



Recherche concernant les formations initiales des professionnel-le-s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement

Article 114 – suites / 1336 – DES – VD – recherche-action

À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens

SUÈDE

E. Pools, N. François, F. Pirard,
Sous la direction scientifique de F. Pirard

Mai 2015

Sommaire

Introduction.....	3
Partie 1 : Présentation du contexte suédois	5
1 L'accueil de l'enfance, quelques repères	5
1.1 L'État providence suédois, un réel investissement dans l'enfance.....	8
1.1.1 Le développement de services d'accueil et d'éducation de grande qualité	8
1.1.2 Une histoire d'accueil et d'éducation ancrée dans les valeurs de la démocratie et de l'égalité.....	14
1.1.3 Une gestion décentralisée des services dans un cadre national	19
1.2 Une diversité d'offres de services.....	20
1.2.1 Accueil à domicile (<i>pedagogisk omsorg</i>)	24
1.2.2 Accueil en collectivité	26
1.3 Un cadre de référence intégré.....	29
1.3.1 Förskola	32
1.3.2 Fritidshem (Accueil extrascolaire)	35
2 Formations et qualifications	38
2.1 Auxiliaires.....	39
2.2 Bacheliers.....	40
2.2.1 Le système de formation intégré (2001 – 2011)	40
2.2.2 Le retour à un système de formation divisé.....	40
2.2.3 L'organisation actuelle des formations	42
2.2.4 Le/la chef de la förskola	47
2.3 Le développement professionnel continu	48
3 Mobilité horizontale et verticale.....	50
3.1 L'accessibilité des formations bachelier	50
3.2 Des perspectives d'évolution	50
4 En résumé.....	52
Partie II : Discussion et retour sur le contexte de la FWB.....	56
1 Éléments porteurs.....	56
1.1 (Re)définir le(s) profil(s) des professionnel-le-s de l'enfance	57
1.2 (Re)considérer les dispositifs de formation	64
1.3 Envisager une formation initiale de niveau supérieur spécifique à l'enfance	66
1.4 Renforcer les dynamiques partenariales	67
1.5 Souligner les responsabilités politiques.....	68
2 Freins à lever.....	71
3 Éléments pertinents pour l'élaboration de scénarii.....	77
Références bibliographiques.....	81
Annexe : Principes directeurs pour l'accueil des enfants.....	86

Introduction

La Suède constitue le quatrième système éducatif européen retenu dans le cadre de la recherche 123 pour repenser les formations liées aux fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction dans le secteur de l'enfance en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Il s'agit d'un des pays européens reconnus pour son système éducatif intégré où interviennent des professionnel-le-s de formation de niveau supérieur aidé-e-s d'auxiliaires moins qualifié-e-s dans des services organisés majoritairement en collectivité et où le travail concerté en équipe est central (Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010 ; Urban et al., 2011).

En Suède, la formation est davantage centrée sur l'*educare*, combinant accueil et éducation dans les *förskolor* (1-5 ans), tel que souligné par un changement de nom, en 1975, de crèche et jardin d'enfants (*daghem*) à *förskola* (Engdahl, 2011). L'accueil des enfants est intégré dans un système éducatif couvrant « les âges de 1 à 19 ans avec trois curricula reliés qui partagent la même vision de l'acquisition des connaissances, du développement et des apprentissages » (Karlsson Lohmander, 2010). En 2001, une vaste réforme a intégré la formation pour le préscolaire dans une formation unifiée de niveau supérieur pour tous/toutes les enseignant-e-s (préscolaire, primaire, secondaire, extrascolaire et enseignement professionnel principalement). Ce nouveau cursus formait des professionnel-le-s de l'éducation au travail dans différents contextes d'accueil et d'éducation d'enfants de 1 à 19 ans, y compris les établissements préscolaires (*förskolor*) et scolaires ainsi que les services d'accueil extrascolaire. Le cursus comprenait un tronc commun complété d'une spécialisation au choix. La Suède est cependant revenue en 2011 à un système de formation divisé, les pédagogues préscolaires¹ ne pouvant désormais plus travailler dans l'enseignement primaire. Les formations de ces différent-e-s professionnel-le-s de l'éducation gardent cependant dans leur cursus des cours communs (voir p. 47). Aujourd'hui, la Suède propose quatre programmes diversifiés dans la formation au niveau supérieur : préscolaire, primaire, secondaire et professionnel.

Les pédagogues préscolaires travaillent sur le terrain avec les auxiliaires, *Barnskötare*, qui bénéficient d'une formation professionnelle de niveau secondaire. Ces derniers/-ières ont la possibilité de poursuivre leur formation dans l'enseignement supérieur en bénéficiant d'un système de validation des acquis.

Le présent rapport propose une synthèse des éléments retenus du système éducatif suédois : des informations relatives à l'organisation du système éducatif et aux qualifications requises pour les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction ainsi qu'à l'organisation

¹Johansson et Moss (2012) et Engdahl (2015a) expliquent que, en Suède, les professionnel-le-s de l'enseignement et de l'accueil et l'éducation préscolaire et extrascolaire s'appellent tous *lärare*, ce qui peut être traduit par enseignant ou, par tradition, pédagogue.

de formations et de mesures de validation des acquis de l'expérience. Ces informations sont traitées à partir d'un croisement de différentes sources : à la fois des ressources documentaires et les apports de personnes-ressources et des experts invités lors de la journée d'étude du 13 février 2015, à savoir :

- **Ingrid ENGDAHL**, directrice adjointe du département des études sur l'enfant et la jeunesse (Department of Child and Youth Studies) à l'Université de Stockholm. Elle est responsable des programmes de formation pour l'enseignement préscolaire et les centres extrascolaires débouchant sur la délivrance d'une qualification de niveau bachelier. Elle a également la responsabilité du programme master « *In the best interest of the child and human rights* » ;
- **Anne-Marie DOUCET-DAHLGREN**, chargée d'enseignements, UFR Sciences Psychologiques et Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris Ouest – Nanterre La Défense (France). Elle intervient également en France et en Europe dans des programmes d'études et de recherches en éducation. Titulaire d'un doctorat européen en Sciences de l'Éducation en partenariat avec l'Université de Stockholm (Suède), elle est membre chercheur de l'équipe « Éducation familiale et interventions sociales auprès des familles » du Centre de Recherche Éducation et Formation -CREF-EA-1589-Université Paris Ouest - Nanterre La Défense (France). Elle a contribué à de nombreuses études portant sur la professionnalisation des équipes dans le champ de l'éducation préscolaire en Europe, plus particulièrement en Suède et autres pays scandinaves. Elle a publié de nombreux articles et a contribué à plusieurs ouvrages collectifs traitant des problématiques actuelles de l'éducation des jeunes enfants.

Partie 1 : Présentation du contexte suédois

1 L'accueil de l'enfance, quelques repères

La Suède est un vaste pays de 450 000 km² dont 85 % de la population réside dans la partie sud, principalement dans les grandes villes de Stockholm, Göteborg et Malmö (Gunnarsson, 2007 ; Oberhuemer et al., 2010). Les jeunes enfants suédois fréquentent majoritairement, à temps complet ou partiel, des structures d'accueil et d'éducation collectives et organisées par les communes (Gunnarsson, 2007 ; Doucet-Dahlgren, 2010). Ces structures collectives d'accueil et d'éducation (*förskola*) prennent en charge des enfants de 1 à 5 ans, les enfants de moins de 1 an restant majoritairement avec leurs parents grâce aux longs congés parentaux (480 jours) qu'offre la Suède. Doucet-Dahlgren souligne que l'accès à une *förskola* de qualité est un droit pour tous les enfants dont les parents travaillent ou étudient, sont sans emploi ou en congé parental : les communes sont en effet obligées de donner, dans un délai de quatre mois, une place dans un milieu d'accueil et d'éducation à tout parent d'enfants qui le demande.

L'entrée dans l'enseignement primaire se fait à 7 ans et les enfants de 6 ans ont la possibilité de s'inscrire dans une classe pré-école (*förskoleklass*)² : cette dernière est un programme de préparation à l'entrée en primaire au sein duquel les enfants sont encadrés par des pédagogues et animateurs/-trices en collaboration avec des enseignant-e-s (Doucet-Dahlgren, 2010). Enfin, les enfants entre 6 et 12 ans ont la possibilité de fréquenter un lieu d'accueil extrascolaire (*fritidshem*) au sein duquel des pédagogues au profil extrascolaire travaillent.

Le système d'accueil et d'éducation des enfants est unifié. En effet, le système éducatif concerne les enfants de 1 à 19 ans et regroupe l'accueil et l'éducation préscolaire des enfants de 1 à 5 ans (*förskola*), la classe pré-école des enfants de 6 ans (*förskoleklass*), l'enseignement obligatoire (primaire et début du secondaire, enfants de 7 à 16 ans), l'accueil extrascolaire et la fin du secondaire (de 16 à 19 ans) (Karlsson Lohmander, 2010). Cette organisation remonte à 1996, date à laquelle les responsabilités des structures préscolaires et extrascolaires ont été transférées du ministère de la Santé et des Affaires sociales à celui de l'Éducation et des Sciences. Dans la foulée, le premier curriculum³ pour les *förskolor*, *Lpfö 98* (Agence Nationale de l'Éducation : Skolverket, 2011b), et les *förskoleklasser* est créé.

²Pramling Samuelsson et Sheridan (2004) expliquent qu'en théorie, depuis 1991, l'âge d'entrée dans la scolarité obligatoire est flexible et peut se faire à 6 ou 7 ans, selon le choix des parents : en raison de la fréquentation massive des classes pré-école, les enfants entrent cependant majoritairement en primaire à l'âge de 7 ans. Les auteures soulignent également que la perspective sur la transition vers l'école primaire a fortement changé dans les années 90 : la question n'est désormais plus de savoir si l'enfant est suffisamment mature pour entrer à l'école mais plutôt si l'école est suffisamment prête à accueillir chaque enfant.

³Nous employons le terme « curriculum » en référence à l'ouvrage de Rayna, Bouve et Moisset (2014).

Le curriculum pour l'enseignement obligatoire est également revu afin d'inclure la *förskoleklass* et le *fritidshem* en 1998 (Martin-Korpi, 2007). Le curriculum pour la *förskola* (Lpfö 98) est la première étape du curriculum suédois, ce dernier étant constitué de trois curricula nationaux et cohérents pour les enfants de 1 à 19 ans ; il concerne également l'accueil extrascolaire.

La Suède possède une longue histoire d'investissement dans l'enfance, dont la qualité satisfait les citoyens. Ainsi, en 2010, Karlsson Lohmander relevait que l'indice de qualité suédois de 2009 mettait en exergue la bonne opinion des suédois vis-à-vis des *förskolor* : celles-ci étaient effectivement classées premières en termes de qualité de services publics rendus à la société. Comme le souligne le Fond des Nations Unies pour l'enfance (2008), ce fort investissement est en lien avec la perception qu'ont les pays nordiques des premières années de la vie : celles-ci sont en effet vues comme cruciales dans le développement des capacités cognitives, linguistiques, sociales ainsi que dans la conscience des émotions, besoins et droits des autres et de soi. Ainsi, l'organisation de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants (notamment en termes de qualification des professionnel-le-s) découle de cette emphase mise sur la petite enfance : « Les services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants sont donc conçus comme un investissement ne visant pas seulement le succès scolaire mais une vie sociale et citoyenne réussie » (Fond des Nations Unies pour l'enfance, 2008, p. 17).

Cette qualité de service intrinsèquement liée à cette vision de l'enfance peut se percevoir de différentes façons. Karlsson Lohmander (2010) souligne que la qualité des services préscolaires suédois est tangible à travers les objectifs et pratiques de l'accueil et de l'éducation : la qualité se traduit dès lors par les structures (formation des professionnel-le-s, nombre et âge des enfants, etc.), les processus (communication et influence des enfants et familles sur la vie au sein de la structure) et les résultats (développement des enfants). L'auteure souligne également le lien étroit entre qualité et démocratie : celle-ci vise, d'une part, à rendre accessible des services de haute qualité à tous les enfants et, d'autre part, à favoriser l'équité et la diversité, notamment en permettant aux parents de travailler.

Karlsson Lohmander (2010) relève aussi que la qualité peut se percevoir à travers l'atteinte de critères (minimaux) définis comme garants de la qualité. Aussi, au-delà de ses frontières, la qualité des services d'accueil et d'éducation de la petite enfance en Suède est également soulignée sur la scène internationale. Ainsi, en 2008, le Fond des Nations Unies pour l'enfance plaçait la Suède en tête du classement des services à la petite enfance (par rapport à un ensemble de normes minimales pour protéger les droits des enfants). Parmi les 25 pays de l'OCDE ayant participé à cette étude, la Suède arrivait première en matière de services à la petite enfance : elle est le seul pays à rencontrer les 10 critères minimaux suivants (l'Islande rencontrant neuf critères ; le Danemark, la Finlande, la France et la Norvège, huit critères) :

- congé parental d'un an à 50 % du salaire ;

- plan national donnant la priorité aux enfants défavorisés ;
- services d'accueil subventionnés et règlementés pour 25 % des enfants de moins de 3 ans ;
- services d'éducation des jeunes enfants subventionnés et agréés pour 80 % des enfants de 4 ans ;
- formation obligatoire pour 80 % de tous/toutes les personnel-le-s s'occupant des enfants ;
- enseignement supérieur et qualification correspondante pour 50 % du personnel des services agréés d'éducation à la petite enfance ;
- rapport d'encadrement minimum de 1 à 15 dans les services d'éducation préscolaire ;
- 1 % du PIB alloué aux services à la petite enfance ;
- taux de pauvreté de l'enfant inférieur à 10 % ;
- portée quasi universelle des services sanitaires de base pour les enfants.

La grande qualité des services suédois tient donc également aux choix politiques du pays (Karlsson Lohmander, 2010). L'excellent ranking de la Suède à l'étude du Fond des Nations Unies pour l'enfance est à mettre en lien avec le contexte social, politique et historique de la Suède. Bremberg (2009) attribue l'atteinte de ces objectifs à au moins trois facteurs :

1. le parti social-démocrate a été au pouvoir de manière quasi continue (pendant 85 % du temps). Ainsi, alors qu'au sortir du 19^e siècle, la Suède était un pays pauvre, des réformes sociales nécessaires ont été mises en place lors de l'industrialisation du pays permettant notamment de garantir l'accès à des services sociaux et de santé universels. L'État est perçu comme « la maison du peuple », *folkhemmet* (p. 678), devant prendre soin de ses citoyens indépendamment de leur origine. Karlsson Lohmander (2010) souligne également que la stabilité politique connue par la Suède entre les années 40 et 90 a permis de débloquer un financement public pour l'accueil et l'éducation des jeunes enfants, ce financement étant une avancée notable vers l'État providence ;
2. Bremberg précise que la société suédoise est orientée vers l'individualisme. En Suède, l'État doit garantir que chacun puisse atteindre ses objectifs, reconnaissant à chacun la possibilité de donner son avis sur ce qui est bon pour lui, indépendamment de son origine sociale. Les Suédois sont ainsi particulièrement attentifs au respect des droits des femmes (qui doivent avoir l'opportunité de travailler comme les hommes) et de ceux des enfants (qui doivent avoir des chances égales de se réaliser pleinement indépendamment de leur origine sociale) ;
3. toujours selon Bremberg, la délocalisation du système éducatif suédois donne une large marge de manœuvre aux 290 communes. Il est dès lors possible de tester des réformes au sein de quelques communes avant de les généraliser au reste du pays.

Par ailleurs, l'éducation est financée par les taxes locales. Si les *förskolor* représentent un coût pour les communes, celui-ci est tout relatif puisqu'il rend possible le travail à temps plein des parents qui, en contrepartie, participent au financement en tant que contribuables. De plus, il existe un système d'égalisation entre communes permettant un transfert de subsides des communes les plus riches vers les plus pauvres.

1.1 L'État providence suédois, un réel investissement dans l'enfance

La Suède a un ancrage profond dans la démocratie, cette dernière ayant été au cœur des discours ces dernières décades (Pramling Samuelsson, Sheridan & Blennow, 2012). Celle-ci aura permis d'assurer, par un travail concerté, de bonnes conditions de vie à tous les citoyens, indépendamment de leur âge, origine sociale et conditions de santé. Pramling Samuelsson et al. soulignent que, après avoir reconnu que santé, bien-être et éducation étaient un droit pour chacun (y compris pour les enfants), le Gouvernement s'est attelé à de nombreuses réformes permettant de partager, avec les parents, la responsabilité du bon développement des enfants. Ainsi, cette vision de la démocratie aura mené à une approche centrée sur l'enfant et soutenant la famille en matière de santé, d'éducation et d'accueil. Parmi les mesures et réformes clés prises par le gouvernement, Pramling Samuelsson et al. (2004) relèvent l'introduction d'allocations familiales (1946), le congé parental (1974), l'accès à des services préscolaires pour tous les enfants dont les parents en font la demande (1994) et le droit pour tout enfant de 3 ans d'accéder à ces services gratuitement, y compris si leurs parents ne travaillent pas ou n'étudient pas (en 2003).

L'évolution à travers le temps de l'accueil et de l'éducation des enfants suédois est ainsi indissociable des volontés politiques cherchant, d'une part, à permettre aux femmes de concilier vie publique et vie de famille et, d'autre part, à offrir à tous les enfants des services de grande qualité (Karlsson Lohmander, 2010).

Cette volonté politique sera dans un premier temps décrite au fil de l'évolution du système d'accueil et d'éducation suédois. Le lien entre cette évolution et la démocratie ainsi que l'égalité hommes-femmes sera ensuite explicité. Enfin, une caractéristique importante du système suédois, la décentralisation, ainsi que ses implications seront brièvement abordés.

1.1.1 Le développement de services d'accueil et d'éducation de grande qualité

L'accueil et l'éducation des jeunes enfants en Suède émanent, à l'origine, des jardins d'enfants basés sur la philosophie de Friedrich Fröbel, inspirés des Kindergärten allemands (Doucet-Dahlgren, 2010). Ainsi, dès la fin du 19^e siècle, des jardins d'enfants accueillant des

enfants de 3 à 7 ans avec une approche éducative (*lekskolan*) s'implantent en Suède et se répandent dans le pays durant la première moitié du 20^e siècle (Oberhuemer et al., 2010). Les crèches collectives de l'époque étaient, quant à elles, majoritairement destinées aux enfants défavorisés. Ces crèches étaient orientées vers le *care* avec une approche compensatoire de l'accueil du jeune enfant (Oberhuemer et al., 2010 ; Doucet-Dahlgren, 2010).

Vers 1935, les époux Myrdal constatent que le système de l'époque, composé de deux structures, n'est guère satisfaisant : les crèches destinées à une population défavorisée étaient très médicalisées tandis que les jardins d'enfants étaient sélectifs et orientés sur les apprentissages scolaires. Doucet-Dahlgren (2015b) explique que, face à ce constat, les Myrdal vont chercher une forme de cohérence dans ce système dual et souhaiter une éducation qui convienne à tous les enfants et aux familles. Ils orientent dès lors les politiques vers les Kindergärten, orientation de Fröbel, en tant que modèle pédagogique. La Suède privilégie alors les jardins d'enfants aux crèches collectives et services de nourrices (dont le fonctionnement était critiqué) (Doucet-Dahlgren, 2010). Les jardins d'enfants, inspirés des Kindergärten, sont ainsi inscrits dans la culture dominante caractérisée par une forme d'éducation autour du jeu et de l'éveil plutôt que par une vision de la garde d'enfants axée sur la surveillance de grands groupes d'enfants (Doucet-Dahlgren, 2015b).

L'influence des époux Myrdal

Alva et Gunnar Myrdal sont des sociaux-démocrates, ayant été au pouvoir dès les années 30, dont la politique sociale ambitieuse a marqué le secteur de l'enfance (Engdahl, 2011 ; Morel, 2013). Le pays connaissait une baisse drastique de la fécondité en raison de conditions socio-économiques difficiles et il devenait urgent de prendre des mesures (Morel, 2013 ; Bremberg, 2009). Les Myrdal vont alors souligner que la croissance économique doit être soutenue par une population en bonne santé et éduquée. Ils vont également mettre en avant la nécessité de traiter les causes sous-jacentes des problèmes sociaux (Morel, 2013).

Ainsi, comme le relatent Bremberg (2009) et Morel (2013), alors que beaucoup de femmes avec enfants doivent travailler pour des raisons économiques, peu parviennent à offrir à leurs enfants un accueil de qualité. Il devient nécessaire de renforcer l'aide aux familles (amélioration et aide au logement, soutien au travail des femmes...) et d'investir dans le capital humain de la nation via l'éducation (développement des services d'accueil pour jeunes enfants, des services d'éducation et de santé, soutien aux familles et à l'emploi des femmes...). Les Myrdal vont proposer plusieurs mesures (congé parental payé, accueil et éducation de jeunes enfants de qualité, soutien financier aux familles, services de santé pédiatriques universels) qui, si elles ne sont pas implémentées immédiatement mais graduellement, marqueront les politiques sociales suédoises.

Myrdal dira de ces politiques envers les enfants et les familles qu'il s'agit d'« un investissement dans la santé et la capacité de travail de la génération montante, c'est-à-dire de la population future » (Myrdal, 1938, cité par Morel p. 41).

En raison d'une politique de natalité et de la nécessité d'améliorer les conditions de vie des mères et des enfants, la Suède prend une série de mesures sociales (Doucet-Dahlgren, 2010, p. 23) : « amélioration de la prise en charge de la maternité ; dispense de soins gratuits pour l'accouchement ; instauration de la gratuité des médicaments pour la mère et l'enfant ; développement des prêts en vue de l'acquisition d'un logement ; interdiction pour l'employeur de licencier une personne pour des raisons d'ordre privé (mariage, fiançailles, mère célibataire, etc.) ».

À la fin de la Seconde Guerre mondiale, la Suède connaît un âge d'or et voit se développer l'État providence (Doucet-Dahlgren, 2010). Deux principes prédominent alors, à savoir garantir une répartition sociale généreuse et assurer une efficacité économique afin d'amoinrir les fortes inégalités entre classes sociales. Ces principes guideront le développement de la sécurité sociale, de l'éducation et de la culture.

Les années 60-70 sont marquées par un nouveau besoin : le travail des femmes. Les femmes sont de plus en plus nombreuses à travailler et de moins en moins femmes au foyer (Doucet-Dahlgren, 2010 ; Oberhuemer et al., 2010). Afin de donner aux femmes des chances égales d'accès au travail, la Suède investit dans une expansion massive des milieux d'accueil (Flising, 2007). Cette période voit aussi un remplacement des dimensions de *care* (traditionnellement dominant dans les milieux d'accueil fréquentés par des enfants défavorisés) et d'éducation (davantage associée aux enfants favorisés) par la dimension d'*educare* (Engdahl, 2011 ; Martin-Korpi, 2007). Engdahl (2015b) souligne que l'adoption du terme *educare* indique que les activités sont une combinaison de pédagogie et de soin. C'est également en 1975 qu'entre en vigueur la première législation relative aux services de la petite enfance, avec l'inauguration du mot global *förskola*, tandis que la première formation universitaire professionnelle à destination des professionnel-le-s travaillant avec de jeunes enfants voit le jour en 1977 (Oberhuemer et al., 2010).

Cette expansion des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants dans les années 70 est marquée par six principes directeurs (Gunnarsson, 2007) :

- offrir des activités stimulantes et développementales pour les enfants, combinant à la fois éducation et *care* ;
- garantir une coopération étroite entre les pédagogues et les parents ;
- donner accès à un service préscolaire pour tous (l'accent étant par ailleurs mis sur les enfants ayant besoin de soutien supplémentaire) ;
- penser les services afin que les parents puissent combiner vie de famille et travail ;
- allier subventions publiques et contribution parentale raisonnable ;

- garantir une couverture totale (responsabilité des communes).

Dès la fin des années 70, des principes directeurs sont définis pour l'accueil préscolaire et l'accueil extrascolaire par l'Agence Nationale des Affaires Sociales (Pramling Samuelsson et al., 2004). Les auteurs soulignent que la présence de principes directeurs dans le secteur n'est pas neuve et que la réflexion autour du travail de ces services est menée depuis déjà un certain temps.

Enfin, les années 90 sont celles présentant un des taux de fécondité le plus important (Doucet-Dahlgren, 2010). Les auteurs ajoutent qu'elles sont également marquées par le développement de systèmes de soutien : ces systèmes sont pensés afin d'aider les femmes à concilier vie de famille et vie professionnelle et consistent en une extension et une diversification, d'une part, des structures préscolaires et, d'autre part, des organismes d'accueil pour les familles en difficulté. Doucet-Dahlgren explique également que le soutien aux familles se fait via « des mesures sociales, éducatives et économiques comme :

- le développement des centres de protection maternelle et infantile sectorisés où un suivi médical gratuit pré- et postnatal est obligatoire ;
- la gratuité d'un suivi médical au sein des établissements scolaires ;
- la gratuité des contrôles et des soins dentaires jusqu'à l'âge de 19 ans ;
- l'instauration d'une assurance parentale d'éducation lors du congé parental d'éducation de 450 jours, révisée en 2002 ;
- la nomination d'un « médiateur-défenseur » » (p. 25).

Le développement d'un système unifié

Johansson et al. (2012) expliquent que ce processus de regroupement de la petite enfance, du temps libre et de l'école fut régit par diverses influences. Les auteurs relèvent l'influence :

- des politiques d'apprentissage tout au long de la vie justifiant le transfert du préscolaire vers l'école ;
- des avantages économiques suite à l'intégration du temps libre à l'école.

En effet, cette organisation permet une optimisation de l'utilisation des ressources en permettant, d'une part, aux pédagogues de l'extrascolaire de travailler dans les écoles et, d'autre part, une meilleure utilisation des bâtiments de l'école. L'intégration du système repose également sur le pari que la pédagogie peut fournir des principes communs à tous/toutes les professionnel-le-s travaillant ensemble (enseignant-e-s et pédagogues du temps libre et du préscolaire). Parmi ces principes, Johansson et al. relèvent « la continuité d'expérience, la sécurité, la démocratie et l'adoption d'une approche holistique » (p. 29), autant de caractéristiques traditionnellement associées

plus aux secteurs extrascolaire et préscolaire qu'à l'enseignement et induisant une vision de l'école enrichie par ces deux secteurs.

Ainsi, plusieurs mouvements sont distingués par Johansson et al. Premièrement, l'école a vu ses fonctions être étendues, en incluant l'entièreté de la journée et en combinant éducation et *care*. Deuxièmement, de nouvelles professions furent incluses dans la main-d'œuvre des écoles avec l'arrivée des pédagogues du temps libre et du préscolaire. De plus, la tranche d'âge des enfants accueillis dans l'école a également changé, certain-e-s directeurs/-trices ayant également la responsabilité de la *förskola*. Troisièmement, comme de nouveaux/-velles professionnel-le-s ont été inclu-e-s dans le système, de nouvelles méthodes de travail ont dû être pensées. L'enseignant-e n'est plus seul-e à organiser une journée scolaire relativement brève : il/elle est désormais impliqué-e dans un travail en groupe d'âges mixtes, avec des professionnel-le-s d'autres professions travaillant en équipe (*arbetslag*) sur une durée beaucoup plus étendue.

Enfin, plus récemment, Doucet-Dahlgren (2015b) et Engdahl (2015b) soulignent une évolution de la famille en Suède en rapport avec l'émergence de problèmes sociaux qui touchent les familles (le nombre de familles en situation de précarité augmentant constamment), la diversification des modèles familiaux (naissances tardives, séparations, divorces et familles recomposées, familles monoparentales) et une évolution dans les flux migratoires : l'immigration était principalement composée de ressortissants d'Italie, de Finlande et de Grèce dans les années 60, du Chili dans les années 70, de l'ex-Yougoslavie dans les années 80, des pays d'Europe de l'est dans les années 90 alors qu'aujourd'hui beaucoup sont des réfugiés politiques de la Somalie, de l'Erythrée ou encore d'Irak). Autant de facteurs qui touchent le système éducatif et demandent une adaptation des services d'accueil et d'éducation.

1.1.1.1 Un investissement dans le capital humain

L'histoire de l'accueil et de l'éducation en Suède est marquée par un investissement important dans le secteur de la petite enfance, les jeunes enfants étant les citoyens de demain. Ainsi, Gustav Möller, ministre des Affaires sociales entre 1932 et 1951, avait déjà la volonté d'offrir à tous des services identiques de très grande qualité, d'une part pour lutter contre les inégalités de traitement dues aux disparités sociales et, d'autre part, afin que ce service universel généreux convienne et soit légitime tant aux yeux des plus défavorisés que des plus nantis (Morel, 2013).

Morel ajoute que cette volonté a été réaffirmée notamment dans les années 90, pendant la crise économique qui frappa le pays. Alors que des mesures drastiques d'assainissement budgétaire sont prises, la Suède met en place une politique d'investissement dans le capital humain pour relancer la croissance. Différents secteurs (assurance chômage, congé parental, allocations familiales, réforme des retraites...) verront leurs budgets réduits alors que

certaines services sociaux tels que les services de santé et les services d'accueil de la petite enfance seront peu ou pas impactés par ces diminutions budgétaires. Morel relève que l'argument des sociaux-démocrates était alors le suivant (p. 44) : « il sera toujours possible de réaugmenter les prestations en espèces si la conjoncture économique s'améliore, alors que les services de santé, d'accueil des jeunes enfants ou d'éducation de mauvaise qualité risqueraient de porter préjudice aux enfants de manière irréversible et, par là même, d'affecter la croissance économique future du pays ».

1.1.1.2 Des services universels

L'affirmation de l'universalité des services d'accueil et d'éducation en Suède n'est pas récente et sa réalisation se poursuit actuellement. Le dernier rapport Eurydice (European Commission, 2014) souligne que la demande de places pour un service préscolaire n'excède pas le nombre de places disponibles. En Suède, la fréquentation d'un service préscolaire de qualité est un droit pour tous les enfants.

La mise en place d'une telle accessibilité s'est faite graduellement. Oberhuemer et al. (2010) notent que l'obligation pour les communes de donner une place (dans un délai de quatre mois) dans une *förskola* ou un accueil à domicile (*pedagogisk omsorg*) pour tous les enfants entre 1 et 12 ans, si les parents travaillent ou étudient, remonte à 1995 ; cependant, en 2009, 41 des 290 communes éprouvaient des difficultés à répondre à cette obligation. Toujours en 1995, les enfants d'âge scolaire obtenaient également le droit d'être accueillis dans un lieu d'accueil extrascolaire, *fritidshem* (jusqu'à 10 ans), dans un accueil à domicile ou dans des activités temps libre (10-12 ans).

Cette accessibilité sera encore accrue avec la gratuité des services pour les enfants dont les parents sont sans emploi (en 2001) ou en congé parental (en 2002) ainsi qu'avec l'« universal pre-school » de 2003. Ce dernier garantit un accueil universel et gratuit des enfants de 4 et 5 ans dans une *förskola* à raison de minimum 525 h par an (Engdahl, 2011). Dès 2011, les 15 heures par semaines sont gratuites aussi pour les enfants de 3 ans. En 2003, la « Maximum Free Reform » limite en effet la participation financière des parents pour des services préscolaires : d'une part, la participation financière des parents est proportionnelle aux revenus et limitée à 120 euros par mois et, d'autre part, dès 3 ans et avec les 15 h gratuites, le cout maximum s'élève à 80 euros par mois (certaines communes pouvant cependant proposer plus d'heures gratuites ou des moindres coûts afin d'attirer plus d'enfants au sein des services préscolaires).

Comme le souligne l'OCDE (2012), ces réformes engagées dès 2001 dans l'organisation et les couts du secteur de la petite enfance sont liées au constat que de plus en plus de parents choisissaient de ne pas recourir aux milieux d'accueil à cause de frais parentaux plus importants, du chômage ou du travail à temps partiel.

Enfin, relevons que les enfants à besoins spécifiques ont droit à minimum 15 h par semaine gratuites dans un service d'accueil (*dagbarnvårdare*) et d'éducation préscolaire et que,

conséquence des mesures décrites ci-dessus, la participation financière des parents, qui est proportionnelle aux revenus parentaux, est très basse, voire inexistante (Oberhuemer et al., 2010 ; OECD, 2012).

1.1.2 Une histoire d'accueil et d'éducation ancrée dans les valeurs de la démocratie et de l'égalité

1.1.2.1 Un ancrage de l'accueil et de l'éducation dans la démocratie

En Suède, l'accueil et l'éducation sont profondément inscrits dans la démocratie. Cette dernière transparaît dans le secteur de l'enfance à deux niveaux : en promouvant l'égalité homme-femme et en promouvant le développement et l'apprentissage de tous les enfants (Karlsson Lohmander, 2010).

Pramling Samuelsson (2007) explique qu'en Suède, la démocratie s'exprime dans le secteur de la petite enfance à travers son curriculum. La construction de celui-ci a fait l'objet d'une large consultation (union syndicale des enseignants, organisations d'intérêt public, responsables de l'enseignement public, associations d'autorités locales), ce qui a permis d'obtenir le soutien nécessaire à sa mise en œuvre. De plus, l'intégration du préscolaire avec l'enseignement et l'accueil extrascolaire a permis de donner au curriculum de la petite enfance le même statut qu'à celui de l'enseignement public : il s'agit dès lors d'une garantie que les activités proposées aux enfants seront de qualité égale pour tous. Le curriculum stipule les buts et la mission de l'enseignement préscolaire, avec des principes et des valeurs identiques dans l'enseignement obligatoire. Par ailleurs, son thème prépondérant est la démocratie. L'approche socioculturelle mise en place en Suède se base sur l'expérience : les enfants expérimentent la démocratie, ils sont actifs dans leur développement et leur apprentissage (Karlsson Lohmander, 2010).

Un autre aspect de la démocratie dans l'éducation préscolaire se réfère à la prise en compte du point de vue de l'enfant. Celui-ci devrait être considéré comme un individu à part entière, ayant le droit d'influencer les événements de la vie quotidienne à la *förskola*, à l'école et à la maison (Skolverket, 2011a, 2011b ; Engdahl, 2011 ; Martin-Korpi, 2007 ; Assemblée générale des Nations unies, 1989). Reconnaître l'enfant en tant qu'être humain repose sur un respect fondamental de l'enfant comme un acteur, ayant le droit d'influencer son environnement. Prenant en compte l'idée d'apprentissage tout au long de la vie, enfants et adultes peuvent être vus comme des individus en devenir, tous étant apprenants.

Au-delà de la démocratie, la Suède porte une attention toute particulière aux questions de genre dans l'accueil et l'éducation des enfants.

1.1.2.2 Un lien indéfectible entre accueil et éducation et égalité hommes-femmes

Comme le montre la brève description de l'évolution de l'accueil et de l'éducation en Suède, le développement de l'éducation des jeunes enfants est intimement lié à l'évolution du rôle de la femme dans la société. Le développement des services d'accueil et d'éducation dans les années 70 visait à accroître l'accès au marché du travail pour les femmes (Morel, 2013). En effet, Pramling Samuelsson et al. (2004) relèvent que, si, à l'origine, l'accueil et l'éducation des jeunes enfants se basait sur les bénéfices potentiels à fournir aux enfants, son expansion était motivée par le besoin d'une main-d'œuvre féminine (et donc la nécessité de permettre un accueil de qualité aux enfants de ces travailleuses).

Ainsi, comme le souligne Doucet-Dahlgren (2010), l'égalité entre hommes et femmes implique de donner les mêmes possibilités (notamment d'emploi), droits et obligations à chacun ; cette évolution pour l'égalité se perçoit notamment dans les domaines économique, politique, éducatif et de la santé. Chacun doit être capable d'être indépendant d'un point de vue économique grâce à un emploi rémunérateur (Gunnarsson, 2007). Doucet-Dahlgren souligne également que l'Europe du Nord possède un taux élevé d'emploi (parfois à temps partiel) des femmes avec jeunes enfants. Le lien entre taux d'emploi des mères d'enfants en bas âge (figure 1) et investissement dans l'accueil et l'éducation des jeunes enfants est également souligné par l'OCDE (2014), qui note que les pays nordiques qui investissent plus dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance, présentent également des taux d'emplois similaires pour les mères d'enfants de moins de 3 ans et de plus de 3 ans.

Le lien entre égalité des sexes et petite enfance s'exprime également dans les mesures prises afin d'impliquer les pères dans l'éducation de leurs enfants. Doucet-Dahlgren (2015b) souligne que l'égalité entre les pères et les mères est aussi visée en termes de temps passé avec les enfants et d'implication du père dans la vie de famille. Les congés parentaux, particulièrement longs, sont considérés comme une assurance parentale financée par les impôts généraux et ne sont donc pas à la charge d'un employeur spécifique. Le congé parental est ainsi réparti entre les parents : ces derniers disposent de 480 jours de congés⁴ à se partager (Oberhuemer et al., 2010 ; Doucet-Dahlgren, 2010), chaque parent devant prendre au minimum 60 jours. Doucet-Dahlgren ajoute que ces congés restent cependant majoritairement pris par les mères et que, en 2008, 20 % des pères avaient pris un congé parental long. Flising (2007) souligne cependant que les papas suédois prennent plus de congés parentaux que les papas de la plupart des autres pays.

⁴ Ces congés sont une « assurance parentale », dont le taux diminue au fur et à mesure du congé pris. Ce ne sont pas de ce fait des congés payés.

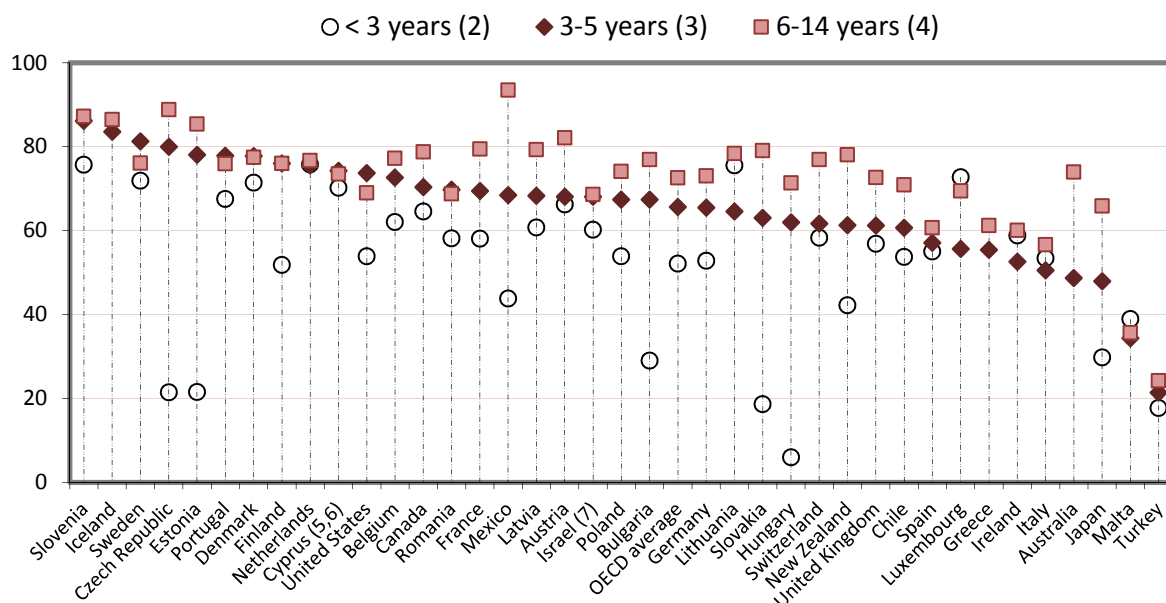


Figure 1 : Taux d'emploi, en 2011, chez les mères en fonction de l'âge de l'enfant le plus jeune (OECD, 2014a, p. 4)

Globalement, Flising (2007) relève qu'il existe deux façons d'aller vers l'équité des genres. Une première façon d'aller vers l'équité des genres est de favoriser celle-ci auprès des adultes : en prenant des mesures équitables tant vis-à-vis des parents (travail des mères, congé parental) que du personnel des structures d'accueil et d'éducation (mesures permettant d'attirer plus d'hommes dans les milieux d'accueil⁵). Ces initiatives à l'égard des professionnel-le-s ont été peu couronnées de succès⁶ mais la Suède continue la réflexion. Bayne (2009) souligne que les résultats limités de ces expériences ont mené à un tournant dans les politiques d'égalité de genre, en essayant de lutter contre les stéréotypes dès l'enfance. Ainsi, Flising souligne que la seconde façon d'atteindre l'équité des genres est de la promouvoir auprès des enfants, dès le plus jeune âge.

Dès les années 60, la Suède a travaillé autour de la notion de rôle genré et du fait que la division du travail et du pouvoir qui en découle ne relève pas d'un déterminisme biologique mais bien d'une construction sociale (Bayne, 2009). Il n'est dès lors guère surprenant que les « valeurs fondamentales et missions de l'école » stipulent que : « La façon dont les filles et les garçons sont traités et évalués à l'école⁷, et les demandes et attentes placées sur eux, contribuent à leur perception des différences de genre. L'école a la responsabilité d'agir contre les patterns traditionnels de genre. Elle doit donc fournir un cadre aux enfants pour

⁵ Bayne (2009) précise qu'un nombre plus important d'hommes dans l'accueil et l'éducation préscolaire n'est pas automatiquement gage de plus d'équité de genre auprès des enfants. En effet, si ces hommes perpétuent le modèle dominant et la répartition traditionnelle des tâches entre hommes et femmes, l'équité ne s'améliorera pas.

⁶ Flising note que la faible présence d'hommes n'est pas due seulement un plus faible intérêt des hommes à l'égard de ce secteur. Il note que le travail avec les enfants reste une tradition à prédominance féminine. Ainsi il faudrait, d'une part, changer dans une certaine mesure cette tradition et, d'autre part, changer les attitudes et la hiérarchie des genres dans la société.

⁷ En Suède, en raison du système intégré, le terme « école » se réfère ici à l'école, l'accueil et l'éducation préscolaire et extrascolaire.

qu'ils puissent explorer et développer leurs compétences et leurs intérêts indépendamment de leur affiliation de genre. » (traduit de Skolverket, 2011a, p. 10 ; Skolverket, 2011b, p. 4).

S'il apparaît clairement dans le curriculum que filles et garçons doivent être traités de la même manière, indépendamment de leur genre, des difficultés subsistent sur le terrain. Flising (2007) note en effet que, si les professionnel-le-s déclarent ne pas faire de différence entre les enfants en fonction de leur genre mais bien selon les intérêts et besoins individuels de chacun, l'approche individualiste qu'ils/elles adoptent ne leur permet pas toujours de percevoir la nécessité de veiller aux enjeux d'équité au quotidien. De plus, l'auteur relève que des recherches ont montré que les pédagogues interagissent différemment avec les filles et les garçons et que les enfants interagissent différemment avec leur environnement en fonction de leur genre⁸. Il existe alors un risque que les professionnel-le-s cautionnent un traitement différentiel des enfants en fonction de leur genre, ce qui engendrerait une reproduction des patterns traditionnels de genre. Ainsi, Bayne (2009) relève que les professionnel-le-s des services préscolaires sont plus exigeant-e-s et strict-e-s avec les filles. Par ailleurs, ceux/celles-ci tendent à répondre plus rapidement aux demandes des garçons, ce phénomène est appelé « boy panic » (*pojkrpanik*) (p. 2). Cette réponse rapide, urgente, aux besoins des garçons (et parfois au détriment des filles) indique indirectement que les garçons ont le pouvoir. De plus, les comportements des enfants qui sont consistants avec leur genre sont vus plus positivement que ceux déviant de la norme de leur genre. Ainsi, bien que fréquentant un même environnement physique, filles et garçons vivent des expériences fortement différentes.

Des initiatives pour promouvoir l'équité des genres au sein des services préscolaires

Flising (2005, 2007) et Bayne (2009) expliquent que la Suède a mis en place différents dispositifs et projets afin de lutter contre ce phénomène. La Loi contre la discrimination (2008) souligne trois aspects de la discrimination : le sexe, le genre et l'orientation sexuelle. En Suède, un Ombudsman national est chargé de suivre les questions liées à la discrimination dans le pays. De plus, toutes les *förskolor* et écoles rédigent des plans annuels à propos de « l'égalité de traitement » et mettent en place des actions contre le harcèlement, le bullying et la discrimination (Skolverket, 2012a).

Les méthodes d'auto-évaluation et de réflexion sont ainsi mises au service de l'équité filles-garçons. Bayne (2009) souligne que la vidéoscopie est largement utilisée, invitant les enseignant-e-s à se filmer avec les enfants afin d'analyser leur manière d'interagir

⁸ On observe des différences entre filles et garçons dans les types d'activités dans lesquels les enfants s'engagent (les filles sont plus souvent à proximité des professionnel-le-s et ont des activités calmes tandis que les garçons mènent plus souvent des activités physiques à distance du personnel) ou dans la façon de s'engager dans une même activité (si tous s'engagent dans des jeux de rôles, les garçons seront plus souvent des super héros ou guerriers tandis que les filles seront plutôt des mamans, infirmières ou encore mannequins). Les activités des enfants tendent ainsi à refléter les rôles traditionnels des hommes et des femmes dans la société (Flising, 2007 ; Bayne, 2009).

avec eux. L'auteure relève aussi la mise en place de cahiers au sein desquels les professionnel-le-s gardent trace d'activités quotidiennes, ce cahier servant de base à la réflexion autour des interactions entre adulte et enfant. De plus, Flising (2007) note que, dans les méthodes auto-évaluatives à destination des enseignant-e-s, il existe un item concernant le genre. Les deux auteurs s'accordent sur le fait que les enseignant-e-s sont souvent étonné-e-s de voir que leurs interactions varient en fonction du genre de l'enfant ; de cet étonnement naît une réflexion et le besoin de changer la perception stéréotypée des rôles afin d'opérer des changements dans leur travail.

Bayne (2009) explique également que certains services mettent en œuvre des « pédagogies compensatoires » afin de donner plus d'opportunités aux filles et aux garçons de développer des compétences peu exercées spontanément. Par exemple, alors que les filles sont traditionnellement proches et à l'écoute des autres tandis que les garçons sont encouragés à être autonomes, ces séquences (qui impliquent parfois des groupes homogènes) visent à encourager l'autonomie chez les filles et la proximité à autrui chez les garçons. Bayne cite également d'autres exemples de mesures concrètes. Ces dernières peuvent impliquer de retirer les jeux associés à un genre et de préférer les jeux neutres de genre ou encore la lecture de contes où les rôles masculins et féminins sont inversés. Il est également possible de travailler par atelier afin que tous les enfants s'essaient à toutes les activités. Certains services invitent des hommes qui travaillent dans un domaine traditionnellement féminin et des femmes exerçant une profession masculine à venir parler de leur métier aux enfants. Enfin, contacter le père et la mère (et non uniquement la mère) lorsque nécessaire permet également de rompre avec la tradition de la mère prenant soin de l'enfant.

Les *gender educators* (ou éducateurs au genre) sont nés d'une initiative nationale qui vise la formation de pédagogues préscolaires (la plupart du temps) autour des questions de genre (cours universitaires). Chaque commune devrait employer des *gender educator* afin de superviser les équipes dans leur prise de conscience du genre et dans le développement d'activités plus équitables (Flising, 2007).

Par ailleurs, toujours au niveau national, la délégation pour l'égalité des genres dans le préscolaire est une autre initiative commencée en 2003 qui étudie les différentes expériences menées dans les *förskolor* en lien avec le genre afin de soutenir, développer et renforcer l'équité des genres. La délégation (SOU, 2006) a montré qu'il existait suffisamment de lois et réglementations ainsi que des objectifs adéquats dans le curriculum national. Les recommandations de la délégation sont basées sur l'importance de la compétence des pédagogues et se focalisent donc sur une formation initiale et continuée de toute l'équipe afin d'implémenter une perspective d'égalité de genre et renforcer l'équité de genre en tant que valeur fondamentale dans toutes les *förskolor*.

Enfin, Bayne (2009) note que ces initiatives n'ont pas toujours reçu bon accueil auprès des professionnel-le-s et des parents. Certains parents étaient inquiets par rapport au bien-être, à la sexualité et à l'avenir des garçons. Par ailleurs, ces mesures d'élargissement des rôles liés au genre sont beaucoup plus controversées lorsqu'elles concernent les garçons plutôt que les filles.

1.1.3 Une gestion décentralisée des services dans un cadre national

Le système suédois est un système fortement décentralisé. Alors que, dans les années 60, le secteur de la petite enfance était fortement régulé (principes directeurs pour l'espace des enfants, la sécurité, les ratios adulte/enfant en fonction de l'âge...), les 20 dernières années ont été marquées par une dérégulation. Le secteur indépendant (privé et lucratif) s'est également développé dans les services préscolaires (Engdahl, 2011). Ainsi, Pramling Samuelsson et al. (2004) relèvent qu'une des réformes ayant eu le plus d'influence sur le travail et la qualité des services concerne la décentralisation. Celle-ci a induit deux changements majeurs dans le secteur (Pramling Samuelsson et al., 2004 ; Pramling Samuelsson, 2007). D'une part, les décisions (en accord avec le curriculum national) sont prises au niveau local, par les personnes concernées au premier rang par l'accueil et l'éducation. D'autre part, les services sont désormais moins soumis à des réglementations strictes qu'à des objectifs vers lesquels tendre. Ils ont la responsabilité du travail en direction de buts prédéfinis, de leur appropriation et opérationnalisation par les pédagogues, avec les parents et les enfants.

Le rapport Eurydice (European Commission, 2014) souligne ainsi que, dans le secteur de l'accueil et de l'éducation du jeune enfant, des questions comme celles liées à la santé et la sécurité font l'objet de réglementations centralisées et locales. Le curriculum donne des principes et des lignes directrices définies à un niveau central. Ces dernières servent de référence pour la production de projets éducatifs au niveau local (communal) ou au niveau des infrastructures. Les *förskolor* sont en effet libres de créer leur propre projet et méthodes pédagogiques au départ des lignes directrices données dans le curriculum : ce dernier ne précise pas les moyens par lesquels atteindre les buts qu'il fixe (OECD, 2012).

Ainsi, le ministère de l'Enseignement et de la Recherche a la responsabilité de définir des cadres en termes de politique centrale, de buts et de principes directeurs ainsi que de politique financière ; les communes, quant à elles, déclinent le cadre général en politique régionale, contrôlent, subsidient (taxes locales) et organisent les services (Oberhuemer et al., 2010). Les communes ont la responsabilité d'autorisation et de supervision des *förskolor* indépendantes. Par ailleurs, l'Inspection des Écoles Suédoises (Swedish Schools Inspectorate) supervise les *förskolor* communales (Engdahl, 2011).

Oberhuemer et al. (2010) relèvent plusieurs enjeux liés à la décentralisation. Tout d'abord, il existe un risque de variation de la qualité des services entre les communes. Ensuite, l'augmentation de la fréquentation des milieux d'accueil entraîne une possible augmentation de la taille des groupes et un risque de variation des subsides et des ressources entre communes et au sein de celles-ci. Enfin, bien qu'une recommandation de 1993 préconise 30 heures de développement professionnel continu par an (sans qu'il y ait un nombre obligatoire de jours par an), il existe des variations dans le développement professionnel continu entre les communes (ces dernières étant responsables du développement professionnel continu des professionnel-le-s de la petite enfance et du temps libre) (voir point 2.3). En plus, le secteur indépendant s'est développé et, aujourd'hui, environ 20 % des *förskolor* relèvent d'un marché privé assez lucratif, subsidié par les impôts à la même hauteur que les services communaux.

1.2 Une diversité d'offres de services

Comme mentionné précédemment, l'accès à un accueil et à une éducation de qualité sont perçus comme un droit des enfants et le secteur est majoritairement public (Kuisma & Sandberg, 2012). Engdahl (2015b) note que 80 % des centres sont publics et 20 % sont indépendants, tous étant subventionnés. Elle souligne que, en raison de la décentralisation du système, il existe cependant des variations dans ces pourcentages en fonction des communes, certaines communes n'ayant que des centres publics et d'autres uniquement des centres indépendants. Les enfants suédois sont accueillis selon des modalités majoritairement collectives bien qu'il existe, dans certaines communes, des possibilités d'accueil à domicile (Doucet-Dahlgren, 2010) : on observe cependant un développement parallèle (minoritaire) de gardes privées et associatives et d'accueil à domicile.

Comme mentionné précédemment, soulignons que les communes sont obligées de trouver un accueil préscolaire dans les quatre mois suivant la demande des parents et que la participation financière des parents est proportionnelle aux revenus (Kuisma et al., 2012 ; Doucet-Dahlgren, 2010 ; Doucet-Dahlgren, 2015b). Ainsi, la majorité des enfants de 1 à 5 ans passe de 3 h à 10 h par jour (en semaine) dans une *förskola* et très peu d'enfants de moins de 1 an sont accueillis en dehors de leur famille, car la majorité des parents utilisent les congés parentaux (Kuisma et al., 2012 ; Oberhuemer, 2012). Doucet Dahlgren (2015b) souligne que, en 2013, 84 % des enfants de 1 à 5 ans étaient accueillis dans une *förskola* au moins à temps partiel. Doucet-Dahlgren et Engdahl (2015b) rappellent également les principales modalités d'accueil en Suède :

Type de structure	Âge des enfants accueillis (2013)
Jardins d'enfants – <i>förskola</i>	84 % des enfants de 1 à 5 ans : 49,2 % des enfants de 1 an ⁹ 91,4 % des enfants de 2 ans 94,6 % des enfants de 5 ans
Jardins d'enfants ouverts – <i>öppen förskola</i> Assurés dans 65 % des communes (soit 448 centres au total)	Enfants, souvent de 0 à 12 mois, accompagnés par leurs parents ou par les accueillant-e-s
Classe pré-école – <i>förskoleklass</i>	Enfants de 6 à 7 ans 96 % des enfants de 6 ans 1 à 2 % des enfants ont 5 ou 7 ans ¹⁰
Jardins d'éveil pour enfants pris en charge par des accueillant-e-s à domicile - <i>pedagogisk omsorg</i> Assurés par 82 % des communes (soit 3 047 centres au total)	Enfants de 1 à 12 ans 2,6 % ¹¹ des enfants de 1-5 ans 0,2 % des enfants de 6-9 ans
Les lieux d'accueil extrascolaire - <i>fritidshem</i>	57 % des enfants de 6 à 12 ans 82 % des enfants de 6 – 9 ans 20 % des enfants de 10-12 ans
Les clubs (principalement localisés dans les grandes villes) Assurés par 22 % des communes (soit 585 centres au total)	Dès 10 ans

Tableau 1 : Types de service en Suède (Doucet-Dahlgren, 2015b et Skolverket, 2014a, cité par Engdahl, 2015b)

Notons que, en raison de la décentralisation du système, les communes ont de fortes responsabilités dans l'accueil et l'éducation des enfants : la planification et le monitoring de la capacité d'accueil des jeunes enfants se fait aux niveaux national et local tandis que la planification est prise en charge au niveau local (European Commission, 2014).

La qualité et son évaluation

Les conditions afin de garantir la qualité dans les services d'accueil et d'éducation préscolaires sont précisées dans la Loi sur l'école, *Skollagen* (2010 :800). Ainsi, en parallèle de l'obligation pour les communes de fournir un accueil de qualité, il est précisé que le personnel doit avoir une qualification et une expérience adéquates afin de répondre aux besoins des enfants en termes d'éducation et de *care*, que les infrastructures doivent être adéquates, la taille des groupes appropriée et enfin que les activités doivent répondre aux besoins individuels de chacun. Le rapport Eurydice souligne cependant que la Suède n'a pas déterminé, au niveau national, de ratio enfants/professionnel-le ou enfants/groupe : les tailles des groupes et le nombre

⁹ Engdahl souligne que la différence de pourcentage entre les enfants de 1 an et ceux de 2 ans est liée au choix des parents quant à l'entrée en milieu d'accueil.

¹⁰ Également lié à la possibilité pour les parents de choisir l'âge d'entrée en classe préscolaire. Tous les enfants commencent la classe pré-école au même moment, au mois d'août de l'année de leurs 6 ans.

¹¹ Représentait 7 % des enfants de cette tranche d'âge il y a 10 ans. Ce nombre a fortement baissé depuis lors. Les parents préfèrent les modalités collectives.

d'enfants par encadrant sont donc définis par les institutions (European Commission, 2014).

En lien avec les directives du curriculum, l'évaluation de la qualité des services ne se fait pas sur la base des résultats observés chez les enfants mais plutôt sur la qualité générale du service (Agence Nationale de l'Éducation, 2011a, 2011b). Les *förskolor* et *fritidshem* évaluent ainsi annuellement la qualité de leur accueil en se basant sur les auto-évaluations des services et sur les rapports des parents et des enfants (Karlsson Lohmander, 2010), sous la supervision des communes. L'Inspection des Écoles Suédoises (Swedish Schools Inspectorate) supervise la qualité avec des visites (tous les 3 à 5 ans) et des inspections faisant suite à des mauvaises conditions ou à un point de focus initié par le gouvernement.

La supervision au niveau communal s'applique aussi aux accueillant-e-s à domicile. Ces derniers/-ières ont en effet une obligation d'évaluation annuelle, celle-ci étant réalisée par la commune et les professionnel-le-s, en collaboration avec les enfants et les parents (Doucet-Dahlgren, 2011). Enfin, l'auteure ajoute que ces rapports annuels de l'accueil en collectivité et à domicile sont accessibles aux habitants de la commune.

Par ailleurs, ces rapports des communes, des *förskolor*, des *fritidshem* et des écoles servent également au suivi et à l'évaluation continus du système éducatif (Gunnarsson, 2007). Le pilotage implique également des évaluations nationales, telles celles organisées en 2004 et 2008 par l'Agence Nationale de l'Éducation.

La qualité de l'accueil suédois vient aussi de la qualification des professionnel-le-s. Kuisma et Sandberg (2008) relèvent que, dans l'accueil et l'éducation préscolaire, plus de la moitié du personnel a un diplôme universitaire dans la petite enfance. Gunnarsson (2007) distingue plusieurs types de professionnel-le-s dans le secteur de l'accueil et de l'éducation préscolaire et extrascolaire. Les pédagogues préscolaires sont formés au niveau universitaire (3,5 ans) et les auxiliaires (*barnskötare*) dans les *förskolor* bénéficient d'une formation professionnelle de niveau secondaire supérieur de trois ans¹². Les accueillant-e-s à domicile peuvent aussi avoir suivi une formation secondaire supérieure de trois ans. Enfin, les pédagogues extrascolaires sont formés au niveau universitaire (3 ans), une partie de la formation étant similaire à celle des enseignant-e-s primaires. Engdahl (2015b) présente les proportions de professionnel-le-s des différents niveaux d'étude dans les structures d'accueil et d'éducation (tableau 2) :

¹²Engdahl (2015b) souligne que cette formation professionnelle de l'enseignement secondaire supérieur donne accès à l'enseignement supérieur universitaire.

Structure	Professionnel-le-s	Pourcentage
<u>Förskola</u> 3-4 % d'hommes	<ul style="list-style-type: none"> • Chef de <i>förskola</i> (bachelier) • Pédagogue : préscolaire (bachelier) enseignant-e primaire (master) • Auxiliaire (lycée) • Autre (assistant-e en langue étrangère, psychologue, pédagogue...) (bachelier ou master) • Aucune formation en rapport avec l'enfance 	49,4 % 4 % 37,5 % 2,7 % 6,7 %
<u>Förskoleklass</u> 7 % d'hommes 83,5 % bacheliers	<ul style="list-style-type: none"> • Directeur/-trice de l'école primaire (bachelier/master) • Pédagogue : préscolaire¹³ (bachelier) enseignant-e primaire (master) extrascolaire (bachelier) • Auxiliaire (lycée) • Autre • Aucune 	56,1 % 21,3 % 5,8 % n.d.
<u>Lieux d'accueil extrascolaire</u> 24 % d'hommes 53,5 à 60 % bacheliers	<ul style="list-style-type: none"> • Directeur/-trice de l'école primaire • Pédagogue : préscolaire (bachelier) enseignant-e primaire (master) extrascolaire (bachelier) • Auxiliaire (lycée) • Autre (y compris professionnel-le-s du temps libre – spécialisé-e-s en arts, sports, musique...) • Aucune 	15,3 % 10,9 % 27 % 9,4 % 9,9 % 27,5 %
<u>Öppen förskola</u> 5 % d'hommes 87 % bacheliers	<ul style="list-style-type: none"> • Pédagogue : préscolaire (bachelier) enseignant-e primaire (master) extrascolaire (bachelier) • Auxiliaire (lycée) • Autre • Aucune 	76 % 0 % 4,2 % 9,2 % 7,5 % 3,5 %
<u>Clubs</u>¹⁴ 50 % d'hommes 30 % bacheliers	<ul style="list-style-type: none"> • Pédagogue : enseignant-e (bachelier) • Auxiliaire (lycée) • Autre • Aucune 	18 % 15 % 11 % 54 %
<u>Accueillant-e-s à domicile</u> 3,7 % d'hommes	<ul style="list-style-type: none"> • Pédagogue : enseignant-e (bachelier) • Auxiliaire (lycée) • Autre • Aucune 	6,4 % 42 % 27,9 % 24,2 %

Tableau 2 : Profils des professionnel-le-s des différentes structures (depuis Engdahl, 2015b)

¹³ La Suède parle de rendre cette classe obligatoire. Les pédagogues préscolaires diminueront donc dans ce secteur.

¹⁴ Soixante-et-un pour cent des clubs sont rattachés aux écoles, 39 % sont indépendants.

Engdahl (2015b) précise que les *öppen förskolor* sont les structures comptant le plus de bacheliers : le personnel y est bien formé. À l'inverse, peu d'accueillant-e-s à domicile disposent d'une formation de niveau bachelier. Le règlement n'exige pas qu'ils/elles aient une formation et la commune organise souvent une formation de quelques semaines afin de présenter le règlement et le curriculum à ces professionnel-le-s avant de leur procurer un certificat pour exercer.

Enfin, en Suède, les professionnel-le-s des secteurs médicaux, paramédicaux et psychothérapeutiques ne font pas partie du personnel et interviennent lors de consultations santé organisées dans les structures d'accueil et d'éducation de l'enfance (Doucet-Dahlgren, 2010). En effet, Doucet-Dahlgren (2015b) explique que les assistant-e-s interviennent en soutien pour des besoins spécifiques des enfants fréquentant les lieux d'accueil (par exemple, pour un soutien en langue ou par rapport à un handicap). Oberhuemer (2012) note aussi que les communes emploient du personnel spécialisé (psychologie, logopédie, travailleurs/-euses sociaux/ales...) qui sont à disposition des centres s'ils accueillent des enfants porteurs de handicap ou ayant besoin d'un soutien spécifique. La commune a aussi la responsabilité d'organiser, dans les *förskolor*, un soutien pour les enfants dont la langue maternelle n'est pas le suédois.

Salaires et conditions de travail

Selon le secteur, les salaires et les conditions de travail des pédagogues préscolaires, des pédagogues du temps libre, des enseignant-e-s et directeurs/-trices varient. Dans le secteur public, ils sont négociés entre l'Association Suédoise des Communes et Régions et l'Union Syndicale des Enseignants et Pédagogues. Dans le secteur indépendant, ils sont négociés entre l'Union Syndicale et le pouvoir organisateur (UNESCO, 2012).

1.2.1 Accueil à domicile (*pedagogisk omsorg*)

L'accueil à domicile concerne une minorité d'enfants et se trouve souvent en zone rurale ou dans les petites communes (Engdahl, 2015b). Cette forme d'accueil est surtout développée dans le nord du pays ou dans les parties rurales, plus faiblement peuplées (Doucet-Dahlgren, 2011) : les accueillant-e-s à domicile (*dagbarnvårdare*) conviennent mieux à ce contexte que les *förskola*, qui devraient accueillir les enfants de plusieurs communes. De plus, les accueillant-e-s à domicile permettent aux parents de sortir de leur isolement. Doucet-Dahlgren (2011, 2015a) ajoute que, dans beaucoup de communes du sud du pays, les structures collectives ont été développées pour la majorité des enfants tandis que l'accueil à domicile s'est organisé pour les enfants ayant des besoins spécifiques : celui-ci est une forme de spécialisation dans un système collectif intégré. Enfin, les accueillant-e-s à domicile indépendant-e-s sont rares et situé-e-s principalement en banlieue des grandes villes (Doucet-Dahlgren, 2011).

Il importe en effet de souligner les spécificités du public accueilli par les accueillant-e-s à domicile. Les enfants y sont accueillis de 1 à 12 ans, bien qu'ils aient majoritairement entre 1 et 5 ans (Oberhuemer et al., 2010) : très peu d'enfants d'âge scolaire fréquentent ces services, et encore moins au-delà de 9 ans. La prise en charge d'enfants au-delà de leurs 8 ans est en effet assez exceptionnelle et concerne souvent des enfants à besoins spécifiques : enfants en situation de handicap, avec des troubles du comportement, en difficulté psychologique ou sociale (Doucet-Dahlgren, 2011). Ces enfants peuvent aussi être pris en charge par un accueil en collectivité qui partagerait leur prise en charge avec un-e accueillant-e à domicile à temps partiel. Doucet-Dahlgren (2010, 2015a) relève ainsi que les accueillant-e-s à domicile accueillent souvent des enfants à besoins spécifiques (handicap, problèmes sociaux, ou encore horaires décalés) principalement sur des temps partiels, mais relativement peu d'enfants dont la langue maternelle n'est pas le suédois. Enfin, les accueillant-e-s d'origine étrangère assurent aussi un rôle de tuteur/-trice linguistique si leur langue maternelle correspond à celle des enfants accueillis (Doucet-Dahlgren, 2011, 2015a).

Par ailleurs, Doucet-Dahlgren (2015a) détaille l'existence de différents types d'accueil à domicile : l'accueil par l'accueillant-e peut prendre place dans sa maison, dans un local prévu spécifiquement pour l'accueil ou encore au domicile des parents. Ces professionnel-le-s sont contrôlé-e-s sur les normes de sécurité et le projet pédagogique. L'accueil à domicile doit suivre les consignes du curriculum.

Avec les enfants accueillis, les accueillant-e-s à domicile fréquentent plusieurs fois par semaine une organisation du type jardin d'éveil familial qui est dirigée par un-e pédagogue préscolaire (Doucet-Dahlgren, 2010). Cette fréquentation permet de bénéficier d'une prise en charge en collectivité (conforme aux recommandations) et de collaborer avec d'autres équipes éducatives (et, parfois, avec des psychologues ou rééducateurs/-trices). Ainsi, cette organisation est souvent considérée comme essentielle à la socialisation des enfants, leur permettant une prise en charge au domicile tout en ayant des liens avec la collectivité et des groupes un peu plus importants. Elle permet aussi des échanges entre professionnel-le-s (Doucet-Dahlgren, 2011, 2015a).

Comme mentionné précédemment, certain-e-s accueillant-e-s à domicile ont une formation de niveau secondaire supérieur, bien qu'il n'y ait aucune obligation de formation professionnelle spécifique. Ainsi, le pourcentage d'accueillant-e-s à domicile ayant une formation de niveau universitaire est très faible et la majorité des professionnel-le-s a une formation de niveau secondaire supérieur (*Barnskötare*) ; quant aux accueillant-e-s à domicile sans qualification, ils/elles sont fortement invité-e-s à prendre part à la formation continue de manière régulière (Doucet-Dahlgren, 2011). De plus, Oberhuemer et al. (2010) notent qu'il n'y a pas d'exigence de qualification formelle et que les communes réagissent différemment face à cette situation :

- certaines communes organisent une formation de 100 h à destination des professionnel-le-s sans qualification ;

- d'autres communes recommandent d'avoir au moins la formation de *Barnskötare* (secondaire supérieur) ;
- enfin, des communes proposent une formation d'un an pour les *Barnskötare*, cette formation étant partie intégrante de leur formation pour adulte.

1.2.2 Accueil en collectivité

L'accueil en collectivité comprend les *förskolor*, accueillant les enfants de 1 à 5 ans, la *förskoleklass* pour les enfants de 6 ans, les jardins d'enfants ouverts (*öppenförskola*) et les lieux d'accueil extrascolaire (*fritidshem*). Doucet-Dalhgren (2015b) souligne que la fréquentation de la *förskoleklass* coïncide avec le début de la fréquentation des services extrascolaires.

L'accueil et l'éducation préscolaires ainsi que l'accueil extrascolaire et l'école primaire sont tous régis par l'Agence Nationale de l'Éducation (Skolverket) et soumis aux curricula (Doucet-Dalhgren, 2010).

1.2.2.1 Förskola

Les *förskolor* sont des milieux d'accueil et d'éducation des enfants de 1 à 5 ans ouverts toute l'année, souvent à raison de 10 à 12 heures par jour (soit de 6 h 30 / 7 h à 18 h / 18 h 30¹⁵) (Karlsson Lohmander, 2010 ; Oberhuemer et al., 2010). La majorité des enfants de cette tranche d'âge est accueillie dans ce type d'accueil, qui est la préférence des familles suédoises (Doucet-Dalhgren, 2010).

Les enfants y sont encadrés par une équipe composée de pédagogues préscolaires (bacheliers), d'auxiliaires, *barnskötare* (diplômé-e-s de l'enseignement secondaire supérieur), et d'autres personnes, par exemple des tuteurs/-trices de langue maternelle et des artistes. Les pédagogues préscolaires ont la responsabilité de s'assurer que le travail est en conformité avec les objectifs du programme national ainsi que la responsabilité pédagogique pour le développement et l'apprentissage des enfants (Agence Nationale pour l'Éducation, 2011a). Les pédagogues préscolaires, les auxiliaires et les autres membres de l'équipe doivent coopérer dans le développement et la mise en œuvre du travail éducatif en concordance avec les objectifs du programme national. Ils/Elles travaillent tous ensemble quotidiennement, sur toute la journée, en se distribuant les activités et les tâches ; ce sont cependant les bacheliers qui sont responsables de la qualité vis-à-vis du/de la chef, des enfants, des parents et des objectifs du programme. Le programme exprime donc les responsabilités de chaque membre de l'équipe dans l'enseignement préscolaire. Toute personne travaillant dans les *förskolor* doit suivre les normes et les valeurs énoncées dans le programme et contribuer aux activités préscolaires.

¹⁵ En raison de ces horaires, les professionnel-le-s travaillent par roulement.

Les conditions du travail sont réglées dans des accords, incluant une semaine de travail de 40 heures, dont la plupart en contact direct avec les enfants. L'Union des enseignants préscolaires recommande que les pédagogues disposent d'un certain nombre d'heures par tranche de quatre semaines pour travailler en dehors de la présence des enfants ; il n'existe cependant pas de recommandation quant au temps de travail hors présence des enfants pour les auxiliaires (Karlsson Lohmander, 2012). Ce temps permet aux professionnel-le-s de planifier, de documenter et de réfléchir sur les pratiques, d'organiser des réunions de parents ou encore d'accompagner les stagiaires.

Enfin, bien qu'il n'existe pas de réglementation nationale concernant les ratios enfants/adulte ou la taille des groupes, Oberhuemer et al. (2010) relèvent que les *förskolor* organisent souvent deux à cinq groupes d'enfants. L'organisation des groupes est décidée par le/la chef : des groupes d'âges mixtes de 1 à 5 ans, des groupes séparés pour les 1-3 ans et les 3-5 ans ou cinq groupes pour les 1, 2, 3, 4 et 5 ans (Engdahl, 2015a).

1.2.2.2 Förskoleklass

Les enfants de 6 ans fréquentent les *förskoleklass*. Ces classes pré-école, créées en 1998, constituent des classes de transition à l'enseignement primaire non obligatoires. Nonante-six pour cent des enfants de 6 ans les fréquentent (Engdahl, 2015b). Elles visent donc à faciliter la transition vers la scolarité obligatoire et sont organisées dans les bâtiments de l'école (Oberhuemer et al., 2010).

Engdahl (2015b) ajoute que les *förskoleklass* sont gratuites à raison de 3 à 4 heures par jour et que 85 % sont publiques et 15 % indépendantes. Les enfants fréquentant ces structures à temps complet commencent, en parallèle, à fréquenter l'accueil extrascolaire.

1.2.2.3 Les jardins d'enfants ouverts (*öppen förskola*)

Les jardins d'enfants ouverts proposent des activités aux enfants ne fréquentant pas la *förskola* : ils ne prennent pas en charge les enfants à temps plein et l'enfant s'y rend accompagné de son parent ou d'un autre adulte, les accueillant-e-s à domicile, *dagbarnvårdare*, pouvant aussi fréquenter ces structures (Engdahl, 2011). L'*öppen förskola* est organisée par les communes avec une équipe professionnelle qui inclut des pédagogues préscolaires et extrascolaires, des auxiliaires, des psychologues et des travailleurs/-euses sociaux/-ales.

Les jardins d'enfants ouverts offrent une opportunité pour les parents d'entrer en contact avec les membres de la communauté, d'avoir des échanges informels (voire des conseils) avec les accueillant-e-s et fonctionnent parfois comme un centre de ressources familiales (Gunnarsson, 2007 ; Oberhuemer et al., 2010). Engdahl (2015b) précise que ces services sont un mélange entre le système éducatif et social : ceux-ci permettent en effet de rencontrer des infirmier/-ières, un-e assistant-e social-e ou encore un-e logopède selon les besoins.

Doucet-Dahlgren (2010) relève que ces structures sont en diminution et Gunnarsson (2007) explique cette diminution par la fréquentation massive des *förskolor*.

1.2.2.4 Accueil extrascolaire (*Fritidshem*)

Comme le soulignent Oberhuemer et al. (2010) et Gunnarsson (2007), l'accueil extrascolaire se fait dans les bâtiments de l'école et est surtout présent dans les zones fortement peuplées. Oberhuemer et al. expliquent également que, depuis 1995, les enfants d'âge scolaire ont le droit d'avoir une place dans une *fritidshem* (jusqu'à 10 ans), un accueil à domicile ou un club (10 à 12 ans).

Les enfants y sont accueillis par des pédagogues de l'extrascolaire, ces derniers/-ières travaillant par ailleurs avec les enseignant-e-s pendant une partie du temps scolaire (Oberhuemer et al., 2010). Engdahl (2015a) souligne que les pédagogues de l'extrascolaire travaillent aussi durant le temps scolaire auprès des enfants de 6 à 9 ans avec les enseignants. Cette organisation est cohérente avec la Loi sur l'école, *Skollagen* (2010 :800), qui précise que les *fritidshem* doivent être complémentaires à l'école, en termes de temps et de contenu, et offrir aux enfants des moments de délasserment (récréation) porteurs de sens et soutien au développement.

1.2.2.5 Un exemple d'organisation

Les professionnel-le-s des *förskola*, de l'école et de l'accueil extrascolaire collaborent au quotidien. Johansson et Moss (2012) illustrent ce travail d'équipe et donnent l'exemple d'une école située à 30 km de Stockholm. Le directeur de cette école est également responsable de trois *förskolor*, dont une implantée sur le site de l'école, au total 100 enfants d'âge préscolaire et 450 enfants de 6 à 15 ans (grade 9) sont accueillis. L'école est ouverte de 7 h à 18 h, les cours se donnant de 8 h à 14 h. Elle se structure en quatre équipes professionnelles (*arbetslag*) qui travaillent avec des groupes d'enfants d'âges mixtes :

- la première *arbetslag* (ou équipe) est composée des deux *förskolor* non situées sur le site ;
- la seconde *arbetslag* comprend une *förskola*, la *förskoleklass*, la *fritidshem* et la première année de l'enseignement primaire. Cette équipe a la responsabilité de 32 enfants de 1 à 5 ans et de 93 enfants de 6 à 9 ans. Ces enfants sont encadrés par 10 professionnel-le-s : deux pédagogues préscolaires, cinq pédagogues extrascolaires et trois enseignant-e-s (dont un-e est également « leader de l'équipe », *arbetslagsledare*) ;
- la troisième équipe s'occupe des grades 2 à 5, réunissant 200 enfants. Ils sont encadrés par 15 professionnel-le-s dont un-e assistant-e, trois pédagogues extrascolaires et 10 enseignant-e-s (un-e d'entre-eux/elles étant *arbetslagsledare*). Notons que le nombre plus faible de pédagogues extrascolaires est dû au fait que, en grandissant, les enfants fréquentent moins l'accueil extrascolaire ;

- la dernière équipe s'occupe des grades 6 à 9, comptant 150 enfants encadrés par un-e assistant-e et 15 enseignant-e-s (un-e d'entre-eux/elles étant *arbetslagsledare*).

Au sein de ces équipes de professionnel-le-s (*arbetslag*), le travail peut être organisé de différentes manières. Ainsi, un-e pédagogue extrascolaire peut être le/la professionnel-le principal-e durant l'accueil du matin et du soir alors que, pendant les heures scolaires, il/elle peut être amené-e à mener des activités spécialisées avec un groupe d'enfants (théâtre, débat, nature, sport, etc.) ou à travailler avec l'enseignant-e, en soutien aux activités scolaires données par ce/cette dernier/-ière. Johansson et al. (2012) donnent l'exemple d'une pédagogue extrascolaire passionnée par l'art et les travaux manuels. Elle dispose de son propre local, au sein duquel elle propose des activités artistiques aux enfants de son *arbetslag* durant les heures scolaires ; elle organise également des activités de découverte de la nature dans les bois environnants. Durant les périodes extrascolaires, elle propose des activités autour du travail du bois et de l'art. Ainsi, les pédagogues de l'extrascolaire travaillent en dehors des heures scolaires mais aussi durant celles-ci.

1.3 Un cadre de référence intégré

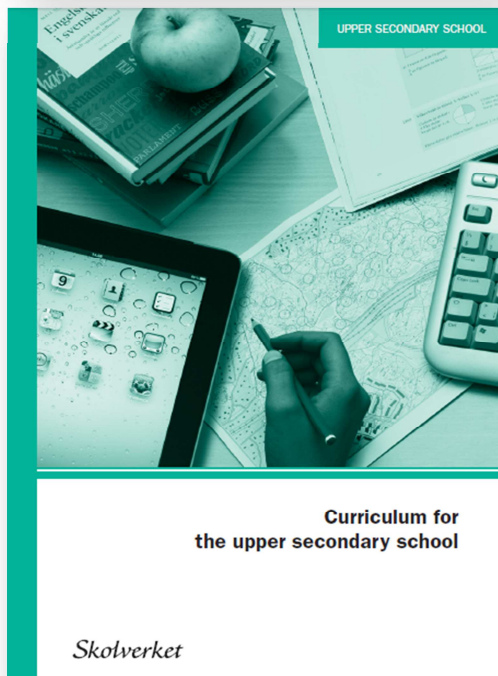
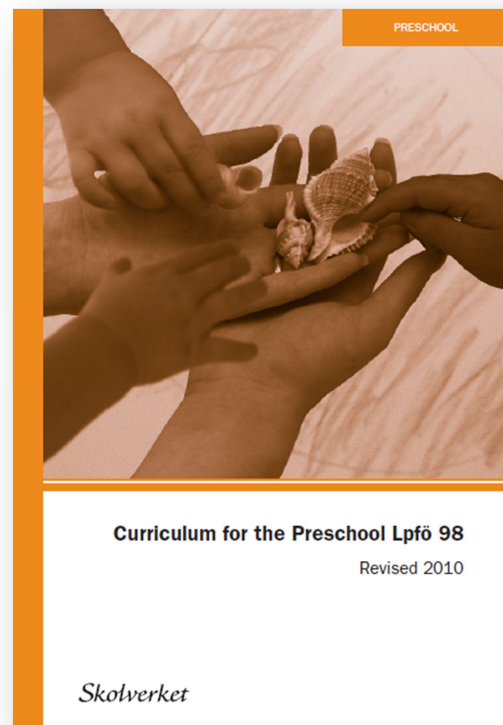
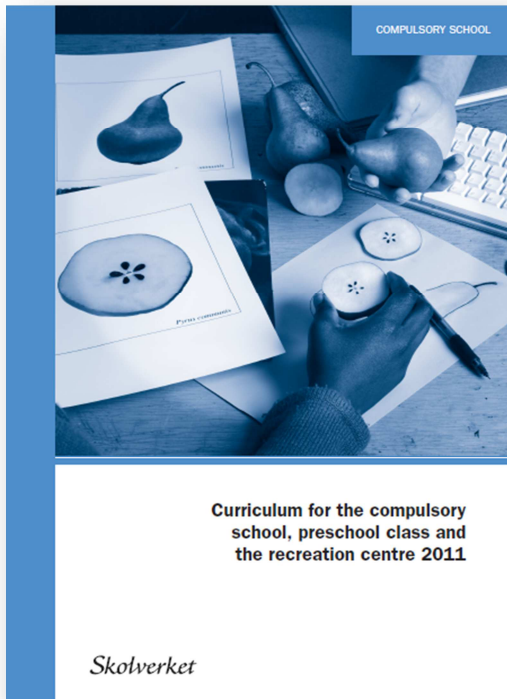
La Suède, à l'instar de l'Angleterre possède un curriculum national intégré, accueil et éducation préscolaire étant la première étape du curriculum : le « Curriculum for the preschool Lpfö 98. Revised 2010 » (Skolverket, 2011b) concerne l'enseignement et l'éducation préscolaire et le « Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011 » (Skolverket, 2011a) regroupe *förskoleklass*, *fritidshem* et l'enseignement obligatoire pour les enfants de 7 à 16 ans. L'Agence Nationale de l'Éducation (Skolverket) a aussi présenté des recommandations plus détaillées (General guidelines and comments) dans certains domaines (Égalité et non-discrimination (2012a), Qualité et Développement (2012b)) ainsi que pour la *Förskola* (2013b) et la *Fritidshem* (2014b).

Dès 1998, en Suède, les politiques d'éducation, d'enseignement et d'accueil sont intégrées et liées, formant une philosophie d'apprentissage tout au long de la vie. Une perspective globale des savoirs, du développement et de l'apprentissage de 1 à 19/20 ans dans les contextes scolaires, extrascolaires et préscolaires est adoptée pour améliorer ainsi l'entière du système éducatif (Engdahl, 2011 ; Pramling Samuelsson et al., 2004 ; Gunnarsson, 2007). Ainsi, Gunnarsson souligne que lorsque le premier curriculum national pour l'accueil et l'éducation préscolaire (Lpfö 98) fut introduit en 1998, ce secteur devint la première étape du système éducatif.

Suivant une période de réformation 2010-2013, la Suède dispose donc actuellement de ces trois curricula :

- le curriculum pour l'accueil et l'éducation préscolaire, Lpfö 98, révisé en 2010 (Skolverket, 2011b) ;

- le curriculum pour l'enseignement obligatoire, la classe pré-école et l'accueil temps libre (Skolverket, 2011a) ;
- le curriculum pour l'enseignement secondaire supérieur (Skolverket, 2013a).



Ces trois curricula se structurent de manière similaire, comme le reflètent leurs tables des matières :

Förskola	Förskoleklass, fritidshem et école obligatoire	École secondaire supérieure
<p>1. Valeurs fondamentales et mission de l'accueil et l'éducation préscolaire</p> <p>2. Buts et principes directeurs</p> <p>2.1 Normes et valeurs</p> <p>2.2 Développement et apprentissage</p> <p>2.3 Influence de l'enfant</p> <p>2.4 La förskola et la maison</p> <p>2.5 Coopération avec la classe pré-école, l'école et l'accueil temps libre</p> <p>2.6 Suivi, évaluation et développement</p> <p>2.7 Responsabilité du chef de la förskola</p>	<p>1. Valeurs fondamentales et mission de l'école</p> <p>2. Buts et principes directeurs</p> <p>2.1 Normes et valeurs</p> <p>2.2 Savoirs</p> <p>2.3 Responsabilité et influence des élèves</p> <p>2.4 L'école et la maison</p> <p>2.5 Transitions et coopération</p> <p>2.6 L'école et le monde environnant</p> <p>2.7 Évaluation et cotation</p> <p>2.8 Responsabilité du directeur</p> <p>3. Syllabus</p> <p>3.1 Art</p> <p>3.2 Anglais</p> <p>3.3 Maison et étude de consommation</p> <p>3.4 Éducation physique et santé</p> <p>3.5 Mathématiques</p> <p>3.6 Langues modernes</p> <p>3.7 Cours de langue maternelle</p> <p>3.8 Musique</p> <p>ÉTUDE DES SCIENCES</p> <p>3.9 Biologie</p> <p>3.10 Physique</p> <p>3.11 Chimie</p> <p>ÉTUDE DES SCIENCES SOCIALES</p> <p>3.12 Géographie</p> <p>3.13 Histoire</p> <p>3.14 Religion</p> <p>3.15 Éducation civique</p> <p>3.16 Artisanat</p> <p>3.17 Suédois</p> <p>3.18 Suédois comme seconde langue</p> <p>3.19 Langue des signes pour les bien-entendants</p> <p>3.20 Technologie</p>	<p>1. Valeurs fondamentales et missions de l'école</p> <p>2. Buts et principes directeurs</p> <p>2.1 Savoirs</p> <p>2.2 Normes et valeurs</p> <p>2.3 Responsabilité et influence des étudiants</p> <p>2.4 Choix d'étude, de travail et de vie sociale</p> <p>2.5 Évaluation et cotation</p> <p>2.6 Responsabilité du directeur</p>

Tableau 3: Table des matières des différents curricula

Enfin, en raison de la décentralisation du système (voir point 1.1.3.), ces objectifs sont donnés à un niveau national mais implémentés au niveau local sous la responsabilité des communes (Engdahl, 2011 ; Oberhuemer et al., 2010). Ainsi, Pramling Samuelsson et al.

(2004) expliquent que les curricula ne précisent pas les moyens, la façon dont les buts déterminés par l'État doivent être atteints par les communes, ces dernières étant responsables de l'implémentation au niveau local.

1.3.1 Förskola

Le curriculum de la *förskola* se compose de deux chapitres. Le premier chapitre traite des valeurs fondamentales et de la mission des *förskolor*. Une mission importante de la *förskola* est d'assurer le respect des droits de l'homme et des valeurs démocratiques qui fondent la société suédoise. Toute personne travaillant dans une *förskola* devrait promouvoir le respect de la valeur intrinsèque de chacun et le respect de notre environnement. Cette mission est explicitement mentionnée dès la page trois du curriculum : « Le caractère inviolable de la vie humaine, de la liberté individuelle et de l'intégrité, l'égalité pour tous, l'égalité entre les genres ainsi que la solidarité avec les personnes fragilisées et vulnérables sont autant de valeurs que la *förskola* devrait promouvoir activement dans son travail avec les enfants » (Skolverket, 2011b, p. 3). En coopération avec les parents, il faut soutenir le développement des enfants considérés comme des êtres humains responsables et membres de la société. Les activités devraient être amusantes, sécurisantes et éducatives pour tous les enfants qui la fréquentent. L'action pédagogique sera basée sur une vision holistique de l'enfant et des besoins de l'enfant.

Le curriculum détaille les valeurs posées d'emblée (Gunnarsson, 2007) : l'apprentissage et le développement continus (partout, tout le temps et via tous les sens) ; le travail orienté autour du jeu et du thème ; le jeu comme base de l'activité en préscolaire ; le lien avec les expériences de l'enfant ; l'importance pédagogique du *care* ; le développement en groupe, les autres enfants ne pouvant être remplacés par des jouets ou des adultes.

La seconde partie du curriculum reprend les buts et principes directeurs au cœur du travail dans la *förskola*. Doucet-Dahlgren (2015b) détaille les sept sections d'orientation du curriculum. Les « **Normes et valeurs** » ont une visée profondément démocratique et humaniste : il s'agit d'orientations politiques et sociales que la *förskola* doit apprendre aux enfants par la mise en place d'activités promouvant le vivre ensemble. Le « **développement de l'enfant et les apprentissages** » est à adapter aux enfants et au contexte. Doucet-Dahlgren souligne l'importance du jeu et des projets ainsi que de la participation des enfants et des parents. « **L'influence d'enfants sur l'environnement** » concerne l'influence que l'enfant peut exercer sur ce qui est mis en place. La « **förskola et la maison** » donne la perspective sur les relations avec les parents et les familles et sur la communication et la « **coopération entre förskola, förskoleklass, école primaire et fritidshem** » prend en compte l'avis de l'enfant dans l'organisation de la structure. Le « **suivi, l'évaluation et le développement** » touche à l'accompagnement des enfants et se fait en concertation avec les acteurs/-trices des différents secteurs et les parents. Enfin, la « **responsabilité du chef de förskola** » concerne la responsabilité du/de la pédagogue en chef vis-à-vis du centre et de

l'équipe. Celui/celle-ci est ainsi responsable de la dynamique d'équipe, du management et doit également travailler avec l'équipe les questions de soutien à la parentalité.

Les buts guidant le travail avec les enfants commencent tous par la phrase suivante : « La *förskola* devrait s'efforcer de s'assurer que chaque enfant développe... ». Cette introduction spécifie que l'équipe professionnelle a la responsabilité de suivre le curriculum et de planifier les démarches et les contenus, d'établir des liens avec l'équipe et de prendre en compte les expériences des enfants, leurs intérêts, leurs besoins et leurs points de vue. Le fil des pensées et des idées de l'enfant devrait être utilisé afin de diversifier l'apprentissage (Engdahl, 2011). En tout, 30 objectifs orientent le travail dans la *förskola* et ce que les professionnel-le-s doivent assurer. Il n'existe pas d'objectifs spécifiques qu'un enfant devrait atteindre : il n'y a en effet pas d'évaluation (cotée ou non) des enfants dans la *förskola*. Il s'agit donc bien de viser, discuter et développer la qualité de l'éducation en tant que telle. Lorsque l'enfant entre à l'école, cette vision des objectifs, le statut de ces buts changent : le curriculum de l'école est écrit dans une autre tradition et précise des objectifs à atteindre par les enfants, à des âges déterminés.

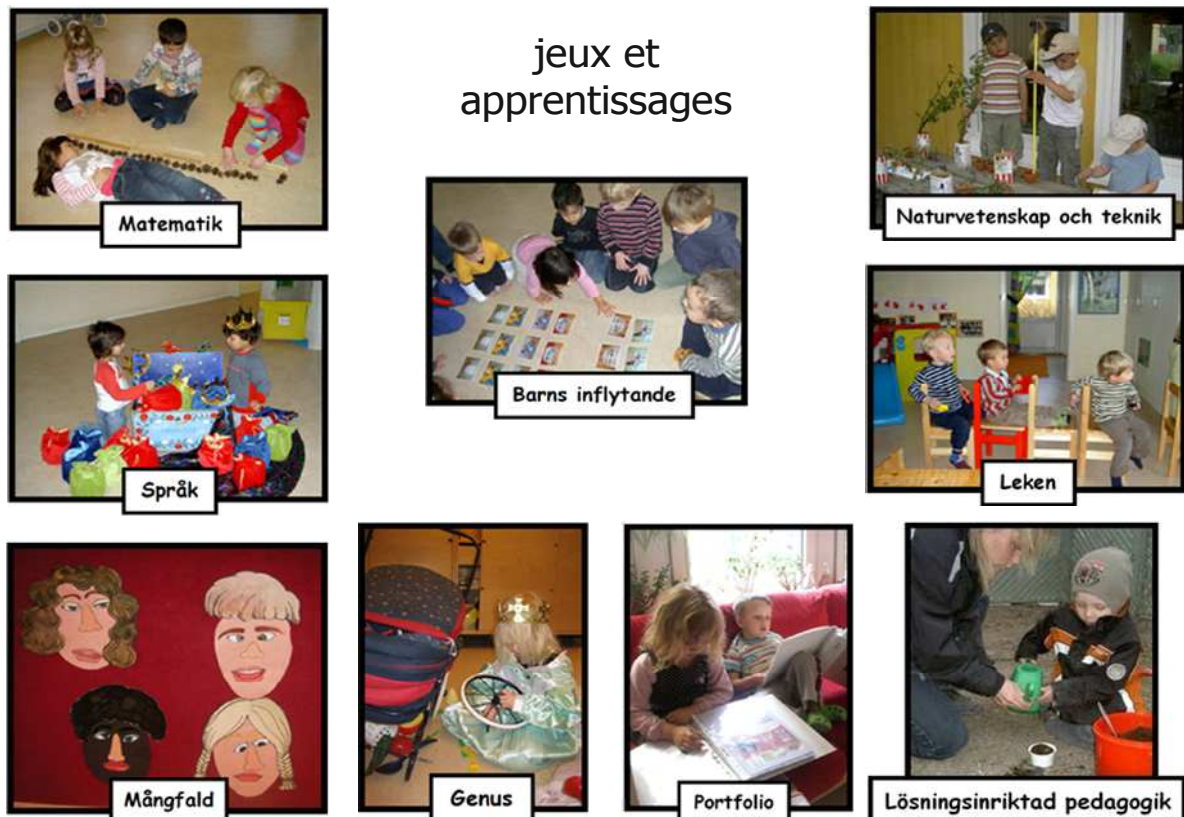
Par ailleurs, le curriculum est empreint des valeurs de démocratie et Pramling Samuelsson (2007) montre comment les buts qui y sont définis s'articulent avec celle-ci :

- en premier lieu, les « normes et valeurs » impliquent de développer, chez les enfants, une compréhension des valeurs démocratiques de la société et du fait qu'ils en feront partie plus tard. Cet apprentissage passe par le développement de la capacité de découvrir, de penser et de se positionner face à des questions fondamentales de la vie de tous les jours et face à des dilemmes éthiques. Il passe aussi par l'apprentissage du respect de toute forme de vie et de son environnement ;
- les notions de « développement et apprentissage » spécifient que l'éducation est basée sur le « *care, nurturing, and education* » (p. 1264) et comprend des compétences de la vie quotidienne telles que les compétences de coopération, de communication, de responsabilité, d'initiative, d'esprit critique ou encore la capacité d'apprendre à apprendre. Ces qualités sont perçues comme centrales pour préparer les enfants à être des citoyens de demain ;
- « l'influence des enfants sur leur environnement » implique leur investissement (responsabilisation par rapport à leurs actions et responsabilité par rapport à l'environnement) afin qu'ils comprennent ce qu'est la démocratie. Cette implication est bien entendu adaptée à l'âge et au développement de l'enfant et vise l'apprentissage progressif de l'expression de ses points de vue et de l'influence sur son environnement. Il est aussi question d'apprendre à comprendre les valeurs démocratiques et d'apprendre à agir en concordance avec celles-ci (par la coopération et la prise de décision). Ainsi, la démocratie est à la fois un contenu d'apprentissage et une méthode pédagogique mise en œuvre quotidiennement ;

- « la förskola et la maison » stipule que, si ce sont les parents qui sont responsables de l'éducation et du développement de l'enfant, la *förskola* s'inscrit en complément de leur action. Elle doit donc entretenir un dialogue avec les parents centré sur le développement, le bien-être et l'apprentissage des enfants dans et hors école, prendre en compte l'avis des parents dans la planification et la mise en œuvre des activités et les impliquer dans l'évaluation des activités mises en œuvre par la *förskola* ;
- la « coopération avec l'école » implique l'instauration d'une relation de confiance avec celle-ci (et avec l'accueil extrascolaire).

La révision de 2011 du curriculum a porté sur plusieurs dimensions. La mission pédagogique de la *förskola* a été renforcée et les responsabilités de l'équipe ont été clarifiées (OECD, 2012). Certains buts ont été clarifiés dans les domaines du langage et de la communication, des mathématiques, des sciences naturelles et de la technologie (OECD, 2014) ; le choix de détailler plus ces domaines est en lien avec les domaines prioritairement évalués dans les enquêtes internationales en sciences de l'éducation (PISA, TIMSS, PIRLS) (Oberhuemer, 2014).

Enfin, afin d'illustrer concrètement la mise en œuvre du curriculum, Doucet-Dahlgren (2015b) présente un exemple d'implantation du curriculum au sein d'une *förskola* (figure 2) :



¹⁶ En Suède, les enfants profitent des espaces extérieurs au moins une fois par jour (durant 1 à 2 h) (Karlsson Lohmander, 2010).

1.3.2 Fritidshem (Accueil extrascolaire)

Fritidshem fait partie du curriculum pour l'enseignement obligatoire (Skolverket, 2011a). D'emblée, le curriculum précise que les valeurs fondamentales et les missions sont identiques pour l'enseignement obligatoire (y compris pour l'enseignement aux enfants ayant des difficultés d'apprentissage, pour les écoles spécialisées et les écoles Sami¹⁷), pour les *förskoleklass* et les *fritidshem*.

Ainsi, les approches des *förskoleklass*, écoles et lieux d'accueil extrascolaire doivent être concertées afin d'enrichir le développement et l'apprentissage des enfants. Les buts et principes directeurs recommandent, par ailleurs, un travail autour des transitions et de la coopération entre ces milieux afin de soutenir, sur le long terme, le développement et l'apprentissage. Ils clarifient aussi la responsabilité du/ de la directeur/-trice. Ce/cette dernier/-ière est en effet le/la directeur/-trice et leader pédagogique de l'équipe enseignante et non enseignante et donc responsable de l'entièreté des activités : il/elle doit donc, notamment, veiller au développement de la coopération entre acteurs/-trices scolaires et extrascolaires. La coopération implique également un travail étroit avec l'accueil et l'éducation préscolaire afin de développer une vision commune et une coopération étroite. Les directives plus précises sur le travail dans l'accueil extrascolaire sont reprises dans le document « Fritidshem : Allmänna råd med kommentarer », (Skolverket, 2014b).



¹⁷ Parfois aussi appelé Lapon.

Les directives de ce document de référence intègrent les références de différentes sources : la Loi sur l'école (Skollagen, 2010 :800), le curriculum national (Skolverket, 2011a), la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (Assemblée générale des Nations unies, 1989), d'autres directives telles que celles sur la qualité au sein du système éducatif, l'égalité des genres et la discrimination et enfin des connaissances issues de la recherche et d'expériences actuelles.

Les directives exposent tout d'abord que, comme le stipule la Loi sur l'école (Skollagen, 2010 :800), le but de l'accueil extrascolaire des enfants d'âge scolaire est de compléter l'école : tous deux se complètent en termes de temps mais aussi d'apprentissage. L'accueil extrascolaire crée de la diversité, de l'entièreté et de la continuité dans le développement et l'apprentissage des enfants en apportant différents types de savoirs et d'expériences, dans une approche différente des activités. École et accueil extrascolaire sont ainsi fondés sur le développement et l'éducation de l'enfant et travaillent avec les mêmes enfants : ils partagent les mêmes valeurs fondamentales et proposent des activités et des expériences en lien avec les objectifs d'apprentissage.

Les professionnel-le-s de l'extrascolaire mettent en place un accueil centré sur le développement social, le bien-être et le *care* ainsi que sur le groupe et les interactions sociales en son sein. Il est ainsi recommandé que le personnel ait une formation et une expérience qui garantisse que les besoins de *care* et d'activités de qualité des enfants soient rencontrés. Par ailleurs, les besoins des enfants doivent également être rencontrés de manière holistique, impliquant que les professionnel-le-s de l'extrascolaire, de l'enseignement et de la *förskoleklass* doivent former un tout cohérent dans les activités proposées.

Enfin, les directives comprennent des principes directeurs spécifiques et précis aux différents niveaux de l'accueil extrascolaire. Elles concernent les professionnel-le-s, le/la directeur/-trice et la commune. Un résumé de ces directives est repris dans l'annexe et certaines sont commentées ci-dessous.

Des directives sont ainsi formulées vis-à-vis du **suivi et de l'évaluation**. Soulignons qu'elles sont en concordance avec la vision démocratique de l'accueil et de l'éducation des enfants (voir point 1.1.2.2.). Ainsi, il est précisé que l'évaluation doit être large, équilibrée et tenir compte de l'opinion des enfants et de leurs parents. Cette prise en compte de l'avis des enfants est aussi un prérequis à l'influence que l'enfant doit pouvoir exercer sur son environnement (telle que définie dans le curriculum). L'importance du travail entre professionnel-le-s est également soulignée. Les directives impliquent également que la direction réalise une analyse des conséquences possibles sur les enfants de toute action/tout changement proposés ; cette analyse se réalise dans « le meilleur intérêt de l'enfant », tel que le formulent les droits de l'enfant (Assemblée générale des Nations unies, 1989), et doit impliquer l'avis et le point de vue de l'enfant sur les propositions.

Par ailleurs, les directives quant à **la taille et la composition du groupe d'enfants** et aux **taux d'encadrement** insistent sur le fait que les groupes ne soient pas trop grands. La socialisation, le développement, l'identité et l'estime de soi se développent dans l'interaction avec les autres enfants et les adultes : des groupes trop grands peuvent entraver ce bon développement, en générant stress, bruit, anonymat et insécurité, agressivité et comportement négatif. La composition des groupes (notamment en termes d'âge, de besoin d'encadrement spécifique, d'origine sociale ou encore de langue parlée à la maison) importe également, celle-ci devant permettre la satisfaction des besoins des enfants et du groupe. Bien que ces directives aient été formulées depuis plusieurs années, en 2014, la taille moyenne des groupes d'enfants atteignait 41 enfants (contre 31 enfants en 2004) tandis que le nombre moyen d'enfants par professionnel-le était de 13 (11 en 2004) (Skolverket, 2015).

Dans le point détaillant **les compétences de l'équipe**, l'importance de la capacité des professionnel-le-s à planifier, mettre en œuvre, critiquer et approfondir les activités pédagogiques adaptées aux besoins des enfants et du groupe est soulignée. Les professionnel-le-s doivent également développer les interactions au sein du groupe, renforcer l'identité et l'estime de soi des enfants et communiquer avec les enfants et leurs parents.

Enfin, concernant **l'environnement intérieur et extérieur**, le document souligne que le fait que les centres extrascolaires soient souvent implantés dans les bâtiments de l'école n'est pas sans conséquence et peut générer des problèmes. Les professionnel-le-s des différents secteurs peuvent ainsi entrer en désaccord sur l'utilisation des lieux. De plus, ces bâtiments ne sont pas toujours adaptés à l'activité extrascolaire. Définir à l'avance et de commun accord quand et comment les locaux seront utilisés permet d'éviter cet écueil.

2 Formations et qualifications

Le rapport « Starting strong III » (OECD, 2012) souligne qu'une leçon à tirer de la Suède est que « *la compétence du personnel est décisive dans la qualité des services préscolaires. La formation et les compétences des pédagogues préscolaires sont un des plus importants facteurs garantissant un système éducatif performant. Afin de travailler en concordance avec le curriculum, le personnel doit avoir de bonnes connaissances du développement et de l'apprentissage du jeune enfant* » (p. 209).

La formation des professionnel-le-s de l'enfance à un niveau bachelier en Suède n'est guère neuve. Dès 1977, les pédagogues de la petite enfance ont une formation de niveau supérieur, en deux ans et donnée par les universités (Kuisma et al., 2012 ; UNESCO, 2012). En 2001, cette formation et celle des professionnel-le-s de l'accueil extrascolaire sont intégrées à la formation des enseignant-e-s de niveau bachelier. La formation de ces professionnel-le-s n'est alors plus spécifique avec des cours fixes mais intégrée dans une formation unifiée avec sept autres formations pour d'autres secteurs du système éducatif (Karlsson Lohmander, 2010). Les formations des pédagogues préscolaires et des pédagogues extrascolaires sont portées à trois ans et demi (Kuisma et al., 2012 ; Oberhuemer et al., 2010).

Ce système de formation intégré a perduré jusqu'en 2011, lorsque la décision fut prise de revenir à un système divisé formant quatre professionnel-le-s au profil différent. La même année, un système de certificat complémentaire au diplôme est mis en place dans l'enseignement (UNESCO, 2012) : l'Agence Nationale de l'Éducation remplace l'Agence Nationale de l'Enseignement Supérieur comme autorité compétente pour la certification des professions enseignantes et les enseignant-e-s doivent désormais avoir une qualification et être enregistré-e-s. L'UNESCO explique que, à partir de 2012, les enseignant-e-s, après l'obtention de leur diplôme universitaire, doivent être certifié-e-s par l'Agence Nationale de l'Éducation afin d'évaluer et de coter les élèves de manière indépendante, d'être engagé-e-s de manière permanente et d'être tuteurs/-trices d'enseignant-e qualifié-e exerçant dans sa première année. Lors de leur première année de travail, les enseignant-e-s nouvellement qualifié-e-s travaillent sans probation et sous la guidance d'un-e enseignant-e expérimenté-e.

L'accueil et l'éducation des enfants regroupe différents profils parmi lesquels des auxiliaires, des pédagogues préscolaires et extrascolaires. Engdahl (2015a) souligne cependant que, au-delà des étudiant-e-s suivant ces trois formations, des étudiant-e-s présentant d'autres profils peuvent également être amené-e-s à réaliser un stage dans les structures d'accueil et d'éducation :

Différents types de stagiaires

Engdahl (2015a) explique que différent-e-s stagiaires peuvent être rencontré-e-s dans les structures d'accueil et d'éducation. Tout d'abord, des élèves de 14 et 15 ans peuvent y être en stage deux semaines. Ces élèves, en cours de scolarité obligatoire, peuvent réaliser un stage dans le secteur de l'accueil afin de voir si ce domaine leur plait. Des élèves du lycée effectuent également des stages de deux à quatre semaines. Les structures accueillent aussi des étudiant-e-s de l'université (pas uniquement dans une formation de pédagogue préscolaire ou extrascolaire), des apprenti-e-s envoyé-e-s par bureau de placement ou encore des personnes qui (peut-être) veulent changer de profession. Enfin, des personnes envoyées par l'assurance-maladie (réhabilitation) et des chômeurs/-euses peuvent aussi y être rencontré-e-s. Dans ce cas, le/la directeur/-trice doit donner son aval à ce stage/contrat d'apprentissage.

La formation des auxiliaires est décrite en premier, suivie de celle des bacheliers, la plus fréquemment rencontrée dans les lieux d'accueil et d'éducation en Suède. Cette dernière est présentée en deux temps, retraçant l'évolution du système de qualification intégré vers un système de formation divisé.

2.1 Auxiliaires

Les *Barnskötare* travaillent principalement en tant qu'auxiliaires dans les *förskola*, les *öppen förskola* et les *Fritidshem* (Oberhuemer et al., 2010). La formation des auxiliaires se déroule sur trois ans, dans l'enseignement secondaire supérieur (Karlsson Lohmander, 2012 ; Kuisma et al., 2012). Engdahl (2015a) ajoute que cette formation existe aussi dans la formation pour adultes, suivant le programme des lycées. Sa durée varie de un an à trois ans (plan d'étude individuel). Les candidat-e-s doivent avoir effectué les neuf années de scolarité obligatoire et avoir un certificat de fin d'études (Oberhuemer et al., 2010). Cette organisation remonte à 1992 : avant cette date, les auxiliaires suivaient une formation de deux ans dans l'enseignement secondaire supérieur (Oberhuemer et al., 2010).

Durant ces trois années de formation, les étudiant-e-s suivent un cœur commun de sujets, des cours académiques généraux (mathématiques, éducation esthétique, éducation au sport et à la santé, écologie, religion, sociologie, suédois, développement du langage, langage-littérature-société) et des cours professionnels sur l'enfance et le temps libre (Kuisma et al., 2012 ; Oberhuemer et al., 2010). Les auteurs soulignent que ce programme concerne les *förskolor* et les institutions du temps libre ; celui-ci vise en effet l'acquisition de compétences de base pour travailler avec des individus de tous âges.

2.2 Bacheliers

2.2.1 Le système de formation intégré (2001 - 2011)

L'unification de la formation des pédagogues préscolaires et extrascolaires avec celle des enseignant-e-s marque l'apogée du processus d'unification de la formation des enseignants et Lilja (2014) souligne que l'intégration s'est faite graduellement. En 1977, plusieurs types de formations d'enseignant-e-s furent introduits dans l'enseignement universitaire et, en 1988, la formation des enseignant-e-s pour les grades 1 à 9 fut unifiée. Ce n'est qu'en 2001 que l'unification fut totale, incorporant les pédagogues préscolaires et extrascolaires, les enseignant-e-s du secondaire supérieur et les enseignant-e-s vocationnel-le-s et délivrant un seul diplôme pour tous.

Dans la foulée des réformes et de la mise en place d'un système éducatif unifié, le pays a en effet voulu établir des liens forts entre les secteurs préscolaire et extrascolaire et l'enseignement (Oberhuemer et al., 2010). Ainsi, les universités regroupaient dans les mêmes locaux les enseignements dispensés aux futur-e-s enseignant-e-s et aux futur-e-s professionnel-le-s du préscolaire et de l'extrascolaire et proposaient des stages diversifiés dans l'enseignement et l'accueil ainsi que l'éducation préscolaire et extrascolaire : le diplôme était intégré pour tous/toutes ces professionnel-le-s (Doucet-Dahlgren, 2010 ; UNESCO, 2012). Lors de leur formation, les étudiant-e-s suivaient des cours communs et généraux, choisissaient l'étude de sujets disciplinaires et de cours spécialisés et réalisaient des stages dans les secteurs préscolaire, extrascolaire, primaire ou secondaire.

2.2.2 Le retour à un système de formation divisé

En 2008, le « Public Commission report », rapport produit par une commission gouvernementale, fait état de lacunes dans le système de formation de l'époque parmi lesquelles un manque d'assise scientifique chez les étudiant-e-s, une trop grande latitude de choix, l'absence de certaines aires de connaissance importantes ou encore des difficultés à attirer des étudiant-e-s et un taux important d'arrêt en cours de formation (Lilja, 2014). Cette même commission souligne également, pour l'enseignement préscolaire et primaire, quatre dimensions distinctes de l'enseignement : l'éducation du jeune enfant (1-5 ans), la *förskoleklass* et les trois premières années de l'enseignement obligatoire (6-9 ans), les grades 4 à 6 de l'enseignement primaire (10-12 ans) et les *fritidshem* pour les enfants de niveau scolaire (Karlsson Lohmander, 2010).

Karlsson Lohmander (2010) précise que les futur-e-s professionnel-le-s du secteur de la petite enfance éprouvent des difficultés à développer une identité professionnelle forte. Ainsi, avant 2001, la formation avait un ancrage profond dans la pratique et demandait une définition claire de l'identité professionnelle. Suite au passage dans le système de formation intégré, les étudiant-e-s doivent définir leur identité professionnelle en dehors de celle des

enseignant-e-s de l'école obligatoire. Ainsi, le système intégré de formation est trop ouvert et flexible (Karlsson Lohmander) : les pédagogues du préscolaire peuvent travailler avec des enfants de 1 à 7/8 ans, voire 11 ans. En outre, la forte latitude de choix dans les modules accroît encore plus la difficulté à construire une identité professionnelle collective (Karlsson Lohmander, 2010). La volonté de séparer les quatre enseignements tient notamment à une volonté de répondre à la pénurie de pédagogues préscolaires et à la perception d'un manque de clarté dans le profil petite enfance (Oberhuemer et al., 2010).

Ainsi, en 2011, la Suède est revenue à un système divisé pour les formations des professionnel-le-s du système éducatif, avec quatre diplômes professionnels distincts (Karlsson Lohmander, 2012 ; UNESCO, 2012). Cette nouvelle organisation veut apporter plus de clarté dans les contenus enseignés en formation initiale et, dans la petite enfance, donner des directives plus spécifiques afin d'avoir des pédagogues préscolaires bien formé-e-s. L'OCDE ajoute que cette nouvelle formation initiale était accompagnée d'une réglementation identique pour les pédagogues préscolaires et pour les autres enseignant-e-s, d'une clarification des qualifications des enseignant-e-s et du processus de certification des enseignant-e-s décrit page 37.

Enfin, Oberhuemer (2014) note que ce retour à une formation séparée pour les enseignant-e-s de la petite enfance marque la fin de la possibilité, pour ces derniers/-ières, de travailler dans les classes primaires et vice versa.

Une réforme empreinte de divergences de culture professionnelle

Comme l'explique Lilja (2014), la profonde restructuration du système de formation est aussi intimement liée aux réactions des unions professionnelles et à la couleur du gouvernement de l'époque. Ainsi, en Suède, il y a deux unions professionnelles basées sur deux identités professionnelles différentes.

La **Swedish Teachers' Union (Lärarförbundet), ou STU**, a une tradition d'enseignement élémentaire, pratique et esthétique. Elle compte environ 230 000 membres, des enseignant-e-s travaillant principalement dans le préscolaire, la classe pré-école, l'accueil extrascolaire, le primaire, des enseignant-e-s des filières professionnelles du secondaire supérieur et d'autres groupes d'enseignant-e-s. Elle est associée à la « Swedish Confederation of Professional Employees », avec d'autres unions organisant notamment les infirmiers/-ières, les agents de police et les officiers du gouvernement local.

La **National Union of Teachers (Lärarnasriksförbund), ou NUT**, descend de la Swedish Union of Grammar School Teachers. Elle compte environ 90 000 membres, principalement des enseignant-e-s disciplinaires dans l'enseignement secondaire supérieur, des enseignant-e-s du secondaire inférieur et les conseillers/-ères aux études et en carrière. Elle est affiliée à la « Swedish Confederation of Professional Association », avec notamment les économistes, les architectes, les enseignant-e-s universitaires et les médecins.

En 2006, les socio-démocrates sont en perte de pouvoir et une tendance de centre-droite s'installe au gouvernement, donnant une nouvelle direction politique au système. Ce gouvernement a en effet la volonté d'accroître les différences au sein du système éducatif suédois, ce qui va dans la direction opposée des réformes engagées depuis les années 60. Il souhaite revoir la certification des enseignant-e-s et séparer les enseignant-e-s préscolaires des autres ainsi que réformer la formation initiale. Ces positions constituent une rupture symbolique avec le diplôme unique délivré par le système intégré. En raison de leurs origines historiques divergentes, les deux unions professionnelles ont ainsi adopté des postures radicalement différentes aux propositions du Gouvernement. Le changement politique de centre-droite, rompant avec le parti socio-démocrate (qui a été au pouvoir une majorité du temps) et la National Union of Teachers ont ainsi permis la fin du système de formation intégré et la création de formations distinctes.

2.2.3 L'organisation actuelle des formations

Les quatre formations organisées actuellement reprennent les pédagogues préscolaires, les enseignant-e-s primaires (comprenant trois spécialisations : le travail dans l'extrascolaire, l'enseignement de la *förskoleklass* au grade 3 et l'enseignement du grade 4 au grade 6), les professeur-e-s matière du secondaire et les professeur-e-s vocationnel-le-s du secondaire. Engdahl (2015a) ajoute que les conditions d'entrée à ces quatre programmes sont d'avoir un certificat d'étude secondaire et d'avoir suivi des cours de suédois, d'anglais et de sciences, plus, éventuellement, des conditions particulières liées à l'orientation souhaitée. Les notes obtenues à ces cours donnent (ou non) accès à la formation. Ainsi, Engdahl relève que, à Stockholm, il y a neuf à 10 candidats par place pour la formation préscolaire, sept à neuf pour l'extrascolaire et seulement un-e candidat-e par place pour les professeur-e-s spécialisé-e-s en mathématiques et sciences. Elle ajoute que la profession est de plus en plus féminisée.

Engdahl (2015a) explique également que le programme des quatre formations se décline comme suit :

- **la base professionnelle** représente 60 crédits ECTS (obligatoires pour tous/toutes les étudiant-e-s, soit une année d'études à temps plein). Elle est identique pour tous les programmes et est orientée différemment en fonction du secteur auquel se destinent les candidat-e-s. Avec des marges de manœuvre dans sa réalisation par les universités, elle reprend les contenus suivants :
 - les enfants, les relations sociales, le leadership,
 - l'histoire de l'école, l'organisation, les conditions de régulation, la mission démocratique,
 - le curriculum,
 - les sciences et la recherche,

- le développement et l'apprentissage,
 - l'évaluation et le classement ;
- **le savoir des sujets**, représente 90 crédits chez les pédagogues extrascolaires, 120 chez les pédagogues préscolaires, 180 pour les enseignant-e-s primaires et 210 pour les enseignant-e-s du secondaire. Il traite des connaissances propres aux différentes disciplines. Par exemple, dans la formation des futur-e-s pédagogues préscolaires, il concerne le jeu, l'apprentissage, le développement, l'esthétique, la communication, la documentation ; dans le secteur extrascolaire, il inclut des cours sur les relations sociales, les valeurs fondamentales, l'apprentissage dans le jeu, le processus esthétique, la vie au dehors ; pour un-e futur-e professeur-e de mathématiques, le savoir des sujets comprend des cours en lien avec des questions relatives aux mathématiques et aux sciences. Tous/toutes les étudiant-e-s réalisent également un mémoire de fin d'étude au terme de leur bachelier et/ou master ;
 - **la pratique**, 30 crédits (½ année). Elle est étalée sur trois ou quatre périodes et se déroule dans des *förskolor*, *fritidshem* ou écoles, publiques ou indépendantes. Les périodes de stage sont réalisées en collaboration avec les communes. Les étudiant-e-s sont encadré-e-s par un-e tuteur/-trice formé-e spécifiquement au tutorat (le cours pour devenir tuteur/trice se donnant à l'université). Ainsi, les étudiant-e-s (préscolaires ou primaires, profil extrascolaire) passent une journée (6 à 8 heures) dans leur *förskola* ou *fritidshem* et participent régulièrement aux conversations et réunions de planification et d'évaluation avec leur tuteur/trice. Les futur-e-s pédagogues extrascolaires réalisent également des stages dans l'école dans laquelle est implantée la *fritidshem*, en collaboration avec les enseignant-e-s primaires. Les stages durent entre deux et 10 semaines. Les universités sont libres de définir les lieux de stage (un ou plusieurs lieu(x)) et le nombre de périodes.

Ainsi, même si le programme est aujourd'hui divisé, il reste une base commune aux différentes formations. Les formations des pédagogues préscolaires et extrascolaires, qui font l'objet d'une attention particulière dans le cadre de cette recherche, sont présentées, telles que l'UNESCO les décrit, ci-dessous et détaillées dans les sections suivantes.

Les **pédagogues préscolaires** suivent une formation de 210 crédits (3,5 ans / Bachelier). L'accent est mis sur les connaissances et compétences pour rencontrer les besoins de jeu, de *care* et d'apprentissage des jeunes enfants et vise l'acquisition de solides connaissances sur l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

Les **enseignant-e-s de l'école primaire** peuvent choisir entre trois spécialisations. La première les prépare au travail dans les *förskoleklass* et dans les trois premières années de l'enseignement primaire. Elle compte 240 crédits (4 ans / Master) et l'accent est mis sur une vaste gamme de connaissances. Elle prépare les enseignant-e-s à enseigner la plupart des sujets. L'acquisition de connaissances sur le développement de la lecture, de l'écriture et des

math dans la petite enfance est une partie essentielle du programme. La seconde spécialisation concerne l'enseignement dans les grades 4 à 6. Elle représente 240 crédits (4 ans / Master) et ses exigences quant à l'orientation générale et l'étude approfondie des sujets sont plus élevées. Elle comporte des cours de suédois, de mathématiques et d'anglais ainsi que des cours au choix sur les sciences sociales, les sciences naturelles, la technologie et un ou plusieurs sujet(s) pratique(s) ou artistique(s). Enfin, la troisième spécialisation concerne le travail dans l'accueil extrascolaire et compte 180 crédits (3 ans / Bachelier). Les futur-e-s professionnel-le-s suivent des cours travaillant la multi-modalité (l'utilisation de méthodes pédagogiques pratiques/esthétiques diverses pour une prise en charge holistique des besoins de l'enfant) et choisissent une spécialisation en arts, musique ou sports.

Engdahl (2015a) souligne également que cette nouvelle formation est donnée en collaboration avec les autres départements de l'université pour des sujets spécifiques (mathématiques, droit...). Elle ajoute que la formation est à la fois académique (le mémoire, par exemple, étant un mémoire universitaire au sens strict du terme et les autres départements impliqués sont des départements universitaires) et pratique (notamment avec les stages). C'est le rôle des professeur-e-s d'intégrer l'aspect académique et pratique de la formation.

Les professionnel-le-s du préscolaire

Il s'agit d'une formation de niveau bachelier, de 210 crédits (3,5 ans). Engdahl (2015a) présente l'organisation de la formation dans la figure 4. Le programme de formation universitaire comprend, en bleu, la base professionnelle et, en jaune, la pédagogie préscolaire : le contenu est en lien avec la didactique et est dirigé vers le travail avec des enfants de 1 à 6 ans. Il comprend également, en vert, les stages pratiques. L'ensemble du programme est intégré tout au long des sept semestres et le travail des étudiant-e-s est tantôt dirigé vers des contenus spécifiques aux enfants de 1 à 6 ans, le langage, les mathématiques, la pratique ou encore vers la base professionnelle. Comme l'indiquent les couleurs, les différents contenus sont mélangés, intégrés.

FORMATION PÉDAGOGUE PRÉSCOLAIRE (3,5 ANNÉES)					
1 Sem	Mission, jeu, accueil	Environnement pédagogique	Stage pratique	Rhétorique	Théorie curr. et documentation
2 Sem	Esthétique et éthique		Stage pratique	Histoire	Théorie du développement
3 Sem	Science, technique, développement durable	Stage pratique	Mathématiques		
4 Sem	Langage et communication				Stage pratique
5 Sem	Théorie, docu. et évaluation	Éducation spéciale	Relations sociales		Conditions quotidiennes
6 Sem	Jeu	Stage pratique	Évaluation continue	Droit	La science et le savoir
7 Sem	Approfondissement (4 choix)		Mémoire		

Jaune – pédagogie préscolaire

Vert – stage pratique

Bleu – base professionnelle

Figure 3 : Organisation de la formation des pédagogues préscolaires (Engdahl, 2015a)

Engdahl donne également quelques exemples des contenus de la formation. Ainsi, le cours « langage et communication » inclut aussi la musique, l'art ainsi que l'organisation d'activités en lien. Il est suivi d'un stage pratique où les étudiant-e-s peuvent expérimenter ce qu'ils/elles ont vu dans le cadre de ce module.

Le module « théorie du curriculum et documentation » se réfère au curriculum ainsi qu'à la documentation des pratiques. Les étudiant-e-s apprennent à travailler par projet : dans les services préscolaires, les contenus disciplinaires tel que les mathématiques ne sont pas abordés directement mais à travers un projet. Par exemple, un groupe d'enfants avait décidé de s'appeler « la girafe » et a entrepris, dans un projet de plusieurs mois, de construire une grande girafe de 1m80. Les différentes disciplines qui doivent être abordées au jardin d'enfants ont alors été travaillées dans la perspective de la construction de l'animal. Les différents cours de la base professionnelle (théorie du curriculum, théorie du développement...) sont donc contextualisés autour du jardin d'enfants.

Enfin, les cours peuvent impliquer la collaboration avec d'autres départements de l'université. Engdahl (2015a) explique que, par exemple, le cours de mathématiques, qui dure environ huit semaines, est donné en collaboration avec les professeur-e-s du département de mathématiques de l'université : ce cours reste celui des futur-e-s pédagogues préscolaires et les professeur-e-s de mathématiques sont invité-e-s à travailler dans la perspective de la formation de futur-e-s professionnel-le-s de ce secteur.

Enfin, Engdahl (2015a) explique que le contenu spécifique à la formation préscolaire est centré sur l'environnement didactique et pédagogique et reprend plusieurs dimensions.

Tout d'abord, les étudiant-e-s apprennent à créer délibérément des opportunités et organiser un environnement d'apprentissage qui reconnaît les valeurs fondamentales et démocratiques tant dans les moments de jeu que de soins.

Ensuite, les cours mettent l'accent sur les théories de jeu des enfants et l'apprentissage par l'expression esthétique, l'exploration et l'expérimentation et un contenu éducatif plus approfondi dans certains domaines.

Enfin, des cours sont dispensés dans les matières préscolaires : la langue et la communication, la lecture et l'écriture, les mathématiques et l'apprentissage des mathématiques, les sciences et la technologie, l'étude de l'enfant et de la jeunesse.

Les professionnel-le-s de l'extrascolaire

Comme mentionné précédemment, la formation des pédagogues de l'extrascolaire est une spécialisation des enseignant-e-s primaires. Selon Engdahl (2015a), les futur-e-s professionnel-le-s extrascolaires doivent choisir une spécialisation pratique/esthétique dans l'art, la musique ou le sport. Cette spécialisation est nouvelle (30 crédits) et existe depuis 2011 : lorsque le système de qualification était intégré, les professionnel-le-s de la musique ou des arts qui travaillaient dans l'accueil extrascolaire avaient une formation dans les arts. Cette nouvelle spécialisation est organisée en collaboration avec les départements relatifs à ces disciplines. Elle pose par ailleurs la question des maîtres de stage. Les professionnel-le-s extrascolaires n'ont en effet pas de spécialisation dans la musique ou les arts et les étudiant-e-s sont actuellement encadré-e-s par deux tuteurs/-trices : le/la pédagogue extrascolaire et le/la pédagogue de la musique ou des arts. Quelques cours sont orientés vers la multimodalité, c'est-à-dire la capacité à utiliser des méthodes pratiques/esthétiques variées et complémentaires pour ajuster les conditions d'apprentissage aux besoins de chaque enfant.

Engdahl (2015a) présente l'organisation de la formation à la figure 5. La base professionnelle est en bleu, les stages pratiques en vert, la pédagogie extrascolaire en jaune et la spécialisation en art ou en musique en rose. Comme pour le programme préscolaire, l'entièreté du programme est intégrée. Certains cours sont communs avec ceux des enseignant-e-s s'orientant vers la *förskoleklass* et les classes 1 à 3 ou avec ceux des pédagogues préscolaires. C'est le cas notamment du cours de droit. Enfin, le programme extrascolaire implique la collaboration avec huit ou 10 départements de l'université. Engdahl explique que, par exemple, les cours relatifs aux arts et à la musique sont donnés en collaboration avec les centres d'esthétique, les cours de rhétorique avec le département de la langue suédoise, ceux concernant l'enseignement spécialisé avec le département de l'éducation spécialisée et les cours de droit avec le département de droit.

ENSEIGNANT PRIMAIRE – ORIENTATION EXTRASCOLAIRE (3 ANNÉES)					
1 Sem	Mission, jeu, accueil	Histoire	Stage pratique	Théorie du développement	Apprentissage
2 Sem	Langage, mathématiques, multi-modalité	Droit	Arts/Musique/Sport	Stage pratique	Arts/Musique/Sport
3 Sem	Relations sociales	Identité et multi-modalité		Arts/Musique/Sport	
4 Sem	Stage pratique	Leadership et coopération	Rhétorique	Éducation spéciale	Évaluation continue
5 Sem	Projet à l'école, l'équipe	La science et le savoir	Théorie pédagogique, documentation		
6 Sem	Mémoire		Stage pratique		

 Jaune – pédagogie extrascolaire **Vert** – stage pratique
 Rose – art/musique **Bleu** – base professionnelle

Figure 4 : Organisation de la formation des enseignants primaires, orientation extrascolaire (Engdahl, 2015a)

Ainsi, toujours selon Engdahl, la formation met l'accent sur les éléments suivants :

- la dynamique de groupe, les processus d'apprentissage esthétiques, l'évaluation, l'apprentissage, le développement social ;
- le jeu et l'importance du jeu pour les étudiant-e-s afin d'acquérir des connaissances ;
- le périscolaire complémentaire à l'école (calendrier et contenu) en offrant aux enfants des activités récréatives liées de diverses manières et renforçant le travail des objectifs du curriculum national. Les pédagogues extrascolaires travaillent avant et après l'école mais aussi pendant l'école, certaines leçons étant données en collaboration avec l'enseignant-e ;
- la spécialisation dans l'art ou la musique (ou le sport) ; cette spécialisation représente 30 crédits et doit être réalisée en même temps que le reste.

2.2.4 Le/la chef de la förskola

En Suède, les chefs des *förskolor* sont des pédagogues préscolaires. Engdahl (2015a) explique que ces derniers/-ières prennent ce poste et suivent une formation spécifique à la direction d'une *förskola*. Souvent, les communes (parfois en collaboration avec d'autres partenaires) proposent aux nouveaux/-velles chefs une formation ajustée aux particularités de leur localité. Certain-e-s candidat-e-s pour le poste de chef ont, par ailleurs, déjà un Master ou quelques cours à l'université.

L'entrée en fonction donne la possibilité d'accéder à une autre formation universitaire de responsable d'établissements scolaires, avec des cours fortement orientés sur la

responsabilité du/de la chef (y compris la gestion de l'établissement) et articulés à sa pratique.

Le programme de directeur/trice est conçu et géré pour renforcer la base académique et scientifique de l'éducation. L'enseignement est construit de façon à articuler les exigences du poste et les savoirs de référence de la profession en faisant appel aux expériences des participant-e-s. La formation comprend 30 crédits (ECTS) et s'étend sur une période de trois ans avec un module de 10 crédits par année (tableau 4).

	1 ^{re} année	2 ^e année	3 ^e année
Contenu	Droit et autorité	Objectif et processus pour les atteindre	Leadership
Méthodes d'apprentissage : travail personnel → processus d'écriture → supervision → mise en œuvre			

Tableau 4 : Organisation du programme de la formation de directeur

Tous les modules de cours sont conçus pour former un tout. Chaque étape comprend également des éléments de développement qui permettent aux étudiant-e-s d'utiliser leurs connaissances et leurs compétences afin de mieux comprendre, analyser et développer leur propre action sur le terrain.

La formation intègre des notions sur les activités (pré)scolaires, les politiques, les lois, la recherche, la théorie et les événements importants qui y sont liés dans le monde extérieur. Une importance toute particulière est accordée au leadership.

2.3 Le développement professionnel continu

Au-delà de la formation initiale, les professionnel-le-s de l'enfance sont également impliqués-e-s dans le développement professionnel continu.

Comme évoqué au point 1.1.3. (p. 20), le développement professionnel continu est décentralisé et Karlsson Lohmander (2012) note qu'il n'existe pas de système de développement professionnel continu national qui soit cohérent et transparent et incluant à la fois la formation formelle et informelle. Ce sont les communes qui sont responsables de l'organisation et du suivi du développement professionnel continu (tandis que les écoles sont responsables de la qualification et des compétences du personnel). Le pouvoir organisateur doit donc s'assurer que le corps enseignant a accès au développement professionnel continu : pour se faire, il dispose de fonds (et peut demander des subsides supplémentaires) et décide de sa portée (UNESCO, 2012).

La Suède possède un nombre important d'opérateurs (nationaux, régionaux ou locaux) et les offres de développement professionnel continu peuvent varier entre communes : la plupart des organisateurs de cours subsidiés sont l'université et des centres de développement régional (Karlsson Lohmander, 2012 ; UNESCO, 2012). Il existe également des compagnies de service public produisant des émissions pédagogiques et des formations données par les unions syndicales des enseignants ou des compagnies éducatives indépendantes (UNESCO).

Ainsi, la plupart des communes proposent deux jours par semestre de développement professionnel continu (sans qu'il s'agisse d'une obligation gouvernementale) : ces jours traitent souvent du travail autour de projets et du travail quotidien ou consistent en des séminaires et conférences organisés soit par la commune, soit par le(s) directeur(s) d'écoles (Karlsson Lohmander, 2012). L'UNESCO (2012) précise que le développement professionnel continu s'organise principalement lors de journées d'étude, en soirée ou à l'occasion des vacances scolaires.

3 Mobilité horizontale et verticale

Diverses possibilités d'évolution de carrière s'offrent aux professionnel-le-s de l'accueil et de l'éducation des enfants. D'une part, la formation de bachelier tient compte de l'expérience et des acquis que certain-e-s candidat-e-s peuvent avoir grâce à leur expérience professionnelle. D'autre part, des possibilités d'évolution dans la profession existent à coté de ce bachelier.

3.1 L'accessibilité des formations bachelier

Les bacheliers en pédagogie préscolaire et en pédagogie extrascolaire sont accessibles selon plusieurs chemins prenant en compte les acquis des candidat-e-s.

Ainsi, selon Engdahl (2015a), quatre voies d'accès mènent au diplôme de pédagogue préscolaire. La première est la voie traditionnelle et comporte 210 crédits (3,5 ans à temps plein). La seconde est destinée aux personnes pouvant justifier de trois à cinq ans d'expérience dans une *förskola* et faisant l'objet d'une décision universitaire. Ces dernières suivent une formation de 187,5 crédits, soit cinq ans à mi-temps. Elles sont, par exemple, dispensées des périodes pratiques vu leur expérience et leur travail actuel à mi-temps dans ces structures. La troisième voie concerne les professionnel-le-s ayant travaillé auprès des enfants durant au moins huit ans dans une structure préscolaire. Ils/Elles peuvent valider leur savoir avant l'entrée et suivre une formation de 30 crédits (une année à mi-temps). Ces professionnel-le-s sont souvent des personnes ayant commencé des études sans les terminer. Enfin, les enseignants primaires ou extrascolaires peuvent suivre une formation de 60 crédits (2 ans à mi-temps) centrée sur les cours relatifs à la petite enfance.

Concernant les pédagogues extrascolaires, Engdahl explique que, comme pour les pédagogues préscolaires, les professionnel-le-s ayant huit ans d'expérience peuvent suivre une validation des connaissances et suivre une formation de 30 à 120 crédits (1 à maximum 2 ans à mi-temps).

Enfin, Engdahl explique que les enseignant-e-s ayant un diplôme étranger doivent suivre une formation à temps plein de 30 à 120 crédits (1 à 2 ans) afin d'avoir un diplôme universitaire et un poste permanent.

3.2 Des perspectives d'évolution

Comme le souligne l'OECD (2012), les pédagogues préscolaires disposent d'opportunités d'évolution de carrière parmi lesquelles la possibilité de devenir enseignant-e-s spécialisé-e-s, chef(s) de *förskola* ou encore administrateurs/-trices communaux/ales. Il existe également des initiatives locales et nationales pour les pédagogues préscolaires visant à aller vers plus

d'activités de qualité et vers l'accès à des formations continues. Ces initiatives constituent, pour ces professionnel-le-s, une opportunité de promotion et demandent d'avoir entrepris des études afin d'obtenir un diplôme de doctorat.

Plus largement, les qualifications acquises via le développement professionnel continu sont prises en compte pour déterminer le salaire des professionnel-le-s (UNESCO, 2012). Ainsi, l'Agence Nationale de l'Éducation est responsable de la formation nationale et du développement professionnel continu des enseignant-e-s, celui-ci pouvant être optionnel ou prérequis à l'obtention d'une promotion (UNESCO). Elle permet de renforcer la formation autour de sujets particuliers tel que le développement du langage, des mathématiques, les sciences et l'évaluation des enfants (apprentissage et bien-être) via l'observation et la documentation, comme le montre l'initiative « A boost for Preschool » (Taguma, Litjens & Makowiecki, 2013).

Le programme « A boost for Preschool »

« A boost for preschool » est un programme développé entre 2009 et 2011 et qui avait pour mission d'offrir une opportunité de formation continue aux enseignant-e-s dans des institutions d'enseignement supérieur tout en maintenant 80 % de leur salaire (UNESCO, 2012 ; Taguma et al., 2013).

Taguma et al. (2013) et l'OECD (2012) expliquent que cette formation continue visait un renforcement des compétences des pédagogues préscolaires et des accueillant-e-s à domicile. Celle-ci disposait d'un budget de 600 millions de couronnes et était financée par le Gouvernement et les pouvoirs organisateurs des *förskola*. La formation durait 10 semaines et se donnait à l'université pour les pédagogues préscolaires et 20 semaines pour les leaders pédagogiques des *förskolor*. La formation de ces derniers/-ières représentait 30 crédits et était orientée sur le langage et la communication, les mathématiques ainsi que le suivi et l'évaluation. Les accueillant-e-s à domicile avaient l'opportunité de suivre une formation de cinq semaines de niveau secondaire supérieur ou haute école.

Toujours selon Taguma et al. et l'OECD, ces cours avancés étaient ciblés sur le langage, la communication et les mathématiques chez les jeunes enfants ainsi que sur l'évaluation des activités préscolaires. Une autre possibilité permettait aux pédagogues préscolaires d'entreprendre des recherches et d'obtenir un doctorat. Ainsi, le programme permettait, d'une part, de donner plus de compétences aux professionnel-le-s afin de travailler avec les nouveaux objectifs du curriculum et, d'autre part, d'augmenter le nombre de diplômé-e-s de master dans les *förskola*.

4 En résumé

	Fédération Wallonie-Bruxelles	Suède
Structuration de l'offre de services	Structures distinctes et séparées en fonction de l'âge des enfants (accueil/enseignement). Diversité de structures dans l'accueil en dehors du cadre scolaire (accueil en collectivité et à domicile/privé et subventionné).	<p>Système unifié.</p> <p>Éducation de la petite enfance majoritairement collective (<i>Förskola</i>) dès 1 an et jusqu'à 5 ans : environ 85 % des enfants de 1 à 5 ans. Seulement 3 % des enfants de 1 à 5 ans accueillis dans les différents types d'accueil à domicile à temps complet ou temps partiel.</p> <p>Lieux d'accueil extrascolaire (<i>fritidshem</i>) souvent organisés dans les bâtiments de l'école (82 % des enfants de 6 à 9 ans ; 20 % des enfants de 10 à 12 ans).</p> <p>Secteur principalement public (environ 20 % des <i>Förskolor</i> sont privées). Centres privés et publics subsidiés par les impôts à même hauteur ; participation financière des parents identique indépendamment que les enfants soient accueillis dans le secteur public ou privé. Présence, depuis les années 90, d'initiatives privées (<i>friståndeskola</i>) qui gèrent des établissements préscolaires et scolaires comme des entreprises indépendantes. Les <i>friståndeskola</i> peuvent déposer le bilan et fermer du jour au lendemain.</p> <p>N.B. : suite à la naissance ou l'adoption, les parents disposent de 480 jours de congé parental à se répartir (chacun devant prendre au minimum 60 jours). Il y a donc très peu de bébés de moins d'un an dans les milieux d'accueil.</p>

<p>Programmes-curriculum</p>	<p>Référentiels psychopédagogiques pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans (« Oser la qualité ») ; de 3 à 12 ans (« viser la qualité ») + référentiel soutien à la parentalité.</p>	<p>Curriculum national cohérent entre secteurs :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Förskola</i> (non obligatoire pour les accueillant-e-s à domicile) ; - <i>Förskoleklass</i>, enseignement obligatoire et accueil extrascolaire. <p>→ permet une approche globale (du point de vue des connaissances, du développement et des apprentissages) de l'enfant de 1 à 19/20 ans.</p>
<p>Projet éducatif et social</p>	<p>Obligation légale d'élaborer un projet d'accueil, voire d'obtenir une attestation de qualité.</p>	<p>Obligation de s'inscrire auprès des communes ; ces dernières examinent les demandes et délivrent un permis aux accueillant-e-s, <i>Förskola</i> et <i>fritidshem</i>. Les communes sont également responsables de l'évaluation de la qualité.</p> <p>Les <i>Förskolor</i> et les écoles doivent produire un plan annuel pour l'égalité et contre la discrimination incluant des objectifs et des mesures probables.</p>
<p>Qualification du personnel</p>	<p>Qualifications et salaires différents en fonction des types de structures. Qualifications au mieux de niveau secondaire pour l'accueil des enfants (pas de formation de niveau supérieur). Qualifications de niveau supérieur pour la plupart des fonctions d'encadrement mais sans préparation spécifique à l'accueil des enfants, ni expérience utile requise.</p>	<p>Accueil de la petite enfance fortement professionnalisé.</p> <p>Notons deux spécificités :</p> <ul style="list-style-type: none"> - professionnel-le-s des secteurs médicaux, paramédicaux et psychothérapeutiques : ne travaillent pas en interne dans les milieux d'accueil. Ils/elles interviennent notamment lors des consultations santé organisées dans ces structures. - accueil à domicile (minoritaire) : aucune qualification formelle requise. <p><u>Bacheliers</u></p> <p>Depuis 2011, quatre programmes différents pour la formation des enseignant-e-s/ pédagogues préscolaires (<i>förskollärare</i>) fondés sur une année de formation commune complétée d'années de spécialisation en fonction des orientations et des périodes de stage :</p> <ul style="list-style-type: none"> - préscolaire, - école primaire, - école secondaire,

		<ul style="list-style-type: none"> - école professionnelle. → <i>förskollärare</i> : bachelier (3,5 ans d'études), travaillent directement avec les enfants de 0 à 6 ans. Ils sont les professionnel-le-s majoritaires dans les <i>Förskolor</i>. Certain-e-s sont directeurs/-trices de <i>Förskola</i>. Ils/Elles peuvent aussi travailler dans les <i>förskoleklass</i>. → Enseignant-e-s/ pédagogues pour l'école primaire, profil extrascolaire : bachelier (3 ans d'études), travaillent surtout directement avec des enfants de 6 à 9 ans, mais aussi 10-12 ans. → Enseignant-e-s pour l'école primaire, profil 6-9 ans ou profil 10-12 ans : Master (4 ans d'études). <p>Selon les besoins des structures, on peut également rencontrer des éducateurs/-trices spécialisé-e-s pour l'enfance handicapée.</p> <p><u>Diplômé-e-s de l'enseignement secondaire</u></p> <p>Les <i>Barnskötare</i> (auxiliaires) :</p> <ul style="list-style-type: none"> - diplômé-e-s de l'enseignement secondaire professionnel ; - travaillent dans les <i>förskolor</i> ou dans les lieux d'accueil extrascolaire ; - possibilité, en formation continue (en présentiel ou à distance), de suivre un cursus professionnalisant de <i>förskollärare</i>.
<p>VAE/VC</p>	<p>Pas opérationnel dans le champ de l'enfance.</p>	<p>Les compétences des pédagogues préscolaires et des enseignant-e-s pour les grades 1-6 au primaire doivent maintenant être légitimées par l'Agence Nationale de l'Éducation (<i>Skolverket</i>).</p>
<p>Accompagnement, suivi et évaluation des services</p>	<p>Coordinateurs/-trices accueil et agents conseil de l'ONE. À distinguer des coordinateurs/-trices ATL.</p>	<p>Auto-évaluation annuelle (tenant compte de la voix des parents et des enfants) dont le rapport est transmis au pouvoir organisateur (la commune dans le cas du secteur public). Ce dernier est responsable de la qualité.</p> <p>Supervision et monitoring des <i>förskola</i> (pas accueil à domicile) et <i>fritidshem</i> par</p>

		l'inspection des écoles (<i>skolinspektionen</i>) dont les conclusions sont discutées avec les directions et les pouvoirs organisateurs. Possibilité de retirer la licence des institutions ne satisfaisant pas.
Formation continuée et accompagnement de terrain	Programme piloté et financé par les pouvoirs publics en fonction d'un plan triennal (actions modulaires et accompagnement sur site). Intervention de psychologues, psychomotricien-ne-s sur fonds propres (dans certains lieux).	Développement professionnel continu organisé (financé et régulé) par les communes ou des employeurs indépendants pour les professionnel-le-s de la petite enfance et du temps libre. Pas d'obligation ni de directives nationales → variations entre communes.

Partie II : Discussion et retour sur le contexte de la FWB

Les données récoltées dans la littérature, les présentations lors de la journée d'étude du 13 février 2015 ainsi que les avis des personnes-ressources (récoltés via un questionnaire dont les données ont été encodées systématiquement et lors des discussions en sous-groupes enregistrées et transcrites¹⁸) nous permettent d'identifier une série d'éléments porteurs ou freins pour une réflexion sur les actions à mener en Fédération Wallonie-Bruxelles. Nous retiendrons des éléments importants pour l'élaboration ultérieure de scénarii pour le contexte qui nous occupe :

- questions à creuser au fil des mois à venir (?),
- vigilances (⚠),
- pistes d'actions ou de réflexion à garder en mémoire (💡),
- confirmation d'options prises en FWB ou de recommandations internationales (👍).

1 Éléments porteurs

Au sein des questionnaires mais également lors des discussions en sous-groupes, les personnes-ressources ont identifié des éléments importants que nous avons analysés selon plusieurs catégories : le(s) profil(s) des professionnel-le-s de l'enfance, les dispositifs de formation actuels et futurs, les dynamiques partenariales, les responsabilités politiques.

Le système d'accueil et d'éducation intégré suédois et la politique de l'enfance sous-jacente, très différents du contexte belge, requièrent de poser un autre regard sur les pratiques et d'entrer dans une logique peu habituelle pour la plupart des participant-e-s. Certaines questions ou points de débat, notamment ceux liés aux congés parentaux, à l'âge d'entrée en milieu d'accueil ont montré la difficulté de se décentrer de nos cadres de référence pour entrer dans ce que certains considèrent comme une révolution culturelle.

¹⁸ Nous remercions Sarah Close, Justine Glesner, Olivia Lejeune et Fanny Watelet, étudiantes en 2^e Master en Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège (option enfance) qui ont assuré le secrétariat et la transcription des débats en sous-groupes.

1.1 (Re)définir le(s) profil(s) des professionnel-le-s de l'enfance

Offrir un accueil de l'enfance de qualité

Plusieurs personnes-ressources relèvent une grande professionnalisation dans le contexte suédois. Différents niveaux de formation existent mais les professionnel-le-s fortement qualifié-e-s sont en nombre (50 % de bacheliers dans les lieux d'accueil et d'éducation des enfants de moins de 6 ans ; davantage dans les autres lieux, y compris dans l'accueil extrascolaire), avec une reconnaissance salariale. Ceci permet certainement une valorisation du secteur et une plus grande parité hommes – femmes dans les différents lieux d'accueil même si, dans ce contexte, les femmes restent majoritaires.



• Dans la perspective de la création d'une formation spécifique à l'enfance de niveau supérieur, pourrait-on, en FWB, exiger la présence d'un pourcentage minimum de professionnel-le-s de niveau bachelier ?



Dans le rapport sur l'Angleterre, nous avons rappelé une série de recommandations en réponse à cette question. En effet, des organismes internationaux et des chercheurs/-euses se sont positionnés de façon répétée et congruente depuis 20 ans. En 1996, le réseau européen des modes de garde recommandait qu'en 2006, « un minimum de 60 % du staff qui travaille directement avec les enfants dans les services collectifs devrait avoir un niveau bachelor ». En 2008, le rapport de l'Unicef prévoyait « une proportion minimum de professionnels de niveau et de formation universitaires. Le minimum proposé est qu'au moins 50 % du personnel des centres d'éducation de la petite enfance subventionnés et agréés par les gouvernements aient suivi au moins trois ans d'enseignement du troisième degré et présentent une qualification reconnue en puériculture ou tout autre domaine correspondant » (2008, p. 8). En 2011, la recherche CoRe sur les compétences professionnelles dans l'éducation et l'accueil de jeunes enfants (Urban et al., 2011) conclut notamment sur l'importance d'augmenter le nombre des diplômés au niveau bachelor et d'assurer au moins une personne qualifiée (ISCED 5) dans l'encadrement de chaque groupe d'enfants. L'ensemble de ces recommandations internationales ont fait l'objet d'un chapitre dans le premier rapport de recherche dit 114 sur les formations initiales dans le champ de l'enfance (Pirard, 2012). Elles sont confirmées par le dernier rapport d'Eurydice (European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat, 2014) et les travaux en cours à l'OCDE (rapport à paraître en 2015).



Lorsqu'on parle de professionnalisation, quelle place pour les volontaires ?
Quelle reconnaissance de leurs formations, de leur expérience, quel statut ?



Une personne-ressource souhaiterait avoir des indicateurs sur le niveau de formation des professionnel-le-s de l'accueil en FWB.

La professionnalisation ne se limite pas à la question de la qualification, mais passe également par une reconnaissance des responsabilités des métiers d'accueil de l'enfance. Cela se traduit notamment par l'intégration dans le temps de travail d'heures consacrées à la planification, à la réflexion, à la documentation, aux échanges de pratiques, en dehors de la présence des enfants. Ce temps reconnu en Suède permet une réelle recherche pour le développement d'une qualité d'accueil. Par ailleurs, plusieurs personnes-ressources ont relevé le taux d'encadrement moyen d'un adulte pour cinq enfants comme une condition essentielle à la réalisation de cette qualité d'accueil recherchée.

Cette professionnalisation contribue et est à la fois le résultat d'une grande cohérence dans l'organisation du secteur et des objectifs poursuivis. Le système unifié pour l'accueil des enfants de 1 à 6 ans et l'approche intégrée (scolaire - extrascolaire) des lieux d'accueil et d'éducation permettent une continuité pour l'enfant, sa famille et les professionnel-le-s. Le rapport au temps semble différent : l'enfant a la possibilité d'évoluer à son rythme, dans un environnement stable générateur de liens sociaux pour lui et sa famille. Il semble contribuer au développement d'un sentiment d'appartenance favorisant des attitudes citoyennes. Le temps de l'enfant n'est plus découpé en accueil de la petite enfance - enseignement scolaire - accueil extrascolaire mais pourrait être davantage considéré comme l'aménagement d'activités complémentaires permettant toute une série d'apprentissages formels et informels dans les différents lieux de vie de l'enfant.



Quelle conception du temps de l'enfant dans notre contexte ? Pourrait-on repenser l'organisation horaire des journées dites scolaires ?



Pour permettre une fluidité et une cohérence, l'agencement spatial et structurel des « espaces éducatifs », vus comme de réels lieux de vie, doit être réfléchi, y compris dans l'exploration des espaces extérieurs.



Dans une perspective d'égalité des chances, quelle organisation pour le travail scolaire en dehors du temps scolaire (devoirs et leçons à domicile) ?



Nous renvoyons à ce sujet à l'étude sur la place des travaux à domicile dans la vie des enfants de l'enseignement primaire, étude réalisée en 2012 par France Neubert du service de l'ASPE (Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement) de l'Université de Liège avec le soutien de l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse. Cette étude fait référence à la réalité décrite par les écoles de devoirs (EDD) que Neubert considère comme un baromètre intéressant : « la mission d'accompagnement scolaire semble être la plus prise en compte par les parents à l'inscription, là où les missions des EDD reconnues par la Fédération Wallonie-Bruxelles prennent en compte tous les aspects du développement de l'enfant (activités ludiques, créativité, citoyenneté, droit au repos...) » (Neubert, 2012, p. 5). Et de conclure concernant la conciliation des temps scolaire, familial et personnel des enfants que ces derniers « ont un rythme de vie effréné dû à l'accumulation des loisirs organisés, des devoirs, de l'attente (liée aux horaires de leurs parents)... Ce rythme a des conséquences négatives sur le temps familial : cela génère du stress et le temps libre laissé aux enfants est restreint. Or, il est nécessaire que l'enfant ait du temps libre où il peut faire ce dont il a envie, y compris rien. C'est un temps d'assimilation, un temps où l'enfant développe son imaginaire. La Convention internationale relative aux droits de l'enfant comprend d'ailleurs un article spécifique quant au droit au repos et aux loisirs » (Neubert, 2012, p. 47).

Les conditions de travail vont influencer l'engagement des professionnel-le-s dans le projet. En Suède, le temps de travail des acteurs/-trices du secteur est important, un temps partiel tourne autour de 30h/semaine.



L'environnement de travail est-il plus favorable, permet-il d'éviter un épuisement professionnel et donc une instabilité de personnel préjudiciable à la continuité pour les enfants ?

Dans l'ensemble du secteur, un cadre pédagogique et organisationnel clair et exigeant, y compris pour un pouvoir organisateur privé, permet de faire converger tous/toutes les acteurs/-trices de l'accueil de l'enfance vers des objectifs communs et centralisés, tout en laissant une certaine autonomie de gestion dans les communes. Celles-ci peuvent ainsi s'adapter aux réalités locales, les lieux d'accueil peuvent également investir un réel projet « individualisé ».



En FWB, les réalités sont parfois très différentes d'une commune à l'autre, l'investissement des professionnel-le-s peut également dépendre des moyens alloués aux initiatives.



Quelle autonomie ? À quels niveaux ? Quelle évaluation des lieux d'accueil et par qui ? Quels points de la réglementation demandent des normes précises ? Quelle latitude pour permettre une créativité dans le projet d'accueil ?

Certain-e-s personnes-ressources s'interrogent encore sur le système d'accueil à domicile et sur les formations qui y préparent. En Suède, ce mode d'accueil semble privilégié par des familles qui ont des demandes spécifiques : enfant porteur de handicap, enfant issu de l'immigration...

Des compétences professionnelles à reconnaître

Par rapport aux enfants...

La culture suédoise met en avant l'enfant comme citoyen à part entière et acteur de son devenir. Cette vision, moins développée dans le contexte de la FWB, amène divers points d'attention. Les professionnel-le-s se doivent d'être attentifs/-ves à encourager la participation de l'enfant, vu comme compétent dès son plus jeune âge ; son avis, ses aspirations, ses envies, ses opinions seront pris en compte.



Une personne-ressource souligne l'importance de considérer les compétences de l'enfant de façon élargie et pas seulement en référence à des résultats d'apprentissages formels tels que ceux évalués dans les études internationales PISA¹⁹.

La socialisation de l'enfant et son épanouissement sont privilégiés. Plusieurs personnes-ressources relèvent que cet épanouissement passe notamment par une reconnaissance du jeu comme dimension éducative importante (y compris pour les enfants plus grands) engendrant des apprentissages (liés à tous les événements de la vie quotidienne) chez des enfants vus comme des enfants et non comme des élèves. En Suède, une ouverture est également faite à la musique et à l'art. Une personne-ressource trouve intéressant d'élargir ces dimensions à toutes les situations d'éveil, de sport... qui permettent à l'enfant, selon une multitude de modalités, de vivre des expériences de découvertes et de plaisir.



Que représentent et impliquent les notions de jeu, d'apprentissages (formels – informels), d'activité, d'éducation dans le chef des professionnel-le-s des différents secteurs de l'accueil de l'enfance de 0 à 12 ans en FWB ? Quelle représentation avons-nous de la façon dont les apprentissages se construisent ?

¹⁹ Programme de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économiques) : Programme for International Student Assessment.



Les deux référentiels psychopédagogiques de l'ONE (ONE, 2002 ; Camus & Marchal, 2006) donnent des orientations sur la notion d'activité de l'enfant et de l'importance de lui donner la possibilité de prendre part aux faits et événements qui le concernent. En Suède, il existe aussi des référentiels, y compris pour l'accueil extrascolaire ; le terme enfant a été retenu, celui d'élève écarté.

Accueillir l'enfant comme individu dans son intégralité, c'est également respecter ses origines culturelles. Les professionnel-le-s veillent à soutenir le développement de la langue maternelle des enfants parallèlement au développement de la langue nationale suédoise. Cette posture permet à chaque enfant de se sentir reconnu et valorisé dans son identité culturelle mais également dans ses appartenances multiples.



Quelles formes peut prendre ce soutien et comment l'assurer dans tous les lieux d'accueil, notamment quand une multitude de langues d'origines différentes se côtoient ?



La première étape n'est-elle pas celle de la valorisation de la langue maternelle qui permet une reconnaissance de l'origine, sans jugement ni dépréciation. Les études tendent à le démontrer comme ce fut relaté dans la présentation d'Ingrid Engdahl lors de la journée d'étude du 13 février 2015.

Par rapport aux familles...

L'enfant n'est pas accueilli seul, une place est également faite aux familles et à leur participation dans les choix et décisions qui les concernent. L'intégration des parents dans les lieux d'accueil leur permet de « grandir » et d'être soutenus dans leur rôle parental. Comme pour l'enfant, les familles sont respectées dans leurs différences et diversité. Cette place aux parents doit être clairement inscrite et pensée au sein du projet d'accueil, ce qui n'est pas toujours évident actuellement dans notre contexte.

Par rapport aux professionnel-le-s...

Lors de la journée d'étude, plusieurs personnes-ressources ont relevé l'importance du travail en équipe vue dans une complémentarité des rôles et des responsabilités. Des professionnel-le-s de niveaux de formation différents peuvent travailler à la construction d'un projet commun, sans qu'il n'y ait de hiérarchisation des tâches selon le niveau de formation. Les décisions sont prises collégalement et leur mise en œuvre est confiée à l'un-e ou l'autre professionnel-le ; chacun a une place et un rôle à jouer. Lors de temps reconnus

pour le faire, l'équipe va réfléchir, échanger et donc « se construire » pour que chacun-e puisse prendre une part active dans le projet.

Selon les activités ou les enfants accueillis, des professionnel-le-s issu-e-s de formations différentes peuvent s'associer à l'équipe. Le contexte spécifique de la Suède amène une réelle intégration, concertation et collaboration des équipes, notamment pour les liens entre les temps scolaires et périscolaires. Cela se reflète dans l'organisation de journées pédagogiques et de formations continues communes.

Tout comme lors des journées d'études précédentes, les participant-e-s ont noté la nécessité pour les professionnel-le-s de l'enfance de développer les compétences touchant à l'observation, à la documentation ainsi qu'à la remise en question des pratiques. Certain-e-s participant-e-s évoquent à ce propos des différences individuelles dans le développement de ces compétences. Il est important d'accompagner chaque personne dans son cheminement.

Distinguer les fonctions d'encadrement : direction versus accompagnement

Une personne-ressource constate que le profil des encadrant-e-s des lieux d'accueil de l'enfance en Suède est en cohérence avec la vision de l'accueil de l'enfance au sein de ce pays. Ceux/celles-ci doivent suivre une formation spécifique à visée éducative, alors que dans notre contexte, ils/elles possèdent un titre de l'enseignement supérieur mais généralement sans lien direct avec l'accueil de l'enfance. C'est eux/elles qui, présent-e-s au sein du lieu d'accueil et dans les lieux de vie, seront le moteur de la mise en œuvre du programme ambitieux qui existe pour chaque enfant. Pour pouvoir accompagner une équipe, il est indispensable d'être dans le groupe.



Une interrogation réside encore dans la distinction entre « accompagnateur/-trice » et « chef d'équipe », notamment dans les liens hiérarchiques entre ceux/celles-ci et les autres professionnel-le-s de l'équipe.



La notion d'autorité serait également intéressante à creuser par rapport à ces fonctions.

La formation des encadrant-e-s, à la fois académique et ancrée dans une pratique professionnelle, est spécifique, obligatoire et solide. Elle doit permettre aux professionnel-le-s qui assurent des fonctions de direction et d'encadrement d'accompagner, dans une dynamique participative, leur équipe dans la construction du projet pédagogique. Cela paraît d'autant plus essentiel dans les situations comme la nôtre où des membres de l'équipe ne possèdent pas ou peu de formation.



Actuellement, en FWB, les bacheliers qui occupent ces postes n'ont pas d'orientation spécifique à l'accueil de l'enfance. Ils ont des missions particulières au sein du lieu d'accueil mais manquent certainement d'assises pour rencontrer et répondre à tous les enjeux liés à l'accueil d'un enfant et de sa famille.



Dans certains milieux d'accueil, un accompagnement psychopédagogique permet d'insuffler une dynamique différente. Malheureusement, ce n'est pas toujours possible, notamment dans les petites structures.

Un aspect essentiel de la fonction de direction/encadrement est la gestion de l'équipe parfois qualifiée de mixte. Cette mixité peut recouvrir différentes réalités. Elle peut se voir dans une pluridisciplinarité où l'équipe est composée de professionnel-le-s formé-e-s dans différentes disciplines. Un travail pluridisciplinaire peut également s'envisager en dehors de l'équipe et donc davantage au sein d'un réseau. Mais la mixité a également été évoquée par des personnes-ressources en ce qui concerne les niveaux de formation.



Quelles compétences spécifiques dans le chef de la direction et/ou de l'encadrement pour gérer un travail en « réseau pluridisciplinaire », gérer une équipe pluridisciplinaire et/ou gérer une équipe mixte du point de vue des niveaux de formation ?



Nous renvoyons ici au rapport sur l'Angleterre où de nombreux travaux ont porté sur cette question à la suite de la création des centres intégrés (Pools, François & Pirard, 2015).

Quelle que soit la composition de l'équipe, la construction d'un projet collectif demande un leadership éducatif fort. Afin de permettre aux personnes de s'investir complètement, l'encadrant-e doit bénéficier d'une formation solide et d'une reconnaissance statutaire.



Des participant-e-s attirent l'attention sur le fait que l'instauration d'une fonction d'accompagnement psychopédagogique doit permettre un réel travail de fond avec les lieux d'accueil. Actuellement, des projets de coordination amènent un-e professionnel-le à devoir encadrer un grand nombre de lieux d'accueil, ce qui peut détourner les missions d'accompagnement vers des tâches davantage administratives.

1.2 (Re)considérer les dispositifs de formation

La structure des formations

Le contexte suédois éclaire les liens entre une vision de l'accueil de l'enfance et les formations qui y sont liées. Des exigences qualitatives au niveau de l'accueil conditionnent le cadre des formations. Des formations en partie communes à l'enseignement et à l'accueil péri et extrascolaire permettent aux professionnel-le-s d'acquérir un langage commun. Des exigences apparaissent dans les conditions d'accès avant l'entrée en formation.



Quelles conditions d'accès ? Pour une formation supérieure, est-ce démocratique de baser cette sélection sur les résultats scolaires obtenus en secondaire ? Quelle orientation et quel accompagnement du choix de formation en FWB ?



Nous renvoyons ici au rapport sur la France où des concours à l'entrée en formation sont organisés. Sans adhérer à ces modalités, des participant-e-s avaient souligné l'effet potentiellement bénéfique de telles mesures pour favoriser un choix réfléchi et motivé dans l'engagement en formation (François, Pools & Pirard, 2014).



En FWB, dans le contexte de l'enseignement formel, il est interpellant de constater que les exigences en termes de formations ne sont pas les mêmes en fonction de l'âge des enfants. Plus ces derniers sont jeunes, moins les exigences sont élevées.

Différentes personnes-ressources questionnent la formation en puériculture. Celle-ci, souvent point d'arrivée ultime d'une relégation, devrait être revue pour être complétée et atteindre un niveau plus élevé.



Que signifie relever de niveau la formation actuelle en puériculture ? Quels aménagements seraient nécessaires en regard des compétences requises pour ces métiers ? Cela amènerait-il un choix d'orientation plus fondé ?

Les formateurs/-trices actuel-le-s de cette section n'ont souvent pas à l'entrée en fonction le bagage nécessaire pour enseigner du fait d'un manque de formation spécifique à l'enfance de niveau supérieur qui pourrait, en partie, les y préparer. En cours de carrière, ils/elles n'ont pas non plus beaucoup d'opportunités de formations continues spécifiques, notamment dans le cadre de l'enseignement de plein exercice.

Un-e participant-e suggère une réorganisation des sections de l'enseignement secondaire qualifiant (puériculture, éducateur/-trice, animateur/-trice) en les envisageant dans un tronc commun préparant à l'enseignement supérieur de type court ou long en fonction des orientations.



Actuellement, il existe des disparités entre les élèves qui sortent du secondaire ; il y a lieu, dans l'éventualité de sections orientant vers des études supérieures liées à l'enfance, de garantir l'acquisition de réelles connaissances et compétences.

Selon un-e participant-e, la certification par unité d'acquis d'apprentissages²⁰ (actuellement mise en place dans certaines sections de l'enseignement secondaire de plein exercice) pourrait soutenir la mise en place d'un tronc commun.

D'une façon générale, les formations existantes et futures doivent s'inscrire prioritairement dans une visée éducative. Pour une personne-ressource, la notion de droit de l'enfant ainsi que celle de jeu en lien avec les apprentissages devraient davantage apparaître dans les programmes et contenus des formations.

Plusieurs participant-e-s ont une nouvelle fois souligné l'importance des stages pratiques quelle que soit la formation et la nécessité de l'articulation entre la pratique et les théories.

Des systèmes de validation des acquis de l'expérience

De nombreuses personnes-ressources ont souligné l'intérêt de la validation des acquis de l'expérience permettant une mobilité professionnelle moyennant des compléments de formation, dont le parcours peut être adapté en fonction du/de la candidat-e, notamment s'il/elle est en cours d'emploi. Un tronc commun mais également une organisation modulaire peut permettre une flexibilité de ces parcours.



En FWB, comment mettre en place cette validation des acquis de l'expérience ? À quelles conditions ? Serait-il pertinent et utile de combiner, à l'entrée d'une formation, un examen et une validation de l'expérience acquise ?

L'accès à une fonction d'éducateur/-trice chef a également été pointé comme positif. Le/la professionnel-le doit avoir acquis une expérience de terrain préalable et doit reprendre une formation spécifique lors de l'entrée en fonction. L'encadrement du lieu d'accueil se fera par le/la futur-e éducateur/-trice en chef sur la base d'une connaissance précise du terrain.

²⁰ « La certification par unités d'acquis d'apprentissage (CPU) désigne un dispositif organisant la certification des savoirs, aptitudes et compétences professionnels en unités, qui sont des ensembles cohérents d'acquis susceptibles d'être évalués et validés. »

<http://www.enseignement.be/index.php/index.php?page=26558&navi=3310>



Une expérience de terrain (de quelle durée) garantit-elle automatiquement une posture d'encadrement adéquate ?

1.3 Envisager une formation initiale de niveau supérieur spécifique à l'enfance

Lors de la journée consacrée à la Suède, plusieurs personnes-ressources ont pointé l'intérêt d'envisager une formation de niveau supérieur spécifique à l'enfance alliant un volet théorique à un volet pratique tous deux consistants.

L'accès à cette formation, si elle suivait une orientation enfance dans le secondaire, comme évoquée au point 1.1.2, pourrait peut-être permettre à des jeunes déjà sensibilisé-e-s au secteur d'approfondir leurs connaissances, de développer davantage leurs compétences professionnelles, notamment celles liées à une posture réflexive qui requière sans doute une certaine maturité.

Cette formation viserait des fonctions d'accueil de l'enfant et des fonctions d'encadrement. Les contenus de formations se doivent d'être variés pour permettre une réelle approche globale de l'enfant, de sa famille en se basant, notamment, sur des normes et des valeurs de citoyenneté. La formation pourrait tout d'abord contenir un programme commun à différent-e-s professionnel-le-s concerné-e-s par l'accueil et l'accompagnement de l'enfant dans son développement. Ainsi, des participant-e-s évoquent même une transversalité entre les métiers d'instituteurs/-trices préscolaires et primaires, d'éducateurs/-trices, d'intervenant-e-s du secteur périscolaire, d'accueillant-e-s de jeunes enfants. Les programmes seraient ensuite déclinés selon les orientations souhaitées.

Lors du premier temps commun, les étudiant-e-s seraient amené-e-s, par différents biais, à découvrir les métiers leur permettant par la suite de faire un choix de spécialisations. Des stages nombreux et dans différents lieux d'accueil leur donneraient une vision plus concrète et holistique de l'accueil de l'enfance dans un objectif intégratif. Les professionnel-le-s pourraient avoir la possibilité de cumuler les spécialisations dans un but de mobilité.

À l'inverse, une personne-ressource insiste sur la séparation indispensable des formations médicales et scolaires de celles de l'accueil qui, même si elles partagent des ressources théoriques communes, ne conduisent pas aux mêmes métiers.



Quelles convergences et divergences entre tous les métiers de l'enfance (enseignement, accueil de la petite enfance, accueil périscolaire, accueil pendant les week-ends et les vacances...) ? Quels liens entre ceux-ci pour une vision intégrée de l'accueil de l'enfance ? Quel impact pour la conception des formations à l'avenir ?

Une formation commune permettrait d'établir une base pour un dialogue constructif entre tous/toutes les professionnel-le-s. Ce langage commun aurait comme point de départ le bien-être de l'enfant, élément qui semble, selon certain-e-s, parfois absent des formations d'enseignant-e-s. Cela amènerait également à effacer certaines représentations hiérarchiques actuellement véhiculées dans notre contexte entre les enseignant-e-s préscolaires, primaires et les professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance.

1.4 Renforcer les dynamiques partenariales

Le système de la Suède pose différemment les questions de partenariats. En FWB, ceux-ci sont à développer du fait d'un éclatement des lieux d'accueil et d'éducation. En Suède, deux perspectives permettent de dépasser les effets néfastes que peut amener une succession de lieux d'accueil et les ruptures que cela engendre. Le système unifié de l'accueil et de l'éducation pour les enfants de 1 à 6 ans leur permet de se développer dans un environnement cohérent et continu soutenus par les mêmes professionnel-le-s référent-e-s qui sont attentifs/-ves à leurs besoins. De même des liens étroits sont établis entre ces professionnel-le-s référent-e-s et ceux/celles qui interviennent par la suite auprès des enfants dans les cadres scolaires et extrascolaires.



Pourrait-on implanter un tel système dans notre contexte ?

Quelques participant-e-s ont également pointé les échanges organisés entre les accueillant-e-s à domicile et les milieux d'accueil collectifs, ceux-ci sont constructifs et alimentent encore davantage une logique de réseau bien présente dans le contexte suédois.



Nous renvoyons ici aussi au rapport sur la France où des systèmes d'échanges organisés entre les accueillant-e-s à domicile et les milieux d'accueil collectifs sont organisés et avaient retenus l'attention des participant-e-s (François, Pools & Pirard, 2014).

Par ailleurs, l'intégration entre les temps scolaires et extrascolaires maintient cette cohérence et montre combien la dimension longitudinale traverse l'accueil de l'enfance dans ce pays. Les professionnel-le-s, formé-e-s de façon plus uniforme, sont soucieux/-euses de chaque enfant, de son évolution et les transitions, moins nombreuses que dans notre contexte, sont facilitées. Cette réflexion, plus globale qu'en FWB, crée une continuité

relationnelle, affective et spatiale pour les enfants mais aussi pour les adultes. Ces lieux de vie, ouverts aux parents, permettent également un partenariat engagé avec ceux-ci.



Y a-t-il un risque d'enfermement et d'appauvrissement des découvertes si l'on reste dans les mêmes lieux (peut-être davantage dans des milieux précarisés) avec les mêmes personnes pendant plusieurs années ?

1.5 Souligner les responsabilités politiques

Poursuivre une réflexion générale concertée

De nombreux/-euses participant-e-s ont été impressionné-e-s par les valeurs et la vision que la société suédoise porte à la fois sur l'enfant, vu dans sa globalité, et la famille. L'enfant et sa famille, père et mère mis sur un pied d'égalité, sont vus comme des partenaires actifs du système. Ceux/celles-ci sont considéré-e-s comme des (futur-e-s) citoyen-ne-s inscrit(e)s dans une vie en collectivité où une réelle considération est portée à la conciliation entre vie privée et vie professionnelle grâce à une analyse des besoins des familles et des enfants. Cette attention portée à l'autre se généralise d'ailleurs également au milieu dans lequel les individus évoluent. Prendre soin de soi, de l'autre, de l'environnement permet une vie constructive en communauté. Ce regard, différent du nôtre, fonde des choix, des orientations dans le chef des dirigeants qui déploient des politiques de l'accueil, régulièrement évaluées et réajustées, ambitieuses et valorisantes pour le secteur, parallèlement à une politique familiale également ambitieuse et ce, quelle que soit la conjoncture économique. Ces choix portent sur tous les aspects du secteur (la formation, les conditions d'accueil, les taux d'encadrement, les conditions de professionnalisation...). Différentes mesures qui permettent d'appréhender cette ouverture ont été relevées par les participant-e-s :

- un congé parental important (480 jours/an, à répartir entre la mère et le père) qui permet aux parents de rester auprès de leur enfant pendant sa première année de vie ;
- un droit à l'accueil, droit à l'éducation pour tous concrétisé par le fait que chaque commune se doit d'offrir une place à chaque enfant et ce, dans les quatre mois après la demande des parents ;
- un certain temps d'accueil en Forskola gratuit par semaine ;
- un horaire d'ouverture des lieux d'accueil important ;
- une accessibilité financière des lieux d'accueil.



Différentes interrogations restent cependant en suspens. Quelle conception de la citoyenneté pour ne pas dériver vers le « modelage d'un citoyen formaté » ? Tous les parents ont-ils la possibilité et/ou l'envie de garder leur enfant à domicile pendant sa

première année ? N'y a-t-il pas d'effets pervers à ce système ? Y a-t-il un accompagnement des familles, notamment les plus vulnérables, durant le congé parental mais également par la suite ? Quel accueil et quels soins des enfants entre 1 et 3 ans ? Quelle prise en charge et quel accompagnement des enfants porteurs de handicap ? Droit à l'éducation mais quelle appréhension des loisirs, du repos... ?



Le référentiel psychopédagogique « osez la qualité » de l'ONE (ONE, 2002) donne des repères importants sur les spécificités de l'accueil des tout-petits en FWB où l'enfant peut être accueilli très jeune comparativement à la Suède.

En se centrant davantage sur l'enfant, l'intégration des deux secteurs (enseignement/accueil) entraîne une vision holistique de l'enfant et de son développement. Des liens entre apprentissages formels et informels sont établis au travers de l'organisation et de l'articulation des temps scolaires et extrascolaires. Une telle connexion demande évidemment d'être réfléchie, il importe de garder en ligne de mire l'objectif de socialisation et la notion de temps libre qui fait partie intégrante de la culture de l'enfance suédoise.

L'enfant est considéré comme tel jusqu'à ses 6-7 ans et non pas comme un-e élève dès qu'il/elle atteint l'âge de 2,5 ans. L'enseignement obligatoire est fixé à 7 ans. Une classe préparatoire à l'enseignement primaire est organisée, elle permet peut-être une transition plus progressive entre le langage oral et la langue écrite, cette classe préparatoire permet d'être au clair sur les objectifs poursuivis.



Quelles transitions entre le jardin d'enfant, la classe préparatoire et la suite de l'enseignement primaire ?



En FWB, l'enfant s'inscrit très tôt dans un statut d'élève, une dérive peut alors parfois apparaître dans certains milieux d'accueil de jeunes enfants où les professionnel-le-s pensent alors devoir « préparer » les enfants à cette entrée précoce dans le système scolaire. De même, celui-ci étant culturellement prégnant dans notre contexte, l'accueil extrascolaire peut parfois prendre des allures de « seconde école ».



Cette vigilance est pointée également dans la littérature. Amerijckx et Humblet (2015) ont porté une attention à la transition liée à l'entrée d'un enfant à l'école maternelle dans notre système divisé. À partir d'une recherche menée à Bruxelles, elles montrent les attendus que peuvent développer des enseignant_e_s préscolaires à l'égard des enfants qui entrent à l'école ; elles soulignent combien la crèche peut être perçue comme un lieu d'apprentissage et de socialisation qui prépare à l'école maternelle. Les auteures invitent à une réflexion élargie sur la notion de 'readiness' ("être prêt), sur ce que chacun considère comme les critères permettant de

considérer qu'un enfant serait prêt à entrer à l'école. Nous renvoyons également à une autre recherche menée en France par le Centre de Recherche Interuniversitaire Expériences Culturelles Éducation de l'Université de Paris 13 qui porte des « regards croisés sur la vie collective des enfants de 2-3 ans » que ceux-ci fréquentent la crèche, le jardin d'enfants, la classe passerelle ou l'école maternelle. Cette étude souligne l'importance de prendre en compte la participation de l'enfant sans le réduire dans un rôle d'élève (Brougère, Garnier, Rayna & Rupin, 2014).



Certain-e-s participant-e-s soulignent l'importance de maintenir, dans notre contexte, l'accueil de l'enfance en dehors du secteur scolaire. À l'inverse, une personne-ressource se demande comment l'on peut réellement envisager un accueil si aucun lien n'est fait avec le champ scolaire.



S'agit-il de séparer clairement les deux secteurs ou de réfléchir à la façon de les coordonner, y compris au niveau des formations, tout en reconnaissant les différences d'objectifs ? Cette interrelation devrait se faire dans l'intérêt de l'enfant, pour lui assurer une transition, une continuité, un respect de son rythme en fonction de son âge et de son stade de développement.



En FWB, quels liens possibles entre les différents ministères concernés par l'accueil de l'enfance (enseignement, accueil en dehors de la famille, formation) ?



Notons qu'un même ministère est actuellement responsable des matières de l'enfance et de l'enseignement obligatoire. Les deux référentiels psychopédagogiques de l'ONE (ONE, 2002 ; Camus & Marchal, 2006), donnent un cadre pour l'accueil de l'enfance en lien avec le Code de Qualité. Le Décret Missions pose les objectifs poursuivis dans l'enseignement fondamental. Des liens peuvent-ils être établis entre ces prescrits ?

Plusieurs personnes-ressources relèvent que le concept d'*educare* est porteur et mérite d'être développé davantage dans notre contexte. Dans un même temps, la Suède a pris le parti de dissocier les aspects sanitaires pris en charge par des centres extérieurs à ceux de l'accueil. Il semble important de garder une notion de *care*, y compris pour les enfants plus grands.



Que recouvre exactement le terme d'*educare* ? L'ensemble des professionnel-le-s de l'enfance en ont-ils/elles une vision commune ?



Tout changement envisagé doit faire l'objet d'une réflexion pour qu'il puisse s'intégrer par étapes dans le contexte actuel. Il serait intéressant d'avoir davantage d'informations sur les bénéfices récoltés à long terme depuis les changements d'organisation de l'accueil de l'enfance en Suède.

Donner les moyens financiers nécessaires aux réformes

La politique générale de la Suède en matière d'enfance décrite ci-dessus est supportée par des engagements financiers forts. Les différentes mesures décrites sont donc subventionnées et attestent de la réelle volonté politique d'investir dans l'enfance et la famille à long terme. Les promesses ne sont pas vaines.



Des participant-e-s se questionnent sur l'intervention de l'État par rapport à l'ensemble des lieux d'accueil, y compris lorsqu'il s'agit d'organisations indépendantes.

Une personne-ressource souligne que si l'on souhaite effectivement garantir une qualité d'accueil, notamment en soutenant et en stabilisant du personnel qualifié, il est nécessaire de donner des moyens financiers (pour la formation et pour les lieux d'accueil) et une réelle reconnaissance statutaire aux professionnel-le-s.

2 Freins à lever

Les freins relevés par les personnes-ressources se situent à différents niveaux de responsabilité qui recourent en grande partie ceux identifiés dans la recherche CoRe (Urban et al., 2011).

Responsabilité politique et sociétale

Le système de la Suède, davantage encore que les autres contextes abordés dans cette recherche, bouscule nos représentations et conceptions à propos de la place de l'enfant, de son bien-être et de la famille au sein d'une société. Parallèlement aux responsabilités politiques, il y a lieu d'interroger la culture qui est la nôtre. En effet, de nombreux/-euses participant-e-s ont évoqué une dissemblance entre notre contexte et celui de ce pays, contraste qui peut peut-être trouver diverses origines : une autre histoire, un autre passé, une composition socio-démographique différente...

Quoi qu'il en soit, selon certain-e-s, en FWB, contrairement à la Suède, il n'existe pas de réel projet de société par rapport à l'enfant. Celui-ci n'est pas considéré, dès son plus jeune âge, comme un futur citoyen. S'il est d'origine étrangère, sa langue maternelle sera vue comme

un problème et non comme une richesse. Moins de possibilités sont offertes aux parents, notamment en termes de congé parental.

Ces constats montrent que la porte d'entrée d'une réflexion, idéalement commune à l'ensemble des acteurs/-trices du secteur, va influencer les décisions qui en découleront.



• Quel citoyen souhaitons-nous et quels moyens développons-nous pour lui permettre de s'épanouir ?



• Des participant-e-s ont été interpellé-e-s par le choix de ne pas accueillir des enfants de moins d'1 an. Dans notre contexte, comment penser la place du très jeune enfant, et de ses soins, quand il est accueilli en dehors de sa famille ?



• Comment envisager rythmes scolaires et hors scolaires ? Quelle est la logique qui devrait sous-tendre cette réflexion : celle des adultes (organisationnelle, économique...) ou celle de l'enfant ?

Si une « révolution culturelle » devait avoir lieu, elle permettrait peut-être d'envisager une autre organisation de l'accueil de l'enfance et surtout de pouvoir maintenir sur le long terme une vision politique centrée sur l'enfant et sa famille, tout en étant attentif à éviter l'écueil d'un système trop directif, contrôlant, voire totalitaire.



• Une institution globale, rassemblant tous les acteurs/-trices du secteur (enseignement/formation/accueil), permettrait-elle de conserver des orientations pédagogiques générales quelle que soit la législature ? Cette organisation ne faciliterait-elle pas la mise en place d'un accompagnement et d'une évaluation des services ?



• Le monde de l'emploi en FWB est-il ouvert à une culture telle que celle de la Suède ?

Actuellement, comme le relèvent plusieurs personnes-ressources, diverses orientations semblent parfois ambiguës, voire contreproductives, pour un accueil de l'enfance de qualité.

- Le secteur est parfois considéré comme une voie facile d'intégration de personnes peu ou pas qualifiées, ce qui n'amène pas une vision réaliste des enjeux et des responsabilités de ces métiers. De même, les professionnel-le-s ont actuellement peu de possibilités d'évolution de carrière.
- Le taux d'encadrement est parfois faible et ne permet dès lors pas un accompagnement adéquat des enfants. Il est important de maintenir un taux d'encadrement minimal en fonction de la présence effective des enfants.

- L'architecture des bâtiments et l'organisation spatiale des lieux d'accueil ne sont pas toujours réfléchies selon des objectifs de qualité d'accueil.
- Le niveau de formation initiale est trop bas.

Il existe, dans notre contexte, des prédominances de culture. Pour les très jeunes enfants, les soins et leurs techniques prévalent parfois sur l'éducatif. Pour les enfants dès 2,5 ans, et même parfois avant, la culture scolaire domine et entraîne parfois une « scolarisation précoce déguisée ». Les liens entre l'accueil de la petite enfance et l'enseignement préscolaire sont ténus, voire inexistant. Ce dernier pose des questions aux personnes-ressources quant à son organisation et ses valeurs.



• Comment créer une plus grande ouverture et faire concilier différentes logiques selon les besoins des enfants ?



La dénomination des formations ainsi que des professionnel-le-s peut influencer leur posture professionnelle ainsi que la manière dont ceux/celles-ci sont perçu-e-s par les familles et les autres acteurs/-trices du secteur.

La faible représentation d'hommes dans le secteur de l'accueil de l'enfance, et peut-être plus particulièrement dans les milieux d'accueil de jeunes enfants, doit être examinée et va certainement de pair avec une valorisation du secteur et des possibilités d'évolution de carrière.



Nous renvoyons au rapport sur la Flandre (François, Pools & Pirard, 2015) où un-e participant-e se demandait comment changer l'image, les représentations liées à ces métiers ? Une formation de niveau supérieure attirera-t-elle davantage d'hommes dans ces secteurs ? « Nous relevons que les études montrent qu'il ne s'agit pas seulement d'une question de niveau de formation, de conditions de travail ou de salaire, mais aussi d'identité professionnelle davantage neutre de genre. » (Peeters 2008, 2013).

Prévoir un financement

Lors de chaque journée d'étude, ce frein important a été relevé par de nombreux/-euses participant-e-s. Le financement doit être prévu et soutenir une politique de l'enfance. La situation de la Suède a remis en exergue des éléments déjà pointés mais a également amené d'autres éclairages à ce niveau.

Le soutien aux familles semble moins conséquent dans notre contexte, que ce soit au niveau du congé parental ou encore au niveau de l'accessibilité financière des services d'accueil de l'enfance. De plus, le nombre de places d'accueil de jeunes enfants est actuellement insuffisant.

En ce qui concerne les formations, les personnes-ressources s'inquiètent du coût plus élevé d'une formation plus longue mais également du financement de ces professionnel-le-s de niveau supérieur sur le terrain.

Enfin, des professionnel-le-s bien formé-e-s ne peuvent pas déployer toutes leurs compétences si des conditions minimales de fonctionnement ne sont pas instaurées. Un accueil de qualité demande à être pensé, analysé, réajusté ; ainsi des heures de planification et d'analyse de pratiques doivent être prévues et subventionnées dans l'horaire des lieux d'accueil, tout comme le temps de formation continue. Des aides supplémentaires devraient pouvoir être accordées dans le cadre de certaines initiatives (soutien à la langue maternelle, projet de transition crèche-école...).

Dépasser les effets de cloisonnement

En FWB, la tradition est davantage de séparer l'éducation du *care*, cela se traduit notamment par la séparation des instances administratives et organisationnelles même si le ministère est actuellement le même pour l'enseignement obligatoire et l'accueil de l'enfance. Ceci ne facilite pas, contrairement à la Suède, une vision globale et unifiée de l'accueil de l'enfance.



Comme évoqué plus haut, il est intéressant, comme en Suède, d'avoir au niveau de l'ensemble du territoire un cadre commun. Cependant, la question de la décentralisation interpelle différent-e-s participant-e-s : quelles décisions peuvent être décentralisées sans risquer de nuire à la qualité d'accueil ? Qui contrôle ? Qui évalue ?

La multitude des formations existantes, de niveaux variables, complique les collaborations entre les organismes de formation qui parfois ont des logiques et des valeurs différentes ; de plus, ces formations ne donnent pas accès aux mêmes titres. Ces différences de niveaux peuvent engendrer par la suite des tensions liées à d'éventuels positionnements hiérarchiques entre professionnel-le-s. Les participant-e-s relèvent un certain corporatisme et une peur du changement qui peut freiner les échanges.

Cette multiplicité et ces difficultés de collaboration sont également vraies pour les lieux d'accueil ainsi que pour les relations entre l'accueil de 0 à 12 ans et l'enseignement. Certains lieux d'accueil de l'enfance ne semblent prendre en compte que la tranche d'âge des enfants accueillis sans réflexion sur ce qui peut se passer avant ou après. Il est compliqué de changer des mentalités qui sont parfois ancrées de longue date.



Une personne-ressource signale qu'il ne faut pas omettre que dans le contexte de la FWB, les secteurs des centres de vacances et des écoles de devoirs concernent

également des enfants âgés de plus de 12 ans. Les formations doivent donc pouvoir en tenir compte.

D'un point de vue organisationnel, les infrastructures des lieux d'accueil ne sont pour le moment pas pensées pour un système intégré et ne favorisent donc pas les échanges.

Responsabilité interinstitutionnelle

Organiser la mobilité tout en maintenant une cohérence pédagogique

Il est intéressant d'envisager une mobilité entre secteurs mais une personne-ressource s'interroge sur les balises à mettre en place et sur un éventuel accompagnement à instaurer. Les axes communs aux différentes fonctions doivent être clairement identifiés. Actuellement, en FWB, certaines formations supérieures permettent d'occuper une fonction dans l'accueil extrascolaire. Le contexte de la Suède a mis en évidence, par la formation mise en place, que ce passage n'est pourtant pas évident et automatique. Il s'agit de s'interroger sur toutes les assimilations actuellement instituées.

Si un système de validation des acquis de l'expérience est mis en place pour le secteur de l'accueil de l'enfance de 0 à 12 ans, il semble important de pouvoir le compléter par des formations ou modules de formations adéquats. Cette validation doit permettre une réelle promotion et valorisation compatibles avec les enjeux de professionnalisation.



Une personne-ressource s'interroge sur la possibilité d'évaluer objectivement la pratique professionnelle dans le cas où une expérience de terrain jugée suffisante dans le parcours du/de la candidat-e rend les stages facultatifs ?

Dans le cadre d'une reprise de formation, des participant-e-s estiment le cadre universitaire inadapté, de par son degré d'exigence, à certain-e-s professionnel-le-s actuellement en place sur le terrain. De plus, un certain nombre d'acteurs/-trices de certains secteurs sont des volontaires à qui on ne peut imposer d'obtenir une qualification de niveau supérieur. Enfin, les formations complémentaires doivent pouvoir se concilier avec un emploi et une vie familiale et être accessibles à tous/toutes.

Poursuivre une réflexion sur les formations initiales et continues existantes

Le niveau des formations actuellement dispensées en FWB reste peu élevé. Des personnes-ressources notent la nécessité de renforcer la pratique et les liens entre celle-ci et les théories. De plus, les lieux d'accueil devraient être davantage sensibilisés et formés à l'accompagnement des stagiaires en formation.



Comme signalé dans tous les rapports précédents où la question de la sensibilisation et de la formation à l'accompagnement des stagiaires en formation a

été également posée, rappelons qu'un projet du Fond Social MAE - APEF toujours en cours permet de renforcer les collaborations entre milieux d'accueil et instituts de formation. La première phase du projet a montré l'importance des échanges pour un accompagnement constructif des futur-e-s professionnel-le-s. En 2014 et 2015, une deuxième phase permet de toucher des milieux d'accueil d'enfants de 0 à 12 ans et des instituts de formation (puériculture, auxiliaires de l'enfance, animateurs/-trices, éducateurs/-trices) de toutes les régions de la FWB²¹.

Un-e participant-e souligne la nécessité, dans notre contexte, de dissocier les formations de l'accueil de celles de l'enseignement.

Dans la perspective de l'instauration d'une formation supérieure spécifique à l'enfance, un-e participant-e s'interroge sur la fonction d'encadrement et sur les réactions des professionnel-le-s qui occupent actuellement ce poste. Comment introduire l'idée de la nécessité d'une formation pédagogique pour remplir ces fonctions ? Comment également convaincre du bien-fondé d'une formation de niveau supérieur ? De plus, et comme dans les journées précédentes, des personnes-ressources attirent l'attention sur l'importance de réfléchir à la formation des formateurs/-trices pour une formation de niveau supérieure mais également pour les formations existantes.

Responsabilité institutionnelle

La participation de l'enfant apparaît comme un élément constructif mais celui-ci doit être en lien avec la possibilité pour les professionnel-le-s d'être eux/elles-mêmes reconnu-e-s comme acteurs/-trices à part entière de la vie du lieu d'accueil.

Par ailleurs, il manque actuellement de liens pour les transitions entre les lieux d'accueil et la famille. Cette vision davantage participative peut se concrétiser par un fonctionnement très démocratique dans les prises de décisions, l'évaluation du projet, les plans de formations continues... mais cela requière également un encadrement fort.

Ces impulsions pourraient être portées par une fonction psychopédagogique. Cependant, des participant-e-s craignent l'apparition de résistances de la part de certain-e-s acteurs/-trices du secteur à l'implantation de cette nouvelle fonction, car cela peut faire naître un sentiment d'incompétence chez les professionnel-le-s en place.

²¹ Le rapport d'évaluation de la première phase du projet ainsi que le carnet de bord permettant une réflexion sur le tutorat sont disponibles sur le site de l'APEF <http://www.apefasbl.org/les-fonds-de-formation/mae-milieux-daccueil-denfants/projet-jeunes-la-pratique-du-tutorat>

3 Éléments pertinents pour l'élaboration de scénarii

Dans une perspective d'élaboration de scénarii, une série de questions et d'éléments importants à prendre en compte sont identifiés et développés à partir des débats et réflexions soulevés lors de cette quatrième et dernière journée d'étude. Sans être exhaustifs, certains renforcent ce qui a déjà été identifiés à partir des cas de la France, de la Flandre et de l'Angleterre alors que d'autres vont les compléter, pour déboucher sur une analyse transversale au terme du projet de recherche.

Au niveau des politiques et du terrain

- ◆ Mettre en place une concertation entre tous/toutes les acteurs/-trices concerné-e-s par l'accueil de l'enfance (politiques, administrations, services d'accueil et leurs représentants, organismes de formation et d'enseignement, etc.) pour définir un projet commun et son financement dans la continuité des recherches 114 et 123.
 - ◇ Quels choix de société pour l'enfance et la famille ?
 - ◇ Quel droit à l'accueil et à l'éducation ?
 - ◇ Peut-on envisager un système unifié de l'accueil de l'enfant de 0 à 6 ans en FWB ?
 - ◇ Quelle coordination entre l'accueil de l'enfance (petite enfance, accueil péri et extrascolaire) et l'enseignement pour préserver une continuité des temps de l'enfant et un respect de son rythme ?
 - ◇ Quelles orientations politiques générales, transversales et à long terme pour amener davantage de cohérence et de continuité et garantir l'installation de ces changements ?
 - ◇ Quelle autonomie pour les pouvoirs organisateurs et les lieux d'accueil ?
 - ◇ Quel financement des réformes tant au niveau des milieux d'accueil que du point de vue de la formation (initiale et continue) ?
 - ◇ Quelles conditions minimales pour l'ensemble des lieux d'accueil ?
 - Quel taux d'encadrement ?
 - Quel temps de travail ? Avec et en dehors de la présence des enfants ?
 - Quel pourcentage de professionnel-le-s hautement formé-e-s ?
 - Quelle structuration des espaces éducatifs intérieurs et extérieurs ?
 - ◇ Quelle reconnaissance statutaire et salariale parallèlement à l'amélioration des qualifications ?

- ◇ Comment tendre vers plus de parité hommes – femmes professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance ?
 - ◇ Quel travail en réseau ?
 - ◇ Quelle évaluation coordonnée et systématique des milieux d'accueil, surtout en situation de décentralisation des décisions ?
 - ◇ Comment travailler en complémentarité au sein d'une équipe comportant des professionnel-le-s de niveaux de qualification et de statuts différents ?
 - ◇ Autres ?
- ◆ Reconnaître la nécessité d'une fonction de direction/management distincte d'une fonction d'accompagnement pédagogique/leadership.
- ◇ Quelle reconnaissance statutaire de ces fonctions ?
 - ◇ Quelles compétences de gestion et d'accompagnement d'équipe mixte (d'un point de vue de niveaux de formation et/ou de pluridisciplinarité) ?
 - ◇ Comment assurer ces deux fonctions dans toutes les structures, y compris les plus petites ?
 - ◇ Quels liens hiérarchiques entre ces fonctions et les professionnel-le-s de l'équipe ?
 - ◇ Quel ancrage dans les lieux de vie pour la fonction d'accompagnement et quels liens avec la fonction de management ?
 - ◇ Comment garantir la présence de ces deux fonctions dans toutes les structures ?
 - ◇ Comment permettre le développement de compétences ancrées dans la pratique au sein d'un cursus spécifique ? Avec quelles possibilités de passerelles ? Avec quelle formation continue ?
 - ◇ Autres ?
- ◆ Exiger, par le biais d'un(des) profil(s) métier commun(s) pour l'accueil, l'encadrement, la direction des milieux d'accueil de l'enfance de 0-12 ans, une qualification et un engagement des professionnel-le-s pour garantir une qualité d'accueil.
- ◇ Comment développer davantage une vision de l'enfant compétent, acteur de sa vie ? Quel soutien à la participation de l'enfant ?
 - ◇ Quelles conceptions et pratiques autour des notions de jeu, d'apprentissages, d'activité, d'éducation ?
 - ◇ Quelle reconnaissance de l'origine culturelle et des différentes appartenances des enfants et des familles ?

- ◇ Quelle participation des familles ?
 - ◇ Quelle place pour les volontaires ?
 - ◇ Autres ?
- ◆ Reconnaître et inclure dans le temps de travail des moments de documentation et de concertation en dehors de la présence des enfants indispensables à l'analyse des pratiques professionnelles et de leurs effets sur les enfants, les familles, les professionnel-le-s ainsi qu'à l'évaluation régulatrice de ceux/celles-ci.
 - ◆ Développer une campagne de communication pour revaloriser les métiers de l'accueil et pour introduire une fonction psychopédagogique complémentaire (en lien avec la création d'une formation de niveau supérieur – voir ci-dessous).
 - ◇ Comment anticiper et dépasser les résistances éventuelles de certains milieux d'accueil et organismes de formation ?
 - ◇ Autres ?

Au niveau des formations

Pour les formations existantes et futures

- ◆ Penser une évaluation et des ajustements pour les formations actuelles.
 - Quelles perspectives pour la formation en puériculture ?
 - Quelle restructuration éventuelle des sections dans le secondaire qualifiant ?
- ◆ S'assurer de l'adéquation de la formation des formateurs/-trices.
 - ◇ Quelle formation initiale et quelles offres pour les formations continues ?
 - ◇ Autres ?
- ◆ Mettre en place des méthodologies permettant le développement de compétences et de l'identité professionnelle des étudiant-e-s
 - ◇ Comment favoriser au mieux l'analyse des pratiques et de leurs effets sur l'enfant, sur les relations avec les familles, sur le travail en équipe et sur les partenaires externes ?
 - ◇ Comment développer de réelles compétences d'observation et de documentation ?
 - ◇ Quelle place pour les normes et les valeurs dans les contenus de formation ?
 - ◇ Quelle organisation et exploitation des stages pratiques ? Quels espaces/temps pour favoriser l'articulation théorie-pratique ?

- ◇ Quel accompagnement des élèves en stage par les tuteurs/-trices des milieux d'accueil et les enseignant-e-s des écoles ?
- ◇ Autres ?
- ◆ Réfléchir aux systèmes de Validation des Acquis de l'Expérience et de Validation des Compétences dans le champ de l'accueil de l'enfance, en restant vigilant à la pertinence de la démarche.
 - ◇ Comment prendre en compte l'expérience et/ou permettre une (ré)insertion professionnelle sans diminuer les exigences inhérentes aux métiers de l'accueil de l'enfance ?
 - ◇ Quelle possibilité de formation en cours d'emploi ? À quel niveau de formation ?
 - ◇ Quelles exigences minimales requises ? Quid d'un examen d'entrée ?
 - ◇ Comment organiser une mobilité ?
 - ◇ Autres ?
- ◆ Coordonner l'ensemble des formations initiales et continues.

Pour le futur

- ◆ Concevoir une formation de niveau supérieur spécifique aux métiers de l'accueil et de l'encadrement de l'enfance, en lien direct avec les formations existantes et accessible aussi aux personnes déjà en fonction.
 - ◇ Quelles conditions d'accès pour cette formation ?
 - ◇ Quels liens établir entre cette nouvelle formation et celles existantes (éducateur/-trice spécialisé-e, assistant-e en psychologie, enseignant-e préscolaire et primaire...) ?
 - ◇ Comment penser la formation selon les différentes fonctions (accueil, encadrement, accompagnement psychopédagogique, direction, etc.) : tronc commun puis spécificités ?
 - ◇ Quel intitulé de formation pour assurer une visibilité du profil attendu ?
 - ◇ Comment garantir une expérience pratique suffisante et diversifiée alliée à des apports théoriques consistants ?
 - ◇ Autres ?

Références bibliographiques

- Amerijckx, G., & Humblet, P. (2015). The transition to preschool : a problem or an opportunity for children ? A sociological perspective in the context of a split system. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(1), 99-111, DOI:10.1080/1350293X.2014.991098
- Assemblée générale des Nations unies (1989). Convention Internationale des Droits de l'Enfant.
- Bayne, E. (2009). Gender pedagogy in Swedish pre-schools : an overview. *Gender Issues*, 26, 130-140.
- Bremberg, S. (2009). A perfect 10 : Why Sweden comes out on top in early child development programming. *Paediatr Child Health*, 14, 677-680.
- Brougère, G., Garnier, P., Rayna, S., & Rupin, P. (2014). *Regards croisés sur la vie collective des enfants de 2-3 ans. Qualité, socialisation et confrontation à l'altérité dans les structures collectives accueillant des enfants de 2-3 ans*. Rapport de recherche soutenu par la CNAF. Paris : Centre de Recherche Interuniversitaire Expériences Culturelles Éducation de l'Université de Paris 13.
- Camus, P., & Marchal, L. (2007). *Accueillir des enfants de 3 à 12 ans : Viser la qualité : Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles : ONE.
- Doucet-Dahlgren, A.-M. (2010). *L'accueil de la petite enfance en Europe*. Paris, France : Weka.
- Doucet-Dahlgren, A.-M. (2011). Suède. Les assistantes maternelles. In C. Bouve & C. Sellenet, *Confier son enfant. L'univers des assistantes maternelles* (pp. 186-193). Paris, France : Éditions autrement.
- Doucet-Dahlgren, A-M. (2015a, 12 février). *Accueil individuel des jeunes enfants chez un(e) accueillant(e)*. Intervention présentée à l'ONE-Bruxelles, Bruxelles, Belgique.
- Doucet-Dahlgren, A-M. (2015b, 13 février). *Éducation préscolaire en Suède*. Intervention présentée à l'ONE-Bruxelles, Bruxelles, Belgique.
- Engdahl, I. (2011). The Swedish Preschool. In *Toddlers as social actors in the Swedish preschool* (Doctoral thesis, pp. 41-50). Stockholm University, Department of Child and Youth Studies.
- Engdahl, I. (2015a, 13 février). *Compétences professionnelles et formations nécessaires dans les métiers de l'enfance. Un éclairage suédois. La mobilité horizontale et verticale dans le secteur de l'enfance (dispositifs de formation, possibilité de mobilité pour les assistants, validation des acquis de l'expérience)*. Intervention présentée à l'ONE-Bruxelles, Bruxelles, Belgique.

- Engdahl, I. (2015b, 13 février). *Compétences professionnelles et formations nécessaires dans les métiers de l'enfance. Un éclairage suédois. Les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction : profils de compétence, statuts et formation*. Intervention présentée à l'ONE-Bruxelles, Bruxelles, Belgique.
- European commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Eurydice and Eurostat report. Luxembourg, Luxembourg : Publications office of the European Union.
- Flising, B. (2005, septembre). *A few remarks on men in child care and gender aspects in Sweden*. Paper presented at the conference on Men in Childcare, London, United Kingdom.
- Flising, B. (2007). Gender equity and early childhood education in Sweden. In R. S. New & M. Cochran, *Early Childhood Education. An international encyclopedia* (Volume 4 : the countries, pp. 1254-1258). Westport, CT : Praeger.
- Fond des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF) (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant. Tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*. Florence, Italie : UNICEF Innocenti Research Centre. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.unicef-irc.org/publications/511>
- François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2014). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la France*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF (Professionalisation en Éducation : Recherche et Formation) de l'Université de Liège.
- François, N., Pools, E., & Pirard, F. (2015, mars). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, la Flandre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF (Professionalisation en Éducation : Recherche et Formation) de l'Université de Liège.
- Gunnarsson, L. (2007). Early childhood education in Sweden. In R. S. New & M. Cochran, *Early Childhood Education. An international encyclopedia* (Volume 4 : the countries, pp. 1240-1246). Westport, CT : Praeger.
- Johansson, I., & Moss, P. (2012). Re-forming the school : taking Swedish lessons. *Children ans Society*, 26, 25-36.
- Karlsson Lohmander, M. (2010). La démocratie, base de la qualité de l'éducation préscolaire en Suède. *Revue internationale d'éducatio*, 53, 43-53.

- Karlsson Lohmander, M. (2012, aout). *Continuing professional development in a context of reform-driven ECEC strategies : the case of Sweden*. Communication présentée à la 22^e conférence annuelle EECERA. Oporto, Portugal.
- Kuisma, M. & Sandberg, A. (2008). Preschool teachers' and students preschool teachers' thoughts about professionalism in Sweden. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16, 186-195.
- Kuisma, M., & Sandberg, A. (2012). Working with a democratic curriculum : the swedish case study. In L. Miller, C. Dalli & M. Urban, *Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession* (pp. 103- 115). Springer.
- Lilja, P. (2014). The politics of teacher professionalism : intraprofessional boundary work in Swedish teacher union policy. *Policy Futures in Education*, 12, 500-512.
- Loi contre la discrimination (2008:567).
- Loi sur l'école, Skollagen (2010 :800).
- Martin-Korpi, B. (2007). *The politics of the pre-school : Intentions and decisions underlying the emergence and growth of the Swedish pre-school*. Stockholm : Office du Gouvernement. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/91061>
- Morel, N. (2013). L'État-providence suédois comme modèle social productif. *Politiques sociales et familiales*, 112, 39-49.
- Neubert, F. (2012). *La place des travaux à domicile dans la vie des enfants de l'enseignement primaire*. Rapport de recherche soutenu par l'Observatoire de l'Enfance, de la Jeunesse et de l'Aide à la jeunesse. Liège : ASPE (Analyse des Systèmes et des Pratiques d'Enseignement) de l'Université de Liège.
- Oberhuemer, P. (2012). Radical reconstructions ? Early childhood workforce profiles in changing European early childhood education and care systems. In L. Miller, C. Dalli & M. Urban, *Early childhood grows up. Towards a critical ecology of the profession* (pp. 119-129). Springer.
- Oberhuemer, P. (2014). Seeing early childhood issues through a European lens. In L. Miller & C. Cameron (Eds.), *International perspectives in the early years*. London, England : Sage.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems. European profiles and perspectives*. Opladen & Farmington Hills, MI : Barbara Budrich.
- OECD (2012). *Starting strong III : A quality toolbox for early education and care*. Paris, France : OECD Publishing.
- OECD (2014). *OECD family database. LMF1.2 : Maternal employment rates*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.oecd.org/social/family/database>

- 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. (2008). *The construction of a new profession : A European perspective on professionalism in Early Childhood Education and Care*. Amsterdam, Pays-Bas : SWP.
- Peeters, J. (2013). Professionnalité et genre : Participation des hommes et petite enfance. In S. Rayna & C. Bouve (Eds.), *Petite enfance et participation : Une approche démocratique de l'accueil* (pp. 33-50). Toulouse : Érès.
- Pools, E., François, N., & Pirard, F. (2015, avril). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans) et des équipes d'encadrement. À la découverte d'autres systèmes éducatifs européens, l'Angleterre*. Rapport de recherche Article 114 – suites / 1336 – DES – VD soutenu par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : PERF (Professionalisation en Éducation : Recherche et Formation) de l'Université de Liège.
- Pramling Samuelsson, I. (2007). Democracy : the curriculum foundation for Swedish preschools. In R. S. New & M. Cochran, *Early Childhood Education. An international encyclopedia* (Volume4 : the countries, pp. 1261-1266). Westport, CT : Praeger.
- Pramling Samuelsson, I., & Sheridan, S. (2004). Recent issues in the Swedish preschool. *International Journal of Early Childhood*, 36(1), 7-22.
- Pramling Samuelsson, I., Sheridan, S., & Blennow, M. (2012). Well Being of preschool children in Sweden – the role of early childhood education and free health care. In V. Barnekow, B. Bruun Jensen, C. Currie, A. Dyson, N. Eisenstadt & E. Melhusish (Eds.), *Improving the lives of children and young people : case studies from Europe*. Volume 1 : Early years. Copenhagen : World Health Organization.
- Rayna, S., Bouve, C., & Moisset, P. (2014). *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance*. Toulouse, France : Eres.
- Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants (1996). *Cibler la qualité dans les services d'accueil pour jeunes enfants, proposition pour un programme d'action de dix ans*. Bruxelles : Réseau Européen des Modes de Garde d'Enfants.
- Skolverket (2011a). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687>
- Skolverket (2011b). *Curriculum for the preschool Lpfö 98*. Revised 2010. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2704>
- Skolverket (2012a). *Allmänna råd för arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm : Skolverket. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2798>

- Skolverket (2012b). *Allmänna råd angående systematiskt kvalitetsarbete för skolväsendet*. Stockholm : Skolverket. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2901>
- Skolverket (2013a). *Curriculum for the upper secondary school*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2975>
- Skolverket (2013b). *Allmänna råd med kommentarer för förskolan*. Stockholm : Skolverket. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3139>
- Skolverket (2014a). *Barn, elever och personal : Riksnivå 2013 (Rapport 388)*. Stockholm : Skolverket.
- Skolverket (2014b). *Fritidshem : General guidelines and comments*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3301>
- Skolverket (2015). *Personal i fritidshem 15 oktober 2014*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/fritidshem/personal/personal-i-fritidshem-15-oktober-2014-1.233276>
- SOU 2006:75. Jämställdhet i förskolan : Om betydelsen av jämställdhet och genus i förskolans pedagogiska arbete.
- Taguma, M., Litjens, I., & Makowiecki, K. (2013). *Quality matters in early childhood education and care. Sweden*. France : OECD publishing.
- UNESCO, Bureau international d'éducation. (2012). *Données mondiales de l'éducation, VII, édition 2010/2011*. Téléchargeable à l'adresse : <http://www.ibe.unesco.org/fr/services/documents-en-ligne/donnees-mondiales-de-leducation/septieme-edition-2010-11.html>
- UNICEF (2008). *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant : tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*. Florence : Centre de recherche Innocenti de l'UNICEF, bilan 8, pp. 23-27. Téléchargeable sur le site : <http://www.unicef-irc.org/>
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., & Van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. London – Gent : University of East London – Gent University.

Annexe : Principes directeurs pour l'accueil des enfants

	Niveau	Principes directeurs
Contrôle et management	Commune	<ul style="list-style-type: none"> • Définit clairement la division de la responsabilité pour les <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i>, en accord avec le but des activités et des tâches de la vie quotidienne du centre. • Dispose de systèmes et procédures permettant une évaluation et un suivi des activités et de l'utilisation des résultats de ces évaluations. • Alloue les ressources aux <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i>, en tenant compte de spécificités justifiant l'allocation de plus de ressources (environnement social, âge des enfants, aménagement extérieur des <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i>, nombre d'enfants ne parlant pas le suédois ou ayant besoin de soutien spécifique, taille du groupe d'enfants).
Suivi et évaluation	Chef de <i>förskola</i> et directeur de l'école	<ul style="list-style-type: none"> • Dispose de systèmes et procédures permettant une évaluation et un suivi du fonctionnement des <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i>, en lien avec la Loi sur l'école et les programmes nationaux. • Afin d'avoir une présentation large des activités des <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i>, fournit aux professionnel-le-s, des systèmes d'évaluation de leur travail avec les collègues, les enfants et les parents.
Taux d'encadrement et taille et composition du groupe d'enfants	Commune ou employeur indépendant	<ul style="list-style-type: none"> • Adapte la taille, la composition des groupes d'enfants et le taux d'encadrement des professionnel-le-s afin de garantir sécurité et réponse aux besoins. Pour ce faire, elle/il prend en compte plusieurs facteurs : environnement social ; âge des enfants ; proportion d'enfants ne parlant pas le suédois ou ayant besoin de soutien spécifique ; continuité au niveau du groupe d'enfants et des équipes ; compétence du personnel ; fréquentation des enfants ; aménagement extérieur des <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i>. • Ne modifie le taux d'encadrement du personnel ou la taille ou la composition des groupes qu'après avoir étudié l'impact de telles mesures et analysé les conséquences pour les enfants.
Compétence du personnel	Commune ou employeur indépendant	<ul style="list-style-type: none"> • Emploie, dans la mesure du possible, des professionnel-le-s ayant un diplôme d'enseignant²² avec une spécialisation dans le secteur d'activité et la tranche d'âge concernée. • Permet le développement des compétences du personnel, en lien avec les besoins du service. • Garantit un temps de travail pour le développement des activités.

²² Pour rappel, les bacheliers en pédagogie préscolaire et en pédagogie extrascolaire ont tous deux un diplôme bachelier enseignant.

Environnement intérieur et extérieur	Commune ou employeur indépendant	<ul style="list-style-type: none"> • Garantit que ces lieux soient sécurisés, surs, sains et stimulants. • Garantit que ces lieux permettent la mise en place de diverses activités, individuelles et collectives, soutenant l'apprentissage et le développement de l'enfant. • Garantit que ces lieux permettent une visibilité par l'équipe des enfants tant dans l'environnement intérieur et extérieur.
Missions	Équipe de professionnel-le-s	<ul style="list-style-type: none"> • Propose un contexte stimulant, porteur de sens et d'apprentissages aux enfants, en réponse à leurs idées, besoins et intérêts. • Soutient le développement physique, intellectuel, social et émotionnel dans une approche combinant <i>care</i> et éducation. • <i>Dans la Förskola</i> : les pédagogues préscolaires seront responsables de s'assurer que le travail est en conformité avec les objectifs du programme national ; ils auront aussi la responsabilité pédagogique pour le développement et l'apprentissage des enfants. • <i>Dans la Fritidshem</i> : inscrit son activité en complémentarité (temps et contenus) de l'école.
Normes et valeurs	Équipe de professionnel-le-s	<ul style="list-style-type: none"> • S'assure que les normes et valeurs définies dans la Loi sur l'école et les curricula sont intégrées dans la vie quotidienne des <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i>. • Perçoit chaque enfant comme étant unique et s'assure que les différences soient perçues comme un avantage dans le groupe.
Égalité filles-garçons	Équipe de professionnel-le-s	<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchit sur son attitude par rapport aux filles et aux garçons et pense l'environnement afin de renforcer l'égalité. • Intègre l'égalité dans le travail des <i>förskola</i> et des <i>fritidshem</i>.
Participation et influence de l'enfant	Équipe de professionnel-le-s	<ul style="list-style-type: none"> • Travaille dans le sens du droit des enfants à « la responsabilité, l'implication et l'influence dans les activités » en tenant compte de l'expérience, l'âge et la maturité des enfants. • Clarifie, auprès des enfants, le lien entre implication, influence et responsabilité par rapport aux décisions.
Un travail multiculturel	Commune	<ul style="list-style-type: none"> • Œuvre afin que la diversité culturelle et le multilinguisme soient perçus comme un atout au sein des <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i>.

	Équipe de professionnel-le-s	<ul style="list-style-type: none"> • A conscience de ses valeurs et attitudes vis-à-vis du multilinguisme et de la diversité culturelle. • Utilise des méthodologies soulignant l'égle importance de toutes les cultures et l'atout constitué par la diversité culturelle et linguistique. • Intègre le soutien à l'identité culturelle et linguistique dans les activités quotidiennes.
Soutien spécifique	Commune	<ul style="list-style-type: none"> • Adopte une approche postulant que les besoins spécifiques sont liés à l'environnement de l'enfant. • S'assure que l'équipe a les compétences requises pour répondre aux besoins spécifiques de l'enfant dans les activités quotidiennes. • Évalue l'adéquation des ressources affectées aux enfants ayant besoin de soutien spécifique.
	Équipe de professionnel-le-s	<ul style="list-style-type: none"> • Travaille dans une approche postulant que les besoins spécifiques sont en lien avec à l'environnement de l'enfant. • Prend en considération l'avis des parents dans la planification des initiatives destinées à leurs enfants. • Précise les facteurs ayant influencé le travail avec ces enfants et l'adéquation des ressources dans les évaluations du service. • Coopère et collabore entre <i>förskola</i>, <i>förskoleklass</i>, <i>fritidshem</i> et l'école primaire afin de faciliter la transition préscolaire-extrascolaire-primaire, d'avoir une vision complète de l'enfant dans différents contextes et de baser son travail sur cette vision. • Documente et évalue les initiatives de soutien en collaboration avec l'enfant et le parent.
Coopération avec la maison	Équipe de professionnel-le-s	<ul style="list-style-type: none"> • Établit une relation de confiance avec les parents autour du développement et de l'apprentissage de l'enfant et un dialogue centré sur le travail des <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i> par rapport à l'enfant. • Communique avec les parents autour du plaisir, de l'apprentissage et du développement de l'enfant. • Prévoit différentes modalités de participation et d'influence des parents sur l'activité des <i>förskola</i> et <i>fritidshem</i>.
Coopération avec d'autres activités	Équipe de professionnel-le-s	<ul style="list-style-type: none"> • Coopère entre <i>förskola</i>, <i>förskoleklass</i>, <i>fritidshem</i> et l'école primaire afin d'assurer un environnement soutenant de manière globale le développement et l'apprentissage de l'enfant. • Agit selon les besoins et intérêts des enfants. • Garantit une continuité et facilite les transitions en coopérant entre <i>förskola</i>, <i>förskoleklass</i>, <i>fritidshem</i> et l'école primaire.