



RENFORCEMENT ET SOUTIEN
DES EFFECTIFS DE TRAVAIL POUR
LA PETITE ENFANCE:

Formation et
développement
professionnel

EARLY
CHILDHOOD
WORKFORCE
INITIATIVE



L'Initiative de main-d'œuvre pour la petite enfance (ECWI) constitue un effort multisectoriel global destiné à susciter la mobilisation des pays et des partenaires internationaux dans le soutien et l'émancipation des personnes travaillant auprès des familles et des enfants âgés de moins de 8 ans. Cette initiative est menée conjointement par **Results for Development (R4D)** et **International Step by Step Association (ISSA)** et reçoit le soutien d'un consortium de financeurs tels que Bernard van Leer Foundation, Open Society Foundations, ELMA Foundation et Jacobs Foundation.

Ce rapport a été rédigé par Radhika Mitter et Vidya Putcha, avec l'aide de Kimberly Josephson et les orientations de Michelle Neuman et de Mark Roland, de Results for Development (R4D). Nous sommes redevables aux personnes suivantes pour les informations précieuses qu'ils nous ont fournies : Christine Chen (Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood/Association for Childhood Education International), Collette Tayler (Université de Melbourne), Cornelia Cincilei (Step by Step Moldavie), Liliana Rotaru (CCF Moldavie), Matthew Frey (PATH) et Svetlana Drivdale (PATH). Nos remerciements aux membres du groupe de travail de l'Early Childhood Development Action Network (ECDAN) pour leurs conseils et leurs contributions, et aux autres : Emily Vargas-Barón (The RISE Institute), Joan Lombardi (Bernard van Leer Foundation), Aaron Emmel (Académie Américaine de Pédiatrie), Tina Hyder (Open Society Foundations), Nurbek Teleshaliyev (Open Society Foundations), Rachel Machefsky (Bernard van Leer Foundation), Melanie Swan (Plan International), Mihaela Ionescu (International Step by Step Association), Amy Bess (Global Social Service Workforce Alliance), Aisha Yousafzai (Université d'Harvard), Stephanie Olmore (National Association for the Education of Young Children), et Sheldon Shaeffer (consultant international d'ECD).

Nous sommes reconnaissants envers le Programme pour la petite enfance d'Open Society Foundations pour leur généreux soutien de l'Initiative de main-d'œuvre pour la petite enfance, y compris pour ce rapport.

Suggestion de citation :

Mitter R. et Putcha, V. (2018). *Renforcement et soutien des effectifs de travail pour la petite enfance : Formation et développement professionnel*. Washington, D.C. : Results for Development.

Introduction

Il y a de plus en plus de preuves substantielles qui démontrent que les prestations de développement de la petite enfance (ECD)¹ ont un impact positif sur le développement des enfants. Malgré les connaissances et la prise de conscience croissantes portant sur l'ECD, nous n'en savons pas encore assez sur les personnels dédiés à la petite enfance, lesquels jouent un rôle majeur dans la qualité des prestations d'ECD proposées.

Si l'on sait que ces personnels sont importants, des questions clés demeurent sans réponse : Que doivent connaître et savoir faire les professionnels et paraprofessionnels de la petite enfance pour travailler en toute efficacité ? Comment les connaissances et les aptitudes requises changent-elles selon le contexte ? Quels types de formation et quel soutien reçoivent les personnels ? Comment les personnels dédiés à la petite enfance sont-ils recrutés, rémunérés et encouragés ?

Afin d'aborder ces questions, l'Initiative de main-d'œuvre pour la petite enfance (ECWI) menée par International Step by Step Association (ISSA) et Results for Development (R4D) a été constituée dans une approche multipartite pour soutenir et participer de l'émancipation de ceux qui travaillent en contact direct avec les jeunes enfants. Pour modeler et guider cette initiative, R4D mène à bien une série d'*analyses du panorama* mondial visant à déterminer la taille et la portée des défis auxquels les personnels dédiés à la petite enfance font face, tout en mettant en relief les pratiques prometteuses adoptées par les pays pour répondre à ces défis. Couvrant un éventail de fonctions assumées par des professionnels et paraprofessionnels, des travailleurs, payés ou non, mais également des travailleurs, formateurs, superviseurs et gérants de première ligne dans les secteurs de l'éducation², de la santé et la nutrition, de la protection sociale et de la protection de l'enfance, le personnel dédié à la petite enfance est à la fois vaste et divers³. En reconnaissant cette diversité ainsi que les nombreux objectifs partagés, cette analyse vise à apporter une vision générale de l'état actuel des personnels dans le monde entier. Les quatre thèmes⁴ traités dans cette série sont les **compétences et les standards, la formation et le développement professionnel, l'amélioration continue de la qualité** et **les conditions de travail**. Ce rapport, qui est le premier de la série, aborde le thème de la formation et du développement professionnel⁵.



Ce rapport, qui est le premier de la série, aborde le thème de la formation et du développement professionnel

Qu'est-ce que la formation et le développement professionnel ?

Deux des types primaires d'opportunités de formation et de développement professionnel traités dans ce rapport sont la formation préalable et la formation en cours de fonction.

- **La formation préalable ou initiale** fait référence à une formation suivie par un individu avant d'exercer des fonctions⁶. Cette modalité de formation, qui garantit que les personnels sont correctement préparés à l'exercice d'une fonction spécifique, est composée de cours théoriques et de formation sur le terrain.
- **La formation en cours de fonction ou continue** est une modalité de formation au cours de laquelle les professionnels de la petite enfance améliorent leurs aptitudes et mettent à jour leurs connaissances et pratiques actuelles. Si elle est souvent optionnelle, la formation continue peut être obligatoire en vue de renforcer les connaissances et les aptitudes, de conserver une licence individuelle, de parvenir à un niveau de licence supérieur, de se soumettre aux attentes d'un employeur ou de remplir certaines conditions exigées pour les travailleurs de la petite enfance sur le terrain⁷. Le développement professionnel continu (CPD) est conçu en tant que complément des parcours de formation pour les professionnels de la petite enfance qui étendent les cours de formation accréditée exigés pour la certification et la recertification, si de tels systèmes existent. Le CPD repose sur l'idée que chacun est désireux de renforcer ses connaissances et aptitudes professionnelles au-delà de la formation basique exigée pour exercer la profession⁸.

Pourquoi se concentrer sur la formation et le développement professionnel ?

En tenant compte des différentes origines et expériences des individus offrant des prestations d'ECD, les programmes de formation et de développement professionnel constituent l'occasion de transmettre un ensemble de connaissances et d'aptitudes aux personnels dédiés à la petite enfance, ce qui revêt une importance particulière tant les programmes visent à être portés à une plus grande échelle et atteindre un plus grand nombre de jeunes enfants et de familles. Par ailleurs, il existe des preuves qui sous-tendent que le soutien d'individus par le biais de telles opportunités peut avoir une influence sur les résultats en termes de développement de l'enfance. Par exemple, une méta-analyse récente d'études mondiales portant sur des programmes d'éducation et de soins de la petite enfance en centres a démontré que les qualifications professionnelles supérieures des enseignants ont une influence sur le renforcement du développement des enfants, y compris sur la supervision et la programmation d'activités, l'organisation et la disposition des salles, en apportant des expériences sociales variées aux enfants et en créant un environnement chaleureux et amical ouvert aux interactions⁹. Au-delà des qualifications, d'autres recherches ont suggéré que la qualité du programme d'enseignement (notamment la façon dont les nouveaux enseignants se préparent, par exemple, à orienter leurs connaissances du développement des enfants en fonction des domaines scolaires) peut s'avérer un facteur critique de la capacité des enseignants à influencer sur le développement des enfants et leur apprentissage d'une manière positive¹⁰.

Bien qu'il existe de plus en plus de preuves démontrant qu'une bonne formation et un soutien continu des personnels dédiés à la petite enfance sont essentiels pour des prestations de qualité adressées aux jeunes enfants et à leurs familles, rares restent les efforts déployés pour systématiser les différentes approches adoptées au sein des personnels dédiés à la petite enfance. Il s'agit là de la première tentative d'examen de la littérature mondiale et des expériences dans le secteur de la petite enfance. Nous espérons que cette étude, qui identifie les expériences, les défis et les approches communes, puisse servir de point d'appui pour renforcer les opportunités de formation et de développement professionnel mises à la disposition des personnels dédiés à la petite enfance.

Résultats clés

Cette étude synthétise les témoignages sur les approches et les défis associés à la formation et au développement professionnel auxquels font face les personnels dédiés à la petite enfance. Un examen complet de la littérature publiée, de la documentation parallèle et d'entretiens d'informateurs clés avec des experts en ECD a permis de dégager 10 résultats fondamentaux :



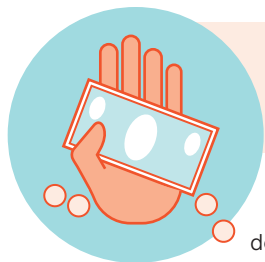
1. Différents prestataires proposent des programmes de formation et de développement professionnel aux personnels dédiés à la petite enfance, ce qui conduit à différents types de qualifications.

Les prestataires de programmes de formation préalable et continue sont notamment des universités, des établissements supérieurs et technique, des agences gouvernementales et des organisations non gouvernementales (ONG). Comme les programmes de formation préalable peuvent être proposés par une grande variété de prestataires, de nombreuses qualifications différentes en résultent : différents titres, diplômes et certifications. Par ailleurs, les conditions d'accès à la profession peut différer en fonction du poste, du secteur et du pays. De la même façon que pour la formation préalable, les opportunités de formation continue revêtent de nombreuses formes, telles que des ateliers et des conférences, dans des programmes spécialisés ou de rafraîchissement. Toutefois, les exigences de formation continue sont généralement moindres que pour la formation préalable, et sont souvent optionnelles pour les personnels d'ECD. Certains pays ont toutefois donné la priorité à la formation continue, comme l'Afrique du Sud, qui exige cela à tous les travailleurs sociaux pour maintenir leur statut de prestataire enregistré¹¹.



2. L'accès à la formation et au développement professionnel est en constante augmentation. Il est toutefois limité pour les personnes qui travaillent auprès des plus jeunes enfants, les personnels auxiliaires et les populations rurales et éloignées.

Par exemple, au sein du secteur de l'éducation et des soins à la petite enfance (ECEC), les personnes travaillant auprès d'enfants âgés de 0 à 3 ans et celles travaillant en tant que soignant ou aide-enseignant reçoivent généralement une formation moindre que les éducateurs principaux dédiés à la petite enfance. Certains pays, comme les Pays-Bas et la France, se sont toutefois efforcés d'apporter les mêmes opportunités de formation aux travailleurs principaux et auxiliaires du secteur de l'ECEC¹². Par ailleurs, dans différents secteurs, les populations rurales et éloignées sont désavantagées si l'on sait que de nombreux programmes de formation sont situés dans les zones urbaines. Pour mieux atteindre les populations rurales et éloignées, l'apparition de l'apprentissage à distance apparaît comme une solution prometteuse. Par exemple, l'Initiative de soutien régional psychosocial (REPSI) de l'est et du sud de l'Afrique propose un cours accrédité de 18 mois à distance en matière de travail en communauté auprès des enfants et des jeunes pour les travailleurs sociaux et de la protection de l'enfance¹³.



3. Limiter le soutien financier à la formation et au développement professionnel peut davantage approfondir les inégalités d'accès.

Si certains systèmes apportent un soutien financier robuste à la formation et au développement professionnel, comme celui de la Nouvelle Zélande, qui finance les deux premières années du programme formation continue en induction et mentorat des enseignants d'ECEC, dans d'autres systèmes, comme celui du Ghana, les enseignants d'ECEC doivent payer leur propre formation continue¹⁴. Certains pays accroissent leur soutien financier notamment par le biais de bourses afin de renforcer l'accès à ce type d'opportunités. L'état de Victoria, en Australie, offre des bourses de différents montants pour des programmes allant du certificat, au titre universitaire en passant par le diplôme en ECEC pour les populations aborigènes, qui peuvent faire face à un accès réduit aux opportunités de formation.



4. Les différences de durée, de structure et d'intensité des programmes de formation ont une incidence sur la qualité.

De nombreuses variations existent en termes de durée des différentes opportunités de formation préalable et continue. Si un accès à des programmes de formation courts peut être bénéfique pour les personnels dédiés à la petite enfance qui ne sont pas en mesure de participer à des programmes universitaires ou à temps complet, des données semblent indiquer que les programmes de formation les plus longs et les plus intensifs permettent aux praticiens de développer une gamme accrue connaissances approfondies dans leur domaine. Les résultats d'une étude comparant trois formes d'enseignement maternel au Cambodge montrent un lien linéaire entre l'intensité et la durée de la formation préalable des éducateurs et l'ampleur des effets sur l'apprentissage des enfants¹⁵. Par ailleurs, les programmes de formation spécialisés ou centrés sur des thématiques spécifiques de l'enseignement dédié à la petite enfance et le développement de l'enfance peuvent avoir un impact positif sur les pratiques d'enseignement et l'apprentissage des enfants. Par exemple, il a été démontré que les praticiens d'ECEC ayant une formation spécialisée et ayant eu accès à l'enseignement supérieur sont le plus souvent en mesure d'engager des interactions adulte-enfant positives, notamment en ce qui concerne les compliments, le réconfort, le questionnement et les réponses apportées aux enfants¹⁶.



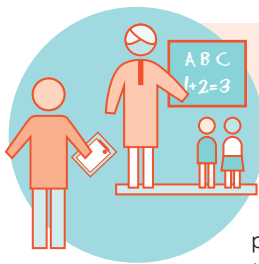
5. Les opportunités de formation et de développement professionnel peuvent être renforcées en harmonisant les compétences et les standards par fonction avec les directives pour prestataires de formations.

Les approches basées sur les compétences, qui aident les apprenants à se concentrer sur des domaines spécifiques pour un développement professionnel axé sur leurs besoins particuliers et les connaissances et aptitudes identifiés comme importants pour leur profession, peuvent renforcer les opportunités de formation et de développement professionnel. Les programmes de formation pour les travailleurs communautaires de la santé (CHW), par exemple, ont souvent recours aux approches basées sur les compétences pour la formation, lesquelles sont axées sur les aptitudes dont les travailleurs communautaires de la santé ont besoin pour exercer leurs fonctions, par opposition à la formation traditionnelle basée sur la connaissance¹⁷.



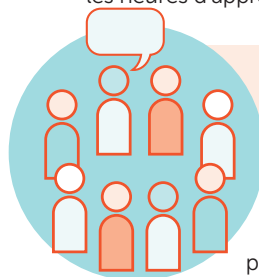
6. Les programmes d'enseignement pour la formation et le développement professionnel doit aborder les besoins particuliers des personnels selon leur pertinence à l'échelle locale.

Alors que de nombreux pays manquent de ressources humaines et financières pour développer des programmes académiques locaux et des matériels d'enseignement, des initiatives visant à développer des programmes académiques plus pertinents sur le plan culturel ont vu le jour à une échelle plus locale par le biais d'ONG spécifiques. Les Centres de ressources Madrasa de la Fondation Aga Khan, au Kenya, en Ouganda et au Zanzibar ont apporté aux enseignants des programmes académiques d'enseignement primaire et maternel étroitement liés à la réalité locale des centres de ressources. La formation des enseignants est axée sur la préparation des enseignants à l'utilisation des histoires et des langues locales pour élever les enfants dans des pratiques pertinentes culturellement avec des ressources disponibles localement¹⁸. En général, les multiples acteurs engagés dans la conception des programmes de formation, comme les travailleurs de première ligne, les gérants, les universitaires et experts en ECD, ainsi que les ministères correspondants, peuvent contribuer à garantir que les programmes académiques de formation sont harmonisés avec les besoins et les contextes particuliers des personnels et des communautés auprès desquels ils travaillent.



7. L'enseignement sur le terrain et autres pratiques pour acquérir des aptitudes pratiques sont des composants importants de la formation initiale.

À travers les secteurs, des efforts ont commencé à être déployés pour intégrer l'enseignement sur le terrain aux programmes de formation continue. Au Burkina Faso, le programme national de formation au travail social met fortement l'accent sur la pratique, notamment par le biais de stages inclus au programme académique. Ces stages commencent par un stage d'observation d'un mois lors de la première année de formation, suivi de stages toujours plus longs en deuxième et troisième année, sur des sites gouvernementaux ou d'ONG¹⁹. Certains défis demeurent toutefois à relever en ce qui concerne la disponibilité, la mise en œuvre des programmes et leur qualité. Dans de nombreux pays, la formation préalable reste très théorique. De plus, quand l'enseignement sur le terrain existe, il n'est souvent pas formalisé par des directives clairement établies et les instructeurs sur le terrain sont le plus souvent mal formés à la supervision d'étudiants. Les places de stage limitées et la difficulté de rendre compatibles les heures d'apprentissage sur le terrain avec les exigences des cours sont d'autres défis qui persistent²⁰.



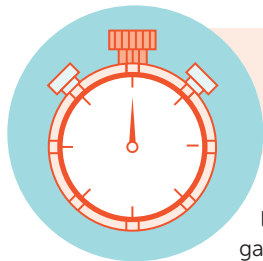
8. Les opportunités de développement professionnel sont souvent efficaces quand elles sont continues, adaptées aux besoins particuliers et incluent l'apprentissage par les pairs.

Le développement professionnel dont la nature est continue et qui offre la possibilité de réfléchir à ses propres pratiques sont plus valorisés par les participants que les formations proposées en une seule fois ou en sessions courtes²¹. Une étude des États membres de l'Union Européenne (UE) a démontré que les interventions de développement professionnel continu (CPD) durant plus d'un an, intégrées à la pratique, avec un guidage pédagogique et un accompagnement en groupes de réflexion, sont efficaces dans les pays disposant de systèmes de dispositions ECEC bien établies et où les niveaux de qualification exigés pour les travailleurs d'ECEC sont élevés, ainsi que dans les pays où les systèmes ECEC sont peu subventionnés et les exigences de niveau de qualifications sont faibles²². La mesure selon laquelle les programmes sont adaptés aux besoins particuliers est également un facteur essentiel pour garantir un développement professionnel de qualité. Les programmes d'accompagnement basés sur l'identification et le traitement des besoins particuliers des praticiens, ainsi que la mise en place d'objectifs réalisables harmonisés avec ces besoins peuvent être utiles à cet égard. De plus, ces opportunités peuvent inclure l'apprentissage par les pairs, qui est considéré comme un mécanisme de croissance. Les recherches menées sur les initiatives nationales pour renforcer les personnels de service social en Indonésie, en Moldavie et au Rwanda ont montré que le recours à l'apprentissage par les pairs était efficace dans la construction de capacités, la réduction de l'isolement et de l'épuisement et dans l'augmentation du soutien reçu²³.



9. Les rôles sont souvent mal définis, ce qui affaiblit la formation et le développement professionnel et limite les opportunités d'avancement professionnel.

De nombreux pays n'ont pas clairement défini les rôles des personnels dédiés à la petite enfance. Par exemple, sur 14 pays où des descriptions de postes ont été requises pour une étude sur le personnel de prestations sociales en Afrique de l'Ouest et Centrale, seuls deux pays, le Burkina Faso et le Bénin, ont été en mesure de produire celles dont ils disposaient²⁴. En l'absence de fonctions, de titres et de conditions d'éducation clairement définies, les opportunités de formation préalable courent le risque d'être inefficaces pour préparer les personnels à leurs fonctions. Parallèlement, quand les mêmes fonctions, titres et conditions d'éducation sont mal définis, il est difficile de les relier aux opportunités de formation continue au sein du système permettant un avancement professionnel. Certains pays ont déployé des efforts pour aborder ce défi. Par exemple, la *Loi sur les activités de travail social* (2012) de la Croatie définit les rôles et les obligations des personnels de travail social²⁵.



10. Une formation rapide des personnels paraprofessionnels peut être efficace pour pallier les déficits de main-d'œuvre et peut également servir de tremplin pour un avancement professionnel.

Certains pays, notamment aux faibles ressources, ont utilisé le transfert de tâches ou la formation de paraprofessionnels ou de personnels moins qualifiés pour proposer une gamme croissante de prestations qui sont en dehors de leurs fonctions traditionnelles, augmentant de ce fait le nombre de personnels d'ECD formés tout en offrant des opportunités d'avancement professionnel. Par exemple, le Programme d'extension de santé de l'Éthiopie a établi un nouveau cadre pour les travailleurs de santé communautaires en formant des personnels communautaires choisis aux activités basiques de promotion, de prévention et certains soins qui sont normalement effectués par des professionnels²⁵.

Conclusions et domaines de recherche à approfondir

Les opportunités de formation et de développement professionnel apportent les connaissances et les aptitudes critiques nécessaires aux personnels dédiés à la petite enfance. L'accès limité de groupes spécifiques et la variabilité de la qualité dépendant de divers facteurs, tels que la durée des programmes, l'inclusion d'expériences pratiques et la pertinence pour les contextes locaux en réduisent toutefois l'impact. Alors que les pays réfléchissent à la meilleure façon de concevoir et de mettre en œuvre la formation et le développement professionnel au sein de leurs systèmes, il peut leur être utile d'identifier si des opportunités de formation préalable et continue sont disponibles, et, le cas échéant, les types d'opportunités de formation offerts, les liens affichés avec les compétences et les standards, ainsi que la pertinence pour les activités quotidiennes des personnels.

Si cette étude permet une avancée en matière de connaissances sur les personnels dédiés à la petite enfance en synthétisant les données recueillies pour la première fois sur la formation et le développement professionnel à travers les différents secteurs, régions et fonctions, de nombreuses inconnues demeurent à l'échelle du programme et du système. À l'échelle du programme, si l'on sait que la structure et le format des opportunités de formation et de développement professionnel sont importants pour la qualité, peu d'éléments existent en ce qui concerne les facteurs spécifiques influant sur les résultats chez les enfants, si ce n'est dans le secteur de l'éducation. À l'échelle des systèmes, nous savons que le coût de mise à disposition des opportunités de formation et de développement professionnel peut constituer une barrière majeure dans leur mise en œuvre à grande échelle. Nous savons toutefois peu sur les dépenses des pays en matière de programmes de formation et de développement professionnel pertinents, et peu sur les pourcentages de budget dédiés à la formation préalable et continue pour répondre aux besoins actuels et futurs. D'autres recherches sont nécessaires pour aborder ces questions afin de contribuer au dialogue et aux efforts politiques visant à renforcer le soutien aux personnels dédiés à la petite enfance.

Endnotes

1. Le terme Développement de la petite enfance (ECD) est employé pour faire référence aux prestations des secteurs dédiés à l'éducation, la santé, la nutrition, le social et l'enfance. Le terme Éducation et soins de la petite enfance (ECEC) est employé pour faire référence aux prestations englobant l'éducation et les soins de la naissance à la transition vers l'école primaire.
2. Lorsque l'on parle du secteur de l'éducation, on inclut également le domaine des soins aux enfants, sauf mention contraire.
3. Le Tableau 1 du rapport complet offre un instantané des différents rôles au sein des personnels tandis que l'Annexe propose une analyse plus complète.
4. Ces thèmes ont été définis en collaboration avec un groupe d'experts convoqué par l'Initiative de main-d'œuvre pour la petite enfance en septembre 2015.
5. Le terme formation et développement professionnel comprend à la fois la formation préalable et la formation continue.
6. National Association for the Education of Young Children (NAEYC) & National Association of Child Care Resource and Referral Agencies (NACCRRA) (2011). *Early childhood education professional development: training and technical assistance glossary*.
7. NAEYC & NACCRRA (2011).
8. Singapore Ministry of Social and Family Development (n.d.). *Achieving excellence through continuing professional development: ACPD framework for early childhood educators*, Ministry of Social and Child Development.
9. Manning, M., Garvis, S., Fleming, C., Wong, T. W. G., (2017). *The relationship between teacher qualification and the quality of the early childhood care and learning environment*. Campbell Systematic Reviews.
10. Hyson, M., Biggar Tomlinson, H., & Morris, C. (2009). "Quality Improvement in Early Childhood Teacher Education: Faculty Perspectives and Recommendations for the Future." *Early Childhood Research & Practice*, 11(1).
11. McCaffery, J. & Collins, A. (2013). *Under recognized cadres of HRH in Africa: Professionalizing the social service workforce*. Washington, D.C.: USAID.
12. Van Laere, K., Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). "The education and care divide: The role of the early childhood workforce in 15 European countries," *European Journal of Education Research, Development, and Policy*, 47(4), 527-542.
13. McCaffery & Collins (2013).
14. Education International (EI). (2010). *Early childhood education: A global scenario* (A study conducted by the Education International ECE Task Force). Brussels, Belgium: EI.
15. Yoshikawa, H. & Kabay, S. (2015). *The evidence base on early childhood care and education in global contexts*. (Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges).
16. Lijens, I., & Taguma, M. (2010). Network on early childhood education and care: Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care, OECD.
17. Aitken, I. (2014). Training community health workers for large-scale community-based health care programs. In Perry, H. & Crigler, L. (Eds), *Developing and strengthening community health worker programs at scale: A reference guide and case studies for program managers and policymakers*, (1-21), Jhpiego Corporation.
18. Sun, J., Rao, N., & Pearson, E. (2015). *Policies and strategies to enhance the quality of early childhood educators* (Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2015, Education for All 2000-2015: achievements and challenges).
19. McCaffery & Collins (2013).
20. Hochfeld, T., Selipsky, L., Mupedziswa, R., & Chitereka, C. (2009). *Developmental social work education in Southern and East Africa*. Johannesburg, South Africa: Centre for Social Development in Africa, University of Johannesburg.
21. Whitebook, M., Gomby, D., Bellm, D., Sakai, L., & Kipnis, F. (2009). *Preparing teachers for young children: The current state of knowledge, and a blueprint for the future* (Part 2: Effective teacher preparation in early care and education: Toward a comprehensive research agenda). Berkeley: Center for the Study of Child Care Employment.
22. Eurofound. (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
23. Better Care Network & the Global Social Service Workforce Alliance (GSSWA). (2015). *Working paper on the role of social service workforce development in care reform*. Washington, D.C.: IntraHealth International.
24. Canavera, M., Akesson, B., & Landis, D. (2014). *Social service workforce training in the west and central Africa region*. Conducted for UNICEF by the CPC Learning Network, UNICEF & CPC Learning Network.
25. Whitebook et. al. (2009).
26. Global Health Workforce Alliance (GHWA) & World Health Organization (WHO). (2010). *Global experience of community health workers for delivery of health-related millennium development goals: A systematic review, country case studies, and recommendations for integration into national health systems*. Geneva: WHO.

EARLY
CHILDHOOD
WORKFORCE
INITIATIVE

www.earlychildhoodworkforce.org



RESULTS FOR
DEVELOPMENT

www.r4d.org



INTERNATIONAL
STEP by STEP
ASSOCIATION

www.issa.nl