé sur la qualité des méthodologies d'évaluation proposées par les prestataires. *In fine*, le choix de l'organisme qui procède à l'évaluation externe est du ressort de l'ESSMS à qui il appartient de rémunérer l'évaluateur. Ce circuit interroge sur les risques de conflit d'intérêt.

La démarche d'évaluation est un dispositif lourd à instaurer mais il est désormais adopté par les ESMMS et les réticences initiales ont été levées. Cependant, les inspecteurs regrettent que l'appui national à sa mise en œuvre soit resté limité du fait de l'absence de référentiel proposés aux ESSMS. Ainsi, les structures ont eu à s'organiser par elles-mêmes (notamment avec leurs fédérations).

Par ailleurs, l'exploitation, à une même date butoir, des 25 000 rapports d'évaluation constitue une charge importante pour les autorités de tarification. Malgré l'hétérogénéité des référentiels utilisés par les ESSMS et les évaluateurs externes, l'analyse des rapports d'évaluation externe est jugée globalement utile par les autorités en charge du renouvellement des autorisations.

Celles-ci considèrent, comme les directeurs d'ESSMS, que la démarche d'évaluation a un réel impact sur la qualité des prestations, bien qu'il n'existe pas d'instrument satisfaisant de mesure de la qualité. Pour autant, les autorités en charge du renouvellement des autorisations soulignent que le dispositif comporte des défauts et faiblesses liées, notamment, au caractère quasi-automatique et exclusif du lien entre la simple production du rapport d'évaluation externe et le renouvellement de l'autorisation et au manque de marge de manœuvre en matière de recomposition de l'offre sociale et médico-sociale.

[194] Catherine Hesse, Thierry Leconte, IGAS, juin 2017, *opere citato*
[195] Catherine Hesse, Thierry Leconte, IGAS, juin 2017, *op.cit.*

A l'issue de ce diagnostic, la mission considère qu'il est important de conserver le dispositif d'évaluation interne et externe instauré par la loi de 2002 et de maintenir la mobilisation des acteurs. Pour autant, plusieurs pistes d'amélioration sont proposées afin d'améliorer le dispositif existant :
- Etendre l'offre d'outils méthodologiques pour l'évaluation interne et d'instruments de mesure de la qualité.
- Fiabiliser la méthodologie et la qualité des évaluations externes.
- Inclure le processus d'évaluation dans une démarche globale de dialogue de gestion.

En ce sens, cela se démarque de certaines démarches plus formelles de type certification (voir ci-après)**.**

Dans le cas des établissements pour personnes âgées dépendantes relevant du secteur médico-social, il est intéressant de relever que l'appropriation de la règlementation par les professionnels est un élément essentiel qui suppose une dynamique institutionnelle. Cette démarche est notamment portée par la HAS, animateur national du pilotage de la qualité. Par exemple, elle produit des recommandations, outils ou guides à l'attention des professionnels de terrain. Ces documents sont construits sur la base des contributions d'experts mobilisés par la HAS[196].

L'évaluation outil de la qualité : Ecueils et précautions

L'un des enseignements de l'utilisation de *la démarche qualité* dans le médico-social est que la conduite de changement doit être échelonnée sur un temps réflexif suffisamment long pour fédérer l'ensemble des acteurs autour du projet et leur permettre de s'organiser.

En effet, la réussite de l'évaluation interne repose sur l'engagement de la direction, l'implication de l'ensemble du personnel et des usagers (ou leurs proches) à toutes les étapes. Il requiert des **compétences méthodologiques** chez les professionnels (ou *a minima* au sein de la direction qui saura en transmettre les essentiels) ainsi que des temps de concertation avec les équipes, les usagers et/ou leurs proches. Il s'agit donc d'une démarche **technique, chronophage et/ou onéreuse** qui peut susciter une attitude d'évitement des acteurs concernés et de prudence des gestionnaires.

Par ailleurs, la manière dont les évaluations sont introduites dans les pratiques et leur articulation avec les contrôles, agréments, financements et sanctions peut être perçues comme une ***approche coercitive*** dans laquelle la participation des professionnels et des usagers, tiendrait plus d'un habillage que d'une réelle prise en compte de leur contribution. Citons pour exemple la typologie et l'utilisation des questionnaires de satisfaction, ou les réunions d'information et de concertation à un stade tardif de la mise en place des outils et méthodes de la démarche. Ces freins humains à la mise en œuvre de l'évolution de la qualité sont à considérer.

Pour maintenir ou améliorer les normes de qualité, le rapport *Petite enfance, grands défis* (OCDE, 2001) recommandait d'une part un pilotage efficace des systèmes d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE) par les gouvernements et, d'autre part, des **approches d'inspiration participative et associative de la qualité.**
Selon les dernières estimations de l'Observatoire National de la Petite Enfance (ONPE), en 2016, on dénombre 436 400 places financées par la branche Famille (PSU ou CMG)[197] dans environ

[196] Ainsi par exemple, la fiche repère « *Sécurité alimentaire, convivialité et qualité de vie, les champs du possible dans le cadre de ma méthode HACCP (état actuel de la législation)* » rédigé par l'ANESM (désormais rattaché à la HAS)[196] s'attache-t-elle à apporter des clés d'appropriation d'une réglementation pour les professionnels des EHPAD.

[197] 403 800 financé par la PSU et 32 600 avec le CMG structure de la Paje.

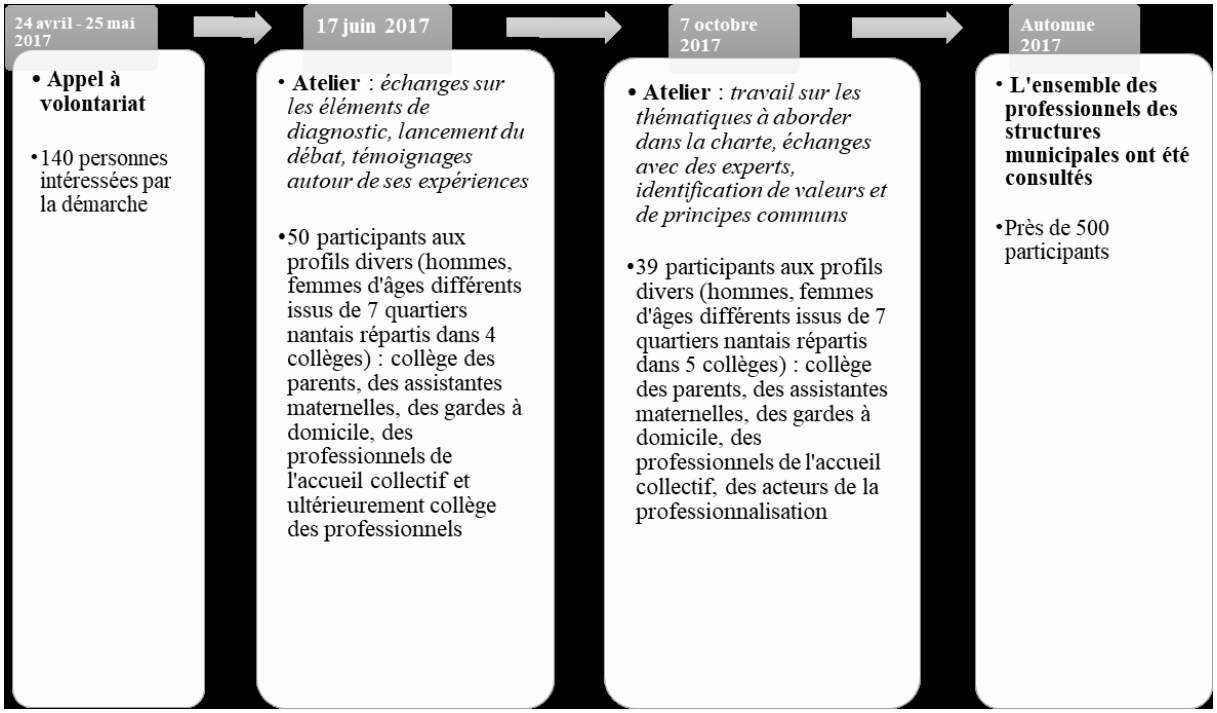
12 000 EAJE. Une très large majorité d'EAJE reste gérée par une municipalité (60 %), devant le secteur associatif (30 %) et les entreprises du secteur marchand (8 %)[198]. Mais ce qui est remarquable ces dernières années, c'est la progression des créations de places portées par le secteur marchand (entreprise de crèche et micro-crèches Paje). Compte-tenu de la diversité des gestionnaires, la conduite de la qualité doit se faire avec toutes ces cultures d'établissements.

L'expérience "certi-crèche"[199] de la ville de Bordeaux a permis d'enclencher une démarche vertueuse d'amélioration continue de la qualité dans les EAJE, grâce à un processus participatif incluant les directrices d'EAJE, les agents municipaux et les parents sur une durée de deux ans, en lien avec la CAF et la mairie de Bordeaux, en appui sur un cadrage normatif (Afnor). Instauré dans un climat de crise du secteur, et avec une réticence initiale des professionnelles, le processus, pourtant lourd en temps et en ressources humaines, a finalement convaincu les professionnelles des EAJE (et notamment les directeurs) de l'intérêt cette réflexion partagée et réflexive de la qualité. Cela est apparu comme un élément de professionnalisation intéressant et de management pertinent. Aujourd'hui tous les ans une auto évaluation concerne 1/3 des établissements municipaux. Réalisé en mai 2016 par l'AFNOR, l'audit de renouvellement participatif s'est soldé par un succès avec la décision favorable pour la reconduction de la certification.

La ville de Nantes a mis en place une démarche participative « Imaginons ensemble l'accueil de nos tout-petits pour demain » incluant les parents, les assistants maternels, les EAJE… au total 1000 personnes ont contribué à la formulation de 22 propositions qui ont été analysées par la ville et soumises à l'arbitrage des élus. La démarche a abouti à la formalisation d'une charte qualité d'accueil des tout-petits signée avec la CAF et le Département.

[198] Les 2 % d'EAJE restants sont gérés soit par des CAF, soit par des mutuelles ou directement par des administrations.

[199] Certi'Crèche est un référentiel d'engagement de service créé à l'initiative de la Ville de Bordeaux et développé en partenariat avec AFNOR Certification. Ce label édité en 2013 repose sur sept engagements : des modalités d'admission claires et transparentes ; un accueil adapté à chaque situation pour répondre aux besoins de l'enfant et des parents, en particuliers des locaux accueillants, adaptés, sécurisants ; une prise en charge personnalisée de l'enfant ; une relation entre les parents et les professionnels basée sur l'échange et le dialogue ; un établissement largement ouvert sur son environnement ; une organisation responsable à l'écoute et au service des familles ; une démarche concertée d'amélioration continue des prestations"



Deuxième point, les expériences du médico-social en particulier font ressortir la nécessité de mettre à disposition des professionnels des ***repères pratiques*** pour les accompagner dans leurs démarches, qui plus est lorsque l'évaluation est conduite en interne : « (…), *on peut regretter que l'appui national à sa mise en œuvre soit resté limité, aucun* ***référentiel*** *n'ayant été proposé aux ESSMS à l'échelon national.* »[200]

Programme et Curriculum

Dans les témoignages de professionnels, on relève que des programmes spécifiques ou ciblés dans certains établissements sont proposés seulement aux enfants « repérés ». Cela peut poser question en matière de déontologie quant à la notion de « prédestination » des enfants, des aprioris culturels et sociétaux.

Le risque n'est-il pas, en effet, de confier un programme « clef en main » à des professionnels peu qualifiés au détriment de professionnels formés à l'accueil et au développement du jeune enfant dans sa globalité ?

La notion de curriculum, peu utilisée en France et pourtant courante au niveau international alimente la réflexion sur la question de la qualité de l'accueil du jeune enfant. Présentée par Sylvie Rayna, Catherine Bouve et Pierre Moisset[201] dans l'ouvrage *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* cette notion fait partie des points clefs des recommandations retenus par les experts de l'OCDE (2006). On peut retenir comme définition que le curriculum est « *un cadre de référence au niveau national ou local pour les pratiques. Il s'agit d'un texte, qui au-delà des seules indications réglementaires, présente un ensemble d'éléments explicites en termes d'objectifs, de normes, de valeurs, de connaissances …orientant le fonctionnement et la culture des lieux d'accueil et d'éducation* ».

Pour la petite enfance il ne s'agit pas de programme, mais de démarche et surtout de démarche participative. Dans un curriculum pour la petite enfance, la notion de besoins des enfants doit également laisser une place à celle des « droits ». Un curriculum requiert un accompagnement, une élaboration participative et un suivi dans sa mise en œuvre.

[200] Rapport IGAS 2017, *op. cit.*

[201] Sylvie Rayna, Catherine Bouve et Pierre. Moisset, *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* - ERES –2014

Les récents rapports d'évaluation de politiques publiques[202] soulignent que les ***évaluations externes*** conduites par des organismes choisis et financés par les établissements eux-mêmes (comme l'impose la réglementation pour les ESMS) sont contre-productives du fait du circuit de financement et des risques de conflits d'intérêts.

Pour les assistants maternels, le défi est encore plus important et rejoint la question de la professionnalisation. La récente publication du décret d'agrément des assistants maternels, et la prise de conscience des droits à la formation continue, est un défi à relever, d'une part avec les « parents employeurs », et d'autre part avec les régions qui ont qualité pour la mise en œuvre de ces formations et leur financement au travers des OPCA.

2.3 Des écueils de la labellisation: confusion entre satisfaction et qualité, manque de repères ou sur-standardisation creuse

Satisfaction ou qualité

Il importe de s'interroger sur l'origine de la notion de qualité et les diverses modalités de son application dans le monde de l'accueil de la petite enfance. La notion de qualité est en premier lieu un emprunt au monde économique des entreprises[203]. On cherche à mesurer la satisfaction du client par rapport à un produit. Cette **confusion qualité et satisfaction** nécessite d'être éclairé : la mesure de la satisfaction renvoie à **l'écart entre des attendus et ce que l'on pense avoir reçu**. La satisfaction est éminemment subjective. « Ainsi L'évaluation de la qualité, à travers le prisme de la satisfaction du client, évince le sujet, professionnel et parent. Le risque, c'est l'individualisation du travail contre le travail en équipe, mais aussi de subordonner l'équipe au parent devenu client-consommateur ». En outre, les bénéfices pour la collectivité dépassent les attentes de besoin de garde individuelles. La construction de la demande individuelle et collective prend du temps et dépasse la simple satisfaction de la demande du client[204]. La politique de la petite enfance constitue un service aux familles, mais aussi aux enfants, en vue d'un intérêt général.

Labels : entre repères utiles et une standardisation de surface

C'est dans ce contexte que se sont développés les labels et certifications que s'approprient aujourd'hui un certain nombre de gestionnaires d'EAJE.

---

[202] Catherine Hesse, Thierry Leconte, IGAS, juin 2017, *op. cit.*

Annie Vidal, Assemblée Nationale, 26 juillet 2018, *op. cit.*

[203] Catherine Bouve – « La qualité d'accueil de la petite enfance, entre normativité et intersubjectivité », *Spirale* 2017/2, n° 82

[204] Francesca.Petrella. Nadine.Richez Battesti, Cécile Chanut-Guieu, Vincent Lhuillier, Antoinette Laurent : « *La construction sociale de la qualité dans les services d'accueil collectifs du jeune enfant – Pluralité des modèles d'organisation et enjeux de gouvernance* » - in Revue des politiques sociales et familiales, pp 39-52, 2014
https://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2014_num_116_1_2984

Les labels

Les labels[205] développés à l'origine dans le milieu industriel, sont maintenant implantés dans de nombreux autres secteurs, comme notamment dans le médico-social, et émergent également dans les modes d'accueil de la petite enfance. Cette acception de la qualité est définie par des professionnels identifiés comme experts. Les procédures de labellisation mesurent et quantifient, donnent des indicateurs de ressources matérielles (les normes d'encadrement, les normes liées aux diplômes), mais aussi le temps consacré aux soins individuels, les types d'activités proposées aux enfants, le travail avec les familles, etc.
Dans cette approche, la qualité est généralement définie comme une performance gestionnaire est alors mesurable et contrôlable, avec un standard à atteindre.

Ces labels peuvent induire des **processus vertueux**, à condition que les professionnels puissent en faire un levier d'amélioration continue des pratiques et des compétences.

Certains labels sont liés à des caractéristiques ou des engagements plus spécifiques (souvent dans un esprit militant) tels que les labels « écolo crèche » et « certi-crèche » (voir ci-après) ou encore ACEPP.

Le label Ecolo crèche

Fondé en 2009 avec l'appui du Commissariat Général au Développement Durable, de l'ADEME, de la Fondation Nicolas Hulot et de fédérations nationales du monde de la petite enfance (FNEJE, ACEPP, FNAPPE, …) ; **le référentiel Ecolo crèche** a été développé pour le secteur de la Petite Enfance.
Ce label est régulièrement revu par le **Comité Ecolo crèche**.

L'établissement engagé dans la démarche de labellisation doit réaliser un programme **d'audit complet** (audit initial et d'évaluation).
Il doit prouver la mise en œuvre d'**un plan d'actions et de nouvelles pratiques** réduisant l'impact environnemental de l'établissement.
Il **engage tous les membres de l'équipe** et leur donne les moyens de faire évoluer leurs pratiques.
L'objectif est de mettre en place des progrès dans 2 des 8 thèmes environnementaux identifiés et pouvoir les justifier significativement.
Il est prévu d'inscrire la démarche écolo crèche dans le **projet de l'établissement** et y **intégrer tous les membres de la crèche** : professionnels, enfants, parents.

Un établissement est labellisé pour une période de **3 ans renouvelables**.

Dans d'autres cas, le processus peut rester un **processus qui reste extérieur à la vie de l'équipe**, ce qui rejoint les limites observées sur la démarche qualité dans certains établissements médico-sociaux.

Enfin, des démarches de **Chartes existent qui comportent des engagements qui se contentent parfois de simplement réaffirmer la loi.** La charte implique un engagement officiel et public d'une partie sur le respect des droits de l'autre partie dans une relation de prestation de services sans aucune contrainte visible. Il est évident que le prestataire de services s'engage unilatéralement, c'est-à-dire sans contrepartie. Il donne en quelque sorte une garantie pour la qualité de son service futur.

La nécessaire égalité des services rendus aux familles, entre les services tout en évitant une standardisation des méthodes

[205] Catherine Bouve, *ibid*

Par ailleurs, quand bien même des processus vertueux existent, **la diversité des labels** ne permet pas un repérage de confiance, l'**homogénéisation n'est pas forcément la réponse politique** permettant de **lutter contre les inégalités.**

Diversité des labels

Le "Label Parental Acepp " vise à afficher l'identité parentale des EAJE, de valoriser leurs principes et leurs pratiques comme gage de qualité, de s'inscrire dans une démarche dynamique de progression, ceci pour garder vivant le projet "parental".

Les auto-labels sont attribués par les gestionnaires de structures. C'est le cas par exemple du label « La belle crèche » du réseau Crèches Pour Tous (société People and Baby), attribué dans le cadre d'une démarche d'auto-évaluation des structures sur la base d'un questionnaire aux directrices.

D'autres labels ou certifications concernent un secteur spécifique du fonctionnement des EAJE. A titre d'exemple, le label « En Cuisine » d'Ecocert promeut le développement du bio en France. Le référentiel « En cuisine » est le tout premier cahier des charges français dédié à la restauration collective bio. Il impose des critères au contenu de l'assiette comme à l'établissement. L'objectif est de garantir l'utilisation de produits biologiques et locaux, la qualité et l'équilibre nutritionnel des menus, la gestion environnementale du site, une information claire sur les prestations, les démarches engagées et le niveau de labellisation.

Il convient toutefois d'éviter de développer un processus trop univoque de la qualité qui porterait un risque de **standardisation desséchante** des pratiques d'accueil du jeune enfant. La qualité, dans cette acception de la notion, se confond avec la bonne pratique à atteindre. La démarche qualité doit laisser s'exprimer le doute, accepter la prise de risque, permettre l'expérimentation, le tâtonnement, les rencontres, l'indécision, l'erreur. A défaut, la démarche de construction de la qualité enfermerait les professionnels dans l'application des normes à atteindre, dans des modalités du « bien faire », en vue de se conformer aux prescriptions, plutôt que de soutenir leur réflexion et leur créativité pédagogique.

Une démarche qualité en appui sur les 10 principes du cadrage national permet de se rapprocher d'un service public de la qualité des modes d'accueil de la petite enfance, à visée universaliste, suffisamment souple pour permettre les ajustements nécessaires à la création *in situ* de réponses spécifiques selon les situations, les publics et les réalités locales. **Cette approche globale du référentiel qualité du texte cadre national n'exige, ni n'exclut l'utilisation ou la création de labels.**

3. PROPOSITIONS : 3 AXES POUR UN ECOSYSTEME APPRENANT ET BIEN-TRAITANT DE LA PETITE ENFANCE

Dans la deuxième partie du rapport, nous avons décliné les 10 articles de la Charte nationale pour fournir des repères opérationnels au travail concret des professionnels de la petite enfance autour de trois dimensions permettant de soutenir le développement global de l'enfant et d'améliorer la qualité éducative, affective et sociale de son accueil :

- L'accueil de l'enfant à partir de sa spécificité et son contexte familial et social.
- Le contenu des interactions avec les enfants, favorable à leur sécurisation affective et relationnelle, à leur développement sensori-moteur, langagier et logique, leur socialité et leur sensibilité culturelle et environnementale
- Accueillir les enfants par des organisations bientraitantes et ouvertes sur l'extérieur.

Nous préconisons que ces principaux repères trouvent notamment une traduction singulière et non standardisée dans le projet d'accueil et le projet d'établissement pour garantir une meilleure appropriation. Toutefois, dans une perspective d'égalité entre tous les enfants sur le territoire, on ne peut se contenter d'une réponse des professionnels de la petite enfance renvoyée à leur seule responsabilité. Il faut à la fois soutenir l'amélioration de la qualité en fournissant des ressources créer les conditions d'une appropriation pilotée, tout en étant suffisamment souple pour autoriser l'expression singulière des établissements et des professionnels dans leurs territoires.

Plus un enfant est petit, plus il est un guetteur-capteur fulgurant de l'état interne de ceux qui l'entourent et du climat relationnel de ses environnements de vie. L'enfant ne fait pas de séparation entre le jeu qui lui est proposé, et la manière d'être de la personne qui la lui propose. Par ailleurs, les effets de « résonance » entre le ressenti du professionnel et celui de l'enfant rejaillissent dans les attitudes.[206]

Dans l'ensemble la qualité affective, éducative et sociale de la petite enfance ne peut progresser qu'à plusieurs conditions interdépendantes :

- **axe 1** : des obligations règlementaires pour améliorer les interactions au quotidien avec les enfants, les parents et les partenaires locaux, notamment grâce à la réflexivité sur les pratiques

Un ensemble de dispositions doit inciter les professionnels de la petite enfance à améliorer leurs interactions au quotidien avec les enfants, les parents et les partenaires locaux notamment grâce à une analyse des pratiques régulières, garanties règlementairement et avec un pilotage *ad hoc*.

- **axe 2** : des moyens pour soutenir le partage des pratiques et leurs actualisations (documentation, références, connaissances actualisées, et appui au partage des pratiques).

[206] Sylviane Giampino, Particularité développementale du jeune enfant, 2016

- **axe 3** : des conditions de travail et des perspectives professionnelles suffisamment bonnes pour monter en qualité

Des conditions de travail doivent garantir aux professionnels de la petite enfance du temps de travail dédié à l'amélioration régulière de la qualité hors présence des enfants qui soit professionnalisant et permettre de réduire les risques de souffrance au travail.

Axe I : Des obligations réglementaires pour améliorer les interactions au quotidien avec les enfants, les parents et les partenaires locaux, notamment grâce à la réflexivité sur les pratiques

3.1 Un cadre normatif instaurant des projets d'accueil et d'établissements revus de manière pluri-annuelle en appui sur le texte cadre et ses déclinaisons (recommandations et référentiel national) texte cadre

Pour les professionnels de la petite enfance, il faut bâtir des recommandations et un référentiel national à partir du texte cadre pour une montée en qualité articulant en cohérence formation, développement continu professionnel et parcours emploi- compétence et sensibiliser tous les professionnels qui travaillent auprès de petits enfants à leurs besoins fondamentaux (notamment pour les professionnels municipaux)

De manière générale, l'architecture de la démarche qualité repose sur l'articulation des étapes suivantes : Informer (associer) les acteurs, former à la démarche qualité, construire le référentiel qualité par une démarche réflexive ou se l'approprier, évaluer les écarts au référentiel, améliorer ses dispositifs, ses pratiques professionnelles.

Dans le médico-social, comme dans d'autres secteurs où la démarche qualité est mise en place, il est recommandé de suivre les quatre phases de la démarche d'évaluation pour chaque axe d'évaluation selon le schéma suivant :

Phase 1 **Définir le cadre évaluatif**	**Les objectifs**	Au regard des missions qui nous sont conférées par les textes, de nos valeurs et des caractéristiques de la population accompagnée : • Quels sont nos objectifs ? Quels effets en attendait-on pour les usagers ?
	Les actions à mettre en place pour atteindre ces objectifs	• Qu'avions-nous prévu de faire pour atteindre ces objectifs ?
Phase 2 **Recueillir les informations**	**Les dispositions mises en place**	• Comment nous sommes nous organisés ? Avec qui ? Quand ? Avec quels moyens ? Quelles sont les modalités ?
	Les pratiques observées	• Que faisons-nous effectivement ?
	Les effets constatés pour les usagers	• Comment nous assurons-nous auprès des usagers d'avoir mesuré les effets attendus ? Les éventuels effets inattendus?
Phase 3 **Analyser les informations**	**Identification des écarts**	L'analyse a pour but de comprendre, d'interpréter les constats faits, d'élaborer le plan d'amélioration et de mobiliser les différents acteurs sur les enjeux des changements à conduire.
	Recherche d'éléments explicatifs aux écarts observés	
	Identification des points forts et des changements	
Phase 4 **Piloter les suites de l'évaluation**	**Indicateurs de suivi**	Une fois le thème évalué, le suivi porte sur l'indicateur de suivi : *Quelle est sa valeur ? Comment l'interpréter et l'analyser ? Quelles conséquences sur les actions à mettre en place ?*
	Suivi du plan d'amélioration	Si ce thème a donné lieu à un plan d'amélioration, le suivi porte également sur son état de réalisation : *Où en sommes-nous ? Quelles sont les nouvelles actions mises en place ? Les difficultés rencontrées ? Les adaptations nécessaires*

Source : *L'évaluation interne :repères pour les services à domicile au bénéfice des publics adultes Recommandations de bonnes pratiques professionnelles, Anesm, Avril 2012*[207]

La démarche qualité nécessite de disposer d'un **triptyque** imbriquant :

- Un référentiel détaillé, qui donne du sens à la logique évaluative et aux démarches qualité
- Des recommandations nationales aux acteurs (bonnes pratiques)
- Des outils de travail partageables et ajustables aux projets d'accueil et à la personnalisation de celui-ci.

Pour qu'un tel dispositif fonctionne techniquement et que les professionnels s'en saisissent, il s'avère nécessaire de mettre à leur disposition la **documentation** nécessaire construite à partir d'une démarche rigoureuse : indépendante, scientifique et transversale. Cette mission peut reposer sur des acteurs historiques et des partenariats entre eux, la désignation d'une institution référente, ou

[207] https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2018-03/anesm_eval_internesad_web.pdf

la mise en place d'une entité de pilotage de la qualité éducative des modes d'accueil de la petite enfance.

Pour ce qui concerne les modes d'accueil il s'agit essentiellement de donner une déclinaison opérationnelle du cadre national pour l'accueil du jeune enfant (cf. II), et d'identifier les instances de pilotage qui la feront vivre.

Proposition 11: Donner une force réglementaire au texte cadre (décret).

Proposition 11 bis : A partir des 24 repères déclinant ici le texte cadre national de l'accueil du jeune enfant **mettre en forme un référentiel détaillé de la qualité affective, éducative et sociale, point d'appui de la rédaction des projets d'accueil et d'établissements**. Seront à prévoir des **clauses de revoyure** qui incitent les professionnels à **se saisir des 10 articles et à les faire vivre dans leurs pratiques quotidiennes sur trois registres** : le travail des professionnels avec les parents ; le contenu des interactions avec les enfants au service de leur développement Le Projet d'accueil des assistants maternels doit être rendu obligatoire et le projet éducatif et d'établissements des EAJE révisé tous les 4 ans (condition d'agrément et de renouvellement pour les assistants maternels, renouvellement de l'autorisation de fonctionnement pour les EAJE).

Le niveau de qualité demandé devra également s'appliquer aux micro-crèches.

3.2 Donner une place réglementaire à l'observation des enfants, la documentation de l'expérience des enfants, l'analyse régulière des pratiques professionnelles et instaurer une auto-évaluation interne dans les EAJE

La conduite du changement à effectuer dans le secteur de la petite enfance doit considérer plusieurs caractéristiques :

- Il s'agit d'un secteur qui n'a peu ou pas d'antériorité dans l'évaluation, il est donc préférable d'introduire la démarche qualité **de manière progressive.**
- **L'auto-évaluation des pratiques** représente le modèle le plus adapté au processus de réflexivité à encourager dans le secteur de la petite enfance.

A l'instar du Développement Professionnel Continu des professions de santé[208] qui concerne notamment les auxiliaires de puéricultures, le secteur de la petite enfance pourrait prévoir une obligation pluri-annuelle de mener une analyse des pratiques en soubassement d'un

[208] Le développement professionnel continu (DPC) a pour objectifs le maintien et l'actualisation des connaissances et des compétences ainsi que l'amélioration des pratiques. Il constitue une obligation pour tout professionnel de santé, quel que soit son mode ou secteur d'activité. Chaque professionnel de santé doit justifier, sur une période de trois ans, de son engagement dans une démarche de DPC comportant des actions d'analyse, d'évaluation et d'amélioration de ses pratiques et de gestion des risques.

approfondissement continu des compétences. Cela concerne les EAJE et les assistants maternels avec certaines modalités communes et d'autres distinctes.

Pour les EAJE : Améliorer la qualité par la participation du personnel avec une auto-évaluation interne souple mais cadrée

Parmi les nombreuses initiatives relevées par les équipes de l'OCDE dans les pays visités, l'OCDE[209] recommande[210] :

- La **documentation pédagogique** : (établissements de Reggio Emilia mais aussi en Suède et dans d'autres pays) il s'agit de collecter dossiers de travaux des enfants, prise de notes et observations des professionnels et des parents… dans le but d'une recherche et d'évaluation collégiale des approches et des positions des éducateurs.
- **L'auto- évaluation – démarche participative**, les formations sur le lieu de travail et l'observation des pratiques reçoivent un feedback qui améliorent effectivement la qualité des interactions entre professionnels de la petite enfance et enfants.

L'idée serait d'utiliser une partie des temps d'échange en équipe de **6 heures /an/enfant prévues par la nouvelle COG pour prévoir un temps minimal d'une dizaine de réunions d'analyse des pratiques dédiées par an, à côté des temps d'échanges plus organisationnels. Ces temps de réflexions communes au travail avec les enfants et pour les enfants nourriraient par ailleurs** un processus d'auto-évaluation interne. Il s'agirait en effet de bâtir un processus d'auto-évaluation interne permettant aux professionnelles d'inclure habituellement des temps de réflexion sur la pratique en appui sur la déclinaison opérationnelle du cadrage national (et ultérieurement son évolution pour former un référentiel détaillé et des recommandations aux professionnels). Pour compléter, il serait utile d'inclure si possible des temps d'observations par un intervenant qualifié hors hiérarchie, qui ne contrôle pas mais soutient l'amélioration des savoir-faire.

Un rapport d'auto-évaluation interne serait produit de manière pluri-annuelle.

Une période de 4 ans, coïncidant avec le renouvellement du financement PSU pourrait ainsi être envisagée. Pour éviter un risque de standardisation vidant cette démarche de son intérêt, la DGCS pourrait produire en accompagnement un guide de conseils pour structurer ce rapport à partir des articles de la charte nationale, tout en invitant chaque établissement à le personnaliser en fonction de ses propres initiatives, expériences, public accueilli. Le rapport présenterait notamment les

[209] Source : *Engaging Toung Children, op.cit*., p.80 -81

[210] Prise de position UNIOPSS du 26/12/2019 : Si les autorisations des EAJE sont accordées pour une durée limitée, leur renouvellement pourrait être en partie conditionné au respect de la démarche qualité et de l'auto-évaluation.

Pour les ESMS, souhait de mise ne place d'un socle commun pour les évaluations internes à échelon national en cohérence avec les référentiels à des échelons locaux pour qu'évaluation interne puisse être faite également par les établissements indépendants. -> idée à transposer aux EAJE

Uniopss s'oppose à évaluation de type médico-social ou sanitaire car fragilisation des structures privées associatives. Coût évaluation externe : 3563 à 7727 euros

projets éducatifs et sociaux du projet d'établissement, établis selon les préconisations de la deuxième partie de ce rapport. Il garderait les traces des démarches régulières d'analyses des pratiques, présenterait les pratiques usuelles pour les articles de la Charte nationale et mettrait en avant quelques éléments clés traduisant des difficultés rencontrées et/ou des projets d'amélioration mis en place. Le rapport sera annexé aux demandes de renouvellement du financement PSU. Ces rapports pourraient servir aux collectivités locales pour valoriser les bonnes pratiques sur le territoire et constituer une banque d'exemples nourrissant une plate-forme locale. Ils pourraient le cas échéant être exploités au niveau national par les services de recherche de la Cnaf dans une démarche de mise en avant des pratiques locales mises en œuvre par les établissements. Pour décliner les principaux articles de la Charte nationale et illustrer les différentes manières de répondre à un même objectif (développement du langage, sociabilité, liens avec les parents…)

Pour les assistants maternels

Sur le renouvellement de l'agrément, le décret du 23 octobre 2018 précise les documents qui doivent accompagner la demande. **Contrairement à la rédaction antérieure du CASF, cette demande devra être accompagnée de documents justifiant que la personne demandant le renouvellement de son agrément a effectivement accueilli au moins un enfant, qu'elle s'est engagée dans la démarche d'amélioration continue de sa pratique professionnelle** (dont les conditions d'appréciation sont définies par un arrêté ministériel) et qu'elle s'est engagée également dans un parcours de qualification professionnelle, "en produisant notamment un document attestant qu'elle s'est présentée à des épreuves évaluant l'acquisition de compétences en matière d'accueil du jeune enfant fixées par arrêté du ministre chargé de la famille" (sauf pour les personnes dispensées de la formation initiale).

Tout renouvellement d'agrément est accordé pour une durée de dix ans lorsque l'assistant maternel atteste de sa réussite, dans des conditions définies par arrêté ministériel, aux épreuves du parcours de qualification professionnelle.

Enfin, et comme il est de règle, le décret du 23 octobre 2018 précise les dispositions transitoires applicables aux personnes engagées dans les formations d'assistants maternels avant le 1er janvier 2019[211].

Mais la montée en qualité passe d'abord par la mise en place de pratiques de réflexivité, éléments cruciaux de l'amélioration continue des compétences et de la formation continue qui doit dorénavant faire partie des pratiques régulières des professionnelles de la petite enfance.

Commission bientraitance : lien entre bientraitance, éthique des pratiques et normes

« La bientraitance est, en général, comprise comme étant la manière de traduire, au-delà du seul évitement de « mal faire », la volonté de « bien faire » ou de « faire le mieux ». Par la qualité, d'abord, du geste technique. Mais également

211 https://www.caissedesdepotsdesterritoires.fr/cs/ContentServer?pagename=Territoires/Articles/ArticlesImpression&cid=1250281826600

en y associant des qualités relationnelles de bienveillance (chaleur humaine, écoute, sens du contact et de l'échange …) ».

« Le terme, et certaines de ses traductions affichées, ont néanmoins fait l'objet de critiques ».

« Ainsi, la bientraitance a pu apparaître parfois comme une pure et simple mise en place d'actions conformes à des référentiels de qualité de pratique. Traduisant ainsi des préconisations rigides et véhiculant une logique de « travail prescrit », ignorante des réalités quotidiennes des professionnels de première ligne ».

« On a pu alors lui reprocher d'aboutir, de façon paradoxale, à éloigner du sens profond de la bientraitance, c'est-à-dire de l'attitude « bienveillante », le respect étroit des normes se faisant au détriment de l'authenticité de la relation ou de l'écoute des vraies attentes des personnes accompagnées. En somme, l'excès de normes (mêmes réputées « bientraitantes ») et peut-être surtout leur application trop mécanique, peut devenir une source de maltraitance ».

Consciente de ces controverses, la Commission entend d'abord rappeler que, certes, **le respect de normes et de référentiels de qualité est le socle indispensable de la lutte contre la maltraitance** - et donc le premier pas d'une concrétisation de la bientraitance. Mais qu'il ne s'agit que d'un socle, qui ne peut pas être confondu avec l'aboutissement d'un projet d'accompagnement. **La « bientraitance » suppose d'abord une pratique nourrie par une démarche de réflexion éthique.**

Proposition 12 : Profiter de la reprise du cadre normatif pour instaurer les moyens réglementaires (par exemple inscription dans le code de l'action social) d'un **travail réflexif régulier** et d'amélioration des pratiques avec l'aide du référentiel, en lien notamment avec les évaluations internes à conduire en EAJE.

Pour les assistants maternels et les gardes à domicile : prévoir un socle minimal obligatoire de 2 demi-journées par an de temps de regroupement sans les enfants pour réfléchir sur la qualité des pratiques au RAM et obligation pour les parents employeurs de le prévoir sur le temps de travail pour obtenir le CMG. Des traces de ces journées seront conservées et à joindre en vue du renouvellement de l'agrément.

En EAJE prévoir de mobiliser les 6 heures /an/enfant prévues par la nouvelle COG pour organiser *a minima* dix réunions d'analyse des pratiques dédiées par an dans chaque établissement afin de résoudre des questions rencontrées par les professionnels dans l'accueil des enfants. **Instaurer une auto-évaluation interne en EAJE** qui présentera dans un rapport établi tous les 4 ans pour être annexé au dossier PSU les démarches régulières d'amélioration des pratiques engagées sur la période. **Sont attendus des rapports non standardisés** et une analyse bien documentée des expériences.

Les rapports des EAJE et des remontées des RAM pourront servir aux collectivités locales pour identifier des pratiques locales et des besoins**.** Au niveau national, ils pourront faire l'objet d'études pour nourrir une plateforme nationale de pratiques pertinentes visant à faire du secteur de la petite enfance un écosystème apprenant.

Axe II : Des moyens pour soutenir le partage des pratiques et leurs actualisations.

Proposition 13 : Accompagner le travail réflexif avec des temps en équipe en **présence d'un superviseur, ou coordinateurs pédagogiques formés à l'accompagnement** et favoriser des démarches d'observations en situation, aussi bien en EAJE, que pour les assistants maternels. Des interventions de professionnels (ergothérapeute, ergonome, psychologue du travail, etc…) seront encouragées.

⇨ Les modalités pour financer cette supervision sont à étudier.

3.3 Développer missions et compétences des RAM pour animer des temps de regroupements des assistants maternels et gardes à domicile et l'analyse des pratiques

Les RAM devraient s'orienter vers l'organisation de lieux de rencontres et d'échanges sur les pratiques. Ces services permettent de renforcer l'approche qualitative de l'accueil dispensé par ces professionnels, plus particulièrement exposés à l'isolement dans leurs pratiques.

Ainsi les animateurs de RAM devraient pouvoir :

- Consacrer une partie de leur temps à animer les temps d'échanges des pratiques des assistants maternels du territoire (pour chaque assistant maternel au moins deux demi-journées par an sans les enfants : par exemple une demi-journée sur les contenus des activités et interactions avec les enfants et une autre sur les relations avec les parents, les familles, les partenaires du territoires) ce qui permettrait par exemple de couvrir tous les deux ans tous les articles de la Charte nationale. Cette mission implique de dimensionner les autres tâches des animateurs de RAM de manière cohérente.
- Une fois par an, aider les assistants maternels et gardes à domicile qui le souhaitent à remplir un cahier d'observations et de recensement des temps collectifs de travail et de réflexions, et des formations suivies. Ce livret pourra servir pour les démarches de VAE, ou de réorientations du parcours professionnel. Il peut également être joint au dossier de renouvellement de l'agrément.
- Les animateurs de RAM ne sont pas des formateurs. En revanche ils pourraient contribuer à l'organisation d'un meilleur accès aux formations continues des assistants maternels (en RAM ou en situation de travail ou ailleurs).

- Accessibilité des RAM aux professionnels de territoires isolés ou non équipés

Les RAM itinérants (40 % des RAM en 2015), c'est-à-dire ayant plusieurs lieux d'implantation, sont une solution permettant aux zones non équipées de bénéficier des compétences de ces structures. « *Ces derniers constituent une alternative particulièrement intéressante car ils peuvent être situés au plus près des lieux d'habitation et/ou de travail des professionnels. Cette proximité est un facteur déterminant dans la possibilité pour les professionnels de fréquenter l'équipement. Le partage de locaux avec d'autres équipements du territoire dédiés aux familles comme les lieux d'accueil parents-enfants (LAEP), les médiathèques, les ludothèques, voire les EAJE eux-mêmes pourra aussi être réfléchi.* » (HCFEA avril 2018)[212]

- Approche prospective : maillage territorial et accès aux RAM

[212] *Les modes d'accueil de la petite enfance*, HCFEA, avril 208

En avril 2018, le rapport du HCFEA *L'accueil des enfants de moins de trois ans* recommandait d'inscrire le plus grand nombre de professionnels en RAM. « *En 2015, 93 % des assistants maternels en activité sont déjà inscrites en RAM. Pour inciter les dernières à s'inscrire et surtout à fréquenter un RAM, une solution serait de faire de l'affiliation à un RAM une condition de l'agrément des nouvelles professionnelles et du renouvellement de l'agrément pour les professionnelles expérimentées. Ceci permettrait en 5 ans d'avoir 100 % d'assistants maternels inscrites en RAM.* »

La Convention d'objectif et de gestion (COG) entre l'Etat et la CNAF pour la période 2018-2022 projette ainsi de poursuivre le maillage territorial de RAM. Parmi les mesures prévues, le renforcement du temps d'animation dans les RAM vise à atteindre **un ratio d'un ETP d'animateur pour 70 assistants maternels**. Cette démarche concorde avec la perspective de rendre obligatoire une adhésion des assistants maternels à un RAM référent (déjà proposé dans le rapport du HCFEA d'avril 2018).

Quelques chiffres sur les RAM

312 000 assistants maternels en 2015 dont 93 % sont inscrits à un RAM

Actuellement : 3077 RAM (2015) financés en partie par les CAF

Objectif de la COG 2018 -2022 : 1etp d'animateur en RAM pour 70 assistants maternels, ce qui nécessite l'ouverture d'environ 1380 nouveaux RAM pour atteindre un total de **4450 RAM**

La COG a prévu une augmentation des financements RAM de + 31 M€ entre 2017 et 2022.

- Scénario envisageable pour développer la formation, le partage des pratiques (en collectif ou en individuel) dans les RAM

Avec l'objectif de la COG d'atteindre le ratio d'***un ETP d'animateur de RAM pour 70 assistants maternels***, il peut être envisagé de mettre en place des réunions de partage de pratiques professionnelles ou des ateliers de formation entre assistants maternels sur plusieurs demi-journées dans l'année.

Ainsi, à titre d'exemple, pour 10 groupes de 7 personnes réunies de 2 demi-journées par an par ETP d'animateur, la charge de travail est de 20 demi-journées par an. Il reste à ces professionnels 436 demi-journées sur l'année (c'est-à-dire 456 demi-journées travaillées dans l'année[213] moins 20 demi-journées d'ateliers) pour leurs autres activités (dont le temps de préparation de ces ateliers). Il faut inclure dans les missions des RAM : du temps individuel pour informer les assistants maternels, organiser la mise en lien avec des ressources en ligne et des formations continues (voir ci-après) et le temps de préparation des ateliers et de regroupements avec et sans enfants.

L'animateur de RAM prévoira donc des temps avec et sans les enfants, notamment sur le modèle de la **crèche familiale** pour offrir aussi des temps de regroupements avec les enfants, permettant tout à la fois d'offrir un moment de socialisation collectifs aux enfants accueillis dans des modes

[213] 1 etp équivaut à environ 228 jours travaillés par an, ou 456 demi-journées totales)

individuels et d'étendre la gamme des expériences professionnalisantes accessibles aux assistants maternels et gardes à domicile.

- Le profil des animateurs de RAM et le soutien à leur mission

Le temps de travail des animateurs de RAM paraît compatible à terme, mais une montée en charge devra être prévue car il paraît difficile que l'animateur de RAM contribue à la fois à la structuration d'un guichet unique, se forme et développe toutes ses nouvelles missions

Néanmoins, l'animateur de RAM devra être formé (voir proposition suivante), notamment sur une compétence petite enfance et sociale, pour assumer ces missions. Idéalement, il devrait également pouvoir convier des intervenants extérieurs mais cela suppose des financements. A titre indicatif la venue d'un intervenant qualifié deux heures par atelier sur les 20 ateliers annuels par RAM, cela ferait un **surcoût** de 6000 euros annuels par RAM, soit 2**6 millions d'euros**[214] **pour 44500 RAM et la montée en professionnalisation de 312 000 assistants maternels**.
Le soutien CAF des nouvelles circulaires (3000 euros par RAM pour la formation,) nous semble insuffisant pour atteindre les ambitions visées.
Les cités éducatives pourraient compléter de tels financements à titre expérimental, sachant que les collectivités locales sont également susceptibles de compléter les financements *ad hoc* pour des intervenants qualifiés en RAM.

En outre, s'il convient d'orienter les missions des RAM et d'éviter le centrage sur une fonction trop administrative.

Pour compléter ces ateliers de partage des pratiques, l'animateur du RAM pourra s'appuyer sur des ressources en ligne (**plateforme nationale**) et des partenariats (services culturels, sociaux, de santé) de proximité.

L'animateur de RAM informera également les professionnelles sur les formations possibles. Il contribuera à mettre en place avec l'appui des régions et des branches professionnelles et des collectivités locales des formations continues au sein des RAM.

Proposition 14 : Un rôle réglementaire est confié aux RAM pour animer des temps d'échange sur les pratiques au niveau des territoires. Toutes les assistants maternels et gardes à domicile devront être affiliés à un RAM. A côté des tâches administratives, et des relations avec les familles, la mission des animateurs de RAM doit intégrer l'organisation de temps de regroupements des assistants maternels avec les enfants et des animations pour les enfants. En outre, doit être prévu règlementairement l'animation d'un **minimum de vingt ateliers annuels sans les enfants** consacrés aux échanges sur les pratiques, en appui sur les articles de la Charte nationale et correspondant aux besoins rencontrés par les assistants maternels et gardes à domicile du territoire. Le prévoir dans les schémas départementaux de service aux familles. Favoriser le recours à des

[214] Sur la base d'un taux horaire de 150 euros chargé.

intervenants qualifiés pour animer l'analyse et l'enrichissement des pratiques dans les 20 ateliers annuels. L'animateur du RAM pourra s'appuyer aussi sur des ressources en ligne (plateforme nationale) et des partenariats (services culturels, sociaux, de santé) de proximité.

*Estimation d'un coût pour animer les ateliers annuels avec des intervenants qualifiés : environ **26 millions d'euros**[215] pour 44 500 RAM et la montée en professionnalisation de 312 000 assistants maternels : le chiffrage et les modalités de mise en œuvre seront à préciser.*

Proposition 15 : Pour les assistants maternels exerçant en MAM, des temps de regroupements communs seront également prévus.
Par ailleurs, chaque MAM doit pouvoir bénéficier du soutien et de l'accompagnement d'un référent qualifié pour monter en qualité en appui sur le texte cadre et le référentiel qualité.

Proposition 16 : Chaque EAJE et assistant maternel doit avoir à sa disposition des outils rappelant les évolutions de la recherche en matière de développement des enfants et des évolutions familiales et sociétales (abonnements, livres) et être reliés à une plate-forme ouverte d'information et de documentation officielle.

Axe III. Des conditions de travail et des perspectives professionnelles suffisamment bonnes pour monter en qualité

3.4 Des taux d'encadrement compatibles avec la qualité affective, éducative et sociale des modes d'accueils et une meilleure prévention de la souffrance au travail

Proposition 17 : Profiter de la reprise du cadre normatif pour préserver les taux d'encadrement des enfants en EAJE, en MAM et chez les assistants maternels, et soutenir l'amélioration des qualifications permettant la disponibilité physique, relationnelle, et la motivation pédagogique, des professionnels s'occupant des enfants et assurant un lien de qualité avec les familles.

Proposition 18 : Permettre aux assistants maternels d'avoir accès à la médecine du travail, comme c'est le cas pour les gardes d'enfants à domicile (au titre de salariés du particulier employeur).

[215] Sur la base d'un taux horaire de 150 euros chargé.

Le 24 novembre 2016, l'accord cadre interbranches Santé au travail a été signé par les partenaires sociaux pour les assistants maternels et les salariés du particulier employeur mais n'a porté que sur les salariés du particulier employeur.

Une piste possible serait de modifier l'article L423-23 du CASF de façon à ce qu'il mentionne la santé au travail, ce qu'il ne fait pas aujourd'hui, avec mention et renvoi à l'article L722-1 du Code du Travail qui définit le statut de particulier employeur. Parallèlement les conditions d'accès à une forme de médecine du travail pourront être prévue à l'instar de l'accord interbranches Santé au travail de novembre 2016. »

Par ailleurs, des échanges se sont tenus au Conseil de l'Enfance sur l'intérêt d'un changement de dénomination des assistants maternels qui pourrait être renommé « assistant parental » ou auxiliaire éducatif.

3.5 Des encadrants, animateurs de RAM et responsables de services d'accueil engagés dans la bientraitance des équipes

La **formation, le management ainsi que l'organisation interne des établissements** contribuent de façon déterminante à la bientraitance des équipes en charge des enfants et à la qualité de l'accueil. Ainsi la ville de Strasbourg dans sa Charte qualité (engagement n°8) s'est engagée :

- Mettre en place un dialogue de gestion entre directrice et gestionnaire qui identifient les besoins (en fonctionnement et investissement, le projet d'établissement, le recrutement et la formation du personnel (un directeur d'établissement participe au recrutement)
- Organiser et aménager l'espace : pensé en lien avec le projet éducatif en veillant au confort des adultes par la fonctionnalité et l'ergonomie.
- Intégrer les nouveaux membres de l'équipe (présentation de la Charte qualité et du projet pédagogique dès l'intégration pour soutenir une culture professionnelle commune. Mise en place systématique d'un tutorat par une accueillante expérimentée (période d'adaptation à l'emploi).
- Guider et organiser le travail d'équipe (organigramme connu de tous, réunions régulière ; encadrement, personnel technique et accueillantes en dehors de la présence des enfants)
- Supports de travail pour l'équipe : défini par chaque établissement :
  - Projet éducatif sur la base de la Charte qualité
  - Protocoles nécessaires pour garantir la sécurité des enfants
  - Outil d'observation (qui, quand à quel rythme) (chaque membre de l'équipe étant amené à faire des observations selon un rythme définit en équipe et/ou à la demande – chaque observation donne lieu à des écrits.
  - Aider et soutenir individuellement chaque membre de l'équipe (entretien annuel + interlocuteur dédié)
  - Former les professionnels - en lien avec la Charte + journées pédagogiques in situ et en externe. Soutien au VAE – mise en place de rencontres inter crèches pour un partage d'expériences

L'exemple du référent prévention mis en place dans les crèches de la ville de Lyon

L'objectif du référent prévention institué dans les crèches de la ville de Lyon est de faire vivre une démarche de « prévention santé et sécurité au travail » au sein de chaque établissement. Il s'agit d'une démarche portée par un agent qui assiste la directrice dans la définition et la mise en œuvre des actions de prévention. Ce professionnel porte plus spécifiquement, au sein des équipes, les sujets concernant les conditions de travail, la prévention, et le partage des bonnes pratiques.

Sa mission est d'identifier les risques spécifiques santé et sécurité au travail dans son établissement, d'avoir un regard sur les activités des agents, les sensibiliser aux risques en partageant et encourageant les bonnes pratiques. Il propose des actions en lien avec les risques identifiés portant sur :

- les équipements ;
- l'organisation et aménagement de l'espace ;
- la formation ;
- les travaux.

Ce professionnel exerce sa mission par :

- une posture d'observation active
- des temps d'observation de l'activité et d'échange avec les équipes
- des interventions en réunion au sein de l'établissement
- des temps de travail formalisés avec la directrice
- des temps de travail avec le conseiller de prévention
- des réunions en externe avec le réseau des référents de la Direction.

La revue française des affaires sociales[216] met en évidence le lien existant entre le type de management déployé par les équipes de direction et la coordination existante entre les professionnels au sein des EAJE[217]. Des rapports de force différenciés peuvent se mettre en place en fonction de l'attitude adoptée par les acteurs de l'établissement ; directeur, EJE et professionnels de terrain.

Management, direction ou encadrement : un lexique en évolution

Depuis quelques années le terme management s'est introduit dans l'univers des établissements d'accueil de la Petite enfance, progressivement les directeurs (puéricultrices ou EJE recrutés sur leur technicité dans le domaine de la petite enfance) commencent à être formés au mangement et réclament pour la plupart d'être soutenus pour cette mission d'animation d'équipes. L'anglais *to manage*[218] tire en effet son étymologie du français *manéger=dresser un cheval au manège ! « manéger »* descend lui-même du latin *vulgaire manidaire=manier, manipuler*, enfin la racine latine *manus = la main.* La définition couramment utilisée de

[216]Benoit Cret, Pierre Moisset, Christophe Pascal, « Management, rapport de force et coordination interprofessionnelle en établissement d'accueil du jeune enfant », Revue française des affaires sociales, La documentation Française, n°2 avril-juin 2017.

[217] Il s'agit dans cette enquête d'EAJE originellement associatifs, puis repris en régie par la Mairie. 92 entretiens semi-directifs ont été menés avec les professionnels des EAJE et des services d'une des communes urbaines les plus importantes de France.

[218] Sophie Baget « *Un tour de manège pour penser* » in *Bien-traitance et management dans les lieux d'accueil : De la maternité au grand âge* p105-110, Belin, 2016

« manager » est conduire, dans un contexte donné, un groupe de personnes ayant à atteindre en commun des objectifs fixés.
Dans un contexte de la crèche, l'objectif est de concilier management et bientraitance.
En restant sur la métaphore du « manège et des chevaux », il s'agirait donc de « faire entrer une équipe dans le manège d'une dynamique commune ». Le « manager » est garant du cadre de la loi commune à laquelle il est soumis lui-même tout en créant les conditions pour que son équipe « ait les mains libres », c'est-à-dire une place à la créativité et à l'initiative.
Le management bientraitant inclut l'intervention de « tiers » stimulant et étayant sous des formes variées :
• une dynamique professionnelle basée sur la circulation de la parole
• un partage d'observations, de réflexion, d'innovation
• l'usage d'outils clairs, validés et appropriables par tous
• le croisement des regards et point de vue : psychologue, médecin, coordonnateur ….
• la reconnaissance de places différenciées
• les temps de formation.

La fonction de direction est aussi une fonction de « filtre » entre les attentes et consignes de la hiérarchie, l'administration, les élus… et les attentes des enfants et des familles qui peuvent générer des pressions et perturber l'intérêt et le plaisir des professionnels à être avec les enfants et les familles.

Proposition 19 : Former les encadrants en EAJE, les animateurs des RAM et des superviseurs dans les RAM, EAJE et MAM à une organisation du travail favorable à la montée en qualité des modes d'accueils : à côté des réunions d'organisation ménager les temps et moyens dédiés à l'analyse des pratiques et à l'accès des professionnels à la formation. Et, par ailleurs, mieux prévenir les situations de souffrance au travail (bientraitance, santé physique et mentale, ergonomie,). A horizon 2022, mobiliser le plan de formation des 600 000 professionnels de la petite enfance incluant les animateurs de RAM.

Dans les structures de moins de 20 enfants, affecter un temps de travail de direction reconnu et effectif. Clarification du rôle d'adjoint. Créer un réseau de directeurs à l'échelle du territoire (coordination CAF, PMI, autre ?)

3.6 Des formations qui font sens : nourrir l'intelligence professionnelle à partir du texte cadre, inclure formation en situation de travail, croiser savoir-faire et connaissances actualisées

Avec le plan d'action petite enfance de 2016, l'objectif de faire évoluer la formation initiale et continue des professionnels de la petite enfance à partir d'une base commune visant à l'amélioration de la qualité éducative, affective et sociale de l'accueil des jeunes enfants a été posé.

Formation initiale des professionnels de la petite enfance

C'est dans cette optique qu'un chantier de refonte des diplômes d'accès aux professions de la petite enfance a été engagé : constitution d'un tronc commun aux formations des professionnels de la

petite enfance (CAP Petite Enfance, auxiliaire de puériculture, éducateurs de jeunes enfants) et refonte de chacun de ces trois diplômes. La réingénierie des autres professionnels de la petite enfance se poursuit : les EJE ont été notamment reclassés en catégorie A à partir de 2019, la réingenierie des diplômes, de puériculteurs, d'auxiliaires de puériculture combinant compétences sanitaires et accueil des jeunes enfants est en cours (voir annexe pour une description plus précise).

La formation initiale des assistants maternels a été rénovée(voir annexe 5)
Le décret du 23 octobre 2018[219] relatif à la formation et au renouvellement d'agrément des assistants maternels redéfinit, à partir du 1er janvier 2019, les exigences de la formation obligatoire aux assistants maternels. Il précise que la formation de l'assistant maternel agréée « est organisée et financée par le président du conseil départemental », ce qui était déjà le cas, mais n'était pas inscrit jusqu'alors dans le code de l'action sociale et des familles (CASF). La durée de cette formation reste inchangée (120 heures), mais elle est répartie différemment. Ainsi, les 80 premières heures (au lieu de 60) doivent être assurées dans un délai de six mois à compter de la réception du dossier complet de demande d'agrément de l'assistant maternel et avant tout accueil d'un enfant. Une tolérance est toutefois prévue : le délai est porté à huit mois dans les départements justifiant d'avoir agréé, au plus, cent nouvelles assistants maternels au cours de l'année civile précédant la date de demande d'agrément (ce qui permet de regrouper les sessions de formation lorsque l'activité d'agrément est faible).

Pour sa part, la formation restant à effectuer (40 heures au lieu de 60) est assurée dans un délai maximum de trois ans (au lieu de deux ans) à compter de l'accueil du premier enfant par l'assistant maternel.

Trois séquences complémentaires de formation initiale sont prévues. Le décret du 23 octobre détaille, de façon plus approfondie que la rédaction antérieure du CASF, **le contenu de la formation initiale. Celle-ci doit consacrer une durée minimale de 30 heures aux besoins fondamentaux de l'enfant** : sécurité psycho-affective et physique (dont la formation aux gestes de premier secours), soins d'hygiène, confort de l'enfant, continuité des repères entre vie familiale et mode d'accueil, et accompagnement de l'enfant "dans son développement, son épanouissement, son éveil, sa socialisation et son autonomie".

Une séquence d'au moins 20 heures doit être consacrée aux spécificités du métier d'assistant maternel : connaissance des droits et devoirs, maîtrise de la relation contractuelle avec l'employeur, communication et relations professionnelles, "mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale de l'assistant maternel".

Enfin, une troisième séquence d'au moins 15 heures doit porter sur le rôle de l'assistant maternel et son positionnement dans les dispositifs d'accueil du jeune enfant : cadre juridique, sociologique et institutionnel de l'enfant, de la famille, des différents acteurs nationaux et locaux de l'accueil du jeune enfant et de l'accompagnement des familles, capacité à se situer parmi eux,

[219] Décret n° 2018-903 du 23 octobre 2018 relatif à la formation et au renouvellement d'agrément des assistants maternels

connaissance des missions et des responsabilités de l'assistant maternel en matière de sécurité, de santé et d'épanouissement de l'enfant.

Des dispenses restent possibles, mais encadrées. Le décret du 23 octobre précise également les cas de dispense de suivi des séquences de formation consacrées aux besoins fondamentaux de l'enfant et aux spécificités du métier d'assistant maternel, en fonction des qualifications antérieures des assistantes.

Au-delà de ces cas de figure prévus par le décret, le président du conseil départemental peut aussi accorder des dispenses partielles de formation à des assistants maternels agréées, après avis du médecin responsable du service départemental de PMI, "en considération de la formation ou de l'expérience professionnelle auprès d'enfants des personnes concernées". En revanche, aucun assistant maternel ne peut être dispensée de la formation sur le rôle de l'assistant maternel et son positionnement dans les dispositifs d'accueil du jeune enfant, ni de la formation aux gestes de premier secours.

Formation continue des professionnels de la petite enfance

L'Etat, les régions et les branches professionnelles mettent en œuvre les formations. **Les professionnels de la petite enfance ont insuffisamment accès à des formations qui répondent à leurs besoins**. L'une des raisons est le défaut de leur représentation dans les commissions paritaires. De plus, non ces métiers qui ne relèvent pas à ce jour du ministère du travail, ne sont pas pris en compte dans les rénovations en cours en matière de formation tout au long de la vie (plan emploi compétence…).

La formation continue est une obligation légale ; elle a pour but d'assurer aux salariés une formation destinée à conforter, améliorer ou acquérir des connaissances professionnelles.
En remplacement du Droit Individuel à la Formation (DIF), le CPF est utilisable par tout salarié, membre d'une profession libérale, … tout au long de sa vie active, pour suivre une formation qualifiante.

- *Dans le secteur privé*, le CPF est *alimenté en euros* à la fin de chaque année (proportionnellement au temps de travail) à raison de *500 euros/an* (plafond de 5 000 euros). Pour les salariés non qualifiés, l'alimentation du compte se fait à hauteur de 800 euros/an (plafond à 8 000 euros).
- *Dans le secteur public*, le CPF est *alimenté en heures* (24 heures/an jusqu'à un seuil de 120 heures puis 12 heures/an dans la limite d'un plafond total de 150 heures).

Focus sur la formation continue dans la fonction publique territoriale pour les métiers de la petite enfance

L'accès à la formation professionnelle suit des critères et des conditions identiques pour l'ensemble des

agents territoriaux, incluant ainsi les agents relevant du secteur de la petite enfance.
Le **Centre National de la Fonction Publique Territoriale** (CNFPT)[220] est un établissement public paritaire déconcentré dont les missions de formation et d'emploi concourent à l'accompagnement des collectivités territoriales et de leurs agents dans leur mission de service public. Il définit l'orientation générale des formations ainsi que leurs programmes.
En ce qui concerne les **agents contractuels et les assistants maternels et familiaux**, le décret n° 2007-1845 du 26 décembre 2007 relatif à la formation professionnelle tout au long de la vie des agents de la fonction publique territoriale, énonce à l'article 42[221] que « les agents contractuels occupant un emploi permanent et les assistants maternels et familiaux qui désirent parfaire leur formation en vue de satisfaire des projets professionnels et personnels peuvent bénéficier […] d'un congé de formation professionnelle dont la durée totale ne peut excéder trois années ; d'un congé pour bilan de compétences ; d'un congé pour validation des acquis de l'expérience ».
Enfin, pour les formations de perfectionnement, l'article 41 dispose quant à lui que ces mêmes professionnels employés par les collectivités territoriales et les établissements publics peuvent en bénéficier dans les mêmes conditions que celles fixées pour les fonctionnaires territoriaux s'ils le souhaitent.
Depuis le 1er janvier 2017, le **compte personnel d'activité** (CPF + compte d'engagement citoyen) est ouvert aux fonctionnaires et aux contractuels de la fonction publique.
Qu'il s'agisse des fonctionnaires ou des contractuels de droit public ou de droit privé, le financement des actions de formation demandées dans le cadre du CPF relève de l'employeur territorial.

Le cas des contractuels de droit privé
Depuis le 1er janvier 2017, les employeurs territoriaux peuvent choisir une prise en charge de ces frais par le CNFPT à condition lui verser une cotisation assise sur les rémunérations des bénéficiaires des contrats de droit privé qu'elles emploient.

Formation dans les structures d'accueil collectif associatif
L'Acepprif[222] propose des actions de formation à destination des professionnels de la petite enfance qui travaillent dans les structures d'accueil collectif associatif, afin de répondre au plus près de leurs besoins. Ces actions rentrent dans le cadre du financement du plan de formation de chaque association.

La formation continue est faite par les organismes agréés.
- Elle peut être demandée par l'employeur et financée au titre du Plan de formation ;
- La formation peut être demandée par le professionnel, elle relève du Compte personnel de formation (CPF)

Formation continue des assistants maternels
En 2016, la collecte brute pour la formation pour les assistantes maternelles progresse nettement pour atteindre 9,2 millions d'euros (+ 48 %)[223]. Cette évolution s'explique par l'application d'une mesure phare de la branche professionnelle autorisant l'augmentation du taux des cotisations des particuliers employeurs (de 0,15 % à 0,35 % de la masse salariale brute). Cette **augmentation** était nécessaire car il y avait une surconsommation, depuis 2012 de cette collecte. La branche avait

[220] http://www.cnfpt.fr/
[221] Article 5 du décret : « La formation de perfectionnement, mentionnée au 2° de l'article 1er de la loi du 12 juillet 1984 susvisée, est dispensée dans le but de développer les compétences des fonctionnaires territoriaux ou de leur permettre d'acquérir de nouvelles compétences ».
[222] Association des collectifs enfants parents professionnels région Ile-de-France
[223] Rapport de la branche, assistant maternel, 2018

obtenu des instances d'Agefos (l'OPCA de la branche) qu'il finance par péréquation avec les autres branches la formation des assistants maternels.

La branche professionnelle a mis en place une offre de formation dite « prioritaire ». Le recours à cette offre dédiée progresse et passe de 80 % à 96 % entre 2015 et 2016.

En 2016, ont été recensés :

• **30 128 départs en formation (pour 326 716 salariés), soit une augmentation marquée (+ 51 % par rapport à 2015).**

• 4 556 actions de formation uniquement au titre du plan de formation (+ 31 %)

• 596 170 heures de formation (+ 37 % par rapport à 2015) pour une durée moyenne de 20 heures par stagiaire

Trois formations continues ont fortement progressé par rapport à 2015 :

- l'apprentissage de la langue des signes avec 2 253 personnes formées (+ 125 %)

- droits et devoirs dans l'exercice de son métier avec 1 163 apprenants (+ 107 %)

- s'occuper d'un enfant de 0 à 1 an avec 364 apprenants (+ 173 %)

Plus de 670 salarié(e)s ont mobilisé leur droit au CPF dont 63 % sur la préparation au certificat sauveteur secouriste du travail et 27 % sur l'accompagnement à la validation des acquis de l'expérience (VAE). Au total 14 466 heures ont été financées, soit en moyenne 22 heures de formation par stagiaire.

Concernant les gardes d'enfants à domicile, il existe un rapport de la branche mais qui concerne l'ensemble des salariés du particulier employeur et qui ne permet pas de distinguer les chiffres relatifs aux gardes à domicile.

La Branche Professionnelle a désigné AGEFOS PME comme organisme paritaire collecteur et IPERIA l'Institut comme coordinateur pédagogique pour la mise en œuvre de ses orientations, le respect de la qualité des formations. AGEFOS PME est le partenaire de la branche professionnelle depuis la signature de l'accord formation du 18 septembre 2006 et l'arrêté du 7 décembre 2006. Cet accord rend obligatoire le versement des contributions au titre de la professionnalisation et de tout ou partie du plan de formation.

Demande de formation	**A l'initiative de l'employeur**	**Assistant maternel « moteur » de la formation**
Modalités de la demande	L'employeur propose à l'AM de se former ou signe un accord écrit	L'employeur refuse d'être à l'initiative de la formation ou la formation ne correspond pas aux priorités de la CPNE-FP
Cadre de la formation	Plan de formation	Compte professionnel de formation
Conditions d'ancienneté	Pas de condition d'ancienneté Droit à 58 heures par an	Avoir cumulé assez d'heures dans le cadre du CPF pour réaliser la formation choisie

		Crédit CPF : 24 h de formation par an jusqu'à 120h puis 12h jusqu'à 150 heures.
Champ de la formation	Formation adaptée à l'emploi de la professionnelle et permet développement de ses compétences En accord avec les priorités fixées par la Commission paritaire Nationale de l'emploi et de la formation professionnelle (CNPE-FP)	Pour gagner en compétence ou pour se reconvertir : formations sélectionnées par les partenaires sociaux et certaines formations permettant la VAE
Organisation	Modalités organisées selon la branche professionnelle des AM du particulier employeur	
Temps de la formation	Possible pendant l'accueil, avec maintien du salaire (si tous les employeurs sont d'accord); Possible en dehors du temps d'accueil (avec versement d'une allocation de formation (en plus du salaire)	Possible pendant l'accueil, avec maintien du salaire à la charge de l'employeur facilitateur (si tous les employeurs sont d'accord); Possible en dehors du temps d'accueil (sans rémunération)

Le congé individuel de formation (CIF), pour évoluer ou se reconvertir, est par ailleurs pris en charge par le FONGECIF[224]

Dispositifs proposés par le Fongecif
Le congé individuel de formation (CIF) La prise en charge du CIF est d'une année maximum pour les formations à temps complet ou de 1200 heures pour les formations à temps partiel. La durée minimale d'un CIF est de 30 heures, néanmoins le CIF a pour vocation de permettre la mise en œuvre de projets nécessitant une formation longue. Le salaire est à la charge de l'employeur.

Obstacles structurels à la formation continue de l'assistant maternel :

- Il faut avoir l'accord de l'employeur facilitateur qui doit avancer les frais de formation (voir ci-après).
- Le choix de formation de l'AM est limité par le types de formation visé (pour le plan de formation) qui est à ce jour contraint par le CNPE-FP et par le catalogue IPERIA (référence nationale)
- L'absence de l'assistant maternel pour cause de formation sur son temps de travail nécessite de trouver d'autres moyens de garde des enfants pendant la formation.

Pour certaines associations représentants les assistants maternels (UFNAFAAM), la formation continue des assistants maternels semble pâtir de la lourdeur administrative et financière que cela

[224] Fonds de Gestion des Congés Individuels de Formation Organisme paritaire, interprofessionnel et régional, qui informe, conseille, oriente et accompagne les salariés dans leurs projets personnels de formation et de mobilité professionnelle et peut contribuer au financement de leur projet.

engendre pour les employeurs ainsi que d'un catalogue de formation aujourd'hui contraint[225]. Par ailleurs, il serait bénéfique de prévoir une simplification de la procédure OPCA pour les collectivités qui souhaitent proposer des formations (type journées annuelles de formation des assistants maternels sur leurs temps de travail).

L'intérêt des professionnelles de la petite enfance pour les formations[226]

L'intérêt potentiel va dépendre du parcours de la personne et des perspectives que la formation continue peut offrir.

- Certaines professionnelles de la petite enfance d'âge mûr ne souhaitent pas se trouver en position de formation, d'être en apprentissage/ retourner sur les bancs de l'école
- D'autres se sentent plutôt en situation d'exercer des tutorats
- Pour d'autres qui n'ont pas d'emploi stabilisé, cela peut apparaître prématuré, elles aspirent d'abord à une forme de stabilité

Ce sont les professionnels d'âges intermédiaires sans enfant en bas âges qui sont les plus susceptibles de trouver un intérêt à une démarche qualifiante (notamment chez les ATSEM). Chez les assistants maternels, c'est plutôt au sein d'un groupe d'appartenance à constituer que le projet pourrait s'envisager (Relais assistants maternels par exemple).

Par ailleurs, tout dépend du parcours (parcours initial contrarié ou parcours réussi correspondant à une vocation) et des employeurs. La mise en application de la réglementation en matière de formation professionnelle est généralement appliquée dans les modes d'accueil de la fonction publique (territoriale et hospitalière). La difficulté et l'empêchement des professionnels à se rendre disponibles pour ces formations est souvent la conséquence des difficultés que cela peut représenter en matière d'organisation du travail (absences des professionnels et taux d'encadrement). Les professionnels de la petite enfance ne souhaitent pas de formation qui les coupent artificiellement de leur milieu, mais recherchent plutôt des évolutions qui vont permettre d'approfondir leurs identités professionnelles. De fait, il y a une demande très forte de développer les compétences sur les dimensions suivantes :

- **Relationnel avec les parents**
- **Relationnel avec d'autres professionnels du territoire**
- **Savoir-faire en lien avec le développement des jeunes enfants**
- **Savoir-faire en lien avec des difficultés spécifiques (notamment sociales)**

Le besoin de formation adossée au texte cadre permettant d'améliorer la qualité des interactions avec les enfants et les parents

[225] Selon l'UFNAFAAM, il serait souhaitable d'accéder à des formations aujourd'hui non référencées dans le catalogue IPERIA.
[226] Source DREES 2013 op.cit.

Les temps de réflexivité et d'éventuelles formations pour étayer les pratiques doivent permettre de favoriser l'appropriation des 10 principes pour guider l'amélioration des pratiques.

Il faudra notamment :

- **Prévoir une demi-journée de formation sur les relations avec les autres professionnels et partenaires pour construire une appartenance professionnelle**
- Connaître les partenaires culturels
- Connaître les réseaux de santé (lien PMI)

Le besoin de formation en situation de travail

La situation est paradoxale. D'un côté le travail est pensé comme lieu d'acquisition des compétences. Mais les actions de formation en situation de travail sont quasi inexistantes. C'est le modèle « séparatiste », du stage hors lieu de travail, inspiré d'un modèle scolaire, qui depuis la loi de 1971 s'est imposé comme forme dominante des actions de formation éligibles au titre des fonds mutualisés, avec à la clé une **forme d'exclusion de fait des actifs les moins diplômés/peu qualifiés et des salariés des TPE-PME**. Toutefois, la loi du 8 août 2016 approfondit les ouvertures prévues depuis 2014 à l'égard de dispositifs alternatifs aux stages en dehors de l'entreprise. L'ANI du 22 février 2018 (art 33)[227], les partenaires sociaux et l'état ont cherché à inscrire l'AFEST dans les définitions de la formation.

L'AFEST suppose un parcours et un **séquençage** entre :

- Mises en situations de travail, préparées et organisées dans une visée pédagogique avec des supports témoins de l'activité appelés « traces » de l'activité
- Séquences « **réflexives** » : il s'agit de rendre l'activité observable, de la décrire en lien avec des **références** (objectifs et bonnes pratiques) : à la fois des traces et des supports qui constituent des références
- Parcours intégrant ces deux types de séquences plusieurs fois réitérées et une évaluation / positionnement

Reste toutefois, à construire une mobilisation avec les OPCA (faibles liens avec TPE, peine à se développer en « prestataire de service à haute valeur ajoutée ») et des syndicats (ont parfois été réticents car pourrait rendre poreux la frontière entre formation et espace productif).

L'hypothèse sous-jacente qui a donné lieu à expérimentation est que ce type de formation répondrait aux besoins de professionnalisation notamment des moins qualifiés, en particulier dans les TPE –PME (*a fortiori* pour notre sujet en libéral chez les assistants maternels et chez le particulier employeur) [228] :

- Formation *in situ* permettant de lever le frein du remplacement du salarié absent
- Compétences directement articulées aux spécificités du métier
- Explicitation des apprentissages incidents du travail permettant en retour une amélioration

[227] Projet de loi pour choisir son avenir professionnel, article 4

[228] Rapport final sur l'expérimentation AFEST initiée par la DGEFP en 2014, juillet 2018, réseau anact / aract

- Meilleure attractivité de la formation par rapport à des actifs peu sensibles à un format trop scolaire
- Mise en place de conditions règlementaires permettant de rendre les AFEST éligibles à prise en charge financière

Pourtant pour évaluer et faire progresser ce qui touche à la qualité des interactions il faut s'appuyer sur l'observation : c'est-à-dire observer (ou filmer) et coder les interactions du centre d'accueil pendant un certain nombre d'heures, grâce à un enquêteur/formateur formé qui prendra soin d'éviter d'interférer avec les activités du centre. Ce type d'action est complexe et intensive en termes de temps et financements : il faut faire appel à du personnel très qualifié et expérimenté ; qui reste sur place au moins plus d'une heure (le temps nécessaire pour que le personnel du centre et les enfants s'habituent à sa présence) et qui observe les moments clé de la journée (l'accueil des enfants, les repas, le soin) ; et que l'instrument soit considéré valide Des études montrent que ces **instruments d'observation captent mieux la qualité des processus que d'autres instruments basée sur le self-report ou des checklists** : ils prédisent beaucoup mieux le bien-être des enfants que d'autres instrument par conséquent, les mesures d'observation devraient faire partie intégrante de tout effort visant à assurer des services d'accueil de qualité.

Pour les professionnels de la petite enfance, les formations en situations de travail, et les supervisions, paraissent donc très adaptées, en particulier dans deux situations : en **crèches et** dans les **RAM** (modèle **crèche familiale**) dans des temps de regroupements entre assistants maternels avec les enfants au sein des RAM (groupes de 3 ou 4 assistants maternels)

Proposition 20 : Développer largement l'offre de formation notamment en situation de travail, à la fois en RAM, en MAM et en crèche, permettant de mobiliser des temps d'observation des enfants pour faire progresser la qualité des interactions et favoriser des recherches actions formation en partenariat avec des centres de recherche. Ouvrir la possibilité pour les assistants maternels de se former dans les crèches.

Pour les nouveaux CAP-AEPE, développer les temps de formations pratiques en modes d'accueil petite enfance.

3.7 Donner plus d'autonomie aux professionnels de première ligne de la petite enfance

Commission bientraitance :
Penser autrement le temps requis pour le rapport bientraitant à la personne

Sans être en mesure de se prononcer sur les mérites respectifs des différentes formes innovantes de pratique et d'organisation du travail qui poursuivent cet objectif[229], la Commission en retient l'importance d'aller dans le sens d'une plus grande marge d'initiative à laisser aux professionnels de proximité et d'une plus grande confiance à accorder à leur **créativité professionnelle.**

C'est en effet une des conditions pour que le rythme de vie de la personne accueillie en institution ne soit pas seulement celui, imposé, de la structure, mais le résultat d'une conciliation entre les attentes de chaque personne – qui sont prioritaires – et les contraintes, légitimes mais qui doivent être évaluées à leur strict nécessaire, de la vie à plusieurs.

Enfin, la reprise du cadre normatif des modes d'accueils dans le cadre de la loi pour une société de confiance pourrait être l'occasion de simplifier et d'ouvrir des marges de manœuvres permettant de mieux articuler besoins d'éveil et de sécurité. Confier aux CDAJE la possibilité des assouplissements nécessaires à mieux articuler besoins de l'enfant et protection de l'enfant.

3.8 Aider les parents employeurs et créer un réseau de remplacement entre professionnelles de la petite enfance au niveau local

C'est « *l'employeur facilitateur* » qui prend en charge l'organisation de la formation.

Chez les assistants maternels, l'employeur facilitateur est l'un des parents des enfants gardés. Lorsque les parents-employeurs sont d'accord, le parent facilitateur doit faire les demandes de formation prenant à sa seule charge le maintien de salaire de l'assistant maternel le temps de la formation. Il sera remboursé à posteriori par l'AGEFOS. L'avance de frais demandée à une seule famille (employeur facilitateur) est un obstacle (le **coût** de la formation repose exclusivement sur cette famille jusqu'à remboursement de l'AGEFOS). Pour l'association de représentants d'assistants maternels il serait souhaitable que les OPCA reversent les indemnisations non pas aux employeurs mais directement aux assistants maternels[230].

Proposition 21 : Créer un réseau de remplacement d'accueils des enfants entre assistants maternels et professionnels de la petite enfance pour faciliter les formations de ceux-ci.

Exemple des professionnels « volants » à vocation de remplacements dans la fonction hospitalière, bourse d'emplois ponctuels et mise à disposition

- Permettrait de faciliter les formations
- Rassurer les parents
- Une culture commune

[229] Dans le champ du grand âge, on peut citer par exemple, sans que la Commission ait pu se prononcer à ce stade sur leurs pertinences respectives, les organisations s'inspirant de méthodes (ou approches) dites « Montessori », « Carpe Diem », « Humanitude », « Validation » de Naomi Feil, etc..

[230] Cf réunion sur les professionnels de la petite enfance organisée le 12 février 2019 pour le HCFEA (liste des participants en annexe)

- D'améliorer le taux de remplissage chez les assistants maternels

⇨ *A expertiser* : Les financements et les coûts (accueil des enfants pendant les temps de formation, rémunération des AM, temporalité…)

Certaines mairies souhaitent disposer d'informations régulièrement actualisées sur l'offre réelle de places (libres et pourvues) chez les assistants maternels Ces données leur permettent notamment :

- de s'appuyer sur des données actualisées pour renseigner les parents en recherche de place en accueil individuel,
- d'ajuster leurs programmation et politiques locales de la petite enfance (à partir d'états des lieux des territoires fiables)
- ou encore de contacter ces professionnelles (campagne de sensibilisation…)

Ces informations ne leurs sont pas accessibles.

Proposition 22 : Pour permettre aux mairies de disposer de **données actualisées sur l'accueil réel** chez les assistants maternels de leurs communes, engager une réflexion sur l'accès à une base de données professionnelles (à partir des données de Pajemploi, encadré par le RGPD et la CNIL). Produire des données longitudinales sur les métiers de la petite enfance afin de suivre la démographie de ces professionnels, leurs mobilités, leurs carrières.

Le cas échéant, s'appuyer sur le futur partenariat Observatoire de la Petite enfance de la CNAF/ DARES (horizon 2020) pour mettre en place des études longitudinales de suivi de ces métiers.

Le manque de données relatives aux métiers de la petite enfance (notamment sur les assistants maternels, les auxiliaires de puériculture et les éducateurs de jeunes enfants) pose des difficultés en matière de connaissances et de suivi des carrières, de leurs évolutions, ou de turn-over dans ces métiers[231].

3.9. Faciliter des mobilités correspondant aux aspirations des professionnelles de la petite enfance et favorisant la continuité éducative

Des mobilités et des progressions de carrières peu nombreuses[232]

Il y a un socle commun à diverses professions de la petite enfance[233] qui serait susceptible de faciliter les mobilités. Mais le monde de la petite enfance reste à ce jour très cloisonné entre 4

[231] La Caisse nationale des Allocations familiales a lancé un appel d'offres pour « la réalisation d'une étude sur l'exercice du métier des assistantes maternelles exerçant en maisons d'assistantes maternelles » L'objectif est de mieux connaître le fonctionnement de ces structures d'accueil des jeunes enfants ainsi que les normes et pratiques des professionnelles y exerçant le métier d'assistantes maternelles dans six MAM réparties sur deux départements
L'étude devrait être lancée en juillet 2019.
[232] B. Galtier, « Les formations et les métiers de la petite enfance », Dossier n°48, DREES, 2013
[233] DREES 2013

mondes, au sein desquels les professionnelles mènent leurs carrières, avec parfois peu de progressions.

Si le monde des **crèches** invite à quelques mobilités ascendantes, il ne suscite **pas vraiment de mobilités** vers d'autres métiers, ceux de l'animation ou d'ATSEM par exemple. Au contraire, il semble **dévalorisant**, notamment pour des jeunes femmes diplômées du CAP petite enfance (remplacé par le CAP accompagnant éducatif petite enfance), de se tourner vers le métier d'ATSEM, plus associé aux métiers de l'hygiène et de l'entretien.

Pour les **assistants maternels**, la réalité est plus variée. Et certaines aspirent à d'autres métiers, notamment comme intervenante en **crèche ou ATSEM**, le plus souvent. Parmi les assistants maternels indépendants, certains exercent leur métier chez eux et même s'ils sont susceptibles de pouvoir intégrer une structure d'accueil collectif ou un emploi d'ATSEM, ne l'envisagent pas, soit que leurs modes de vie leur conviennent, soit que l'absence d'interconnexion et la rareté de la formation continue freine les imaginations.

A l'école maternelle, le paysage apparait très contrasté entre les ATSEM qui assument de fait des tâches d'assistant éducatif auprès de l'enseignant, et les ATSEM dont les tâches sont plutôt référées à des missions d'hygiène. Pour les premières, elles pourraient évoluer vers des métiers de l'animation ou vers des crèches.

Par ailleurs, les professeurs des écoles en maternelle pourraient gagner à bénéficier de l'appui des EJE, mais il n'y a pas de cadre statutaire pour cela. De même, les puéricultrices pourraient probablement renforcer la médecine scolaire à l'école maternelle.

Le monde de l'animation est plus homogène. Les animateurs sont le plus souvent titulaires d'un BAFA. La culture est souvent éloignée de l'école maternelle.

Les progressions professionnelles de la petite enfance sont donc limitées, alors même qu'il peut être difficile de maintenir un emploi direct auprès des très jeunes enfants en vieillissant (cf. contraintes physiques et psychiques). Sans forcer des passerelles qui ne sont pas souhaitées ou peu pertinentes, il y a en revanche un enjeu à imaginer des filières petites enfances offrant à la foi des perspectives d'évolution professionnelles et des métiers plus diversifiées autour du jeune enfant tout en permettant un maintien dans l'emploi durable : par exemple :

- faciliter l'accès des assistants maternels à des fonctions en crèches ou halte-garderie
- permettre des parcours vers des fonctions d'encadrements de RAM
- faciliter des parcours d'ATSEM en crèches
- envisager des parcours diverses vers l'accueil périscolaire de l'école maternelle
- faciliter l'accès des professions sanitaires dans les crèches à des aides à la médecine scolaire
- permettre aux directeurs d'écoles de diriger une crèche

L'un des enjeux serait donc de créer des passerelles entre métiers pour créer de véritables filières petite enfance. Mais l'une des difficultés des passerelles entre ces secteurs est de favoriser plus de mobilité et de continuité éducative tout en reconnaissant le besoin de compétences spécifiques attachées à l'accueil des 0 – 3 ans, du fait des enjeux développementaux de cette tranche d'âge qu'il

ne faut pas subsumer sous un travail plus général avec les enfants de 0 à 6 ans ou plus. D'un autre côté, la montée en qualité dans les modes d'accueils devrait favoriser la possibilité d'obtenir plus d'équivalences par VAE, sans sacrifier au besoin de montée en qualité qui a conduit parallèlement à remonter les exigences de certification des diplômes de la petite enfance.

La valorisation des acquis de l'expérience et les motivations pour une formation continue

La VAE permet d'obtenir un diplôme, un titre ou un certificat de qualification professionnelle inscrit au Répertoire national des certifications professionnelles (RNCP)

Le diplôme du **CAP Accompagnant Educatif Petite Enfance**[234] permet aux lauréats de se porter candidats notamment aux offres d'emplois[235] :

• d'assistant d'accueil petite enfance,
• d'auxiliaire de puériculture,
• d'animateurs de relais d'assistants maternels
• d'auxiliaire dans les crèches et autres établissement d'accueil des jeunes enfants
• animateurs petite enfance (en complément du BAFA).

Les secteurs d'emploi du titulaire du CAP Accompagnant Educatif Petite Enfance sont:
- les établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE) : multi-accueil, crèches collectives, halte-garderie, jardins d'enfants ou autres structures d'accueil spécialisé des jeunes enfants ;
- l'école maternelle ;
- les lieux d'accueil collectif de mineurs (ACM) type centres de loisirs;
- à son domicile (comme salarié d'employeur particulier ou de crèche familiale) ;
- en maison d'assistants maternels (MAM) ;
- au domicile des parents (comme salarié d'employeur particulier ou d'organismes de services à la personne)

Le CAP Accompagnant Educatif Petite Enfance peut être obtenu via la formation continue ou la validation des acquis de l'expérience (VAE). Selon une étude de la DARES, les candidats qui se sont présentés devant un jury en vue de l'obtention d'un CAP petite enfance composent en 2015 16 % de l'ensemble des candidats présentés au Ministère de l'éducation nationale.[236]

---

[234] http://www.rncp.cncp.gouv.fr/grand-public/visualisationFiche?format=fr&fiche=28048

[235] https://infos.emploipublic.fr/article/c-est-quoi-le-cap-petite-enfance-nouvelle-formule-eea-8688

[236] Aline Branche-Seigeot, Cécile Ballini, *La validation des acquis d'expériences en 2015 dans les ministères certificateurs, Le nombre de diplômés par la voie de la VAE continue de diminuer*, DARES Résultats, n°038, juin 2017
Par ailleurs, pour l'obtention d'un CAP Accompagnant éducatif Petite Enfance par la VAE, le ministère certificateur est le Ministère de l'Education nationale[236]. Le DAVA (Dispositif Académique de Validation des Acquis) est un service académique habilité par le recteur (il en existe un par académie). Ce service met en œuvre les prestations d'aide aux candidats à la VAE.
Comme les autres organismes certificateurs [236], le ministère de l'Education nationale délivre les certifications professionnelles. Il décide du contenu des certifications (compétences et connaissances exigées) et des modalités d'évaluation.

Les possibilités de mobilisation de la VAE pour les assistants maternels

Si l'assistant maternel vise l'obtention d'un des titres de la branche des assistants maternels du particulier employeur ou de la branche des salariés du particulier employeur (Assistant maternel / garde d'enfants, Employé familial, Assistant de vie dépendance. Il devra mobiliser son CPF si son compteur le permet

Les heures d'accompagnement VAE sont prises en charge à 100% (tarif validé annuellement par la branche professionnelle. Dans ce cas, les heures ne sont pas décomptées du quota annuel des 58 heures disponibles au titre du plan de formation. Si une formation complémentaire est jugée nécessaire par le jury, l'assistant maternel pourra bénéficier d'une prise en charge complémentaire de 80 heures de formation sur les deux années suivantes, en complément des 58 heures annuelles disponibles au titre du plan de formation.

La professionnalisation des assistants maternels vise déjà à ce qu'elles puissent valider le bloc 1 du diplôme. Mais l'enjeu serait d'obtenir le diplôme complet par VAE. C'est aujourd'hui moins facile que dans l'ancienne forme du CAP petite enfance, du fait de la monté en compétence attendue sur le bloc 2 de l'accueil collectif. Et ce alors même que d'autre part, les formations de la branche particulier employeur offrent peu de possibilités pour une obtention du bloc II par formation continue. Les formations et l'analyse des pratiques que nous préconisons peuvent-elles contribuer à des meilleures perspectives?

Il conviendrait finalement de produire un premier travail d'identification des différentes certifications attachées à aux métiers de la petite enfance, qui va au-delà de du périmètre ce rapport, puis de mener une analyse des blocs de compétence les constituant pour envisager d'éventuelles passerelles obtenues par VAE sur des blocs complémentaires permettant de valider un diplôme complet.

Ces facilitations de parcours professionnels doivent également contribuer à favoriser la **continuité éducative pour les enfants de la naissance à 6 ans** (cf. Art 10 partie II). Il existe déjà des expériences de formations communes entre ATSEM, professionnels des modes d'accueil et professeurs des écoles dans certains territoires. Un chantier de développement des formations communes entre ATSEM, assistantes, maternelles et professions de la petite enfance mériterait d'être soutenu et structuré par un cadrage national tout en préservant la mise en œuvre locale.

Proposition 23 : A terme, construire de véritables filières des métiers de la petite enfance. Pour ce faire :

- **inclure les formations et analyses des pratiques dans un passeport formation de la petite enfance, en les formalisant suffisamment pour que cela puissent être pris en considération par un jury de VAE, et expertiser la possibilité de valider des blocs de compétences par VAE à partir de ces nouvelles pratiques pour obtenir des diplômes complets, en particulier celui du CAP accompagnant éducatif petite enfance bloc 2) (travail Education national en tant que certificateur et DGCS à mener)**

- **faciliter certaines mobilités entre les métiers d'assistants maternels et d'ATSEM vers la crèche, l'encadrement de RAM ou l'accueil périscolaire ou extra-scolaire des jeunes enfants et développer les formations communes entre ATSEM, assistantes, maternelles et les autres professions de la petite enfance**
- **développer les passerelles entre fonction d'encadrements des établissements accueillant des jeunes enfants.**
- **expertiser également la pertinence de mobilités des EJE et des puériculteurs vers l'école maternelle.**

Intégrer ces réflexions dans le parcours emploi compétence sachant que le champ de la petite enfance n'est pas couvert au titre du Ministère du travail.

3.10 Un pilotage de la qualité partagé entre les CAF et les services de PMI, les départements et autres collectivités locales articulant un niveau local et un niveau national

La première difficulté pour assurer un suivi tient au manque de moyens des services de PMI qui sont la cheville ouvrière de l'application des critères d'agrément. L'agrément et le contrôle des modes d'accueil des jeunes enfants n'est que l'une des multiples missions de la PMI, un avis du Conseil économique, social et environnemental (CESE) de 2014 soulignant que celles-ci ont été progressivement étendues depuis les années 1970. Dans un rapport de 2013[237], la Cour des comptes relève ainsi que dans l'Aude, les contrôles des EAJE ne représentent que 5 % du volume de travail des médecins et que dans le Nord, en raison du manque de moyens, les visites des assistants maternels n'ont lieu que tous les deux ans, sauf lorsqu'un problème est détecté.

La deuxième difficulté tient à l'ampleur des **disparités entre les territoires**. Il s'agit d'abord d'une disparité de moyens, les départements urbains apparaissant mieux dotés que les départements ruraux : le nombre de médecins de PMI pour 100 000 naissances varie entre 66 ETP pour le Finistère et 980 pour la Seine-Saint-Denis (CESE 2014). Il s'agit également d'une disparité de pratiques. Pour l'agrément des EAJE, des différences importantes ont été constatées entre départements, y compris sur un sujet aussi structurant que la superficie minimale par enfant. Disparité identifiée comme une des difficultés auxquelles font face les porteurs de projet[238].
Un guide ministériel sur les EAJE et à destination des services de PMI a été publié en avril 2017 afin « d'éclaircir, à droit constant, les éléments de réglementation qui posent des difficultés aux acteurs de terrain ». [239]. Le rapport IGAS -IGF[240] de 2017 a préconisé d'aller plus loin en remplaçant l'agrément des **EAJE par les PMI par un simple contrôle administratif par les CAF**.

---

[237] Cour des comptes « *L'accueil des enfants de moins de 3 ans : une politique ambitieuse, des priorités à mieux cibler »,* , novembre 2013.
[238] IGAS-IGF, *Revue de dépenses 2017. La politique d'accueil du jeune enfant*, juin 2017.
[239] Guide ministériel sur les établissements d'accueil du jeune enfant et à destination des services de protection maternelle et infantile, avril 2017
[240] IGAS-IGF, *Revue de dépenses 2017. La politique d'accueil du jeune enfant*, juin 2017, recommandation n°14, p.90

Une mission d'expertise du rôle et des missions de la PMI dans son ensemble a été confiée par Agnès Buzyn, Ministre des Solidarités et de la Santé à Madame Peyrot, députée. Le recentrage des missions premières de prévention et d'accompagnement des enfants et des familles est susceptible de conduire à un partage entre la PMI[241] et les CAF et/ou des services techniques départementaux.
Pour l'agrément des assistants maternels, le référentiel national fixe un cadre assez précis, mais certains départements y ajoutent des critères propres : ainsi, la loi fixe un maximum de 4 enfants par assistants maternels, mais certains départements fixent des plafonds plus bas lorsque les enfants sont très jeunes s'ils considèrent que c'est souhaitable pour le bien-être des enfants au vu de la situation.

Proposition 24 : Promouvoir un pilotage de la qualité au niveau local (lecture des rapports d'auto-évaluation, des projets d'accueils et des projets d'établissements, respects des normes) avec remontées au niveau national. Aller vers une instance nationale animant la montée en qualité des modes d'accueil au-delà du seul respect des normes. Les ministères sociaux seront en charge de rédiger des guides pour faciliter la rédaction des projets d'accueils et d'établissements en appui sur les 10 principes de la charte nationale et contribueront à animer une plateforme nationale constituant des ressources éducatives pour chacun des 10 articles. Prévoir des indicateurs pour suivre la montée en qualité affective, éducative et sociale.

[241] Mission de recentrage des missions de la PMI confiée à M. Peyron, députée de Seine et Marne.

ANNEXES

ANNEXE 1 : LETTRE DE SAISINE

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DES SOLIDARITÉS ET DE LA SANTÉ

La ministre
La Secrétaire d'Etat

Paris, le 27.1.2019

Objet : Saisine sur le pilotage de la qualité des modes d'accueil du jeune enfant

Chère Madame la Présidente,

Le texte « cadre national pour l'accueil du jeune enfant » publié par le ministère en 2017 définit en « dix grands principes pour grandir en toute confiance » les orientations communes et valeurs essentielles pour un accueil de qualité en petite enfance. Il concerne l'ensemble des modes d'accueils, individuels et collectifs, et s'adresse à toutes celles et ceux qui les conçoivent, les mettent en œuvre et les font progresser : élus, gestionnaires, spécialistes, institutions et services, professionnels et parents.

Vous avez inscrit au programme de travail 2018 du Conseil de l'enfance et de l'adolescence le suivi des modalités de mise en œuvre et d'appropriation par les acteurs de terrain de ce nouveau cadrage, dossier prévu pour un démarrage en fin d'année 2018. L'objectif était notamment de recueillir les bonnes pratiques en vue d'une amélioration de la qualité éducative et sociale de l'accueil du jeune enfant à partir des priorités de son développement global (physique, affectif, cognitif, culturel, social, langagier).

Cette initiative bienvenue du Conseil de l'enfance et de l'adolescence a rencontré notre objectif de mise en œuvre d'un référentiel éducatif de l'accueil de la petite enfance, et celui de former, d'ici 2022, l'ensemble des 600 000 professionnels qui interviennent auprès des jeunes enfants et de leur famille, dans le cadre de la stratégie de lutte contre la pauvreté.

C'est pourquoi nous souhaitons que le Conseil de l'enfance et de l'adolescence poursuive et approfondisse ses travaux en inscrivant à son programme de travail de 2019 l'élaboration des repères permettant d'impulser une démarche nationale de pilotage de la qualité. En effet, nous

.../...

Madame Sylviane GIAMPINO
Présidente du Conseil de l'enfance et de l'adolescence
Ministère des Solidarités et de la Santé
14 Avenue Duquesne
75350 PARIS 07 SP

considérons que les professionnels de l'accueil du jeune enfant doivent disposer d'un cadre commun pour progresser toujours plus dans des pratiques d'accueil permettant un bon développement des enfants, et un accueil qui leur profite quelle que soit la situation de vie de leur famille.

Les propositions comprendront la déclinaison opérationnelle des dix grands objectifs du Cadre national pour l'accueil du jeune enfant qui constituera, à court-terme, la matrice de la campagne de formation continue des professionnels de la petite enfance prévue par la stratégie de lutte contre la pauvreté annoncée par le président de la République le 13 septembre dernier. Ces propositions poursuivront notamment l'objectif d'instaurer un *continuum* éducatif de la naissance à 6 ans, en facilitant la transition entre modes d'accueil du jeune enfant et école maternelle.

Le rapport devra plus largement préciser les axes d'un pilotage national à moyen-terme et les conditions d'une montée en qualité des modes d'accueils individuels et collectifs. Il devra également constituer une base pour les travaux à venir en matière de formations initiales des professionnels de l'accueil du jeune enfant, et permettre de renforcer une culture professionnelle commune à l'ensemble du secteur.

Nous souhaitons disposer de vos conclusions à la fin du premier trimestre 2019, afin qu'elles alimentent la campagne de formation continue des professionnels de la petite enfance qui sera déployée sur l'ensemble du territoire dès le début de l'année 2020.

Nous vous prions de croire, Madame la Présidente, en l'assurance de notre sincère considération.

Agnès BUZYN

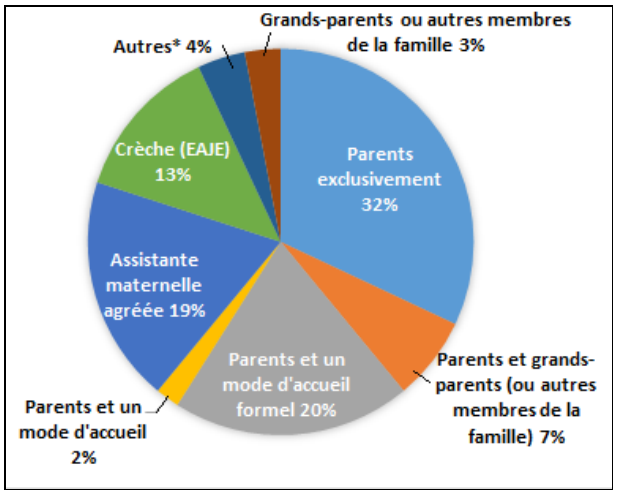
Ministre des Solidarités et de la santé

Christelle DUBOS

Secrétaire d'Etat auprès de la Ministre des Solidarités et de la Santé

ANNEXE 2 : PLUS DE 50% DES ENFANTS DE MOINS DE 3 ANS DANS DES MODES DE GARDE FORMELS

Mode d'accueil principal des enfants de moins de 3 ans en semaine (de 8h à 19h) et secondaire quand les enfants sont principalement gardés par leurs parents.



EAJE : établissement d'accueil du jeune enfant.
* Garde à domicile, école, assistant maternel non agréée, ami, voisin, baby-sitter ou autre personne extérieure à la famille, jardin d'enfants, garde périscolaire, centre de loisirs ou établissement spécialisé.
** Assistantes maternelle (9 %), EAJE (8 %) et école (7 %).
Champ : France métropolitaine, enfants de moins de 3 ans.
Source : Enquêtes Modes de garde et d'accueil des jeunes enfants, DREES, 2013 ; *Traitements SG HCFEA*.

ANNEXE 3 : LA REGLEMENTATION ET LES NORMES NATIONALES DE LA QUALITE DANS LES MODES D'ACCUEIL AUJOURD'HUI

La qualité des modes d'accueil des jeunes enfants repose traditionnellement en France mais aussi dans d'autres pays sur des dispositifs d'agrément et de contrôle et sur des règles de qualification de professionnels et de taux d'encadrement des enfants. Elle poursuit avant tout des buts de sécurité et de protection des enfants et de satisfaction des parents. Elle se porte ainsi sur des éléments aisément mesurables comme le diplôme ou le nombre de professionnels, les normes d'hygiène et de locaux[242].

1 Les normes sanitaires, d'hygiène et de sécurité en EAJE

Les EAJE ont une mission commune définie par l'article R2324-17 du Code de santé publique. A ce titre, ils « *veillent à la santé, à la sécurité, au bien-être et au développement des enfants qui leur sont confiés* ». Ils suivent de règles de sécurité, en tant qu'établissement recevant des publics, au titre de l'hygiène alimentaire et au titre des mesures spécifiques d'accueils de publics en situation de handicap.

Etablissements recevant du public (ERP)

Les EAJE sont considérés comme des *Etablissements recevant du public* [243] par le législateur. De ce fait, les EAJE sont soumis à des contraintes spécifiques à ce classement.

Les ERP sont classés par type et par catégorie qui définissent les exigences réglementaires applicables (type d'autorisation de travaux ou règles de sécurité par exemple) en fonction des risques identifiés.

Hygiène alimentaire

Un EAJE est considéré comme un établissement de restauration collective dans le sens où il sert des repas aux jeunes enfants. De ce fait, il doit répondre à une réglementation spécifique à cette catégorie d'établissements.

- Règlement (CE) No 852/2004 du Parlement européen et du Conseil du 29 avril 2004 relatif à l'hygiène des denrées alimentaires ;

[242] Reprise d'éléments du Rapport *Mode d'accueil* dans les pages qui suivent ; Tome 2. p.87 à 94

[243] Définis, selon l'article R 123-2 du Code de la construction et de l'habitation, comme « *tous bâtiments, locaux et enceintes dans lesquels des personnes sont admises, soit librement, soit moyennant une rétribution ou une participation quelconque (...)* »

- Règlement (CE) N°853/2004 du Parlement européen et du Conseil du 29 avril 2004 fixant des règles spécifiques d'hygiène applicables aux denrées alimentaires d'origine animale ;
- Arrêté du 21 décembre 2009 relatif aux règles sanitaires applicables aux activités de commerce de détail, d'entreposage et de transport de produits d'origine animale et denrées alimentaires en contenant ;
- Article. R. 2324-18 du code de la Santé publique *Le cas échéant, copie de la déclaration au préfet prévue pour les établissements de restauration collective à caractère social et des avis délivrés dans le cadre de cette procédure.*

Accessibilité[244] *aux personnes en situation de handicap*

La réglementation prévoit de permettre l'accessibilité aux personnes en situation de handicap qu'il s'agisse des enfants (mise en place d'aménagements utiles pour leurs prises en charge) ou de leurs parents (aménagement des espaces d'accueil pour accompagner et récupérer leur enfant)

- Loi n°2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées
- Loi n°2014-789 du 10 juillet 2014 habilitant le Gouvernement à adopter des mesures législatives pour la mise en accessibilité des établissements recevant du public, des transports publics, des bâtiments d'habitation et de la voirie pour les personnes handicapées
- Décret n° 2014-1327 du 5 novembre 2014 relatif à l'agenda d'accessibilité programmée pour la mise en accessibilité des établissements recevant du public et des installations ouvertes au public
- Article R.111-19-2 du code de la construction et de l'habitation sur le registre public d'accessibilité et diverses dispositions relatives à l'accessibilité aux personnes handicapées des établissements recevant du public et des installations ouvertes au public

2 Les normes liés au bâti, aménagements et matériels dans les EAJE

Les surfaces utiles ne sont pas soumises à une réglementation spécifique. On parlera ainsi plus de principes-clés ou de bonnes pratiques qui reposent sur un ensemble de paramètres tels que le type d'accueil, le tissu géographique d'implantation, le projet d'établissement, la présence ou non d'espaces extérieurs…

Surface utile et aménagement :

Article R2324-28 du Code de la santé publique

« *Les locaux et leur aménagement doivent permettre la mise en œuvre du projet d'établissement ou de service mentionné à l'article R. 2324-29 de la présente section.*

Les personnels des établissements doivent pouvoir y accomplir leurs tâches dans des conditions satisfaisantes de sécurité, d'hygiène et de confort, en portant aux enfants une attention constante et en organisant de manière adaptée à leurs besoins les repas, le sommeil, le repos, les soins corporels et les activités de jeu et d'éveil.

Une unité d'accueil est un espace aménagé pour offrir, de façon autonome, aux enfants qui y sont accueillis l'ensemble des prestations et des activités prévues par le projet d'établissement. Un même établissement peut

[244] Article R.111-19-2 du code de la construction et de l'habitation « *Est considéré comme accessible aux personnes handicapées tout bâtiment ou aménagement permettant, dans des conditions normales de fonctionnement, à des personnes handicapées, avec la plus grande autonomie possible, de circuler, d'accéder aux locaux et équipements, d'utiliser les équipements, de se repérer, de communiquer et de bénéficier des prestations en vue desquelles cet établissement ou cette installation a été conçu. Les conditions d'accès des personnes handicapées doivent être les mêmes que celles des personnes valides ou, à défaut, présenter une qualité d'usage équivalente*. »

comprendre plusieurs unités d'accueil distinctes.

L'aménagement intérieur des établissements doit favoriser en outre l'accueil des parents et l'organisation de réunions pour le personnel.

Les services d'accueil familial doivent disposer d'un local réservé à l'accueil des assistants maternels et des parents, d'une salle de réunion et d'un espace réservé aux activités d'éveil des enfants. »

Les jouets, les articles de puériculture, le mobilier, le nettoyage et la désinfection sont soumis à une réglementation plus stricte que les EAJE doivent respecter.

Code de la consommation – article L. 421-3 :

Les produits et services doivent, dans des conditions normales d'utilisation ou d'autres conditions raisonnablement prévisibles par le professionnel, présenter la sécurité à laquelle on peut légitimement s'attendre et ne pas porter atteinte à la santé des personnes.

Décret n° 2010-166 du 22 février 2010 relatif à la sécurité des jouets

Normes relatives aux jouets et autres articles de puériculture20 :

⁻ Normes NF S54-300 (juillet 2001) – matériel éducatif de motricité : exigences de sécurité et essais.

⁻ Normes NF EN 71-1 et 71-2 relatives à la sécurité des jouets : Propriétés mécanique et physique, inflammabilité. Ces normes fixent des exigences en termes de sécurité pour l'enfant afin de prévenir d'éventuels risques d'accident lors de l'utilisation du jouet.

⁻ La norme NF EN 71-3 spécifie les exigences pour la migration de certains éléments toxiques comme l'antimoine, l'arsenic, le baryum, le cadmium, le chrome, le plomb, le mercure et le sélénium, contenus dans les matériaux des jouets et les peintures couvrant certains jouets.

⁻ Norme NF 315 Petite Enfance sur les jouets, mobiliers et autres matériels spécifiques : depuis janvier 2001, cette norme remplace et englobe les précédentes NF 100 Puériculture et NF 155 Jouets.

⁻ Concernant les phtalates (substance qui permet d'augmenter la flexibilité des plastiques), la Directive Européenne n°2005-84 du 14 décembre 2005 interdit :

La fabrication, l'importation, l'offre, la détention en vue de la vente ou de la distribution à titre gratuit, la mise en vente, la vente ou la distribution à titre gratuit de jouets ou d'articles de puériculture contenant plus de 0,1 % en masse de matière plastifiée de phtalates [di (2-éthylhexyl) phtalate (DEHP), dibutyl phtalate (DBP), butyl benzyl phtalate (BBP)].

Normes relatives au mobilier :

Depuis 2004, la Directive européenne 2004/42/CE (Directive Denoit) fixe la teneur totale en COV (Composés Organiques Volatils) des peintures et vernis.

Les COV sont en effet susceptibles d'avoir des effets sur la santé humaine : leur présence dans l'atmosphère peut également entraîner des réactions chimiques, qui peuvent aboutir à la formation ou l'accumulation dans l'environnement d'autres composés nocifs, tels que l'ozone.

Normes relatives au nettoyage et à la désinfection :

⁻ Normes relatives à la destruction et/ou l'inhibition des bactéries (NFT 72-150, 72-151, 72-170, 72-170, 72-171, 72-190),

⁻ Normes relatives à la destruction et/ou l'inhibition des micro-organismes (NFT 72-180, 72-181, 72-200, 72-201, 72-230, 72-231).

3 Les normes d'encadrements

Pour les EAJE, le code de la santé publique impose un ratio de 1 professionnel pour 5 enfants qui ne marchent pas et de 1 professionnel pour 8 enfants qui marchent[245]. Des règles dérogatoires sont prévues pour les jardins d'éveil (1 professionnel pour 12 enfants) et les jardins d'enfants (1 pour 15 enfants pour les enfants âgés de 3 à 6 ans), structures qui n'accueillent que des enfants de 2 ans ou plus.

Pour assistants maternels, le code de l'action sociale et des familles limite le nombre d'enfants accueillis à 4, y compris les enfants de moins de 3 ans de l'assistant maternel[246]. Les limites sont identiques pour les assistants maternels exerçant dans les maisons d'assistants maternels.

4 Les qualifications des professionnels

La réglementation des EAJE est très détaillée sur les qualifications attendues des professionnels.

La fonction de direction

Le type d'établissement et sa taille déterminent les règles auxquelles sont soumis les EAJE pour le recrutement du directeur et de son adjoint. L'article R. 2324-34 du Code de la santé publique désigne le docteur en médecine, la puéricultrice (minimum trois ans d'expérience) et l'éducateur de jeunes enfants (soumis à conditions) comme le professionnel qui peut être en charge de la direction d'un EAJE. L'article R. 2324-37-2 du Code de la santé publique précise que les compétences, les missions et les délégations qui incombent à la direction sont à communiquer au Président du Conseil départemental. La présence d'un adjoint est obligatoire pour les établissements d'une capacité supérieure à 60 places.

Le directeur de l'établissement doit être un médecin, une puéricultrice ou un éducateur de jeunes enfants[247] mais peut être également un psychologue, psychomotricien, éducateur spécialisé, etc. dans les établissements d'une capacité inférieure à 40 places [248]. Seules les micro-crèches, établissements d'accueil collectif dont la capacité est limitée à 10 places, sont dispensées de l'obligation d'avoir un directeur.

Les autres personnels

Les autres membres de l'équipe qui encadrent les enfants assurent le soin, les activités, les repas et sont les garants du bien-être de l'enfant.

[245] Article R. 2324-43. La norme est la même depuis 1951.
[246] Article L. 421-4.
[247] En vertu de l'article R2324-34 et 35;
[248] En vertu des dérogations prévues à l'article R2324-46

L'article R. 2324-42 modifié par Décret du 7 juin 2010 détaille le mode d'encadrement des enfants comme suit :

« 1° Pour quarante pour cent au moins de l'effectif, des puéricultrices diplômées d'Etat, des éducateurs de jeunes enfants diplômés d'Etat, des auxiliaires de puériculture diplômés, des infirmiers diplômés d'Etat ou des psychomotriciens diplômés d'Etat ;
2° Pour soixante pour cent au plus de l'effectif, des titulaires ayant une qualification définie par arrêté du ministre chargé de la famille, qui doivent justifier d'une expérience ou bénéficier d'un accompagnement définis par le même arrêté.»

(Pour cette dernière catégorie de professionnel, à titre indicatif, il peut ainsi s'agir de titulaires d'un CAP petite enfance, BEP option sanitaire et sociale, de technicien de l'intervention sociale et familiale, etc.)

Chaque EAJE doit s'attacher le concours d'un médecin. Celui-ci devra faire la visite d'admission des enfants de moins de 4 mois et de ceux présentant un handicap ou une maladie chronique. Il donnera son avis suite à cette visite. Il n'y a pas de précisions dans les textes sur le temps de travail nécessaire par établissement pour le médecin de crèche, mais il est d'usage qu'il fasse une vacation par semaine pour une crèche de 60 places.

Lorsque la réglementation des modes d'accueil en EAJE parait insuffisante, la DGCS a proposé, via le Guide ministériel « Les établissements d'accueil du jeune enfant » publié en 2017, de nombreuses recommandations[249].

Le personnel doit être composé à au moins 40 % de professionnels ayant l'une des qualifications suivantes : puéricultrices, éducateurs de jeunes enfants, auxiliaires de puériculture, infirmiers ou psychomotriciens.

L'éducateur du jeune enfant a la charge de proposer les activités d'éveil dans la crèche, de concevoir les espaces de jeux et de mettre en question les pratiques professionnelles de ses collègues puéricultrices et auxiliaires de puériculture. Une étude Plein Sens et DREES[250] a montré cependant qu'elle était souvent amenée à effectuer le même travail que les auxiliaires et qu'elle n'avait pas toujours l'occasion de faire son travail éducatif et notamment son travail d'observation et d'analyse des pratiques. C'est seulement quand le poste est positionné comme directeur ou adjoint qu'il pourrait être davantage assis.

La diversité des professionnels intervenant dans les crèches est une caractéristique du système français. Certains profils ont une dominante sanitaire (puéricultrices et auxiliaires de puériculture), d'autres une dominante éducative (les titulaires du CAP petite enfance, diplôme attribué par l'éducation nationale et qui prépare notamment aux fonctions d'ATSEM), d'autres enfin appartiennent à l'univers du travail social (les éducateurs de jeunes enfants). Cette diversité ne se retrouve pas dans tous les pays : en Allemagne, les éducateurs (*Erziehern*) représentent ainsi plus

[249] https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/guide-ministeriel-eaje_pmi_avril-2017.pdf

[250] Julie Micheau., Eric Molière, Sophie Ohnheiser. (Plein-Sens), avec la collaboration de Chazal J. (DREES), Les modes d'organisations des crèches collectives et les métiers de la petite enfance, Études et résultats, DREES, n°732, juillet 2010

des deux tiers du personnel. Ce caractère pluridisciplinaire des équipes des modes d'accueil collectif est considéré comme une force et un facteur de qualité dans la prise en charge des enfants.

La loi n'exige en revanche aucune qualification particulière pour être assistant maternel. Elle prévoit cependant une formation obligatoire de 120 heures, dont 80 doivent être réalisées avant le premier agrément ou accueil d'enfant, et le reste dans les trois années qui suivent.

5 Les autorisations et les contrôles pour les EAJE

Le cadre réglementaire des établissements d'accueil des jeunes enfants repose sur deux temporalités : l'autorisation d'ouverture (sans renouvellement de l'autorisation) et le suivi des activités de l'EAJE après l'ouverture.

L'institution en charge du contrôle et de l'agrément des structures et des professionnels de l'accueil des jeunes enfants est la protection maternelle et infantile (PMI), service du conseil départemental. La PMI a été créée après la Seconde Guerre mondiale par une ordonnance du 2 novembre 1945, dans un contexte de forte mortalité périnatale. Règlementairement, le service est dirigé par un médecin, et la loi prévoit l'association d'autres compétences sociales, paramédicales et psychologiques[251], la PMI est donc d'abord un service de santé publique chargé d'assurer une mission de prévention et de protection maternelle et infantile globale médico-psychosociale[252].

L'ouverture des EAJE

La règlementation repose sur l'article L. 2324-1 du Code de la santé publique

« (...) la création, l'extension et la transformation des établissements et services gérés par une personne physique ou morale de droit privé accueillant des enfants de moins de six ans sont subordonnées à une autorisation délivrée par le président du conseil départemental, après avis du maire de la commune d'implantation.

Sous la même réserve, la création, l'extension et la transformation des établissements et services publics accueillant des enfants de moins de six ans sont décidées par la collectivité publique intéressée, après avis du président du conseil départemental. »

La législation des établissements d'accueil des enfants de moins de 6 ans (article L. 2324-1 du Code de la santé publique), prévoit que la création ou l'extension de ces établissements doit être autorisée par le président du conseil départemental lorsque la structure est gérée par une personne privée et est soumise à son avis lorsque la gestion est assurée par une personne publique. Dans les deux cas, la décision ou l'avis du président du conseil départemental est préparée par le service de PMI. Celui-ci instruit les dossiers et c'est auprès de la PMI que les porteurs de projet doivent présenter

[251] L'article L. 2112-1 du code de la santé publique prévoit qu'il « comprend des personnels qualifiés notamment dans les domaines médical, paramédical, social et psychologique ».

[252] Encore en 2017, le rapport IGAS - IGF soulignait que « l'accueil du jeune enfant est marqué par une forte culture de santé publique ». Dans un souci de rééquilibrage, le guide ministériel d'avril 2017 sur les établissements d'accueil du jeune enfant et à destination des services de protection maternelle et infantile (voir infra) a cependant rappelé que « la qualité de l'accueil de l'enfant était l'objectif premier de l'ensemble de la règlementation applicable aux EAJE ».

leur projet en vue d'une décision positive. Une visite sur place est obligatoirement effectuée avant la décision ou l'avis, le texte privilégiant sa réalisation par un médecin ou une puéricultrice[253].

Les obligations des porteurs de projet de création d'EAJE

La réglementation nationale est peu détaillée sur les critères de l'autorisation. Elle précise seulement que ceux-ci portent sur les prestations proposées, les capacités d'accueil et l'âge des enfants accueillis, les conditions de fonctionnement (notamment les jours et horaires d'ouverture), les effectifs ainsi que la qualification du personnel[254]. Les **conseils départementaux** sont nombreux à avoir défini **des critères ou des recommandations complémentaires**, notamment sur les dimensions et les caractéristiques des locaux, mais aussi sur des aspects plus **pédagogique**s et d'espaces favorisant l'accueil des familles et le bien-être des enfants.

Focus sur le projet d'établissement et le règlement de fonctionnement :
Garants qualité obligatoires

Définis par les articles R.2324-29 et R.2324-30 du Code de la Santé publique, le projet d'établissement et le règlement de fonctionnement sont obligatoires, ils conditionnent l'ouverture de la structure. Ils sont soumis, pour validation, à la Pmi et à la Caf avant examen par le conseil d'administration, le conseil communautaire ou le conseil municipal.

- Le projet d'établissement vise à préciser les pratiques et le fonctionnement de la structure ; les missions et les moyens de les réaliser ; la place du personnel, du gestionnaire et des parents dans le fonctionnement et l'organisation au quotidien de la structure.
- Le règlement de fonctionnement précise, aux parents, aux partenaires et à l'équipe le fonctionnement de la structure.

Le suivi en continu des EAJE

Une fois l'autorisation de fonctionnement accordée, il n'y a **pas de renouvellement d'autorisation**. De plus, les modalités de contrôle sont variables d'un territoire à un autre.

Dans le cadre du versement de la PSU, de la Prestation de Service Enfance Jeunesse et du fonds de rééquilibrage, la Caf peut exercer un contrôle, afin de vérifier la justification des dépenses effectuées, de s'assurer de la fiabilité des données fournies et du respect des engagements contractuels. [255]

[253] Article R. 2324-23 du code de la santé publique.
[254] Articles R. 2324-20 et R. 2324-22 du code de la santé publique.
[255] D'après *Réussir votre projet d'accueil collectif avec votre CAF*, op. cit.

Le président du conseil départemental doit aussi être saisi de toute modification portant sur l'objet de l'autorisation ou de l'avis. Il peut s'y opposer ou y donner un avis défavorable lorsqu'elle est de nature à compromettre la santé, la sécurité ou le bien-être des enfants accueillis[256].

Après l'ouverture de l'établissement, la PMI a un rôle de surveillance et de contrôle du respect de la réglementation. Les textes ne prévoient pas de périodicité à ces contrôles. Ils sont souvent déclenchés par une plainte des parents ou de professionnels. Des signaux (comme des accidents d'enfants, le turnover du personnel, l'absence de directeur) peuvent être à l'origine de contrôles au cours desquels un point sera fait sur les locaux, le personnel et le fonctionnement de la structure. Le cas échéant, les professionnels de PMI demandent au gestionnaire de mettre en place des mesures correctives dans des délais précis. Une contre-visite peut être réalisée dans certains cas. **Des réductions de la capacité d'accueil peuvent ainsi être décidées, si le personnel est en nombre insuffisant ou si les locaux ne sont plus adaptés à une bonne surveillance des enfants.** En dernier ressort, si des faits graves (mettant en danger les enfants) sont constatés et que le gestionnaire ne respecte pas les injonctions de la PMI, le préfet, pourra ordonner la fermeture de l'établissement.

http://www.mon-enfant.fr/c/document_library/get_file?uuid=cc9d2593-773e-4d14-bdd9-2a07e0019903&groupId=10169

[256] Article R. 2324-24 du code de la santé publique.

ANNEXE 4 : LES AGREMENTS ET LES CONTROLES POUR LES ASSISTANTS MATERNELS

Le principe de l'agrément a été posé dès la loi du 17 mai 1977 relative aux assistants maternels, la première à avoir donné un véritable statut professionnel aux anciennes nourrices.

L'agrément, indispensable pour exercer la profession, est instruit par le service départemental de protection maternelle et infantile et accordé par le président du conseil départemental.

La procédure d'agrément comporte au moins un entretien et une ou plusieurs visites au domicile ou dans la maison d'assistants maternels, en fonction du mode d'exercice.

En cas d'exercice en maison d'assistants maternels, la demande est instruite par le service du conseil général du département dans lequel est située la maison

Selon le CASF, R421-3, pour obtenir l'agrément d'assistant maternel ou d'assistant familial, le candidat doit :

1° Présenter les garanties nécessaires pour accueillir des mineurs dans des conditions propres à assurer leur développement physique, intellectuel et affectif ;

2° Passer un examen médical qui a pour objet de vérifier que son état de santé lui permet d'accueillir habituellement des mineurs et dont le contenu est fixé par arrêté des ministres chargés de la santé et de la famille ;

3° Disposer d'un logement dont l'état, les dimensions, les conditions d'accès et l'environnement permettent d'assurer le bien-être et la sécurité des mineurs compte tenu du nombre et, s'agissant d'un candidat à l'agrément d'assistant maternel, de l'âge de ceux pour lesquels l'agrément est demandé.

L'annexe du décret n° 2012-364 du 15 mars 2012 relatif au référentiel fixant les critères d'agrément des assistants maternels[257] précise sur une grille unique de critères. Elle s'applique de façon homogène dans tous les départements.

Le référentiel fixant les critères de l'agrément[258] précise les conditions à respecter. Celles-ci tiennent notamment à la capacité à respecter les règles relatives au couchage des enfants, à l'administration des médicaments et à l'hygiène alimentaire, et l'existence d'un lieu « conforme aux règles d'hygiène et de confort élémentaires ».

Ces nouvelles dispositions concernent

- les personnes qui veulent devenir assistant maternel
- celles qui sont en activité et qui demandent une modification ou un renouvellement de leur agrément,
- celles qui exercent dans le cadre des maisons d'assistants maternels.

[257] https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000025517179&categorieLien=id
[258] Annexe 4-8 du code de l'action sociale et des familles.

Annexe 4-8 du code de l'action sociale et des familles
Référentiel fixant les critères de l'agrément des assistants maternels
par le président du Conseil départemental

Les capacités et les compétences pour l'exercice de la profession d'assistant maternel et la santé de l'enfant accueilli

Sont pris en compte :

1. La capacité à appliquer les règles relatives à la sécurité de l'enfant accueilli, notamment les règles de couchage permettant la prévention de la mort subite du nourrisson ;
2. La capacité à appliquer les règles relatives à l'administration des médicaments ;
3. La capacité à appliquer les règles relatives à l'hygiène, notamment alimentaire, et à respecter les interdictions alimentaires signalées par les parents ;
4. Les incidences possibles sur la santé de l'enfant d'éventuels comportements à risque, dont le tabagisme, chez les personnes vivant au domicile et présentes durant l'accueil ;
5. La conscience des exigences et des contraintes liées à l'accueil d'enfants en situation de handicap ou atteints d'une maladie chronique.

La maîtrise de la langue française orale et les capacités de communication et de dialogue

Sont pris en compte :

1. La maîtrise de la langue française orale, obligatoire pour le suivi de la formation et l'établissement des relations avec l'enfant, ses parents, les services départementaux de protection maternelle et infantile et les autres professionnels ;
2. L'aptitude à la communication et au dialogue nécessaire pour l'établissement de bonnes relations avec l'enfant, ses parents et les services départementaux de protection maternelle et infantile ;
3. Les capacités d'écoute et d'observation ;
4. Les capacités d'information des parents et d'échange avec eux au sujet de l'enfant, en particulier sur le déroulement de sa journée d'accueil ;
5. Les capacités à repérer chez l'enfant une situation préoccupante et à en informer le service départemental de protection maternelle et infantile.

Les capacités et les qualités personnelles pour accueillir de jeunes enfants dans des conditions propres à assurer leur développement physique et intellectuel et les aptitudes éducatives

Sont pris en compte :

1. La capacité à percevoir et prendre en compte les besoins de chaque enfant, selon son âge et ses rythmes propres, pour assurer son développement physique, intellectuel et affectif et à mettre en œuvre les moyens appropriés, notamment dans les domaines de l'alimentation, du sommeil, du jeu, des acquisitions psychomotrices, intellectuelles et sociales. Le service départemental de protection maternelle et infantile s'appuiera à cet effet sur les recommandations de santé publique validées, en premier lieu celles qui figurent dans le carnet de santé mentionné à l'article L. 2132-1 du code de la santé publique ainsi que celles qui sont publiées ou diffusées par le ministère chargé de la santé ;
2. La capacité à poser un cadre éducatif cohérent, permettant l'acquisition progressive de l'autonomie, respectueux de l'intérêt supérieur de l'enfant et des attentes et principes éducatifs des parents, favorisant la continuité des repères de l'enfant entre la vie familiale et le mode d'accueil.

La disponibilité et la capacité à s'organiser et à s'adapter à des situations variées

Sont pris en compte :

1. La capacité à concilier l'accueil de l'enfant avec d'éventuelles contraintes familiales ;
2. La capacité à préserver la disponibilité nécessaire vis-à-vis de l'enfant accueilli au regard des tâches domestiques et autres activités personnelles ;
3. La capacité à s'organiser au quotidien notamment pour l'accompagnement de ses propres enfants dans

leurs différents déplacements ;

4. La capacité à s'adapter à une situation d'urgence ou imprévue et à prendre les mesures appropriées ;
5. En cas d'exercice en maison d'assistants maternels, la capacité à travailler en équipe, évaluée notamment à partir d'un projet d'accueil commun, et la capacité à exercer, le cas échéant, son activité dans un cadre de délégation d'accueil ;
6. En cas de cumul d'exercice en maison d'assistants maternels et à domicile, la compatibilité des deux modes d'exercice et, le cas échéant, la capacité de l'assistant maternel à s'organiser pour que les conditions d'accueil garantissent la santé, la sécurité et l'épanouissement des enfants accueillis.

La connaissance du métier, du rôle et des responsabilités de l'assistant maternel

Sont pris en compte :

1. La capacité à mesurer les responsabilités qui sont les siennes vis-à-vis de l'enfant, de ses parents ainsi que des services départementaux de protection maternelle et infantile, en tenant compte de l'apport des réunions d'information préalables et de la formation obligatoire ultérieure prévues à l'article L. 2112-2 du code de la santé publique ;
2. La capacité à observer une discrétion professionnelle et à faire preuve de réserve vis-à-vis des tiers dans le cadre de son activité professionnelle ;
3. La connaissance ou la capacité de s'approprier, dans le cadre des réunions d'information obligatoires et de la formation obligatoire ultérieure, les principales règles légales, réglementaires et conventionnelles régissant la profession ;
4. La compréhension et l'acceptation du rôle d'accompagnement, de contrôle et de suivi des services départementaux de protection maternelle et infantile.

Les conditions matérielles d'accueil et de sécurité

Le lieu d'accueil ainsi que son environnement et son accessibilité doivent garantir la santé, la sécurité et l'épanouissement des jeunes enfants accueillis en tenant compte de leur nombre et de leur âge.

Les dimensions, l'état du lieu d'accueil, son aménagement, l'organisation de l'espace et sa sécurité

Sont pris en compte :

1. La conformité du lieu d'accueil aux règles d'hygiène et de confort élémentaires : ce lieu doit être propre, clair, aéré, sain et correctement chauffé ;
2. L'existence d'un espace suffisant permettant de respecter le sommeil, le repas, le change et le jeu du ou des enfants accueillis.

En termes de sécurité, une vigilance particulière est apportée :

1. À la capacité à prévenir les accidents domestiques et les risques manifestes pour la sécurité de l'enfant (rangement des produits, notamment d'entretien ou pharmaceutiques et objets potentiellement dangereux hors de la vue et de la portée de l'enfant accueilli), en proposant spontanément les aménagements nécessaires ou en acceptant ceux prescrits par les services départementaux de protection maternelle et infantile ;
2. Au couchage de l'enfant dans un lit adapté à son âge, au matériel de puériculture, ainsi qu'aux jouets qui doivent être conformes aux exigences normales de sécurité et entretenus et remplacés si nécessaire ;
3. À la protection effective des espaces d'accueil et des installations dont l'accès serait dangereux pour l'enfant, notamment les escaliers, les fenêtres, les balcons, les cheminées, les installations électriques ou au gaz ;
4. À la prévention des intoxications par le monoxyde de carbone attestée par la production des certificats d'entretien annuel des appareils fixes de chauffage ou de production d'eau chaude sanitaire ;
5. En cas d'exercice en maison d'assistants maternels, aux règles fixées conformément à l'article L. 123-2 du code de la construction et de l'habitation et aux dispositions prises pour son application concernant les établissements recevant du public classés dans le type R de la quatrième catégorie ou dans la

cinquième catégorie.

La disposition de moyens de communication permettant de faire face aux situations d'urgence
Il convient de s'assurer :

1. De l'existence de moyens de communication permettant d'alerter sans délai les services de secours, les parents et les services départementaux de protection maternelle et infantile ;
2. De l'affichage permanent, visible et facilement accessible des coordonnées des services de secours, des parents et des services départementaux de protection maternelle et infantile.

L'environnement du lieu d'accueil, la sécurité de ses abords et son accessibilité
Sont pris en compte :

1. Les risques de danger pour l'enfant liés à l'existence notamment d'une route, d'un puits ou d'une étendue d'eau à proximité du lieu d'accueil et les mesures prises pour le sécuriser ;
2. L'existence d'un dispositif de sécurité normalisé, obligatoire et attesté par une note technique fournie par le constructeur ou l'installateur, afin de prévenir les risques de noyade dans les piscines non closes dont le bassin est totalement ou partiellement enterré ;
3. Les risques liés à l'utilisation des piscines posées hors sol.

La présence d'animaux dans le lieu d'accueil
L'évaluation portant prioritairement sur les conditions d'accueil garantissant la sécurité de l'enfant, qui ne doit jamais rester seul avec un animal, il convient de prendre en compte :

1. La capacité de l'assistant maternel à comprendre les risques encourus par l'enfant et les mesures prises pour organiser une cohabitation sans danger ou isoler le ou les animaux dans un lieu à distance durant l'accueil ;
2. Les dispositions envisagées pour assurer l'information effective des parents, en cas de détention ou d'acquisition d'animaux présents durant l'accueil ;
3. La présence dans le lieu d'accueil, ou à proximité immédiate, d'animaux susceptibles d'être dangereux, notamment de chiens de la première catégorie et de la deuxième catégorie.

Les transports et les déplacements
Sont pris en compte :

1. Les modalités d'organisation et de sécurité des sorties, en tenant compte de l'âge et du nombre d'enfants accueillis, et de l'obligation d'obtenir une autorisation écrite des parents pour les transports ;
2. La connaissance et l'application des règles de sécurité en vigueur pour les enfants transportés dans le véhicule personnel et l'utilisation de sièges auto homologués et adaptés en fonction de l'âge et du poids de l'enfant ;
3. L'obligation d'avoir une attestation d'assurance spécifique du véhicule pour couvrir les enfants accueillis lors de transports, y compris lorsque l'assistant maternel n'est pas le conducteur.

Après l'agrément, le Conseil départemental continue à jouer un rôle de suivi et de contrôle, qui s'appuie notamment sur des déclarations obligatoires des assistants maternels et, le cas échéant, des crèches familiales qui les emploient, sur les incidents survenus durant l'accueil des enfants[259] .

[259] Articles L. 421-17-1, D. 421-37, R. 421-39 et R. 421-40.

ANNEXE 5 : LE DECRET DU 23 OCTOBRE 2018 RELATIF A LA FORMATION ET AU RENOUVELLEMENT D'AGREMENT DES ASSISTANTS MATERNELS

Décret n° 2018-903 du 23 octobre 2018 relatif à la formation et au renouvellement d'agrément des assistants maternels

ELI: https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2018/10/23/SSAA1818381D/jo/texte
Alias: https://www.legifrance.gouv.fr/eli/decret/2018/10/23/2018-903/jo/texte

Publics concernés : assistants maternels agréés ; conseils départementaux.
Objet : modalités de la formation obligatoire des assistants maternels agréés et de renouvellement de leur agrément.
Entrée en vigueur : le texte entre en vigueur le 1er janvier 2019.
Notice : le décret modifie les objectifs, le contenu, la durée et les modalités de mise en œuvre de la formation obligatoire des assistants maternels agréés. Il précise la durée de la formation suivie avant le premier accueil, ainsi que les dispenses de formation qui peuvent être accordées.
Il modifie également les modalités de renouvellement de leur agrément.
Il précise en outre les modalités applicables en ce qui concerne les formations engagées avant le 1er janvier 2019.
Références : les dispositions du code de l'action sociale et des familles modifiées par le décret peuvent être consultées, dans leur version résultant de cette modification, sur le site Légifrance (http://www.legifrance.gouv.fr).

Le Premier ministre,
Sur le rapport de la ministre des solidarités et de la santé,
Vu le code de l'action sociale et des familles, notamment ses articles L. 421-3 et L. 421-14 ;
Vu le code de la santé publique, notamment son article L. 2112-2 ;
Vu l'arrêté du 25 février 2005 portant définition du certificat d'aptitude professionnelle « petite enfance » et fixant ses conditions de délivrance ;
Vu l'arrêté du 22 février 2017 modifié portant création de la spécialité « accompagnant éducatif petite enfance » de certificat d'aptitude professionnelle et fixant ses modalités de délivrance ;
Vu l'arrêté du 7 juillet 2017 modifié portant enregistrement au Répertoire national des certifications professionnelles ;
Vu l'avis du Conseil national d'évaluation des normes en date du 26 juillet 2018,
Décrète :

Article 1

Les articles D. 421-44 à D. 421-48 du code de l'action sociale et des familles sont remplacés par les dispositions suivantes :

« Art. D. 421-44.-I.-La formation de l'assistant maternel agréé prévue à l'article L. 421-14 est organisée et financée par le président du conseil départemental pour une durée totale d'au moins cent vingt heures, le cas échéant complétée de périodes de formation en milieu professionnel dans des conditions définies par arrêté du ministre chargé de la famille.
« II.-La formation prévue au I est organisée et réalisée selon les modalités suivantes :
« 1° Les quatre-vingts premières heures sont assurées dans un délai de six mois à compter de la réception du dossier complet de demande d'agrément de l'assistant maternel et avant tout accueil d'enfant par celui-ci.
« Ce délai est toutefois porté par le président du conseil départemental à huit mois dans les départements qui justifient avoir agréé au plus cent nouveaux assistants maternels au cours de l'année civile précédant la date de demande d'agrément ;
« 2° La durée de formation restant à effectuer est assurée dans un délai maximum de trois ans à compter de l'accueil du premier enfant par l'assistant maternel.

« Art. D. 421-45.-I.-Les quatre-vingts premières heures de la formation mentionnées au 1° de l'article D. 421-44 permettent à l'assistant maternel d'acquérir les connaissances et les compétences précisées à l'article D. 421-46.
« II.-Une évaluation des acquis de l'assistant maternel, menée en référence au socle de connaissances et de compétences précisées à l'article D. 421-46, est réalisée par l'organisme de formation, ou le président du conseil départemental du département qui l'assure, pendant les heures de formation prévues au I, selon des modalités définies par arrêté du ministre chargé de la famille.
« Lorsque les résultats de l'évaluation sont satisfaisants, l'organisme de formation, ou le président du conseil départemental, délivre une attestation de validation des quatre-vingts premières heures de la formation, valant autorisation à accueillir un enfant.
« Dans le cas contraire, le président du conseil départemental peut décider de procéder, ou de faire procéder par l'organisme de formation, à une deuxième évaluation des acquis, qu'il organise et finance, selon des modalités qu'il définit au regard des besoins évalués par ses services ou par l'organisme de formation.
« Si les résultats de cette deuxième évaluation sont satisfaisants, il est procédé à la délivrance de l'attestation de validation des quatre-vingts premières heures de la formation, valant autorisation à accueillir un enfant.
« III.-Les heures de formation restant à effectuer en application du 2° du II de l'article D. 421-44 permettent à l'assistant maternel d'approfondir les connaissances et compétences précisées à l'article D. 421-46, en s'appuyant notamment sur son expérience professionnelle acquise au titre de l'accueil de l'enfant.
« L'organisme de formation ou le président du conseil départemental délivre à l'issue des quarante heures de formation une attestation de suivi de celles-ci.

« Art. D. 421-46.-La formation prévue à l'article L. 421-14 permet aux assistants maternels d'acquérir et d'approfondir les compétences et connaissances nécessaires, arrêtées par le ministre

chargé de la famille, dans les domaines suivants :
« 1° Concernant les besoins fondamentaux de l'enfant, pour une durée minimale de trente heures :
« a) Pour assurer la sécurité psycho-affective et physique de l'enfant, notamment être en mesure de lui dispenser les gestes de premiers secours ;
« b) Pour apporter à l'enfant les soins, notamment d'hygiène, et assurer son confort, notamment par la connaissance des grands enjeux de la santé de l'enfant ;
« c) Pour favoriser la continuité des repères de l'enfant entre la vie familiale et le mode d'accueil ;
« d) Pour savoir accompagner l'enfant dans son développement, son épanouissement, son éveil, sa socialisation et son autonomie ;
« 2° Concernant les spécificités du métier d'assistant maternel, pour une durée minimale de vingt heures :
« a) Pour connaître les droits et les devoirs de la profession, pour chacune de ses modalités d'exercice ;
« b) Pour maîtriser la relation contractuelle entre l'assistant maternel et l'employeur ;
« c) Pour instaurer une communication et des relations professionnelles avec son employeur et les autres professionnels de l'accueil du jeune enfant ;
« d) Pour prévenir ou prendre les mesures nécessaires pour assurer la sécurité et protéger la santé physique et mentale de l'assistant maternel ;
« 3° Concernant le rôle de l'assistant maternel et son positionnement dans les dispositifs d'accueil du jeune enfant, pour une durée minimale de quinze heures :
« a) Pour connaître le cadre juridique, sociologique et institutionnel de l'enfant, de la famille, des différents acteurs nationaux, ainsi que des acteurs locaux de l'accueil du jeune enfant et de l'accompagnement des familles, et savoir se situer parmi eux ;
« b) Pour connaître les missions et les responsabilités de l'assistant maternel en matière de sécurité, de santé et d'épanouissement de l'enfant.

« Art. D. 421-47.-I.-Sont dispensés de suivre les heures de formation consacrées aux compétences et connaissances prévues aux 1° et 2° de l'article D. 421-46 :
« 1° Les titulaires du certificat d'aptitude professionnelle “ Accompagnant éducatif petite enfance ” et les personnes ayant validé les unités professionnelles du bloc n° 1 relatives à l'accompagnement du jeune enfant et du bloc n° 3 relatives à l'exercice de l'activité d'assistant maternel en accueil individuel de ce certificat, telle que définies à l'annexe IIIa de l'arrêté du 22 février 2017 susvisé ;
« 2° Les titulaires de la certification professionnelle assistant maternel/ garde d'enfants prévue par l'arrêté du 7 juillet 2017 susvisé.
« II.-Sont dispensés de suivre les heures de formation consacrées aux compétences et connaissances prévues au 1° de l'article D. 421-46 :
« 1° Les titulaires du certificat d'aptitude professionnelle petite enfance ;
« 2° Les titulaires des diplômes ou des certifications intervenant dans le domaine de la petite enfance définis par un arrêté du ministre chargé de la famille.
« III.-Le président du conseil départemental peut accorder des dispenses partielles de formation à des assistants maternels agréés autres que ceux mentionnés aux I et II, après avis du médecin responsable du service départemental de protection maternelle et infantile, en considération de la

formation ou de l'expérience professionnelle auprès d'enfants des personnes concernées. Toutefois ne peuvent faire l'objet d'aucune dispense :
« 1° Les heures de formation prévues au 3° de l'article D. 421-46 ;
« 2° Les heures de formation consacrées aux gestes de premiers secours prévues au a du 1° de l'article D. 421-46. »

Article 2

I. - Les trois premiers alinéas de l'article D. 421-21 du même code sont remplacés par les dispositions suivantes :
« I. - La première demande de renouvellement de l'agrément d'un assistant maternel est accompagnée :
« 1° De l'attestation de validation mentionnée au II de l'article D. 421-45 ;
« 2° De l'attestation de suivi mentionnée au III de l'article D. 421-45 ;
« 3° Le cas échéant, de l'évaluation des périodes de formation en milieu professionnel effectuées ;
« 4° De documents justifiant :
« a) Que la personne demandant le renouvellement de son agrément a effectivement accueilli au moins un enfant ;
« b) Qu'elle s'est engagée dans la démarche d'amélioration continue de sa pratique professionnelle, dont les conditions d'appréciation sont arrêtées par le ministre chargé de la famille ;
« c) Qu'elle s'est engagée dans un parcours de qualification professionnelle, en produisant notamment un document attestant qu'elle s'est présentée à des épreuves évaluant l'acquisition de compétences en matière d'accueil du jeune enfant fixées par arrêté du ministre chargé de la famille. Sont dispensées de se présenter à ces épreuves les personnes mentionnées aux I et II de l'article D. 421-47.
« II. - Par dérogation au 2° du I, lorsque la date d'accueil du premier enfant par l'assistant maternel n'a pas permis d'assurer les heures de formation prévue au 2° du II de l'article D. 421-44 avant le terme de l'agrément, le président du conseil départemental peut renouveler l'agrément sous réserve que la période de formation restant à effectuer soit suivie dans les trois ans suivant le début de l'accueil du premier enfant. »
II. - Le dernier alinéa de l'article D. 421-21 du même code constitue un III.

Article 3

Il est inséré, après l'article D. 421-21 du même code, un article D. 421-21-1 ainsi rédigé :

« Art. D. 421-21-1.-Tout renouvellement d'agrément est accordé pour une durée de dix ans lorsque l'assistant maternel atteste de sa réussite, dans des conditions définies par arrêté du ministre chargé de la famille, aux épreuves mentionnées au c du 4° du I de l'article D. 421-21.»

Article 4
I. - Les articles D. 421-48 et D. 421-49 et D. 421-52 du même code sont abrogés.
II. - Au 1° de l'article D. 421-50 du même code, les références : « D. 421-46 à D. 421-48 » sont remplacées par les références : « D. 421-45 à D. 421-47 ».
III. - Le décret n° 2006-464 du 20 avril 2006 relatif à la formation des assistants maternels est abrogé.

Article 5
I. - Le présent décret entre en vigueur le 1er janvier 2019 sous réserve des paragraphes suivants.
II. - A titre transitoire et dérogatoire, la formation de l'assistant maternel agréé visée aux articles D. 421-44 à D. 421-47 engagée avant le 1er janvier 2019, ainsi que les modalités de délivrance des attestations correspondantes, restent soumises aux dispositions des articles D. 421-44 à D. 421-48 et D. 421-52 du code de l'action sociale et des familles en vigueur avant la publication du présent décret, sous réserve des dispositions suivantes :
1° Lorsque les soixante heures de la formation restant à effectuer en application du troisième alinéa de l'article D. 421-44 dans sa rédaction antérieure au 1er janvier 2019 n'ont pas été engagées avant le 1er janvier 2019, ces heures sont assurées selon les modalités suivantes dans un délai maximum de trois ans à compter de l'accueil du premier enfant :
a) Les vingt premières heures permettent à l'assistant maternel de renforcer l'acquisition des connaissances et des compétences précisées aux articles D. 421-46 et D. 421-47 dans leur rédaction antérieure au 1er janvier 2019.
Une évaluation des acquis de l'assistant maternel, menée en référence au socle de connaissances et de compétences attendus, est réalisée par l'organisme de formation, ou le président du conseil départemental du département qui l'assure, pendant ces vingt heures de formation, selon des modalités définies par arrêté du ministre chargé de la famille ;
b) Lorsque les résultats de l'évaluation sont satisfaisants, l'assistant maternel effectue les quarante heures restant à effectuer selon les modalités prévues au III de l'article D. 421-45 dans sa rédaction issue du présent décret.
Dans le cas contraire, le président du conseil départemental peut décider de procéder, ou de faire procéder par l'organisme de formation, à une deuxième évaluation des acquis, qu'il organise et finance, selon des modalités qu'il définit au regard des besoins évalués par ses services ou par l'organisme de formation. Si les résultats de cette deuxième évaluation sont satisfaisants, l'assistant maternel effectue les quarante heures restant à effectuer selon les modalités prévues au III de l'article D. 421-45 dans sa rédaction issue du présent décret ;
2° Les assistants maternels agréés qui justifient avoir suivi la formation mentionnée à l'article D. 421-44 dans sa rédaction antérieure au 1er janvier 2019 peuvent s'inscrire en 2019 à l'épreuve prévue au deuxième alinéa de l'article D. 421-52 dans sa rédaction antérieure au 1er janvier 2019 ou aux épreuves prévues au c du 4° du I de l'article D. 421-21 dans sa rédaction issue du présent décret.
III. - A titre transitoire et dérogatoire, le délai prévu au 1° du II de l'article D. 421-44 du code de l'action sociale et des familles, dans sa rédaction issue du présent décret, peut, pour les assistants maternels agréés entre le 1er juillet 2018 et le 1er janvier 2019 et qui n'ont pas engagé la formation

visée aux articles D. 421-44 à D. 421-47 avant le 1er janvier 2019, être porté par le président du conseil départemental à neuf mois à compter de leur demande d'agrément.
IV. - Sont dispensés de produire l'attestation mentionnée au 1° du I de l'article D. 421-21 les assistants maternels agréés qui justifient avoir suivi les soixante premières heures de la formation mentionnée au deuxième alinéa de l'article D. 421-44 dans sa rédaction antérieure au 1er janvier 2019.
V. - Sont dispensés de produire les attestations mentionnées aux 1° et 2° du I de l'article D. 421-21 les assistants maternels agréés qui justifient avoir suivi la formation mentionnée à l'article D. 421-44 dans sa rédaction antérieure au 1er janvier 2019 sans s'être présentés à l'épreuve prévue au deuxième alinéa de l'article D. 421-52 dans sa rédaction antérieure au 1er janvier 2019.
VI. - Sont dispensés de produire les attestations mentionnées aux 1° et 2° du I de l'article D. 421-21 et le document mentionné au 4° du I du même article attestant qu'ils se sont présentés à des épreuves évaluant l'acquisition de compétences en matière d'accueil du jeune enfant les assistants maternels agréés qui justifient avoir suivi la formation mentionnée à l'article D. 421-44 dans sa rédaction antérieure au 1er janvier 2019 et s'être présentés à l'épreuve prévue au deuxième alinéa de l'article D. 421-52 dans sa rédaction antérieure au 1er janvier 2019.

Article 6

La ministre des solidarités et de la santé est chargée de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 23 octobre 2018.

Edouard Philippe

Par le Premier ministre :

La ministre des solidarités et de la santé,

Agnès Buzyn

ANNEXE 6 : DEMARCHE QUALITE DANS LE SECTEUR SANITAIRE ET MEDICO-SOCIAL

De formats différents selon les secteurs, les évaluations visent, *in fine* l'amélioration de la « qualité » par la mise en œuvre des moyens nécessaires et/ou l'atteinte d'objectifs.

Des restrictions (pour le médico-social comme pour le sanitaire) voire des levées d'autorisation de fonctionnement (dans le cas du secteur sanitaire) peuvent être prononcées par mesure de protection des usagers. Pour le social et le médico-social, la seconde évaluation externe conditionne le renouvellement de l'autorisation de la structure.

En plus d'être un outil à l'usage des établissements dans leurs démarches qualité, les évaluations œuvrent renseigner les autorités administratives à des fins de suivi ou de contrôle (liés aux CPOM pour le médico-social et les niveaux de certification pour le sanitaire).

Focus sur la construction de l'évaluation dans les secteurs sanitaire et médico-social

***Démarche qualité Evaluation interne dans un établissement ou service médico-social et recours à un prestataire, guide méthodologique*, DGAS, mars 2004**[260]

« Dans le secteur sanitaire, la réforme hospitalière de 1990 a instauré la mise en place de l'évaluation médicale, qui s'est notamment concrétisée par la création de l'Agence Nationale d'Evaluation Médicale (ANDEM). Les ordonnances d'avril 1996 ont renforcé le dispositif en créant une obligation d'accréditation pour l'ensemble des établissements de santé, et en créant l'agence nationale d'accréditation et d'évaluation en santé (ANAES). L'article L710-5 du code de la santé publique stipule « Afin d'assurer l'amélioration continue de la qualité et de la sécurité des soins, tous les établissements de santé publics et privés doivent faire l'objet d'une procédure externe d'évaluation dénommée accréditation ».[261]

En avril 1999, les textes mettant en place la réforme de la tarification dans les établissements d'hébergement pour personnes âgées dépendantes ont introduit une formalisation systématique de démarches d'évaluation et d'amélioration continue de la qualité. Elles sont précisées pour chaque institution dans la convention tripartite[262] *conclue entre l'établissement, l'autorité compétente pour l'assurance maladie et le conseil général du département. Le cahier des charges, détaillé dans l'arrêté du 26 avril 1999, constitue la référence de base. Il est centré sur le résident et sa famille.* ***La qualité est fonction, dans le respect des choix de la personne, de la nature du cadre de vie, du professionnalisme des intervenants et de l'organisation individuelle****.*

(…)

La promotion du droit des usagers se développe au cours des dernières années et se manifeste par une plus grande reconnaissance de leur capacité à exprimer leurs besoins, leurs attentes et leur appréciation du service rendu. Le recueil de la satisfaction du patient est rendu obligatoire dans les établissements de santé. La loi du 4 mars 2002 renforce les droits des patients à l'hôpital. »

Les certifications dans le social et le médico-social

260 https://solidarites-sante.gouv.fr/IMG/pdf/g_metho.pdf

261 L'ANAES a été remplacée par la HAS depuis et l'accréditation des établissements a été remplacée par la certification.

262 Les conventions tripartites ont été remplacées par les CPOM

Les démarches de certification engagées par certains établissements (Ehpad) mais surtout par de nombreux services d'aide et d'accompagnement à domicile.

Contrairement aux évaluations, ces certifications (AFNOR, SGS, Bureau Veritas, Handéo) vérifient la mise en place de procédures et de moyens. Elles ne portent aucun jugement sur leur pertinence et leur efficacité pour répondre aux besoins des personnes, contrairement aux évaluations.

Introduire des procédures d'évaluation dans les pratiques des établissements et des services consiste à les inscrire dans une démarche plus globale d'amélioration continue de la qualité. Les évaluations sont conçues comme des outils à double fonction : outil de la démarche qualité globale de l'établissement et outils des autorités de tarification et de contrôle (ATC). outils de suivi des tutelles.

1. Une autorité de référence de la qualité des soins et accompagnements : la Haute Autorité de Santé

La qualité des soins dans les hôpitaux et cliniques, et la qualité des accompagnements dans les établissements sociaux et médico-sociaux sont réglementées et encadrées par la Haute Autorité de santé (HAS), autorité publique indépendante à caractère scientifique.

Depuis le 1er avril 2018, le périmètre de la HAS s'est élargi aux champs social et médico-social avec l'intégration de l'Agence nationale de l'évaluation et de la qualité des établissements et services sociaux et médico-sociaux (ANESM).

Focus : la HAS producteur de recommandations dans le médico-sociales : travaux sur la rédaction d'un **référentiel commun**, avec des volets spécifiques et des outils pragmatiques[263].

L'un des premiers chantiers de la fusion HAS/ANESM concernera l'élaboration d'un référentiel commun pour l'évaluation des établissements et services sociaux et médico-sociaux.
A ce jour, chaque structure produit son propre référentiel ce qui représente une charge importante pour les plus petites d'entre elles et génère des évaluations hétérogènes, n'apportant pas une information éclairante pour les autorités publiques qui délivrent les autorisations. Les évaluations externes semblent également pâtir du manque de référentiel.
En complément de ce socle commun, la HAS produira des volets spécifiques selon le type d'établissement et d'activité, en concertation avec les professionnels du secteur.

De la même façon qu'elle l'a systématisé pour les hôpitaux et cliniques, la HAS va également développer des indicateurs pour recueillir la satisfaction des personnes âgées et handicapées accueillies dans les établissements sociaux et médico-sociaux.
Enfin, dans le cadre de l'élaboration de recommandations de bonnes pratiques, des articulations seront construites ou renforcées entre certains travaux prévus aux programmes de travail respectifs de la HAS et de l'ANESM.

[263] https://www.has-sante.fr/portail/jcms/c_2841384/fr/avec-l-elargissement-de-ses-missions-au-social-et-medico-social-la-has-intervient-desormais-sur-tous-les-enjeux-de-la-sante

Le lien exclusif entre l'évaluation externe et le renouvellement de l'autorisation doit être apprécié au regard des articles L. 313-1 et L. 313-5 du CASF :

- L'article L. 313-1 du CASF prévoit que les résultats de l'évaluation externe sont la condition exclusive au renouvellement de l'autorisation ;

- L'article L. 313-5 du CASF prévoit que l'autorisation est renouvelée de manière tacite sauf si, au moins un an avant la date du renouvellement de l'autorisation, l'autorité compétente, au vu de l'évaluation externe, enjoint à l'établissement de présenter dans un délai de 6 mois, une demande de renouvellement.

1) Le principe : Le renouvellement de l'autorisation est exclusivement subordonné aux résultats de l'évaluation externe

Comme le précise le décret n°2016-1299 du 30 septembre 2016 portant application du II de l'article 80-1 de la loi n°2002-2 du 2 janvier 2002, le renouvellement de l'autorisation doit s'effectuer sur la base des résultats d'une évaluation externe permettant d'apprécier la cohérence, l'efficience et la pertinence des actions menées par ces structures au regard des objectifs assignés et des moyens dédiés et de dresser un bilan global des objectifs atteints et des pistes d'amélioration à prévoir. Comme le précise l'instruction n°DGCS/SD5C/2013/427 du 31 décembre 2013 relative aux évaluations des activités et de la qualité des prestations délivrées dans les ESSMS, les autorités compétentes doivent s'attacher à examiner à la fois la complétude du rapport et le caractère satisfaisant ou non des résultats de l'évaluation externe, pour ensuite acter le renouvellement ou non de l'autorisation.

Le renouvellement de l'autorisation est donc conditionné à la fois :

- A la transmission d'un rapport d'évaluation externe, dans les délais légaux et réglementaires ;

- A la complétude du rapport : l'instruction précise que le caractère complet du rapport touche à la fois à des questions de fond et de forme et nécessite le respect des prescriptions du chapitre V et des principes du chapitre I de l'annexe 3-10 du CASF. Par exemple, « une rédaction du rapport lacunaire comme une rédaction trop générale, stéréotypée, n'examinant pas de manière circonstanciée […] certaines thématiques […] ne serait pas complète ».

En cas de rapport incomplet, l'autorité compétente apprécie les suites à donner : elle peut demander des compléments ou même la réalisation d'une 2e évaluation externe ou bien refuser le renouvellement implicite de l'autorisation.

- Au caractère satisfaisant de l'évaluation : Pour ce faire, l'instruction précise que les autorités doivent se doter d'une « doctrine de lecture » en lien avec leur connaissance des ESSMS et leurs priorités de politique publique sociale et médico-sociale. Elles doivent définir les « points prioritaires de vigilance qui leur apparaît indispensable de contrôler ». Cet examen est crucial, il permet aux autorités compétentes d'apprécier le niveau de qualité atteint par

l'ESSMS. A ce titre, les autorités compétentes se sont dotées d'outils et de grille de lecture leur permettant « d'objectiver » leur analyse issue des rapports d'évaluation.

Les autorités compétentes vérifient donc ces trois conditions pour adapter la procédure de renouvellement de l'autorisation : renouvellement tacite, renouvellement exprès, renouvellement assorti de conditions particulières dans l'intérêt des personnes accueillies, refus de renouvellement…

2) Les limites de ce principe

- **Le renouvellement tacite de l'autorisation**

Néanmoins, la mise en œuvre du renouvellement tacite de l'autorisation, prévu à l'article L. 313-5 du CASF, peut conduire à des renouvellements d'autorisation qui ne sont ni fondés sur les résultats de l'évaluation externe (et notamment l'examen de la qualité des prestations

effet, si l'autorité compétente ne procède pas à l'injonction prévue à l'article L. 313-5 du CASF, l'autorisation de l'ESSMS est renouvelée de manière automatique. Dans ces conditions, les résultats de l'évaluation externe ne constituent plus la condition au renouvellement de l'autorisation.

En pratique, un certain nombre d'ESSMS ont bénéficié d'un renouvellement tacite de l'autorisation alors même :

- qu'ils n'ont pas transmis leur rapport d'évaluation dans les délais ;
- que l'autorité compétente n'a pas pu examiner dans les délais le contenu du rapport d'évaluation ;

- **L'absence de possibilité de transférer l'autorisation à un autre ESSMS**

Enfin, un certain nombre d'autorités compétentes ont mis en exergue la difficulté à prendre des décisions de non renouvellement d'autorisation pour un ESSMS dont la qualité de ses prestations a été jugée insuffisante à la lecture du rapport d'évaluation. Cette difficulté résulte dans l'absence de possibilité pour les autorités compétentes de transférer l'autorisation à une autre structure afin de s'assurer de la continuité de la prise en charge des usagers. Dans ces conditions, les autorités compétentes sont contraintes de renouveler l'autorisation de l'ESSMS en question.

Compte tenu de ce constat, la DGCS envisage dans le cadre de la réforme du dispositif :

- de renforcer l'obligation de transmission du rapport d'évaluation, en supprimant le principe du renouvellement tacite lorsqu'il n'y a eu communication d'un rapport ;

- et d'étendre les critères de renouvellement de l'autorisation notamment pour faciliter la recomposition de l'offre ESSMS existante sur le territoire.

Le contrat pluriannuel d'objectifs et de moyens (CPOM) : outil complémentaire et nécessaire de l'évaluation

Les contrats pluriannuels d'objectifs et de moyens (CPOM) sont des contrats qui fixent *« les obligations respectives des parties signataires et prévoient les moyens nécessaires à la réalisation des objectifs poursuivis sur une durée maximale de cinq ans.* » article R314-11 du CASF. Les CPOM sont établis entre le Conseil départemental, l'Agence Régionale de Santé (autorité de tarification et de contrôle) et l'établissement ou le service médico-social (obligatoires pour les EHPAD et pour les ESMS du champ du handicap), en application du IV ter de l'article L313-12 du Code de l'Action Sociale et des Familles (modifié par la loi relative à l'adaptation de la société au vieillissement du 28 décembre 2015) et de l'article L313-12-2 du même Code (modifié par la loi de financement de la sécurité sociale du 21 décembre 2016).

La circulaire de la DGCS du 25 juillet 2013[264] souligne que le CPOM « constitue un instrument *approprié pour accompagner une démarche d'engagements en matière de qualité de prise en charge initiée par les gestionnaires eux-mêmes, dans le cadre notamment de démarches projets.*

Il peut permettre également d'inciter des opérateurs qui seraient moins avancés à progresser dans les domaines de l'évaluation interne et externe et de l'amélioration continue de la qualité ; il conviendra alors d'être particulièrement exigeant sur le caractère opérationnel des objectifs et le suivi des engagements souscrits ».

Ainsi, la mission IGAS[265] de 2017 recommandait-elle pour les établissements et services concernés par un CPOM, de **faire précéder chaque signature de CPOM d'une évaluation interne,** remise au moins six mois avant la date prévue de signature du CPOM.

Soulignons qu'il existe également des CPOM facultatifs.

2. Certification et accréditation dans le secteur sanitaire : base pour le suivi opérationnel de la qualité et de la transparence des résultats (usagers)

La procédure de ***certification***, mise en œuvre par la HAS est un **dispositif d'évaluation externe obligatoire pour tout établissement de santé**, public ou privé, quelle que soit sa taille et son activité.

« *Elle a pour objet d'évaluer la qualité et la sécurité des soins dispensés et l'ensemble des prestations délivrées par les établissements de santé et autres structures soumises à la présente procédure. Elle tient compte notamment de leur organisation interne et de la satisfaction des patients* [266]».
Effectuée ***tous les 4 à 6 ans*** par des professionnels mandatés par la HAS, son objectif est de porter une appréciation indépendante sur la qualité des prestations des hôpitaux et cliniques en France.

---

[264] Circulaire n° DGCS/SD5C/2013/300 du 25 juillet 2013 relative à la mise en œuvre du contrat pluriannuel d'objectifs et
de moyens prévu à l'article L. 313-11 du code de l'action sociale et des familles
[265] Rapport IGAS 2017, *opere citato*
[266] https://www.has-sante.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2013-12/parutionjo_procv2014.pdf

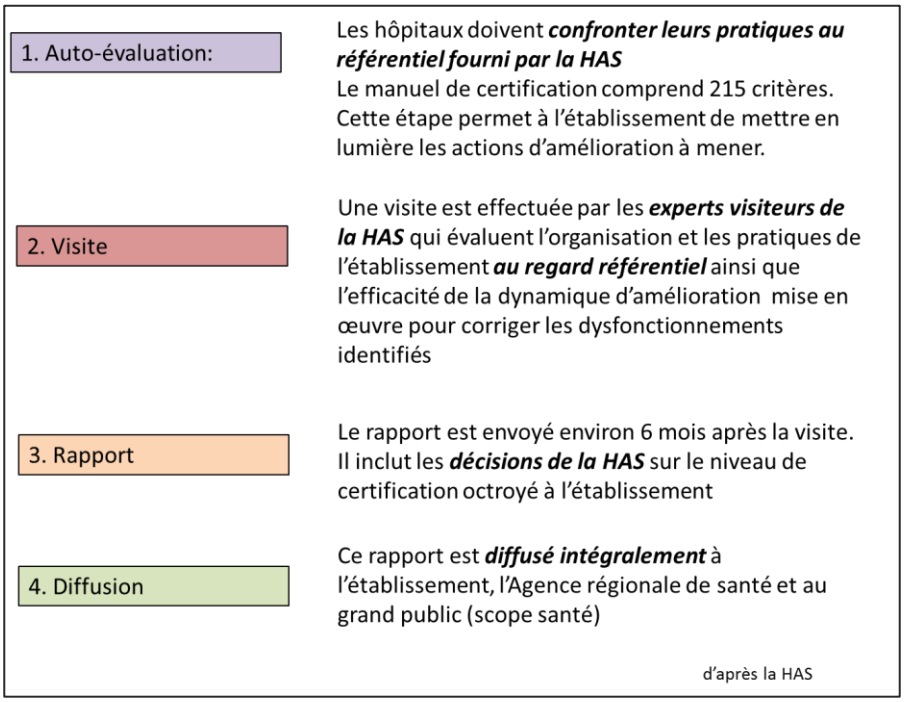
La HAS met en œuvre un recueil **d'indicateurs de qualité et de sécurité des soins (IQSS)** dans les établissements de santé. Les indicateurs sur la qualité des soins qui sont remontés à la HAS par les établissements sont ensuite publiés dans le cadre de la certification.

La mise à disposition des résultats de ces indicateurs répond à trois objectifs :

- fournir aux établissements des outils et méthodes de pilotage et de gestion de la qualité et de la sécurité des soins ;
- répondre aux exigences de transparence des usagers ;
- aider au reporting et à la régulation par la qualité.

Pour chaque établissement, les **résultats de la certification sont publiés** dans le détail sur le site national : https://www.scopesante.fr.

Processus de certification des hôpitaux



HCFEA d'après HAS

Suite au processus de certification, le suivi de l'établissement par la HAS est fonction de son niveau de certification obtenu.

Niveaux de Certification et modalités de suivi		
Niveau A : Certification 37 % des établissements	Certification pour *6 ans* →	CQ* à envoyer tous les 2 ans et visite programmée à 6 ans
Niveau B : Certification avec recommandation(s) d'amélioration 50% des établissements	Certification pour *4 ans* →	CQ* à envoyer tous les 2 ans et visite programmée à 4 ans
Niveau C : Certification avec obligation(s) d'amélioration 10 % des établissements	Échéance de la certification fixée par HAS + nouvel examen de certification spécifique au niveau C	
Niveau D : Sursis à statuer 1% des établissements	Visite de suivi à 6 mois + nouvel examen de certification spécifique au niveau D	
Niveau E : Non certification 1% des établissements	*Si l'autorité de tutelle fait le choix du maintien de l'activité de l'établissement* : Procédure spécifique niveau E	

*CQ pour Compte qualité : Outil de suivi longitudinal du dispositif de gestion des risques

D'après HAS

HCFEA d'après HAS

En dehors du cadre général de certification des établissements, la Haute Autorité de Santé (HAS) met en œuvre le dispositif d'***accréditation de médecins (pour certaines spécialités) et des équipes médicales***, démarche **volontaire** de gestion des risques.
Elle a pour objectif **d'améliorer la qualité des pratiques professionnelles**, de réduire le nombre des événements indésirables associés aux soins (EIAS) et d'en limiter les conséquences au bénéfice de la sécurité du patient.
Elle est délivrée aux médecins qui ont satisfait aux exigences du programme de leur spécialité, 1 an après leur engagement dans le dispositif. L'accréditation est valable ***4 ans*** sous réserve du respect par les médecins de leurs obligations annuelles.

ANNEXE 7 : CONCLUSIONS DE LA MISSION DE RECENTRAGE DES MISSIONS DE LA PMI CONFIEE A M. PEYRON, DEPUTEE DE SEINE ET MARNE

Mission visant à renforcer la PMI

Par lettre de mission datée du 26 juillet 2018, le Premier ministre a confié à Madame Michèle Peyron, députée de Seine-et-Marne, une mission sur la protection maternelle et infantile (PMI).

La mission s'est rendue dans quatorze départements et a organisé une cinquantaine d'auditions et de réunions. Elle s'est également appuyée sur plusieurs rapports publics, sur des articles scientifiques, et sur les résultats de travaux de recherche conduits notamment sous l'égide de l'INSERM-INED et de Santé Publique France.

Le constat qui ressort à l'issue des six mois de travail de la mission est celui d'une crise majeure de la protection maternelle et infantile dans notre pays.

Décentralisée depuis 1983, à la croisée du sanitaire et du social, la PMI, dont les missions sont définies par le Code de la santé Publique (CSP), mobilise au sein des départements des effectifs pluridisciplinaires (médecins, infirmières puéricultrices, sages-femmes, psychologues…) à hauteur de 10 000 Equivalent Temps Plein (ETP). La plus-value de la PMI réside dans une triple accessibilité géographique (plus de 5000 points de consultation), financière (gratuité) et administrative (absence de formalités, accueil inconditionnel, capacité à « aller vers » à travers les visites à domicile).

La dépense annuelle de PMI, mal appréhendée par la statistique nationale, peut être estimée à environ 500 M€, soit 1 % des dépenses sociales des conseils départementaux.

Les disparités territoriales, qui préexistaient à la décentralisation, sont toujours très marquées, avec une dépense annuelle par habitant [0-6 ans] variant de moins de 1 € à plus de 300 € selon les départements (moyenne à 33 € - source : DGCL - comptes de gestion 2017 des départements).

Alors que l'efficience de la prévention précoce est bien établie scientifiquement et que la PMI constitue un levier de prévention adapté pour réduire les inégalités sociales de santé, cette politique publique est confrontée depuis le début des années 2000 à une combinaison de facteurs défavorables :

- la PMI a été négligée par l'Etat et par l'Assurance Maladie, qui ne l'ont pas investie d'objectifs explicites en termes de taux de couverture depuis la décentralisation ;

- l'Assurance Maladie ne finance la PMI que de manière marginale (35 M€) ;

- le financement local de la PMI par les départements s'est fait de manière inégale, la PMI étant, faute de financement fléché, en concurrence avec des dépenses obligatoires très dynamiques ;

- confrontée à un déficit croissant de médecins, la PMI a vu ses missions législatives non sanitaires s'accumuler, ce qui a conduit à réduire les moyens dévolus à la prévention ;

Il en résulte un rétrécissement marqué de l'activité sanitaire de la PMI en direction des publics fragiles :

- en 1995, près de 900 000 enfants avaient été vus en consultation de PMI, représentant 2,7 millions d'examens ; en 2016, l'activité ne s'élève plus qu'à 550 000 enfants (1,49 million d'examens), soit

une baisse de -45 %, et se concentre sur la tranche des 0-2 ans alors que la PMI est compétente jusqu'à 6 ans ;

- les visites à domicile infantiles par des infirmières puéricultrices ont vu leur nombre presque divisé par 2 en 25 ans (1 million en 1991, 580 000 en 2016) ;

- les visites à domicile maternelles par des sages-femmes de PMI ont également baissé (264 000 en 1995, 188 000 en 2016) ;

- la PMI couvre environ 6 % des besoins en termes d'entretien prénatal précoce ;

- le bilan de santé en école maternelle se maintient avec un taux de couverture national de 70 % mais des écarts de 10 % à 98 % selon les départements.

Grâce à un questionnaire détaillé adressé aux départements visités, la mission a constaté que 30 % à 40 % des moyens humains sont « dérivés » du cœur de métier préventif de la PMI (mode de garde et ASE).

C'est pourquoi la mission propose d'engager un plan national PMI 2019-2022. La mission s'est forgée la conviction que l'organisation territorialisée actuelle était pertinente et qu'une recentralisation de la PMI constituerait une mauvaise réponse aux difficultés actuelles. Pour autant, il est nécessaire de trouver le bon équilibre entre ancrage territorial et prise en compte des enjeux sanitaires globaux,

Les principes directeurs du plan proposé reposent sur une clarification des rôles et l'organisation de circuits de financement fléchés vers la PMI pour revitaliser la prévention.

La mission propose de redéfinir les normes actuelles d'effectifs et d'activité du CSP.

Les départements disposeront d'une période transitoire pour respecter ces objectifs socles, et pourront mobiliser des financements issus de l'Assurance Maladie.

Au total, le rapport formule 20 recommandations qui visent notamment à recentrer la PMI sur son cœur de métier qui est la prévention.

Les réformes proposées sont à notre portée. Et le sujet - la santé des mères et des enfants en situation vulnérable – est un enjeu de cohésion sociale qui en vaut la peine.

Annexe 8 : Elements de la mission « Promouvoir et perenniser l'eveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance a 3 ans dans le lien a son parent », S. Marinopoulos

En lien avec le rapport « Promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique de l'enfant de la naissance à 3 ans dans le lien à son parent (ECA-LEP) – une stratégie nationale pour la Santé Culturelle », à paraître en 2019, mené par Sophie Marinopoulos (psychologue, psychanalyste, spécialisée dans les questions de l'enfance et de la famille) pour le ministère de la Culture.

Ce rapport est né d'une inquiétude et d'un espoir. Une inquiétude qui vient de sa pratique quotidienne avec ses premiers enseignants, les enfants, mais aussi leurs parents, aujourd'hui perdus face à ce qu'ils vivent et décrivent comme une tâche insurmontable, dans une époque qui les bouscule. Ils sont tristes, déçus, blessés de ne pas y arriver. Soucieux quant à pour l'avenir de leur enfant, ils appellent notre attention et réclament notre compétence.

La voix de ce rapport porte l'espoir que nous saurons associer modernité et humanité et argumenter une politique d'attention en faveur d'une culture de nos liens pour les soutenir dans le « grandir » de leur enfant, et dans la construction de leur « être parent ».

À cet effet, Sophie Marinopoulos a engagé une réflexion qui allie culture et santé puis a conceptualisé la Santé Culturelle. Celle-ci réhabilite une culture universelle, une culture dite sans frontières, que porte l'éveil humanisant de nos tout-petits. Culture naissant du petit humain dans son désir infini de communiquer, de s'ouvrir au monde, aux langues, à l'autre, à la culture de l'altérité et à l'ouverture à la différence. La Santé Culturelle mobilise le Sujet sur la connaissance de soi et la reconnaissance des autres.

À la question « Pourquoi aujourd'hui ? », nous répondons que notre modernité gourmande d'accélération, de consommation, d'efficacité, de rendement, d'expertises en tout genre représente autant de cultures « entravantes » pour la construction du lien parents-enfant. Parmi ces entraves, la monoculture de l'écran doit pouvoir être interrogée et contrée en déployant une pluriculture de l'éveil. L'ECA-LEP, que confortent les initiatives inspirantes que nous avons répertoriées, s'y emploie et témoigne d'une volonté de lutter contre tout ce qui atteint la temporalité de la croissance des tout-petits. Offrant une relation au sensible, à l'esthétique, à la symbolique, à la nature, ces initiatives, souvent proposées par des collaborations de professionnels de l'enfance et d'artistes, sont une réponse aux besoins culturels que tout enfant porte dans son appétence native. Cette part de l'enfant appartient à sa santé et nous nous devons d'en prendre soin pour l'accompagner dans son devenir.

Les artistes, parce qu'ils connaissent le monde interne de l'enfant et ont construit leur art en prenant appui sur leur sensibilité préservée de l'enfance, demeurent nos meilleurs alliés. Chaque artiste résonne avec cette vie intérieure, avec laquelle il est resté en communication. C'est de là qu'il parle à l'enfant, dans un langage artistique fait d'une gamme infinie d'expressions, en le reconnaissant comme un interlocuteur exigeant.

Soutenir la naissance de l'être relationnel est un fait culturel, aussi ce rapport vise la mise en œuvre d'une stratégie pour promouvoir et pérenniser l'éveil culturel et artistique en faveur de l'enfant dans le lien à ses parents (ECA-LEP), et ce, en vue d'en faire un axe fort de politique publique.

L'article 5 du *texte cadre national pour l'accueil du jeune enfant* : « L'art, la culture et les échanges interculturels permettent à l'enfant de construire sa place dans un monde qu'il découvre ».

L'esthétique chez l'enfant

La beauté a des origines archaïques inscrites dans les éprouvés de la naissance, laquelle, pour Meltzer, est source d'investissement du monde, de l'autre, de la relation à l'autre, et, en même temps, lieu d'incertitude, voire de menace. C'est une expérience qui doit être accompagnée pour permettre au bébé d'équilibrer progressivement sa vie interne. La beauté est directement liée au fait d'avoir été « touché », ce qui suggère une sensation profonde, et « porté ». Cela signifie que cet état est accueilli par la mère, ce qui permet au bébé d'organiser progressivement ce qu'il vit à l'intérieur de son corps, d'où naîtra sa pensée. La beauté suggère ainsi une sensation profonde comprise et partagée par le parent, enrichissant la vie interne du bébé. L'artiste, par sa sensibilité et son monde poétique et sensoriel, s'adresse directement à cette part sensible / esthétique que le bébé porte en lui, de même que ses parents lors de leur naissance commune. C'est à cette épreuve esthétique humanisante que l'Eveil Culturel et Artistique dans le lien enfant parent ECA-LEP s'adresse pour nourrir le développement de l'enfant.

Préconisation

Généraliser et pérenniser l'instauration de l'Eveil Culturel et Artistique dans le Lien Enfants Parents dans l'accueil des jeunes enfants afin de pallier les effets de la "malnutrition culturelle" défini dans ce rapport. Par cette approche, c'est l'enfant dans son « grandir », le parent dans sa transformation et le lien dans sa temporalité qui seront reconnus et pris en compte.

Deux modalités de suivi sont proposées :

Sophie Marinopoulos préconise que le carnet de santé des enfants soit revu au regard de la Santé Culturelle et inscrive l'éveil comme appartenant directement à la santé de l'enfant. Une page « Éveil culturel et artistique » se trouverait en fin de carnet pour que les parents qui le souhaitent, mais aussi les professionnels chargés du suivi de l'enfant, puissent noter les activités réalisées, les spectacles vus, les musiques et les livres appréciées, les moments passés avec la nature, etc.

Les professionnels des EAJE et les personnels de santé intervenant dans les EAJE pourraient également remplir ce document dans le cadre d'une consultation pédiatrique ou médicale dite « consultation longue » (en raison de sa durée et de la tarification correspondante) soit inscrite dans le suivi de l'enfant une fois par an. Elle consistera à s'assurer de la croissance globale de l'enfant en référence à sa Santé Culturelle.

L'article 6 du *texte cadre national pour l'accueil du jeune enfant* « La nature joue un rôle essentiel pour l'épanouissement des enfants. »

Le rapport de l'enfant à la nature « Considérer la nature non pas comme une ressource que nous exploitons, mais comme un lieu qui nous abrite et nous offre la vie, comme une bibliothèque

vivante et inépuisable de laquelle nous apprenons. » — Felwine Sarr[267] En France, les enfants sont coupés de la nature. Ils sont capables d'identifier plus d'un millier de logos d'entreprise, mais moins de dix plantes originaires de leur région [268] ! D'autres pays européens, comme la Suède, la Suisse ou l'Italie, pensent les espaces extérieurs des crèches ou des écoles avec le même soin que les espaces intérieurs et n'hésitent pas à développer des lieux d'accueil du jeune enfant en pleine nature. En France, on est encore bien loin de cette réalité. Cependant, les crèches Agapi s'efforcent de développer une réflexion qui inclut la nature comme un axe, une verticalité dans l'accueil de l'enfant. Leur éthique sous-tend que les enfants se construisent par et avec la nature, et que les lieux qui les accueillent doivent en tenir compte.

L'importance de l'éveil à l'environnement chez le tout-petit a longtemps été mise à distance. L'aménagement des espaces extérieurs se réduit la plupart du temps à des équipements de jeux collectifs soumis à des normes strictes de sécurité. La dimension naturelle est souvent délaissée au profit de l'artificiel et du récréatif. On sait pourtant combien le contact avec la nature contribue au développement de l'enfant, au même titre que la culture. Le renforcement de notre immunité a été étudié par le professeur Qing Li, médecin immunologiste. […] Son équipe de chercheurs a accompagné une douzaine d'hommes d'âge mûr, employés dans de grandes entreprises de Tokyo, pour un séjour en forêt à Liyama (préfecture de Nagano), qui abrite les plus belles forêts de conifères et de hêtres géants que l'on puisse imaginer, traversées par des ruisseaux qui dévalent la montagne. Les volontaires n'avaient rien d'autre à faire que marcher, lentement (deux heures le premier jour, quatre heures le second). Après trois jours et deux nuits dans la forêt, les chercheurs ont effectué des relevés biologiques (sang et urine) et ont constaté une augmentation très significative du nombre et de l'activité des cellules NK (natural killers), que l'on peut rapprocher des lymphocytes, ou globules blancs, destinés à protéger notre organisme des infections, des virus et de certaines tumeurs. […] Pour que ces gains immunitaires spectaculaires se maintiennent dans la durée, les promenades en forêt doivent être renouvelées tous les mois. Le professeur Li et ses collègues attribuent les bienfaits de ces « bains de forêt » aux effets des phytoncides, des molécules aromatiques émises par les arbres pour se protéger contre les insectes, les bactéries ou les champignons. Les phytoncides agissent sur notre corps par aromathérapie. […] De nombreuses études montrent que, en nous aidant à prendre du recul physiquement (randonnée dans la nature) ou en nous offrant un dérivatif calmant purement visuel, les espaces naturels jouent un « rôle tampon » dans la lutte contre l'anxiété et toutes ses déclinaisons (phobie sociale, troubles anxieux, symptômes dépressifs, etc.). Lors d'une expérience de nature, la restauration mentale suit un processus en quatre étapes : 1) l'esprit s'éclaircit, 2) l'attention dirigée se recharge, 3) la lucidité s'aiguise, 4) vient le temps de la réflexion sur soi, sur ses objectifs, sur ses possibilités. […] .Les parcs urbains aussi ont une vertu restauratrice. Il semble que, même courtes, les « pauses végétales » entre midi et deux peuvent avoir des retombées importantes, à condition d'être régulières, car leurs effets sont cumulatifs. Des tests neuropsychologiques ont montré qu'une marche de trente à soixante minutes dans un parc bien végétalisé, par opposition à une rue urbaine, favorise les processus de restauration cognitive (avec, en plus, une amélioration de la créativité) et a des bénéfices importants chez les

[267] Felwine Sarr, *Habiter le monde. Essai de politique relationnelle*, Mémoire d'encrier, coll. « Cadastres », 2017.89

[268] [268] Dossier « Être un enfant aujourd'hui », *Télérama*, 24 décembre 2016.

enfants souffrant d'un déficit d'attention. Ce n'est pas le lieu d'énumérer tous les bienfaits de la nature sur notre organisme, mais nous pouvons souligner l'importance d'intégrer la nature dans nos réflexions, pour la relation constructive qu'elle établit avec les jeunes enfants. Lors de la création de nouveaux établissements, le projet éducatif devrait prendre en compte la nécessité d'une co-existence avec la nature.

Argument en faveur de l'ECA-LEP présent dans le rapport : L'ECA et l'ECA-LEP appellent à une relation directe avec les arts, la culture et la nature. Ensemble, ils créent les conditions nécessaires pour prévenir les risques de stress, améliorer l'attention, équilibrer les humeurs et contenir l'agressivité.

Sophie Marinopoulos préconise d'inscrire la relation à la nature comme constitutive de l'équilibre de l'enfant et de la relation parents-enfant.

Il n'y a pas d'un côté la nature et de l'autre les enfants. Il y a des enfants pris dans un environnement où la nature est porteuse d'éveil et de bien-être. Nous appuyant sur les nombreuses recherches qui soulignent les bienfaits de la nature sur les enfants, et sur l'être humain en général, nous irons droit au but : on ne peut parler de nature sans parler des enfants, et vice versa. À nos yeux, les écologistes font souvent fausse route sur cette question. Ils pensent l'environnement comme quelque chose d'extérieur à soi, et non pas comme le processus même qui nous constitue. Comme le fait Gilles Deleuze, nous défendons une politique culturelle à dimension sociale qui s'attache à promouvoir le devenir de nos enfants plutôt que leur avenir. Si le premier laisse sa juste place au désir et ouvre à la créativité, le second représente une projection de la société sur les enfants.

Pour Sophie Marinopoulos, si la place de la nature dans nos villes est une préoccupation, cela doit être au regard des questions qu'elle pose pour l'enfant : quelle est la place de l'enfant dans nos villes ? Comment est-il pensé dans le respect de sa croissance ?

Elle invite notamment dans son rapport à certaines orientations dont les suivantes peuvent entrer dans le cadre du référentiel des lieux d'accueil :

• planter des fruitiers (arbres de variétés anciennes de la région ainsi que buissons de petits fruits surtout) dans TOUS les endroits possibles de l'espace public pour reconnecter en direct le plus possible à la nature des histoires et des contes (saisons, fruits, etc.) ;

• intégrer de l'eau (fontaines, jeux d'eau, ruisseaux) le plus possible en prévision du changement climatique et pour répondre au besoin des urbains captifs de se rafraîchir ;

• verduriser (planter des arbres) les places pour protéger de la chaleur estivale (voir les nouvelles cours OASIS de la Ville de Paris).

Gerben Helleman rappelle que, en jouant dehors, l'enfant développe ses capacités d'apprentissage et son habilité à résoudre des problèmes. [..] Enfin, Helleman note que jouer dehors a une influence positive sur la santé. L'activité physique régulière renforce l'endurance, les capacités physiques, et réduit le risque de développer des maladies chroniques. [..]

Reste « l'expérience d'être au monde », pour reprendre l'expression de la paysagiste-peintre Hélène Ruffenach198. Une expérience des saisons qui transforment le temps en couleurs, odeurs,

promesses gustatives, inscrivant le geste dans le sens de cet « être au monde » comme une expérience sensorielle et initiatique. En la lisant, nous nous interrogeons sur nos villes vertes : en tentant ce difficile pari, sauront-elles donner aux espaces la qualité maturative qu'offrent les saisons à l'être humain ? Porteront-elles le « geste » à l'origine de l'attention à la nature que nous devons transmettre à nos enfants pour que, à leur tour, ils portent « le geste envers la nature et pour la nature » ? Dans cet espoir, nous renouvelons notre soutien aux crèches Agapi, qui défendent cette approche de la nature dans l'intérêt de l'enfant. Nous demandons que les règles d'hygiène et de sécurité ne viennent pas entraver les besoins de nos tout-petits. Nous aimerions voir programmer des promenades quotidiennes dans la nature, les forêts, les champs, les chemins côtiers, les bords de mer, les jardins sauvages, les montagnes, pour les enfants des crèches ou de tous les autres lieux d'accueil.

La nature pour l'enfant : favorise sa curiosité, nourrit la découverte de ses ressources internes**, p**ermet une meilleure conscience de soi et de ses limites**, d**éveloppe sa fonction empathique**,** éveille sa créativité ludique**,** Encourage son autonomie**, é**largit ses expressions langagières avec un vocabulaire plus riche**, f**avorise une meilleure capacité à mesurer le risque et à l'appréhender, participe à son habilité motrice, est un support à son imaginaire, crée l'entraide entre pairs, donne le sens de la responsabilité**, a**ide à s'approprier ses mouvements spatio-temporels**, e**st une source d'apaisement pour soi et dans la relation aux autres. Ainsi, par son contact avec la nature, l'enfant nourrit ses acquisitions internes du premier âge (de la naissance à 3 ans), qui sont indispensables aux apprentissages futurs attendus par l'école.
Recommandation du rapport de Sophie Marinopoulos : prévoir des temps dans la nature dans l'organisation de la semaine alternant jeux spontanés et découvertes ou activités plus guidées, jardinage, animaux, terrariums.

ANNEXE 9 : FORMATIONS ET VAE ET REINGENIERIE DES DIPLOMES DES PROFESSIONNELS DE LA PETITE ENFANCE

La durée minimale d'activité requise pour que la demande de validation soit recevable est d'un an, que l'activité ait été exercée de façon continue ou non.

Le candidat doit remplir un dossier détaillant son expérience professionnelle et les compétences acquises. Il se présente ensuite devant un jury qui décide de valider tout ou partie du diplôme visé. En cas de validation partielle des acquis, des prescriptions sont proposées au candidat en vue d'obtenir la totalité du diplôme.

La procédure dans les différents ministères certificateurs (sauf ministère chargé de l'emploi)
Extrait de DARES Résultats, juin 2017

Un candidat à la VAE doit franchir plusieurs étapes avant d'obtenir la validation complète de son diplôme ou de son titre. La procédure est identique dans l'ensemble des ministères certificateurs, sauf au ministère chargé de l'emploi, où les deux dernières
étapes sont différentes.
1. Constituer le livret de recevabilité (ou livret 1) : les services ministériels vérifient la validité de la candidature au vu des exigences légales et réglementaires. En 2015, le candidat devait faire valoir trois ans d'expérience, professionnelle ou bénévole, dans le domaine de la certification visée (disposition modifiée par la loi du 8 août 2016).
2. Déposer le dossier de présentation des acquis (ou livret 2) : le candidat doit décrire précisément les différentes activités qu'il a exercées, correspondant à la certification visée. Pour cela, il peut se faire accompagner par un organisme spécialisé (organisme certificateur ou organisme de formation).
3. Faire valider son parcours : présentation du dossier à un jury composé de professionnels et de formateurs et, le cas échéant, d'un représentant de l'administration. Ces épreuves de validation peuvent donner lieu à :
- une validation totale : le jury estime que les acquis du candidat sont en adéquation avec les attendus de la certification visée.
La certification est attribuée dans sa totalité.
- une validation partielle : le jury estime que les acquis du candidat sont en partie en adéquation avec les attendus de la certification ; le candidat a alors cinq ans pour passer des épreuves complémentaires afin d'obtenir la certification complète (disposition modifiée par la loi du 8 août 2016) ;
- une absence de validation : le jury estime que les acquis du candidat ne lui permettent pas de répondre aux objectifs de la certification visée. La certification n'est pas attribuée. Le candidat pourra présenter de nouveau une demande de VAE l'année suivante ; il devra à nouveau préparer un dossier de présentation des acquis.

Les salariés peuvent bénéficier d'un congé pour VAE qui permet de préparer et de participer aux épreuves de validation. La durée maximale du congé de VAE est de trois jours de travail pris consécutivement ou non.

Annexe 10 : Epreuves du CAP Accompagnant educatif Petite Enfance

1. Domaine professionnel :

EP1 : accompagner le développement du jeune enfant : une épreuve orale de 25 mn + une épreuve écrite de 1h de Prévention Santé Environnement
EP2 : exercer son activité en accueil collectif : une épreuve écrite de 1h30
EP3 : exercer son activité en accueil individuel : une épreuve orale de 25 mn avec un temps de préparation de 1h30

2. Domaine général :

EG1 : Français / Histoire-géographie : une sous épreuve écrite de français de 2h + une sous-épreuve orale d'histoire-géographie de 15mn (avec dossiers à constituer) lien notice
EG2 : Mathématique-Sciences : une épreuve écrite de 2h
EG3 Education physique et sportive

Les activités du titulaire
Dans une finalité éducative, le titulaire du C.A.P. Accompagnant éducatif petite enfance conduit :
- des activités d'animation et d'éveil qui contribuent à la socialisation de l'enfant, à son autonomie et à l'acquisition du langage ;
- des activités de soins du quotidien qui contribuent à répondre aux besoins physiologiques de l'enfant et à assurer sa sécurité physique et affective ;
- des activités liées à la collaboration avec les parents et les autres professionnels prenant en compte une dimension éthique qui permet un positionnement professionnel adapté.

Outre ces activités communes aux trois contextes d'exercice professionnel, le titulaire peut conduire des activités spécifiques :
- en école maternelle : des activités d'aide pédagogique et des activités d'entretien des espaces de vie ;
- en établissement d'accueil pour jeunes enfants et en accueil collectif pour mineurs : la participation à la mise en œuvre du projet d'établissement et du projet pédagogique ;
- à son domicile ou celui des parents, en maison d'assistants maternels : la relation de travail avec le parent employeur, l'entretien du logement et l'élaboration des repas.

ANNEXE 11 : LISTE DES ENTRETIENS CONDUITS DANS LE CADRE DE LA MISSION

Référentiels qualité en collectivités territoriales

Claire TOPENOT	Directrice de l'Enfance, Ville de Lyon
Jérôme MAILLARD	Directeur Général Adjoint, Ville de Lyon
Nicole DREYER	Adjointe au Maire de Strasbourg Conseillère de l'Eurométropole de Strasbourg
Marie-Emmanuelle SCHUMPP	Médecin chef du service Protection Maternelle et Infantile du Bas-Rhin
Marie-Christine FALLEUR	Directrice adjointe en charge de l'Action Sociale (CAF de Paris)
Brigitte COLLET Ghislaine Rodriguez	Adjointe au Maire de Bordeaux, chargée de l'enfance Adjointe au Maire de Nantes, chargée de la petite enfance

Référentiels qualité en structures mutualistes

Carine PENOCCI	Responsables des projets qualité du réseau (secteur petite enfance et médico-social), Générations Mutualistes
Laetitia LAGARDE	Responsable Développement & Animation Petite Enfance, Générations Mutualistes

Qualité de l'accueil individuel

Arielle POIZAT	Chargée de mission Accueil du jeune enfant, Bureau familles et parentalité, Sous-Direction Enfance Famille, Direction générale de la cohésion sociale- Accueil individuel

Adrien DUFOUR	Responsable affaires publiques, Fédération des Particuliers Employeurs (FEPEM)
Sophie BRESSE	Responsable filière petite enfance, Fédération des Particuliers Employeurs (FEPEM)
Jean-François LE GALL	Vice-président délégué en charge de la garde d'enfants à domicile et trésorier adjoint, Fédération Française des Services à la Personnes et de Proximité (FFEC)

Démarche Qualité dans les secteurs sanitaires et médico-social

Geneviève NGUYEN	Adjointe au Chef de bureau Gouvernance du Secteur Social et Médico-Social, Service des Politiques d'Appui, DGCS, Ministère des solidarités et de la santé
Véronique GHADI	Directrice de la Qualité de la Qualité de l'Accompagnement Social et Médico-social, Haute Autorité de Santé (HAS)
Aline METAIS	Mission Evaluation, Direction de la Qualité de l'Accompagnement Social et Médico-Social, Haute Autorité de Santé (HAS)

Christiane JEAN-BART	Mission « personnes handicapées », Direction de la Qualité de l'Accompagnement Social et Médico-Social, Haute Autorité de Santé (HAS)
Anne CHEVRIER	Service Certification des Etablissements de Santé à la Direction de l'Amélioration de la Qualité et de la Sécurité des Soins, Haute Autorité de Santé (HAS)

Recherche et approche internationale de la qualité de l'accueil

Maya GRATIER	Professeure de Psychologie du Développement à l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense, membre du laboratoire Ethologie, Cognition, Développement. Fondatrice et directrice du Babylab.
Olivier THEVENON	Analyste des politiques sociales, de l'enfance et de la famille, à l'OCDE
Sylvie RAYNA	Docteure en psychologie, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut François de l'Education, membre de l'AXE B d'EXPERICE à l'Université Paris 13
Cécile ENSELLEM	Sociologue
Pierre MOISSET	Sociologue

Servane MARTIN	Chargée de mission « Petite Enfance », Union Nationale des Associations Familiales
David BLIN	Chef du bureau des familles et de la parentalité, Sous-direction de l'enfance et de la famille, Service des politiques sociales et médico-sociales DGCS jusqu'en janvier 2019
Jean-François PIERRE	Adjoint au chef du bureau des familles et de la parentalité, Sous-direction de l'enfance et de la famille, Service des politiques sociales et médico-sociales, DGCS

Structuration nationale de la qualité, politiques sociales, culturelles et de protection de l'enfance

Pauline DOMINGO	Directrice du département enfance, jeunesse et parentalité, Caisse Nationale des Allocations Familiales
Laurent ORTALDA	Responsable du pôle Petite Enfance, Caisse Nationale des Allocations Familiales
Danielle BOYER	Ethnologue chargée de recherche au Département de la Recherche de la Caisse Nationale des Allocations Familiales
Maëlle STEPHANT	Service des Politiques Sociales et Médico-Sociales, Direction Générale de la Cohésion Sociale-Accueil collectif
Aurélie LESOUS	Chargée de mission Culture et Santé, Ministère de la Culture
Pierre-Yves MANCHON	Chef de bureau des familles et de la parentalité, sous-direction de l'enfance et de la famille, services des politiques sociales et médico-sociales, DGCS
Michèle CREOFF	Vice-présidente du Conseil National de la Protection de l'Enfance(CNPE)

Jean-Philippe VINQUANT	Directeur général de la Cohésion Sociale, délégué interministériel aux droits des femmes et à l'égalité entre les femmes et les hommes, délégué interministériel à l'innovation, à l'expérimentation sociale et à l'économie sociale, délégué interministériel à la famille

Education Nationale

Lionel TARLET	Inspecteur de l'Education Nationale, Groupe permanent et spécialisé Enseignement primaire
Myriam SAGRAFENA	Directrice d'école maternelle, formatrice et coordinatrices, pôle continuité éducative O-6 ans, ville de Metz
Sabine CAROTTI	Inspectrice de l'Education Nationale, Sciences et technologies du vivant, de la santé et de la terre biotechnologies, Sciences médico-sociales
Arnaud LACOURT	Chef bureau diplômes professionnels, Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse
Thomas LEROUX	Chef de bureau des écoles, Ministère de l'Education nationale et de la jeunesse

Données sur l'emploi et la formation des professionnels de la petite enfance

Kathleen AGBO	Cheffe de mission, Mission anticipation et développement de l'emploi et des compétences, Ministère du travail
Claire DESCREUX	Experte de haut niveau « Inclusion dans l'emploi » auprès de la déléguée générale, Ministère du travail
Romain JOHAIS	Chef par intérim de la mission des politiques de certification professionnelle, DGEFP, Ministère du travail
Alexis EIDELMAN	Chef du département d'analyse des Métiers et de l'Emploi des Travailleurs Handicapés, Coordinateur du DaresLab, DARES, Ministère du travail

Formation des professionnels de la Petite enfance dans les modes d'accueil

Martine MAURICE	Chargée de mission Petite Enfance, Interco département du 93
Flavie BOLARD	Secrétaire Fédérale, Confédération Française Démocratique du Travail, Fédération (CFDT) des services
Christine SOVRANO	Formatrice en travail social, Confédération Générale du Travail, Fédération (CGT) Santé – Action Sociale
Sédalom FOLLY	Responsable Emploi Formation, Syndicat National d'Associations Employeurs Centres Sociaux, Etablissements d'Accueil Petite Enfance et associations du développement social local
Jean-François LE GALL	Vice-Président, Garde d'Enfants à Domicile, Fédération Française des Services à la Personne et de Proximité
Yasmina MAUGER	Présidente, Association Nationale des Auxiliaires de Puériculture diplômés d'Etat

Servane LEGRAND	Présidente de l'Association Nationale des Psychologues pour la Petite Enfance (A.NA.PSY.p.e)
Lydie GOUTTEFARDE	Vice-Présidente de l'Association Nationale des Puéricultrices et des étudiantes (ANPDE)
Philippe DUPUY	Directeur du pôle « Collectif Enfants Parents Professionnels », Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels (ACEPP)
Elsa HERVY	Déléguée Générale de la Fédération Française des Entreprises de Crèches (FFEC)
Marie LAMBERT-MUYARD	Conseillère technique Enfances, Familles, Jeunesses, Union Nationale interfédérale des œuvres et des organismes privés, sanitaires et sociaux (UNIOPSS)
Marie-Christine MARTIN	Chargée de communication et de formation, Confédération des Syndicats d'Assistants Familiaux et d'Assistants Maternels
Véronique DELAITRE	Permanente Fédérale Force Ouvrière (FO)
Liliane DELTON	Secrétaire Générale Union Nationale des Syndicats Autonomes Assistants maternels (UNSA)
Véronique DAVANT	Présidente du Syndicat des particuliers employeurs
Sophie BRESSE	Responsable filière petite enfance, Fédération des particuliers employeurs (FEPEM)
Thérèse IMPINNA	Membre du bureau de l'Association Nationale d'Assistants Maternels, Assistants et Accueillants Familiaux (ANAMAAF)
Cécile GARRIGUES	Co-présidente du Syndicat national des médecins de Protection Maternelle et Infantile (SNMPMI)
Nadège TURCO	Directrice Pôle Développement, Institut de formation IPERIA
Virginie TSCHEMODANOV	Psychologue en Centre d'Action Médico-Sociale Précoce (CAMSP), Fédération Française des Psychologues et Psychologie (FFPP)
Florence BRONNY	Présidente du Syndicat National des Psychomotriciens
Monique BUSQUET	Secrétaire Générale de l'Associations des Psychomotriciens de la Petite Enfance
Claire BARBIN	Responsable Territoire Est Direction de la Petite Enfance, Ville de Nantes
Marie-Pierre GOURVIL	Fédération Nationale des Educateurs de Jeunes Enfants (FNEJE)
Sandra ONYSZKO	Responsable communication et de formation à l'Union Fédérative Nationale des Associations des Familles d'Accueil et Assistants maternels (UFNAFAAM)
Jean MARCHAL	Directeur de l'école de puériculture VYCARE Ile-de-France

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU HCFEA :

www.hcfea.fr

Le Haut Conseil de la famille, de l'enfance et de l'âge est placé auprès du Premier ministre. Il est chargé de rendre des avis et de formuler des recommandations sur les objectifs prioritaires des politiques de la famille, de l'enfance, des personnes âgées et des personnes retraitées, et de la prévention et de l'accompagnement de la perte d'autonomie.

Le HCFEA a pour mission d'animer le débat public et d'apporter aux pouvoirs publics une expertise prospective et transversale sur les questions liées à la famille et à l'enfance, à l'avancée en âge, à l'adaptation de la société au vieillissement et à la bientraitance, dans une approche intergénérationnelle.

Adresse postale : 14 avenue Duquesne - 75350 Paris 07 SP

Le HCFEA est membre du réseau France Stratégie