



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

FLANDRE

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

Mars 2015

Sommaire

INTRODUCTION	3
<i>Partie 1 : Présentation du contexte Flamand</i>	5
1.1 L'accueil de l'enfance, quelques repères.....	5
1.2 Un système d'offre de service divisé	6
1.3 MeMoQ : un nouveau curriculum pour l'accueil de la petite enfance	6
1.4 Une diversité d'offre de services où le secteur privé a connu un essor important	9
1.4.1 L'Accueil de la petite enfance.....	10
1.4.2 Accueil péri et extrascolaire	12
1.5 Une vision globale de l'accueil de l'enfance coordonnée localement.....	15
1.6 Formations et qualifications	16
1.7 La formation « Pedagogie van het jonge kind » (PJK)	17
1.7.1 Pourquoi une formation spécifique à l'enfance de niveau supérieur en Flandre ?	17
1.7.2 PJK : quel profil de compétences ?.....	23
1.7.3 PJK : quelle organisation de la formation ?	26
1.8 Mobilité horizontale et verticale	31
<i>Partie 2 : (Résultats à usage interne, non diffusable en dehors du cadre de la recherche). 34</i>	
Pour en savoir plus	35

La Flandre constitue le deuxième 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 contexte proche de celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles en ce qui concerne l'organisation tant de l'accueil que de la formation initiale des professionnel(le)s de l'enfance vu son histoire commune en référence à l'Œuvre Nationale de l'Enfance jusqu'à la communautarisation des matières personnalisables en 1984. Depuis lors, des politiques spécifiques ont pu être menées sous l'égide de Kind en Gezin. Ces dernières années, une série de réformes ont été engagées, dont certaines sont encore en cours actuellement. Citons la parution en septembre 2014 du premier curriculum socio-psycho-pédagogique pour l'accueil de la petite enfance et, en matière de formation, depuis l'année académique 2011-2012, l'implémentation d'une formation coaching (bachelier en pédagogie du jeune enfant 0-12 ans - Bachelor pedagogie van het jonge kind) alliant approche éducative et sociale dans l'accueil 0-12 ans. Organisée dans trois instituts supérieurs pédagogiques à Gand, Anvers et Bruxelles, cette formation de trois ans en enseignement de plein exercice a certifié en 2014 les premiers lauréats qui seront intégrés sur le marché du travail. Depuis 2013, cette formation peut être suivie en horaire décalé par des professionnel(le)s du secteur. Elle est alors étalée sur une période de cinq années (projet SWITCH). Il s'agit ici d'analyser la mise en place de cette formation de niveau supérieur à côté des formations en puériculture (0-6 ans), animateurs extrascolaires et responsables de milieux d'accueil.

Le présent rapport propose une synthèse des éléments retenus du système éducatif flamand : des informations relatives à l'organisation du système d'accueil et aux qualifications requises pour les fonctions d'accueil, d'encadrement et de direction, notamment depuis le nouveau décret entré en vigueur au 1^{er} avril 2014 ; une présentation de la formation « pédagogie van het jonge kind » et de mesures de validation des acquis de l'expérience. Sur cette base, des propositions de pistes possibles pour la FWB sont définies.

Les informations sont traitées à partir d'un croisement de différentes sources : à la fois des ressources documentaires, des rencontres de personnes-ressources et des visites de lieux d'accueil principalement à Gand¹, les apports des experts invités lors de la journée d'étude du 6 octobre 2014 ou associés à sa préparation, à savoir :

- **Jan Peeters**, auteur dans la recherche CoRe, directeur du VBJK, impliqué dans la conception de la formation, chercheur à l'Université de Gand.
- **Veerle Vervae**t, psychologue au VBJK, impliquée dans de nombreuses recherches-actions et des accompagnements de responsables sur les thèmes de la participation, la diversité et la fonction sociale des services. Elle a contribué à la mise en place de la formation bachelier en Flandre.
- **Lien Werbrouck**, directrice du bachelier en éducation du jeune enfant à la Haute École Karel de Grote, à Anvers.

¹ Nous remercions Xavier Goosens, conseiller pédagogique à l'ONE, qui nous a permis de participer à une journée organisée en collaboration avec Caroline Boudry du VBJK à Gand pour des professionnel(le)s de l'enfance de la province de Luxembourg et ainsi de visiter une crèche ainsi que de participer à une réunion avec les conseillers pédagogiques de la Ville de Gand.

- **Geert De Raedemaeker**, directeur du bachelier en éducation du jeune enfant à la Haute École Erasmus, à Bruxelles.
- **Caroline Detavernier**, directrice du bachelier en éducation maternelle et de celui en éducation du jeune enfant à la Haute École Artvelde, à Gand.
- **Sofie Vastmans**, coordinatrice du programme Switch, du bachelier en éducation du jeune enfant, à Gand.

1.1 L'accueil de l'enfance, quelques repères

En Belgique, les premières crèches ont été instaurées à la fin du 19^e siècle pour lutter contre une importante mortalité infantile. Il s'agissait également « d'éduquer » les mères issues des milieux populaires à l'hygiène et à des principes d'alimentation adaptée pour diminuer cette mortalité (Humblet & Vandenbroeck, 2007). L'Œuvre Nationale pour l'Enfance (Nationaal Werk voor Kinderwelzijn) est fondée à la fin de la première guerre mondiale dans un souci de protection de l'enfance, principalement du point de vue de la santé.

D'un « mal nécessaire » dans les années 1945 à 1970, les milieux d'accueil sont peu à peu devenus un « lieu de socialisation et de soutien à la parentalité » dans les années 2000 (Sommer, 2012). En 1984, suite à la communautarisation des matières personnalisables, l'Œuvre Nationale pour l'Enfance est scindée en trois organismes : l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) en Communauté française, le Dienst für Kind und Familie (DKF) en Communauté germanophone et Kind en Gezin (K&G) en Flandre. Des politiques spécifiques ont pu être développées dans chaque communauté en matière d'accueil, mais aussi d'enseignement et de formation.

Aujourd'hui, on considère que l'accueil de l'enfance tente de remplir trois fonctions potentiellement en tension : une fonction économique en permettant aux parents, dans un souci d'égalité entre les hommes et les femmes, de participer à l'économie du pays, notamment en occupant un emploi ou en suivant une formation, une fonction sociale qui doit répondre aux problèmes cruciaux de risque de pauvreté infantile et autres formes de diversité croissante dans la société et une fonction éducative qui reconnaît à tous les enfants le droit à un accueil de qualité (Vandenbroeck, Pirard & Peeters, 2009).

En Flandre, on relèvera au cours de ces dernières années une attention particulière au développement des fonctions sociales des milieux d'accueil, sans mettre de côté le développement pédagogique tels qu'en témoignent l'implémentation d'un outil d'auto-évaluation de la qualité fondée sur les indicateurs du bien-être et de l'implication des enfants (Laevers, 2005 ; ECEGO, 2007 ; Laevers & Declercq, 2011), et plus récemment la création d'un curriculum pédagogique de la petite enfance (Vandenbroeck & Laevers, 2014).

Actuellement, Kind en Gezin dépend du ministère flamand du Bien-être, de la Santé publique et de la Famille. Ses missions sont assez similaires à celle de l'ONE et recouvrent le soutien préventif aux familles, l'accueil des enfants et l'adoption.

Concernant le volet accueil, Kind en Gezin porte la responsabilité de l'exécution de la politique du ministère flamand du Bien-être, de la Santé publique et de la Famille mais n'organise pas de milieux d'accueil d'enfants en tant que tel. Il promeut cet accueil, délivre les agréments ou certificats de contrôle et donne les subventions. L'inspection et le contrôle sont externalisés et pris en charge par « l'Inspection des Soins » qui transmet un rapport d'inspection et un avis à Kind en Gezin.

1.2 Un système d'offre de service divisé

Tout comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, la Flandre présente un système divisé de l'offre de services où l'accueil de la petite enfance et l'accueil extrascolaire sont indépendants du système scolaire (Oberhuemer, Schreyer & Neuman, 2010).

L'accueil de la petite enfance de 0 à 3 ans (*kinderopvang*) regroupe une diversité de services et relève d'une compétence du ministère du Bien-être, de la Santé publique et de la Famille. Il comprend l'accueil à domicile et l'accueil en collectivité organisés selon les nouvelles réglementations en vigueur dans cette communauté (voir 1.3.1.).

Les différents types d'accueil extrascolaire peuvent dépendre de ministères divers (ministère du Bien-être, de la Santé publique et de la Famille ; de l'Environnement, de la Nature et de la Culture ; de l'Enseignement, de la Jeunesse ; des Sports).

Le système scolaire, dont l'enseignement préscolaire (*kleuterschool*) relève, lui, des compétences du ministère de l'Enseignement.

1.3 MeMoQ : un nouveau curriculum pour l'accueil de la petite enfance

Jusqu'il y a peu, aucun référentiel psychopédagogique spécifique au champ de l'enfance n'existait en Flandre, contrairement au programme prévu dans l'enseignement préscolaire. Un curriculum inscrit dans un projet de recherche plus large appelé MeMoQ (« Meten en Monitoren van de Kwaliteit in de Kinderopvang van baby's en peuters » : Mesure et suivi de la qualité dans l'accueil des bébés et des tout-petits) a été élaboré par deux services universitaires : le Département des affaires sociales de l'Université de Gand (Pr Vandenbroeck) et le centre d'expertise et d'éducation de la KULeuven (Pr Laevers).

Paru en septembre 2014 (Vandenbroeck & Laevers, 2014), ce référentiel a été élaboré à partir de l'analyse contextualisée de 11 curricula existants dans neuf régions différentes, parmi lesquelles le référentiel « Oser la qualité » (ONE, 2002) en vigueur en Fédération Wallonie-Bruxelles. Dans cette analyse, il s'est agi de prendre en compte les différentes manières d'envisager le travail avec les enfants, les parents et la société en général dans chacun des contextes (Daems, Declercq & Vancleyenbreugel, 2014 ; Janssen, 2014). Sur cette base, des choix explicites ont pu être pris en Flandre alliant démarche de recherche et consultation des membres du groupe de pilotage où sont présents Kind en Gezin et l'inspection ainsi que d'autres acteurs clés comme les organisateurs de crèches et de services d'accueil à domicile, la Ligue des familles, des représentants du quart monde, le commissionnaire aux droits de l'enfant, des représentants d'un groupe de parole de migrants...

Ce curriculum se réfère à différents textes fondateurs tels que la convention européenne, la convention des droits de l'enfant et la Constitution belge, principalement à ses articles 22 et 23.

- **Art. 22**

Chacun a droit au respect de sa vie privée et familiale, sauf dans les cas et conditions fixés par la loi. La loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent la protection de ce droit.

- **Art. 22bis (seconde modification)**

Chaque enfant a droit au respect de son intégrité morale, physique, psychique et sexuelle.

Chaque enfant a le droit de s'exprimer sur toute question qui le concerne ; son opinion est prise en considération, eu égard à son âge et à son discernement.

Chaque enfant a le droit de bénéficier des mesures et services qui concourent à son développement. Dans toute décision qui le concerne, l'intérêt de l'enfant est pris en considération de manière primordiale.

La loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent ces droits de l'enfant.

- **Art. 23**

Chacun a le droit de mener une vie conforme à la dignité humaine.

À cette fin, la loi, le décret ou la règle visée à l'article 134 garantissent, en tenant compte des obligations correspondantes, les droits économiques, sociaux et culturels, et déterminent les conditions de leur exercice.

Ces droits comprennent notamment :

1° le droit au travail et au libre choix d'une activité professionnelle dans le cadre d'une politique générale de l'emploi, visant entre autres à assurer un niveau d'emploi aussi stable et élevé que possible, le droit à des conditions de travail et à une rémunération équitables, ainsi que le droit d'information, de consultation et de négociation collective ;

2° le droit à la sécurité sociale, à la protection de la santé et à l'aide sociale, médicale et juridique ;

3° le droit à un logement décent ;

4° le droit à la protection d'un environnement sain ;

5° le droit à l'épanouissement culturel et social ;

6° le droit aux prestations familiales.

Les auteurs ont voulu concevoir un curriculum ouvert, accessible à un large public (décideurs, formateurs, professionnel(le)s de l'enfance), qui donne des orientations explicites à privilégier dans les milieux d'accueil de la petite enfance (de 0 à 3 ans). Ils ont voulu éviter les risques d'un outil normatif et prescriptif qui irait à l'encontre d'un travail de co-construction d'une qualité d'accueil au niveau local impliquant les différent(e)s acteurs(trices) dans une démarche voulue démocratique.

La construction d'un tel cadre demande de faire des choix que les auteurs explicitent dans le curriculum en précisant d'abord l'utilité des milieux d'accueil tant pour les enfants, les familles que pour la société en Flandre.

- Pour les enfants
 - assurer le bien-être de chaque enfant,
 - offrir des possibilités de développement riche à chaque enfant,
 - reconnaître l'appartenance et la contribution de chaque enfant.
- Pour les familles
 - donner ensemble une éducation,
 - élargir l'éducation familiale,
 - permettre une participation sociale,
 - reconnaître l'appartenance et la contribution de chaque famille.
- Pour la société
 - préparer à la vie en société,
 - assurer l'inclusion et la cohésion sociale,
 - contribuer à la sensibilisation écologique,
 - préparer à l'apprentissage tout au long de la vie.

Le curriculum flamand présente ensuite des principes par rapport à la vision qu'un milieu d'accueil devrait avoir :

- vis-à-vis des enfants
 - chaque enfant est unique,
 - le curriculum préconise une approche holistique de l'enfant reconnu comme doté de compétences dès le plus jeune âge,
 - la vie en groupe a une influence sur l'enfant,
 - l'enfant a un rôle actif ;
- vis-à-vis des familles
 - les familles ont des compétences,
 - les relations doivent être réciproques,
 - les personnes doivent pouvoir se rencontrer et développer des relations entre elles ;
- vis-à-vis de la société
 - instaurer un respect de la diversité,
 - éduquer à une société inclusive et démocratique,
 - éduquer à une société durable.

Les principes pédagogiques abordent les domaines d'expériences que les enfants vont vivre : « Moi et les autres », « corps et mouvement », « communication et expression », « explorer le monde ».

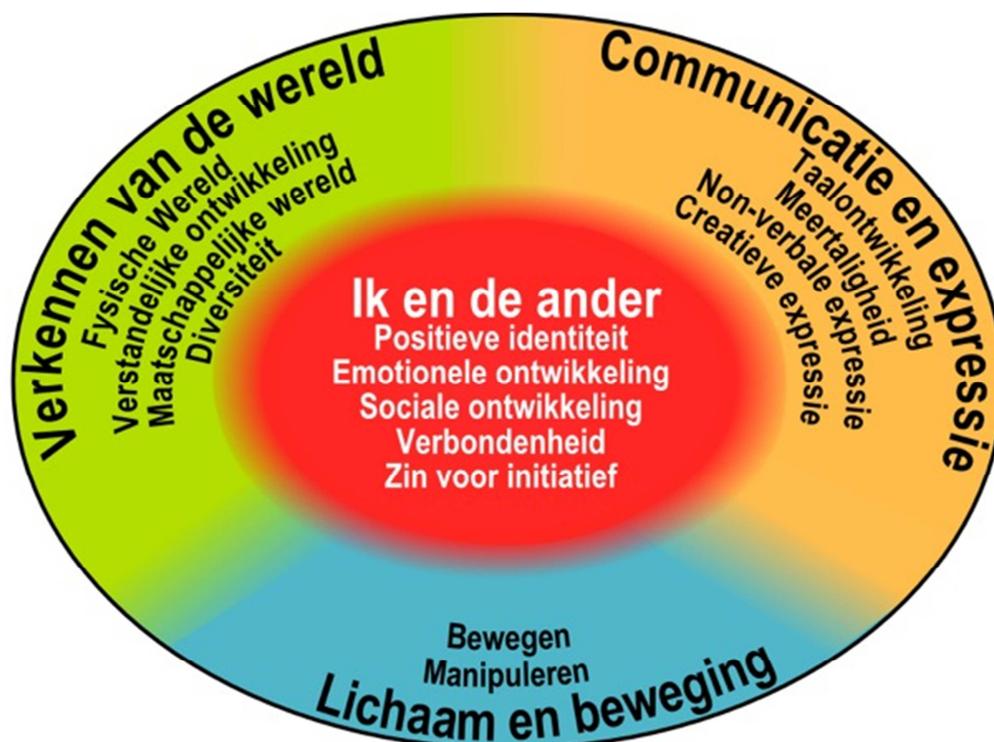
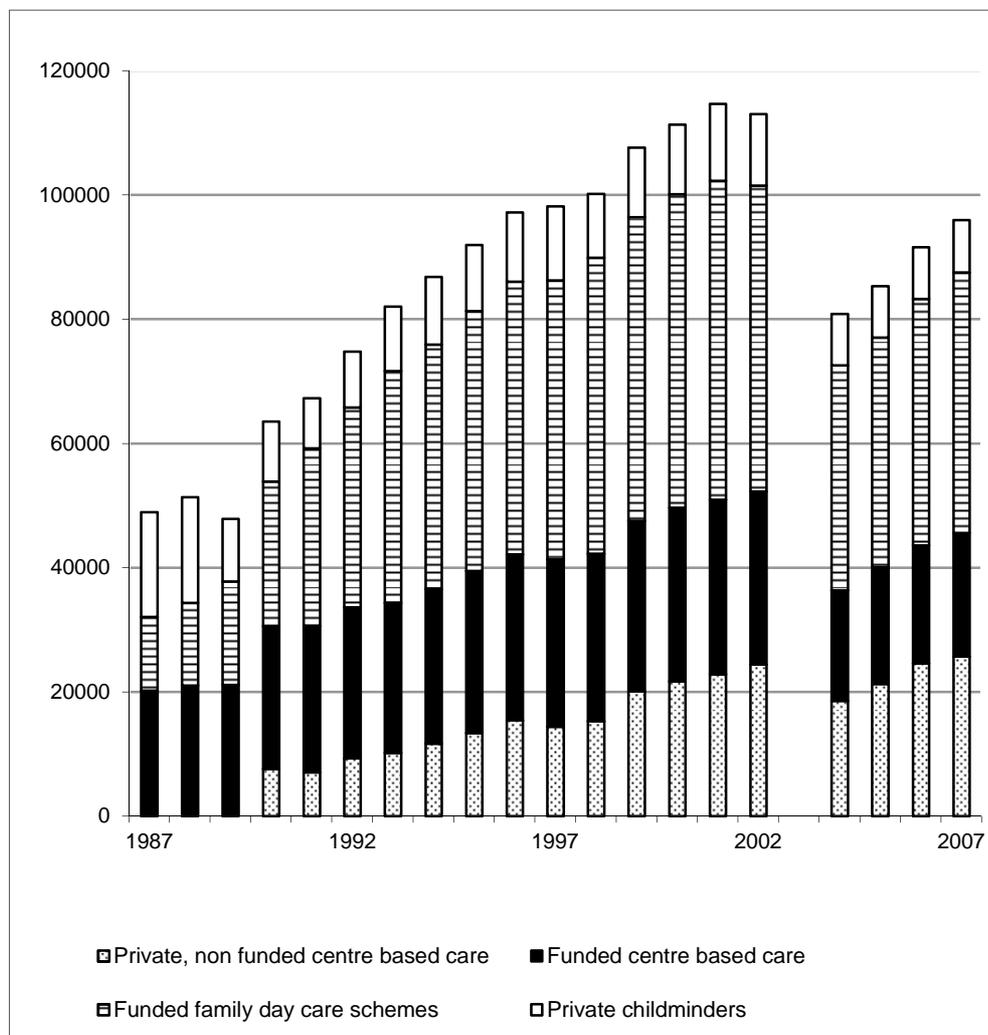


Schéma tiré du référentiel MeMoQ (Vandenbroeck & Laevers, 2014, p. 11)

Ce nouveau curriculum pourra être intégré dans le bachelier PJK et servira de cadre de travail aux différents centres de formation dispensant un accompagnement pédagogique et/ou des formations continues aux professionnel(le)s des milieux d'accueil de la petite enfance.

1.4 Une diversité d'offre de services où le secteur privé a connu un essor important

Entre les années 2000 et 2008, l'accueil de l'enfance a connu un accroissement important, essentiellement dans le secteur privé et l'accueil à domicile. Ainsi, alors que la capacité des structures d'accueil financées a augmenté de 16 %, le secteur privé, non subventionné, a connu une augmentation de 250 %. Pour illustrer ce phénomène, le graphique ci-dessous montre l'évolution du nombre d'enfants dans chaque type de service entre 1987 et 2007.



Graphique tiré de Peeters et Vandebroek, 2010, p. 3.²

Depuis lors, de profondes réformes du secteur ont été engagées afin de développer davantage les fonctions sociales et éducatives dans l'ensemble des milieux d'accueil au-delà des fonctions économiques existantes.

² L'apparente diminution de la fréquentation des milieux d'accueil entre 2002 et 2004 est due à une modification du système de recensement. Avant 2003, ce compte reprenait les enfants ayant fréquenté un milieu d'accueil au moins une fois pour l'année considérée tandis que, dès 2004, il s'agit du nombre d'enfants ayant fréquenté un milieu d'accueil durant au moins une semaine en février de l'année considérée.

1.4.1 L'Accueil de la petite enfance

Accueil familial

L'accueil familial où l'accueillant(e) reçoit les enfants à son domicile est le type d'accueil le plus répandu actuellement. Un(e) accueillant(e) peut accueillir jusqu'à huit enfants de 0 à 6 ans, en comptant ses propres enfants. Le système de co-accueil a été créé en Flandre avant sa mise en place en FWB, mais il n'est plus opérationnel comme tel depuis la parution d'un nouveau décret (1^{er} avril 2014). En effet, dans la nouvelle réglementation, l'accueil est soit familial : huit enfants ou moins sont accueillis (même si deux personnes se partagent le temps de travail), soit collectif : plus de huit enfants accueillis, si deux professionnel(le)s prennent en charge l'accueil ensemble. À partir du neuvième enfant accueilli sur le même terrain, l'accueil est donc considéré comme collectif quelles que soient les modalités pratiques d'organisation.

Un autre type d'accueil, plus rare, appelé « accueil à domicile » désigne la situation où un(e) professionnel(le) se rend au domicile d'une famille.

Accueil en collectivité

On parle d'accueil en groupe à partir du moment où neuf enfants sont présents. Plusieurs accueillant(e)s s'occupent des enfants.

La qualification demandée au(à la) responsable est fonction de la taille (nombre de places) de l'infrastructure. Dans les milieux d'accueil accueillant moins de 18 enfants, le(la) responsable peut avoir une qualification de niveau secondaire, c'est-à-dire la même qualification que les accueillant(e)s (puériculteurs(trices)), mais aussi une qualification de promotion sociale. Dès 19 places, le(la) responsable doit au moins être bachelier. Avant le 1^{er} avril, toutes les personnes possédant un diplôme de niveau supérieur pouvaient accéder dans le secteur subventionné à un poste de responsables de structures, mais désormais, seuls les bacheliers en pédagogie sociale, psychologie ou soins infirmiers ont accès à ce poste. Pour le secteur indépendant, il n'y avait pas de qualification requise.

Nouvelle réglementation des milieux d'accueil de la petite enfance

Depuis avril 2014, le nouveau décret relatif à l'organisation de l'accueil des bébés et bambins est d'application. Celui-ci amène plusieurs changements dans l'organisation de l'accueil des enfants de 0 à 3 ans. Ce décret définit trois fonctions :

- accueillant(e),
- responsable de l'endroit où les enfants sont accueillis,
- organisateur(trice).

Concernant l'organisateur(trice), il(elle) doit réaliser un livret de qualité si le service d'accueillant(e)s à domicile comporte plus de 18 places.

Auparavant, les milieux d'accueil pouvaient être simplement déclarés à Kind en Gezin. Actuellement, une « autorisation » est nécessaire pour organiser l'accueil formel³, et ce, dans le but de garantir un accueil de qualité à tous. Cette autorisation est attachée à un lieu d'implantation, elle spécifie la capacité d'accueil maximale sans obligation de la remplir, elle n'a pas de date butoir mais fait l'objet d'un suivi et peut être retirée. Dans le cas de l'accueil familial, l'autorisation sera accordée soit à l'accueillant(e) seul(e), soit au service d'accueillant(e)s en cas d'affiliation à celui-ci. Il revient alors au service d'examiner l'autorisation pour chaque lieu d'accueil. Différents critères sont pris en compte : les qualifications, la taille du groupe, le nombre d'enfants présents par puériculteur(trice) /accueillant(e) présent(e), l'infrastructure, les normes de sécurité et de santé, l'analyse de risque, les procédures en cas d'urgence...

Le décret affiche la volonté de sortir d'une logique qui distingue les milieux d'accueil subventionnés des milieux d'accueil non subventionnés en accordant, à tous les milieux d'accueil autorisés, l'accès à des subventions. Celles-ci sont organisées sous formes de niveaux/paliers comprenant différents critères. Trois niveaux/paliers sont prévus :

- **1^{er} niveau** : le milieu d'accueil doit remplir certains critères pour avoir la subvention de base. Ces critères portent sur les locaux, la sécurité, la formation du personnel et sa maîtrise de la langue (connaissance active et utilisation du néerlandais), le nombre de jours d'ouverture par an ;
- **2^e niveau** : le milieu d'accueil calcule la participation des parents en fonction de leurs revenus et prévoit 20 % des places pour les familles en précarité ;
- **3^e niveau** : le milieu d'accueil prévoit 30 % au moins des places pour les familles en précarité. Actuellement, il s'agit essentiellement de services locaux (de quartier), de crèches qui étaient déjà subventionnés dans le passé pour leur travail particulier avec des familles vulnérables (comme Elmer⁴, Elief...). Dans le futur, lorsque les moyens financiers le permettront, toutes les initiatives qui auront plus de 30 % de familles en précarité seront dans ce niveau.

Un second changement important dans le décret concerne les qualifications requises des accueillant(e)s d'enfants et leur encadrement. Contrairement aux normes en vigueur antérieurement, chaque accueillant(e) d'enfants et chaque responsable dans l'accueil de la petite enfance doit désormais avoir une qualification en Flandre. Celle-ci peut être attestée par différentes procédures : par le biais d'un diplôme, d'un titre de compétence professionnelle ou d'une attestation des compétences acquises (par exemple une personne ayant travaillé pendant trois ans dans les cinq dernières années, ne devra pas reprendre de formation supplémentaire). Au cours d'une période de transition, des assimilations sont prévues pour les personnes qui s'occupent déjà d'enfants et qui connaissent le métier. En ce qui concerne l'accueil à domicile, les personnes qui souhaitent s'installer comme accueillant(e)s devront suivre 40 h de formation réparties en deux modules (« rencontrer les soins de la famille » et « travailler dans l'accueil de l'enfance »), si elles ne sont pas détentrices d'une des qualifications établies dans la liste officielle. Si elles ont une qualification requise, elles devront suivre uniquement le premier module de formation où sont abordés notamment plusieurs aspects spécifiques de l'accueil des enfants à la maison, afin d'éviter le risque d'un arrêt rapide de l'activité comme on peut le constater actuellement.

³ Ne sont pas pris en considération : les initiatives relevant d'autres réglementations flamandes (accueil de personnes avec handicap, soins de santé, animations jeunesse...), l'accueil d'enfants du 4^e degré familial uniquement, famille organisant de façon informelle l'accueil réciproque de leurs enfants sans intervention de tiers.

⁴ <http://elmer.be/node/3>

Le décret met également en avant l'importance d'un appui pédagogique suffisant, y compris quand l'accueillant(e) travaille seul(e). C'est pourquoi chaque organisateur d'une structure d'accueil doit développer une politique pédagogique et prévoir un soutien pédagogique. Ceux-ci permettent à chaque enfant de se sentir bien au sein de la structure et de voir son développement stimulé selon les orientations indiquées dans le nouveau curriculum.

1.4.2 Accueil péri et extrascolaire

Le système ressemble beaucoup à la situation relative aux milieux d'accueil de 0 à 3 ans avant le décret. Différents types d'accueil existent :

- l'accueil qui est reconnu et subventionné par Kind en Gezin – par exemple les initiatives d'accueil extrascolaire, l'accueil extrascolaire organisé par les crèches (0-3) dans des locaux externes de la crèche. Des critères sont à respecter en termes de qualifications, d'espace (pratiques éducatives, livret de qualité...);
- l'accueil attesté par Kind en Gezin. Ce sont des organisateurs « indépendants », des « entrepreneurs ». Pour ce type d'accueil, il y a des critères à respecter en termes d'espace (pratiques éducatives...). Si l'organisateur souhaite obtenir une subvention, il y a des critères supplémentaires en termes de qualifications pour le(la) responsable (diplôme/certificat accueillant(e) d'enfants (kinderbegeleider) ;
- l'accueil signalé : l'accueil organisé par les écoles. Pour ce type d'accueil, il n'y a pas de critères.

La réglementation a, jusqu'à présent, peu évolué dans ce secteur d'activité.

Lorsqu'il y a des exigences de formation, les professionnel(le)s ont suivi une formation en promotion sociale ou dans l'enseignement secondaire professionnalisant. Il y a également la possibilité d'avoir une attestation sur base de l'expérience.

Certaines organisations qui s'occupent de la jeunesse (par exemple « Top vakantie ») dépendent du département de la jeunesse. Ces organisations, qui peuvent avoir leurs propres brevets, travaillent beaucoup pendant les vacances. Elles comportent beaucoup de volontaires : l'organisateur(trice) choisit de travailler ou non avec des animateurs(trices).

En résumé

	Fédération Wallonie-Bruxelles	Communauté flamande
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).	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 de groupe, accueil familial). Dans le 0-3 ans, nouveau décret (avril 2014) qui sort d'une logique subventionné/non subventionné. Une « autorisation » est désormais nécessaire pour l'accueil formel (et non plus simplement une déclaration). Trois échelons de subventions possibles en fonction de différents critères (notamment liés à l'accessibilité des familles précarisées). Différents types d'accueil extrascolaire qui peuvent dépendre de ministères divers (ministère du Bien-être, de la Santé publique et de la Famille ; de l'Environnement, de la Nature et de la Culture ; de l'Enseignement, de la Jeunesse ; des Sports).
Programmes-curriculum	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.	MeMoQ : un cadre pédagogique pour les milieux d'accueil des jeunes enfants (0-3 ans) et les centres de formation. Référentiel établi en collaboration par le Département des Affaires sociales de l'Université de Gand (Pr Vandebroek) et par le centre d'expertise et d'éducation de la KULeuven (Pr Laevers), finalisé en septembre 2014.
Projet éducatif et social	Obligation légale d'élaborer un projet d'accueil, voire d'obtenir une attestation de qualité.	Un livret de qualité doit être établi par les milieux d'accueil des jeunes enfants (lorsque la capacité d'accueil est supérieure à 18 enfants). La dimension sociale est importante et l'accueil de familles précarisées est vivement encouragé (cible de 20 % de façon à garantir la mixité sociale).

<p>Qualification du personnel</p>	<p>Qualifications et salaires différents en fonction des types de structure.</p> <p>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>Qualifications et salaires différents en fonction des types de structure.</p> <p>Depuis le nouveau décret, dans l'accueil de l'enfant de 0-3 ans, toutes les personnes devront avoir une qualification.</p> <p>Depuis l'année académique 2011-2012, un bachelier en pédagogie du jeune enfant 0-12 ans (Bachelor pedagogie van het jonge kind) est organisé. Celui-ci comprend, à côté du cursus classique, le système SWITCH permettant l'accès à la formation en cours d'emploi.</p>
<p>VAE/VC</p>	<p>Pas opérationnel dans le champ de l'enfance.</p>	<p>Une validation de compétence existe pour l'accueil extrascolaire : une attestation sur base de l'expérience peut être délivrée.</p>
<p>Accompagnement, suivi et évaluation des services</p>	<p>Coordinateurs(trices) accueil, agents conseil de l'ONE et conseillers pré pédagogiques.</p> <p>À distinguer des coordinateurs(trices) ATL.</p>	<p>Dans le secteur 0-3 ans, des centres de formation ont une longue histoire de formation, d'accompagnement pour le secteur subventionné. Le nouveau décret précise par ailleurs que les MA, anciennement non subventionnés, devront également bénéficier d'un accompagnement.</p> <p>L'évaluation des services se fait par un organisme indépendant « L'inspection des soins » qui rend un rapport à Kind en Gezin.</p>
<p>Formation continuée et accompagnement de terrain</p>	<p>Programme piloté et financé par les pouvoirs publics en fonction d'un plan triennal (actions modulaires et accompagnement sur site).</p> <p>Intervention de psychologues, psychomotricien(ne)s sur fonds propres (dans certains lieux).</p>	<p>Les MA doivent établir un plan de professionnalisation tenant compte du contexte et des membres de l'équipe.</p>

1.5 Une vision globale de l'accueil de l'enfance coordonnée localement

En Flandre, comme dans de nombreuses autres régions européennes, il a été montré que les familles monoparentales, les familles en situation de risque de pauvreté ou issues des minorités ethniques éprouvaient plus de difficultés à trouver une place d'accueil que les autres familles (MAS, 2007 ; Vandebroek, De Visscher, Van Nuffel & Ferla, 2008). Face à de tels constats, la nouvelle réglementation des milieux d'accueil tente de développer la fonction sociale de tous les services, mais aussi de renforcer les mesures d'action à un niveau local. Le nouveau décret prône un droit à l'accueil pour tous et tente d'améliorer l'accès aux milieux d'accueil pour toutes les familles. Dans cette perspective, les politiques et procédures d'inscription ont été revues ; une centralisation des demandes a été organisée par la mise en place de guichets locaux nécessitant des actions coordonnées au niveau local.

La ville de Gand est un exemple intéressant de coordination locale de l'accueil de l'enfance souvent mise en évidence pour son rôle précurseur en la matière (Peeters & Vandebroek, 2010). Cette ville qui développe depuis de nombreuses années une politique intégrée de l'accueil et de l'éducation souhaite promouvoir le développement global de l'enfant en envisageant l'accueil et l'éducation des enfants comme complémentaire à la vie familiale. Quelques principes guident la vision des milieux d'accueil de l'enfance⁵ :

- établir une relation chaleureuse entre les accueillant(e)s et l'enfant : en instaurant des moments individuels chaleureux et sécurisant, en tenant compte du rythme, de la personnalité et des particularités propres de chaque enfant. L'accueillant(e) est également garant(e) de la vie en groupe en suscitant des relations respectueuses entre enfants ;
- élaborer un espace « stimulant » : qui invite et encourage des jeux et projets diversifiés ;
- instaurer une collaboration étroite avec les parents : fondée sur une confiance mutuelle où l'échange d'idées et les discussions autour de l'enfant peuvent se faire en toute sécurité ;
- réfléchir au temps entre la maison et l'école : en accompagnant l'entrée dans le monde scolaire et par la suite, en organisant le temps libre dans une atmosphère hors-scolaire et dans une visée d'épanouissement de l'enfant.

En collaboration étroite avec le quartier, les organisations, les écoles, les autres initiatives d'accueil du quartier, les milieux d'accueil d'enfants vont soutenir les enfants et leurs familles, à trouver leur place dans la société plus large. Le milieu d'accueil va refléter la diversité de son quartier avec ses enfants, ses familles et ses professionnel(le)s. Avec les enfants, ces derniers(ières) explorent le quartier, se rendent dans les commerces, jouent dans les espaces publics et invitent les habitants à faire connaissance avec leur centre. L'objectif est également d'améliorer l'accessibilité pour tous.

Les demandes et inscriptions sont centralisées pour l'accueil des enfants de 0 à 3 ans ainsi que pour certaines initiatives extrascolaires. La volonté de la ville est de permettre à tous les parents (et pas seulement à ceux qui travaillent) d'accéder à une place d'accueil. Les demandes sont alors traitées pour maintenir un équilibre dans les groupes et en fonction de plusieurs critères : les habitants du quartier, les familles plus démunies, les enfants ayant besoin de soins particuliers, les parents en insertion ou en formation ou en apprentissage du néerlandais, les familles monoparentales, les frères et sœurs.

⁵ <http://www.gent.be/eCache/THE/1/741.html>

De plus, la ville de Gand, qui a créé dès 1979 un centre pédagogique de l'accueil de l'enfance, compte un département pédagogique au sein duquel plusieurs conseiller(ère)s pédagogiques ont pour rôle d'accompagner les milieux d'accueil de l'enfance et les écoles afin d'optimiser une qualité d'accueil. Une attention particulière porte sur la lutte contre les préjugés et les discriminations dans la continuité des travaux engagés dans le réseau DECET⁶, sur le bien-être, l'environnement, avec pour clé, la coopération entre tou(te)s les acteurs(trices) et le développement d'un réseau avec le quartier. Les conseiller(ère)s pédagogiques peuvent organiser des formations, animer des groupes d'analyse de pratiques, accompagner des projets inscrits dans la durée...

1.6 Formations et qualifications

Tout comme en Fédération Wallonie-Bruxelles, des formations sont organisées dans différents systèmes. L'enseignement de plein exercice, dans la section professionnelle, organise une formation en puériculture. Cependant plusieurs difficultés persistent dans cette formation, notamment par le fait que celle-ci est dispensée par 120 établissements scolaires pour environ 800 diplômé(e)s par an. Certaines écoles ont dès lors très peu d'élèves dans cette section avec des enseignant(e)s qui ne sont pas spécialisé(e)s dans l'accueil de l'enfance et, pour certain(e)s, qui ne se sont jamais rendu(e)s dans un milieu d'accueil. Un travail de réforme de cette formation doit encore se faire.

Un certificat d'accueillant(e) d'enfants peut être obtenu dans l'enseignement de promotion sociale. Cette formation comprend 1280 heures. Une partie de la formation est commune au certificat d'accueillant(e) extrascolaire qui, lui, comprend 920 heures.

Des centres de formation professionnelle proposent une formation de responsables de milieux d'accueil de l'enfance. Cette formation était initialement prévue pour les indépendants. Maintenant, elle délivre un certificat pour les responsables et accueillant(e)s de structures de moins de 18 places. Ces formations, en deux ans, se donnent en minimum 1280 h dont 640 h de stage et d'apprentissage sur le terrain. Ces centres auraient pour perspective de mettre en place une formation, impliquant un contrat d'apprentissage, pour les accueillant(e)s d'enfants.

Dans les secteurs du temps libre, de la jeunesse et du sport, les organisations qui ne dépendent pas de Kind en Gezin, organisent leur propre formation.

Pour les accueillant(e)s 3-12 dépendant de Kind en Gezin (soit ceux(celles) qui s'occupent des enfants avant et après l'école et pendant les vacances), 50 % de l'équipe doit avoir une qualification (identique à celles requises dans le secteur de l'accueil de 0 à 3 ans, et qui comprend également les personnes possédant le certificat de validation des compétences acquises pour l'accueil extrascolaire dont il est question ci-dessous). Parmi les autres 50 % sans qualification, un quart doit avoir suivi une formation avant de débiter dans le secteur (startopleiding) : cette formation dure 240 heures et comprend cinq modules :

- faire connaissance avec l'accueil d'enfants (40 h),
- l'enfant scolaire (40 h),
- jouer dans l'extrascolaire (40 h),

⁶ En référence explicite à la Convention des Nations Unies relatives aux droits de l'enfant (en particulier l'article 2), le réseau européen DECET (Diversity in Early Childhood Education and Training – Respect de la diversité dans l'éducation de la petite enfance et la formation, www.decet.org) vise, comme son nom l'indique, à promouvoir la diversité dans l'éducation des jeunes enfants et cela en référence à des valeurs d'équité, d'inclusion et de réciprocité.

- observer, rapporter, réfléchir (40 h),
- supervision de la pratique professionnelle dans un centre reconnu comme centre périscolaire (IBO) (80 h).

Un système spécifique de validation des compétences acquises existe pour l'accueil extrascolaire. Actuellement, certain(e)s acteurs(trices) du champ sont relativement critiques quant à ce système qui permet d'acter des compétences acquises sur le terrain mais ne semble ni stimuler réellement la réflexion, ni avoir d'effet sur la qualité du service. Des systèmes de portfolio et de documentation permettraient aux candidat(e)s d'exposer des projets menés dans le sens d'un accroissement de la qualité d'accueil.

Quatre centres spécifiques réalisent cette évaluation et délivrent une attestation pour travailler dans l'extrascolaire. Si un(e) candidat(e) échoue à l'épreuve d'évaluation, il(elle) reçoit un commentaire expliquant comment obtenir l'attestation, ce qu'il(elle) doit faire pour l'avoir. Il s'agit donc de validation de compétence qui délivre un titre de compétence⁷.

1.7 La formation « Pedagogie van het jonge kind » (PJK)

1.7.1 Pourquoi une formation spécifique à l'enfance de niveau supérieur en Flandre ?⁸

1.7.1.1 Des années 80 à aujourd'hui

Dans le contexte flamand, différentes mesures développées par le passé allaient à l'encontre du développement d'une qualité et d'une professionnalisation de l'accueil (Peeters, 2008, 2012). Sans viser l'exhaustivité, on peut relever différents exemples de facteurs de déprofessionnalisation depuis le début des années 80. En 1984, en Flandre, une étude avait montré que les parents étaient davantage attirés par l'accueil à domicile que par l'accueil en collectivité marqué par des pratiques hygiénistes et médicales (étude de Baeyens). Les pouvoirs politiques de l'époque ont utilisé cette étude pour investir ce type d'accueil, moins onéreux, mais pour lequel aucun diplôme n'était requis. Au milieu des années 80, des formations de courte durée, que les politiques, les responsables et les chercheur(euse)s de l'époque pensaient bénéfiques pour la professionnalisation des accueillant(e)s peu ou pas qualifié(e)s, ont été fortement développées alors qu'aujourd'hui les études montrent que ce type de formation n'a pas de réel effet (Budginaite *et al.*, 2014). En 2001, le ministère du Bien-être a instauré la création de « mini-crèches » (pour l'accueil de maximum 14 enfants) où aucun diplôme n'était requis. Ces structures se sont développées au fur et à mesure des années et certaines ont maintenant largement dépassé le nombre de 14 enfants accueillis.

En 2005, on constate qu'il existe, en Flandre, un nombre plus important de structures d'accueil collectif où le personnel est sans qualification alors que les études internationales montrent qu'il s'agit d'une variable centrale de la qualité d'accueil. Jan Peeters (2008, p. 74) parle à ce propos de « paradoxe de déprofessionnalisation » dans l'accueil de l'enfance. D'un côté, en effet, sont affirmés des objectifs de professionnalisation et de développement d'une fonction éducative dans un secteur marqué historiquement par le poids d'une tradition hygiéniste, la valorisation de l'expérience

⁷ La validation de compétence existe uniquement pour l'extrascolaire, pas dans le 0-3.

⁸ Présentation de Jan Peeters lors de la journée d'étude du 6 octobre 2014.

maternelle et l'absence d'une formation initiale solide. Les attentes du gouvernement et des familles ne cessent d'augmenter à l'égard des professionnel(le)s de l'enfance. D'un autre côté, on constate sur le terrain une déprofessionnalisation à contre-courant de l'évolution en cours dans d'autres pays européens (Peeters, 2008 ; Vandebroek, Pirard & Peeters, 2009 ; Peeters, 2012). En réponse à ce constat paradoxal, l'auteur consacre ses travaux de thèse de doctorat à l'analyse d'autres systèmes éducatifs (la France, l'Angleterre, le Danemark et la Nouvelle-Zélande) comme autant de cas où des alternatives ont pu être trouvées. Il bénéficie des réflexions partagées dans le cadre du projet européen « improving childcare ».

Il s'en est suivi, en Flandre, de nombreuses actions de concertation intersectorielle. Avec d'autres professionnel(le)s et chercheur(euse)s du champ, des contacts sont pris avec le ministère de l'Emploi, et autres acteurs politiques, avec l'administrateur de Kind en Gezin qui soulignera la nécessité d'avoir une formation de niveau bachelier qui était au départ davantage envisagée comme un coaching pour qualifier les personnes sans qualification. La volonté est de rompre le cycle de déprofessionnalisation et de créer ensemble une nouvelle perspective de développement professionnel dans le champ de l'enfance en Flandre face aux enjeux de qualité d'accueil pour tous (Peeters, 2012). La collaboration entre le ministère de l'Emploi, les départements d'éducation, Kind en Gezin permet une réelle réflexion sur le contexte où 80 % des places d'accueil sont encadrées par des personnes non qualifiées. Ainsi, la recherche/l'enseignement, des mesures politiques et le développement de modèles d'accompagnement permettent, depuis 2008, de faire avancer la réflexion sur la qualité d'accueil de l'enfance. Des échanges se poursuivent avec d'autres acteurs européens du champ ; en particulier avec les collègues de l'école ESSSE de Lyon, pionnières dans la mise en place d'une formation d'éducatrices(trices) de jeunes enfants⁹. En 2009, un référentiel de compétences pour un bachelier de la pédagogie de la petite enfance est élaboré sur la base des travaux de recherche et des concertations réalisées. Des discussions s'engagent sur le choix de l'orientation de la formation. Deux options prioritaires se dégagent : l'une plutôt sociale à l'image de l'EJE en France ; l'autre plus pédagogique et éducative. Finalement, la formation sera organisée dans des Hautes Écoles Pédagogiques dans trois villes : Anvers, Gand et Bruxelles.

Relevons dans ce mouvement pour un développement de la professionnalisation en Flandre, des actions en vue d'une approche neutre de genre des métiers de l'enfance (Peeters, 2008 ; Vandebroek & Peeters 2008 ; Peeters, 2013). Même s'il ne peut être établi de relation entre une présence renforcée des hommes dans le secteur de l'enfance et une meilleure professionnalisation de l'activité, il s'agit de reconnaître que ces métiers exigent des compétences réflexives et relationnelles de haut niveau qui sont neutres de genre. Ceux-ci nécessitent également de développer des pratiques de formation culturelles neutres de genre par le choix avisé des outils d'apprentissage dès la formation initiale et de créer un environnement de formation et de travail adapté aux hommes (ex. : vestiaires, sanitaires, modalité d'encadrement). En 2002, le gouvernement de la Communauté flamande a approuvé une série de mesures concernant la qualité des services (Peeters, 2007). Dans l'article 12 du Décret qualité, il est stipulé que « des mesures actives devraient être prises pour engager aussi bien des hommes que des femmes, des autochtones aussi bien que des personnes issues des minorités ethniques parmi les travailleurs de l'enfance et les fonctions d'encadrement ». Cette attention a conduit à des campagnes de sensibilisation à l'engagement d'hommes dans le secteur et à un changement de désignation des professionnel(le)s concerné(e)s.

⁹ N. François, E. Pools, F. Pirard, sous la direction scientifique de F. Pirard (Septembre 2014). **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 : **F r a n c e** .

1.7.1.2 Quelles qualifications, quelles formations ?

Actuellement, dans le monde de la recherche et sur la scène internationale dans des organisations telles que l'UNICEF (2008), l'OCDE (2001, 2006, 2012), il y a un consensus pour affirmer que la qualité de l'accueil des jeunes enfants en dehors de leur famille est très importante et plus particulièrement pour les enfants de familles précarisées. Une des conditions essentielles permettant de garantir cette qualité d'accueil s'attache à la qualification du personnel et à son développement professionnel continu (Urban *et al.*, 2011).

a) Repères pour la formation initiale

Sur la scène internationale, la nécessité d'une formation de niveau supérieur fait l'objet aujourd'hui d'un large consensus. Des différences se marquent plutôt sur les manières de l'organiser, les tranches d'âges des bénéficiaires concernés et les orientations choisies. Ainsi, comme l'a souligné Jan Peeters lors de la journée d'étude, plusieurs types de formations de niveau supérieur sont actuellement organisés pour l'accueil et l'éducation des enfants en dehors de leur famille (Peeters, 2008 ; Oberhuemer *et al.*, 2010) :

- **professionnel(le)s de la petite enfance** (0 à 6 ans) en Lettonie, Slovaquie, Suède et Nouvelle-Zélande ;
- **enseignant(e)s préscolaires** (3 à 6 ans) en Belgique, à Chypre et à Malte ;
- **enseignant(e)s préscolaires et primaires** (3 à 12 ans) en France, aux Pays Bas, en Bulgarie, et en Roumanie ;
- **éducateurs(trices) social(e)s** (de 0 à 99 ans) au Danemark, au Luxembourg et en Finlande ;
- **professionnel(le)s de l'accueil de l'enfance et du soutien parental** en France, en Flandre (0 à 3 ans, hors enseignement et support parental).

Lors de la réflexion sur la mise en place d'un bachelier en Flandre, Kind en Gezin a choisi de se diriger davantage vers la dernière orientation dans la perspective de travailler sur les transitions entre l'accueil de l'enfant et l'éducation tout en se situant en dehors du champ scolaire.

b) Repères pour la formation continue

Des études, retenues dans le cadre d'une recherche sur l'ensemble de la littérature scientifique sur le développement professionnel en Europe, démontrent qu'en termes de formations continues, toutes n'ont pas les mêmes effets. Celles qui s'avèrent être les plus efficaces et qui ont une influence sur la pratique sont menées par des accompagnateurs(trices) pédagogiques sur le terrain, engagé(e)s dans la pratique quotidienne (Budginaite *et al.*, 2014). Ces formations-actions-accompagnements s'appuient sur l'implication active des professionnel(le)s dans le changement de la pratique. Elles s'inscrivent dans un contexte pédagogique large, s'appuient sur la recherche et sont en prise avec les besoins locaux. En formation continue, il ne s'agit pas de définir des principes généraux par rapport aux pratiques de terrain mais plutôt de partir de situations précises pour analyser finement les pratiques et leurs effets et chercher des pistes d'ajustements les plus adaptées dans une démarche réflexive (Peeters & Vandenbroeck, 2011).

Relativement aux formations continues de courte durée, seule celle qui met en place une modalité de feedback vidéo (un(e) professionnel(le) est filmé(e) sur son lieu de travail, l'enregistrement est ensuite le support d'une discussion) a un effet bénéfique sur la pratique et sur la qualité d'accueil des enfants. Les initiatives de formation continue à long terme, accompagnées d'un encadrement

pédagogique et d'un encadrement via des groupes de réflexion sur la pratique, se révèlent efficaces après six mois et ont un effet maximum entre 12 et 24 mois.

En Europe, on distingue deux conceptions relatives aux praticiens de l'accueil de l'enfance et à leur développement professionnel. D'un côté, l'approche anglo-saxonne engage les professionnel(le)s à respecter des normes de qualité prescrites avec le double inconvénient de limiter les possibilités d'innovation et de générer le risque de reproduire des pratiques de « mauvaise qualité ». D'un autre côté, l'approche des pays scandinaves et de l'Allemagne notamment, amène les professionnel(le)s à développer de nouvelles connaissances et de nouveaux modes d'interaction avec les enfants, les parents et les collègues en partant de la pratique. Les professionnel(le)s doivent répondre à des exigences complexes dans un contexte spécifique. En Flandre, cette deuxième approche constitue une source d'inspiration pour développer un nouveau modèle de professionnalisation.

Ces constats rejoignent ceux déjà évoqués au sein de la recherche Core (Urban *et al.*, 2011) soulignant l'importance de mettre en place des dispositifs permettant une réelle réflexion sur la pratique.

1.7.1.3 La recherche CoRe : un cadre pour penser les professionnel(le)s de l'accueil de l'enfance

La recherche CoRe, en s'appuyant sur l'étude des villes de Pistoia et Gand, a montré qu'un travail d'accompagnement sur du long terme permet aux professionnel(le)s de terrain d'atteindre un haut niveau de compétences réflexives, qui peut dépasser le niveau de la formation initiale. L'accompagnement va permettre de développer des compétences d'action en mettant en question la pratique pédagogique pour la modifier. L'accompagnateur(trice) pédagogique doit stimuler les réflexions sur la pratique pour permettre une amélioration de celle-ci. Il importe également de garantir une collaboration démocratique entre les différents groupes de professionnel(le)s. D'une façon plus générale, une pratique compétente suppose des systèmes d'appui compétents et une réflexion constructive sur l'organisation de la formation continue.

Afin de favoriser un système compétent, une organisation apprenante, la recherche CoRe a formulé plusieurs recommandations :

- adopter une approche participative dans laquelle tou(te)s les professionnel(le)s et les parents sont impliqués,
- mettre en place des pratiques de documentation,
- rendre la pratique visible et l'ouvrir au débat,
- établir un lien égal et mutuel entre la théorie et la pratique,
- favoriser une réflexion critique et une analyse de la pratique.

1.7.1.4 L'accompagnateur(trice) pédagogique : quels rôles ?

Le rôle de l'accompagnateur(trice) pédagogique au sein du système compétent se décline à différents niveaux qu'ils(elles) auront eu l'occasion d'expérimenter au sein de leurs stages. Ceux consacrés au travail auprès des enfants et des familles leur donnent un appui important en termes de connaissance de la pratique. Bien entendu, les ressources financières et/ou la vision du pouvoir organisateur seront certainement déterminantes par rapport aux niveaux dans lesquels le travail de ces professionnel(le)s pourra s'inscrire dans un service.

Au niveau individuel, en lien direct avec les professionnel(le)s de l'accueil, l'accompagnateur(trice) pédagogique va appuyer le développement professionnel et les parcours de transition, accompagner la réflexion critique sur la pratique, informer des dernières évolutions (revues professionnelles et scientifiques, conférences...).

Au niveau de l'équipe, il(elle) peut mener des réunions d'équipe, assurer l'accompagnement pédagogique en développant une vision collégiale, accompagner des entretiens sur la pratique et soutenir la qualité des relations avec les familles.

Au niveau des organisations d'accueil et des centres de formation, les pédagogues du jeune enfant peuvent intervenir au niveau

- de formations et d'intervisions pour les directeurs(trices),
- de réunions de lancement pour des nouvelles structures,
- de l'organisation d'échanges d'expériences lors d'événements et de visites d'études,
- de la réflexion de groupe de collègues autour d'une thématique commune,
- du travail au sein de centre de documentation et de formations spécialisées,
- d'études de besoins pour le développement professionnel.

L'implication dans de nombreuses recherches internationales amène Peeters à souligner l'importance d'investir dans les formations pour le personnel de direction. Une structure qui fonctionne bien est généralement celle où l'on trouve un(e) directeur(trice) engagé(e) et investi(e) dans son travail et qui joue un rôle de moteur pour la qualité d'accueil.

Au niveau politique et enseignement, comme évoqué ci-dessus, le décret d'avril 2014 donne un nouveau cadre au niveau des qualifications et de l'appui pédagogique. Et, depuis 2012, différent(e)s acteurs(trices) du champ ont élaboré trois méthodes de coaching pédagogiques.

- Wanda : instrument qui permet un travail de réflexivité ;
- Documenteren : traduction d'un livre italien dans lequel un chapitre sur l'expérience de la Flandre a été ajouté ;
- Toolbox.

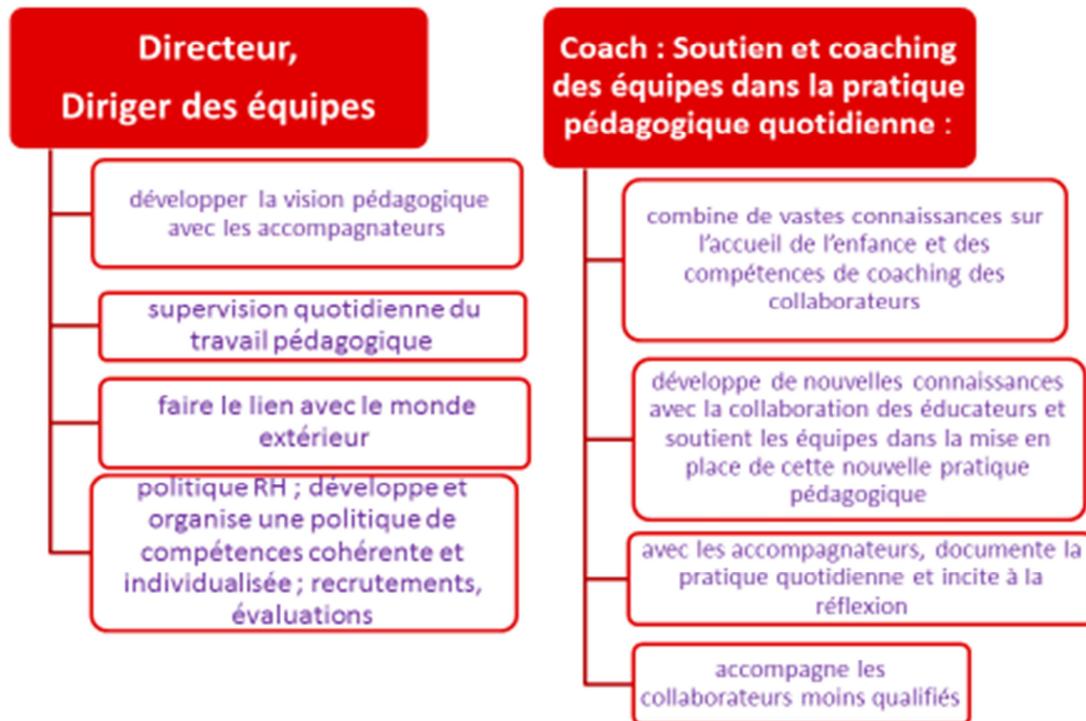
À cette époque, le gouvernement a également débloqué un budget permettant à 11 centres de formation (au sein desquels on trouve les premiers diplômés du bachelier PJK) de mettre en place des accompagnements pédagogiques pour les structures d'accueil indépendantes.

Dans les années à venir, les enjeux sont de développer une politique de compétences et de formation pour permettre aux accueillant(e)s de se qualifier. Il s'agit donc de :

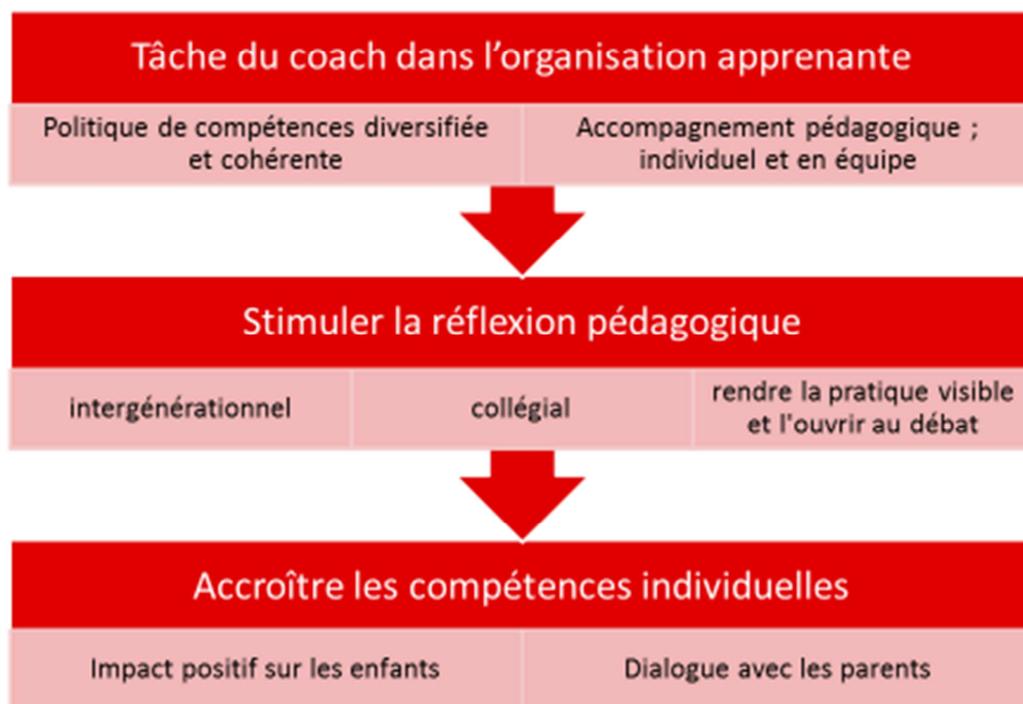
- définir les qualifications et les compétences requises ;
- développer des voies d'apprentissage pour les personnes moins qualifiées : apprendre sur le lieu de travail en fonction de la réflexion sur la pratique ;
- permettre (sans l'obliger) la mobilité verticale en adaptant les qualifications à l'enseignement en promotion sociale ;
- développer une structure d'accompagnement pour les personnes moins qualifiées.

1.7.1.5 Directeur(trice) - pédagogue du jeune enfant : quelles différences ?

La fonction de coaching, d'accompagnement n'est pas à confondre avec celle de direction, même si des personnes d'une même qualification pourraient être amenées à assurer l'une ou l'autre de ces fonctions. Dans le cadre d'une fonction de direction, la relation hiérarchique est clairement établie alors que la fonction de coach est fondée sur une relation davantage fonctionnelle. Les missions des uns et des autres sont différentes et complémentaires, supposant un travail collaboratif au sein d'une équipe.



Lors de l'arrivée d'un pédagogue du jeune enfant dans une structure, il est important de communiquer sur les tâches et responsabilités de chacun et que la personne qui occupe le poste de direction n'ait pas de crainte quant à une perte de tâches qui sembleraient plus attractives. Le développement d'une vision pédagogique doit se faire à la fois par la direction et le pédagogue.



www.vbjk.be | vbjk | ©

D'une façon générale, cette nouvelle fonction a dû être présentée aux milieux d'accueil par différentes actions : une conférence sur la professionnalisation en 2008, le magazine KIDDO, l'invitation de tous les pouvoirs organisateurs...

1.7.2 PJK : quel profil de compétences ?¹⁰

Depuis l'année académique 2010-2011, trois Hautes Écoles organisent la formation « pedagogie van het jong kind ». Il s'agit d'une « nouvelle profession » située au niveau 6 du cadre européen des certifications. Celle-ci se veut complémentaire aux métiers existants dans l'accueil de l'enfance et met le focus sur l'accompagnement professionnel.

1.7.2.1 Les compétences professionnelles

La formation comprend trois années d'études et vise à permettre aux étudiant(e)s d'acquérir 10 compétences en lien avec les responsabilités que ces professionnel(le)s auront vis-à-vis des enfants, des familles, de l'équipe ainsi que du secteur de l'enfance et de la société.

¹⁰ Présentation de Lien Werbrouck lors de la journée d'étude du 6 octobre 2014.

Enfants	Famille	Équipe	Secteur éducatif et société
<ul style="list-style-type: none"> • Éduquer • Soutenir le développement des enfants 	<ul style="list-style-type: none"> • Assurer le lien entre la famille et les services éducatifs • Impliquer les parents comme partenaires 	<ul style="list-style-type: none"> • Soutenir la professionnalisation • Co-construire le projet socio-pédagogique 	<ul style="list-style-type: none"> • Impliquer les partenaires externes • S'orienter dans la société
<ul style="list-style-type: none"> • Réfléchir et innover • Prendre en compte la diversité 			

Le travail par rapport aux enfants

- **Éduquer** : le(la) responsable pédagogique crée un environnement positif, sécurisant, sain et structuré, qui tient compte de chaque enfant. Son attitude attentive, focalisée sur la satisfaction des besoins fondamentaux, instaure la confiance fondamentale entre lui et chaque enfant. Il(Elle) introduit l'enfant comme acteur de la société.
- **Soutenir le développement des enfants** : le(la) responsable pédagogique accompagne le développement global de chaque enfant par une interaction stimulante dans un environnement riche et par un accompagnement basé sur l'observation de l'environnement et des besoins de développement de celui-ci.

Le travail par rapport aux familles

- **Assurer le lien entre la famille et les services éducatifs** : le(la) responsable pédagogique garantit aux enfants la continuité maximale entre le milieu familial et les services éducatifs. Il(Elle) ajuste l'offre en collaboration avec l'équipe afin que les parents puissent s'y reconnaître. Pour y arriver, la vision pédagogique est fondamentale.
- **Impliquer les parents comme partenaires** : le(la) responsable pédagogique construit une relation de confiance avec le parent, dans l'intérêt de l'enfant. Il(Elle) connecte son propre professionnalisme à l'expertise du parent.

Le travail par rapport à l'équipe des services d'accueil d'enfants

- **Soutenir la professionnalisation** : le(la) responsable pédagogique encourage et stimule les accueillant(e)s aux qualifications diverses en vue d'un développement professionnel. Il(Elle) y parvient en communiquant dans une relation ouverte et en créant un contexte favorable au professionnalisme.
- **Co-construire le projet socio-pédagogique** : le(la) responsable pédagogique porte la responsabilité du projet socio-pédagogique du service en collaboration avec une équipe pluridisciplinaire. Il(Elle) crée de manière active les conditions cadres pour y parvenir, en pointant notamment l'importance de la dimension sociale.

Le travail par rapport au secteur éducatif et à la société en général

- **Impliquer les partenaires externes** : le(la) responsable pédagogique contribue de manière proactive au contexte social local en prenant l'initiative de collaborer avec des partenaires externes.

- **S'orienter dans la société** : le(la) responsable pédagogique suit les évolutions significatives de la société, des politiques publiques, dans le domaine de son expertise et dans le contexte international. Ainsi, il(elle) inscrit son propre positionnement professionnel dans le contexte social.

Les compétences globales ci-dessous permettent au(à la) responsable pédagogique d'assurer les responsabilités vis-à-vis des quatre partenaires

- **Réfléchir et innover** : le(la) responsable pédagogique construit des nouvelles approches pédagogiques en lien avec le service. En collaboration avec son équipe, il(elle) recueille, collecte, analyse et interprète des situations complexes dans la pratique professionnelle ; il(elle) utilise les résultats des recherches scientifiques. Il(Elle) prend l'initiative et la responsabilité d'accompagner l'équipe à réfléchir, à innover et à documenter les pratiques pédagogiques existantes tout en réfléchissant lui(elle)-même aux effets de ses propres actions.
- **Prendre en compte la diversité** : le(la) responsable pédagogique agit à partir de la conscience de son propre cadre de référence, en respectant la diversité existante. En utilisant une approche ouverte et inclusive, il transforme cette diversité en une valeur ajoutée. De cette façon, il(elle) soutient le développement de l'identité des enfants et des autres acteurs(trices) ainsi que de leur respect des autres. Il est important de voir l'unicité de chaque enfant, de chaque famille, de chaque professionnel(le), de chaque partenaire.

1.7.2.2 Les secteurs d'emplois

Les « pédagogues du jeune enfant » sont amené(e)s à travailler dans différents secteurs et à occuper différentes fonctions. Ils(Elles) peuvent assurer un **accompagnement pédagogique** dans

- des milieux d'accueil collectif de la petite enfance,
- les milieux d'accueil « privés » (terme qui devrait disparaître dans l'avenir mais toujours utilisé dans une période de transition),
- des milieux d'accueil extrascolaire,
- des services d'accueillant(e)s conventionné(e)s,
- des services de soutien familial préventif,
- les « huizen van het kind »,
- l'accueil temps libre jusque 12 ans,
- ...

Ils(Elles) peuvent également travailler directement **auprès des enfants** dans des milieux d'accueil collectif. Ce travail permet à certains d'acquérir davantage d'expérience et d'évoluer dans leur profession.

1.7.2.3 Un métier complémentaire aux autres métiers existants

Les « pédagogues du jeune enfant » amènent une dimension supplémentaire dans le paysage de l'accueil de l'enfant de 0 à 12 ans en intégrant des connaissances et des pratiques liées à tous les partenaires impliqués (enfants, familles, équipe, réseau) et en leur permettant de reconnaître les qualités de tou(te)s les professionnel(le)s au sein de l'équipe. Les différents stages, d'abord auprès des enfants, ensuite dans des fonctions d'accompagnement, leur donnent l'occasion d'appréhender

les différentes facettes de l'accueil et de l'encadrement de l'enfance. Ils(Elles) pourront être un modèle et stimuler la réflexion de l'équipe dans le lancement et l'accompagnement des projets pédagogiques, dans l'accueil de la diversité, dans les processus de documentation, dans le développement de programmes de l'accueil temps libre... Les liens avec la communauté locale se concrétiseront de différentes façons, par exemple, en instaurant des visites hebdomadaires des enfants dans une maison de repos ou dans une bibliothèque de quartier, en instituant des moments de jeux au parc, en se rendant régulièrement chez le boulanger...

1.7.3 PJK : quelle organisation de la formation ?¹¹

1.7.3.1 La construction de la formation

Les compétences présentées ci-dessus sont communes aux trois établissements mais chaque école a eu ensuite la responsabilité d'établir l'organisation de la formation. À la Haute École Erasme à Bruxelles, la mise en place de la formation s'est déroulée dans un processus continu mais flexible où des décisions prises ont parfois fait l'objet de modifications au fil des années. Quatre personnes de sections différentes se sont réunies afin de discuter des grands thèmes à aborder, des évaluations, des stages... Des « experts », des pédagogues... ont été consultés pour enrichir la réflexion. Comme évoqué ci-dessus, la formation s'inscrit au niveau 6 du cadre européen des certifications visant le développement :

- de compétences spécialisées,
- d'une autonomie professionnelle,
- d'aptitudes à innover sur la base de recherches scientifiques,
- d'une responsabilité commune dans le but d'acquérir des résultats collectifs.

Le processus d'élaboration de la formation s'est fait pas à pas en définissant les grands thèmes : le concept didactique, les indicateurs de comportement, la « matrice des résultats d'apprentissage », la matrice d'évaluation, la planification des programmes.

1.7.3.2 Les grands thèmes

Les grands thèmes (cf. p.29) ont été choisis sur la base de concepts théoriques discutés avec des pédagogues, des éducateurs(trices) de jeunes enfants, des travailleurs(euses) sociaux(ciales) et des expert(e)s du domaine.

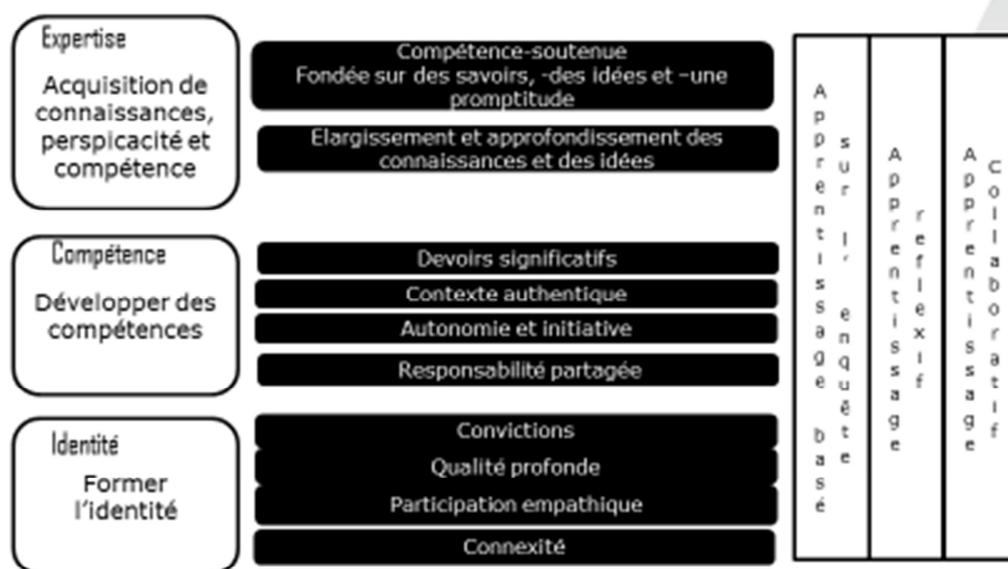
1.7.3.3 Le concept didactique

À la Haute École Erasme, le concept didactique créé a donné un cadre à la formation et à l'organisation des apprentissages. Au moment de cette réflexion, le concept de compétence était mis en avant dans les discussions et la littérature liées au champ éducatif. Cependant, l'équipe souhaitait également prendre en compte de façon significative les apports théoriques en tant que tels et pas seulement en soutien aux compétences. Sa volonté était également d'amener une réflexion sur l'identité professionnelle et personnelle des étudiant(e)s, démarche importante pour des jeunes

¹¹ Présentation de Geert De Raedemaeker lors de la journée d'étude du 6 octobre 2014.

dont l'identité est encore en développement. Pour travailler ces différents niveaux (compétence, expertise, identité), plusieurs modalités d'apprentissage ont été envisagées. Tout d'abord, des apprentissages basés sur l'enquête, permettant une introduction à la recherche scientifique. Ensuite, des apprentissages basés sur la réflexion permettant le développement d'une posture réflexive, très importante dans les métiers de l'interaction humaine. Enfin, des apprentissages collaboratifs amenant les étudiant(e)s à travailler ensemble et donnant ainsi à ceux-ci une représentation de ce que peut être un travail d'équipe dans le cadre de leur futur métier.

Concept didactique...

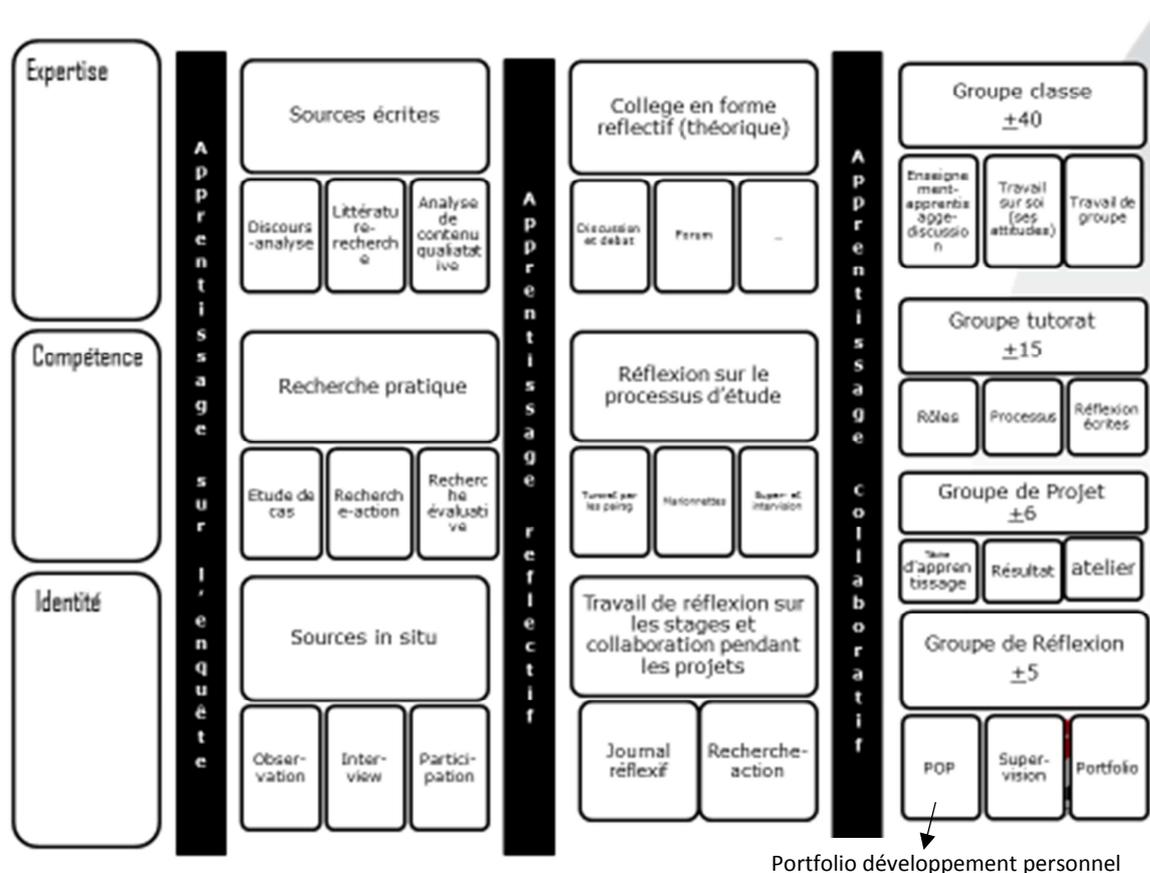


Pour chaque niveau visé et chaque type d'apprentissages, différentes ressources ou modalités ont été pensées.

Pour acquérir l'expertise via l'apprentissage basé sur l'enquête, des ressources écrites sont utilisées pour faire de l'analyse de discours, de la recherche de littérature et de l'analyse qualitative de contenu. Pour le niveau des compétences, la recherche se fera dans la pratique de terrain via des études de cas, des recherches-actions et des recherches évaluatives. Pour le troisième niveau, les étudiant(e)s sont invité(e)s à réfléchir à leur identité, notamment en stage, sur la base d'observations, d'interviews et de participation.

L'apprentissage réflexif traverse également les trois niveaux avec des modalités diverses : la mise en place de forums où les étudiant(e)s doivent réagir sur des thématiques proposées ; des séances de supervision et d'intervention pendant les stages ; l'organisation d'un tutorat par les pairs de l'année supérieure par rapport au travail de recherche ; l'exploitation d'un journal réflexif utilisé au moins trois fois par semaine par les étudiant(e)s et par les formateurs pour accompagner ces dernier(ère)s sur leurs apprentissages.

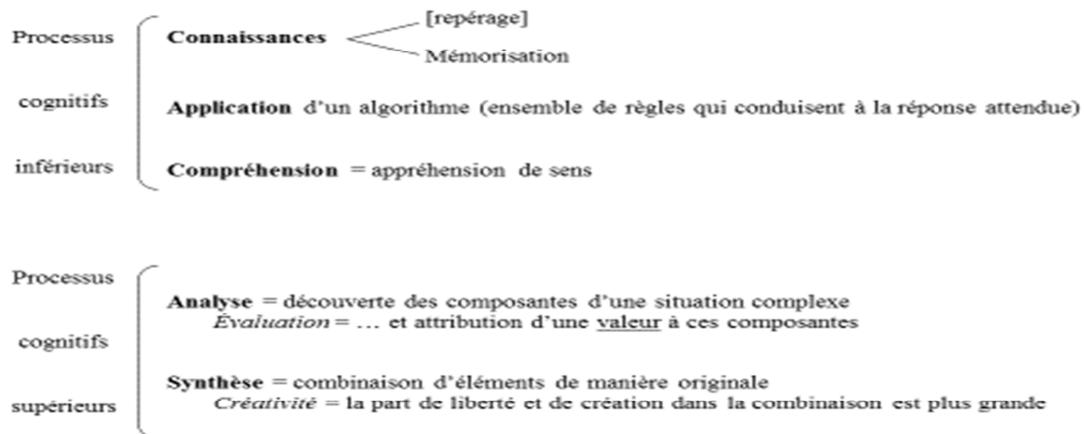
L'apprentissage collaboratif est également organisé selon différentes modalités de composition de groupes en fonction des objectifs visés.



1.7.3.4 Les indicateurs de comportements

Afin de définir les indicateurs de comportements, l'équipe s'est inspirée des profils professionnels accrédités dans les domaines connexes à la formation (nursing, travail social, éducation). Des expert(e)s professionnel(le)s ont également été consulté(e)s afin de réfléchir à la façon de traduire les compétences en vue de les évaluer, notamment au cours des stages. La taxonomie de Bloom a permis de préciser ce qui était attendu des étudiant(e)s.

Taxonomie des objectifs cognitifs d'après B. Bloom



1.7.3.5 La matrice des résultats d'apprentissage

À partir des grands thèmes, les indicateurs de comportements ont été regroupés et une réflexion sur le nom des cours s'est alors engagée. Les indicateurs de comportements ont donc servis de base à la création des cours tout en visant un équilibre entre les niveaux expertise, compétences et identité, pour établir un programme qui ne soit ni trop pratique ni trop théorique. Certains choix ont été accentués : les thèmes socio-culturels (référence aux 100 langages de Reggio Emilia), la fonction d'accompagnement avec différentes approches (humanistic coaching, coaching narratif, Wanda, la documentation...).

1.7.3.6 La matrice d'évaluation

Les matrices d'évaluation (pour l'ensemble du programme et pour chaque cours) s'appuient sur le concept didactique, en équilibrant les modalités et les formes des évaluations (examens écrits et oraux, portfolio, projet).

1.7.3.7 La planification des programmes

L'ensemble de la formation est organisée en six semestres, chacun se clôture par une période d'examens. Le portfolio et les stages sont très importants dans la formation, les étudiant(e)s se rendent en stage, au moins une fois par semestre, pendant :

- 5 semaines en 1^{re} année,
- 10 semaines en 2^e année,
- 15 semaines en 3^e année.

La formation se structure autour des groupes de compétences professionnelles (cf. p.22). Un thème est travaillé chaque semestre :

- *découvrir l'enfant en soi* : prendre en compte son histoire pour continuer à construire son identité ;

- *l'enfant et l'autre* : considérer la famille et les personnes qui entourent l'enfant, car il ne grandit pas seul ;
- *une chance pour chaque enfant* : accueillir la diversité et réfléchir aux problèmes sociaux
- *pousser les limites* : aller voir ailleurs, découvrir d'autres systèmes éducatifs (voyages à Berlin, Reggio Emilia, Pistoia...);
- *bouger le quartier* : sortir du contexte de l'accueil en lui-même, aller à l'extérieur, mettre en place des projets dans la rue avec les enfants, faire connaissance avec le quartier ;
- *graduation (« diplomation »)*.

Dix lignes d'apprentissage, en lien avec les groupes de compétences, traversent les différents semestres.

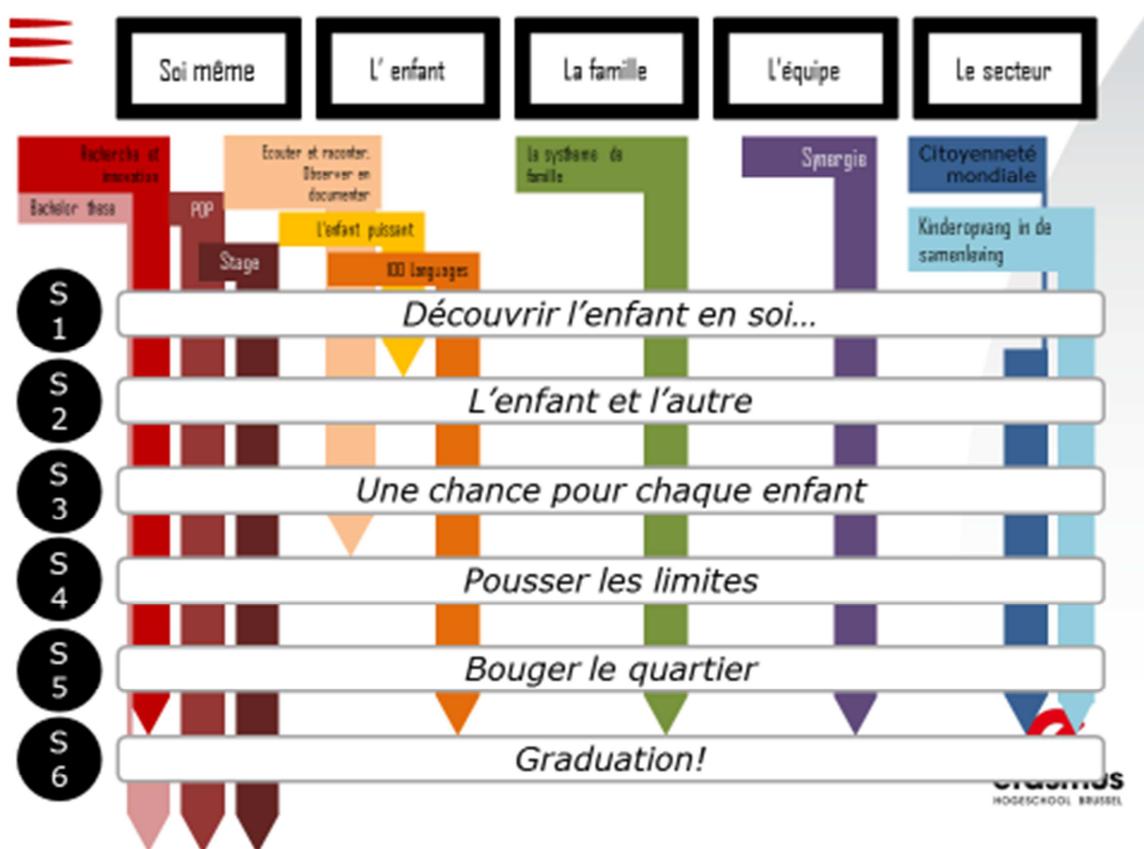
Pour le secteur, il s'agit de la citoyenneté et de l'accueil de l'enfant dans la communauté. Les étudiant(e)s pourront s'ouvrir au monde extérieur, appréhender ce qui se fait à l'étranger mais pas seulement, ils(elles) sont également invité(e)s à explorer le quartier, la ville, par exemple en découvrant les espaces libres accessibles aux enfants, comment ils sont créés ? Quelle signification pour les habitants du quartier...

Pour l'équipe, la ligne d'apprentissage est la synergie. Les étudiant(e)s apprennent la communication constructive, le coaching, le management... Cela peut se faire en invitant les professionnel(le)s de terrain à venir à la rencontre des étudiant(e)s qui pourront alors expérimenter le coaching dans un cadre sécurisant.

Pour la famille, les étudiant(e)s sont familiarisé(e)s avec les théories systémiques, ils(elles) vont également apprendre à faire des entretiens de famille.

Pour l'enfant, les étudiant(e)s vont à sa rencontre lors des stages (écouter et raconter, observer et documenter, considérer l'enfant comme acteur de son apprentissage, les cent langages) mais ils(elles) élaborent également des projets en dehors des stages auxquels sont conviés des enfants des écoles des alentours.

Pour « soi-même », ce sont les compétences qui soutiennent les autres. On trouve dans ce groupe : les stages, la recherche et l'innovation, le portfolio réflexif et le travail de fin d'année. Celui-ci se base sur une recherche mais ne se réduit pas à cela. En effet, les étudiant(e)s sont invité(e)s à élaborer un « produit », un « scénario » qui pourra être laissé au lieu de stage (par exemple : « comment faire participer l'enfant à la vie de tous les jours ? », « comment faire participer la famille dans l'accueil ? »).



1.8 Mobilité horizontale et verticale¹²

Depuis deux ans, les trois Hautes Écoles proposent un parcours particulier dans la formation « pédagogie van het jonge kind », le système SWITCH qui permet d'allier un travail, une vie de famille et des études.

Comme expliqué ci-dessus, la création du bachelier a notamment découlé d'un besoin de professionnalisation du secteur pour les nouveaux(elles) professionnel(le)s mais également pour ceux(celles) déjà en place. Il s'agit de pouvoir soutenir et reconnaître toutes les personnes travaillant dans ce secteur. Beaucoup d'étudiant(e)s inscrit(e)s dans ce cursus ont d'ailleurs eu connaissance de cette formation car ils(elles) travaillent dans un lieu d'accueil de l'enfance qui offre des stages aux personnes qui poursuivent ces études.

Au sein de l'école Artevelde de Gand, le parcours SWITCH s'est inspiré d'autres cursus déjà actifs dans d'autres sections (bacheliers en gestion, instituteurs(trices) préscolaires, instituteurs(trices) primaires, enseignant(e)s secondaire, soins infirmiers, sages-femmes).

Deux types de public sont présents dans la formation. Tout d'abord des étudiant(e)s qui ne travaillent pas dans le secteur mais qui montrent un grand intérêt pour celui-ci et qui possèdent parfois des diplômes liés au domaine de l'enfance. Ensuite, des étudiant(e)s qui travaillent dans le

¹² Présentation de Sofie Vastmans lors de la journée d'étude du 6 octobre 2014.

secteur de l'enfance en tant que puériculteurs(trices), superviseurs ou coordinateurs(trices) d'une organisation, intervenant(e)s dans l'extrascolaire. Ces dernier(ère)s peuvent parfois être en possession d'un certificat faisant suite à une formation de deux ans mais qui n'est pas de niveau 6.

Le système SWITCH peut servir une mobilité horizontale en permettant aux étudiant(e)s inscrit(e)s dans le cursus classique de suivre certains cours du cursus SWITCH pour répondre à leur trajet personnel, par exemple, dans les situations de séjours à l'étranger. Mais l'intérêt premier reste la possibilité d'offrir une mobilité verticale. Deux situations peuvent se présenter :

- les candidat(e)s ont un des diplômes répertoriés dans une liste permettant de bénéficier de dispenses du fait de posséder des connaissances acquises dans une formation proche (EVK : eerder verworven kwalificaties) ;
- les candidat(e)s possèdent des compétences équivalentes acquises antérieurement par un travail dans le secteur (EVC : eerder verworven competentie).

Dans les deux cas, les candidat(e)s doivent suivre une procédure formelle. Ils(elles) rencontrent tout d'abord le(la) coordinateur(trice) de la section pour faire le point sur leur situation, parler de leur trajet et déterminer leur projet. Pour les premiers, le diplôme sert de preuve et permet l'obtention des dispenses. Pour les seconds, la procédure est plus importante et plus complexe. Les candidat(e)s doivent élaborer un portfolio détaillé faisant la preuve de leurs compétences comprenant des attestations, des observations, des rapports réflexifs... Ils(elles) devront ensuite se présenter face à deux évaluateurs(trices) neutres lors d'un entretien.

Le système SWITCH permet donc un trajet individuel et modulable en fonction des expériences et des qualifications passées :

- trajet classique de cinq ans ;
- trajet de quatre ans : pour les puériculteurs(trices) ayant cinq ans d'expérience minimum ;
- trajet de trois ans : pour les candidat(e)s en possession d'un bachelier (niveau 6) dans une formation similaire ;
- trajet de deux ans : pour les responsables dans le secteur de l'enfance possédant un diplôme dans le domaine et ayant cinq ans d'expérience ;
- trajet plus léger et individuel en quatre ans : pour des candidat(e)s qui ont obtenu des crédits d'un bachelier dans une formation similaire (niveau 6).

À l'école Artevelde, les cours se donnent essentiellement les jeudis après-midi et soir. Quel que soit le trajet suivi, il s'agit des mêmes compétences, des mêmes contenus et des mêmes examens mais avec une « intensité de contact » différente. Certains cours nécessitent davantage une participation en groupe et un contact avec le formateur (par exemple, le cours de coaching ou le cours de communication). D'autres cours peuvent se faire de façon plus individuelle mais avec d'autres ressources tel que le Digital Learning. Certains cours sont ainsi filmés et peuvent donc être vus par les étudiant(e)s à leur domicile au moment qui leur convient. Pour ceux(elles) qui travaillent dans le secteur de l'enfance, une partie des stages peut se faire au sein de leur structure, mais ce n'est pas une obligation, les étudiant(e)s sont libres de choisir leur lieu de stage, dans tous les cas, un portfolio reste d'application. Tout au long de la formation et à certains moments plus précis, par exemple après les examens, les étudiant(e)s rencontrent la coordinatrice de la section pour échanger sur leur formation.

Au sein de cette école, 24 étudiant(e)s se sont inscrit(e)s lors de l'année académique 2013-2014, dont 20 poursuivent leur formation. Vingt étudiant(e)s sont inscrit(e)s cette année. Le groupe est assez hétérogène au niveau de l'âge (de 22 à 48 ans), composé majoritairement de puériculteurs(trices) dont un seul homme. L'équilibre n'est pas toujours facile à trouver car il importe d'intégrer des nouvelles connaissances en restant dans un même poste, il est important d'avoir le soutien du personnel de sa structure.

Partie 2 : (Résultats à usage interne, non diffusable en dehors du cadre de la recherche)

- 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.
- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., & Pirard, F., en collaboration avec Camus, P., Humblet, P. & Parent, F., sous la direction scientifique de Pirard, F. (2012). *Recherche-Action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 - 12 ans)*. Récupéré du site de l'ONE : <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- Daems, M., Declercq, B., & Vancleynenbreugel, C. (2014). *Developmental domains in curricula. The dilemma between an holistic approach and analytic descriptions*. Communication en symposium à la XXIV^e conférence annuelle de l'European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Crète, the 9th September 2014.
- EACEA (Agence Exécutive Éducation Audiovisuel et Culture) (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil de jeunes enfants en Europe*. Bruxelles : Eurydice, (téléchargeable sur le site : <http://eaca.ec.europa.eu/>).
- European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Key Data on Early Childhood Education and Care in Europe. 2014 Edition. Eurydice and Eurostat Report*. Luxembourg : Publications Office of the European Union.
- Experisecentrum Ervaringsgericht Onderwijst KU Leuven (2007). *Werken aan kwaliteit vanuit het kinderspectief : welbevinden en betrokkenheid als richtsnoeren. Eindverslag*. Leuven : EGEKO KU Leuven.
- Humblet, P.C., & Vandebroek, M. (2007). Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le care et la (re)construction des problèmes sociaux. In G. Brougère & M. Vandebroek, *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 189-206). Bruxelles : Peter Lang.
- Janssen, J. (2014). *Curriculum and quality. Parental involvement in nine countries*. Communication en symposium à la XXIV^e conférence annuelle de l'European Early Childhood Education Research Association (EECERA), Crète, the 9th September 2014.
- Laevers, F. (2005). *Instrument d'Autoévaluation pour le bien-être et l'implication des enfants dans le Milieu d'Accueil (INAMA)*. Leuven : Centre de recherche pour une éducation expérientielle.
- Laevers, F., & Declercq, B. (2011). Implication et bien-être des enfants : les clés pour augmenter leurs compétences. *Enfants d'Europe*, 21, 15-17.
- MAS (2007). *Analyse van het zoekproces van ouders naar een voorschoolse kinderopvangplaats*. Leuven : MAS.
- Oberhuemer, P., Schreyer, I., & Neuman, M.J. (2010). *Professionals in early childhood education and care systems*. Opladen & Farmington Hills, MI : Barbara Budrich Publishers.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques (2001). *Petite enfance et grands défis. I : Éducation et structure d'accueil*. Paris : OCDE.
- OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques (2007). *Petite enfance et grands défis. II : Éducation et structure d'accueil*. Paris : OCDE.
- OECD (2012). Starting String III. A quality toolbox for early childhood education and care, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123564-en>.

- 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. (2007). Including Men in Early Childhood Education: Insights from the European Experience, New Zealand Research. *Early Childhood Education*, 10, 15-24.
- 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. (2012). De neerwaartse spiraal doorbroken : De professionaliteitsdiscussie in de kinderopvang. In K. Van Leeuwen & H. Van Crombrugge (Eds.), *Gezinnen in soorten*. Antwerpen : Garant.
- 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.
- Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2010). *Caring and learning together : A case study of Ghent*, Vol. 18. Paris: UNESCO.
- Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2011). Child Care Practitioners and The Process of Professionalization. In L. Miller (Ed.), *Professional issues, leadership and management in the early years* (pp. 62-76). London : Sage.
- Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). À la recherche des systèmes compétents : Conclusions et recommandations de CoRe, un projet de recherche européen sur les compétences requises en EAPE. *Petite Enfance*, 107, 79-86.
- Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2012). Childcare practitioners and the process of professionalisation. In L. Miller, R. Dury & C. Cable (Eds.), *Extending professional practice in the early years*. London : Sage/ Open University.
- Peeters, J., Budginaite, I., Cameron, C., Hauari, H., Lazzari, A., Peleman, B., & Siarova, H. (2014). *Impact of continuous professional development and working conditions of early childhood education and care practitioners on quality, staff-child-interactions and children's outcomes : A systematic synthesis of research evidence*. Eurofound. Gent : VBJK.
- Sommer, M. (2012). *L'évolution des crèches et du métier de puéricultrice de 1945 à aujourd'hui*. Actes de la journée d'étude du 12 mai 2011 « puéricultrice : Un métier complexe en évolution », Liège : Université de Liège.
- 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 (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.
- Vandenbroeck, M., De Visscher, S., Van Nuffel, K., & Ferla, J. (2008). Mothers' Search for Infant Child Care : The Dynamic Relation between Availability and Desirability in a Continental European Welfare State. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(2), 245-258.

- Vandenbroeck, M., & Laevers, F. (2014) (Eds.). Pedagogische raamwerk voor de kinderopvang van abc's en peuters. Brussel: Kind en Gezin. Récupéré du site de Kind en Gezin : <http://www.kindengezin.be/img/pedagogische-raamwerk.pdf>.
- Vandenbroeck, M., & Peeters, J. (2008). Gender and professionalism : A critical analysis of overt and covert curricula. *Early Child Development and Care*, 178, 703-715.
- Van Laere, K., Peeters, J., & Lund, S. (2012). Valuing the workforce : A. 0-6 profession and parity with school teachers. *Children in Europe*, Policy Paper N° 8.
- Vandenbroeck, M., Pirard, F., & Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(3), 408-416.