

## 1

## ÉDUCATION NON FORMELLE À L'ÂGE PRÉSCOLAIRE

**L**e domaine de l'éducation non formelle à l'âge préscolaire a connu au cours des 15 dernières années des modifications qui sont peut-être les plus importantes en comparaison aux autres segments du système éducatif au Luxembourg. Cette tendance s'est poursuivie depuis la parution du dernier rapport sur l'éducation. Dans ce développement, qui perdure depuis la fin des années 1990, deux temps forts sont essentiels : d'une part l'expansion, importante d'un point de vue quantitatif, des structures d'éducation et d'accueil de la petite enfance et, d'autre part, la poussée vers plus de pédagogie, significative sur un plan qualitatif, que le secteur a connue comme gage de sa redéfinition en tant que domaine d'éducation non formelle. Alors qu'une évolution considérable s'est dessinée, avec une augmentation fulgurante du nombre de places dans les structures, la pédagogisation s'est manifestée par une série de nouvelles réglementations par la loi et de mesures ciblant le développement de la qualité. Le Luxembourg suit (avec un peu de retard) une tendance internationale. Sous le signe de l'éducation, on observe une institutionnalisation grandissante des phases précoces de la vie au-delà des structures familiales.

## 1.1 | Le Luxembourg sur le chemin de l'éducation non formelle

**A**u Luxembourg, le champ de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance (EAJE – éducation et accueil des jeunes enfants, dénomination internationale pour le domaine en question) a subi d'importantes transformations en comparaison à d'autres segments du système éducatif au cours des 15 dernières années. Cette tendance, qui se dessinait déjà dans le rapport sur l'éducation de 2015 (voir Honig, 2015), ne s'est pas arrêtée et a même continué à progresser dans des proportions encore plus importantes.

Dans le cadre de ce développement qui perdure depuis la fin des années 1990, deux temps forts

sont essentiels : d'une part *l'expansion*, importante d'un point de vue *quantitatif*, des structures d'éducation et d'accueil à l'âge préscolaire et, d'autre part, la poussée vers plus de pédagogie, significative sur un plan *qualitatif*, que le secteur a connue comme gage de sa *redéfinition en tant que domaine d'éducation non formelle*. La poussée vers plus de pédagogie signifie, dans ce contexte, une transformation du secteur, initiée politiquement, qui a mis au premier plan ces dernières années, outre la mission de garde traditionnelle, la mission éducative des structures préscolaires et d'accueil des enfants. Alors qu'une évolution considérable s'est dessinée, avec une augmentation →

*Au Luxembourg, le champ de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance a subi d'importantes transformations en comparaison à d'autres segments du système éducatif au cours des 15 dernières années.*

→ fulgurante du nombre de places dans les structures, la pédagogisation s'est manifestée par une série de nouvelles réglementations par la loi et de mesures ciblant le développement de la qualité. Le Luxembourg suit (avec un peu de retard) une tendance internationale encadrée depuis des années par des programmes et des rapports d'organisations supranationales (OCDE, UNESCO, UE, etc.).

*Les concepts d'expansion quantitative et d'essor de la pédagogie représentent deux dynamiques de développement successives, qui se chevauchent cependant partiellement.*

Les concepts d'expansion quantitative et d'essor de la pédagogie représentent deux dynamiques de développement successives, qui se chevauchent cependant partiellement. Ces dynamiques de développement reflètent bien l'« institutionnalisation » (voir Betz, Bollig, Joos & Neumann, 2018) des phases précoces de la vie dans le cadre extrafamilial. Elles soulignent en même temps le passage de l'« enfance gardée » (« betreute Kindheit »; Honig, 2011) à l'« enfance éduquée » (« Bildungskindheit » ; Neumann, 2014). Cette transformation se distingue par le fait que de plus en plus d'enfants fréquentent des structures d'accueil extrafamiliales pendant une période de plus en plus longue et à un âge de plus en plus jeune. Ces structures, quant à elles, n'ont pas uniquement un rôle de garde et de supervision, mais sont conçues comme des établissements de *formation* préscolaire – même si elles ne préparent pas nécessairement à l'école. L'institutionnalisation de la petite enfance est donc étroitement liée à sa pédagogisation. Plusieurs avancées décisives illustrent l'étendue de ce phénomène au Luxembourg. Elles sont abordées dans le point suivant (1.2). Les enjeux qui résultent de cette évolution sur le plan de la politique, de la recherche et de la pratique sont ensuite discutés.

*L'institutionnalisation de la petite enfance est étroitement liée à sa pédagogisation.*





## 1.2 | Institutionnalisation de la petite enfance axée sur l'éducation : principales étapes du développement

**L**e développement décrit en introduction ne date pas de 2015, mais a démarré beaucoup plus tôt, à la fin du siècle dernier. Même si les premières étapes marquantes se situent en dehors de la période couverte par ce rapport sur l'éducation, il vaut la peine de jeter un regard en arrière.

Cela permet de comprendre que l'institutionnalisation et la pédagogisation de la petite enfance font partie d'une évolution à long terme qui s'est intensifiée encore davantage au cours des dernières années, depuis 2015. Cette évolution est marquée par trois temps forts politiques : l'avancement de l'éducation scolaire vers le groupe d'âge des 3 à 4 ans par l'introduction de l'enseignement précoce (1.), l'expansion considérable des structures préscolaires et structures d'accueil des enfants associée à des mesures centrales de subventions publiques (2.) ainsi que la définition de programmes pour ce secteur qui l'établit comme domaine d'éducation non formelle et qui lui donne une visée pédagogique à long terme (3.).

### Concernant le point 1)

Avec la mise en place de *l'éducation précoce*, c.-à-d. l'éducation gratuite, facultative pour les enfants âgés de 3 à 4 ans en 1998, l'entrée formelle dans le système scolaire a été avancée, même si cela n'a pas eu d'impact sur l'obligation scolaire (depuis 1992, pour les enfants à partir de 4 ans). Avec l'entrée en vigueur de la réforme de l'école primaire au cours de l'année scolaire 2009/2010, cette offre est associée à un accès à une éducation publique et gratuite au Luxembourg pour les enfants de moins de 4 ans (MENJE & University of Luxembourg, 2015, p. 2). À partir de ce moment, *l'éducation précoce* entre dans le cadre de *l'enseignement fondamental* et fait partie du cycle 1 du système d'éducation formelle, qui donne le droit de fréquenter *l'éducation précoce* à tous les enfants résidant au Luxembourg. Ceci oblige en conséquence toutes les communes du Luxembourg à ouvrir des classes d'enseignement *précoce* (Kneip, 2009, p. 710).

Au cours de l'année scolaire 2016/2017, plus de 4 600 enfants ont fréquenté une classe *d'éducation précoce* (MENJE 2018a, S. 14). Rapporté à la proportion d'enfants âgés de 3 à 4 ans au sein de la population totale, le taux de fréquentation se situe (avec quelques fluctuations en fonction des années) entre 63 et 71 % (2016/2017 : 67,1 % ; calcul d'auteur). Ainsi, *l'éducation précoce* s'est établie comme offre régulière d'éducation dans la petite enfance et a contribué de façon significative à l'institutionnalisation de la petite enfance en milieu extrafamilial poursuivant une visée pédagogique.

*L'éducation précoce s'est établie comme offre régulière d'éducation dans la petite enfance et a contribué de façon significative à l'institutionnalisation de la petite enfance en milieu extrafamilial poursuivant une visée pédagogique.*

## Concernant le point 2)

*Triplement de l'offre de places disponibles.*

Dans le cadre de cette dynamique de développement, au cours des dernières années, l'augmentation importante du nombre de structures d'accueil des enfants a joué un rôle encore plus significatif. Elle concerne surtout les *groupes d'âge de moins de 3 ans ou de moins de 4 ans* ; elle est presque incomparable sur le plan international. Entre 2009 et 2018, le nombre de places disponibles pour toutes les formes de structures d'accueil de la petite enfance (donc les *crèches, foyers de jour et maisons relais pour enfants* créées à partir de 2005) est passé de 5 524 à 15 502 (voir Honig, 2015 ; MFI, 2010 ; MENJE, 2018b ; calcul d'auteur pour 2009). Ceci correspond presque à un *triplément de l'offre de places disponibles*. Entre 2009 et 2016, l'offre de places disponibles chez les *assistants parentaux* a également doublé, pour passer à plus de 3 000 places (voir MENJE, 2018b). Toutefois, en raison de l'augmentation des exigences de qualité, une diminution de plus de 200 places a été observée en 2017.

*Le taux de fréquentation des structures non formelles, mesuré pour la population totale jusqu'à l'âge de 12 ans inclus, est passé de 33 à 55,5 % entre 2009 et 2017.*

L'augmentation de l'offre des places disponibles s'accompagne également d'une utilisation plus importante de ces services par les parents. C'est ce que montre le temps passé dans les structures d'accueil, comptabilisé par l'intermédiaire du système *chèque-service accueil* (CSA). Entre 2009 et 2013, le nombre d'heures de services facturées par le CSA est passé de 14 à plus de 39 millions (Honig, 2015, p. 11) et, entre 2009 et 2017, le nombre de décomptes mensuels générés par le CSA (concernant toutes les structures d'accueil pour les enfants âgés de 0 à 12 ans) est passé de 25 972 à 47 820 (MENJE 2018b, p. 32). Ainsi, le taux de fréquentation des structures non formelles, mesuré pour la population totale jusqu'à l'âge de 12 ans inclus, est passé de 33 à 55,5 % entre 2009 et 2017 (ibid.). Les dépenses ont également augmenté dans des proportions comparables. En 2009, le budget était légèrement inférieur à 87 millions d'euros, mais le dernier rapport d'activité du ministère de l'Éducation nationale, autorité compétente dans le domaine depuis 2013, fait état d'un budget total de 371 millions d'euros pour le secteur *service de l'éducation et de l'accueil* (ibid.).

*Dans le cadre de ces nouvelles réglementations, le système du CSA a continué à se développer et cet outil, d'abord purement financier, est devenu un outil de pilotage de politique éducative accélérant le développement de la qualité dans le domaine de l'éducation non formelle.*

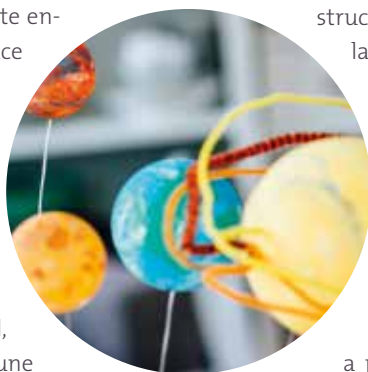
L'analyse de l'expansion des structures d'accueil de l'enfance depuis 2009 est également intéressante, car elle permet de se rendre compte de l'importance de la mise en place du système du *chèque-service*

*accueil* (bons de garde) pour la dynamique de l'évolution observée au cours de ces dernières années. Le CSA représente depuis un outil de financement important dans le domaine des structures d'accueil pré- et extrascolaire des enfants âgés de 0 à 12 ans. Ainsi, avec le CSA, le financement, dont les structures d'accueil de l'enfance étaient bénéficiaires, s'est transformé en un *financement en faveur des enfants et des parents*. Depuis 2009, d'abord tous les enfants de 12 ans ou moins résidant au Luxembourg ont le droit de bénéficier du CSA. Le CSA permettait tout d'abord aux parents de bénéficier gratuitement de trois heures de garde dans le domaine de leur choix (encadrement, musique ou sport), quel que soit le niveau de leurs revenus. Ils pouvaient également bénéficier d'autres heures de garde à des tarifs échelonnés selon le revenu du ménage. Le CSA a ainsi contribué de manière significative à baisser les frais de garde pour les parents. En conséquence, la demande n'a cessé d'augmenter jusqu'à aujourd'hui. La mise en place du CSA doit donc être considérée comme une décision stratégique centrale ayant permis le développement quantitatif du secteur des structures d'accueil de l'enfance (voir Honig, 2015, p. 11).

En 2016 et 2017 la portée du CSA a encore été renforcée suite à de nouvelles réglementations. Depuis 2016, les frontaliers travaillant au Luxembourg ont également le droit de bénéficier du système du CSA, non seulement dans le pays, mais également à l'étranger, si les structures d'accueil qui y sont implantées remplissent les mêmes critères de qualité que ceux exigés pour les organismes luxembourgeois. Un élément encore plus important est l'augmentation du nombre d'heures de garde gratuites, qui est à présent de 20 heures pour les enfants entre 1 et 4 ans. Cette augmentation est liée à la mise en place du programme d'« *éducation plurilingue* » dans les établissements d'éducation non formelle afin de permettre une exposition précoce de tous les enfants à la langue française et luxembourgeoise et de garantir l'égalité des chances concernant le succès dans le système éducatif (voir SNJ, 2018a ; cf. Point 3). Dans le cadre de ces nouvelles réglementations, le système du CSA a continué à se développer et cet outil, d'abord purement financier, est devenu *un outil de pilotage de politique éducative* accélérant le développement de la qualité dans le domaine de l'éducation non formelle.

### Concernant le point 3)

Le développement quantitatif dans le domaine des structures de garde d'enfants décrit précédemment s'est accompagné de réformes pour le développement qualitatif du secteur. Ce processus s'est également déroulé en plusieurs étapes et a finalement été codifié légalement par la refonte de la loi sur la jeunesse, entrée en vigueur en 2016. Dans les différentes étapes, le concept de pédagogisation déjà évoqué se manifeste. En 2005, la création d'un nouveau type d'établissement (les *maisons relais pour enfants*) représente les prémices de cette évolution. En effet, l'instauration des *maisons relais* a surtout eu un impact sur l'expansion dans le domaine des structures d'accueil pour les enfants scolarisés, et beaucoup moins sur l'augmentation du nombre de places dans les structures d'accueil de la petite enfance. Cependant, la mise en place des *maisons relais* est un tournant important, car elle marque une rupture avec la séparation traditionnelle entre garde et éducation, *education and care* selon la terminologie internationale (cf. Honig, 2015, p. 10). D'un point de vue conceptuel, les *maisons relais* représentent une offre facultative et payante associant flexibilité organisationnelle du temps de garde et soutien pédagogique pour les enfants. Ainsi l'idée, autrefois dominante, que l'objectif des structures d'accueil est surtout de concilier vie de famille et vie professionnelle est complétée par l'objectif d'un soutien pédagogique. En même temps, le fait que ces structures contribuent à assurer une bonne cohésion sociale et une égalité des chances pour le succès ultérieur dans le système éducatif est placé au centre de l'attention.



Parallèlement à l'expansion des structures, d'autres étapes allant dans le sens du développement qualitatif ont suivi ce premier pas jusqu'à aujourd'hui. Avec l'adaptation de la loi régissant les relations entre l'Etat et les organismes œuvrant dans les domaines social, familial et thérapeutique (loi ASFT), entrée en vigueur en 2013, les différents types d'établissements du domaine des structures d'accueil pré- et extrascolaire des enfants, d'appellations diverses (*crèches, foyers de jour, garderies, maisons relais*) ont été regroupés sous un même

terme « *Services d'Éducation et d'Accueil pour Enfants* » (SEA). Dans le même temps, leur mission éducative est soulignée dans l'ordonnance relative à la loi ASFT. Ainsi, une condition structurelle importante a été posée permettant de redéfinir ultérieurement les missions des établissements d'accueil dans le cadre de l'éducation non formelle à l'aide de nouvelles lois.

En 2013, dans le cadre du changement de gouvernement, la compétence du Ministère de la Famille pour les structures d'accueil des enfants a été transférée au Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. Sur le plan politico-administratif, ceci représente un tournant important, car la *policy segregation* (gestion des structures d'accueil pré- et extrascolaire des enfants sous la responsabilité du ministère de la Famille ou des Affaires sociales et gestion de l'éducation scolaire de la petite enfance sous celle du ministère de l'Éducation), pratique courante dans de nombreux pays et jugée comme défavorable, est abandonnée. On a pu observer des éléments encore plus décisifs avec les modifications de la

*loi sur la jeunesse* et de la loi concernant les assistants parentaux (*loi relative à l'activité d'assistance parentale*), entrées en vigueur en 2016, et les mécanismes de développement de la qualité établis dans le domaine de l'éducation non formelle dans les structures d'accueil pré- et extrascolaire des enfants (cf. MENJE & SNJ, 2018a). Les nouvelles versions de ces lois prévoient une série de mesures visant à intensifier et à consolider l'approche déjà adoptée de la pédagogisation du secteur. Elles comprennent surtout l'introduction d'un *cadre de référence national sur l'éducation non formelle des enfants et des jeunes* qui établit clairement le secteur des structures d'accueil pré- et extrascolaire des enfants comme un domaine de l'éducation non formelle et qui fixe explicitement des orientations pédagogiques pour le travail avec les enfants d'âge préscolaire (cf. MENJE & SNJ, 2018b). Ainsi, pour la première fois, il existe au Luxembourg un curriculum comparable à celui d'autres pays pour l'éducation préscolaire et extrascolaire des enfants et des jeunes.

Pour la première fois, il existe au Luxembourg un programme comparable à celui d'autres pays pour l'éducation préscolaire et extrascolaire des enfants et des jeunes.



→ Cette *curricularisation* s'inscrit dans un système de mesures d'assurance qualité qui, d'une part, rendent obligatoire la mise en place du cadre de référence et qui, d'autre part, contrôlent et associent ce contrôle aux subventions financières de l'État (notamment en ce qui concerne la possibilité, en tant que structure d'accueil des enfants, d'être reconnue comme *prestataire du chèque-service*). Ceci souligne à nouveau la fonction de pilotage de politique éducative qui revient désormais au système du CSA. Dans ce contexte, un système de surveillance de la qualité a été mis en place au sein du *Service National de la Jeunesse* (SNJ), qui apporte son soutien aux structures, par l'intermédiaire d'« *agents régionaux* », pour la mise en oeuvre du cadre de référence national dans le « *concept d'action général* ». En outre, avec les nouvelles réglementations, une obligation de formation continue élargie a été instaurée pour le personnel pédagogique dans les structures d'éducation non formelle. La conformité des formations continues proposées avec le cadre de référence national est évaluée continuellement au sein d'une commission de formation continue.

Les mesures décrites jettent les bases de la pédagogisation du domaine des structures d'accueil des enfants en tant que secteur de l'éducation non formelle. Elles posent également les conditions pour *l'approfondissement et l'expansion ponctuels de l'approche pédagogique* en rapport avec les enjeux centraux qui caractérisent le système éducatif luxembourgeois et la société luxembourgeoise dans son ensemble. C'est dans ce sens qu'il faut également comprendre la dernière réforme, qui a mis en place, à l'aide d'une nouvelle adaptation de la loi sur la jeunesse en 2017, le programme *d'éducation plurilingue*, pour les enfants âgés de 1 à 4 ans au sein des *Services d'Éducation et d'Accueil pour Enfants* (SEA) (SNJ, 2018b ; voir aussi Kirsch dans le présent volume). Dans ce cas également, la mise en place conceptuelle et pratique de ce programme dans les établissements est une condition pour pouvoir agir en tant que *prestataire du chèque-service*.

Ce programme ne doit pas être compris en tant que concurrence, mais en tant que spécification des objectifs et des lignes directrices du cadre de référence national pour l'éducation non formelle et répond à la diversité linguistique, caractéristique du Luxembourg, qui s'est renforcée

continuellement avec chaque nouvelle cohorte d'enfants au cours de ces dernières années. Il prévoit l'initiation précoce des enfants, dans les établissements préscolaires d'éducation non formelle, aux deux langues nationales, le luxembourgeois et le français, sans proposer cependant un soutien linguistique individualisé. En même temps, les langues familiales des enfants doivent être prises en compte de façon adaptée dans le cadre des interactions quotidiennes.

L'instauration de ce programme, accompagné de nombreuses mesures de qualification pour le personnel pédagogique, fait apparaître deux éléments. Tout d'abord, le développement du domaine de l'éducation non formelle s'accompagne d'un développement d'approches spécifiques au Luxembourg, remarquables en comparaison avec les approches internationales. Ce développement s'écarte de la voie utilisée jusqu'à présent, qui est celle de l'éducation principalement monolingue dans la petite enfance (cf. Neumann, 2015). D'autre part, on constate que le domaine de l'éducation non formelle – au moins sur le plan conceptuel – s'engage sur une voie différente de celle de l'école et qu'il s'écarte des manières de penser traditionnelles issues du domaine de la transmission des compétences basée sur l'enseignement.



## 1.3 | Enjeux de l'avenir

**S**i l'on observe les évolutions depuis la parution du dernier rapport sur l'éducation, en 2015, on constate que le Luxembourg a non seulement réussi à appliquer les lignes directrices issues de l'état de l'art international sur la petite enfance, mais a également réalisé ses propres avancées dans le domaine du développement de la qualité. Ainsi, le Luxembourg a franchi des étapes décisives pour la mise en place d'un système universel de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance. Cette évolution s'est accompagnée d'une institutionnalisation importante de la petite enfance dans le cadre des structures extrafamiliales et s'est manifestée par une pédagogisation ciblée du domaine des structures d'accueil préscolaire.

Dans ce contexte, les enjeux de l'avenir ne sont plus (comme c'était le cas il y a quelques années) de réussir à développer l'offre de places disponibles et à mettre en route la qualification pédagogique du personnel des structures. Ils consistent plutôt à consolider la démarche de développement de la qualité et à appliquer de façon concrète la transformation désirée par la politique. Ces enjeux sont particulièrement importants dans la mesure où les actions lancées pour le développement de la qualité touchent, sur le terrain, un secteur très hétérogène marqué par des traditions différentes. Par exemple, le champ de l'éducation non formelle pour les enfants au Luxembourg est divisé en un secteur conventionné et un secteur privé, mais les structures d'accueil privées elles-mêmes présentent des formes d'organisation différentes et des orientations conceptuelles également très diverses (Honig, Schmitz & Wiltzius, 2015). Le même phénomène est constaté lorsque l'on observe les types de formation et les niveaux de qualification du personnel (Honig & Bock, 2017). Il reste à voir si la diversité des organisations et des cultures disciplinaires, héritée de l'histoire, peut être harmonisée par les mécanismes d'assurance qualité mis en place jusqu'à présent et par l'offre de formation continue dans le contexte du cadre de référence national. Il s'agit d'une question à laquelle seules des études de terrain orientées vers la pratique peuvent répondre. La mission d'harmonisation des organisations et

des cultures disciplinaires peut potentiellement être accomplie par un renouvellement des voies de formation académique et non académique. Il est actuellement difficile d'évaluer dans quelle mesure les institutions de formation, et en particulier l'Université du Luxembourg, sont prêtes à apporter leur contribution.

Il ne faut pas perdre de vue que les développements, qui ont eu lieu depuis 2009, se sont déroulés à une vitesse vertigineuse. Les structures et le personnel, mais également l'ensemble du public intéressé, doivent relever de nouveaux défis concernant l'acceptabilité et la traçabilité vis-à-vis des transformations initiées par les réformes politiques. Dans ces conditions, se pose la question de savoir quelle peut être la contribution de la politique, de la pratique et de la recherche vis-à-vis de la consolidation durable des transformations pratiques et structurelles ; mais cette situation appelle également à la vigilance par rapport aux conséquences non intentionnelles d'un développement aussi rapide. Il s'agit donc entre autres de savoir comment l'institutionnalisation progressive de la petite enfance vers une « enfance éduquée » (« *Bildungs-kindheit* ») va influencer à moyen terme les conditions de vie des enfants au Luxembourg. Quelle est l'influence de l'institutionnalisation pédagogique sur le rapport entre l'État et la famille et sur les relations entre les enfants et leurs parents ? Comment agit-elle sur le bien-être des enfants, sur leur capacité à participer à la vie sociale et à pratiquer des loisirs ou encore sur les relations avec leurs pairs ? Quel est l'impact global du point de vue de leur position au sein de la société et de leur chance à prendre part à la vie sociale ? Dans ce contexte, se posent des questions pertinentes sur un plan politique et scientifique, qui dépassent la thématique de la recherche sur l'éducation et qui concernent surtout la recherche sur l'enfance ainsi que le recueil d'informations et la production de rapports concernant les conditions de vie des enfants. Le fait qu'il n'existe pas, au Luxembourg, d'infrastructure de recherche solide dans ce domaine constitue un défi pour la politique scientifique et celle de l'enfance qui doit être relevé dans le futur. →

*Le Luxembourg a franchi des étapes décisives pour la mise en place d'un système universel de l'éducation et de l'accueil de la petite enfance.*

*Les structures et le personnel, mais également l'ensemble du public intéressé, doivent relever de nouveaux défis concernant l'acceptabilité et la traçabilité vis-à-vis des transformations initiées par les réformes politiques.*

*Quelle est l'influence de l'institutionnalisation pédagogique sur le rapport entre l'État et la famille et sur les relations entre les enfants et leurs parents ?*

→ Dans le contexte d'un rapport sur l'éducation, il faut souligner que les développements intervenus dans les années précédentes impliquent également un changement de paradigme dans la relation entre le système d'éducation scolaire et le domaine des institutions d'accueil pré- et extrascolaire des enfants. Au Luxembourg, l'éducation extrafamiliale n'est aujourd'hui plus uniquement un domaine de l'école. En même temps, une *vision alternative de l'éducation* est née dans le discours sociétal qui va au-delà de la transmission du savoir dans le cadre de l'école ou

de l'enseignement et qui dépasse les examens, les certificats et les contenus y relatifs. Dans le cadre de l'éducation non formelle, les questions de la participation, l'inclusion, la santé physique et psychosociale, de l'éducation aux valeurs démocratiques et du développement des compétences socio-émotionnelles sont prépondérantes. Savoir si cet élément aura ou devrait avoir des répercussions sur l'école est une des questions intéressantes qui vont se poser dans les années à venir pour la politique, la recherche et la pratique. ●

## Références

- Betz, T., Bollig, S., Joos, M. & Neumann, S. (Hrsg.) (2018). Institutionalisation von Kindheit: Childhood Studies zwischen Soziologie und Erziehungswissenschaft. Weinheim / Basel: BeltzJuventa.
- Honig, M.-S. (2011). Auf dem Weg zu einer Theorie betreuter Kindheit. In S. Wittmann, T. Rauschenbach & H.-R. Leu (Hrsg.), Kinder in Deutschland. Eine Bilanz empirischer Studien (S. 181-197). Weinheim / München: Juventa.
- Honig, M.-S. (2015). Frühkindliche Bildung. In MENJE, SCRIPT & Université du Luxembourg (Hrsg.), Bildungsbericht Luxembourg 2015, Band 2: Analysen und Befunde (S. 8-14). Luxembourg: MENJE.
- Honig, M.-S. & Bock, T. (2017). Frühpädagogisches Personal – Länderbericht Luxemburg. In I. Schreyer & P. Oberhumer (Hrsg.), Personalprofile in Systemen der frühkindlichen Bildung, Erziehung und Betreuung in Europa. Abgerufen von: [www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.html](http://www.seepro.eu/Deutsch/Laenderberichte.html)
- Honig, M.-S., Schmitz, A. & Wiltzius, M. (2015). Eine black box wird geöffnet. Einblicke in Organisation und Praxis privatwirtschaftlicher Kindertagesbetreuung in Luxemburg. Universität Luxemburg: Luxemburg.
- Kneip, N. (2009). Tagesfrüherziehung. In: H. Willems, G. Rotink, D. Ferring, J. Schoos, M. Majerus, N. Ewen, M. A. Rodesch-Hengesch & C. Schmit (Hrsg.): Handbuch der sozialen und erzieherischen Arbeit in Luxemburg, Bd. 2 (S. 709-718). Luxembourg.
- MENJE (2018a). Les chiffres clés de l'Éducation nationale: statistiques et indicateurs 2016-2017. Abgerufen von: <http://www.men.public.lu/fr/actualites/publications/themes-transversaux/statistiques-analyses/chiffres-cles/2016-2017/index.html>
- MENJE (2018b). Rapport d'activité 2017. Abgerufen von: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/themes-transversaux/rapport-activites-ministere/2017/fr.pdf>
- MENJE & SNJ (2018a). Inventaire des réalisations du MENJE et du SNJ relatives à la mise en œuvre de la loi modifiée sur la Jeunesse 2012-2017. Développement Qualité. Abgerufen von: [http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/020518\\_Brochure-SNJ\\_pages-simples.pdf](http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/020518_Brochure-SNJ_pages-simples.pdf)
- MENJE & SNJ (2018b). Nationaler Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter. Abgerufen von: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/enfance/infos-generales-offre/180219-rahmenplan/de.pdf>
- MENJE & University of Luxembourg (2015). Evaluationsstudie: Die Éducation précoce als Raum für Bildungs- und Lernprozesse dreijähriger Kinder. Öffentlicher Bericht. Abgerufen von: <http://www.men.public.lu/catalogue-publications/fondamental/statistiques-analyses/autres-themes/education-precoce/ed-prec.pdf>
- MFI (2010). Rapport d'activité du ministère de la Famille et de l'Intégration. Abgerufen von: <https://mfamigr.gouvernement.lu/fr/publications.gouvernement%2Bfr%2Bpublications%2Brapport-activite%2Bminist-famille-integration-grande-region%2B2010-rapport-activite-famille.html>
- Neumann, S. (2014). Bildungs-kindheit als Professionalisierungsprojekt. Zum Programm einer kindheitspädagogischen Professionalisierungs(folgen)forschung. In T. Betz & P. Cloos (Hrsg.), Kindheit und Profession (S. 145-159). Weinheim / Basel: BeltzJuventa.
- Neumann, S. (2015). Lost in Translanguaging? Practices of Language Promotion in Luxembourgish Early Childhood Education. Global Education Review, 2 (1), (S. 23-29).
- SNJ (2018a). Frühe mehrsprachige Bildung – Sammlung der Beiträge der Konferenz zur frühen mehrsprachigen Bildung in der Luxemburger Kindertagesbetreuung. Abgerufen von: <https://www.enfancejeunesse.lu/wp-content/uploads/2018/06/1805080-Brochure-Etudes-et-conferences-education-plurilingue.pdf>
- SNJ (2018b). Frühemehrsprachige Bildung. Pädagogische Handreichung. Abgerufen von: [http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/Broch\\_SNJ\\_PadagogischeHandr\\_Fruhe\\_mehrsprachige\\_Bildung\\_DE\\_LR.pdf](http://www.snj.public.lu/sites/default/files/publications/Broch_SNJ_PadagogischeHandr_Fruhe_mehrsprachige_Bildung_DE_LR.pdf)