



Plus de chances dès l'enfance

Former et accompagner les professionnels

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

Plus de chances dès l'enfance

Former et accompagner les professionnels

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

COLOPHON

Plus de chances dès l'enfance

Former et accompagner les professionnels

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

Deze publicatie bestaat ook in het Nederlands onder de titel :

Kleine kinderen, grote kansen

Professionals opleiden en begeleiden

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

AUTEURS

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

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

Michel Teller

Patrick De Rynck

Maki Park, Migration Policy Institute

Ankie Vandekerckhove, Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent

COORDINATION

POUR LA

FONDATION ROI BAUDOUIIN

Françoise Pissart, directrice

Pascale Taminiaux, responsable de projet

Nathalie Troupée, assistante

CONCEPTION GRAPHIQUE

PuPiL

MISE EN PAGE

Tilt Factory

PRINT ON DEMAND

Manufast-ABP asbl, une entreprise de travail adapté

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

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

Dépôt légal

D/2848/2014/14

ISBN

978-287212-727-6

EAN

9782872127276

N° DE COMMANDE

3224

Mai 2014

Avec le soutien de la Loterie Nationale

AVANT-PROPOS

La pauvreté des enfants s'accroît. Le taux de risque de pauvreté est de 18.5% pour la tranche 0-15 ans, mais il y a de fortes variations entre les régions. Le taux de risque de pauvreté des 0-15 ans en Région de Bruxelles-Capitale est estimé à environ 40%, et à 10.3% en Région flamande ; un Wallon pauvre sur trois est un enfant¹.

La diversité, l'exclusion sociale et la précarité sont des défis auxquels sont confrontés les professionnels de la petite enfance. Il est crucial d'avoir une offre de services qui prend en compte ces thématiques complexes car les premières années de la vie sont cruciales pour le développement de l'enfant. En tant que professionnel du secteur de l'accompagnement autour de la naissance, de l'accueil de la petite enfance ou de l'enseignement, vous recherchez avant tout des réponses concrètes et des pistes de solution.

La Fondation Roi Baudouin s'est lancée dans un ambitieux programme d'action intitulé 'plus de chances dès l'enfance'. Notre programme met surtout l'accent sur la nécessité d'une offre de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants qui soit inclusive et de qualité. Cela signifie qu'il faut tenir compte des besoins spécifiques des familles précarisées, se mettre à l'écoute des enfants et de leurs parents et être attentif aux questions de pauvreté dans la formation des professionnels.

Mais il n'y a pas de formules magiques pour organiser les services d'accueil et d'éducation de la petite enfance, c'est une recherche perpétuelle. Nous savons que vous êtes nombreux à faire face à ces défis, à vous poser des questions, à mettre en place des actions spécifiques. C'est pourquoi la Fondation a organisé une série de quatre journées de dialogues à votre attention. L'objectif de ces journées était d'échanger des expériences entre différents secteurs de l'enfance et de l'éducation et de stimuler les rencontres entre les acteurs des trois Communautés de Belgique.

¹ Pour plus de chiffres, voir notre 'zoom' sur la pauvreté des enfants ainsi que notre 'Champs de Vision' n° 94, Fondation Roi Baudouin

Elles avaient pour thèmes :

- Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants (18/10/2013)
- Valoriser et développer toutes les compétences langagières des jeunes enfants (29/11/2013)
- Former et accompagner les professionnels (24/1/2014)
- Co-éducation : les partenariats avec les parents, leur réseau social et d'autres professionnels (21/2/2014)

Nous avons rassemblé les contenus de ces journées dans une série de quatre publications. Nous vous invitons également à consulter notre site internet www.kbs-frb.be où vous trouverez ces documents ainsi que des vidéos avec les messages clés de chacune des journées.

À côté de ces journées, la Fondation organise également des échanges entre experts et décideurs politiques européens et américains. Via le lien www.inclusive-early-years.org, vous pourrez accéder à l'ensemble des documents et des vidéos de ces échanges.

Nous espérons que ces expériences vous inspireront dans vos travaux.

TABLE DES MATIÈRES

COLOPHON	4
AVANT-PROPOS	5
TABLE DES MATIÈRES	7
INTRODUCTION	9
1. ASSURER UN DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL AU TRAVERS DE LA FORMATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT	11
1.1. La formation des professionnels de l'EAJE en Belgique : la disparité	12
1.2. La diversité des services et des qualifications : avantage ou obstacle ?	12
1.3. Des référentiels et des programmes à visée universaliste	13
1.4. Au-delà des prescrits, des pistes d'action	14
1.5. Il ne suffit pas d'informer... Aller à la rencontre de l'autre... ..	14
1.6. Le premier accueil : un moment décisif à ne pas négliger.	15
1.7. L'accueil : un enjeu de tous les jours	15
1.8. Des compétences à développer en formation.	17
1.9. Vers la mise en place d'un système compétent au bénéfice de tous	18
1.10. Sélection bibliographique	19
2. FORMER ET ACCOMPAGNER LES PROFESSIONNELS	23
2.1. Introduction.	23
2.2. Quelles sont les compétences importantes pour les futurs professionnels?	25
2.3. Implications pour la formation de base des futurs professionnels	31
2.4. Une professionnalisation continue.	36
2.5. Bibliographie	36
3. PRÉSENTATION DE TROIS INITIATIVES	39
3.1. Badje, Bruxelles.	39
3.2. Haute École de la Ville de Liège.	40
3.3. Haute École Artevelde Gand, Hogeschool-Universiteit Bruxelles et Haute École Karel de Grote Anvers	42
4. FORMATION DES PROFESSIONNELS ET PROGRAMMES INNOVANTS	45
Rapport de synthèse du Transatlantic Forum on Inclusive Early Years	

INTRODUCTION

La troisième journée avait pour thème :

FORMER ET ACCOMPAGNER LES PROFESSIONNELS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.3. Des référentiels et des programmes à visée universaliste

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.8. Des compétences à développer en formation

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.10. Sélection bibliographique

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

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

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

2. FORMER ET ACCOMPAGNER LES PROFESSIONNELS

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

2.1. Introduction

2.1.1. La pauvreté des enfants vue par les professionnels

La réaction d'un professionnel (novice) confronté à la pauvreté infantile prend souvent l'allure d'une lutte ou d'une fuite. Ceux qui veulent lutter mettent sur pied des initiatives bien intentionnées destinées à répondre aux 'besoins' qu'ils pensent détecter au niveau des enfants ou des parents. En dépit de leurs efforts et de leurs nobles intentions, leurs actions passent fréquemment à côté de leur objectif, sont ressenties comme stigmatisantes par le public cible ou ne font même qu'accroître les inégalités. D'autres sont tentés de fuir. Ils ne savent pas très bien comment réagir ou considèrent que ce n'est pas à eux d'assumer une responsabilité en cette matière.

Aucune de ces réactions ne peut contribuer efficacement à un développement positif des enfants alors qu'il s'agit précisément de la mission essentielle à laquelle il faut se consacrer quand on travaille avec de jeunes enfants précarisés.

De telles réactions peuvent être mises en liaison avec le regard que les professionnels portent sur les enfants en situation de pauvreté. On entend trop souvent des étudiants dire qu'ils sont plein d'appréhension ou qu'ils se sentent mal à l'aise à l'idée de faire leur stage dans une école ou un lieu d'accueil à forte concentration d'enfants issus de minorités ethnoculturelles et/ou de milieux socio-économiquement défavorisés. C'est compréhensible dans la mesure où, dans le discours public, ces enfants sont souvent associés à des problèmes : difficultés d'apprentissage, retard linguistique, problèmes d'intégration... (Van Avermaet, 2013). On n'entend presque jamais de témoignages ou d'exemples montrant les ressources des enfants qui grandissent dans des situations de précarité. Ces images mentales s'inscrivent dans une 'vision déficitaire', autrement dit le présupposé selon lequel les normes et les valeurs des familles dans lesquelles grandissent ces enfants sont la cause de leurs prétendus 'problèmes' et de leur retards (Nicaise, 2008; Van Avermaet & Sierens, 2010).

Cependant, le regard que les professionnels jettent sur les enfants et les attentes qu'ils nourrissent à leur égard ont une grande influence sur le développement ultérieur de ces enfants ainsi que sur le degré de responsabilité que les professionnels s'estiment capables d'assumer dans ce domaine.

C'est pourquoi la formation des futurs professionnels de la petite enfance (enseignants et puériculteurs/trices) doit partir de leurs représentations des enfants, et en particulier des plus précarisés d'entre eux. C'est la base qui leur permet d'assumer une responsabilité face à cette situation et de lui donner une place dans leur vie professionnelle. Mais la manière dont les professionnels de la petite enfance envisagent la pauvreté et l'intègrent dans leur identité professionnelle dépend étroitement de la place qui lui est donnée dans le programme de formation.

2.1.2. La pauvreté des enfants vue par les formateurs des professionnels

Beaucoup de formations destinées aux professionnels de la petite enfance accordent à juste titre une place à la pauvreté. Les exemples d'initiatives sont nombreux : un cycle de cours sur l'inégalité des chances, une semaine sur le thème de la pauvreté, des stages facultatifs dans des écoles de devoirs pour enfants défavorisés ou des témoignages d'experts du vécu en classe. Ces initiatives sont certes précieuses pour fournir des connaissances sur le monde de la pauvreté et l'univers de vie des familles défavorisées. Mais dans la plupart des cas, elles ne s'ancrent pas dans les structures mentales et dans une approche professionnelle intégrale (Van Avermaet & Sierens, 2012; Van Avermaet, 2013). La manière d'aborder la pauvreté des enfants et la diversité en général se réduit alors à une série de phénomènes périphériques, à des contenus ajoutés au programme, à un ensemble d'attitudes distinctes à acquérir, à une semaine thématique ou à du matériel didactique supplémentaire. Une telle approche périphérique considère la diversité et l'inégalité des chances comme quelque chose d'anormal alors que – en particulier dans des contextes urbains – ce sont plutôt des caractéristiques de toute configuration 'normale'.

C'est pourquoi le label de qualité par excellence d'une formation est l'attitude fondamentale qu'elle développe dans le chef des futurs professionnels de la petite enfance et qui peut être affinée au travers de chaque matière, de chaque module, de chaque expérience pratique ou moment de réflexion. Cette attitude est la condition qui permet de produire des professionnels capables de gérer la diversité des enfants en bas âge, en offrant les mêmes chances d'apprentissage et de développement pour les plus précarisés.

Nous expliquons ci-dessous comment concrétiser, au moyen de cinq compétences, cette attitude fondamentale des professionnels vis-à-vis des enfants précarisés et de leurs parents. Mais pour que ces compétences soient correctement intégrées au cœur du programme de formation, il faut que la didactique soit adaptée en conséquence, ce que nous approfondirons dans la partie suivante. L'exposé s'achève par quelques éléments à prendre en considération pour poursuivre la professionnalisation à l'issue de la formation initiale.

Les compétences, les recommandations pour les programmes de formation et les aspects importants

pour la poursuite de la professionnalisation sont tirés des résultats de l'étude 'Kleine kinderen, grote kansen! Hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid', réalisée en 2013 par le Steunpunt Diversiteit & Leren à la demande de la Fondation Roi Baudouin et du Departement voor Onderwijs en Vorming.

Nous élargissons ici les résultats de cette étude à la formation de tous les professionnels de la petite enfance, en nous inspirant d'une approche holistique de l'enseignement et de la prise en charge dans laquelle le développement des jeunes enfants (0-6 ans) est conçu de manière progressive et où tous les professionnels poursuivent un même objectif: développer les compétences motrices, émotionnelles, cognitives, créatives et autres des jeunes enfants, en adoptant une attitude attentive à leur bien-être (Urban e.a., 2011; Vlaamse regering, 2013).

2.2. Quelles sont les compétences importantes pour les futurs professionnels?

Nous distinguons cinq compétences cruciales pour aborder la pauvreté infantile et les inégalités socioculturelles⁶. Ces compétences sont extraites d'une enquête réalisée par le Steunpunt Diversiteit & Leren à la demande de la Fondation Roi Baudouin et du Departement Onderwijs en Vorming de la Communauté flamande.

Chacune d'entre elles est déclinée en une série de compétences partielles. Il s'agit des compétences que doivent posséder tous les professionnels, selon le principe d'une politique de prise en charge intégrée (Struyf e.a., 2013) et qui, selon un principe d'universalisme progressiste, doivent être appliquées dans les relations avec tous les enfants. Le cas échéant, des efforts particuliers doivent être entrepris pour renforcer et soutenir les plus fragiles d'entre eux.

→ **Conseil pratique!** Dans 'Kleine kinderen, grote kansen! Hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid', chacune de ces compétences est concrétisée à l'aide de critères et illustrée par des exemples de bonnes pratiques.

→ **Conseil pratique!** Les formateurs et les professionnels (en formation) trouveront sur le site internet www.diversiteitactie.be, sous l'onglet *Kinderarmoede in K.O.*, des informations de fond, des outils et du matériel pour travailler sur cette thématique dans leur pratique (de formation).

2.2.3. Voir la pauvreté et aborder positivement la diversité

Reconnaître la pauvreté. Il y a encore trop de professionnels qui ne sont pas conscients que la pauvreté est aussi une réalité dans leur contexte de travail et qui ne perçoivent pas des signaux indiquant une situation de précarité à la maison. Cela suppose une compréhension du caractère

6 Pour établir le profil de compétences, nous sommes partis de la vision du Steunpunt Diversiteit & Leren sur la gestion de la diversité (Van Avermaet & Sierens, 2010; Van Avermaet & Sierens, 2012). Cette vision a ensuite été concrétisée et affinée sur la base de Bennett (2010), Urban e.a. (2011), DECET & ISSA (2011), ISSA (sd.) et d'autres éléments mis en avant dans la littérature, d'interventions avec des formateurs d'enseignants et d'interviews d'enseignants de maternelle travaillant dans des contextes urbains multilingues, d'experts et de divers autres acteurs concernés.

multidimensionnel de la problématique de la pauvreté, mais surtout une vision centrée sur la perspective de l'enfant. La pauvreté infantile connaît de nombreux visages et est vécue de diverses manières. Ainsi, les enfants issus de l'immigration ressentent la pauvreté autrement que ceux qui viennent d'une famille pauvre depuis plusieurs générations, que les enfants de bateliers – pour qui elle a peut-être un caractère plus relatif – ou que ceux dont les parents font tout pour dissimuler leur situation précaire aux yeux du monde extérieur.

Élargir sa perspective. Reconnaître cette pauvreté est donc un premier pas essentiel. Mais le plus grand défi réside dans la manière dont les professionnels interprètent ensuite leurs observations et les traduisent dans leurs interactions quotidiennes et leur travail pédagogique. Il est indispensable d'élargir sa propre perspective pour pouvoir détecter des amorces de développement optimal, de prendre conscience de ses préjugés et de se détacher de la 'vision déficitaire'. Cette approche multidimensionnelle des enfants en situation de pauvreté laisse aussi une place à une perspective positive.

Aborder positivement la diversité. Les professionnels qui adoptent un regard large sur la pauvreté parviennent à situer le comportement des enfants en classe dans l'univers de vie de ces enfants. Ils se débarrassent ainsi des œillères qui constituent leurs propres cadres de référence. Cela leur permet d'inscrire les éventuels problèmes de comportement et difficultés de développement dans le contexte social de ces enfants, mais aussi de détecter la diversité de compétences et de talents que ceux-ci possèdent (Steenssens, 2008; Laevers, Vahoutte & Derycke, 2003).

→ **Conseil pratique!** Les écoles qui ont participé au projet de soutien pédagogique 'Hoe omgaan met kinderarmoede op school?' (2012-2013) de la Fondation Roi Baudouin ont pu utiliser l'outil 'Mijn Portret', mis au point par le Centrum voor Ervaringsgericht Onderwijs, pour percevoir les ressources et les talents des enfants de maternelle.

2.2.4. Mettre en œuvre des interactions de qualité

Le label de qualité par excellence dans le travail avec de jeunes enfants (précarisés) est la nature des interactions que les professionnels nouent avec des enfants, des parents des collègues et des partenaires (Urban e.a., 2011; ISSA, ISSA & DECET, 2011; Rhodes & Huston, 2012; Bennett, 2012). Ceci demande d'une part une attitude de base dans l'approche de ces personnes et, d'autre part, le respect d'un certain nombre d'éléments particuliers dans l'interaction avec des enfants précarisés et leurs parents.

Une attitude de base faite de flexibilité, de dialogue, de collaboration et d'apprentissage mutuel. Dans le contexte actuel de complexité et de diversité, le professionnel de la petite enfance n'est plus l'expert qui est le seul à savoir ce qui est bon pour l'éducation et le développement des

enfants. Les enfants, les parents et tout un éventail de spécialistes possèdent une expertise équivalente que le professionnel peut exploiter pour offrir à tous les enfants les mêmes possibilités d'apprentissage et d'épanouissement. Des relations de qualité avec tous ces acteurs impliquent une attitude de base faite de flexibilité, de dialogue, de collaboration et d'apprentissage mutuel.

Les interactions avec les enfants: un lien chaleureux et sûr, base de l'apprentissage. Le lien que les professionnels entretiennent avec les enfants revêt une importance cruciale. Le processus d'apprentissage des enfants se fonde sur des relations empreintes de respect, d'estime et d'affection. Ce sont des besoins que partagent tous les enfants, mais qui sont encore plus marqués chez ceux qui sont issus de familles précarisées.

Un partenariat avec les parents. Les écoles et les lieux d'accueil de la petite enfance qui désirent assumer pleinement leur fonction émancipatoire doivent partir des parents. Si ceux-ci ont eu peu de rapports ou ont eu de mauvaises expériences avec des enseignants, des éducateurs ou d'autres professionnels de la petite enfance, il y a un grand fossé avec l'école ou le lieu d'accueil. Souvent, les professionnels ressentent aussi des freins pour entrer en contact avec des parents, en particulier avec ceux qui, à première vue, reflètent le moins leur propre système de normes et de valeurs. La présence des parents les met mal à l'aise ou est ressentie comme une menace ou un contrôle. Voici quelques suggestions qui peuvent contribuer à établir un partenariat entre eux:

- Il faut une attitude d'ouverture et d'accueil vis-à-vis des parents et du quartier. Une ligne rouge tracée dans la cour de récréation pour indiquer jusqu'où les parents peuvent aller ou un panneau, à la porte de l'école, mentionnant 'À partir d'ici, je peux aller seul' vont diamétralement à l'encontre d'une telle attitude.
- Des contacts informels permanents et répétés permettent d'instaurer un lien de confiance. Ils doivent être axés le moins possible sur ce qui va mal, mais plutôt sur des aspects positifs et sur tous les événements qui se déroulent dans la vie de l'enfant.
- Certains parents précarisés ne possèdent pas les mêmes compétences sociales que les professionnels pour exprimer leur opinion et leurs sentiments. Cette 'langue différente' peut donner aux conversations avec les parents un caractère parfois agressif ou émotionnel. Il est important que les professionnels puissent placer ces réactions dans une perspective multidimensionnelle et dans l'univers de vie de ces parents. Tout l'art consiste à saisir ces moments souvent émotionnels pour en faire un point de départ d'un partenariat à construire (Netwerk Tegen Armoede, 2012).
- Par ailleurs, il faut que les professionnels développent les affinités nécessaires pour apporter un soutien, de manière respectueuse et dans une perspective d'empowerment, lorsqu'ils jugent que c'est

nécessaire et possible. Mais cela doit aussi se faire dans une approche inclusive basée sur le dialogue et la collaboration. Ainsi, des écoles peuvent mettre sur pied des initiatives bien intentionnées pour répondre aux prétendus 'besoins' de parents précarisés alors que ces derniers ne considèrent pas que ces besoins sont prioritaires et ne perçoivent pas l'importance des actions menées ou les ressentent même comme stigmatisantes. C'est ce qui fait qu'un coin où des parents peuvent proposer des articles de seconde main peut, ici, avoir pour effet de renforcer le sentiment de précarité des parents défavorisés alors qu'ailleurs, moyennant une autre approche, une meilleure communication, un aménagement de l'espace..., cela débouche sur des relations d'échange respectueuses.

- La concrétisation d'un partenariat implique que l'on donne une place aux parents dans l'école ou le lieu d'accueil, qu'ils se sentent les bienvenus et qu'ils soient incités à prendre part à ce qui s'y passe. Cette participation peut revêtir plusieurs degrés, depuis des actions pratiques jusqu'à une réflexion en commun et même une codécision (Verhoeven e.a., 2003). Ce qui est important, c'est qu'elle repose sur la volonté de donner aux enfants les meilleures chances de développement.

"La conception qui prévalait dans une école était que les parents des élèves étaient trop faibles pour pouvoir contribuer à la vie de la classe. Dans un premier temps, les enseignants avaient pensé les inviter pour leur parler de leur métier. Mais la plupart des parents sont peu qualifiés et/ou au chômage, une situation qui, pour les enseignants, offre trop peu d'ouvertures pour permettre aux parents de jouer un rôle actif dans le déroulement des leçons. Jusqu'au jour où l'école lance un projet sur le thème des animaux. Les parents en sont informés et sont invités. Ils ont une réaction enthousiaste, contrairement aux autres fois où ils n'avaient manifesté qu'un intérêt tiède. Il s'avère en effet que beaucoup d'entre eux possèdent des animaux domestiques, s'y connaissent très bien dans les soins à leur prodiguer et ont des tas de choses à dire à ce sujet. L'enseignant dispose donc de plusieurs moyens pour faire appel aux compétences des parents: leur demander d'indiquer et de fournir des sources d'information spécialisée, de faire un exposé en classe sur les soins aux animaux, visiter un refuge ou une animalerie... Un grand-père qui a un abonnement au zoo est venu parler en long et en large de son animal favori." (Ernalsteen, 2002).

2.2.5. Amener les enfants à des interactions de qualité

Apprendre aux enfants à gérer les différences. Les statistiques relatives à des valeurs telles que la tolérance et aux préjugés parmi les jeunes Flamands sont alarmantes (voir Van Avermaet, 2013, p. 6 pour une vue d'ensemble). Les professionnels ne peuvent donc jamais trop investir dans le développement d'enfants compétents pour gérer la diversité croissante et de plus en plus complexe de la société. Ceci s'inscrit dans une vision émancipatoire visant à éduquer des enfants qui pourront aborder de manière autonome et constructive les différences au sein de la société.

Exercer une fonction d'exemple. On ne peut pas apprendre à des enfants à aborder la diversité si on n'adopte pas soi-même une telle attitude dans sa propre existence – c'est le principe bien connu *'teach what you preach'*. C'est d'ailleurs bien plus efficace qu'une attitude moralisatrice qui exhorte explicitement les enfants à faire preuve d'ouverture vis-à-vis de la différence. Le doigt accusateur peut même avoir des effets contre-productifs, sans renforcer le moins du monde les enfants les plus vulnérables. Il suffit pour l'enseignant ou pour l'éducateur de donner aux enfants suffisamment d'occasions de découvrir d'autres univers de vie et d'adopter à leur égard une attitude réaliste mais fondamentalement empreinte de tolérance (Verhaeghe e.a., 2000).

"Les gosses peuvent être durs entre eux. Ils disent par exemple 'Tijano, tu pues encore aujourd'hui'. L'enseignant exerce vraiment une fonction d'exemple. Si les enfants voient que tu le cajoles parfois ou que tu le félicites parce qu'il a réussi quelque chose de bien, ils vont le voir avec d'autres yeux et l'odeur désagréable va devenir quelque chose d'accessoire." (Laenen & Aerden, 2013)

2.2.6. Intégrer la diversité dans le processus global de développement

Par un enseignement inclusif. Un lieu d'accueil de la petite enfance ou une école maternelle qui offre les mêmes chances à chacun est par définition inclusif au sens le plus large du terme. La recherche d'une inclusion maximale implique que les professionnels développent des compétences pour différencier et, si nécessaire, qu'ils fournissent des investissements supplémentaires pour renforcer les enfants les plus vulnérables (Van Avermaet & Sierens, 2010). Ce principe est aussi connu sous le nom d'universalisme progressiste.

Exploiter au maximum la diversité dans l'environnement (pédagogique). Les professionnels voient souvent la diversité croissante comme un obstacle et ne perçoivent pas que les nombreuses manifestations de la différence puissent être une richesse (Van Avermaet & Sierens, 2010). Le défi pour eux consiste à voir et à exploiter cette richesse. Non seulement ils donnent ainsi un sens à l'environnement pour tous les enfants, mais ils leur apprennent aussi à reconnaître, à apprécier et à gérer la diversité dès le plus jeune âge. La diversité devient ainsi très tôt quelque chose de normal. Cela peut se faire en accordant une place aux initiatives et aux propositions des enfants. Ces derniers ont ainsi plus de possibilités pour montrer leurs compétences et présenter des éléments provenant de leur propre univers de vie. En adaptant aussi les objectifs et le matériel pédagogique à la diversité des enfants et de la société, celle-ci trouve sa place dans l'environnement pédagogique.

Gérer le multilinguisme. Les enfants qui parlent chez eux une autre langue, qu'il s'agisse d'une variante du néerlandais standard ou d'une autre langue que le néerlandais, sont considérés par définition comme ayant des problèmes linguistiques. Il s'agit aussi d'un cadre d'interprétation qui se rattache à la 'vision déficitaire'. Une fois encore, on ne perçoit pas le fait que la diversité des milieux

linguistiques puisse être une source d'enrichissement. Or, exploiter ce multilinguisme offre tout un éventail d'avantages (Van Avermaet, 2013). Non seulement cela favorise le bien-être socio-émotionnel et l'estime de soi des enfants, mais cela stimule aussi leur développement linguistique. Cela enrichit le répertoire linguistique des enfants qui grandissent dans un milieu unilingue et les rend plus compétents pour gérer la diversité (Devlieger e.a., 2012). En résumé, il y a trois stratégies efficaces pour aborder la diversité linguistique (Sierens & Van Avermaet, 2010):

- une politique linguistique constructive et ouverte, qui valorise les langues que parlent les enfants et les parents. Ainsi, les lettres et les annonces peuvent être rédigées en plusieurs langues, les parents peuvent être aidés à éduquer leurs enfants de manière multilingue...
- sensibiliser l'environnement afin de créer auprès des enfants et des parents une attitude positive et ouverte vis-à-vis de la réalité multilingue: chansons interprétées dans d'autres langues, matériel pédagogique disponible en plusieurs langues, parents invités à raconter une histoire dans leur langue...
- faciliter l'apprentissage fonctionnel de plusieurs langues en utilisant la langue des élèves comme un capital pour accéder à de nouvelles connaissances.

→ **Conseil pratique!** Pour obtenir d'autres informations de fond et des outils concrets permettant de gérer le multilinguisme, nous vous renvoyons au site internet www.meertaligheid.be et au site www.kbs-frb.be (kleine kinderen, grote kansen).

Par ailleurs, il est important que les enfants acquièrent le répertoire linguistique nécessaire pour pouvoir développer les connaissances et les aptitudes qui permettent de participer à certains domaines de la vie sociale. On parle à cet égard de 'compétence linguistique scolaire'. En orientant toute son approche pédagogique en conséquence, le professionnel peut en tirer parti en créant un puissant environnement d'apprentissage linguistique. Celui-ci s'inspire d'une attitude de base qui permet des interactions avec les enfants, un aménagement de la classe, une mise en forme du matériel pédagogique et la mise sur pied d'activités.

2.2.7. Prendre conscience de sa responsabilité sociale et agir en conséquence

La lutte contre la pauvreté et en faveur de l'égalité des chances n'est pas une forme de charité, mais bien la mise en œuvre d'un droit fondamental de l'enfant et une obligation professionnelle pour tous les acteurs de la petite enfance. Il est important que les futurs professionnels prennent conscience qu'assurer cette égalité des chances est une responsabilité sociale qu'ils doivent intégrer dans la pratique de leur métier.

À partir d'une réflexion critique. La réflexion critique est une compétence cruciale pour travailler avec de jeunes enfants (précarisés) (Urban e.a., 2011). Elle remet constamment en question les structures et l'approche didactique dans l'optique d'une plus grande égalité des chances, ce qui permet de mettre en œuvre des processus de changement vers cet objectif.

Vers une plus grande égalité des chances. D'autre part, il importe que les futurs professionnels développent les compétences nécessaires pour mener une politique d'inclusion. Ceci suppose tout d'abord que les coûts soient maintenus à un niveau aussi faible que possible afin d'abaisser les obstacles matériels. Mais une politique d'égalité des chances ne se contente pas de combler le fossé matériel : elle assure aussi une accessibilité primaire et secondaire maximale sous tous ses aspects (politique de communication flexible, place donnée aux parents à l'école ou dans la structure d'accueil, attitude constructive vis-à-vis du multilinguisme...). Cela signifie aussi que les futurs professionnels doivent acquérir des compétences pour collaborer avec des collègues en vue de garantir une plus grande égalité des chances et de mettre en œuvre des processus de changement. Il faut pour cela créer les conditions d'une adhésion au changement. Les initiateurs des processus de changement sensibilisent des collègues, des parents (défavorisés ou non) et le quartier à l'importance d'une saine mixité sociale, d'une politique pédagogique inclusive et des moyens pour tirer parti de la diversité. La gestion des résistances fait partie intégrante de cela.

Travailler en réseau. En dehors des murs de l'école ou de la structure d'accueil, un grand nombre d'organisations et d'acteurs se concentrent sur l'éducation et le développement de la petite enfance (défavorisée). Chacun d'entre eux possède son domaine d'expertise qui lui permet de compléter ou de soutenir le travail de développement des compétences de l'école ou de la structure d'accueil. En exploitant de manière optimale les possibilités de collaboration au travers d'un réseau caractérisé par le dialogue, le partenariat et la réflexion permanente, les professionnels peuvent créer un lieu accessible à tous les enfants et les parents. Ceci contribue en outre à élargir le réseau social des enfants et des parents fragilisés.

2.3. Implications pour la formation de base des futurs professionnels

Comme nous l'avons déjà indiqué, les formations qui veulent que les compétences mentionnées ci-dessus aient une place au cœur de leur programme doivent adapter leur pédagogie en conséquence. Nous allons proposer quelques moyens concrets pour le faire.

→ **Conseil pratique!** Dans 'Kleine kinderen, grote kansen! Hoe kleuterleraars leren omgaan met armoede en ongelijkheid', ces implications ont été traduites en un outil de suivi qui donne l'occasion aux formations de mettre en œuvre une autoévaluation permanente et d'accroître l'implication de toute l'équipe dans l'optimisation de la qualité de la formation.

2.3.8. Didactique de la formation

Nous identifions quatre composantes de la formation qui sont essentielles à nos yeux: la connaissance, la réflexion, la recherche et la pratique. Nous en inférons pour chacune d'entre elles des implications pour parvenir à une intégration des compétences dans la formation des professionnels.

Connaissance

La plupart des formations mettent fortement l'accent sur l'apprentissage de connaissances théoriques au cours de la première année. Une fois que les étudiants ont acquis ces éléments, les connaissances pratiques sont progressivement introduites et développées.

Cette approche, qualifiée de 'rationalisme technique' (Vandenbroeck e.a., 2011), se fonde sur la conception selon laquelle la pratique ne peut être appliquée que moyennant une maîtrise approfondie de la théorie. Mais dans leur pratique du métier, les étudiants et les professionnels ont souvent du mal à bien appliquer les éléments qu'ils ont acquis durant leur formation. Autrement dit, il y a des problèmes de transfert entre la théorie et la pratique (Kelchtermans, 2003; Schepens, Aelterman & Van Keer, 2007). Ceci est particulièrement important pour la problématique de la pauvreté infantile et des inégalités socioculturelles. Les jeunes diplômés connaissent la problématique de la pauvreté et sont attentifs aux formes d'inégalités les plus marquées dans leur contexte professionnel. Mais ce qu'ils savent beaucoup moins bien faire, c'est observer les enfants de manière large, remettre en question leurs interprétations et leurs actions, aborder les enfants 'difficiles' sans les stigmatiser et traduire dans leur travail pédagogique et dans un contexte donné les connaissances acquises durant leur formation.

Si on part au contraire de la pratique, l'acquisition de connaissances théoriques n'est plus un but en soi, mais devient un moyen pour développer des compétences. C'est pourquoi l'expérience pratique quotidienne, les besoins réels et la réflexion doivent être les points de départ à partir desquels la théorie est introduite dans la formation.

Deux autres éléments sont importants pour intégrer théorie et pratique: la réflexion (voir Kelchtermans, 2003) et la recherche (voir Ax e.a., 2008). Les compétences acquises dans ces deux domaines contribuent à l'apprentissage tout au long de la vie et à la remise en question permanente de sa propre pratique.

Réflexion

Nous avons déjà indiqué que la réflexion critique était une compétence cruciale pour travailler avec de jeunes enfants (précarisés) (Urban e.a., 2011).

La réflexion est aujourd'hui un concept clé dans toutes les formations des futurs professionnels dans le secteur social, au grand dam de bon nombre d'étudiants: ceux-ci doivent inlassablement réfléchir, qu'ils aient un sujet de réflexion ou non.

Il ne sert pourtant pas à grand-chose d'obliger les étudiants à réfléchir ou à suivre un modèle imposé s'ils n'en perçoivent pas les avantages. C'est pourquoi les formateurs doivent partir des besoins et des défis ressentis par les étudiants pour leur faire ensuite comprendre ce que peut apporter une systématisation de leur manière de penser (Korthagen, 2012).

Il n'existe pas 'une' méthodologie efficace pour réfléchir: la qualité de la réflexion dépend dans une large mesure du soutien et du suivi que les enseignants apportent à leurs étudiants. Pour autant qu'une méthode soit adaptée avec la flexibilité nécessaire aux besoins et aux compétences des étudiants, que ceux-ci soient accompagnés de manière adéquate et évalués en temps voulu, toute une gamme de moyens peuvent être utilisés de manière efficace : portfolio, intervision ou supervision, pédagogie du projet, communauté d'apprentissage, réflexion basée sur le 'modèle de l'oignon' (Korthagen & Vasalos, 2002), axée sur les qualités clés (Korthagen, 2012), sur les questions d'actualité (van de Ven, 2009) ou dans le cadre d'une étude pratique...

Une réflexion qui intègre le maximum de perspectives et qui permet de mettre en question des pratiques et des systèmes pédagogiques ne peut être élaborée qu'en équipe. La Haute École Artevelde et le VBJK ont mis au point à cet effet la méthodologie WANDA pour réaliser des analyses d'évaluation pratique en groupe (www.projectwanda.be). Cette méthode est appliquée dans la formation de bachelier 'Pédagogie du jeune enfant' de la Haute École Artevelde, mais il y a de nombreuses et de précieuses possibilités de transfert vers la formation d'enseignant maternel.

Recherche

Des cycles systématiques reliant théorie et pratique permettent à la recherche de combler le fossé entre l'une et l'autre. La réflexion, qui amène les étudiants à mettre la pratique en question à partir d'approches théoriques, peut également avoir une place dans ce processus.

Cette attitude de recherche peut être intégrée de multiples manières dans le programme de formation. Les étudiants peuvent par exemple observer systématiquement comment un enseignant ou un éducateur résout des conflits entre des enfants: que dit la théorie à ce sujet, qu'observe-t-on en pratique, à quoi les écarts peuvent-ils être dus et comment peut-on les surmonter? Les étudiants peuvent également être invités à tenter des expériences, comme des activités qui stimulent explicitement l'initiative des enfants ou qui exploitent la diversité linguistique, et à noter systématiquement les conclusions qu'ils en tirent. Le formateur peut ensuite utiliser dans son cours les observations et les analyses systématisées faites par les étudiants. Ces mini-cycles entre théorie et pratique rendent les étudiants capables de formuler un problème, d'imaginer un concept de recherche, de consulter des sources et des experts pertinents, etc. (Ax e.a., 2008). Dans une phase de recherche plus fondamentale, il est possible d'étudier des questions plus larges, comme une politique d'implication des parents analysée sous l'angle des sept dimensions de cette implication (Samaey en Vetteburg, 2007).

Pratique

Beaucoup d'étudiants choisissent de faire durant leur formation un stage dans la région dont ils sont originaires (et où, souvent, ils habitent encore). Ils n'ont ainsi guère de possibilités d'acquérir une expérience dans des contextes urbains où règne une grande diversité socioculturelle et de se familiariser avec les défis spécifiques qui se posent dans de tels contextes.

Les formations ont la responsabilité de veiller à ce que tous les étudiants puissent vivre une expérience pratique dans des contextes urbains et diversifiés afin de pouvoir, moyennant un encadrement, gérer le multilinguisme et développer la créativité et l'improvisation qui sont souvent nécessaires (Valcke e.a., 2012). Pour que ces stages soient de qualité, il convient aussi de sensibiliser les étudiants à leur importance et de pallier les résistances éventuelles.

Pour cela, les formations doivent sortir d'un modèle dans lequel, durant les deux premières années, les étudiants effectuent leur stage dans des contextes dits 'normaux' et ont le choix, en troisième année, de faire un stage 'alternatif'. À elle seule, la terminologie utilisée révèle déjà une vision de la diversité qui est perçue comme un écart par rapport à la norme (Van Avermaet, 2013).

Ceci ne signifie absolument pas que le développement d'un ensemble de compétences relatives aux inégalités socioculturelles ne puisse se faire que dans des contextes urbains diversifiés. On en revient ainsi au concept de 'stage alternatif', qui fait de la diversité un phénomène périphérique. Les inégalités socioculturelles et la précarité sont des réalités dans chaque village et dans chaque ville.

C'est pourquoi il faut permettre et favoriser dans chaque expérience pratique l'acquisition de compétences qui garantissent des chances égales d'apprentissage et de développement.

En outre, les étudiants ont souvent le sentiment de ne pas avoir suffisamment l'occasion d'appliquer durant leur stage les pédagogies (innovantes) apprises durant leur formation. D'une part, ils ressentent des pressions de la part des mentors qui les accompagnent et qui veulent leur imposer leur propre vision. D'autre part, le caractère évaluatif des stages empêche les étudiants de faire preuve d'innovation (Rots & Ruys, 2013). Le développement de partenariats peut remédier à cela: les lieux de stage et les formations créent ainsi des communautés d'apprentissage où de futurs professionnels sont accompagnés dans le cadre d'une vision commune. Un soutien mutuel est une condition indispensable à cela.

2.3.9. La diversité, un critère tout au long de la formation

Les compétences permettant d'aborder la pauvreté infantile et les inégalités socioculturelles doivent avoir une place au début, en cours et en fin de formation. C'est à cette condition seulement que la gestion de la diversité pourra trouver sa place au cœur du programme de formation et de l'identité professionnelle des futurs acteurs de la petite enfance.

Cela implique tout d'abord que la formation présente le métier d'une manière réaliste, fiable et accessible, en explicitant clairement les normes déontologiques⁷ de la profession et la responsabilité sociale qui consiste à donner des chances égales d'apprentissage et de développement.

Par ailleurs, cela implique aussi que l'on puisse se faire, au début de la formation, une image large des attentes des étudiants vis-à-vis du métier auquel ils se destinent. La formation peut par exemple sonder leur vision et leurs attentes vis-à-vis du métier, leur vision de la diversité ainsi que leur image globale de l'homme et de la société. Cela permet d'adopter une approche différenciée durant la suite de la formation. Ainsi, les futurs enseignants maternels à la Hogeschool-Universiteit Brussel sont testés, durant leur première semaine de formation, non seulement sur leur maîtrise de la langue orale et écrite, leur utilisation de la voix et leurs stratégies d'enseignement, mais aussi sur leur motivation et la manière dont ils établissent le contact avec de jeunes enfants.

Les compétences permettant de gérer la diversité et les inégalités socioculturelles doivent également être un critère d'évaluation déterminant. Jusqu'ici, les formations s'attachent principalement à évaluer les connaissances et les aptitudes. L'évaluation de compétences interpersonnelles essentielles pour gérer la diversité, des attentes et des préjugés vis-à-vis des enfants précarisés et de leurs parents ainsi que de la manière dont cela se traduit dans les relations interpersonnelles et l'approche pédagogique ne se situent souvent qu'à la périphérie de l'évaluation. Il est contradictoire que ces compétences, qui sont déterminantes pour la réussite de la carrière, pèsent d'un poids insuffisant dans l'évaluation finale de la formation d'un étudiant.

Cela donne aux futurs professionnels le signal que le développement d'une attitude de base qui se traduit dans les interactions avec les enfants, les collègues et les parents n'est qu'un élément accessoire et un critère de qualité secondaire dans l'évaluation de leur professionnalisme. La gestion de la diversité ne doit donc pas seulement imprégner la vision et le programme des formations qui veulent produire des professionnels capables de donner des chances égales d'apprentissage et de développement à tous les enfants, mais elle doit aussi trouver des prolongements équivalents dans l'évaluation des étudiants. Une pratique de formation crédible ne peut pas considérer que l'approche des enfants précarisés est une condition élémentaire si elle n'en fait pas aussi un aspect élémentaire de sa politique d'évaluation.

En raison de leur caractère multiple et complexe, les compétences permettant de gérer la diversité ne peuvent pas se réduire à une simple liste de points à cocher. La voie la plus prometteuse consiste à les évaluer de manière large, continue et processuelle, ce qui permet de faire la preuve de ces compétences de différentes manières et à différents moments (Van Avermaet & Sierens, 2012).

⁷ *Quelques caractéristiques de ces normes déontologiques: implication, attention, intégrité, attitude collégiale et loyale, sentiment de responsabilité sociale, créativité, curiosité et possibilité d'innover (Vandenbroeck e.a., 2011). Le professionnalisme des enseignants comporte bien entendu aussi d'importantes dimensions techniques, comme leurs compétences pédagogiques et didactiques. Mais elles doivent toujours être placées dans le cadre plus large des normes déontologiques (Departement Onderwijs en Vorming, 2013).*

2.3.10. Les compétences des formateurs

La gestion des inégalités socioculturelles et, par extension, de la diversité, ne peut pas uniquement relever de la responsabilité des professeurs de pédagogie. En outre, il ne s'agit pas de faire de la diversité une simple 'matière' à enseigner (Van Avermaet, 2013). Les formateurs qui veulent donner à la gestion des inégalités socioculturelles une place au cœur de la formation vivent eux-mêmes les compétences qu'ils attendent de leurs étudiants et les explicitent. La formation fait ainsi figure de modèle de ce que sera la pratique future des étudiants. Cette approche est aussi qualifiée de 'congruent opleiden' (Valcke, 2013).

→ **Conseil pratique!** L'outil www.screeningdiversiteitlerarenopleiding.be offre des leviers pour identifier et développer les compétences des formateurs en matière de gestion de la diversité. Le volet *Lerarenopleider* permet à des professionnels de mesurer, individuellement ou en équipe, dans quelle mesure leur propre pratique pédagogique est ouverte à la diversité. Selon le résultat de ce questionnaire, ils bénéficient de conseils pour affiner ou favoriser la gestion de la diversité dans leur pratique.

2.4. Une professionnalisation continue

La réflexion critique, la recherche axée sur la pratique, la création de communautés d'apprentissage ne sont pas seulement des ingrédients qui assurent la qualité des programmes de formation initiale, mais aussi des éléments essentiels dans la suite de la professionnalisation. En effet, une fois que les professionnels interviennent sur le terrain, ils ont besoin d'approfondir les fondements qui ont été posés durant leur formation. Cette formation continuée doit réserver une place à un soutien structuré assuré par des centres de formation, des services d'accompagnement pédagogique ou des experts. Mais l'apprentissage mutuel dans des communautés structurées et à travers des interventions régulières permet aussi à divers secteurs actifs dans le domaine de la petite enfance de réfléchir ensemble et d'échanger des bonnes pratiques.

Le passage de la formation initiale au terrain mérite une attention particulière. Pour les jeunes diplômés, la découverte de la pratique est souvent un choc, qui peut être amorti en prévoyant une période d'accompagnement structurel initial. Il doit s'agir d'une responsabilité partagée entre les formateurs initiaux et l'employeur.

2.5. Bibliographie

- Ax, J., Ponte, P. & Brouwer, N. (2008). Actieonderzoek in de initiële lerarenopleiding: een verkenning. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 29 (1), 21-30.
- Bennett, J. (2012). *ECEC for children from disadvantaged backgrounds: findings from a European literature review and two case studies. Final Report*. SOFRECO & EIESP, commissioned by the European Commission.

- DECET & ISSA. (2011). *Diversiteit en sociale inclusie. Een verkenning van competenties voor beroepen voor jonge kinderen.*
- Departement Onderwijs en Vorming (2013). *Beleidsvaluatie lerarenopleidingen. Rapport van de Commissie Beleidsvaluatie Lerarenopleidingen.* Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Ernalsteen, V. (2002). *Brede schOUDERS: een werkboek.* Gent: Steunpunt Intercultureel Onderwijs, Universiteit Gent.
- ISSA (sd). *Competent Educators of the 21st Century. Principles of Quality Pedagogy.* ISSA - International Step by Step Association.
- Kelchtermans, G. (2003). *De kloof voorbij. Naar een betere integratie van theorie en praktijk in de lerarenopleiding. Rapport opgesteld in opdracht van de Vlaamse Onderwijsraad.* Brussel: Vlaamse Onderwijsraad.
- Laenen, I. & Aerden, I. (2013). *Evaluatie ondersteuningstraject 'Hoe omgaan met kinderarmoede op school?' i.o.v. Koning Boudewijnstichting.* Leuven: CEGO. Leuven: CEGO.
- Laevers, F., Vanhoutte, T. & Derycke, C. (2003). *Omgaan met kansarmoede in de basisschool. Pijnpunten - beleving - aanpak.* Leuven: CEGO Publishers.
- Netwerk Tegen Armoede (2012). *Maak je sterk tegen armoede op school. Stappenplan voor een beter armoedebeleid op school.* Brussel: Netwerk Tegen Armoede, met de steun van de Vlaamse Overheid.
- Nicaise, I. (2008). Ongelijkheid en sociale uitsluiting in het onderwijs: een onuitroeibare kwaal? In I. Nicaise, & E. Desmedt (Red.), *Gelijke kansen op school: het kan!* Mechelen: Plantyn.
- Rhodes, H. & Huston, A. (2012). Social Policy Report. Building the Workforce Our Youngest Children Deserve. *Sharing Child and Youth Development Knowledge*, 26(1).
- Robinson, G. J. (2007). Presence and Persistence: Poverty Ideology and Inner-city Teaching. *Urban Rev*, 39, 541-565.
- Rots, I. & Ruys, I. (2013). De identiteit van leraren. Een zoektocht naar aansluiting met het competentiedenken. Vanderlinde, R. e.a. (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 3-10). Gent: Academia Press.
- Samaey, S. & Vettenburg, N. (2007). *Eindrapport: Ontwikkeling van een instrument 'betrokkenheid van ouders bij het onderwijs'.* Onuitgegeven, faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen, vakgroep sociale agogiek.
- Schepens, A., Aelterman, A. & Van Keer, H. (2007). Studying learning processes of student teachers with stimulated recall interviews through changes in interactive cognitions. *Teaching and Teacher Education*, 23, 457-472.
- Steenssens, K. e.a. (2008). *Kinderen in armoede. Status quaestionis van het wetenschappelijk onderzoek voor België.* GIREP (Groupe interuniversitaire Recherche & Pauvreté) & IGOA (Interuniversitaire Groep Onderzoek & Armoede VZW) in opdracht van Minister van Pensioenen, Maatschappelijke Integratie, Grootstedenbeleid en Gelijke Kansen, Christian Dupont.

- Struyf, E., Adriaensens, S. & Verschueren, K. (2013). *Geïntegreerde zorg op school. Een inspiratieboek voor de praktijk*. Leuven: Acco.
- Urban, M. e.a. (2011). *CoRe - Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture*. London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Valcke, M. (2013). Naar 'evidence-based' lerarenopleidingen? In Vanderlinde, R. e.a. (Red.), *Essays over de leraar en de toekomst van de lerarenopleiding* (pp. 83-96). Gent: Academia Press.
- Valcke, M., Rots, I. & Struyven, K. (2012). *Als het krijtstof neerdaalt...Een bijdrage aan de beleidsevaluatie van de lerarenopleidingen in Vlaanderen. Bestuurlijke samenvatting*.
- Van Avermaet, P. (2013). Waarom diversiteit tot de kern van onderwijs behoort. In Antrop-Gonzales, R. e.a., *Een andere kijk op diversiteit* (pp. 93-114). Leuven/Den Haag: Acco.
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm. Er mee leren omgaan is de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in onderwijs. In De Coen, D. e.a. (Red.), *Handboek beleidsvoerend vermogen (Doelgerichte visie, Aflevering 4)* (pp. 1-48). Brussel: Politeia.
- Van Avermaet, P. & Sierens, S. (2012). Van de periferie naar de kern. Omgaan met diversiteit in onderwijs. In N. Clycq, B. Segaert, & C. Timmerman, *Cultuuroverdracht en onderwijs in een multiculturele context*. Academia Press: Gent.
- Vandenbroeck, M. e.a. (2011). Literature review. In Urban, M. e.a., *CoRe - Competence Requirement for Early Childhood Education and Care. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. Research documents* (pp. 11-29). London & Ghent: University of East London, Cass School of Education & University of Ghent, Department for Social Welfare Studies.
- Verhoeven, J. e.a. (2003). *Ouders over scholen*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.
- Vlaamse regering. (2013). Van peuter naar kleuter: een straffe stap. In V. regering, *Nota van de Vlaamse regering. Voortgangsrapport 2012-2013. Vlaams Actieplan Armoedebestrijding. Actieprogramma kinderarmoede*.

3. PRÉSENTATION DE TROIS INITIATIVES

3.1. Badje, Bruxelles

Des activités extrascolaires accessibles à tous

Les milieux d'accueil extrascolaires (centres d'expression et de créativité, écoles de devoirs, plaines de vacances, activités culturelles ou sportives...) sont par définition des lieux qui sont ouverts à tous. Pourtant, une étude du Commissariat aux Droits de l'Enfant a montré que les enfants issus de milieux précarisés y sont souvent sous-représentés. Badje a mené une recherche-action pour identifier les causes de ce problème – et les moyens pour y remédier.

Badje (Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance) est une fédération qui regroupe une cinquantaine de milieux d'accueil extrascolaires bruxellois. Pour sa présidente, Séverine Acerbis, la question de ce déficit d'accessibilité n'était pas facile à aborder: "En effet, les membres de notre fédération auraient pu se sentir visés, comme s'ils n'en faisaient pas assez, alors qu'ils fonctionnent eux-mêmes dans des conditions très précaires. Mais ils ont très bien réagi et ont été les premiers à admettre ce problème. Et donc aussi à s'engager activement dans le processus de réflexion et de formation que nous leur proposons."

Des détails qui n'en sont pas

Ce processus s'appuie largement sur l'expérience des familles défavorisées et des professionnels qui travaillent quotidiennement avec ce public. "Chaque mois, ces témoins participent à des rencontres formatives avec des représentants de milieux d'accueil", poursuit Séverine Acerbis. "Leur parole vécue nous aide à affiner notre compréhension du problème. On s'aperçoit ainsi qu'il faut dépasser la question de l'accessibilité financière, qui peut certes être un frein, mais qui est loin d'être le seul."

Qu'est-ce qui fait alors obstacle à la participation des plus démunis ? "Il y a beaucoup d'éléments qui peuvent entrer en ligne de compte: des 'détails' qui n'en sont pas vraiment. Prenons par exemple la procédure

d'inscription, qui oblige souvent à remplir un formulaire ou à répondre à toute une batterie de questions relativement intrusives. Cela peut être intimidant pour des familles en situation précaire, voire irrégulière. Le rapport au temps est un autre frein important. Les milieux d'accueil appliquent en général des règles assez rigides: il faut s'inscrire à l'avance aux activités, être régulier, arriver à l'heure, prévenir si on ne vient pas... C'est compréhensible, mais les personnes précarisées vivent davantage au jour le jour et beaucoup de choses se décident au dernier moment. Tout à coup, la sœur aînée doit rester à la maison pour garder son petit frère malade. Ou bien la maman doit se rendre à une convocation et elle emmène son aîné pour faire l'interprète."

Autant de sources de malentendus qui peuvent être surmontés grâce à une meilleure connaissance de la réalité des familles. "Parfois, il suffit à l'organisation d'adapter un aspect de son mode de fonctionnement; parfois il faut négocier un accord, trouver un terrain d'entente, faire preuve de créativité. Il n'y a pas de recette toute faite, mais en tout cas le dialogue et les témoignages des familles précarisées ont mis en route une dynamique durable pour rendre les activités des milieux d'accueil plus accessibles à tous les enfants", conclut Séverine Acerbis.

Enseignements, facteurs de succès et sources d'inspiration

- *La parole des familles défavorisées aide les professionnels à identifier les problèmes et les tensions avec plus de précision.*
- *Les freins ne sont pas seulement financiers : il faut aussi être attentif à des aspects qui sont plus que des 'détails'.*
- *L'importance du rapport au temps, qui n'est pas le même pour les personnes en situation de précarité.*

Badje – Séverine Acerbis – severine.acerbis@badje.be

3.2. Haute École de la Ville de Liège

Le projet Maternelle

Les enseignants de maternelle se sentent parfois isolés face aux difficultés de leur métier. Il y a assez peu de programmes de formation continue qui s'adressent spécifiquement à eux. De plus, certaines écoles maternelles sont de petites implantations locales et décentralisées, qui dépendent d'une structure plus large. Le projet de la Haute École de la Ville de Liège vise à accompagner ces enseignants dans leur travail quotidien et à les former à l'approche interactive.

Que faut-il entendre par 'approche interactive'? "C'est une approche dans laquelle les enfants sont placés dans des situations ouvertes et relativement complexes pour leur âge", répond Florence

Capitaine, maître assistante à la Haute École et coordinatrice du projet. "Pour trouver une solution, ils sont donc amenés à se mettre en recherche : ils réfléchissent à plusieurs, se questionnent, prennent des initiatives, testent différentes stratégies..."

Un autre regard

Pour les enseignants, cela implique la remise en cause d'une pédagogie plus traditionnelle à laquelle ils ont généralement été formés. Dans le cadre de l'approche interactive, on attend plutôt d'eux qu'ils se tiennent en retrait du groupe d'enfants et qu'ils jouent un rôle d'observateur-médiateur. L'accompagnement mis en place à Liège a pour but de les soutenir dans ce processus de changement. "Deux enseignantes expérimentées accompagnent les écoles qui participent au projet, elles soutiennent et observent le travail qui se fait en classe", précise Florence Capitaine. "Les activités sont filmées, puis analysées en équipe. Cela permet aux enseignants de prendre du recul sur leur propre pratique et d'avoir des échanges très intéressants, qui sont encore enrichis par la confrontation au regard extérieur de l'observatrice et des collègues des CPMS qui participent aux rencontres. L'accompagnement s'organise sur trois ans, cela laisse le temps de construire quelque chose de durable et d'affiner les pratiques pédagogiques."

Aujourd'hui, de plus en plus d'enseignants sont convaincus par les avantages de cette pédagogie. Florence Capitaine : "L'approche interactive ne fait pas seulement intervenir les compétences scolaires traditionnelles, mais mobilise aussi toute une série d'autres stratégies qui sont habituellement peu valorisées par l'école. Elle contribue donc à rendre l'enseignement plus égalitaire, car ce sont souvent les enfants issus de milieux culturellement plus éloignés de l'école qui font preuve de ces compétences insoupçonnées. Ils prennent davantage confiance en eux et le regard de l'adulte change. On entend des enseignants dire de tel ou tel élève : 'C'est lui qui a trouvé la solution, je ne l'en aurais jamais cru capable'. Quand on sait que plus d'une école participante sur deux est en encadrement différencié, on se rend compte de l'impact que ce projet peut exercer pour réduire l'inégalité des chances."

Grâce au soutien de la Fondation Roi Baudouin, les futurs enseignants sont eux aussi formés à l'approche interactive durant leurs études à la Haute École de la Ville de Liège : peu à peu, ce qui était expérimental est ainsi en train de devenir la norme.

Enseignements, facteurs de succès et sources d'inspiration

- *L'approche interactive rend l'enfant davantage acteur de ses apprentissages et mobilise un éventail beaucoup plus large de compétences.*
- *L'analyse en équipe de séquences filmées, avec un regard extérieur, aide les enseignants à améliorer leur pratique pédagogique.*
- *Cohérence entre la formation continuée sur le terrain et la formation initiale des futurs enseignants.*

Haute École de la Ville de Liège – Florence Capitaine – Florence.CAPITAINE@hel.be

Pour plus de renseignements sur l'approche interactive, voir les recherches du CRESAS : 'On n'apprend pas tout seul, interactions sociales et construction des savoirs' (1987) et 'Naissance d'une pédagogie interactive' (1991)

3.3. Haute École Artevelde Gand, Hogeschool-Universiteit Bruxelles et Haute École Karel de Grote Anvers

L'inégalité des chances, un thème transversal

Nul n'ignore que la pauvreté des enfants est un problème croissant. Trois hautes écoles néerlandophones formant de futurs enseignants de maternelle à Anvers, Bruxelles et Gand ont conclu un partenariat – une première – pour relever un défi: intégrer structurellement cette problématique dans leur cursus. Pour la première fois, cette thématique est abordée de manière approfondie avec tous les étudiants inscrits dans ces hautes écoles. Et le projet ne fait que s'étendre.

Comment transmettre aux futurs enseignants de maternelle les compétences indispensables pour s'attaquer à l'inégalité des chances en classe et à l'école et pour donner de meilleures opportunités de développement aux enfants à 'faible statut socioéconomique', comme on dit? Tout d'abord en permettant à leurs propres professeurs d'acquérir ces compétences et ensuite en les intégrant à tous les niveaux du cursus scolaire: connaissances, aptitudes et attitudes. Autrement dit, le thème de l'exclusion sociale doit désormais faire partie intégrante du programme de tout étudiant.

Partager ses connaissances

Jo Van de Weghe, chef de projet à la Haute École Karel de Grote: "L'enseignement maternel est de plus en plus confronté, en particulier en ville, au problème de la pauvreté des enfants. Bien sûr, la question de l'inégalité des chances était déjà abordée dans les cours, mais souvent en option ou de manière morcelée sur les trois années de formation. C'est pourquoi une partie de nos étudiants n'avait pas l'occasion de la traiter en profondeur. Cela va changer avec ce nouveau projet: l'exclusion sociale sera une thématique transversale dans le programme de formation de tous les étudiants. Elle sera aussi intégrée dans les stages, que tout le monde effectue, bien sûr."

Le projet a fait l'objet d'une préparation approfondie, avec une recherche préalable de cadres théoriques, diverses formes de mises en regard avec la pratique et l'implication de plusieurs partenaires, dont la Fondation et les fédérations d'associations de parents des trois réseaux d'enseignement. "Mais c'est surtout le partenariat entre les trois hautes écoles qui est novateur. Il s'est traduit par un site internet qui contient une boîte à outils, notre vision, nos objectifs, nos lignes pédagogiques, une série de bonnes pratiques... Ce site s'étoffe en permanence."

Ce n'est qu'un début, poursuit Jo Van de Weghe: "Nous allons ensuite partager nos connaissances avec huit autres écoles qui forment des enseignants de maternelle, un peu partout en Flandre. Ce processus sera encadré par le 'Steunpunt voor Diversiteit en Leren' de l'université de Gand. Il est clair que c'est un thème qui préoccupe tout le monde et qui est considéré comme extrêmement pertinent, pas seulement dans les grandes villes. Nous constatons que les étudiants qui n'ont pas été suffisamment préparés à la question de l'exclusion sociale sont démunis quand ils découvrent cette réalité en classe. Avec ce projet, nous voulons éviter à l'avenir ce genre de situation et donner ainsi à tous les enfants les chances qu'ils méritent."

Enseignements, facteurs de succès et sources d'inspiration

- *La pauvreté des enfants mérite de faire partie intégrante du programme de formation de tous les futurs enseignants de maternelle.*
- *La coopération autour de ce projet permet de construire un partenariat solide.*
- *L'intégration de ce thème dans les programmes doit à la fois reposer sur des fondements théoriques et être applicable en pratique.*

Arteveldehogeschool Gent, Hogeschool-Universiteit Brussel et Karel de Grote-Hogeschool Antwerpen- Jo Van de Weghe - jo.vandeweghe@kdg.be

4. FORMATION DES PROFESSIONNELS ET PROGRAMMES INNOVANTS

Rapport de synthèse
du Transatlantic Forum on Inclusive
Early Years.

10-12 juillet 2013, New York, États-Unis

4.1. Introduction

La première réunion du TFIEY s'est concentrée sur la problématique de l'(in)accessibilité des services d'éducation et d'accueil du jeune enfant (EAJE)⁸. Cet enjeu est d'une importance fondamentale au vu des nombreux avantages que comporte l'EAJE pour tous les enfants, et en particulier pour les enfants issus de familles de migrants et/ou vivant dans la pauvreté. Il a été clairement établi que ces avantages dépendent de la qualité des services. La qualité dépend quant à elle en grande partie de la qualité des professionnels qui travaillent dans le secteur de l'EAJE et du travail qu'ils font avec les enfants et les parents. Ceci nous amène au thème de la deuxième réunion : formation des professionnels et programmes innovants. Lors de cette réunion, organisée du 10 au 12 juillet à New York aux États-Unis, des chercheurs, des décideurs politiques, des praticiens et des philanthropes ont présenté leurs expériences et fait part de leur expertise dans le cadre d'un dialogue transatlantique. Les questions suivantes, entre autres, ont été abordées :

- En réponse aux changements démographiques observés dans l'UE et aux États-Unis, quels changements réfléchis apportés dans les pratiques d'enseignement, la préparation et la formation des professionnels ont été fructueux s'agissant de relever les défis posés par la diversité croissante de la population des jeunes enfants ? Cette nouvelle réalité démographique nécessite-t-elle d'apporter des changements majeurs dans les stratégies d'enseignement des professionnels de la petite enfance, et de quelle manière ces demandes se recoupent-elles avec les appels actuels en faveur d'une réforme et d'une amélioration des systèmes liés à la petite enfance ?
- Quels types de programmes innovants sont parvenus à attirer les enfants de familles de migrants et les enfants de familles à faibles revenus, et quels éléments de ces programmes pourraient s'appliquer dans différentes configurations ?

⁸ Pour obtenir l'ensemble des informations, des documents de référence, des présentations et la vidéo, voir www.inclusive-early-years.org

- Quelles mesures prennent les institutions locales, les systèmes et les différents niveaux du gouvernement pour mieux préparer les professionnels EAJE à travailler de manière efficace et compétente avec les enfants de migrants ou vivant dans la pauvreté?
- Quelles stratégies fructueuses les gouvernements, les villes et les quartiers ont-ils adoptées pour diversifier le personnel des services destinés à la petite enfance et pour recruter au sein d'anciennes populations de migrants, afin de prendre en compte l'évolution démographique de leur population d'enfants ?

Le présent document résume les principaux enjeux et thèmes abordés lors des présentations et des discussions. Il ne vise aucunement à décrire l'ensemble des présentations en détail ou à refléter les avis et recommandations du Forum dans son ensemble ou de ses partenaires et bailleurs de fonds. Un rapport complet et un dossier d'archives reprenant les présentations et les documents relatifs à l'événement peuvent être consultés sur le site www.kbs-frb.be.

4.2. Le débat sur les programmes d'EAJE

Le débat sur les programmes d'EAJE fait rage des deux côtés de l'Atlantique. En quoi devrait consister un programme EAJE ? Que devrait-il «apprendre» aux jeunes enfants, notamment aux enfants déjà considérés comme à risque ou ayant plus de chance de prendre du retard ? Souhaitons-nous produire des enfants prêts à intégrer l'école et qui maîtrisent la lecture, l'écriture et l'arithmétique, ou souhaitons-nous viser plus haut et voir les services d'EAJE comme un espace démocratique où les enfants peuvent, en toute sécurité, apprendre à se connaître, à connaître le monde, leurs pairs, où ils sont respectés et où leur croissance (au sens large du terme) est stimulée ? Lors du Forum, le sentiment général penchait clairement pour la deuxième solution (parfois à l'encontre des tendances politiques). Le contenu d'un tel programme et la manière dont il pourrait et devrait être mis en œuvre constituent une autre question et nécessitent un débat à part entière.

- Il existe un consensus croissant sur certains principes de la conception des programmes destinés à la petite enfance, tandis que les discussions se concentrent sur la manière dont ces programmes devraient ou pourraient être appliqués.

Les enfants apprennent de nombreuses manières. Les programmes d'EAJE doivent être ouverts et fournir aux enfants diverses ressources leur permettant de jouer, de s'exprimer, de partager leurs expériences, de construire leurs sens, de communiquer avec leurs pairs et le monde qui les entoure, au lieu d'uniquement viser des objectifs préétablis. Dans un contexte de prise en compte attentive des besoins des enfants (aussi différents soient-ils), leur sentiment d'identité et d'appartenance peut être encouragé. Bennett fournit une description plus détaillée des principaux principes de ces programmes ouverts, dont certaines des principales caractéristiques sont : des programmes visant le développement

holistique de l'enfant dans le respect et en connaissance de sa situation, des programmes inclusifs, équitables, démocratiques, empiriques et éducatifs. Il est essentiel de favoriser le bien-être de l'enfant en se montrant à l'écoute, chaleureux et encourageant, afin qu'il puisse aussi participer à son apprentissage dans le cadre du programme. Il convient toutefois de prendre certaines précautions : trop axer le programme sur les résultats peut nous faire perdre de vue tous les autres facteurs scolaires et extrascolaires qui ont un impact important sur ces résultats.

Les programmes formels en tant que tels ont peu d'influence sur le développement et les résultats d'apprentissage des enfants issus de familles de migrants ou à faibles revenus, par comparaison avec l'impact du contexte familial et des compétences interrelationnelles et pédagogiques des professionnels de l'EAJE.

- Confrontés à une population de plus en plus diversifiée, les professionnels de la petite enfance doivent travailler avec les enfants pour favoriser leur développement holistique, mais aussi sciemment impliquer les parents et les communautés locales.

La présentation de J. Bennett⁹ prend l'exemple de l'exclusion systématique des enfants Roms pour démontrer comment certaines caractéristiques des programmes peuvent contribuer à surmonter l'exclusion et à favoriser la compréhension mutuelle entre différents groupes de la population. (Il convient toutefois de préciser que des mesures à l'échelle sociétale sont nécessaires, tout comme l'aboutissement à une société plus équitable en général, mais cela dépasse le cadre de la présente réunion.) Les programmes d'EAJE doivent dépasser les configurations standard (caractérisées par les mêmes objectifs pour tous les enfants) et les objectifs d'apprentissage traditionnels ; ils doivent se concentrer sur le bien-être de l'enfant et son développement holistique.

Pour les enfants issus de l'immigration ou vivant dans la pauvreté, ils doivent respecter leur environnement et leur identité culturelle, de préférence dans un contexte de mixité sociale. Les programmes doivent promouvoir les droits des enfants dans leur vie quotidienne et s'appuyer sur des principes tels que la non-discrimination, l'accès, l'implication de tous les enfants et la mise en place d'un environnement sûr et chaleureux où ils peuvent être stimulés.

Il est recommandé de favoriser le langage oral, notamment, mais pas exclusivement, dans la langue officielle, en tenant compte des langues parlées dans le foyer des enfants.

Pour les enfants issus de l'immigration ou de familles à faibles revenus, il convient de mettre au point de nouvelles méthodes d'évaluation et de test, afin de déterminer s'ils sont prêts à intégrer le système scolaire, dans la mesure où les résultats de ces évaluations dépendent grandement du contexte familial et d'autres facteurs extrascolaires, et où ils peuvent accentuer les écarts existants au lieu de les combler. Outre le développement de nouveaux programmes, l'EAJE devrait également être financé de manière adéquate, reconnaître la valeur d'un personnel diversifié, ainsi que permettre la communication et le dialogue avec les parents.

⁹ [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/13\)_Speech/TFIEY_JohnBennett.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_JohnBennett.pdf)

Prendre en compte le point de vue des parents immigrés dans le contexte de l'EAJE constitue également l'un des principaux messages du professeur Tobin¹⁰. L'EAJE ne devrait pas uniquement viser l'assimilation socioculturelle des minorités ; il doit également favoriser le dialogue interculturel sur l'enseignement, sur les besoins des enfants et sur ce que l'EAJE devrait offrir. Il convient de trouver un juste équilibre, de réconcilier les différentes normes et valeurs, les besoins, les attentes et les conceptions de l'apprentissage. Cela n'est possible que lorsque les différents points de vue sont confrontés dans le respect mutuel, avec la volonté de discuter d'égal à égal de ce qui caractérise des services d'EAJE de haute qualité. La prise en compte du point de vue des parents et des communautés locales est nécessaire, mais difficile, dans la mesure où les parents et les enseignants ne sont pas toujours du même avis. Certains parents (immigrés) peuvent souhaiter que l'EAJE se concentre sur les résultats d'apprentissage et la préparation à l'école, ainsi que sur l'intégration de leurs enfants, tout en respectant leur identité et leur culture, tandis que les enseignants misent plutôt sur l'apprentissage par l'expérience et basé sur le jeu... Par ailleurs, si introduire de nouvelles cultures peut s'avérer assez simple pour la nourriture, l'habillement et la danse, cela se complique pour des questions plus fondamentales telles que les rôles liés au genre, les valeurs et la pédagogie. Établir une confiance, une compréhension et un respect mutuels ne consiste pas à abandonner ses croyances ou ses valeurs, mais plutôt à créer un espace pour discuter ouvertement de ces questions.

- Pratiques instructives des deux côtés de l'Atlantique

Comme expliqué en bref lors de la session d'ouverture, il a été clairement établi que l'EAJE devait dépasser le cadre de la préparation à l'école et des seuls objectifs de développement cognitif. Le développement holistique des jeunes enfants et le travail sur la diversité ont fait partie des sujets récurrents de la réunion.

Le programme Tools of the Mind (D. Leong), inspiré du travail de Vigotsky, vise à améliorer les compétences sociales et d'autorégulation de l'enfant via des jeux de simulation. Alors que l'accent dans les établissements préscolaires (aux États-Unis) est de plus en plus mis sur les résultats, les compétences non-cognitives sont moins développées et moins de place est accordée au jeu. Dans le cadre du programme Tools of the Mind, le jeu structuré s'est avéré bénéfique pour le développement des compétences socio-émotionnelles et d'autorégulation des jeunes enfants.

Le Berliner Curriculum (C. Preissig)¹¹ repose sur les principes d'équité, d'inclusion et de diversité ; il considère l'éducation comme un concept socio-éducatif global. Il est aujourd'hui utilisé dans plus de 2000 centres d'EAJE pour les enfants âgés de 0 à 6 ans. Les enfants et leur famille, ainsi que la communauté qui les entoure, sont au premier plan. Les praticiens ne sont pas censés tester les

10 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/13\)_Speech/TFIEY_JoeTobin.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_JoeTobin.pdf)

11 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/13\)_Speech/TFIEY_ChristaPreissing.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_ChristaPreissing.pdf)

enfants ; ils doivent leur permettre de se développer à leur propre rythme, de découvrir en quoi ils sont doués (ou pas) et ce qu'ils aiment (ou pas). Ce programme est constamment (ré)examiné dans le cadre de négociations avec l'équipe, les familles et les enfants. Pour les enfants parlant une langue différente à la maison, un dialogue «approfondi» en face-à-face (travailler sur ce qui intéresse l'enfant, ce qu'il comprend, utiliser le mur des familles, des mots de bienvenue dans la langue du foyer) semble efficace pour les familiariser avec la langue de la majorité.

Des changements organisationnels ont été mis en place pour rendre tout cela possible : prévoir du temps pour les réunions d'équipe, pour la communication parent-enseignant, pour les histoires familiales, la participation formelle et informelle, la formation, etc.

4.3. Professionnels des services destinés à la petite enfance

Vandenbroeck, Lazzari et Peeters font référence à des documents de l'UE et à plusieurs études pour décrire les compétences dont le personnel des services d'EAJE a besoin dans un contexte de diversité. Il est clair que ces compétences vont bien au-delà des aptitudes traditionnelles d'éducation et d'accueil d'enfants. Afin que les enfants issus de groupes vulnérables puissent fréquenter les services d'EAJE, ces derniers doivent être plus ouverts et toucher les familles par le biais d'un dialogue respectueux. Le personnel doit s'impliquer auprès des enfants, mais aussi de leur famille et de la communauté locale, afin de les faire participer au processus de prise de décision et à tous les aspects des services d'EAJE (gestion, qualité, programme...).

Travailler avec des familles immigrées ou à faibles revenus requiert des compétences supplémentaires et d'adopter un comportement adapté : accueil favorable de la diversité, respect des différents contextes familiaux, valeurs et croyances, sensibilisation, réflexion, engagement, réactivité, capacité à bâtir des relations de confiance et fondées sur le respect mutuel, travail d'équipe et collaboration avec d'autres organisations et cultures. «Il est essentiel de disposer des bonnes structures, mais aussi de travailler sur l'éthos et la pratique.»¹²

- Il est vital de combiner une formation initiale à un développement professionnel continu pour disposer d'un personnel efficace. Dans ces différents types de formation, une relation de réciprocité entre la théorie et la pratique est essentielle.

Bien que l'importance des qualifications formelles du personnel soit clairement établie, le niveau idéal (bachelier) n'est pas observé dans de nombreux pays (notamment pour les enfants de moins de trois ans). Il est également établi que ces qualifications ne peuvent totalement garantir la qualité des services d'EAJE. L'étude CoRe¹³ révèle par exemple qu'un développement professionnel continu et diverses

12 J. Bennett et P. Moss (2011), *Working for inclusion: how Early Childhood Education and Care (ECEC) and its workforce can help Europe's youngest citizens. Final report of the cross-European program Working for Inclusion: the role of early years workforce in addressing poverty and promoting social inclusion.* (www.childreninscotland.org.uk/wfi), p. 62.

13 <http://www.vbjk.be/files/CoRe%20Final%20Report%202011.pdf>

méthodes de formation en cours d'emploi peuvent également contribuer à l'amélioration de la qualité des services. Pour travailler avec les enfants issus de familles d'immigrés ou à faibles revenus, une formation est nécessaire en matière d'enseignement impartial, de justice sociale, d'inclusion, de multilinguisme et de «super-diversité». Un soutien pédagogique constant, suffisant en durée et en intensité, est également vital, tout comme les mécanismes de soutien liés à la réflexion sur les pratiques, le dialogue avec les parents et l'aide pédagogique.

- *Si les compétences requises doivent être acquises par le praticien, il en va de même pour l'ensemble du système professionnel ; des politiques cohérentes sont également nécessaires.*

Le développement de compétences supplémentaires pour les groupes vulnérables implique un effort commun de la part du praticien, de l'équipe et de la direction, sans oublier des centres de formation et une gouvernance au niveau régional/national et de l'administration locale. L'étude CoRe mentionne l'importance de disposer de politiques et de pratiques cohérentes à tous ces niveaux, avec une combinaison de mesures, telles que : la formation au sein et parmi les centres d'EAJE pour l'ensemble du personnel, la création de communautés d'apprentissage, l'investissement dans des systèmes de mentorat pédagogique et d'autres mesures de soutien, l'augmentation du nombre de bacheliers, l'augmentation du nombre d'opportunités en matière de mobilité professionnelle, le déploiement de plusieurs formations en cours d'emploi, opérer un lien et coopérer avec d'autres secteurs (santé, services sociaux, écoles...).

- *Le personnel qui travaille avec ces groupes devrait refléter la diversité de son public cible.*

La valeur ajoutée de la diversification du personnel est de plus en plus flagrante et on observe une augmentation du nombre de personnes de contact, de praticiens/assistants pédagogiques bilingues ou de membres du personnel issus de l'immigration ou ayant déjà été confrontés à la pauvreté. Le personnel issu des minorités ethniques peut combattre les stéréotypes et les préjugés au sein de l'équipe et réduire les obstacles auxquels sont confrontées certaines familles. Les experts formulent toutefois certaines mises en garde à ce propos. La «correspondance ethnique» doit être évitée : tous les membres du personnel doivent pouvoir travailler avec toutes les familles. Il convient d'éviter de reproduire les inégalités observées dans la société au sein de l'équipe (exemple : une femme de ménage issue d'une minorité ethnique dans une équipe totalement « blanche»). Il faut également inclure du personnel moins qualifié dans les programmes de mobilité professionnelle, afin de leur permettre d'acquérir des compétences et des conditions de travail similaires à celles du reste du personnel. L'ensemble de l'équipe doit être intégré dans les programmes de développement professionnel et dans les réunions d'équipe.

- **Débat sur les compétences : la nécessité d'un système compétent pour tous les enfants.**

En Europe et aux États-Unis, il reste à l'évidence beaucoup de travail à faire en matière de préparation des effectifs et de développement professionnel continu.

Contrairement au secteur de l'enseignement obligatoire, il n'existe aucune réglementation cohérente sur la qualification du personnel dans les services d'EAJE. Le professeur Whitebrook¹⁴ a expliqué dans quelle mesure ces qualifications diffèrent selon le lieu, l'État, le type de programme, le financement et, surtout, les ressources des familles. Dans le contexte des enfants et des familles issus de l'immigration et/ou vivant dans la pauvreté, cette constatation aboutit à la conclusion problématique selon laquelle les enfants qui ont le plus besoin de services de qualité sont ceux qui ont le moins de chances d'en profiter (il en va de même dans de nombreux pays européens).

Dans les services d'EAJE travaillant avec des enfants d'origines différentes, il est en outre assez rare de retrouver cette même diversité parmi le personnel. Les travailleurs issus de minorités sont le plus souvent employés comme assistants, tandis que les enseignants et les directeurs sont principalement blancs et issus de la classe moyenne.

Le fait que bon nombre d'enfants d'immigrés soient pris en charge par des structures informelles non agréées, au sujet desquelles nous ne disposons pas de suffisamment d'informations, renforce l'incertitude quant à la qualité des services prestés.

Les exigences en termes de qualification (ou l'absence de celles-ci) ne constituent pas le seul point faisant l'objet d'interrogations. Le manque d'attention portée au développement professionnel une fois le personnel en place est également préoccupant. Des mesures telles que l'appui pédagogique, les communautés d'apprentissage, la promotion du bien-être des adultes, le «*job crafting*» et le leadership dans les programmes devraient être mis en place.

En ce qui concerne l'Europe, le docteur J. Peeters¹⁵ a présenté quelques-unes des conclusions de l'étude CoRe¹⁶ sur les exigences en matière de compétences dans les services d'EAJE partout sur le continent. Ces conclusions sont des plus diverses. Les exigences en matière de qualification sont plus élevées dans les systèmes intégrés (où les services de garde et d'enseignement sont liés jusqu'à ce que les enfants soient en âge de suivre l'enseignement obligatoire) que dans les systèmes séparés. Dans certains pays, jusqu'à la moitié des effectifs des services d'EAJE est composée de personnel auxiliaire n'ayant suivi aucune formation officielle. Ils travaillent aux côtés de praticiens plus qualifiés, bien qu'ils assument de nombreuses tâches très importantes avec de jeunes enfants et qu'ils jouent un rôle crucial dans

14 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/13\)_Speech/TFIEY_MarcyWhitebook.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_MarcyWhitebook.pdf)

15 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/13\)_Speech/TFIEY_JanPeeters.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_JanPeeters.pdf)

16 M. Urban, M. Vandenbroeck, J. Peeters, A. Lazzarri et K. Van Laere (2011), *CoRe, Competence requirements in Early Childhood Education and Care. Rapport final pour la Commission européenne, DG Education et Culture. Documents de recherche.* <http://www.vbjk.be/en/node/3818>

l'interaction avec les parents, surtout ceux issus de familles désavantagées. Ces effectifs ne bénéficient quasiment d'aucune formation en cours d'emploi et rares sont les opportunités dont ils peuvent bénéficier en termes de mobilité professionnelle. La répartition des tâches, le personnel auxiliaire effectuant les tâches les plus pratiques, comporte le risque de la mise en péril d'une approche pédagogique holistique. Il est également plus que recommandé de repenser le développement professionnel en Europe. Il faudrait par exemple fournir à ces assistants des formations qualifiantes et investir en continu dans le développement professionnel fondé sur une réflexion relative aux pratiques utilisées. Dans une société en perpétuelle évolution et pour travailler avec des groupes diversifiés, il est à présent clair que si les qualifications constituent un facteur pour la qualité des services d'EAJE pour tous, une simple qualification ne suffit plus.

Outre l'importance de disposer de travailleurs compétents dans les services d'EAJE, l'étude CoRe révèle également la nécessité de bénéficier d'un système compétent, en référence à l'équipe et à l'organisation, mais également à la coopération inter-organismes et à une gouvernance adaptée du personnel d'EAJE. Les politiques relatives aux conditions de travail qui prévoient des mesures de soutien, telles que la réflexion sur les pratiques de chacun, les communautés d'apprentissage ou l'encadrement pédagogique, demeurent insuffisantes dans certains pays. D'autres points faisant l'objet de difficultés dans de nombreux pays sont : le turn-over important du personnel, un ratio enfants/personnel non-équilibré, le manque d'heures sans enfants (pour les formations, les réunions, la réflexion...) et les mauvaises conditions de travail.

- *Pratiques inspirantes pour soutenir et préparer les praticiens.*

T. Mussati¹⁷ (Italie) plaide en faveur du développement professionnel continu (DPC) et une solide coordination pédagogique. Cette approche a permis selon lui d'améliorer la qualité du personnel, malgré le système d'EAJE divisé et complexe composé d'un large éventail de réglementations en Italie, les niveaux de gouvernance, les qualifications et les financements.

En Italie, le DPC est systémique, systématique et bien en place. Les travailleurs du secteur de l'EAJE ont le droit et l'obligation de prévoir des heures «sans enfants» pour leurs réunions d'équipe, l'élaboration des plannings, la documentation, les contacts avec les parents ou encore les formations. Le DPC vise à améliorer la réflexion et à favoriser le développement collectif des compétences.

Les *pedagogistas* encadrent les équipes et les mettent en relation avec les parents. L'interaction avec les pairs et l'implication des parents sont considérées comme une source majeure de soutien.

Dans la mesure où cette approche est adoptée au niveau de l'équipe uniquement, des activités de réseautage entre les différents services d'EAJE avec des visites d'échange, des centres de documentation régionaux, davantage de soutien pour les *pedagogistas* et une coopération inter-organismes sur les droits de l'enfant et l'inclusion sont recommandés.

¹⁷ [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/13\)_Speech/TFIEY_TulliaMusatti.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_TulliaMusatti.pdf)

Le professeur J. De Maeseneer¹⁸ souhaite que les travailleurs du secteur des soins de santé soient des catalyseurs du changement et introduire un apprentissage transformateur, ainsi qu'un lien plus direct avec la pratique lors des études universitaires. Il a mentionné une initiative de l'université de Gand, dans le cadre de laquelle des étudiants de la faculté de médecine ont été mélangés à des étudiants de master en travail social dans leurs activités quotidiennes, afin qu'ils puissent prendre conscience des besoins des populations désavantagées et mieux y répondre. Ils ont ainsi pu mieux comprendre les systèmes familiaux et la parentalité, ils ont pu constater les conséquences des différences socioéconomiques et voir de quelle manière les soins de santé sont liés aux contraintes relatives à l'environnement dans lequel évoluent les patients. L'enseignement médical technique est assorti de modules éducatifs innovants mettant l'accent sur les soins de santé fondés sur la communauté, les compétences de communication et la sensibilisation à la responsabilité sociale.

Tant en Angleterre (Royaume-Uni) qu'à New York (États-Unis), de nouvelles évolutions dans la profession de l'EAJE visent à améliorer les connaissances, les compétences et les dispositions.

Le professeur C. Cameron¹⁹ a évoqué l'évolution des professionnels de la petite enfance en Angleterre. Cette fonction de niveau bachelier vise à combler l'écart entre les services de garde et d'enseignement, pour travailler avec des enfants âgés de 0 à 5 ans, faire évoluer les pratiques et mettre en œuvre de nouveaux programmes. Malgré les problèmes qui persistent en matière de conditions de travail, les avantages sont de plus en plus flagrants : une meilleure compréhension de la théorie et de la manière de l'appliquer dans la pratique, le sentiment d'être mieux équipé en matière de langage pédagogique, plus de plaisir au travail, un moindre roulement du personnel et un gain de confiance.

À New York, une ville caractérisée par sa grande diversité, la qualité des services d'EAJE demeure très différente selon le statut socioéconomique des parents. Il existe d'énormes disparités en termes de qualité et d'efficacité entre les professionnels travaillant avec des enfants issus de familles à faibles revenus et ceux travaillant avec des enfants de la classe moyenne ou de la classe supérieure. Garantir la qualité et l'excellence pour tous constitue un défi majeur. J. Howe²⁰ a abordé plusieurs initiatives en matière de réforme du système, telles que le registre de main-d'œuvre, les lignes directrices en matière d'apprentissage précoce, un inventaire de l'enseignement supérieur, l'évaluation de la qualité, des systèmes d'amélioration et un corpus de connaissances.

L'importance de prendre en compte le contexte lors de la préparation des professionnels s'est imposée dans la configuration spécifique de l'Irlande du Nord, où des initiatives de consolidation de la paix à différents niveaux et ciblant différents groupes sont élaborées et mises en œuvre. Plusieurs exemples

18 <http://www.calameo.com/read/0017742959ed4557dcaa4?authid=zBiROjWUIkOr>

19 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/13\)_Speech/TFIEY_ClaireCameron.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_ClaireCameron.pdf)

20 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/13\)_Speech/TFIEY_JessicaHowe.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_JessicaHowe.pdf)

ont été présentés par S. Fitzpatrick²¹, tels que : des campagnes médiatiques, des conversations avec de jeunes enfants sur les symboles du conflit, des formations en cours d'emploi pour les enseignants et les équipes de direction (réflexion sur les préjugés, dialogue sur la culture et la religion, communication sensée avec les parents...), l'éducation et le soutien des parents, l'implication et l'émancipation de la communauté.

4.4. Fixer des objectifs plus ambitieux sur le terrain et dans la politique en tenant compte des budgets

- Si travailler dans les secteurs de la petite enfance (garderie, enseignement, santé...) requiert des compétences, des connaissances et un état d'esprit spécifiques, **des compétences et un certain état d'esprit sont également nécessaires pour travailler avec les familles issues de l'immigration ou confrontées à la pauvreté.** La qualité et le niveau de préparation du personnel des services d'EAJE contribuent grandement à la qualité globale des services proposés. Afin de rendre les services d'EAJE et les soins de santé plus inclusifs, accessibles et utiles pour ces populations vulnérables, la diversité doit être la bienvenue. Lors des présentations, les thèmes récurrents ont été les suivants : le respect des contextes familiaux, des valeurs et des croyances différents, le travail de sensibilisation, la réflexion sur les pratiques utilisées, l'engagement, la réactivité, la capacité à bâtir des relations de confiance reposant sur le respect mutuel, le travail d'équipe et la coopération avec d'autres organisations et structures.
- **Pour offrir des services de qualité, les professionnels, mais aussi le système dans son ensemble, doivent être hautement compétents.** Cette compétence doit résulter d'un effort conjoint entre les individus, les équipes, les centres de formation, les accompagnateurs pédagogiques, les acteurs du gouvernement, et les forums d'échange (internationaux). Ces pratiques donnent lieu à des niveaux plus élevés de professionnalisme et à des manières plus démocratiques de gérer les conflits ou les malentendus. De tels échanges devraient avoir lieu non seulement dans le secteur de l'EAJE, mais aussi dans des secteurs tels que la santé, le travail social et l'enseignement. Le statut des travailleurs de l'EAJE devrait également être amélioré par le biais de meilleures conditions de travail.
- Dans la mesure où les enfants vivent leur apprentissage de nombreuses manières différentes, nous **devons « ouvrir » les programmes, afin que l'expérience et les stratégies d'apprentissage propres à chaque enfant puissent être mises en valeur.** Les programmes distincts ou spécifiques destinés aux enfants vulnérables ne semblent pas assortis d'une réelle valeur ajoutée ; tout programme doit prendre en compte les forces et les besoins des différents groupes d'enfants et garantir des résultats éducatifs équitables et le bien-être des enfants dans tous les domaines.

21 [http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05\)_Pictures,_documents_and_external_sites/13\)_Speech/TFIEY_SiobhanFitzpatrick.pdf](http://www.kbs-frb.be/uploadedFiles/2012-KBS-FRB/05)_Pictures,_documents_and_external_sites/13)_Speech/TFIEY_SiobhanFitzpatrick.pdf)

- **Une approche holistique de l'éducation, ne visant pas uniquement le développement cognitif et scolaire, mais aussi un développement sain et socio-émotionnel, est nécessaire pour l'élaboration** des programmes et le développement du personnel. Dans de nombreux pays, les programmes et la préparation des enseignants continuent de mettre l'accent sur la réussite scolaire, les résultats et les performances des enfants. Nous avons appris lors de cette session que si ces éléments se voient accorder trop d'importance, il est moins aisé de disposer d'une configuration adéquate pour négocier sur ce que les jeunes enfants désavantagés pourraient ou devraient apprendre, et de quelle manière.
- Travailler dans le secteur de la petite enfance ne se limite pas à travailler avec les enfants. **Entamer un dialogue respectueux avec les parents, notamment ceux issus de minorités et de populations vulnérables, est tout aussi important** pour renforcer la compréhension mutuelle des normes, des valeurs et des antécédents, ainsi que pour reconnaître l'expertise des parents.

Comment ces messages pourraient-ils et devraient-ils se traduire en politiques, en tenant compte des lignes budgétaires ? Dans quel domaine est-il possible et conviendrait-il d'opérer des changements ? Comment l'investissement dans les (jeunes) enfants peut-il être connecté à l'investissement dans le personnel des services d'EAJE ?

Bien que l'UE et les États-Unis comprennent la nécessité d'élever le niveau de professionnalisme des services d'EAJE, leur approche politique ne reflète pas toujours cet état de fait. Les objectifs d'UE 2020²² sont clairs quant à l'éducation et la lutte contre la pauvreté, deux domaines où l'EAJE a un rôle majeur à jouer, mais il demeure très problématique de trouver les budgets nécessaires. Des choix devront être faits et il n'existe aucun consensus global clair sur le niveau de formation nécessaire pour travailler dans le secteur de l'EAJE. Aux États-Unis, il semblerait que la nécessité de services d'EAJE de qualité pour tous les enfants soit de plus en plus reconnue. L'attention de la sphère politique et les budgets augmentent.

Le principal problème est que nous avons besoin de plus de professionnels compétents de l'EAJE ayant suivi une formation supérieure (bachelier/master), mais les ressources financières sont insuffisantes. D'aucuns affirment qu'au lieu de miser sur les diplômés, nous devrions mettre au point des systèmes de validation des qualifications et des capacités qui répondent aux besoins des jeunes enfants. D'autres évoquent le paradoxe d'imposer aux enseignants des exigences supérieures en termes de qualification à mesure que les enfants grandissent, alors que nous savons que la petite enfance constitue une étape clé du développement de l'enfant.

Afin de pousser davantage de personnes à travailler dans le secteur de l'EAJE, ce dernier doit être revalorisé. Les différences en termes de statut, de salaire et de conditions de travail entre le personnel des services d'EAJE et les enseignants des écoles ne sont plus acceptables.

²² http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/targets/index_fr.htm

Les interventions précoces (ex. : visites à domicile) pour les enfants à risque sont considérées comme essentielles pour encourager la fréquentation de ces services par les enfants, afin qu'ils puissent être prêts à intégrer l'école. L'EAJE ne devrait-il toutefois pas dépasser ce cadre ?

Les politiques devraient avoir pour objectif de valoriser les services destinés à la petite enfance sous la forme de services fondamentaux auxquels les enfants (et les parents) ont droit. La valeur des services d'EAJE de haute qualité a été suffisamment démontrée, mais cette réalité ne se reflète pas toujours dans les politiques. Lors de l'élaboration de ces politiques, les familles concernées devraient par ailleurs être davantage écoutées : leurs besoins et leur avis ne sont que rarement pris en compte dans les discussions.

4.5. Remarques finales et défis à relever

- Les **programmes d'EAJE** devraient s'adresser à toutes les catégories d'enfants. Des programmes spécifiques pour les enfants issus de familles de migrants ou de familles à faibles revenus ne donnent pas lieu à de meilleurs résultats. Il convient de mettre l'accent sur le développement holistique des enfants : leurs résultats scolaires et en matière d'apprentissage, mais aussi leur bien-être, la construction d'une identité positive et leur inclusion. Les programmes doivent être définis en dialoguant avec les parents (de quoi ont-ils besoin, qu'est-ce qui est selon eux important ?) dans le cadre d'une relation de respect et de confiance mutuels. Enfin, ils doivent être mis en œuvre par un personnel investi, compétent et qualifié.
- Investir dans les enfants implique d'investir dans la professionnalisation des **effectifs**. Il existe un lien avéré entre le personnel des services destinés aux enfants et les résultats obtenus par ces derniers, MAIS ce lien est grandement influencé par le niveau des conditions de travail et la présence (ou l'absence) d'un soutien systématique pour tout le personnel. La qualité du personnel d'EAJE n'est pas qu'une question de qualification et de préparation professionnelles ; différents types de formations suivies en cours d'emploi, des conditions de travail favorables, un encadrement et un soutien pédagogique sont tout aussi importants.

L'éducation axée sur la transformation et la préparation du personnel sont nécessaires pour disposer de praticiens sensés en mesure d'évoluer dans le contexte actuel de grande diversité et de multilinguisme. Les praticiens de l'EAJE seront des « acteurs du changement ». Il convient dès lors d'investir également dans leur leadership. Un développement professionnel continu (DPC) et un soutien doivent être proposés à l'ensemble du personnel et ces programmes doivent être suffisamment longs et intenses pour être efficaces et donner lieu à des changements. Des formations préparatoires et en cours d'emploi sont nécessaires. À titre d'exemple, minimum 50 % du personnel devrait détenir un diplôme de bachelier. Du personnel issu de milieux différents peut permettre d'éviter les stéréotypes et les préjugés au sein de l'équipe, et de progresser dans la gestion de ces situations. Il convient d'éviter la « correspondance ethnique » dans les démarches de diversification du

personnel : tous les membres du personnel doivent pouvoir travailler avec tous les enfants et toutes les familles. La diversification des effectifs ne doit pas uniquement porter sur l'origine ethnique, mais aussi sur la répartition hommes-femmes.



Agir ensemble pour une société meilleure

www.kbs-frb.be

Vous trouverez davantage d'informations au sujet de nos projets, de nos manifestations et de nos publications sur www.kbs-frb.be.

Une lettre d'information électronique vous tient au courant.

Vous pouvez adresser vos questions à info@kbs-frb.be ou au 02-500 45 55.

Fondation Roi Baudouin,
rue Brederode 21, B-1000 Bruxelles
02-511 18 40

Les dons de 40 euros ou plus versés sur notre compte

IBAN: BE10 0000 0000 0404

BIC: BPOTBEB1

sont fiscalement déductibles.

La Fondation Roi Baudouin est une fondation indépendante et pluraliste, active en Belgique et au niveau européen et international. Nous voulons apporter des changements positifs dans la société et, par conséquent, nous investissons dans des projets ou des individus propres à en inspirer d'autres.

En 2013, nous avons notamment soutenu 2.000 organisations et individus pour un montant total de 28 millions d'euros. Deux mille personnes dans des jurys indépendants, des groupes de travail et des comités d'accompagnement ont mis bénévolement leur expertise à disposition. La Fondation organise également des tables rondes sur d'importants thèmes sociétaux, communique les résultats de la recherche dans des publications (gratuites), noue des partenariats et stimule la philanthropie 'via' la Fondation Roi Baudouin et non 'pour' elle.

La Fondation a été créée en 1976, à l'occasion des 25 ans de règne du Roi Baudouin.

Merci à la Loterie Nationale et à tous les donateurs pour leur précieux soutien.

Suivez-nous sur :    



Plus de chances dès l'enfance

pub n° 3224



Fondation
Roi Baudouin

Agir ensemble pour une société meilleure

www.kbs-frb.be

