

Les professionnel·le·s face aux enjeux d'une qualité effective d'accueil pour toutes et tous



Florence Pirard

Docteure en sciences de l'éducation, chargée de cours à l'Université de Liège, Belgique

Je tiens tout d'abord à remercier vivement l'équipe de PEP de me donner l'occasion de participer à cette importante manifestation pour l'accueil et l'éducation des jeunes enfants dans le canton de Vaud, où j'ai déjà eu l'occasion de traiter des questions de qualité d'accueil à plusieurs reprises.

Depuis plus de vingt ans, les occasions se sont multipliées pour réfléchir ensemble aux enjeux d'une qualité d'accueil. Cela témoigne de l'importance que nous accordons toutes et tous à cette problématique, mais aussi de la récurrence des débats qu'elle suscite. Je m'attèlerai aujourd'hui à reprendre une série d'idées importantes qui m'ont marquée en portant une attention particulière à l'accueil de toutes et tous (enfants, familles).

12 Une qualité de services, un incontournable des politiques éducatives

Si la question de la qualité d'accueil faisait l'objet de réflexion et de débats au début des années nonante, elle est aujourd'hui un point central des politiques des pays et régions compétentes en la matière. La Suisse romande ne fait pas exception. Comme le préconisent les travaux de l'OCDE et de l'Union européenne, elle fait l'objet de chartes, de documents de référence, de référentiels, de curriculums, etc., et est inscrite

dans les prescriptions qui en définissent les contours, en laissant selon les contextes des marges de manœuvre plus ou moins importantes dans le choix des orientations et de leur mise en œuvre. Elle est ensuite formalisée dans les projets d'établissement, obligatoires à peu près partout. Plus que jamais, elle soulève des questions sur son monitoring et son évaluation, inhérentes à tout système de pilotage des politiques publiques.

Une évolution à double tranchant...

Le côté positif est que cette évolution reconnaît la fonction éducative des services d'accueil de la petite enfance (avant et à côté de l'école), fonction qui doit être conciliée avec les autres fonctions sociales et économiques originelles de ces services avec lesquelles elle entre parfois en conflit (Vandenbroeck, Pirard, Peeters, 2009; Pirard, Housen, Pools, soumis). Elle devrait logiquement conduire à montrer l'importance d'investir dans l'accueil de l'enfance, trop souvent encore considéré comme un coût, malgré les résultats de recherches qui en démontrent la rentabilité, si on reste dans une logique économique d'investisse-

ment dans le capital humain, et ce malgré la nécessité de reconnaître cet accueil comme un droit selon la Convention internationale des droits de l'enfant. Sur la scène internationale, elle apparaît dans les cadres de référence internationaux comme le cadre de référence européen paru en 2014 ou celui paru sur l'accueil des enfants de moins de trois ans produit par ISSA (*International Social Security Association*) en 2016⁴. Dans les pays et régions, elle se voit aussi dans la valorisation du curriculum qui édicte non seulement les orientations éducatives pour les services, mais aussi les conditions de sa mise en œuvre, parmi lesquelles on relè-

4 International Step by Step Association (ISSA), www.issa.nl https://www.issa.nl/sites/default/files/pdf/Publications/quality/ISSA_Quality_Framework_0-3_e-version_screen.pdf

vera la nécessité d'un personnel qualifié de niveau supérieur, d'un temps de réflexion, de concertation et de formation continue reconnus ainsi que de bonnes conditions de travail (*European Commission Thematic Group on ECEC Quality*, 2014; *European Commission/EACEA/Eurydice/Eurostat*, 2014; OECD, 2001, 2006, 2015; UNICEF, 2008). Des travaux récents, soutenus par la Communauté européenne, soulignent aussi l'importance d'un travail en réseau, propice au développement d'une communauté d'apprentissages et de pratiques (NESET, 2017).

Par contre, le côté négatif de cette évolution, de plus en plus marquée par des enjeux de qualité de services, est le risque d'une normalisation des pratiques éducatives pour répondre à des standards internationaux et la réduction des possibilités de développement et de reconnaissance à des initiatives locales alternatives. On le voit déjà dans la valorisation d'une diffusion de « bonnes pratiques » qui auraient fait leurs preuves, mais qui, appliquées dans un autre contexte que celui où elles ont été conçues, risquent de se retrouver vidées de leur sens — donc sans l'effet escompté — et d'aller à l'encontre des démarches réflexives entamées localement pour les concevoir, les mettre en œuvre, en analyser les effets en vue de régulations qui prennent en compte les prescriptions en vigueur, les savoirs des différentes disciplines ainsi que les points

de vue contrastés des enfants, des familles, des professionnel-le-s, des responsables politico-administratifs sur les orientations à privilégier dans un lieu d'accueil.

Depuis les travaux pionniers du Réseau européen des modes de garde d'enfants dans les années nonante (Balaguer, Mestre, Penn, 1991; 1996), les mises en garde contre les risques de normalisation et de standardisation des pratiques dans l'accueil des jeunes enfants se sont d'ailleurs multipliées. Peter Moss, expert coordinateur de ce réseau, n'a pas cessé de publier sur ce sujet et considère avec Gunilla Dahlberg que « la qualité est un choix, non une nécessité » (2007, p. 61). Leurs mises en garde ont été relayées par de nombreux chercheurs, notamment à l'occasion d'une note d'opposition (Moss et al., 2016) à l'encontre des orientations prises ces dernières années par l'OCDE en matière d'évaluation des programmes éducatifs dans l'accueil des jeunes enfants. Dans la droite ligne des évaluations des politiques éducatives et des programmes scolaires (PISA, PIRLS [Programme international de recherche en lecture scolaire], etc.), l'OCDE plaide pour une évaluation des politiques dans les milieux d'accueil qui tient compte des acquis d'apprentissages (*learning outcomes*) dès le plus jeune âge. Ce point soulève une série de questions posées régulièrement dans les débats sur la qualité des services. Comment éviter de réduire les questions politiques à des problèmes

techniques? Comment éviter de faire croire que la qualité peut être définie et mesurée de manière objective, universelle, par une minorité d'experts alors qu'elle devrait être un choix fondé sur un débat qui implique une diversité d'acteurs (dont les enfants et les familles représentés dans leur diversité) et dont l'issue n'est jamais prédéfinie (Moss et al., 2016)? Comment éviter les risques de dérives inhérents à une évaluation des apprentissages des jeunes enfants sur des pratiques éducatives où l'apprentissage planifié en situation formelle prend le pas sur celui en situation informelle de manière de plus en plus précoce? Comment éviter un surinvestissement de l'éducation au détriment du *care* alors qu'une approche holistique de l'éducation nécessiterait de les combiner (« *educare* ») (Pirard, 2018)?

Une qualité d'accueil pour toutes et tous, un défi

Malgré les recommandations de plus en plus nombreuses en matière de politiques et d'orientations pratiques à privilégier dans le secteur de l'accueil de jour, l'accueil de toutes et tous reste un défi majeur.

UN PROBLÈME RÉCURRENT D'ÉQUITÉ

Malgré l'augmentation du nombre de places d'accueil, l'accès à un service de qualité reste un privilège trop souvent réservé à certaines familles alors que d'autres pourraient

Et les auteurs de donner en contre-exemple l'approche pédagogique de Reggio Emilia (nous pourrions dire de la région du centre nord de l'Italie), qui prône plutôt une évaluation des cent langages (Dahlberg, Moss & Pence, 2012) qui va de pair avec des pratiques évolutives dont le bienfondé repose sur une analyse documentée et partagée avec l'ensemble des parties concernées. Cette approche ne réduit pas la qualité à un état stable, mais la considère comme un processus contextualisé constamment en négociation. Relevons ici l'importance de bien comprendre l'originalité de cette approche des cent langages qui, elle-même, peut être à tort considérée comme une référence de bonnes pratiques à instaurer ou comme un modèle à répliquer.

en tirer un bénéfice certain. Bien que le droit à l'éducation soit aujourd'hui reconnu, on peut se demander pourquoi certaines familles, par exemple les familles monoparentales, en situation de précarité, issues de l'immigration ou celles avec un enfant en situation de handicap, sont sous-représentées. Comment comprendre que certaines d'entre elles estiment ne pas avoir leur place dans ces services? Ou qu'obtenir une place serait une faveur plutôt qu'un droit?

Ces questions sont posées de manière récurrente dans les rapports et publications scientifiques sur les services. Toutefois, des études fournissent des pistes pour faire évoluer la situation actuelle. Au niveau de l'accessibilité, Vandenbroeck et Lazzari (2014) proposent une série de critères pour accroître la présence des enfants et des familles issus de groupes défavorisés dans les milieux d'accueil. Certains critères concernent les politiques publiques: la « disponibilité » de services de bonne qualité dans l'environnement proche où vivent ces familles pauvres et/ou appartenant à des minorités ethniques; leur « *affordability* » qui suppose une planification, particulièrement au niveau local, à partir de l'analyse des obstacles à écarter pour que ces familles puissent utiliser les services (ces services s'adressent-ils à toute la population?) et leur « accessibilité ». Deux autres critères se rapportent aux pratiques éducatives et aux fonctionnements des institutions éducatives: « l'utilité » — l'offre est-elle perçue comme « utile » par ses utilisateurs potentiels? — ; la « compréhensibilité » — l'offre correspond-elle à la vision qu'ont les parents de l'éducation et de l'accueil de jeunes enfants dans les services? On peut raisonnablement penser que ces critères sont essentiels pour un accueil de qualité pour toutes et tous, dans toutes les formes de diversité. Tenter d'y répondre engage une responsabilité partagée qui nécessite de concilier une logique de réforme (res-

ponsabilité d'une bonne gouvernance dans les politiques publiques) et d'innovation (responsabilité individuelle, institutionnelle et interinstitutionnelle).

UTILITÉ PERÇUE ET COMPRÉHENSIBILITÉ DES SERVICES

Ces deux critères qui se rapportent aux pratiques éducatives et au fonctionnement des institutions constituent deux fils rouges dans une réflexion professionnelle dont l'objectif est la qualité de l'accueil pour toutes et tous. Ils nécessitent un effort de focalisation sur ce qui préoccupe et intéresse les familles, a fortiori celles qui ne fréquentent pas le service et qui risquent d'être négligées, oubliées, voire exclues. Ils obligent le personnel encadrant à prendre un recul sur soi (image de soi en tant que professionnel·le, image de soi dans sa relation aux familles). Ils ouvrent un débat sur une série de questions.

C'EST QUOI ÊTRE PROFESSIONNEL·LE?

C'EST QUOI ÊTRE PARENT?

La reconnaissance du caractère professionnel de l'activité dans l'accueil de jour constitue un enjeu majeur et fait l'objet de nombreuses interprétations. Il est devenu commun de marquer l'importance de différencier posture parentale et posture professionnelle, en soulignant que les ressources, les responsabilités et l'engagement affectif sont différents selon que l'on est parent ou professionnel (Bosse Platière et al., 2011). Cette différenciation devrait permettre

d'éviter des confusions de rôles et de responsabilités dans la prise en charge des enfants et la collaboration recherchée avec les familles dans la gestion des services. Elle peut toutefois faire l'objet de mauvaises interprétations et avoir des effets dommageables sur les relations établies avec les familles.

La première consisterait à établir une distinction qui hiérarchise les positions, sachant que la réciprocité dans toute relation éducative, par essence asymétrique, est très difficile à établir. La hiérarchisation peut agir par la valorisation des savoirs professionnels au détriment des savoirs parentaux (dits « profanes ») en opérant de manière insidieuse dans la manière de rédiger le projet d'établissement, de le communiquer aux familles, mais surtout dans la façon d'interagir à propos des faits quotidiens dans les moments d'accueil et de retrouvailles ou dans les moments plus formels comme ceux du premier accueil ou de l'entretien bilan. La manière d'appeler ces moments peut être révélatrice de la logique à l'œuvre : premier accueil, une « adaptation » (qui s'adapte à qui ?) ou une « familiarisation » (par une rencontre de l'autre) ? Dès les premiers contacts, le risque est grand d'imposer aux familles les valeurs, les orientations, les principes et les pratiques éducatifs du service sans entendre au préalable ce qui est essentiel à leurs yeux, ce qui les préoccupe, comment elles pratiquent habituellement, et rechercher avec elles les

meilleures manières d'accueillir leur enfant dans le respect de leur cheminement.

Une deuxième interprétation problématique consisterait à associer le caractère professionnel de l'activité à des pratiques formalisées qui excluraient les rencontres plus informelles et conviviales. Ainsi l'exemple de l'offre d'une tasse de café a été abordé dans plusieurs contextes. En Fédération Wallonie-Bruxelles (Sharmahd, Pirard, 2018; Delaval, 2018) comme en Communauté flamande de Belgique (Geens, 2015), les professionnelles voient en cette offre un geste non professionnel. En Toscane, par contre, cette même offre prend un tout autre sens comme en témoigne une puéricultrice interrogée au cours d'une recherche effectuée dans les services (Sharmahd, 2007, p. 115) : « Ici, nous offrons toujours un café pour les parents quand ils arrivent... c'est une façon de dire "bienvenue", pour donner du temps [...]. Mais, vous savez, c'est aussi quelque chose de chaud; manger ou boire ensemble est un moyen de partager quelque chose. Et s'il y a deux ou trois parents qui viennent et vous êtes ici, de cette manière ils partagent déjà quelque chose. ». Qu'en est-il en Suisse romande ?

Mieux comprendre les différentes manières de concevoir le professionnalisme permet de réfléchir aux manières de se positionner, d'organiser et de gérer au mieux les rencontres avec les familles, sachant qu'elles

sont optimisées par les modalités variables (individuelles et collectives; plus ou moins informelles) quand sont visées une collaboration et une coéducation dans un contexte de diversité (Rayna, al, 2010). L'analyse des pratiques mises en œuvre avec les familles, comme l'offre d'une tasse de café, peut contribuer à une réflexion en profondeur sur ce que signifie « être professionnel » dans un lieu d'accueil aujourd'hui. Elle contribue au développement professionnel et à une professionnalisation du secteur en accord avec la recherche d'une qualité effective des services.

QUELLES RELATIONS ÉTABLIR AVEC LES FAMILLES ?

Les manières d'envisager les relations avec les familles dans les lieux d'accueil sont plurielles, elles peuvent faire l'objet de certaines tensions et soulèvent de nombreuses questions.

Comment garantir une relation de confiance réciproque entre professionnel-le-s et familles tout en reconnaissant l'asymétrie dans toute relation éducative ? Comment ne pas se retrancher derrière cette idée exprimée par une éducatrice belge « [Les parents] doivent faire confiance en nous. Sinon ça ne marche pas. [...] Ils doivent faire confiance dans notre méthode de travail. », sans envisager la possibilité qu'elle-même a aussi à « faire confiance » aux parents qu'elle accueille...

Comment assurer, au sein de la même institution, une coéducation fondée sur une implication, une collaboration, une participation des familles et un soutien à la parentalité ajusté aux besoins évolutifs de chacune d'elles, sans compromettre la réciprocité recherchée ?

Comment combiner une relation individualisée avec chaque famille, qui reconnaît chaque cheminement individuel, et une vision « plus communautaire » du lieu d'accueil qui favorise les rencontres entre les familles, les soutient dans un échange de points de vue et d'expériences à propos des sujets qui leur tiennent à cœur, voire plus largement des relations avec la communauté locale dans la mesure où le lieu d'accueil est ouvert et inscrit dans son environnement proche ?

Comment assurer la participation de toutes et tous au sein d'un lieu d'accueil considéré comme un forum démocratique, où la qualité est vue non pas comme un état stable, mais comme un processus contextualisé et en négociation ?

Je laisserai délibérément ces questions ouvertes pour inviter le débat au sein des institutions en fonction de ce qui fait sens pour elles. Je soulignerai toutefois ici que si le travail avec les familles est au centre de tous les discours qui valorisent la coéducation, l'alliance éducative, etc., il est encore très souvent perçu sur le terrain, comme un

risque, perçu seulement dans sa signification négative, en occultant l'idée de potentialités qu'il recouvre (Sharmahd, Pirard, 2018). Aller à la rencontre de l'autre, établir une relation de confiance réciproque, échanger des points de vue potentiellement contradictoires sur des manières d'agir et de penser sont autant de démarches périlleuses qui risquent de mettre à mal les repères identitaires souvent fragiles des professionnel-le-s de l'accueil de l'enfance.

Pour permettre aux professionnel-le-s d'aller à la rencontre de toutes les familles, d'entendre leurs préoccupations, demandes et besoins sans barrières ni projections, d'établir un dialogue et de rechercher en commun une qualité d'accueil, des conditions doivent être mises en place comme l'accompagnement régulier, au plus près des préoccupations quotidiennes, qui permet au personnel de trouver des réponses contextualisées aux problèmes qu'il rencontre et de donner un sens à ses pratiques. Relevons aussi le soutien à la mise en évidence de ce qui se pratique au quotidien dans le lieu d'accueil, permettant à la fois de valoriser des compétences et la qualité du travail professionnel et de montrer aux familles ce qui est considéré par nombre d'entre elles comme une boîte noire.

QUELLE VISIBILITÉ/LISIBILITÉ DES PRATIQUES? Percevoir l'utilité d'un service et en comprendre le fonctionnement nécessite de pouvoir l'approcher, de le découvrir, non pas

uniquement à partir de ce qui en est dit dans les documents écrits ou vidéos qui le présentent, ni à des moments clés souvent très institutionnalisés, mais aussi par des occasions données aux familles de vivre des expériences au sein du lieu d'accueil, d'échanger régulièrement, à propos des manières de faire et de penser, à propos de ces détails du quotidien qui semblent tellement évidents pour les professionnel-le-s, mais peuvent être source de questionnement et d'interpellation pour le parent.

Cette recherche de transparence exige d'accepter de travailler sous le regard des parents, d'entendre les questions qui les préoccupent et qui peuvent dans certains cas déstabiliser, de faire confiance en leur capacité à trouver des éléments de réponse tout en acceptant que celle-ci soit toujours partielle et que le dialogue ouvert un jour puisse se poursuivre jour après jour. Cette recherche incite les professionnel-le-s à investir dans les moyens de mettre en évidence ce qui se passe au quotidien par des observations écrites, photos, vidéos qui, loin de l'illustration, sont le support d'une communication et d'un échange avec les enfants et les familles sur les faits et événements qui les concernent, comme celui d'une analyse rigoureuse des pratiques qui en permet la régulation. Cette recherche suppose encore un travail de lisibilité qui permette à chacune et chacun de décoder ces traces qui constituent la mémoire du travail quotidien et de contribuer à la construction d'un sens davantage partagé.

Améliorer la visibilité et la lisibilité des pratiques quotidiennes dans le lieu d'accueil implique aussi d'intégrer dans l'organisation des lieux d'accueil des démarches permettant aux familles, dans leur diversité, de mieux se représenter et comprendre la vie quotidienne de leur enfant: moments d'accueil et de retrouvailles, moments de socialisation dans les temps formels et informels, moments de jeux, de repas, de soins et de repos qui ont tous leur importance. Ce sont autant de moments qui peuvent, en outre, ouvrir les portes d'entrée au dialogue et à la mise en place d'un climat de confiance, qui se renforce jour après jour; autant d'occasions pour instaurer une relation triangulaire (EADAP, 2011) centrée sur le bien-être et le bon développement de l'enfant dans le respect du cheminement propre à chacun et à chacune. Dans ce sens, les nombreux dispositifs et pratiques développés dans certaines communes italiennes constituent des sources d'inspiration précieuses (Mastio & Rayna, 2013), mais nul doute que la Suisse romande a ses propres ressources également.

Pour ne pas conclure

Développer une qualité effective en collaboration avec les familles dans un contexte de diversité peut sembler utopique tant les obstacles, les barrières, les freins sont nombreux. Cela exige de profondes modifications qui impliquent différents niveaux de

responsabilité d'un système compétent. Il s'agit de repenser les formations initiales des professionnel-le-s, sans aucun doute trop peu axées sur le travail avec les familles alors qu'elle est devenue un incontournable du métier. Il importe aussi de se demander si les formations, initiale et continue, préparent et soutiennent suffisamment la prise de risque et la gestion de situations éducatives dont le caractère ordinaire et quotidien masque la complexité. Plus largement, la gestion des services et les manières de considérer le développement professionnel reconnaissent-elles suffisamment la complexité des situations éducatives? Les professionnel-le-s sont-ils suffisamment accompagnés dans leurs questions, leurs doutes et leurs réflexions pour avoir l'assurance nécessaire à leur remise en question et leur ouverture à l'autre?

Loin d'un changement de surface, il s'agit d'introduire un changement de paradigme professionnel qui passe de la valorisation de l'expertise à celle de la complexité et de l'incertitude. Le-la professionnel-le sait que ses savoirs sont insuffisants. Elle recherche une meilleure manière de penser et de faire, sur la base d'une analyse partagée avec ses différents partenaires (familles incluses) au sein du lieu d'accueil et/ou de son réseau. Elle se questionne à nouveau, s'ouvre à de nouvelles hypothèses, se met en recherche au bénéfice d'un accueil pour toutes et tous...

- Balaguer, J., Mestre, H. & Penn, H. (1991). *Qualité des services pour les jeunes enfants. Un document de réflexion*. Bruxelles: Réseau européen des modes de garde d'enfants, CCE, DGV.
- Bosse Platière, S., Dethier, A., Fleury, C. & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant: un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse: Erès.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. Dans Brougère, G. et Vandenbroeck, M. (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (p. 53-76). Bruxelles: Peter Lang.
- Dahlberg, G., Moss, P. & 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.
- 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).
- European Commission Thematic Group on ECEC Quality (2014). *European quality framework for early childhood education and care: research evidence*. Paper presented at the Conference of the Greek EU Presidency in Athens, 19-20 June 2014.
- OECD. (2001). *Starting Strong I. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD. (2006). *Starting Strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD. (2012). *Starting Strong III. A quality toolbox for early childhood education and care*. OECD Publishing.
- OECD. (2015). *Starting Strong IV. Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- OECD. (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris, France: Organisation for Economic Cooperation Development.
- Mastio, A., Rayna, S. (2013). Avec les parents: modalités et outils de collaboration dans les services éducatifs de la petite enfance de Pistoia. Dans Bouve, C. & Rayna, S. (dir.), *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse: Erès.
- Moss, P., Dahlberg, G., Grieshaber, S., Mantovani, S., May, H., Pence, A., Rayna, S., Swadener, B. & Vandenbroeck, M. (2016). The Organisation for Economic Cooperation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*. Vol. 17(3) 343-351.
- NESET (2017).
- Pirard, F. (2018). Faire place à une approche globale de l'enfant. Note de synthèse prospective pour la future publication *L'école maternelle, une chance à saisir*. Bruxelles: Fondation Roi Baudouin. <http://hdl.handle.net/2268/225088>.
- Pirard, F., Housen, M. & Pools, E. (soumis). Redéfinir et développer des compétences d'accueil de la petite enfance, *Journal for Educators, Teachers and Trainers*.
- Rayna, S., Rubio M. N. & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels la coéducation en questions*. Toulouse: Erès.
- Sharmahd, N. & Pirard, F. (2018). Relation entre les professionnels/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans: risques et potentiels des incertitudes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, p.42, p.155-173. <http://hdl.handle.net/2268/223060>
- Vandenbroeck, M., Pirard, F. & Peeters, J. (2009). *New developments in Belgian Child Care Policy and Practice*, European Early Childhood Education Research Journal, 17(3), pp. 408-416.