

Clarification du besoin de qualification dans l'encouragement précoce et l'encouragement de la langue

Résumé du rapport final

A la demande de
SAVOIRSOCIAL

Fränzi Zimmerli, cheffe de projet de la formation professionnelle supérieure

Dr. Philipp Dubach, Jolanda Jäggi, Heidi Stutz, Livia Bannwart, Peter Stettler, Tanja Guggenbühl,
Victor Legler, Mina Dimitrova

Berne, 23. Mai 2018

Remerciements

La présente étude s'appuie sur deux enquêtes en ligne et plusieurs discussions de groupe avec des experts travaillant dans le secteur de l'encouragement précoce. Nous tenons à remercier les 150 personnes qui ont travaillé sur le projet de cette façon pour leur engagement. Deux comités ont accompagné étroitement le travail et l'ont activement soutenu par leur expertise : le groupe de pilotage avec Nadine Hoch (kibesuisse), Veronika Neruda (CDAS) et Marianne Zogmal (Ardipe) ainsi que le groupe d'accompagnement avec Christine Brégy (VODAS), Esther Christen (Direction de la santé publique et de la prévoyance sociale du canton de Berne), Petra Gerster (Formation des parents.ch), Lydia Héritier (SPAS), Claude Howald (OrTra Latine), Thomas Jaun (Réseau d'accueil extrafamilial), Nicole Kaiser (kibesuisse), Herbert Knutti (Ecole professionnelle de Bâle / OutsideThe-Box Consulting), Françoise Muret (IG Spielgruppen Schweiz), Monique Othenin-Girard (ProEnfance), Rahel Schweiter (Schweizerischer Spielgruppen-LeiterInnen Verband) et Margrith Stocker (Fachverband Sozialpädagogische Familienbegleitung Schweiz). En tant qu'experte externe, Heidi Simoni (Marie Meierhofer Institut für das Kind) a conseillé l'équipe du projet. Nous tenons à les remercier tous pour leur réflexion et les connaissances précieuses qu'ils ont apportées au projet. Nous remercions SAVOIRSOCIAL et en particulier Fränzi Zimmerli en tant que chef de projet pour le cadre idéal et la coopération extrêmement stimulante et agréable.

Bern, im April 2018

L'équipe du Büro BASS

Résumé

Sommaire

1. Introduction
2. Compréhension de l'encouragement précoce
3. Choix des domaines de travail
4. Profils de qualification des domaines de travail
5. Besoin de qualification
6. Approches
 - 6.1. Améliorer la clarté
 - 6.2. Coordination et perméabilité
 - 6.3. Introduire de nouveaux diplômes
 - 6.4. Réformer les offres de formation
 - 6.5. Meilleure utilisation des offres existantes
 - 6.6. L'apprentissage dans la pratique
7. Conclusion

1. Introduction

La présente étude clarifie le **besoin de qualification** des personnes spécialisées et accompagnantes qui travaillent dans l'encouragement précoce¹. Concrètement, il s'agit des personnes qui s'occupent d'enfants d'âge préscolaire ou assistent et conseillent leurs parents. Dans la mesure où un besoin de qualification est constaté, il convient de définir les stratégies et les mesures permettant d'y répondre.

Actuellement, on attend énormément des offres proposées dans le domaine de la petite enfance: **L'encouragement précoce** doit contribuer à aider les enfants à bien démarrer leur parcours éducatif et à maîtriser leur avenir, à réduire les inégalités sociales et à assurer l'intégration sociale de personnes d'origines différentes. Dans ce contexte, la notion d'encouragement précoce a été volontairement placée au centre de l'étude: elle montre que dans le domaine de la petite enfance, il ne s'agit pas seulement de prendre en charge les enfants pour décharger les parents. On s'attend bien plus, et toujours davantage, à ce que les personnes spécialisées et accompagnantes soutiennent les enfants dans leur développement précoce et confortent les parents dans leur rôle. Cette compréhension de l'encouragement précoce est totalement en accord avec le concept d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE).

¹ La formulation «personnes spécialisées et accompagnantes» tient compte du fait que toutes les personnes qui travaillent dans la petite enfance ne possèdent pas un diplôme de l'enseignement supérieur ou professionnel équivalent (voir également section 4 du résumé).

Onze domaines de travail du secteur de la petite enfance ont été intégrés à l'étude:

- les structures d'accueil de jour pour les enfants
- l'accueil familial de jour
- les nounous
- les haltes-jeux
- les centres de consultation pour père et mère
- la formation des parents
- le travail familial à domicile
- les lieux de rencontre parents-enfant
- la prise en charge des enfants durant les cours de langue et d'intégration
- les familles d'accueil
- les foyers pour enfants

Les personnes spécialisées et accompagnantes de ces onze domaines de travail exercent parfois des activités très différentes (cf. point 3 du résumé). On observe néanmoins des similitudes et des chevauchements significatifs. Dans les onze domaines de travail, les personnes spécialisées et accompagnantes accomplissent des tâches importantes dans le domaine d'éducation et d'accueil des jeunes enfants. Par cette étude, nous nous demandons dans quelle mesure ces personnes sont bien préparées à ces tâches et dans quelle mesure il existe un besoin de qualification. Les stratégies de qualification peuvent englober plusieurs domaines de travail ou être concentrées sur des domaines spécifiques.

D'un **point de vue méthodologique**, cette étude repose sur trois piliers: une analyse littéraire et documentaire, une enquête Delphi conçue sous forme d'enquête en ligne effectuée à deux reprises, et des ateliers d'approfondissement organisés à la suite des deux cycles de l'enquête en ligne. Des experts/-tes des onze domaines de travail provenant de toute la Suisse ont participé à l'enquête Delphi et aux ateliers d'approfondissement. Des experts/-tes travaillant dans la recherche, dans des instituts de formation ou dans la gestion politique et le lobbying ont également été consulté-es. Environ 140 personnes ont participé à chaque cycle de l'enquête Delphi, et une quarantaine de personnes à chacune des deux sessions d'ateliers d'approfondissement (avec au total trois ateliers par session, à savoir deux en Suisse alémanique et un en Suisse romande).

2. Compréhension de l'encouragement précoce

Dernièrement, le terme d'encouragement précoce s'est notamment établi dans le discours politique et les concepts stratégiques des cantons et des communes. Ce processus est d'abord resté concentré en Suisse alémanique. Lors de sa reprise un peu plus tard en Suisse romande, les exigences fédé-

rales pour les programmes cantonaux d'intégration ont joué un rôle important.

Lorsque les premiers concepts d'encouragement précoce ont été rendus publics, les usages terminologiques divergents ont suscité de l'incertitude. Depuis, un **large consensus** s'est toutefois dégagé quant à la compréhension de l'encouragement précoce. La plupart des concepts et des stratégies s'accordent en particulier sur les points suivants:

- **Petite enfance:** l'encouragement précoce s'adresse à tous les enfants de zéro à quatre ou cinq ans, c'est-à-dire jusqu'à l'entrée à l'école enfantine ou à une forme équivalente de début de scolarité.

- **Développement global:** l'encouragement précoce concerne le développement du petit enfant au sens large; il favorise à parts égales les capacités motrices, linguistiques, affectives, sociales et cognitives.

- **Accent mis sur le jeu:** l'encouragement précoce ne doit pas être confondu avec la transmission scolaire de notions de formation. L'accent est plutôt mis sur les jeux d'enfants. Il s'agit d'un moteur de développement permettant aux capacités cognitives, intellectuelles et sociales de s'épanouir.

- **Rôle primordial de la famille:** pour que les petits enfants prennent du plaisir à apprendre et à découvrir le monde, ils ont besoin d'un attachement stable avec les personnes de référence les plus proches. C'est pourquoi l'encouragement précoce doit impliquer la famille et renforcer les relations parents-enfant.

- **Interdisciplinarité et connectivité:** d'un point de vue institutionnel, l'approche globale implique que, dans l'encouragement précoce, les institutions et les professionnels/-elles des différents secteurs (p. ex. formation, social, santé) travaillent ensemble et entretiennent des échanges mutuels.

- **Objectifs de politique sociale:** l'encouragement précoce contribue à ce que tous puissent prendre part à la vie sociale et à ce que les chances face à la santé et à la formation soient réparties de manière équitable.

L'expression «encouragement précoce» n'a pas vraiment réussi à s'établir dans le langage des sciences de l'éducation. En Suisse alémanique, on emploie plus souvent les expressions «frühkindliche Bildung» ou «**Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung**» (FBBE), tandis qu'en Suisse romande on parle de «petite enfance». Le terme allemand «Bildung» n'ayant pas d'équivalent en français, l'expression «Frühe Förderung» ou «encouragement précoce» a néanmoins été choisie comme concept directeur de la présente étude pouvant être utilisé dans toutes les régions linguistiques.

L'encouragement précoce est en partie interprété comme englobant en principe toutes les activités et mesures contribuant au bien-être physique et psychique des enfants en bas âge. Dans ce contexte, il est également question d'une «**politique de la petite enfance**». Une telle compréhension de l'encouragement précoce se retrouve, au moins de manière implicite, dans de nombreux concepts cantonaux ou communaux. Pour des raisons évidentes, ces concepts insistent surtout sur la nécessité de connectivité entre les acteurs du domaine de la petite enfance (p. ex. sages-femmes, pédiatres, centres de consultation pour père et mère, structures d'accueil de jour pour les enfants).

Pour cette étude, une approche globale de cette envergure aurait néanmoins été délicate: l'éventail des activités et des domaines de travail pour lesquels un éventuel besoin de qualification devrait être examiné serait beaucoup trop large. C'est pourquoi la notion d'encouragement précoce est définie dans un sens plus étroit pour l'étude: elle comprend **toutes les activités et mesures qui favorisent et soutiennent par l'accompagnement les processus de développement et de formation des jeunes enfants**. Les mesures créant les conditions de la réussite des processus de formation et de développement, mais qui ne les accompagnent ni directement ni indirectement, ne seront pas traitées. Il s'agit par exemple des traitements médicaux pour les maladies physiques ou organiques, des activités non éducatives durant la grossesse et l'accompagnement à la naissance ou les interventions de la protection de l'enfance (**illustration A**).

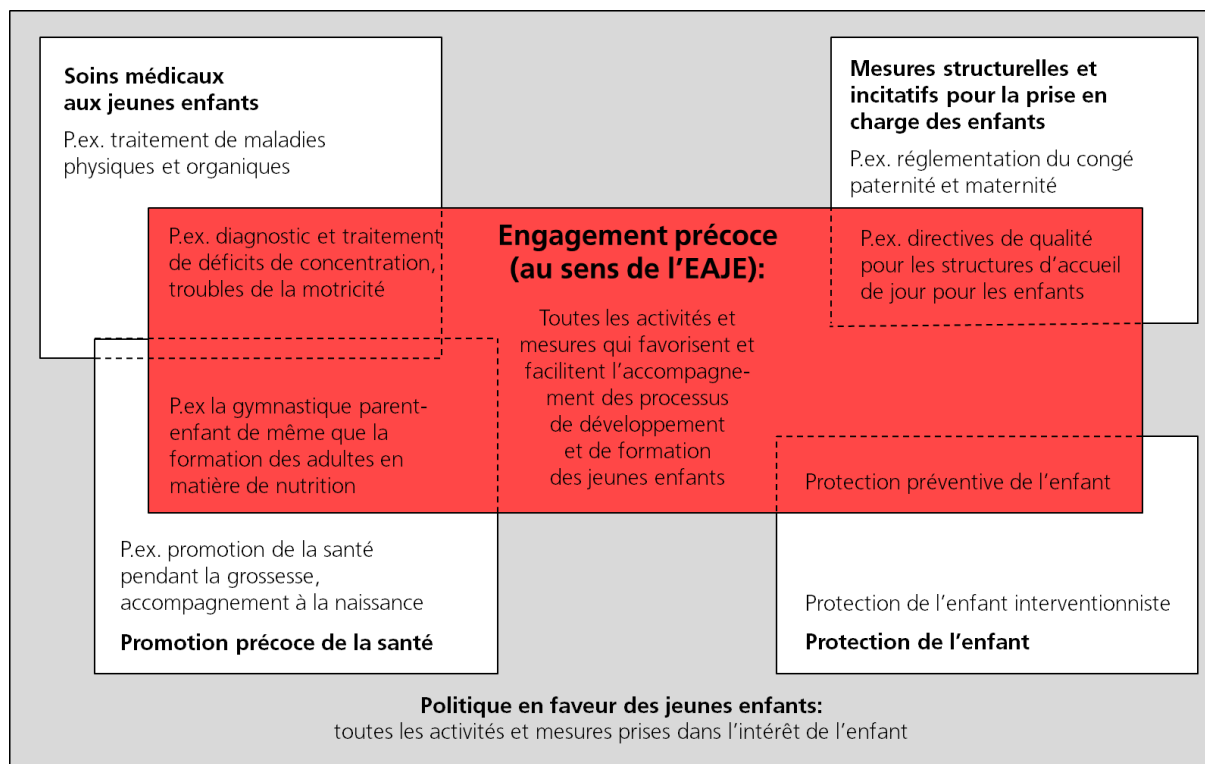
3. Choix des domaines de travail

Même avec cette restriction, les offres d'encouragement précoce sont très diverses. L'**illustration B** fournit une vue d'ensemble et structure les offres selon la manière dont elles interviennent dans le travail de prise en charge et d'éducation des parents. On distingue trois groupes:

- **Offres d'accueil extra-familial:** l'offre d'accueil extra-familial se caractérise par le fait que des tiers assument des tâches de garde parentale (p. ex. structures d'accueil de jour pour les enfants, accueil familial de jour) pendant plusieurs heures par jour selon un modèle régulier.

- **Offres de soutien à la famille:** on classe dans les offres de soutien à la famille celles qui étendent les ressources de la famille ou qui l'aident à surmonter un défi particulier. L'éventail de ces offres est large et diffère également en fonction du membre de la famille qui est concerné (p. ex. formation des parents, centres de consultation pour père et mère, travail familial à

Illustration A: Engagement précoce et rapport avec d'autres domaines d'activité de la petite enfance



Représentation: BASS.

domicile, lieux de rencontre parents-enfant, mesures de pédagogie spécialisée).

■ **Offres en dehors du milieu familial:** enfin, les offres en dehors du milieu familial sont celles où l'éducation et la prise en charge des enfants sont assumées pour une longue période par d'autres personnes que les parents biologiques (familles d'accueil, foyers pour enfants).

Les **onze domaines de travail** initialement mentionnés ont été **sélectionnés** parmi tous les domaines de l'offre, la formulation «domaine de travail» reprenant le point de vue des personnes spécialisées et accompagnantes qui fournissent les services correspondants. La sélection a tenu compte du fait que les domaines de travail devaient répondre au moins à l'un des deux critères suivants:

■ **Haut degré d'intensité d'encadrement:** les personnes spécialisées accomplissent avec régularité, et le plus souvent pendant une longue durée, de nombreuses tâches d'éducation et de garde;

■ **Large éventail thématique:** les domaines de travail prennent en charge, au sens large, la relation parents-enfant, ou recouvrent les processus de développement et de formation du petit enfant sur une large diversité thématique.

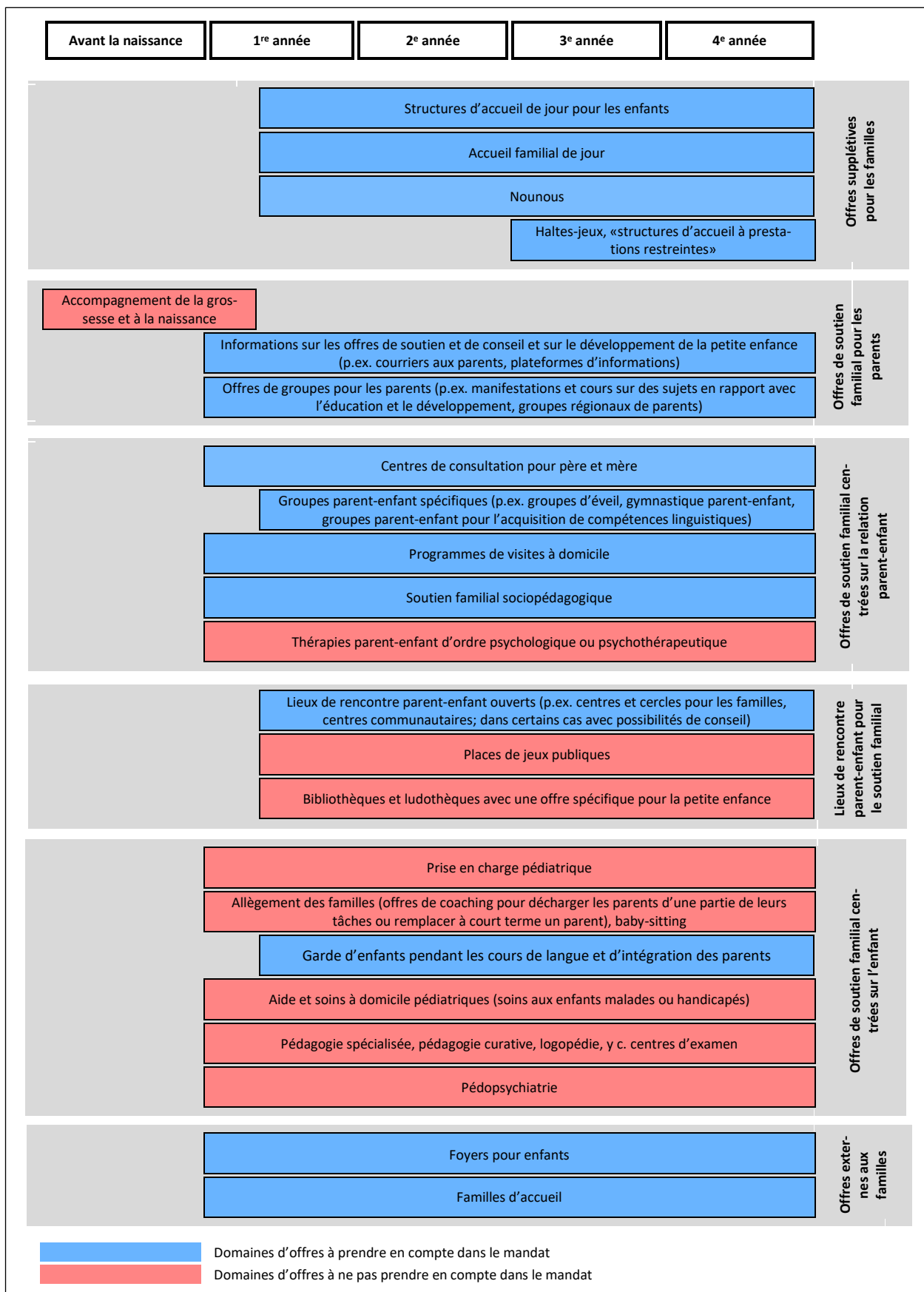
N'ont pas été pris en compte les domaines de travail dans lesquels travaillent essentiellement

des professionnels/-elles de la santé ou des psychologues et qui n'entrent donc pas dans le domaine de compétences de SAVOIRSOCIAL, de même que les offres très spécialisées présupposant une indication et typiquement réservées à des personnes spécialisées ayant des diplômes de niveau haute école déjà existants (p. ex. pédagogie spécialisée, éducation précoce spécialisée, logopédie). Enfin, plusieurs domaines de travail sont exclus, dont l'intensité de prise en charge est plutôt faible (p. ex. babysitting) ou qui concernent une partie relativement étroite de l'encouragement précoce (bibliothèques, ludothèques, terrains de jeux).

4. Profils de qualification des domaines de travail

Les personnes spécialisées et accompagnantes possèdent différentes qualifications selon les domaines de travail. Ces différences sont en partie dues aux exigences spécifiques du domaine de travail. D'autres facteurs jouent aussi un rôle (par exemple, les traditions de formation, l'ancrage dans le travail bénévole). Si l'on considère les personnes sans fonctions de direction, on peut distinguer trois types de domaines de travail avec certains débordements:

Illustration B: Offres prises en compte dans l'étude



Représentation: BASS. L'aperçu de l'offre est fondé sur la Jacobs Foundation (2013).

Diplômes du degré secondaire II et du degré tertiaire (formation professionnelle supérieure, hautes écoles)

Ce profil de qualification est celui des *structures d'accueil de jour pour les enfants* et des *foyers pour enfants*. Dans les deux cas, les structures de qualification sont en principe clairement indiquées et ancrées dans le système de formation professionnelle: il existe des diplômes de formation professionnelle initiale et de degré tertiaire qui préparent essentiellement à ces domaines de travail et sont fortement représentés parmi le personnel. Dans les *structures d'accueil de jour pour les enfants*, il s'agit, en matière de formation professionnelle initiale, du certificat fédéral de capacité assistant/-e socio-éducatif/-ive (CFC ASE) et, au niveau tertiaire, du diplôme éducateur/-trice de l'enfance des écoles supérieures (ES). Dans les *foyers pour enfants*, viennent s'ajouter, au niveau tertiaire, les diplômes en éducation sociale des écoles supérieures et des hautes écoles supérieures.

Dans les *structures d'accueil de jour pour les enfants*, les qualifications varient selon les régions linguistiques: en Suisse romande, où le diplôme de niveau secondaire II (CFC ASE) correspondant n'existe que depuis un peu plus de dix ans, le diplôme ES éducateur/-trice de l'enfance constitue jusqu'à présent la norme. En Suisse alémanique les employés/-ées titulaires ou visant l'acquisition d'un CFC ASE sont en revanche majoritaires. Cette dernière précision est importante: de nombreux employés/-ées des centres d'accueil de jour pour les enfants sont en cours de formation ou effectuent un stage. En Suisse alémanique, c'est le cas de près de 50 % de tous les employés/-ées des centres d'accueil de jour pour les enfants. Il arrive en outre que des employés/-ées non qualifié-e-s au sens strict du terme travaillent dans les structures d'accueil de jour pour les enfants. Il s'agit de personnes sans formation sociale ou pédagogique de base et qui ne sont ni en stage, ni en formation. Leur pourcentage est toutefois sensiblement plus faible.

Domaines de travail d'orientation tertiaires

Les personnes qui travaillent dans les *centres de consultation pour père et mère*, la *formation des parents* et le *travail familial à domicile* sont en règle générale titulaires d'un diplôme de niveau tertiaire, que ce soit d'un diplôme universitaire (tertiaire A) ou d'un diplôme de formation professionnelle supérieure (tertiaire B). Ce niveau de qualification plus élevé s'explique par le fait que ces spécialistes assument des missions complexes de conseil ou de formation et sont en partie confrontés de manière spécifique à des situations

familiales particulièrement lourdes. Dans leur travail, ils doivent parfois agir seuls.

En règle générale, un diplôme standard de niveau tertiaire ne qualifie pas à lui seul pour ces activités; des formations continues supplémentaires sont nécessaires ou tout au moins recommandées. Elles sont normalisées et uniformisées de manière très variable. Dans le domaine de la *formation des parents* et du *travail familial à domicile*, il existe une multitude de formations continues qui sont souvent certifiées par des écoles et des institutions de formation et dont certains diplômes sont délivrés sous forme de titres ou de licences protégés par une marque de commerce.

Dans les *centres de consultation pour père et mère* de Suisse alémanique, le postgrade de «conseillère parentale» est largement répandu comme diplôme spécifique pouvant être obtenu après une formation en soins infirmiers. Il n'est cependant pas rare que des personnes ayant seulement suivi une formation en soins infirmiers travaillent dans des centres de consultation pour père et mère. En Suisse romande, les compétences nécessaires sont acquises par le biais de différentes formations continues, mais des offres correspondantes font défaut en Suisse italienne. L'introduction d'un examen professionnel supérieur pour les conseillers/-ères parentaux/-ales, c'est-à-dire d'un diplôme uniforme à l'échelle de la Suisse, est actuellement en cours d'examen. Une ouverture aux personnes spécialisées du domaine social fait également l'objet de discussions; pour le diplôme postgrade en Suisse alémanique, cette ouverture existe déjà.

Domaines de travail facilement accessibles

Les autres domaines de travail sont facilement accessibles, en ce sens qu'ils ne nécessitent pas de diplôme professionnel social, pédagogique ou sanitaire. L'expérience concrète de prise en charge et d'éducation des enfants est bien plus importante; dans certains cas, un intérêt marqué pour ce domaine est également suffisant. Dans la plupart de ces domaines de travail, il existe toutefois des cours et des formations qui préparent de manière spécifique aux activités du domaine concerné.

Les filières de formation dans le domaine des *haltes-jeux*, surtout répandues en Suisse alémanique, sont à cet égard les plus étendues et les plus différenciées. Elles s'établissent souvent sur une formation de base d'environ 100 leçons qui, avec des modules complémentaires, peuvent conduire au diplôme (200 leçons env.). En comparaison, la formation de base des *familles d'accueil*, proposée en Suisse alémanique par kibesuisse, comprend 24 à 30 heures. En Suisse romande, différentes organisations se chargent des formations à l'intention

des parents d'accueil. Leur volume varie sensiblement et atteint parfois jusqu'à 100 leçons. Selon les évaluations des experts/-tes, ces formations sectorielles dominent dans les deux domaines de travail. Cependant, certains/-nes collaborateurs/-trices ne présentent également aucune qualification particulière.

Les formations proposées aux *nounous* (surtout le cursus de la Croix Rouge Suisse) se font également sur quelques jours. Elles ne se sont pas encore établies à un degré comparable en tant que normes, ce qui est également lié au degré d'organisation nettement inférieur de ce domaine de travail. Comme les *nounous*, les *visiteurs/-teuses à domicile* qui interviennent dans le cadre de programmes de visites à domicile (p. ex. programme de jeu et d'apprentissage schritt:weise) travaillent essentiellement dans le foyer des familles concernées. Dans le domaine essentiellement tertiaire du travail familial à domicile, les programmes de visites à domicile, qui s'inscrivent souvent dans un contexte migratoire, ont un statut particulier. Lors du recrutement des visiteurs/-euses à domicile, les principes poursuivis varient selon les programmes: il s'agit parfois de personnes ayant suivi une formation professionnelle de base (p. ex. sages-femmes, conseillers/-ères parentaux/-ales), parfois de personnes dont on attend en premier lieu qu'elles soient particulièrement bien familiarisées avec la langue et l'environnement culturel des familles auxquelles elles rendent visite et qui bénéficient ensuite, dans le cadre du programme, d'une formation reliée à la pratique.

Les *parents d'accueil* sont généralement préparés à leurs tâches dans le cadre de cours qui durent environ trois jours et sont obligatoires dans de nombreux cantons. Au vu des défis de taille auxquels sont confrontés les parents d'accueil, ce nombre de jours peut sembler très limité. Toutefois, les experts/-tes soulignent que ces défis sont trop variés et trop peu prévisibles pour que les parents d'accueil puissent s'y préparer pleinement par un apprentissage préalable. C'est pourquoi l'importance de l'accompagnement et du soutien professionnel des familles d'accueil est unanimement soulignée.

Il existe peu de possibilités de formation pour les *lieux de rencontre parents-enfant*, qui reposent souvent sur du bénévolat. Pour la *prise en charge des enfants durant les cours de langue et d'intégration*, des efforts sont entrepris pour formuler des standards de qualité, qui doivent notamment fixer des repères pour le niveau de qualification du personnel d'encadrement. L'éventail mentionné dans l'enquête Delphi est pour le moment encore très vaste; parmi les collaborateurs/-trices sans fonction de direction, et outre les per-

sonnes ayant des qualifications (de base) telles que la formation de base directeur/-trice de haltes-jeux, il comprend également des personnes d'encadrement sans qualification spécifique, souvent issues de la migration.

Profils de qualification des personnes avec fonctions de direction

L'importance et la diversité des fonctions de direction peuvent considérablement varier d'un domaine de travail à l'autre. Alors que les directeurs/-trices de foyers pour enfants dirigent parfois de très grosses institutions avec beaucoup de personnel, les fonctions de direction des haltes-jeux se concentrent généralement sur la gestion d'un/une à deux collaborateurs/-trices. Même dans un domaine de travail, l'éventail est large et les institutions sont de tailles et de spécifications très différentes (p. ex. dans le domaine des structures d'accueil de jour pour les enfants, où la taille des établissements de prise en charge varie très fortement).

Les fonctions et les tâches de direction dépendent par ailleurs du cadre de travail type (indépendance ou intégration dans une institution plus grande) et des qualifications dont disposent habituellement les collaborateurs. Il est caractéristique dans *l'accueil familial de jour* et les *programmes de visites à domicile* que les personnes ayant des fonctions de direction assument en grande partie des tâches de placement et de coordination. En outre, elles sont fréquemment responsables du support spécialisé des parents d'accueil et des visiteurs/-teuses à domicile, à moins que des conseillers/-ères spécialisé-e-s n'aient été engagé-e-s à cet effet.

Dans le système de la formation professionnelle supérieure, il existe, pour la formation des cadres des institutions sociales et médico-sociales, **deux diplômes reconnus au niveau fédéral**: le brevet de responsable d'équipe et l'examen professionnel supérieur de responsable d'institutions. Dans la petite enfance, ces diplômes sont surtout répandus chez des personnes qui exercent des fonctions de direction dans des *foyers pour enfants* et des *structures d'accueil de jour pour les enfants*. D'une manière générale, selon les experts/-tes, ce sont encore des diplômes et certificats délivrés sous la forme de **qualifications spécifiques à la branche** et organisés pour les fonctions de direction dans ce domaine de travail qui dominent aujourd'hui dans les structures d'accueil de jour pour les enfants (directeur/-trice). Cette constellation est cependant en pleine mutation car de plus en plus de formations existantes s'adaptent à la logique des diplômes reconnus au niveau fédéral. Dans ce cadre, des efforts sont clairement entrepris pour

qualifier malgré tout les futur-e-s diplômés/-ées à la direction d'offres pédagogiques dans les structures d'accueil de jour pour les enfants et la petite enfance. Enfin, plusieurs experts/-tes soulignent que dans de nombreuses structures d'accueil de jour pour les enfants, des personnes avec des formations sociales ou pédagogiques de base mais sans qualifications spécifiques de direction assurent des fonctions de direction (ASE enfant, éducateur/-trice de l'enfance ES, quelques directeurs/-trices de haltes-jeux aussi). Toutes les personnes avec des fonctions de direction ne disposent donc pas d'une formation de niveau tertiaire.

Pour les *coordinateurs/-trices de l'accueil familial de jour* également, il existe des **formations spécifiques aux domaines de travail**. Elles sont proposées dans les hautes écoles spécialisées en Suisse romande, et par l'association kibesuisse sous forme de formation comportant près de 100 leçons en Suisse alémanique. Selon les expériences des experts/-tes, les coordinateurs/-trices sont également titulaires d'autres diplômes de l'enseignement supérieur et professionnel, qui n'ont parfois qu'un rapport éloigné avec le domaine de travail (p. ex. formation commerciale). Une formation de niveau tertiaire n'est donc pas obligatoire non plus. Cela est également valable pour les *haltes-jeux*, dans lesquelles les exigences en matière de direction sont toutefois limitées. Les qualifications relatives à la direction de haltes-jeux sont quasiment exclusivement citées comme diplômes pertinents, le diplôme étant mentionné comme la qualification la plus élevée aussi souvent que le certificat précédent.

Dans la *formation des parents*, le *travail familial à domicile* et les *centres de consultation pour père et mère*, les formations du **domaine tertiaire** sont déjà largement répandues pour les personnes spécialisées sans fonction de direction. Si elles sont appelées à assumer des missions de direction, des **diplômes de formation continue spécifiques** viennent parfois s'ajouter dans la *formation des parents* et le *travail familial à domicile*. Des modèles dominants ne sont pas mis en évidence par les réponses; de plus, les parcours de formation individuels sont trop variés.

5. Besoin de qualification

Le besoin de qualification a été déterminé à l'aide d'un **catalogue complet de compétences «Encouragement précoce»**. Le catalogue préalablement rédigé sur la base d'une vaste analyse littéraire et documentaire au profit de l'étude dressait la liste la plus exhaustive possible de toutes les compétences nécessaires dans les différents domaines de travail de l'encouragement précoce. Le passage du

catalogue de compétences à la détermination du besoin de qualification s'est fait en deux étapes:

■ **Adaptation du catalogue au domaine de travail en question:** dans un premier temps, les experts/-tes devaient adapter l'ensemble du catalogue de compétences à leur domaine de travail. Ils/elles devaient indiquer quelles compétences du catalogue complet étaient superflues dans leur domaine de travail et quelles étaient celles qui y faisaient éventuellement défaut.

■ **Évaluation des qualifications et des fonctions spécifiques du besoin de qualification:** sur la base de ce catalogue adapté, les experts/-tes ont ensuite évalué les points pour lesquels il existait de sérieuses lacunes entre le catalogue cible et les compétences réelles des personnes spécialisées et accompagnantes dans leur domaine de travail. Ces évaluations ont été faites séparément pour différentes fonctions du personnel et qualifications.

Comme on pouvait s'y attendre, les résultats montrent une **corrélation entre le niveau de qualification et le besoin de qualification**: plus le niveau de qualification est élevé, plus les lacunes de compétences sont en général considérées par les experts/-tes comme moindres. Cela vaut aussi bien pour les comparaisons au sein d'un domaine de travail donné (p. ex. ASE enfant vs éducatrice de l'enfance ES en structures d'accueil de jour pour les enfants) que pour les comparaisons entre différents domaines de travail. En particulier dans les domaines de travail de degré tertiaire (*formation aux parents, travail familial à domicile*), les lacunes de compétences sont jugées plutôt faibles. Cela est moins prononcé pour la comparaison des domaines de travail d'accès facile d'une part et des *structures d'accueil de jour des enfants* et des *foyers pour enfants* d'autre part, ce qui est probablement dû au fait que les experts/-tes ont tacitement supposé des attentes ou exigences moindres en matière d'encouragement précoce dans les domaines de travail d'accès facile.

Les résultats pour chaque domaine de travail sont représentés en détail dans le deuxième rapport intermédiaire. L'illustration suivante se concentre sur les lacunes de compétences particulièrement répandues et graves.

Lacunes de compétences des personnes sans fonctions de direction

Malgré le lien entre le niveau et le besoin de qualification, il existe plusieurs lacunes de compétences importantes qui se retrouvent dans de nombreux domaines de travail et que l'on retrouve parmi les personnes spécialisées et accompagnantes ayant différentes qualifications, en particulier aussi chez les diplômés caractéristiques du domaine de travail. On les retrouve dans les domaines suivants:

■ **Orientation pédagogique: Orientation pédagogique:** des lacunes de compétences sont souvent soulignées dans l'orientation pédagogique et dans l'accompagnement des processus d'apprentissage et de développement de l'enfant. Cela concerne l'observation et la documentation du comportement des enfants ainsi que la capacité à les classer de manière analytique et à en tirer des conclusions pour sa propre pratique pédagogique (ou d'avoir recours à des spécialistes externes). De telles lacunes ne sont pas seulement constatées chez les personnes spécialisées qui assument directement des missions dans la prise en charge des enfants (en particulier *structures d'accueil de jour pour les enfants* et *haltes-jeux*). Dans la formation des parents également, on constate que les bases en psychologie du développement font parfois défaut lorsqu'elles ne sont pas transmises par une formation antérieure (p. ex. diplôme d'éducateur/-trice social-e ou de psychologue).

■ **Intégration et rapport à la diversité:** dans ce contexte, plusieurs experts/-tes se réfèrent assez globalement aux lacunes de compétences; les retours d'information sont différenciés pour le domaine des *structures d'accueil de jour pour les enfants*. Ils ne concernent pas seulement les connaissances spécifiques des méthodes de la pédagogie interculturelle, mais également les sensibilités essentielles aux questions de préjudice social et un rapport positif à la diversité. Dans la *formation des parents*, des lacunes de compétences ayant trait à des groupes de parents hétérogènes sont parfois identifiées.

■ **Collaboration avec les parents:** des lacunes de compétences sont rarement constatées dans l'accès et le rapport fondamental aux parents – l'estime qui leur est témoignée et les efforts pour comprendre la situation familiale. Les lacunes sont plutôt repérées dans la collaboration concrète avec les parents. Dans la *garde extra-familiale des enfants* et les *foyers pour enfants*, cela concerne surtout le renforcement des compétences d'éducation des parents et leur soutien dans les situations de crise. Dans la *formation des parents*, il est également souvent constaté que les compétences pour une conception orientée sur des ressources ne sont pas particulièrement développées.

■ **Compétences personnelles et professionnelles:** les lacunes de compétences identifiées ici concernent la capacité à réfléchir sur ses propres actions dans le contexte de sa propre socialisation et son rôle personnel dans les processus de développement et d'éducation de l'enfant. Ces lacunes ne sont pas mentionnées seulement pour les *nounous* ou les *parents d'accueil*, qui en règle générale possèdent peu de formation spécifique, mais plutôt également, par exemple, chez le personnel d'enca-

drement dans les *structures d'accueil de jour pour les enfants* ainsi que dans les *centres de consultation pour père et mère*. Les *parents d'accueil* sont confrontés d'une manière particulière à leurs attentes et à la représentation de leur rôle. Enfin, un besoin de compétences en autogestion et gestion du stress est enregistré dans plusieurs domaines de travail, ainsi qu'un renforcement de l'identification et de l'attitude fondamentale.

Les jugements sur l'**encouragement du développement langagier** diffèrent et vont même parfois jusqu'à se contredire. Dans l'étude, ce sujet revêt une importance particulière, dans la mesure où les discussions sur l'introduction éventuelle d'un examen professionnel pour l'encouragement précoce des langues ont été le déclencheur du projet. Le développement précoce des langues a été intégré au catalogue général de compétences sous forme de sous-partie lors de l'évaluation du besoin de qualification. Plusieurs experts/-tes en font la critique: le catalogue n'étant pas tout à fait adapté, il ne rend pas justice à l'aspect multidimensionnel du développement de l'enfant.

Malgré la critique du catalogue de compétences et l'exigence d'une considération plus globale, un **besoin de qualification** a été assez clairement enregistré: lors de la comparaison entre la situation souhaitée et la situation actuelle, des lacunes de compétences ont été plusieurs fois évoquées en matière de l'encouragement de la langue et gestion du plurilinguisme. C'était particulièrement souvent le cas dans le domaine de la garde extra-familiale des enfants (*structures d'accueil de jour pour les enfants*, *accueil familial de jour*, *haltes-jeux*). Les lacunes concernent principalement les points suivants:

■ **Expression verbale concrète:** l'expression verbale des personnes spécialisées et accompagnantes n'est pas adaptée aux enfants; elles entretiennent une communication peu stimulante, peu différenciée et peu adaptée à l'âge des enfants. De plus, leurs propres compétences linguistiques varient.

■ **Manque de connaissances:** les personnes spécialisées et accompagnantes sont trop peu familières avec l'idée de base de l'encouragement de la langue intégrée au quotidien – contrairement à l'encouragement explicite; elles ne connaissent pas non plus les approches et les concepts concrets (p. ex. «sustained shared thinking»). Les concepts existants visent principalement l'acquisition d'un langage familier et encore trop rarement le plurilinguisme. Enfin, des lacunes dans la connaissance du développement linguistique, sa relation avec d'autres domaines de développement et la reconnaissance des troubles du développement du langage sont enregistrées.

■ **Difficultés de mise en œuvre:** les personnes spécialisées et accompagnantes parviennent trop rarement à mettre en œuvre des éléments de promotion du langage dans le quotidien pédagogique. Cela peut avoir plusieurs raisons: manque de pratique et de connaissances dans l'application de méthodes ou «outils» appropriés, défis particuliers lors du travail pédagogique avec des groupes d'enfants (p. ex. perception et encouragement uniforme de tous les enfants) ou encore conditions cadres telles que la proportion d'enfants de langue étrangère ou – surtout chez les *nounous* – directives des parents (p. ex. communication en anglais, même s'il s'agit d'une langue étrangère pour toutes les parties concernées).

D'une manière générale, on remarque que les experts/-tes travaillant dans la recherche, dans des institutions de formation ou dans des organes de gestion politique et le lobbying sont plus critiques à l'égard des compétences des personnes spécialisées et accompagnantes que les spécialistes de domaines de travail davantage orientés vers la pratique, en particulier dans l'encouragement précoce des langues. Cela peut être dû au fait que ces experts/-tes ont un regard plus extérieur et posent des exigences qui ne sont pas principalement orientées vers un bon déroulement du travail et un bon fonctionnement. De même, les experts/-tes de Suisse romande perçoivent des lacunes de compétences moins importantes que ceux/celles de Suisse alémanique (et en général aussi du Tessin) dans certains domaines. Ces différentes évaluations peuvent également masquer un «effet de qualification», car en matière de garde extra-familiale des enfants, les éducateurs/-trices de l'enfance du secteur tertiaire sont beaucoup plus nombreux/-euses en Suisse romande qu'en Suisse alémanique.

Lacunes de compétences des personnes avec fonctions de direction

Le besoin de qualification des personnes ayant des fonctions de direction a été traité dans les deux volets de l'enquête Delphi dans un module de questions séparé. Les résultats centraux se résument en trois points:

■ **Offre:** dans la majorité des domaines de travail, il y a suffisamment de formations continues pour les personnes qui exercent ou qui visent une fonction de direction. Des lacunes sont constatées à plusieurs reprises dans les domaines de travail d'accès facile (p. ex. *haltes-jeux*, *accueil familial de jour*, *lieux de rencontre parents-enfant*). Selon les experts/-tes, cela a également un rapport avec le fait que les activités dans ces domaines sont typiquement conçues comme des salaires d'appoint, une «deuxième profession» ou du travail bénévole et

n'exigent pas de formation de base pédagogique ou sociale. Cela entraîne un manque de formations continues menant à des fonctions de direction sur la base de ces formations hétérogènes et souvent non spécifiques.

■ **Compétences dispensées:** si des personnes ayant des fonctions de direction ont effectivement suivi des formations continues les qualifiant pour ces fonctions, elles disposent en règle générale des compétences requises pour remplir leur mission de façon adéquate. Des lacunes sont également signalées à plusieurs reprises, mais elles sont perçues dans des domaines très différents. Le plus souvent, on constate que les personnes ayant des fonctions de direction, en dépit de leurs formations continues, ne possèdent que de faibles compétences spécialisées, en particulier pédagogiques (p. ex. orientation pédagogique, travail conceptuel, collaboration avec les parents). Il leur est souvent difficile de sensibiliser leurs collaborateurs à la question de l'encouragement précoce et de les instruire en restant proches de la pratique. Les lacunes relatives aux compétences de direction et à la gestion du personnel sont un peu moins fréquentes. Les formations continues destinées aux cadres sont parfois désignées comme trop académiques, ou alors la transmission d'un style de direction plus coopératif est souhaitée.

■ **Utilisation de l'offre:** cependant, toutes les personnes ayant des fonctions de direction sont loin d'avoir suivi les formations continues pour cadres supérieurs requises ou recommandées. Sur ce point, il existe un large consensus parmi les experts/-tes; un besoin de qualification est identifié dans de nombreux domaines de travail. Souvent, on avance des raisons financières, en invoquant que les cursus de formation correspondants sont coûteux et que tout ou partie des frais doivent souvent être supportés par la personne intéressée.

6. Approches

Qu'est-il possible d'entreprendre pour combler les lacunes de compétences décrites du personnel spécialisé et accompagnant? Au cours de l'étude, les experts/-tes ont eu à plusieurs reprises l'occasion de soumettre des suggestions correspondantes. On leur a également demandé de commenter les suggestions des autres participants/-tes et d'évaluer leurs chances et leurs risques.

Dans un souci de structure et de clarté, les propositions ont été condensées en **six approches** dans le rapport final. Elles diffèrent dans la manière dont elles se rapportent à la gamme existante d'opportunités de formation formelle pour le personnel spécialisé et accompagnant, à savoir dans quelle mesure elles la modifient, l'exploitent différemment ou ne l'affectent pas. Cette relation est

importante pour plusieurs raisons: il en dépend notamment quels acteurs sont nécessaires à la mise en œuvre réussie d'une approche. De plus, différents instruments doivent être utilisés et des mesures réglementaires ou même législatives doivent être prises selon la situation. Enfin, les approches diffèrent par leur degré d'influence directe sur les compétences individuelles et collectives du personnel spécialisé et accompagnant.

Les six approches sont présentées plus en détail ci-après. Elles sont à la fois caractérisées sur le fond et concrétisées sous forme de projets ou de mesures spécifiques. Le **tableau A** fournit un aperçu général. La représentation des mesures n'a pas la prétention d'être exhaustive d'un point de vue systématique. L'objectif est plutôt de représenter les discussions de manière adéquate et d'identifier les options centrales et les décisions d'orientation. L'ordre de présentation des approches et des mesures n'est basé sur aucun critère de valeur ou priorité.

Tableau A: approches et mesures

Approche / mesure
1. Améliorer la clarté
1.a Plateforme Internet
2. Améliorer la coordination et la perméabilité
2.a Modularisation des offres de formation faciles d'accès
2.b Prise en compte des acquis
3. Introduire de nouveaux diplômes
3.a Nouvel examen professionnel
4. Réformer les offres de formation existantes
5. Meilleure utilisation des offres existantes
5.a Former et embaucher plus d'éducateurs/-trices de l'enfance ES
5.b Renforcer la maturité professionnelle en cours de formation
6. L'apprentissage dans la pratique
6.a Plus d'opportunités d'apprentissage basées sur la pratique
6.b Renforcer le rôle des formateurs/-trices professionnel-le-s

6.1. Première approche – améliorer la clarté

De nombreux/-euses experts/-tes sont plaint-e-s du manque de clarté des offres de formation pour le personnel spécialisé et accompagnant dans la petite enfance. Outre l'hétérogénéité des domaines de travail, ceci est en premier lieu attribué à la **diversité des prestataires**. Alors que les grands prestataires, en particulier, disposent d'une gamme de programmes qui sont assez cohérents en soi, les catégories générales permettant de

comparer les offres individuelles font défaut. De même, il semble très difficile d'évaluer la qualité des formations continues et des prestataires.

Mesure (1.a): plateforme Internet

Une plate-forme Internet répertoriant les offres de formation de la manière la plus complète possible est proposée comme solution. Cette proposition n'interfère pas avec l'offre concrète de formation, mais cherche à créer plus de clarté par le biais d'orientations. Cela n'influencerait pas directement les compétences du personnel spécialisé et accompagnant, mais des effets indirects sont attendus: on espère que les personnes spécialisées et accompagnantes trouveront plus souvent des offres qui répondent à leurs besoins réels (au lieu de déclarer forfait face au manque de clarté et d'opter pour la première offre venue – ou pas d'offre du tout).

Bien que cette proposition semble très facile à mettre en œuvre à première vue, à y regarder de plus près elle est associée à des risques non négligeables. Si la plate-forme est exploitée avec peu d'efforts, elle risque de ne reproduire que la confusion déjà existante. Afin de pouvoir mieux l'utiliser, il faudrait élaborer des normes de description des offres de formation et les appliquer de manière cohérente. Cela augmenterait considérablement les efforts nécessaires. De même, la classification des offres finirait probablement par conduire à une «certification light» qui pourrait être source de conflits. Par conséquent, la manière de garantir l'exhaustivité de la plate-forme si certains prestataires ne veulent pas fournir les informations nécessaires ou ne sont pas d'accord avec la classification de leurs offres est mise en question.

6.2. Deuxième approche – améliorer la coordination et la perméabilité

La deuxième approche vise à mieux coordonner et harmoniser entre elles les offres de formation. Pour cela, les personnes spécialisées et accompagnantes doivent disposer de plus de possibilités de développement professionnel et éducatif ciblé. Formulé négativement, l'objectif est d'empêcher que ces personnes ne se retrouvent dans des impasses professionnelles ou n'assistent à des séries de cours individuels sans but et n'aboutissant à aucun diplôme ou débouché reconnu et pertinent pour leur carrière.

Les mesures de lutte contre les «problématiques de l'impasse» ont des effets positifs sur la qualité de l'encouragement précoce si elles contribuent à ce que les personnes dont le potentiel n'a pas été pleinement exploité...

- développent des ambitions accrues d'élargissement et d'approfondissement de leurs connaissances professionnelles,
- jouent le rôle de multiplicateurs/-trices au sein des entreprises et
- restent plus longtemps dans le travail direct avec les enfants grâce aux perspectives de développement.

D'une manière générale, plus les qualifications requises sont faciles d'accès dans un domaine de travail, plus la «problématique de l'impasse» est prononcée. C'est pourquoi nous évoquerons principalement ci-après des propositions à mettre en œuvre dans les domaines d'action faciles d'accès et qui ouvrent la voie à l'acquisition d'un diplôme professionnel reconnu. Les perspectives de carrière et de développement des spécialistes qualifiés seront évoquées dans des propositions d'actions ultérieures et structurées différemment.²

Mesure (2.a): modularisation d'offres de formation d'accès facile

Une mesure dont on a beaucoup parlé consiste à coordonner davantage les offres de formation dans le domaine d'accès facile et de les organiser dans un **système modulaire**. Actuellement, ces offres de base sont très fortement adaptées aux domaines de travail respectifs et peu reliées entre elles. Seraient désormais définis des modules adaptés en partie à tous les domaines de travail, en partie à plusieurs domaines de travail et en partie à un seul domaine de travail. Pour les diplômes pertinents dans les domaines de travail respectifs (p. ex. parents d'accueil, responsables de haltes-jeux, nounous), différentes combinaisons de modules devraient être effectuées.

La modularisation peut être mise en œuvre de manière plus ou moins stricte. Le modèle le plus approprié serait probablement un **modèle légèrement centralisé** formulant des exigences contraignantes pour les modules et les diplômes individuels, mais renonçant à une réglementation détaillée sur le contenu. De cette manière, les associations de branche et les organismes de formation conserveraient une certaine marge de manœuvre. Il serait également envisageable de transférer des offres de formation existantes dans le nouveau système, en procédant à de légères modifications le cas échéant. La coordination des offres de la formation des adultes dans le cadre de la FSFC (Fédération suisse pour la formation continue) a

plusieurs fois été citée comme un processus comparable à caractère exemplaire.

La mesure permettrait d'améliorer considérablement la perméabilité entre les domaines de travail d'accès facile. En outre, on s'attend à ce que l'uniformisation augmente la probabilité que les modules de formation effectués dans le domaine d'accès facile soient validés pour l'acquisition d'un CFC ASE. Enfin, la coordination et la modularisation des offres de formation est considérée comme une opportunité de promouvoir la mise en réseau des domaines de travail d'accès facile et de renforcer et d'améliorer ce domaine dans son ensemble.

Face à cela, il règne une certaine incertitude quant à la réussite de la coopération entre les organisations de branche et les prestataires de formation et de la création d'un organisme supérieur (service spécialisé, organisation faitière) qui réalisera le projet et en sera responsable. Par ailleurs, les experts/-tes s'accordent largement à affirmer que la perméabilité entre les seuls domaines de travail faciles d'accès n'est pas suffisante pour justifier l'effort requis pour la coordination et la modularisation de l'ensemble des offres de formation. L'intérêt pour de tels changements serait très probablement trop faible. En fin de compte, il est décisif qu'un tel projet construise également des ponts plus solides avec le CFC ASE, et donc avec le domaine de travail des structures d'accueil de jour pour les enfants. Bien que de nombreux/-euses experts/-tes souhaitent néanmoins s'attaquer à la modularisation et à la coordination des offres de formation faciles d'accès, il s'avère qu'elle n'est pas impérativement nécessaire pour une meilleure perméabilité vers la formation professionnelle de base (CFC ASE).

Mesure (2.b): prise en compte des acquis

La perméabilité du système de formation peut également être accrue sans modifier les formations à proprement parler. Des éléments tout aussi décisifs sont la manière dont les accès aux différentes offres de formation sont définis, dans quelle mesure les acquis et les expériences pratiques sont pris en compte, et s'il existe des offres de formation en cours d'emploi ou à temps partiel.

Pour les personnes accompagnantes du domaine d'accès facile, l'accent est mis sur la prise en compte des acquis et de l'expérience pour un CFC ASE, et donc en particulier sur le passage des domaines de travail d'accès facile au domaine des structures d'accueil de jour pour les enfants. Outre les «opportunités de perméabilité» déjà mentionnées, cela aurait selon toute vraisemblance un impact sur l'intergénérationnalité du personnel dans les structures d'accueil de jour pour les enfants. En plus de nombreux jeunes adultes, il y

² Introduction d'un nouvel examen professionnel (mesure 3.a), renforcement de la maturité professionnelle en accompagnement à la formation (mesure 5.b).

aurait un groupe non négligeable de personnes d'âge moyen ayant une expérience différente. Cela est également considéré comme une opportunité de réduire les fluctuations parfois très élevées de personnel et de lutter contre la pénurie de personnel qualifié dans les structures d'accueil de jour pour les enfants.

D'une manière générale, il existe trois possibilités d'ouvrir aux personnes accompagnantes adultes la voie vers un CFC ASE:

■ **Validation des acquis:** la validation des acquis permet aux personnes adultes disposant d'au moins cinq ans d'expérience (dont quatre dans le champ professionnel de l'encadrement) et avec un taux d'activité minimum de 50 % d'obtenir un CFC ASE sans avoir à suivre une formation professionnelle de base. À cette fin, les candidats/-tes doivent préparer un dossier faisant état des compétences qu'ils/elles ont acquises au cours de leur carrière.

■ **Prise en compte des acquis pour une formation professionnelle de base:** les adultes ayant une expérience professionnelle dans le secteur de l'encadrement ont la possibilité de suivre une formation ASE sous une forme abrégée en deux ans au lieu de trois ans. De même, certains adultes en apprentissage peuvent être dispensés, au cas par cas, de certains cours ou de certaines parties d'examens en raison de leurs acquis (procédure de qualification). Contrairement à la procédure décrite précédemment, la formation professionnelle de base, et éventuellement la procédure de qualification, sont raccourcies et ne sont pas remplacées par une validation complète des acquis.

■ **Formation de rattrapage:** la formation de rattrapage constitue pour les adultes une voie importante vers le CFC, mais elle ne comporte pas directement la reconnaissance des acquis. Au contraire, les candidats/-tes adultes peuvent passer l'examen pour un certificat fédéral de capacité ASE sans avoir suivi un apprentissage au préalable. C'est à eux/elles de décider comment se préparer aux examens. Pour cela, ils/elles peuvent fréquenter l'école professionnelle avec les apprentis/-ies ou suivre des formations particulières de préparation pour adultes là où elles existent.

La validation des acquis et la formation de rattrapage demandent des efforts importants aux candidats/-tes. C'est pourquoi il est important de fournir un soutien suffisant, aussi bien dans la procédure proprement dite que dans les efforts visant à concilier celle-ci avec les obligations professionnelles et familiales. Pour que cela ne dépende pas que des opportunités et de l'engagement de certaines entreprises individuelles, il serait envisageable que les organisations de branche s'intéressent davantage au sujet et lancent des **programmes de sou-**

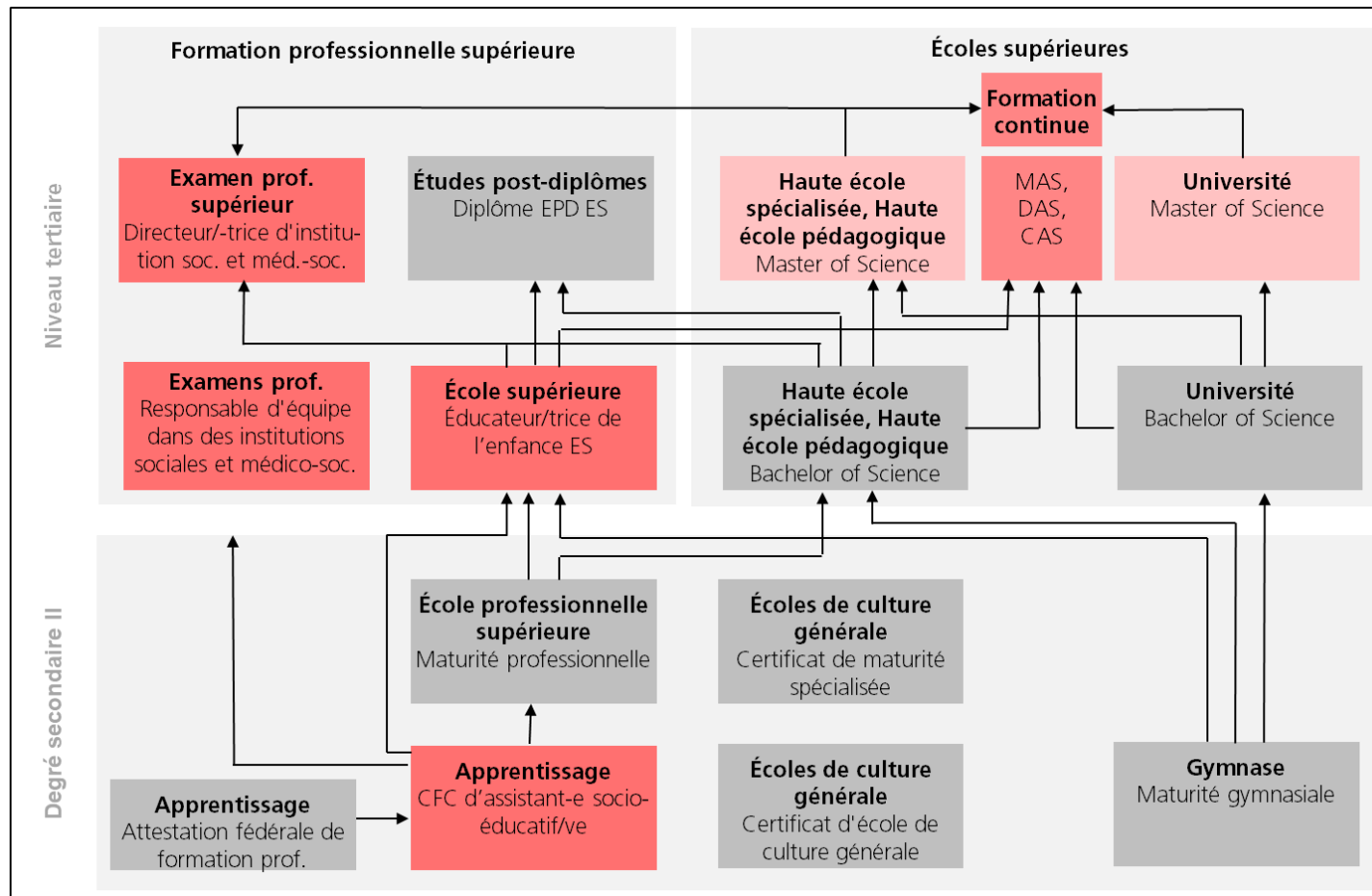
ten aux candidats/-tes dans les procédures de validation et dans la formation de rattrapage. Dans la formation de rattrapage, des **classes d'adultes pour une préparation aux examens adaptée aux groupes cibles** ont également été suggérées. Enfin, la reconnaissance des acquis formels pourrait être encouragée en proposant **dans toute la Suisse des «recommandations de reconnaissance»** établissant dans quelle mesure prendre en compte et valider les offres de formation faciles d'accès. Comme déjà évoqué, cela conduirait tout au plus à une plus grande uniformisation des offres de formation faciles d'accès.

Les plus grands risques de ces mesures résident dans le fait que le nombre de personnes accompagnantes dans le domaine facile d'accès réellement intéressées par l'acquisition ultérieure d'un CFC ASE et disposant du potentiel correspondant est incertain. Certaines instances isolées craignent en outre que les voies non conventionnelles qui mènent au CFC ASE perdent leur caractère d'exception et conduisent à une perte de qualité de l'encouragement précoce. Compte tenu de la faible quantité de CFC ASE attribués au total par des validations ou des formations de rattrapage, il peut être exclu que ces procédures évoluent discrètement et secrètement vers le nouveau standard. Indépendamment de la propagation, il convient toutefois de veiller à ce que les compétences exigées pour le CFC ASE soient respectées de manière conséquente.

6.3. Troisième approche – introduire de nouveaux diplômes

Les organismes de formation sont libres de lancer de nouvelles formations et de nouveaux diplômes, notamment dans le secteur de la formation continue. Ils sont cependant confrontés au défi de savoir comment ils peuvent donner à ces diplômes une réputation, et, idéalement, un certain degré d'engagement au sein de la branche. Ce statut est sans aucun doute garanti lorsque le diplôme est reconnu au niveau fédéral et donc pleinement intégré dans le système de formation professionnelle (cf. **illustration C**). Les obstacles sont toutefois de taille et la procédure de reconnaissance prend beaucoup de temps. Il doit notamment être démontré que le nouveau diplôme est nécessaire et qu'il se différencie suffisamment des autres diplômes reconnus sur le plan fédéral.

Illustration C: Diplômes pertinents pour le domaine de la petite enfance dans le système de formation suisse



En rouge : niveaux de qualifications avec diplômes qui sont particulièrement axés sur la petite enfance ou particulièrement pertinents pour ce domaine.

Ne sont pas compris dans le schéma les formations continues, qui ne conduisent ni à un diplôme reconnu au niveau fédéral ni à un diplôme de Haute école.

Représentation: BASS

Mesure (3.a): nouvel examen professionnel

L'objectif d'introduire un examen professionnel pour l'encouragement précoce des langues dans le système de formation professionnelle supérieure a été le déclencheur de la présente étude. C'est pourquoi cette mesure a été au centre des discussions des experts/-tes. L'orientation du contenu n'a pas été supposée comme allant de soi; d'autres variantes ont été débattues, en plus de l'encouragement précoce des langues.

Alors qu'au début des travaux, un examen professionnel plutôt vaste sur le plan thématique avait été envisagé (p. ex. «spécialiste encouragement précoce», «spécialiste petite enfance»), un appel clair a ensuite été lancé pour **une délimitation et un approfondissement thématiques** accrus. La raison principale en était qu'un examen professionnel large sur le plan thématique ne se distinguerait pas suffisamment du diplôme d'éducateur/-trice de l'enfance ES.

Le **profil d'activité** d'un examen professionnel plus restreint sur le plan thématique n'a pas encore été définitivement établi. Plusieurs propositions ont été effectuées, qui correspondent en grande partie aux lacunes de compétences constatées chez le personnel spécialisé. Les propositions comprennent l'encouragement précoce des langues, la prise en charge des très jeunes enfants et des nourrissons, le travail avec les parents, la promotion de l'activité physique ou encore l'inclusion et la gestion des groupes socialement défavorisés. L'un des arguments en faveur de l'**encouragement précoce des langues** est que cet approfondissement serait probablement le meilleur moyen de parvenir à un consensus politique sur le mandat éducatif des institutions de la petite enfance. Toutefois, cela présente également des risques d'un point de vue professionnel: à la lumière des résultats des recherches les plus récentes, il faudrait impérativement veiller à ce qu'un examen professionnel correspondant soit orienté de manière globale sur l'**encouragement des langues intégré au quotidien** et l'encouragement du plurilinguisme, et ne soit pas un pur et simple instrument d'acquisition d'une langue nationale. D'une manière générale, les examens professionnels exigent un **Certificat fédéral de capacité (CFC) dans le champ professionnel concerné** ou un diplôme équivalent. Pour la petite enfance, cela signifie qu'un nouvel examen professionnel s'adresserait en fait aux **employés/-ées des structures d'accueil de jour pour les enfants** en leur donnant la possibilité d'approfondir leurs connaissances professionnelles. Ils/elles joueraient le rôle de multiplicateurs/-trices dans les structures d'accueil de jour pour les enfants et transmettraient un savoir-faire important dans le domaine approfondi.

Il résulte un sentiment de crainte vis-à-vis de cette variante: ils/elles pourraient évincer les éducateurs/-trices de l'enfance ES ou réduire leur importance. Ces réserves tendent à être plus prononcées en Suisse romande qu'en Suisse alémanique, où le diplôme ES n'est pas encore durablement établi dans les structures d'accueil de jour pour les enfants. En outre, il a été souligné que l'introduction d'un nouvel examen professionnel nécessiterait une plus grande différenciation de l'organisation du travail et des profils des employés/-ées dans de nombreuses structures d'accueil de jour pour les enfants. Certains ont fait valoir que seules les grandes institutions seraient appropriées pour cela.

Une alternative envisageable serait que le nouvel examen professionnel n'exige pas de CFC ASE mais soit avant tout conçu comme une **qualification pour les personnes accompagnantes des domaines de travail d'accès facile** (condition préalable: de nombreuses années d'expérience professionnelle et une formation initiale achevée en dehors du domaine social et pédagogique). Cela permettrait, dans une certaine mesure, de relier les domaines de travail faciles d'accès concernés au système de formation professionnelle supérieure. Les personnes avec un CFC ASE pourraient bien entendu également passer l'examen professionnel, mais cet accès ne serait pas établi comme une norme.

La nécessité d'un tel examen professionnel dépend dans une large mesure de la volonté de la politique et de la société de doter les domaines de travail faciles d'accès (haltes-jeux par exemple) d'un mandat éducatif. On ne sait pas non plus très bien combien de personnes du domaine facile d'accès seraient concernées par un examen professionnel. Ainsi, le taux d'occupation pertinent pour l'examen (généralement 50 %) pourrait notamment constituer un obstacle considérable. Enfin, les exigences devraient être formulées avec suffisamment de rigueur pour que l'examen professionnel ne dévalorise pas indirectement le CFC ASE, que les diplômés/-ées «sauteraient» dans une certaine mesure.

6.4. Quatrième approche – réformer les offres de formation existantes

D'une manière générale, les réformes des formations existantes font l'objet de moins d'incertitudes que l'introduction de nouvelles offres de formation. C'est pourquoi cette approche est d'une grande importance. Si elle a été largement exclue dans l'étude, c'est seulement pour de raisons liées à l'organisation supérieure du projet: les réformes des formations, qui sont d'une importance capitale pour la petite enfance, sont déjà discutées et encouragées dans des projets séparés (la réforme de

la formation professionnelle de base ASE, la révision du plan d'études cadre éducateur/-trice de l'enfance ES, ainsi qu'en partie le profil professionnel Examen professionnel supérieur pour les conseillers/-ères pour père et mère). C'est pourquoi elles n'ont pas été abordées dans les discussions d'experts/-tes dans le cadre de cette étude.

6.5. Cinquième approche – meilleure utilisation des offres de formation existantes

Une offre de formation et de formation continue de haute qualité ne garantit pas encore que les personnes spécialisées et accompagnantes dans la petite enfance possèdent réellement des qualifications appropriées ou qu'il existe un mélange harmonieux de personnes spécialisées et accompagnantes avec des qualifications différentes au sein des équipes et des institutions. Au cours des discussions d'experts/-tes, il a été demandé à plusieurs reprises de formuler dans différents domaines de travail des exigences relatives à la qualification (minimum) des personnes spécialisées et accompagnantes, d'augmenter les normes existantes, de les rendre plus contraignantes ou de les mettre en œuvre de manière plus cohérente.

Mesure (5.a): former et embaucher plus d'éducateurs/éducatrices de l'enfance ES

La proposition de former et d'embaucher plus d'éducateurs/-trices de l'enfance ES n'a pas été formulée que pour les structures d'accueil de jour pour les enfants, mais, en fait, ce domaine de travail est le point de référence le plus important de cette discussion. De nombreux/-euses experts/-tes considèrent l'embauche plus fréquente des éducateurs/-trices de l'enfance ES comme une **clé décisive pour le profilage et la reconnaissance de la petite enfance** comme lieu d'encouragement. On constate néanmoins, pour la Suisse alémanique en particulier, que le rôle interne des éducateurs/-trices de l'enfance ES n'a pas encore été suffisamment clarifié. Si une place avec un profil d'emploi spécifique ne leur est pas accordée, le diplôme risque d'être dévalorisé.

On évoque fréquemment les **conséquences financières** qu'aurait le renforcement de l'embauche des éducateurs/-trices de l'enfance ES. La plupart des experts/-tes impliqués/-ées soulignent qu'une telle stratégie représenterait un engagement financier nettement plus important pour l'encouragement précoce. Rares sont les voix qui se montrent sceptiques à l'égard de cette proposition pour cette raison.

Enfin, il existe des divergences d'opinions concernant la position à donner au diplôme ES par rapport aux autres diplômes de niveau tertiaire. En Suisse romande notamment, on estime que le

diplôme ES devrait constituer la norme (minimale) pour les personnes qualifiées de niveau tertiaire. D'autres experts/-tes s'opposent fermement à ce point de vue et attachent de l'importance à la diversité dans la formation professionnelle supérieure. Selon eux/elles, il faudrait reconnaître que les parcours individuels de formation des personnes spécialisées et accompagnantes sont variés et parfois non conventionnels. C'est pourquoi il convient de maintenir ouvertes les voies alternatives menant à des certificats et diplômes reconnus sur le plan fédéral dans la formation professionnelle supérieure.

Action possible (5.b): renforcer la maturité professionnelle en cours de formation

La proposition de renforcer la maturité professionnelle s'adresse en premier lieu aux entreprises formatrices, et plus concrètement aux structures d'accueil de jour pour les enfants et aux foyers pour enfants. Ils doivent encourager leurs apprentis/-ies (ASE) **plus qu'auparavant à viser une maturité professionnelle**, et les soutenir tout particulièrement à l'obtenir parallèlement à leur formation. De cette manière, les personnes ayant un certificat de capacité fédéral ASE devraient avoir plus de possibilités de suivre des formations du niveau haute école. La maturité professionnelle leur ouvrirait à moyen et long terme de nouvelles perspectives et représenterait d'une certaine manière une «option éducative», à laquelle les assistants/-tes socioéducatifs/-ives pourraient donner suite à une occasion ultérieure.

On peut se demander si la mise en œuvre de cette proposition permettrait de rehausser durablement le niveau de qualification du personnel spécialisé dans les structures d'accueil de jour pour les enfants et les foyers pour enfants. Plusieurs experts/-tes soupçonnent qu'un grand nombre de personnes quitteront leur domaine de travail d'origine lorsque les personnes spécialisées auront commencé ou terminé leur formation au niveau universitaire. Dans l'ensemble, une meilleure perméabilité aux formations universitaires pourrait toutefois conduire à une professionnalisation accrue de la petite enfance et à une **imbrication plus étroite de l'enseignement supérieur et des institutions formatrices**. On espère en outre amener ainsi des élèves performants à postuler à des places de formation et à revaloriser la formation professionnelle de base ASE.

Les centres d'accueil de jour pour les enfants soulignent les **charges internes** dues aux absences des apprentis/-ies se trouvant à l'école, mais qui doivent parallèlement bénéficier du meilleur soutien possible sur leur voie vers la maturité professionnelle. Du point de vue du système éducatif, il con-

vient de noter qu'on ignore encore l'importance qu'aura la maturité professionnelle pour les personnes spécialisées souhaitant assister aux cours d'enseignement supérieur sur l'encouragement précoce. Des offres de niveau Bachelor thématiquement vastes, auxquelles donne accès la maturité professionnelle d'une manière générale, font actuellement défaut. Concernant les offres de niveau master ou postgrade existantes, des règles d'accès particulières sont également nécessaires pour les titulaires d'une maturité professionnelle.

6.6. Sixième approche – apprendre dans la pratique

Les cinq premières approches étaient orientées vers les offres de formation formelles. Il existe en outre la possibilité que les personnes spécialisées et accompagnantes du secteur de la petite enfance étendent leurs compétences au travers de ce qu'on appelle l'apprentissage dans la pratique. Il est question ici **de formes d'apprentissage qui, en règle générale, ont lieu sur site et sont fortement ancrées dans le quotidien pédagogique**. Elles permettent aux personnes concernées de réfléchir à leur propre action et à leur rôle, déclenchant ainsi des processus de formation personnels et un développement de la qualité des entreprises. Aujourd'hui, des formes d'apprentissage variées sont déjà utilisées dans les institutions consacrées à la petite enfance. Il ne s'agit donc pas d'établir de telles formes d'apprentissage, mais bien plus de les développer davantage et de les établir durablement sur tout le territoire.

Mesure (6.a): plus d'opportunités d'apprentissage basées sur la pratique

Aucune autre mesure n'a bénéficié d'un niveau d'approbation aussi élevé que la proposition de mettre davantage l'accent sur l'apprentissage dans la pratique. Compte tenu de la grande diversité des formes d'apprentissage possibles, les experts/-tes ont été invité-e-s à désigner des formes concrètes qu'ils/elles considéraient comme particulièrement prometteuses. Le **recours à des spécialistes externes** est particulièrement recommandé, mais peut être mis en œuvre de différentes façons: outre la supervision et le coaching, cela comporte également l'accompagnement sur le terrain, «les formations continues in-house» ainsi que les projets et instruments grâce auxquels de nouvelles méthodes pédagogiques de travail peuvent être mises en œuvre sur place. De nombreux participants/-tes, bien que moins fréquemment, ont évoqué différentes formes d'**interview** (p. ex., avec ou sans modération, discussions de cas, groupes d'échanges, observation réciproque).

Le grand avantage de l'apprentissage dans la pratique est son **caractère explicite élevé**. De plus, de nombreux/-euses experts/-tes ont constaté que les personnes spécialisées et accompagnantes apprécient particulièrement ces formes d'apprentissage. Une relation cohérente entre la théorie et la pratique est considérée comme un défi, mais aussi comme une grande opportunité et une grande force. Cela plaide en faveur d'un recours à des professionnels/-elles externes, qui peut également entraîner la création de relations très étroites entre la recherche et la pratique, par exemple lorsque les instruments et programmes développés dans des universités ou des institutions de recherche spécialisées dans la petite enfance sont mis en œuvre sur place avec la participation des équipes de recherche.

Si l'apprentissage en pratique est organisé en interne, les cadres supérieurs doivent posséder les compétences nécessaires et établir les processus de manière contraignante et durable. De même, l'interview et la supervision doivent être explicitement mentionnées dans les descriptions de postes. Cependant, la question de la durabilité se pose non seulement du point de vue des institutions, mais aussi du point de vue des personnes spécialisées et accompagnantes: comment ces personnes peuvent-elles rendre visibles et documenter les compétences qu'elles ont acquises lors de leur apprentissage dans la pratique? À cet égard, un certificat de performance est suggéré. L'importance de l'apprentissage dans la pratique serait également accrue si des expériences correspondantes étaient reconnues ou même exigées dans les formations formelles.

Mesure (6.b): renforcer le rôle des formateurs/-trices professionnel-le-s

Dans la formation de base ASE, l'apprentissage dans la pratique fait partie intégrante de l'activité au sein de l'entreprise formatrice. Dans les discussions d'experts/-tes, des problèmes ont été identifiés de plusieurs côtés à cet égard: l'expérience a montré qu'il est difficile pour les apprenants/-tes de combiner leurs connaissances théoriques nouvellement acquises et leurs expériences pratiques. C'est pourquoi la proposition de **renforcer le rôle des formateurs/-trices professionnel-le-s dans les entreprises formatrices** a été soumise.

L'approbation de cette proposition tend à être plus prononcée parmi les représentants/-tes des institutions de formation et des organes de gestion politique que parmi les experts/-tes du domaine de travail Structures d'accueil de jour pour les enfants, dans lequel les apprenants/-tes ASE sont principalement formé-e-s et dans lequel la proposition aurait donc le plus grand impact. La forme

concrète de la proposition (taux d'occupation d'au moins 60 %, obligation permanente d'être présent pendant la présence des apprenants/-tes) est parfois critiquée, considérée comme trop rigide. En principe, cependant, plusieurs personnes sont d'avis que le cours de formateur/-trice professionnel-le devrait être intensifié, prolongé ou amélioré au niveau du contenu. En outre, des conditions d'admission plus sévères (p. ex. âge minimum, expérience minimum) ainsi qu'une stricte obligation de formation continue pour le maintien de la qualification sont recommandées. Dans la pratique de la formation en entreprise, il est souhaitable que davantage de contrôles soient effectués pour s'assurer que les apprenants/-tes sont effectivement formé-e-s par des formateurs/-trices professionnel-le-s.

Parallèlement, on souligne que des modifications adéquates des **conditions structurelles** dans les structures d'accueil de jour pour les enfants sont liées et requièrent des ressources aussi bien financières que temporelles. Il est également souligné que le lien entre la théorie et la pratique ne doit pas être délégué à des personnes spécialisées en particulier, mais que **les trois lieux d'apprentissage devraient en être responsables** (l'entreprise, l'école professionnelle, les cours inter-entreprises). Un accent particulier est mis sur l'importance d'un échange étroit entre les formateurs/-trices professionnel-le-s et les écoles professionnelles.

7. Conclusion

De grands espoirs sont actuellement placés dans l'**encouragement précoce**. Il doit notamment apporter une contribution majeure à **l'égalité des chances et à l'intégration sociale** des différents groupes de population. Pour que les institutions de la petite enfance puissent satisfaire à ces exigences, elles ont besoin de personnel disposant de qualifications et de compétences suffisantes. Ce n'est pas la seule condition, mais une condition très importante pour un encouragement précoce de qualité et donc efficace.

Dernièrement, **la petite enfance s'est fortement développée**. Des concepts innovants, des instruments de mesure de la qualité et des plans de formation et d'orientation ont été développés. Le paysage de la recherche est de plus en plus interconnecté, de nouveaux instituts et centres spécialisés sont créés et il existe un large éventail d'offres de formation continue. Néanmoins, les conditions pour répondre aux attentes élevées de l'encouragement précoce ne sont pas encore toujours disponibles dans les entreprises pratiques. Bien souvent, les moyens financiers et la reconnaissance officielle d'un mandat éducatif font défaut.

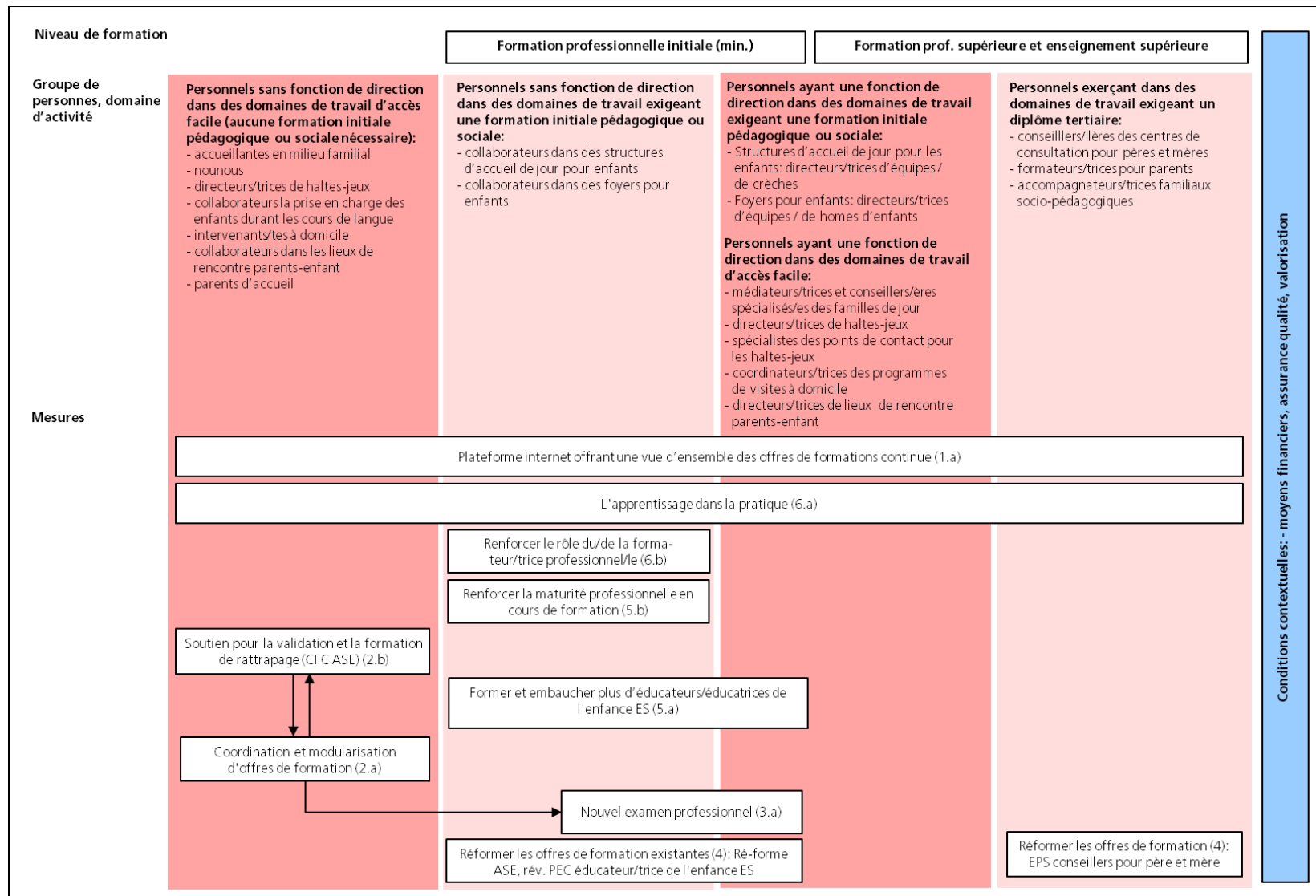
Les exigences envers le personnel spécialisé et accompagnant dépendent du domaine de travail et des fonctions concrètes, et le besoin de qualification varie selon les parcours de formation et les expériences de chacun. Sur la base de la discussions d'experts/-tes dans le cadre de cette étude, il est néanmoins possible d'identifier quatre domaines dans lesquels des **lacunes de compétences** sont largement répandues, y compris parmi les personnes spécialisées et accompagnantes possédant des qualifications caractéristiques de leur domaine de travail:

- l'orientation pédagogique dans le travail quotidien et les connaissances des processus de développement et d'apprentissage de la petite enfance
- l'inclusion des familles socialement défavorisées et une gestion positive de la diversité
- la collaboration et le partenariat pédagogique avec les parents en dehors du contexte direct de prise en charge (p. ex. soutien dans les situations de crise, consolidation du rôle des parents)
- la réflexion sur le propre rôle et la propre action, de même que la capacité d'autogestion et de gestion du stress

Au cours des discussions d'experts/-tes, des propositions ont été recueillies et évaluées dans le cadre d'une procédure à plusieurs niveaux afin de renforcer les qualifications et les compétences du personnel spécialisé et accompagnant dans la petite enfance. Ces propositions ont été condensées en **six approches** au total avec des mesures centrales (voir **illustration D**). Trois de ces approches ont une très forte probabilité d'améliorer directement la qualité de l'encouragement précoce en cas de mise en œuvre réussie. C'est le cas des approches Apprentissage dans la pratique, Meilleure utilisation des offres de formation existantes (p. ex. formation et embauche plus fréquentes d'éducateurs/-trices de l'enfance ES) et Réforme des formations.

En ce qui concerne les trois autres approches, les interdépendances sont plus complexes. Cela ne plaide pas en leur défaveur. Des possibilités d'action particulièrement importantes sont notamment les *efforts pour une coordination accrue et une plus grande perméabilité du système de formation et l'introduction de nouveaux diplômes*. Elles sont en effet les seules à aborder un problème qui a pris une place très large dans les discussions des experts/-tes, à savoir celui des perspectives limitées de développement et de qualification du personnel spécialisé et acco

Illustration D: Mesures selon groupe de personnes et niveau de formation



Représentation: BASS.

pagnant, en particulier dans le domaine d'accès facile.

Pour pouvoir poursuivre efficacement les approches, différents acteurs sont nécessaires. Quasiement chaque approche nécessite, sous une forme ou une autre, la participation des **organisations de branche**. Sans leur engagement, une mise en œuvre réussie n'est pas très réaliste. Il est vrai que *l'apprentissage dans la pratique* peut au moins être promu par l'initiative d'institutions individuelles (entreprises de pratique, organismes de formation, équipes de recherche). Il existe toutefois un risque considérable que les différences de qualité existant entre les entreprises de pratique augmentent de cette manière si des efforts ne sont pas entrepris en parallèle pour ancrer systématiquement différentes formes d'apprentissage dans la pratique dans toutes les institutions de la petite enfance.

Les autorités politiques et administratives doivent s'impliquer au plus tard lorsque les bases juridiques sont modifiées. C'est impératif pour *l'introduction de nouveaux diplômes*, au mieux également pour les *réformes des formations existantes*. En ce qui concerne les autres approches, il appartient aux autorités politiques et administratives d'utiliser des instruments particulièrement efficaces et contraignants (p. ex. critères pour les subventions ou les autorisations d'exploitation). Cela concerne tout particulièrement *l'utilisation des offres de formation existantes*, et plus généralement aussi l'ancrage durable de *l'apprentissage dans la pratique*.

En tant qu'organisation faîtière du monde du travail du domaine social, **SAVOIRSOCIAL** s'engage pour le développement et la qualité de la formation professionnelle dans le domaine social. De ce fait, en présence de plusieurs approches, SAVOIRSOCIAL joue un rôle-clé. Cela concerne la *réforme des formations existantes*, *l'introduction de nouveaux diplômes* et la *coordination et perméabilité des offres de formation*. Dans ces domaines, plusieurs projets sont actuellement en cours ou ont été récemment achevés. C'est le cas notamment de la réforme de la formation professionnelle de base ASE, de la révision du plan d'études cadre éducateur/-trice de l'enfance ES, de l'analyse du champ professionnel et des besoins de l'attestation de formation professionnelle dans le secteur de l'enfance et de l'évaluation d'un examen professionnel supérieur pour les conseillers/-ères parentaux/-ales. De même, le projet de validation des acquis dans les Écoles Supérieures concerne les perspectives de développement des personnes spécialisées dans la petite enfance. Enfin, l'introduction éventuelle d'un nouvel examen profes-

sionnel dans la petite enfance fait l'objet de discussions.

Pour SAVOIRSOCIAL, la question qui se pose dans une perspective d'avenir est de savoir comment ces activités individuelles peuvent être intégrées dans une stratégie globale d'encouragement précoce. Sur la base des discussions des experts/-tes, nous estimons que trois domaines principaux jouent un rôle particulièrement important dans le développement d'une telle stratégie et exigent des décisions d'orientation:

C'est le cas notamment de la réforme de la formation professionnelle de base ASE, de la révision du plan d'études cadre éducateur/éducatrice de l'enfance ES, de l'analyse du champ professionnel et des besoins de l'attestation de formation professionnelle dans le secteur de l'enfance et de l'évaluation d'un examen professionnel supérieur pour les conseillers parentaux. De même, le projet de validation des acquis dans les Écoles Supérieures concerne les perspectives de développement des personnes spécialisées dans la petite enfance. Enfin, l'introduction éventuelle d'un nouvel examen professionnel dans la petite enfance fait l'objet de discussions.

Pour SAVOIRSOCIAL, la question qui se pose dans une perspective d'avenir est de savoir comment ces activités individuelles peuvent être intégrées dans une stratégie globale d'encouragement précoce. Sur la base des discussions des experts, nous estimons que trois domaines principaux jouent un rôle particulièrement important dans le développement d'une telle stratégie et exigent des décisions d'orientation:

Ampleur de l'engagement

Il existe plusieurs approches et mesures qui sont importantes pour les compétences individuelles et collectives du personnel spécialisé et accompagnant, mais qui ne concernent pas la qualité et le développement des offres de formation professionnelle formelles au sens strict. C'est le cas notamment de trois approches discutées ici:

- des qualifications requises contraignantes et des prescriptions relatives à la mixité du personnel dans différents domaines de travail,
- la propagation et le renforcement de l'apprentissage dans la pratique et
- la clarté et la transparence de toutes les offres (y compris domaine d'accès facile, formations continues en dehors du système de formation professionnelle, enseignement supérieur).

Pour SAVOIRSOCIAL, la question est de savoir dans quelle mesure l'organisation faîtière s'implique dans ces domaines et quel serait le statut d'un tel engagement par rapport aux autres approches et mesures.

Gestion du domaine d'accès facile

La mission du projet incluait très délibérément les domaines de travail d'accès facile. Sur cette base, une décision peut être prise quant à la manière dont SAVOIRSOCIAL définit sa relation future avec ces domaines de travail. Selon nos estimations, il existe deux options principales:

- SAVOIRSOCIAL s'engage activement pour coordonner et modulariser les offres de formation dans le domaine d'accès facile. Dans ce cas, l'organisation faïtière devrait parallèlement définir son rôle dans un domaine éducatif qui n'est pas intégré, ou que très faiblement, au système de formation professionnelle.

- SAVOIRSOCIAL s'attache à façonner les transitions entre le domaine d'accès facile et le système de formation professionnelle (p. ex. reconnaissance des acquis et de l'expérience, apprentissage pour les adultes). Concernant le domaine d'accès facile, l'organisation faïtière peut choisir entre deux attitudes: une attitude réservée/neutre ou une attitude active qui tente d'influencer la conception des offres de formation dans le domaine d'accès facile avec des recommandations et des normes de reconnaissance.

Possibilités de qualification dans la formation professionnelle supérieure

Dans la formation professionnelle supérieure, la question fondamentale est de savoir si une qualification professionnelle supérieure peut être obtenue exclusivement via le diplôme d'éducateur/-trice de l'enfance ES ou si des voies alternatives peuvent également être envisagées. Il s'agit également de définir l'importance de la préoccupation à garder les personnes d'âge avancé ou ayant un parcours de formation non conventionnel dans la petite enfance par des possibilités d'approfondissement professionnel étapes de leur carrière – et la taille estimée du groupe cible potentiel. Si on décide en principe d'accepter une ouverture, l'accent est mis sur l'introduction d'un nouvel examen professionnel, dont le catalogue (approfondissement thématique, voies d'accès) devrait être développé avec encore plus de précision. Des mesures d'accompagnement devraient également être envisagées pour prévenir les effets secondaires indésirables, en particulier une concurrence du diplôme d'éducateur/-trice de l'enfance ES.

Le présent rapport fournit une base pour de telles décisions d'orientation en analysant les possibilités et les risques d'approches et de mesures individuelles. Un défi majeur résidera dans la **coordination et la consultation entre les régions linguistiques**. Les différences de tradition et d'identité ont pour conséquence que les possibilités d'action individuelles sont jugées différemment et en partie

de manière controversée. Cela se traduit par l'introduction éventuelle d'un nouvel examen professionnel, qui est jugée avec beaucoup plus de scepticisme en Suisse romande qu'en Suisse alémanique. Les discussions relatives aux domaines de travail d'accès facile ont également des accents différents. L'une des raisons en est probablement que les haltes-jeux, qui jouissent d'un degré d'organisation relativement élevé en Suisse alémanique et se considèrent résolument comme des institutions de formation, ne sont pas très répandues en Suisse romande.

Cependant, les différences ne semblent pas insurmontables et les tâches et les problèmes sont comparables sur de nombreux points. Il reste toutefois un défi à relever: des mesures uniformes dans toute la Suisse sont susceptibles d'avoir des effets différents dans les régions linguistiques. C'est pourquoi elles exigent une planification particulièrement prudente.

Enfin, il convient de souligner énergiquement que la mise en œuvre des différentes approches et mesures présuppose une **valorisation et une plus grande reconnaissance de la petite enfance**. Les six approches visent toutes à renforcer les compétences du personnel spécialisé et accompagnant pour lui permettre d'accompagner et d'assister les enfants et leurs parents dans le sens de l'éducation et de la prise en charge de la petite enfance, ce qui est conforme aux exigences élevées que beaucoup placent dans l'encouragement précoce.

Cependant, un large consensus politique et social n'a pas encore été atteint, et les mots sont loin d'être toujours suivis par des actes. De nombreuses institutions de la petite enfance manquent encore de moyens financiers, et aussi d'estime sociale, pour pouvoir répondre aux espoirs placés en elles. Pour résoudre cette contradiction, tout du moins dans une certaine mesure, il faudrait formuler un mandat socioéducatif explicite envers les institutions de la petite enfance et mettre des ressources appropriées à leur disposition. Cela est également valable pour les approches discutées ici: même si elles peuvent sembler relativement modérées ou modestes, les mesures nécessitent elles aussi suffisamment de temps et de ressources financières pour améliorer durablement la qualité de l'éducation et de la prise en charge de la petite enfance, comme par exemple dans le cas de l'apprentissage dans la pratique. C'est pourquoi elles ne doivent pas être poursuivies et mises en œuvre de manière isolée, mais plutôt s'inscrire dans une **stratégie globale** vouée à renforcer de manière générale le secteur de la petite enfance.

Bibliographie

- Abbrassart, Aurélien, Giuliano Bonoli (2015): Availability, Cost or Culture? Obstacles to Childcare Services for Low-Income Families, in: *Journal of Social Policy* (44), S. 787-806
- Achtenhagen, Frank (2004): Prüfung von Leistungsindikatoren für die Berufsbildung sowie zur Ausdifferenzierung beruflicher Kompetenzprofile nach Wissensarten, in: Martin Baethge, Klaus-Peter Buss, Carmen Lanfer (Hrsg.): *Expertisen zu den konzeptionellen Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Berufliche Bildung und Weiterbildung / Lebenslanges Lernen*, Bonn/Berlin: BMBF, S. 11–32.
- Adler, Yvonne (2014): Sprachförderkompetenz entwickeln – aber wie?, in: Stephan Sallat, Markus Spreer, Christian W. Glück (Hrsg.): *Sprache professionell fördern*, Idstein, S. 156-161.
- AG FBBE – Arbeitsgruppe für Frühkindliche Bildung und Betreuung unter der Schirmherrschaft der Europäischen Kommission (2014): *Vorschlag für die Leitlinien eines Qualitätsrahmens für die Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*
- BFS – Bundesamt für Statistik (2015): *Statistik der familienergänzenden Kinderbetreuung. Typologie der Betreuungsformen*, Neuchâtel.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2012): *Strategie Frühe Förderung*.
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2009): *Frühe Förderung. Hintergrundbereich zur familienunterstützenden und familienergänzenden frühen Förderung im Kanton Zürich*.
- Blossfeld, Hans-Peter u.a. (2015): *Bildung. Mehr als Fachlichkeit. Gutachen*, hrsg. von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e.V., Münster.
- Bosshart, Susanne, Carine Burkhardt Bossi, Catherine Lieger (2015). Entwicklung eines domänenübergreifenden Kategoriensystems zur Erfassung professioneller Kompetenzen von Fachkräften im Elementarbereich, in: Charlotte Müller, Lucia Amberg, Thomas Dütsch, Elke Hildebrandt, Franziska Vogt, Evelyne Wannack (Hrsg.), *Perspektiven und Potentiale in der Schuleingangsstufe*, Münster, S. 267-283.
- Burkhardt Bossi, Carine, Claudio Zingg (2013): Professionalisierung im Frühbereich in der Schweiz, in: Margrit Stamm, Doris Edelmann (Hrsg.): *Handbuch frühkindliche Bildungsforschung*, Wiesbaden, S. 297-310.
- BVF – Berufsverband der Früherzieherinnen und Früherzieher der deutschen, rätoromanischen und italienischen Schweiz (2011): *Heilpädagogische Früherziehung im Feld der Frühen Förderung*.
- Dahlberg, Gunilla (2010): Kinder und Pädagogen als Co-Konstrukteure von Wissen und Kultur: Frühpädagogik in postmoderner Perspektive, in: Wassilios E. Fthenakis, Pamela Oberhuember (Hrsg.): *Frühpädagogik international*, 2. Auflage, Wiesbaden, S. 13-30.
- Departement für Erziehung und Kultur des Kantons Thurgau (2015): *Konzept Frühe Förderung Kanton Thurgau 2015-2019*.
- Departemente Inneres, Bildung und Gesundheit des Kantons St. Gallen (2015): *Strategie «Frühe Förderung» Kanton St.Gallen. Eine Handlungsgrundlage für die frühe Förderung im Kanton St.Gallen*.
- Dubach, Philipp, Jolanda Jäggi, Heidi Stutz (2016): *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung. 1. Zwischenbericht. Im Auftrag SAVOIRSOCIAL*
- Dubach, Philipp, Jolanda Jäggi, Heidi Stutz, Peter Stettler, Livia Bannwart, Mina Dimitrova (2017a): *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung. 2. Zwischenbericht. Im Auftrag SAVOIRSOCIAL*
- Dubach, Philipp, Livia Bannwart, Jolanda Jäggi, Victor Legler, Heidi Stutz (2017b): *Qualifikationsbedarf in der Frühen Förderung und Sprachförderung. Auswertung der zweiten Runde der Delphi-Befragung. Im Auftrag SAVOIRSOCIAL*
- Ectaveo (2015): *Analyse Revisionsbedarf Grundbildung Fachfrau/ Fachmann Betreuung EFZ. Schlussbericht*

- EDK – Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren / SODK – Konferenz der kantonalen Sozialdirektorinnen und Sozialdirektoren (2013): Forum EDK – SODK. Qualität und Zusammenspiel von Betreuung und Bildung. Familien- und schulgängende Tagesstrukturen und frühe Förderung: Stand und Perspektiven in den Kantonen.
- EMK – Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (2009): Frühförderung. Empfehlungen der Eidgenössischen Kommission für Migrationsfragen EKM, Bern.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt / Berufsfachschule Basel (2009): Konzept für den Lehrgang Frühe sprachliche Förderung – Schwerpunkt Deutsch.
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2014): Massnahmen und Projekte zur Frühen Förderung. Stand der Umsetzung: März 2014
- Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2016): Spielgruppen im Kanton Basel-Stadt. Bericht zur 7. Befragung von Spielgruppenleitenden
- Erziehungsdepartement des Kantons Schaffhausen (2011): Leitlinien Frühe Förderung. Handlungsempfehlungen für eine wirkungsvolle Familienpolitik zur frühen Kindheit im Kanton Schaffhausen.
- Fachverband Sucht (2016): Frühe Förderung. Die Bedeutung der Frühen Förderung für die Suchtprävention. Haltungspapier des Fachverbands Sucht.
- Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements des Kantons Basel-Stadt (2014): Das selektive Obligatorium zur Deutschförderung vor dem Kindergarten: Entstehung, Umsetzung und Evaluation, 2008–2014. Bericht der Fachstelle frühe Deutschförderung des Erziehungsdepartements Basel-Stadt, 14. Oktober 2014
- Feller-Länzlinger, Ruth, Ariane Itin, Noëlle Bucher (2013): Studie über den Stand der Spielgruppen in der Schweiz. Bericht im Auftrag des Schweizerischen Spielgruppen-LeiterInnen-Verbands (SSLV) und der Jacobs Foundation.
- Feurer, Beatrice (2009): Frühkindliche Bildung im Spital. Pädagogik im Spital mit Kindern von 0-4 Jahren. Masterarbeit am Institut Spezielle Pädagogik und Psychologie der FHNW.
- FGIPE – Fédération genevoise des institutions de la petite enfance (2011): Rôles des institutions de la petite enfance.
- Fölling-Albers, Maria (2013): Erziehungswissenschaft und frühkindliche Bildung, in: Margrit Stamm, Doris Edelmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 37-49.
- Fried, Lilian (2013): Sprachförderung, in: Lilian Fried, Susanna Roux (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, S. 175-181.
- Fried, Lilian (2011): Sprachförderstrategien in Kindergartengruppen – Einschätzungen und Ergebnisse mit DORESI, in: Empirische Pädagogik (25/4), S. 543-562.
- Fried, Lilian, Eva Briedigkeit (2008): Sprachförderkompetenz – Selbst- und Teamqualifizierung für Erzieherinnen, Fachberatungen und Ausbilder, Berlin/Düsseldorf/Mannheim.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus u.a. (2014): Kompetenzen früh-/kindheitspädagogischer Fachkräfte im Spannungsfeld von normativen Vorgaben und Praxis. Expertise im Auftrag der vom deutschen Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) koordinierten Arbeitsgruppe Fachkräftegewinnung, Freiburg i. Br.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus, Iris Nentwig-Gesemann, Stefanie Pietsch (2011): Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. WiFF Expertise, Band 19. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Füssenich, Iris (2011): Glossar zur sprachlichen Bildung, in: DIJ Impulse, Nr. 4, S. 25-28.

- Fthenakis, Wassilios E. (2002): Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain?, Artikel publiziert in www.familienhandbuch.de → Kita, Schule und Co. → Kita → Rund um Kita → Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen (eingesehen am 20.6.2016).
- Gesundheitsförderung Schweiz (2015): Frühe Förderung: Wichtiger Start für eine lebenslange Gesundheit, Bern.
- Gnahn, Dieter (2010): Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente. Bielefeld.
- Grell, Frithjof (2010): Über die (Un-)Möglichkeit, Früherziehung durch Selbstbildung zu ersetzen, in: Zeitschrift für Pädagogik (56/2), S. 154-167.
- Kammermeyer, Gisela, Susanna Roux (2013): Sprachbildung und Sprachförderung, in: Margrit Stamm, Doris Edlmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 515-528.
- Kehl, Franz, Judith Bühler, Basil Schläpfer (2017): Berufsfeld- und Bedarfsanalyse zweijährige berufliche Grundbildung für den Kinderbereich. Im Auftrag von SAVOIRSOCIAL, 14. Juli.
- Hafen Martin (2015): Zur Bedeutung professioneller Arbeit im Kleinkindbereich – ein Grundlagenpapier mit Blick auf theoretische Überlegungen, empirische Evidenz und erfolgreiche Praxis, 25. April 2016, Luzern: Hochschule Luzern – Soziale Arbeit
- Hafen, Martin (2011): «Better Together» – Prävention durch Frühe Förderung. Präventionstheoretische Verortung der Förderung von Kindern zwischen 0 und 4 Jahren. Schlussbericht zuhanden des Bundesamtes für Gesundheit, Luzern.
- Hellmann, Jeremy (2015): Kita-Qualität als komplexes Zusammenwirken vieler Aspekte auf unterschiedlichen Dimensionen, in: Qualität in Kitas (undKinder, Nr. 95), S. 5-17.
- Hendler, Jessica, Christoph Mischo, Stefan Wahl, Janina Strohmmer (2011): Das sprachbezogene Wissen angehender frühpädagogischer Fachkräfte im Wissenstest und in der Selbsteinschätzung, in: Empirische Pädagogik (25/4), S. 518-542.
- Hopf, Michaela (2012): Sustained Shared Thinking im frühen naturwissenschaftlich-technischen Lernen, Münster/New York/München/Berlin.
- Hutterli, Sandra, Franziska Vogt (2014): Obligatorische Schule: Schuleintritt und erste Jahre. Zusammenstellung von Studien, Projekten und Instrumenten in den Kantonen zur Flexibilisierung und Individualisierung sowie zur Sprachförderung und Sozialisation/Integration, Bern: EDK.
- IWSB - Institut für Wirtschaftsstudien Basel (2016): Fachkräfte- und Bildungsbedarf für soziale Berufe in ausgewählten Arbeitsfeldern des Sozialbereichs. SAVOIRSOCIAL, Olten
- Isler, Dieter (2015): Frühe Sprachbildung entwickeln – Fachpersonal koordiniert qualifizieren, Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Isler, Dieter, Katharina Kirchofer, Claudia Hefti, Heidi Simoni, Doris Frei (2017): Fachkonzept «Frühe Sprachbildung», Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.
- Jacobs Foundation (o.J.): Übersicht Sprachförderangebote im Frühbereich.
- Jacobs Foundation (2013): Situationsanalyse der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung. Vorlage aus dem Programm Primokiz der Jacobs Foundation.
- Jenni, Oskar (2013): Die Rolle der Kindermedizin in der frühkindlichen Bildung, in: Margrit Stamm, Doris Edlmann (Hrsg.): Handbuch frühkindliche Bildungsforschung, Wiesbaden, S. 113-120.
- Kappeler Suter, Silvana, Natalie Plangger (2015): Sprachförderung in Spielgruppen und Kindertageseinrichtungen. Qualitätsleitfaden, Windisch: Pädagogische Hochschule FHNW.
- Kibesuisse - Verband Kinderbetreuung Schweiz (2014): Pädagogisches Konzept in Tagesfamilien, entwickelt vom Verein Tagesfamilien Winterthur.

- Kibesuisse – Verband Kinderbetreuung Schweiz / Jacobs Foundation (2014): QualiKita-Handbuch. Standard des Qualitätslabels für Kindertagesstätten in Zusammenarbeit mit dem kibesuisse - Verband Kinderbetreuung Schweiz, 2. Auflage 2014.
- Kovacs, Isabelle (2008): Education de la petite enfance en Suisse romande: Etude de base visant à lancer durablement ce thème dans la société, la classe politique et la science.
- Kucharz, Diemut u.a. (Hrsg.) (2015) : Professionnelles Handeln im Elementarbereich (PRIMEL). Eine deutsch-schweizerischer Videostudie, Münster/New York.
- Lanfranchi, Andrea (2013): Frühförderung als Allheilmittel für die Krankheiten der Schule? Für ein Recht auf Bildung ab Geburt anstelle der «Verbürgerlichung bildungsferner Familien», in: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik (19/4), S. 19-24.
- Lindeboom, Gert-Jan, Bert-Jan Buiskool (2013): Qualität in der frühkindlichen Betreuung und Bildung (Europäisches Parlament: Generaldirektion interne Politikbereiche, Fachabteilung B: Struktur- und Kohäsionspolitik), Brüssel.
- Lisker, Andrea (2011): Additive Massnahmen zur vorschulischen Sprachförderung in den Bundesländern. Expertise im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts, München.
- Meier Magistretti, Claudia, Catherine Walter-Laager (im Erscheinen): Kriterien wirksamer Praxis in der frühen Förderung. Evidenzbasierte Gestaltung von Angeboten der frühen Förderung mit einem speziellen Fokus auf Kinder aus sozial benachteiligten Familien.
- MMI – Marie Meierhofer Institut für das Kind/Jacobs Foundation (2012): Modell Primokiz. Ein integriertes Modell frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung als fachliche Arbeitsgrundlage im Programm Primokiz der Jacobs Foundation
- Netzwerk Kinderbetreuung (2012): Frühe Förderung – was ist das? Eine Begriffsklärung. Übersicht über die Begriffsverwendung relevanter Akteure und Verortung des Netzwerks Kinderbetreuung im Feld der Frühen Förderung.
- Oberhuemer, Pamela, Inge Schreyer, Michelle Neuman (2010): Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives, Opladen/Farmington Hills.
- OECD (2001): Starting Strong. Early Childhood Education and Care, Paris.
- OECD (2003): Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo). Summary of the Final Report «Key Competencies for a Successful Life and a Well-Functioning Society». Paris.
- OECD (2006): Starting Strong II. Early Childhood Education and Care, Paris.
- OECD (2012): Starting Strong III. A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care, Paris.
- OECD (2015): Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care, Paris.
- OECD (2018): Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, Paris
- OPCE/SRED – Observatoire cantonal de la petite enfance/Service de la recherche en éducation (2015a): Petite enfance à Genève: Quelle offre territoriale? (Focus n°5).
- OPCE/SRED – Observatoire cantonal de la petite enfance/Service de la recherche en éducation (2015b): Facteurs sociodémographiques influençant la prise en charge extra-parentale des jeunes enfants (Focus n°6).
- OPCE/SRED – Observatoire cantonal de la petite enfance/Service de la recherche en éducation (2015c): Facteurs sociodémographiques influençant le choix d'un mode d'accueil pour les jeunes enfants (Focus n°7).
- Pavillard, Simone, Martial Gottraux (Hrsg.) (1990): Politiques de la petite enfance, Fribourg: Edition EESP.

- Pro Enfance – Plattform Romande pour l'accueil de l'Enfance (2016): Enfance et précarisation: quelles politiques publiques pour demain? L'accueil de l'enfance pour prévenir et lutter contre la pauvreté des familles.
- Public Health Schweiz (2012): Positionspapier «Gesundheitsförderung im frühen Kindesalter». Ausgearbeitet durch die Fachgruppe Gesundheitsförderung von Public Health Schweiz, am 22. November 2012 vom Zentralvorstand genehmigt
- Regierungsrat des Kantons Bern (2012): Konzept frühe Förderung im Kanton Bern. Bericht des Regierungsrates.
- Saada, El Hadi, Jean-Jacques Ducret (2009): Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel·les de la petite enfance. Etude comparative, Genève: Service de la recherche en éducation.
- Schäfer, Gerd E. (2013): Der Bildungsbegriff in der Pädagogik der frühen Kindheit, in: Lilian Fried, Susanna Roux (Hrsg.): Handbuch Pädagogik der frühen Kindheit, S. 33-43.
- Schlanser, Regula (2011): Qui utilise les crèches en Suisse? Logiques sociales du recours aux structures d'accueil collectif pour la petite enfance, Chavannes-Lausanne: IDHEAP.
- Schneider, Hansjakob u.a. (2014): Wirkung von Sprachförderung. Expertise im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.
- Schweizerische UNESCO-Kommission/Netzwerk Kinderbetreuung (2014a): Gesundheit. Aspekte und Bausteine qualitativ guter Prävention und Gesundheitsförderung in der frühen Kindheit (Fokuspublikation Orientierungsrahmen FBBE).
- Schweizerische UNESCO-Kommission/Netzwerk Kinderbetreuung (2014b): Integration. Aspekte und Bausteine qualitativ guter Integrationsarbeit in der frühen Kindheit (Fokuspublikation Orientierungsrahmen FBBE).
- Schweizerische UNESCO-Kommission/Netzwerk Kinderbetreuung (2014c): Sozialer Raum. Aspekte und Bausteine qualitativ guter Sozialraumgestaltung in der frühen Kindheit (Fokuspublikation Orientierungsrahmen FBBE).
- Schweizerische UNESCO-Kommission/Netzwerk Kinderbetreuung (2014d): Umweltbildung. Aspekte und Bausteine qualitativ guter Prävention und Umweltbildung in der frühen Kindheit (Fokuspublikation Orientierungsrahmen FBBE).
- Schweizerische UNESCO-Kommission (2015): Appell für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung.
- SRED – Service de la recherche en éducation (2005): Indicateurs du SGEF (Système genevois d'enseignement et de formation), Genève.
- SSLV – Schweizerischer Spielgruppen-Leiterinnen-Verband (2012): Verbindliche Ausbildungskriterien der Ausbildungskommission SSLV: Kernkompetenzen für die Ausbildung zur Spielgruppenleiterin.
- Stadt Biel (2012): Frühförderungskonzept der Stadt Biel.
- Städteinitiative Sozialpolitik (2010): Frühförderung – wichtiger Beitrag zur Chancengerechtigkeit. Thesen und Forderungen der Städteinitiative Sozialpolitik.
- Stamm, Margrit u.a. (2009): Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission. Fribourg
- Stamm, Margrit (2010): Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung, Bern/Stuttgart/Wien.
- Stamm, Margrit u.a. (2012): Qualitätslabel für Kindertagesstätten. Manual, Fribourg: Universitäres Zentrum für frühkindliche Bildung.
- Stamm, Margrit, Jeannine Hess, Michael Stauffer (2014): Best Practice in Kindertagesstätten und Kindergärten. Wege in die Zukunft. Eine Studie zu Kita-Fachkräften und Kindergartenlehrpersonen, die sich besonders erfolgreich um Integration bemühen und Kinder individuell fördern. Schlussbericht zuhanden des Bundesamtes für Migration, der AVINA Stiftung und der HAMASIL Stiftung.

- Stamm, Margrit (2015): Freies Spiel und Bindung an Bezugspersonen. Frühe Förderung aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, in: SozialAktuell (9), S. 13-15.
- Stamm, Margrit (2018): Professionalisierung im Vorschulbereich. Berufliche Handlungskompetenz und Praktische Intelligenz in Zeiten der Akademisierung (Dossier18/1).
- Stern, Susanne, Eva Gschwend, Rolf Iten; Monika Bütler, Alma Ramsden (2016): Whitepaper zu den Kosten und Nutzen einer Politik der frühen Kindheit. Zürich und St. Gallen, November 2016
- Stern, Susanne, Stephanie Schwab Cammarano, Sandra Aeberhard, Christine Sidler (2018): Frühe Förderung. Orientierungshilfe für kleinere und mittlere Gemeinden (Nationales Programm gegen Armut / Schweizerischer Gemeindeverband).
- Troutot, Pierre-Yves (1990): La politique de la petite enfance en Suisse romande, in: Simone Pavillard, Martial Gottraux (Hrsg.): Politiques de la petite enfance, Fribourg: Edition EESP, S. 13-42.
- UNESCO (2007): Strong foundations. Early childhood care and education (Education for all Monitoring Report), Paris.
- University of East London, University of Gent (2011): CoRe. Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate General for Education and Culture. Final Report
- Vogt, Franziska, Nadine Itel, Bea Zumwald (2013): Sprachförderung und Elternmitwirkung: Praxisbegleitung vor Ort in Kitas und Spielgruppen, in: leseforum.ch, Online-Plattform für Literalität.
- Vogt Franziska, Cordula Löffler, Andrea Haid, Nadine Itel, Mandy Schönfelder, Bea Zumwald (2015): Professionalisierung für alltagsintegrierte Sprachförderung in Kindergarten, Kita und Spielgruppe: Videobasierte Analyse zur Veränderbarkeit von Handlungskompetenzen, in: Empirische Pädagogik (29/3), S. 414-430
- Wustmann Seiler, Corina, Heidi Simoni (2016): Orientierungsrahmen für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Erarbeitet vom Marie Meierhofer Institut für das Kind, im Auftrag der Schweizerischen UNESCO-Kommission und des Netzwerks Kinderbetreuung Schweiz, 3. Auflage, Zürich.