



Plus de chances dès l'enfance

Former et accompagner les professionnels

*Rapport de la troisième journée de dialogue entre
les professionnels de l'enfance et de l'éducation*

COLOPHON

Plus de chances dès l'enfance

Former et accompagner les professionnels

Rapport de la troisième journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation.

Deze publicatie bestaat ook in het Nederlands onder de titel :

Kleine kinderen, grote kansen

Professionals opleiden en begeleiden

Une édition de la Fondation Roi Baudouin,
rue Brederode 21 à 1000 Bruxelles

AUTEURS

Florence Pirard, Unité Éducation Petite Enfance et Formation
des Professionnels, ULg

Iris Roose, Reinhilde Pulinx, Piet Van Avermaet,
Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent

Michel Teller

Patrick De Rynck

Maki Park, Migration Policy Institute

Ankie Vandekerckhove, Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent

COORDINATION

POUR LA

FONDATION ROI BAUDOUIIN

Françoise Pissart, directrice

Pascale Taminiaux, responsable de projet

Nathalie Troupée, assistante

CONCEPTION GRAPHIQUE

PuPiL

MISE EN PAGE

Tilt Factory

PRINT ON DEMAND

Manufast-ABP asbl, une entreprise de travail adapté

Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site
www.kbs-frb.be

Une version imprimée de cette publication électronique peut être comman-
dée (gratuitement) sur notre site www.kbs-frb.be, par e-mail à l'adresse
publi@kbs-frb.be ou auprès de notre centre de contact,
tél. + 32-70-233 728, fax + 32-70-233-727

Dépôt légal

D/2848/2014/14

ISBN

978-287212-727-6

EAN

9782872127276

N° DE COMMANDE

3224

Mai 2014

Avec le soutien de la Loterie Nationale

INTRODUCTION

La troisième journée avait pour thème :

FORMER ET ACCOMPAGNER LES PROFESSIONNELS

L'accueil et l'éducation de jeunes enfants en dehors du cadre familial (dans les services autour de la naissance, en milieu d'accueil, à l'école maternelle, dans l'accueil extrascolaire...) nécessitent l'acquisition de compétences professionnelles et de conditions propices à leur développement. L'importance accordée aujourd'hui à une prise en compte des diversités dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, en particulier celles liées aux situations de précarité, voire de pauvreté, conduit inévitablement à s'interroger sur les compétences professionnelles des divers acteurs opérant dans le secteur (puériculteurs/trices, auxiliaires de l'enfance, accueillants extrascolaires, enseignants préscolaires, etc.).

- Quelles compétences clés sont en jeu ?
- Comment leur formation initiale les sensibilise à ces enjeux de société ?
- Quelles conditions permettent le développement des compétences professionnelles dans l'exercice de leur métier ?

Les exposés introductifs ont été donnés par Florence Pirard (Unité Éducation Petite Enfance et Formation des Professionnels, ULg) et Piet Van Avermaet (Steunpunt Diversiteit & Leren, Universiteit Gent)

Vous découvrirez ensuite des exemples de pratiques innovantes, comme la formation des professionnels de l'accueil extrascolaire par l'asbl BADJE, l'accompagnement des enseignants de maternelle par la Haute École de la Ville de Liège, le partenariat conclu par trois hautes écoles néerlandophones formant de futurs enseignants de maternelle à Anvers, Bruxelles et Gand pour intégrer structurellement cette problématique dans leur cursus.

1. ASSURER UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AU TRAVERS DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT

Florence Pirard,
Unité Éducation Petite Enfance
et Formation des Professionnels,
ULg

Aux yeux du grand public, l'accueil et l'éducation de jeunes enfants (EAJE) en dehors de leur famille constitue une activité que l'on pourrait qualifier de « naturelle » dans le sens où elle ne requiert pas de compétences particulières. Au rebours de cette opinion, de nombreux travaux scientifiques s'entendent pour considérer la formation des acteurs comme une composante essentielle de la qualité des services (Eurydice, 2009 ; OCDE 2001, 2006, 2012 ; Urban, Vandebroek, Peeters, Lazzari & Van Laere, 2011), particulièrement de ceux qui s'adressent à des enfants et des familles en situation de précarité (Leseman, 2009).

C'est ainsi que l'OCDE et l'Union européenne ont mis sur pied des groupes de travail qui se sont attachés notamment à préciser ce que l'on doit attendre des personnels engagés dans des institutions éducatives (« quality workforce ») : qualifications, compétences, conditions de travail, etc. Ces travaux ont fait ressortir l'existence de fortes disparités dans les manières de définir et de rencontrer aussi les exigences de professionnalisation dans le secteur, selon les pays et régions. Ils mettent en évidence des disparités dans les formations initiales et les conditions de développement professionnel, surtout dans le secteur de l'accueil des enfants de 0 à 3 ans. Ces phénomènes sont propres aux pays où l'offre de services est divisée entre celui de l'accueil de l'enfance et celui de l'enseignement (EACEA, 2009). Il ne s'observe pas dans des pays où l'offre de services est intégrée (pays nordiques, par exemple). Les travaux en question insistent fort sur l'importance des investissements dans la formation initiale et continue, ainsi que dans les conditions de travail qui permettent un développement professionnel tant au niveau des individus qu'à celui des équipes.

En Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), deux recherches récentes soulignent la nécessité de repenser la formation initiale dans le secteur de l'EAJE : l'une est centrée sur la formation des accueillants et de leurs encadrants dans les milieux d'accueil d'enfants de 0 à 3 ans et dans l'accueil temps libre (César *et al.*, 2011) et l'autre sur la formation initiale des enseignants, y compris ceux du préscolaire (Degraef, 2012).

1.1. La formation des professionnels de l'EAJE en Belgique : la disparité

Si l'on devait qualifier la situation d'un seul mot, il faudrait sans hésiter parler de «disparité». Disparité d'abord dans les formations initiales et les conditions de développement professionnel. En FWB par exemple, les instances de tutelle sont clairement distinctes (ministère de l'Enseignement/ministère de l'Enfance) et les formations initiales n'ont aucun lien entre elles. On y trouve d'un côté une formation pédagogique de niveau supérieur non-universitaire régie par un décret commun à tous les enseignants avec une perspective de maîtrise et de l'autre côté, pour les professionnels de l'enfance, des formations variées de relativement courte durée (de minimum 100h à maximum trois ans) et au mieux de niveau secondaire. Le pilotage de la majorité des offres de formation continue au niveau de la Fédération est lui aussi séparé et géré par deux organismes publics distincts (Institut de formation en cours de carrière (IFC) pour tous les enseignants ; Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) pour les professionnels de l'enfance). Quant aux conditions de travail, elles diffèrent selon les contextes: les enseignants bénéficient d'un temps reconnu de formation et de concertation, mais pas les professionnels de l'enfance qui sont pourtant soumis à une obligation de formation continue et indirectement de travail en équipe vu l'obligation d'élaborer un projet d'accueil «*en concertation d'équipe*».

Autre disparité : celle de la diversification des services (accueil à domicile, crèches, maison d'enfants, maisons communales d'accueil de l'enfance, haltes-accueil, accueil «temps libre», écoles maternelles, etc.) à mettre en parallèle avec la diversité de professionnels qui assurent l'accueil et l'éducation de nombreux jeunes enfants en dehors de leur famille. Cette diversité se traduit par une pléthore de dénominations : accueillant à domicile, puériculteur/trice, auxiliaire de l'enfance, accueillant extrascolaire, animateur/trice, enseignant préscolaire, etc. Il faut noter que ces dernières renvoient à des qualifications différentes en termes de niveaux, d'orientation et d'inscription dans des champs éducatifs ou de la santé, à des conditions d'exercice différentes et à une référence à des curriculums/référentiels/programmes spécifiques.

1.2. La diversité des services et des qualifications : avantage ou obstacle ?

Face à cette diversité de services et de qualifications, on peut, en forçant un peu le trait, parler de deux attitudes qui s'opposent sur le terrain. Pour certains, cette diversité répond à la diversité des besoins des enfants et des familles. Selon eux, les professionnels de certains services seraient plus à même de prendre en compte les besoins spécifiques de certains enfants et de leurs familles, notamment ceux en situation de précarité. Pour les autres par contre, la prise en compte des besoins spécifiques de tous les enfants et de leurs familles fait partie intégrante des fonctions de tous les services où doivent être gérées sur place les tensions entre les visées sociales, éducatives et économiques (Vandenbroeck, Pirard, Peeters, 2009). Dans cette perspective, la diversité ne peut aller de pair avec une disparité de

moyens et de conditions d'encadrement selon les services. À leurs yeux, il importe, au contraire de prendre en compte l'ensemble des besoins depuis le niveau local et d'assurer la cohérence du système éducatif dans sa globalité. Cette dernière tâche est complexe comme l'illustre l'exemple de l'inéquité de l'offre et de l'utilisation des services notamment en Région de Bruxelles-Capitale. Les services bénéficiant des meilleurs financements et des meilleures conditions pour engager du personnel qualifié se trouvent dans les communes les plus aisées. Plus interpellant encore, les services subventionnés initialement prévus pour permettre une juste redistribution sont davantage fréquentés par des familles bénéficiant de deux revenus. En fin de compte, la saturation de ces services oblige de nombreuses familles à rechercher d'autres « solutions » souvent onéreuses et pas nécessairement adaptées à leurs besoins².

Certains souligneront que la diversité des services et la multiplication des intervenants renforcent les risques de rupture dans les parcours de vie des enfants et des familles, vécus d'autant plus difficilement que ceux-ci sont en situation de précarité. Dans ce contexte, les professionnels sont confrontés au défi d'assurer une continuité éducative et de contribuer ensemble, au-delà de leurs spécificités et services d'appartenance, à aménager des transitions entre les différents lieux de vie fréquentés par les enfants et leurs familles.

1.3. Des référentiels et des programmes à visée universaliste

En FWB, plusieurs référentiels dans le secteur de l'enfance à partir de 2002, précédés par un programme pour l'école maternelle et le décret Missions, prônent des orientations qui préconisent une mixité sociale et une équité au sein de tous les services. Le référentiel « oser la qualité » pour l'accueil 0-3 ans, dont le dernier chapitre est consacré aux enjeux d'équité, défend une approche universaliste de la diversité au sein de tous les milieux d'accueil :

« En ce qui concerne la problématique de la diversité des cultures, notre approche privilégie une option 'universaliste' qui met l'accent sur la richesse des échanges entre les groupes sociaux et entre les enfants différents. Une des options fondamentales que nous avons privilégiée dans l'approche de la prise en compte de la différence, c'est de la considérer comme l'une des modalités de l'individualisation. Accueillir les enfants, quel que soit le type de milieu d'accueil, c'est considérer chaque enfant comme une personne unique, apprendre à le connaître dans ses particularités et ajuster son comportement en fonction de ses caractéristiques, de ses forces et de ses éventuelles fragilités. De la même manière, les parents sont considérés comme des parents avec leurs appartenances culturelles, leurs registres particuliers et leurs difficultés de vie éventuelles. » (ONE-Fonds Houtman, 2002, p. 146).

² Voir Dialogue organisé par la Fondation Roi Baudouin sur l'accessibilité (18 octobre 2013) - - <http://www.kbs-frb.be/event.aspx?id=307517&langtype=2060&src=true>.

En 2007, le référentiel «viser la qualité» pour l'accueil des enfants de 3 à 12 ans, explicite un principe d'éducation à la diversité et attend des professionnels cette compétence à faire de la différence une richesse.

«Les milieux d'accueil sont des micro-sociétés comportant toute la richesse et la complexité de toute vie sociale : se côtoient ainsi des enfants de différents âges et genres, de milieux socioculturels différents, des enfants porteurs de handicaps, etc. Les milieux d'accueil sont des endroits où se vivent différentes rencontres entre des enfants que, peut-être, tout sépare ; ils sont des lieux où peuvent s'exprimer et se travailler des préjugés. Ils sont également des lieux privilégiés pour « rencontrer des copains », ce que les enfants estiment être très importants». (Camus, Marchal, 2007, livret IV, p. 7).

Concernant l'école maternelle, nous renvoyons au rapport «École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. État des lieux et des connaissances» où V. Degraef³ relate une série de réformes destinées à lutter contre les inégalités scolaires.

1.4. Au-delà des prescrits, des pistes d'action

Au-delà des politiques d'accessibilité traitées dans un précédent forum de la Fondation Roi Baudouin, l'accueil de tous dès la prime enfance nécessite de la part des professionnels une attention particulière aux multiples freins qui risquent de faire obstacle à leur action. Cela mobilise de réelles compétences professionnelles à mettre en œuvre quotidiennement (Bosse-Platière *et al.*, 2011 ; Urban *et al.*, 2012) et demande des mesures spécifiques qui assurent une égalité de chances pour tous.

1.5. Il ne suffit pas d'informer... Aller à la rencontre de l'autre...

Les professionnels de tous les services de l'EAJE ont aujourd'hui l'obligation de définir un projet d'établissement/projet éducatif/projet d'accueil qui rend compte des choix posés et du sens des mises en œuvre. La manière dont est conçu ce projet peut ou non donner un message de bienvenue à tous et peut contribuer ou non à ouvrir le dialogue. Ceci suppose une capacité de prendre en compte le point de vue de l'autre, spécialement celui des familles qui ne partagent pas nécessairement les mêmes préoccupations et valeurs, ainsi que celles qui ne privilégient peut-être pas les mêmes types de pratiques ou qui ressentent une méfiance à l'égard des institutions et des professionnels. Cette capacité de décentration doit amener ces derniers à prendre en compte et reconnaître la diversité des familles dans l'élaboration des projets, en leur permettant d'exprimer leurs attentes parfois implicites, voire de formuler leurs priorités dans l'éducation des enfants.

³ Ce rapport peut être commandé ou téléchargé sur www.kbs-frb.be (onglet 'Publications').

1.6. Le premier accueil : un moment décisif à ne pas négliger

Chaque enfant, chaque famille a une histoire singulière dont tout professionnel doit tenir compte dès les premières rencontres et par là, se faire une place auprès des familles (Giampino, 2009). Il s'agit d'apprendre à reconnaître les liens déjà construits entre cet enfant et ses parents et d'en établir de nouveaux, cette fois entre l'enfant et des professionnels, dans un cadre qu'il faudra sans doute ajuster en fonction des habitudes et des repères déjà établis. Ce défi concerne tous les professionnels : ceux et celles des milieux d'accueil 0-3 ans, de l'Accueil Temps Libre (ATL) et de l'école maternelle où les enfants, en Belgique, sont accueillis relativement jeunes comparativement à d'autres pays européens.

Pour les familles en situation de précarité, confier son enfant à une personne étrangère est une démarche difficile (Crépin, Neuberg, 2013) alors que les études montrent les effets particulièrement bénéfiques pour leurs enfants d'une fréquentation de milieux d'accueil de qualité. Les possibilités sont variées : milieux d'accueil, mais aussi lieux de rencontre et autres formes d'accueils occasionnels. L'étude, centrée sur le vécu de ces familles, montre que relativement peu d'entre elles franchissent le pas dans les trois premières années alors que certaines expriment à la fois un besoin de soutien dans l'éducation de leur enfant et un sentiment de dépassement face à la lourdeur de la tâche. L'entrée à l'école maternelle correspond souvent, pour bien des familles, à la première séparation et peut être, pour elles, source d'angoisse et de questionnement. Les obstacles à un accès à l'accueil extrascolaire restent aussi nombreux (Badje, 2012).

Le soin consacré à l'accueil des premières rencontres et à la création de liens est particulièrement important. Il s'agit de permettre aux familles qui franchissent le pas de se rendre compte qu'elles sont attendues, qu'elles sont les bienvenues, qu'elles gagnent à partager leurs préoccupations de façon à permettre aux professionnels d'ajuster au mieux les conditions d'accueil quotidien. Se découvrir l'un l'autre pour mieux se comprendre permet de dépasser les jugements premiers des acteurs concernés. Une responsable, dans le forum sur l'accessibilité, a donné un bon exemple de question ouverte posée aux familles avec l'intention de leur donner la possibilité d'exprimer une demande qui aurait pu, dans d'autres circonstances, être rejetée. Au lieu de demander : «*Souhaitez-vous un temps plein ou un mi-temps ?*» avec pour présupposé que si, au moins un des deux parents ne travaille pas, la présence de l'enfant devrait être limitée, la responsable a appris que la formulation «*combien de périodes souhaitez-vous pour votre enfant ?*» fait d'un objet de litige (l'horaire de fréquentation de l'enfant) un objet de rencontre.

1.7. L'accueil : un enjeu de tous les jours

L'attention portée à l'enfant et aux familles doit être travaillée régulièrement, de manière réfléchie et en équipe, de façon à ce qu'elle devienne une préoccupation au long court. Les routines de l'accueil quotidien, les multiples tâches auxquelles un professionnel de l'EAJE est confronté risquent de réduire

l'attention personnalisée des premiers jours accordée aux enfants et aux familles. Les demandes de parents, jugées à première vue par les professionnels comme secondaires par rapport à leurs priorités à eux, voire en certains cas comme choquantes, comme allant à l'encontre de leurs valeurs et de leurs savoirs, risquent d'être ignorées, voire rejetées (ex. : cas de demande de sieste, Crépin, Neuberg, 2013, p. 29). Ces difficultés sont particulièrement observées dans le travail avec les familles issues de l'immigration (Vandenbroeck, 2009a, b ; Bove, 2011 ; Mayer, 2011). La logique d'assimilation véhiculée par certains professionnels, celle qui consiste à attendre des familles qu'elles se conforment aux attendus professionnels, parfois formalisés dans les projets d'établissement, risque de prendre le pas sur une logique de continuité éducative centrée sur le bien-être de l'enfant (Camus, Dethier, Pirard, 2012).

C'est le moment ici de souligner l'importance de redéfinir une professionnalité dans le secteur de l'EAJE de manière à reconnaître la complexité du travail qui, loin de se réduire à une application de savoirs professionnels, exige, au-delà des compétences techniques et didactiques, l'acquisition de compétences relationnelles et réflexives (« reflective »). Celles-ci permettent la recherche avec l'autre (enfants, parents, collègues, autres professionnels, membres de la communauté locale, etc.) des conditions d'accueil et d'éducation les plus ajustées à chacun qui tiennent compte du groupe (Oberhuemer, 2005; Urban, Dalli, 2008 ; Peeters & Vandenbroeck, 2011). Par exemple, la recherche d'un dialogue s'impose autour des questions d'alimentation, de la liberté de mouvement, du contrôle des sphincters, du développement du langage et autres apprentissages quand les conceptions des uns et des autres sont différentes, voire opposées. Pareillement, à l'école maternelle, les enseignants ont à relever le défi de faire percevoir la richesse des activités proposées, sources de réels apprentissages pour les enfants et pourtant parfois apparemment reçues par les parents comme des jeux gratuits dont ils ne comprennent pas les visées. La difficulté d'échanger avec les familles à propos de l'apprentissage par le jeu se pose aussi dans les milieux d'accueil où sont formulées des attentes de production ou de développement de compétences précoces. Dans la logique de ce qui précède, il s'agit d'établir un dialogue quotidien autour de l'enfant qui dépasse le discours professionnel, souvent mal compris, et qui risque de disqualifier les compétences parentales.

Signalons ici l'intérêt majeur de pratiques de documentation qui rendent davantage visibles les expériences de vie des enfants dans l'EAJE et qui facilitent le dialogue entre partenaires autour du quotidien de l'enfant (Rinaldi, 2006 ; Dahlberg, Moss & Pence, 2012). Il ne s'agit pas ici de compiler une série de documents sur des faits exceptionnels (excursion, journée portes ouvertes, etc.), mais plutôt de garder une trace de l'activité quotidienne des enfants dans l'EAJE en veillant à les impliquer eux-mêmes dans la démarche, à mettre à la disposition de tous cette « documentation » de façon à susciter l'intérêt et le dialogue autour des expériences de vie des enfants. Dans le cadre professionnel, la documentation devient la base d'une analyse partagée et rigoureuse des effets des pratiques mises en œuvre et d'une évaluation régulatrice qui contribue à améliorer les conditions éducatives de tous (EADAP, 2011). Elle

requiert des professionnels d'apprendre à documenter les pratiques éducatives avec des supports variés : non seulement écrits, mais aussi audios, photos ou vidéos.

1.8. Des compétences à développer en formation

Au vu de ce qui précède, on réalise ici que l'accueil dans les EAJE, pour toutes les familles, y compris celles en situation de précarité, mobilise une série de compétences professionnelles de base comme l'écoute, la décentration, la communication, l'observation, la documentation, l'analyse partagée de celle-ci, l'évaluation régulatrice des pratiques éducatives. Elle fait appel à des compétences de travail en équipe et avec les familles qui gagneraient à être développées dès la formation initiale.

Dans leur travail avec les enfants et les familles, les professionnels doivent éviter d'attribuer la cause de leurs difficultés à des caractéristiques inhérentes aux personnes (enfants, familles, professionnels, etc.). Ils doivent plutôt analyser la situation et rechercher avec les différentes parties concernées les moyens de transformer les conditions éducatives mises en place de façon à soutenir l'expression des potentialités de tous les enfants, quelles que soient leurs caractéristiques. Les travaux du Cresas et de l'IEDPE donnent un éclairage essentiel sur ce sujet (Hardy, Belmont & Noël-Hureau, 2011) qui permet de concrétiser un principe d'éducabilité (cf. témoignage de la Haute École de la Ville de Liège durant la journée de dialogue sur la formation).

Sans nier certaines différences ou spécificités dans l'EAJE, il s'agit pour les professionnels d'apprendre à questionner les critères et normes de référence sur la base desquelles les pratiques des uns et des autres seront évaluées. Des situations conflictuelles, trop souvent considérées comme sources de problèmes, peuvent être l'occasion pour chacun de s'interroger sur ses propres normes de référence et leurs fondements, de prendre conscience de combien, en certains cas, celles-ci peuvent être sources d'exclusion. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de développer chez les professionnels de la tolérance qui bien souvent est l'expression d'une forme d'acceptation en référence aux normes dominantes (qui tolère qui ?, au nom de quelles normes ?), mais plus profondément de questionner celles-ci (Preissing, Wagner, 2006; Vandenbroeck, 2005, 2009, 2010)⁴. Dans cette perspective, l'interpellation de l'autre n'est plus vécue comme quelque chose de dérangentant où le professionnel se sent remis en cause et obligé de se justifier, mais comme une occasion de se remettre en question, de prendre davantage conscience de ses choix et de leur fondement, d'apprendre à en rendre compte et à en discuter avec autrui.

Si cette vision du métier est exigeante, elle ne peut toutefois reposer exclusivement sur les seules épaules des professionnels de première ligne. Comme le souligne la recherche européenne CoRe centrée sur les

⁴ Nous renvoyons ici aux travaux du réseau decet <http://www.decet.org>

compétences professionnelles requises dans l'EAJE, elle engage un «système compétent» qui comprend aussi des responsabilités institutionnelles au niveau des établissements concernés, des responsabilités interinstitutionnelles impliquant le travail en réseau et une responsabilité des instances gouvernantes (Urban *et al.*, 2011, 2012). Elle invite clairement à repenser les cadres administratifs.

1.9. Vers la mise en place d'un système compétent au bénéfice de tous

Pour assurer un accueil bénéfique à tous dans l'EAJE, plusieurs propositions qui reprennent les différents axes d'un système compétent peuvent être avancées. Nous renvoyons au rapport «École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés» de V. Degraef⁵ pour une explicitation de ces recommandations dans le contexte spécifique de l'école maternelle.

- **Sensibiliser, dès la formation initiale, les futurs professionnels aux enjeux** traités dans les différents forums de la Fondation Roi Baudouin, à savoir les questions de l'accessibilité primaire et secondaire, de la communication, de la coéducation. Il s'agit de sujets centraux qui peuvent constituer le fil rouge de différents cours inscrits dans les programmes traités dans l'idéal de manière concertée et coordonnée.
- **Développer des compétences réflexives** qui permettent d'intégrer, dans l'agir et le vécu, la recherche de manières de réagir au bénéfice des enfants et d'adapter la situation éducative en tenant compte de l'ensemble des acteurs. En d'autres termes, viser le développement d'une éthique professionnelle essentielle dans l'éducation. Les ateliers d'analyse des pratiques dans les instituts d'enseignement et de formation en lien étroit avec les stages, les moments de réunion d'équipe, surtout quand celle-ci est pluridisciplinaire, constituent des lieux propices à ce travail.
- **Soutenir le développement des formateurs des futurs professionnels et futurs enseignants** dans la maîtrise des problématiques liées aux diversités et à leur mode de développement ancré dans les pratiques quotidiennes.
- **Veiller à dégager, sur le terrain, des moments réguliers de réflexion en équipe** qui doivent permettre à chaque professionnel de relater, dans un cadre protégé, une situation qui le préoccupe, de bénéficier du point de vue d'autres collègues moins impliqués dans la situation, de prendre ainsi du recul et rechercher avec d'autres personnes compétentes des manières de gérer au mieux les situations.
- **Susciter des initiatives de formation continue et d'accompagnement professionnel** qui permettent de sortir de l'entre-soi, de rencontrer des intervenants d'autres institutions qui peuvent donner un éclairage différent sur des situations rencontrées et leur interprétation (cf. Badje, RIEPP et le projet «accueil pour tous», les experts du vécu, Université populaire des parents, etc.). Ainsi, Badje a développé un dispositif de formation et d'accompagnement visant à une meilleure accessibilité de

⁵ Ce rapport peut être commandé ou téléchargé sur www.kbs-frb.be (onglet 'Publications').

l'accueil extrascolaire aux populations en situation de grande pauvreté et a mis en évidence l'intérêt, par un travail en réseau, de travailler des questions telles que «l'accroche, les préjugés liés aux différences dans les modes de vie, la qualité de l'information et les réseaux à cultiver» (Acerbis, 2013).

- Établir davantage de **ponts entre la formation des professionnels de l'enfance et ceux et celles de l'enseignement.**
- Développer les **conditions d'un travail en réseau** qui rendent possible une approche interdisciplinaire des situations comme le soulignent Cremers, Labat et Sow (2013) dans leur état des lieux et leur analyse de l'offre et des besoins dans le domaine des services pré- et périnataux (FWB et Communauté germanophone) avec une focalisation sur les familles en situation de précarité.
- Soutenir les démarches professionnelles par des **politiques clairement engagées dans la lutte contre la pauvreté et la précarité.** Ainsi, l'affirmation d'une volonté de mixité sociale se traduit par des mesures qui permettent à l'ensemble des établissements de s'ouvrir à l'accueil de tous et de bénéficier des moyens nécessaires. Les politiques de formation continue doivent veiller à ne pas s'enfermer dans une logique de marché multipliant les offres de courte durée dont l'efficacité reste à prouver. Elles doivent soutenir prioritairement des dispositifs de formation et d'accompagnement inscrits dans la durée et permettant à des acteurs de différents secteurs de se rencontrer, de collaborer, de travailler en réseau.

1.10. Sélection bibliographique

- Acerbis, S. (2013). L'accueil extrascolaire sans barrière, rendre l'accueil extrascolaire accessible à tous, conférence plénière sur invitation au congrès de l'ASSIPS (Association internationale de Pédiatrie sociale) «Modes d'accueil de la petite enfance, quelle évolution ?», Salon-de-Provence, France.
- Badje asbl. (2012). *L'extrascolaire sans barrière. 2010-2011*. Rapport d'activité pour le Fonds Houtman. Bruxelles : Badje.
- Bosse-Platière, S. Dethier, A., Fleury, C. et Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse: Erès.
- Bove, C. (2011). How teachers talk and think about parents in ECEC in Italy today. Dans E. Catarsi, J.P. Pourtois (dir.), *Éducation familiale et services pour l'enfance* (p. 218-224). Florence : Presses Universitaires de Florence.
- Camus, P. et Marchal, L. (2007). *Accueillir les enfants de 3-12 ans, viser la qualité: un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles: ONE.
- Camus, P., Dethier, A. et Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation familiale*, 32: 17-33.
- Cremers, A., Labat, A. et Sow, M., sous la direction de P. Humblet (2013). *Accompagnement autour de la naissance pour les familles précarisées : offre et besoin*. Recherche commanditée par la Fondation Roi Baudouin. <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=307229&langtype=2060>

- Crépin, F., Neuberg, F., sous la direction de F. Pirard, D. Lafontaine (2013). *Vécu et attentes des parents défavorisés – belges ou d'origine étrangère – à l'égard des services, structures et initiatives pour la petite enfance. La parole donnée aux parents en situation de précarité. Recherche commanditée par la fondation Roi Baudouin.* <http://www.kbs-frb.be/publication.aspx?id=306176&langtype=2060>
- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation.* Toulouse : Erès.
- Degraef, V., sous la direction A. Franssen et L. Van Campenhoudt (2012). *Évaluation qualitative, participative et prospective de la formation initiale des enseignants en Fédération Wallonie-Bruxelles, mars 2011-février 2012.* Étude commanditée par le gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Centre d'études sociologiques des FUSL.
- Degraef, V. (à paraître). *Ecole maternelle, pauvreté et diversité culturelle. Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés.* Rapport financé par la Fondation Roi Baudouin. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint Louis.
- Degraef, V. *École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. État des lieux et des connaissances.* Rapport financé par la Fondation Roi Baudouin. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint Louis.
- EACEA (2009). *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities.* (Education, Audiovisual and Culture Executive Agency). Brussels: Eurydice Network.
- EADAP dir. (2011). Guide méthodologique Erato «Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans) : analyser, évaluer, innover». Coproduit par l'EADAP (Athènes), l'IEDPE (Paris), Université de Split, le CNR de Rome et l'ONE (Bruxelles), avec le soutien de la Fondation B. Van Leer, supplément à la revue *Le Furet* (guide traduit en anglais, italien, grec et croate) <http://www.lefuret.org/commander-en-ligne/enfants-d-europe/enfantsdeuropeatelechargeable-00.html>
- Hardy, M., Belmont, B. et Noël-Hureau E. (2011). *Des recherches-actions pour changer l'école.* Paris: L'Harmattan.
- Leseman, P. (2009). The impact of high quality care and the Development of Young Children: Review of the literature. Dans EACEA *Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities* (p. 17-50). Brussels: Eurydice Network.
- Mayer, S. (2011). Parents'views on participation and interactions with teachers. Dans E. Catarsi, J.P. Pourtois (dir.), *Éducation familiale et services pour l'enfance* (p. 215-218). Florence : Presses Universitaires de Florence.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the Early Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 13, 1: 5-16.
- OECD (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care.* Paris: Organisation for Economic Cooperation Development.

- OECD (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD (2012). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: Organisation for Economic Cooperation Development.
- ONE (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE-Fonds Houtman.
- Peeters, J., and M. Vandebroeck. (2011). Child Care Practitioners and The Process of Professionalization. In *Professional issues, leadership and management in the early years*, ed. L. Miller (62-76). London: Sage.
- Preissing, C. et Wagner, P. (2006). *Les tout-petits ont-ils des préjugés ? Éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Rinaldi, E. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia. Listening, Researching and Learning*. London: Routledge Falmer.
- Urban, M., Vandebroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A. and Van Laere, K. (2011). *CoRe Competence requirements in Early Childhood Education and Care*. Report for European Commission, DG Education and Culture.
- Urban, M., Vandebroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A. & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47, 4: 508-526.
- Vandebroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité: sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Vandebroeck, M., Pirard, F. and Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 408-416.
- Vandebroeck, M. (2010). Une coéducation possible en contexte d'asymétrie: les mères migrantes et les crèches. Dans S. Rayna, M.N. Rubio et H. Scheu (dir.). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*, (pp. 105-118). Toulouse : Erès.
- Vandebroeck, M. (2009). Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 2, 165-170.