



Réflexion en cours n°7 sur
Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum, d'apprentissage et d'évaluation

Contenu, globalité et cohérence des politiques relatives à la petite enfance : les apports du curriculum



Titre	Contenu, globalité et cohérence des politiques relatives à la petite enfance : les apports du curriculum
Série	Les principaux enjeux actuels en matière de curriculum, d'apprentissage et d'évaluation
Réflexion en cours	Décembre, 2016, No.7 IBE/2016/WP/CD/07
Directrice du BIE	Dr. Mmantsetsa Marope
Équipe en charge de la coordination et de la production au sein de l'UNESCO-BIE	Renato Operti, Émeline Brylinski, Giorgia Magni, Ioanna Siakalli, Jingxiu Zhang
Auteur	María Isabel Díaz
Collaborateurs	Mónica Arancibia, Angélica Bello, Rodrigo Castillo, Lorena Salinas, Gabriela Sánchez
Mots-clés	Politiques relatives à la petite enfance – curriculum – approche fondée sur les droits - politiques

Note de l'équipe du BIE

Le Bureau international d'éducation (BIE) a lancé la série de réflexions en cours sur *les principaux enjeux actuels en matière de curriculum, d'apprentissage et d'évaluation* en vue d'offrir un espace commun pour mener un dialogue mondial, élaborer des documents de manière collective et débattre de ces enjeux qui revêtent une importance primordiale pour les États membres de l'UNESCO. Cette série vise à soutenir les efforts menés par les pays pour intégrer certaines questions complexes à différents niveaux et parmi les divers dispositifs et structures des systèmes éducatifs dans le cadre des processus de révision et de développement du curriculum.

Dans un premier temps, les domaines abordés par la série de réflexions en cours incluent, entre autres : (i) l'éducation et protection de la petite enfance (EPPE) en tant que fondement du développement holistique et de l'apprentissage de l'enfant ; (ii) l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dans les premières années du primaire afin de favoriser le développement des compétences essentielles ; (iii) la culture des jeunes et les compétences pour les jeunes au début du XXI^e siècle (couvrant l'éducation formelle, non formelle et informelle) ; (iv) les curricula axés sur les TICs et la pédagogie inclusive, pour contribuer à la pertinence et à l'efficacité des résultats d'apprentissage ; (v) les curricula en Science, Technologie, Ingénierie et Mathématiques (STEM par son sigle anglais) visant à favoriser un développement durable ; (vi) les curricula relatifs à l'éducation à la citoyenneté mondiale (paix, droits de l'homme, développement durable, valeurs, éthique, multiculturalisme, etc.) ; (vii) les évaluations visant à renforcer et à soutenir les opportunités d'apprentissage ; et (viii) l'éducation inclusive comme principe directeur des systèmes éducatifs.

La série de réflexions couvre un large éventail de productions de savoir, parmi lesquels se trouvent : des documents de discussion, des notes d'orientation, des cadres de référence, des directives, des prototypes, des banques de ressources, des outils d'apprentissage et des ressources multimédias. Ces produits sont examinés, révisés, utilisés et diffusés afin de favoriser la participation des organismes ou des instituts spécialisés dans le domaine de l'éducation et du curriculum, et plus particulièrement des spécialistes du curriculum, des responsables de l'élaboration de celui-ci, des experts en développement, des responsables de l'élaboration des politiques, des formateurs d'enseignants, des superviseurs, des directeurs, des enseignants, des chercheurs et d'autres parties prenantes de l'éducation. Ils servent également de documents de référence pour la série de formations proposées par le BIE en vue de renforcer les capacités liées au curriculum, à l'apprentissage et à une éducation de qualité (incluant plusieurs maîtrises, diplômes, certificats et ateliers) afin d'instaurer un dialogue politique et technique réunissant diverses parties prenantes et de favoriser des interventions durables dans les pays.

Nous encourageons les lecteurs et utilisateurs à interagir de manière active et à partager leurs différents points de vue par le biais des blogs et des forums en ligne. En effet, les espaces de réflexion en ligne nous permettent de rester connectés, de faciliter les échanges entre experts venant de différentes régions du monde et de favoriser une véritable réflexion continue sur les enjeux examinés. Notre blog vise à réunir différentes ressources, lesquelles comprennent des outils et des documents (tels que mentionnés ci-dessus) portant sur des thèmes spécifiques afin de fournir un ensemble riche et complexe de documents axés sur les besoins particuliers des États membres. Les réflexions en cours permettront de restituer les visions, les points de vue et les commentaires pertinents exprimés par les participants et constitueront une ressource clé pour soutenir les efforts des États membres visant à intégrer les conclusions pertinentes et les bonnes pratiques dans les politiques nationales, les cadres curriculaires de référence, les processus de développement du curriculum et les pratiques professionnelles.

Dr. Mmantsetsa Marope : Directrice, Bureau international d'éducation



Contenu, globalité et cohérence des politiques relatives à la petite enfance : les apports du curriculum

Résumé : Dans le cadre des accords et des engagements internationaux relatifs à la petite enfance, ce document vise à examiner et à actualiser les défis qui découlent de l'élaboration des politiques éducatives et curriculaires liées à ce premier niveau éducatif. Au vu de la prise en compte croissante de la petite enfance dans les programmes publics, les pays s'efforcent d'accroître l'équité et la qualité lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques relatives aux premières années. Ces politiques sont en train d'inclure des critères liés à la qualité et à la participation, d'améliorer les mécanismes de suivi et d'évaluation y relatifs, de surmonter les différences sectorielles et territoriales, entre autres limites, de passer d'une approche fondée sur les besoins à une approche fondée sur les droits, et d'adopter une perspective globale. Le présent document analyse, dans une perspective axée sur le long terme, quelques-uns des défis que l'on retrouve dans les politiques de deuxième génération, en définissant le curriculum comme un axe articulatoire pour l'élaboration de politiques globales dans le domaine de la petite enfance. Dans cette perspective, il présente différents moyens d'élaborer des politiques dans le cadre des engagements découlant de la Convention relative aux droits de l'enfant, des déclarations mondiales, ainsi que des accords et des objectifs définis par les organismes internationaux œuvrant dans le domaine de la petite enfance. À cette fin, cinq thématiques ayant une incidence directe sur le renforcement des politiques publiques axées sur le développement et le bien-être global de l'enfant ont été développées. Elles sont l'élaboration des politiques publiques liées à la petite enfance en mettant l'accent sur les droits et la globalité ; la difficulté d'aborder la dimension conceptuelle du curriculum et son élaboration; les offres non conventionnelles d'éducation de la petite enfance ; les défis auxquels font face les enseignants dans le domaine de la petite enfance ; les cadres conceptuels qui sous-tendent les initiatives de protection globale, ainsi que le travail intersectoriel dans le domaine de la petite enfance.

Mots-clés : politiques relatives à la petite enfance – curriculum – approche fondée sur les droits - politiques

Introduction

Le présent document vise à examiner et à actualiser les défis qui découlent de l'élaboration des politiques éducatives et curriculaires relatives à la petite enfance.

Au vu de la prise en compte croissante de la petite enfance dans les programmes publics des pays, le présent document vise à contribuer au débat par le biais d'une série de réflexions fondamentales fondées sur les questions qui découlent des débats relatifs aux politiques publiques, des dilemmes curriculaires et des voies choisies face à ces derniers.

Le présent document présente différents moyens d'élaborer des politiques dans le cadre des engagements découlant de la Convention relative aux droits de l'enfant, des déclarations mondiales, ainsi que des accords et des objectifs définis par les organismes internationaux œuvrant dans le domaine de la petite enfance. À cette fin, cinq thématiques ayant une incidence directe sur le renforcement des politiques publiques axées sur le développement et le bien-être global de l'enfant ont été développées.

Le premier chapitre se penche sur l'élaboration des politiques publiques dans le domaine de la petite enfance en mettant l'accent sur les droits et la globalité. Il propose une série de politiques visant à accroître la qualité et l'équité de l'éducation, et met en évidence les facteurs essentiels à leur mise en œuvre. Enfin, il analyse, dans une perspective d'avenir, quelques-uns des défis que l'on retrouve dans les politiques de deuxième génération, en définissant le curriculum comme un axe articulatoire pour l'élaboration de politiques globales dans le domaine de la petite enfance.

Au vu de la difficulté d'aborder la dimension conceptuelle du curriculum, le deuxième chapitre présente une série de définitions, de cadres de référence et de composantes fondamentales qui font partie du débat sur le curriculum relatif à l'éducation de la petite enfance. Poursuivant dans cette direction, l'analyse est complétée par une série de distinctions liées à la structure du curriculum qu'adoptent les référents curriculaires dans le domaine de la petite enfance.

Le troisième chapitre se penche sur les offres non conventionnelles de protection et d'éducation de la petite enfance. Il expose les dilemmes liés à leurs objectifs, à leurs catégories et à leurs caractéristiques, ainsi qu'à la nécessité de pouvoir comparer la qualité tout en protégeant leurs traits identitaires.

Le quatrième chapitre se penche sur les défis auxquels font face les enseignants dans le domaine de la petite enfance. Il propose une série d'analyses portant sur les profils des enseignants, leurs espaces de travail et leurs fonctions, tout en analysant brièvement les politiques liées à la professionnalisation des enseignants et à leur valorisation sociale. Enfin, il propose une série de réflexions en vue de continuer de renforcer le développement professionnel.

Enfin, le cinquième chapitre propose une série de réflexions sur les cadres conceptuels qui soutiennent les initiatives de protection globale ainsi que sur le travail intersectoriel. Poursuivant dans cette direction, il se penche sur les objectifs et les finalités du travail en réseau au sein des territoires et propose en outre quelques réflexions sur les systèmes nationaux de protection globale de l'enfance. Enfin, il identifie une série de défis à l'heure d'améliorer le respect des droits de l'enfant dans une perspective inclusive.

Chapitre I

Les politiques publiques liées au développement global de la petite enfance

Ce premier chapitre se penche sur l'élaboration des politiques publiques dans le domaine de la petite enfance en mettant l'accent sur les droits et la globalité. Il propose une série de politiques visant à accroître la qualité et l'équité de l'éducation, et met en évidence les facteurs essentiels à leur mise en œuvre. Enfin, il analyse, dans une perspective d'avenir, quelques-uns des défis que l'on retrouve dans les politiques de deuxième génération, en définissant le curriculum comme un axe articulatoire pour l'élaboration de politiques globales dans le domaine de la petite enfance.

Quelques réflexions autour du concept des politiques publiques dans le domaine de la petite enfance

Dans le cadre des accords et des engagements internationaux visant à améliorer la qualité et l'équité dans le domaine de la petite enfance, les pays se sont efforcés d'accroître l'efficacité de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques relatives aux premières années. Ces politiques sont en cours de transformation afin d'inclure des critères liés à la qualité et à la participation, d'améliorer les mécanismes de suivi et d'évaluation y relatifs, de surmonter les différences sectorielles et territoriales, entre autres limites, de passer d'une approche fondée sur les besoins à une approche fondée sur les droits, et d'adopter une perspective globale.

Les politiques publiques liées au développement global de la petite enfance donnent lieu à différentes interprétations sectorielles et territoriales en fonction des engagements des pays et de la façon dont ils conçoivent l'enfance et le rôle de l'État, des familles et de la société civile.

Les politiques publiques se réfèrent à des consensus et à des objectifs partagés, que l'on s'efforce de concrétiser grâce à un ensemble de dispositifs ou d'actions qui prennent la forme de programmes, de modifications institutionnelles et normatives, d'instruments de suivi ainsi que de financements, entre autres ; ces éléments s'accompagneront de résultats positifs lors du processus de mise en œuvre s'ils sont cohérents avec l'objectif supérieur de la politique en question.

À cet égard, le rôle des politiques publiques consiste à interpréter avec précision l'objectif supérieur de la politique concernée et à garantir le développement global de tous les enfants.

De ce point de vue, l'une des conditions essentielles pour que les politiques publiques favorisant l'apprentissage, le développement global et le bien-être des enfants fonctionnent de manière intégrée dans la pratique consiste à définir l'objectif supérieur de la politique relative à l'enfance et à l'inscrire dans la vision relative à l'État, à la société, à la famille et à l'enfance.

L'élaboration de politiques publiques solides doit donner lieu à un processus participatif et à l'élaboration d'un cadre conceptuel incluant des énoncés ou des définitions, des mécanismes de mise en œuvre, des délais, la description des résultats et les mécanismes de suivi correspondants.

La typologie des politiques visant à accroître la qualité et l'équité de l'éducation

Parmi les politiques publiques qui visent à promouvoir et à garantir une éducation de qualité dès la petite enfance, on trouve une série de classifications axées sur les droits qui sont définies, organisées et intégrées en fonction des objectifs spécifiques que l'on souhaite privilégier. À des fins d'exemple, les points ci-dessous proposent une typologie¹ des politiques publiques axées sur le développement global des enfants et respectant les exigences liées à la qualité et à l'équité de l'éducation.

1. Les politiques relatives aux **cadres réglementaires** : elles comprennent l'ensemble des dispositions de type normatif qui contribueront à garantir les droits, à respecter les conditions requises et à uniformiser les critères en matière d'équité. Elles vont de l'élaboration des cadres juridiques liés aux projets de loi à l'adaptation des normes y relatives, comme le principe d'inclusion.
2. Les politiques de **financement** : elles se réfèrent à l'estimation des mesures qui seront mises en place, aux ressources qui seront disponibles de façon permanente, aux investissements au profit des enfants, aux systèmes et aux modèles de financement, et aux critères qui seront appliqués, par exemple pour garantir une distribution équitable des ressources, ou pour définir l'ordre des différentes priorités, des actions qui se révèlent particulièrement complexes dans le domaine de la petite enfance.
3. Les politiques axées sur le **renforcement institutionnel** : elles se réfèrent à l'ensemble des définitions, des orientations et des actions qui ont pour but d'accroître l'efficacité des institutions en fonction des objectifs et des engagements qui ont été définis en vue de favoriser le bien-être global de la petite enfance. Elles concernent entre autres la création d'organismes (rectorats, conseils consacrés à l'enfance, entre autres), la gestion du secteur, les mécanismes de coordination et d'administration décentralisée, la mise en place de nouvelles structures de fonctionnement ou l'adaptation des structures existantes, et le travail intersectoriel. L'objectif stratégique consiste à renforcer les capacités de l'État en vue de promouvoir et de garantir une éducation globale dès les premières années.
4. Les politiques visant à **garantir la qualité de l'offre éducative** : elles incluent les dispositifs, les mécanismes et les structures organisationnelles permettant de soutenir, de compléter, d'évaluer et de guider la gestion des processus éducatifs grâce à des réponses qui inscrivent la diversité dans un cadre de garanties universelles. L'amélioration continue de la qualité des services éducatifs constitue un défi crucial à l'heure d'offrir des possibilités d'apprentissage pertinentes.
5. Les politiques liées au **développement des enseignants** : elles répondent à des besoins qui vont de l'optimisation des conditions de travail à l'amélioration de la reconnaissance et de la valorisation sociale des enseignants. Elles concernent l'élaboration ou le perfectionnement des cadres législatifs qui régissent la profession, la mise à jour des curricula relatifs à la formation spécialisée, les plans nationaux liés à l'accès à la formation initiale, la formation initiale, la formation continue, la fidélisation et la promotion.
6. Les politiques liées au **développement du curriculum** : elles correspondent à la définition et à la mise à jour des référents curriculaires spécifiques à la petite enfance. Ce sont des cadres d'orientation qui se fondent sur des consultations et des consensus nationaux. Dans le cadre du projet de société visé, ces politiques ont pour but de répondre au pourquoi, au quoi et, de façon directe ou indirecte, au comment de l'enseignement. Elles contiennent : les valeurs ; les fondements qui découlent de la pédagogie, de la philosophie et des neurosciences, entre autres ; les objectifs d'apprentissage ; les structures organisationnelles ; et les stratégies de mise en œuvre et d'évaluation dans des contextes divers.

¹ Élaboration propre à partir de la bibliographie consultée.

Le cadre de référence fondamental des politiques liées à la petite enfance

Le cadre de référence fondamental qui oriente et guide les politiques liées à la petite enfance est la Convention relative aux droits de l'enfant² (CDE). Il s'agit d'un traité international qui a été ratifié par un grand nombre de pays et qui a permis l'obtention d'un consensus mondial en ce qui concerne la nécessité pour ces derniers d'unir leurs efforts pour appliquer l'ensemble des droits déclarés comme fondamentaux pour le développement global des enfants.

Des orientations spécifiques à la petite enfance ont été définies sur la base de ce traité, comme le Commentaire général n°7 du Comité des droits de l'enfant, qui a pour mission de veiller au respect du mandat de la CDE. Ce commentaire précise que le droit à l'éducation commence dès la naissance, ce qui oblige les pays à proposer une offre de protection et d'éducation de la petite enfance, destinée en particulier aux groupes les plus vulnérables.

Parmi les principes fondamentaux de la Convention, il est précisé que l'intérêt supérieur de l'enfant doit être pris en compte dans l'ensemble des cadres d'action qui découlent des politiques ainsi que dans les environnements au sein desquels le droit à la survie, au développement, à la participation et à la non-discrimination doit être garanti.

De même, dans le cadre de l'égalité des chances devant être promue par les pays en vue de favoriser le développement global des enfants, il faut mentionner le droit à l'éducation, qui consiste non seulement à créer les conditions nécessaires pour garantir l'accès aux différentes modalités de protection, mais aussi à garantir une éducation de qualité lors des différentes étapes de l'enfance, qui incluent la petite enfance. Dans le cadre de celle-ci, la protection et l'éducation doivent être conçues comme des biens d'intérêt public et un droit social.

Il faut souligner que le nombre croissant de données scientifiques démontrant l'importance de l'éducation à partir de la naissance ont donné lieu, au cours des dernières décennies, à une série d'accords internationaux mettant un accent particulier sur l'amélioration globale des possibilités éducatives dans le domaine de la petite enfance. Il s'agit d'engagements qui partent du principe que l'apprentissage commence dès la naissance et qu'il est donc nécessaire de protéger l'ensemble des aspects qui favorisent la création d'un environnement protecteur et enrichissant pour le développement global des enfants (Cadre d'action de Dakar, 2000 ; Cadre d'action de Moscou, 2010; Déclaration mondiale sur l'Éducation pour tous de Jomtien, 1990).

Pour honorer les engagements fixés par les traités internationaux, dans la perspective des droits, les États mettent en œuvre des initiatives aux différents niveaux du système ; ces initiatives vont de l'élaboration de propositions et de modifications législatives ainsi que de mesures de financement au renforcement des institutions qui sont concernées par les politiques et les programmes relatifs à la petite enfance.

Du point de vue de la mise en œuvre des politiques publiques liées à la petite enfance et axées sur les droits, il faut souligner que face à la multitude des facteurs qui influencent l'efficacité des cadres d'action relatifs au développement global des enfants, il est essentiel que les ressources, les services et les programmes qui visent à favoriser une protection globale soient articulés et organisés de manière coordonnée. Compte tenu de cette nature globale, l'État a la responsabilité d'optimiser le travail intersectoriel grâce à des mécanismes et des dispositifs qui favorisent l'intégration verticale et horizontale des actions aux différents niveaux administratifs.

En ce qui concerne les conditions nécessaires à l'élaboration et à la mise en œuvre, la CDE définit une approche axée sur les droits qui exige d'adopter une perspective écologique ou systémique. En effet, l'une des caractéristiques de la perspective systémique est la reconnaissance et la prise en compte de l'influence mutuelle et permanente des différents environnements auxquels participent les individus. La famille, la communauté et la société se forment ainsi dans un environnement écologique dans lequel on constate une interdépendance et une adaptation des facteurs biologiques et expérimentaux qui favorisent ou qui limitent le développement global des enfants.

² UNICEF. 1989. Convention relative aux droits de l'enfant : 20 novembre 1989. UNICEF-Comité espagnol.

Les facteurs clés pour la mise en œuvre des politiques

Du point de vue de la mise en œuvre des politiques publiques, l'État, en vertu de son rôle de garant du droit à l'éducation, a la responsabilité éthique et légale de créer les conditions nécessaires pour appliquer les politiques liées à la petite enfance. Cette tâche doit être partagée avec l'ensemble de la société civile, ce qui implique de faire participer les acteurs, les secteurs et les niveaux territoriaux, de façon à aborder leur élaboration et leur mise en œuvre selon différents angles, responsabilités et spécialisations. Pour atteindre cet objectif, il est important d'examiner les différents mécanismes favorisant la participation citoyenne ainsi que les espaces, les méthodologies et les stratégies de communication qui renseignent sur les objectifs, les processus et les résultats, tout en motivant, en impliquant et en responsabilisant les individus.

La mise en place de mécanismes visant à renforcer la participation à l'élaboration de politiques qui définissent les enfants comme des sujets de droit permettra d'une part d'obtenir un engagement plus important et une meilleure appropriation des différentes initiatives, et, d'autre part, de mieux garantir la continuité des politiques, en prenant en compte les aspects institutionnels et financiers, entre autres domaines stratégiques.

De même, l'un des outils dont disposent les pays pour favoriser le développement de politiques considérant les enfants comme des acteurs sociaux concerne les systèmes institutionnels fondés sur les droits. À cet égard, pour mettre véritablement en pratique le discours définissant l'éducation de qualité comme un droit, il est nécessaire de renforcer l'ensemble des facteurs qui favorisent une gestion institutionnelle fluide, tels que la coordination sectorielle et intersectorielle.

À ce sujet, il est important de souligner qu'il n'est pas seulement nécessaire d'optimiser les dispositifs de coordination et de collaboration au niveau du système organisationnel, mais qu'il est également essentiel d'explicitier les conceptions qui sous-tendent les politiques, dont les suivantes : le type de société visé, les objectifs et les finalités de l'éducation, les attentes concernant les politiques et la vision de l'enfance.

Ces conceptions donnent naissance à des visions communes au sein des structures et des niveaux administratifs. En plus de favoriser la pertinence et la cohérence, ces visions orientent la définition et l'articulation des stratégies, des instruments, du suivi et des types de financement, entre autres, c'est-à-dire les éléments qui influencent les processus et les résultats liés à la mise en œuvre des politiques qui visent à garantir le droit à l'éducation et à la protection dès la petite enfance.

Par ailleurs, un facteur indispensable à la mise en œuvre des politiques publiques axées sur le bien-être global des enfants est l'adaptation des cadres juridiques et normatifs en fonction de l'objectif supérieur de la politique concernée, ce qui permettra de réglementer, de protéger et d'orienter de manière cohérente les procédures administratives.

En résumé, il est possible de mettre en évidence au moins trois facteurs clés pour la mise en œuvre des politiques publiques : les espaces de participation, la coordination des actions institutionnelles et la cohérence des cadres juridiques.

Les défis liés à l'élaboration et à la mise en œuvre des politiques éducatives de deuxième génération dans le domaine de la petite enfance

Au-delà des principes, des politiques et des stratégies définis dans les différents instruments juridiques internationaux, ainsi que des accords issus des réunions des présidents et des objectifs fixés par les organisations internationales œuvrant dans le domaine de la petite enfance, il existe encore des pratiques institutionnelles et socioculturelles qui ne répondent pas aux paradigmes actuels qui soulignent l'importance d'élaborer des politiques globales en vue de favoriser une protection et une éducation de qualité dès les premières années.

En effet, malgré les efforts croissants et importants déployés par les pays pour inclure la petite enfance dans l'agenda public, il existe encore d'importants défis qui empêchent une gestion collaborative, efficace, pertinente et organisée des politiques publiques.

Nous sommes en train de parler de défis qui vont des notions conceptuelles que sont les visions, les éléments rationnels et les priorités qui caractérisent les politiques éducatives liées à la petite enfance aux aspects procéduraux et liés au soutien qui découlent de la mise en œuvre, du suivi et de l'évaluation de l'ensemble de ces politiques.

À cet égard et en vue d'améliorer et de renforcer les politiques globales, les points ci-dessous exposent une série de défis de base à l'heure d'examiner et d'analyser les différentes actions menées pour mettre en pratique les principes, les engagements et les objectifs visant à offrir une protection et une éducation de qualité dans le domaine de la petite enfance.

- **Valoriser l'enfance** : les politiques relatives à la protection et à l'éducation doivent satisfaire les droits, les besoins et les intérêts actuels des enfants. Si les premières étapes de la vie sont cruciales et ont une influence potentielle sur le développement futur des individus, l'enfance ne doit pas être perçue uniquement comme une étape préparatoire à la vie adulte. Au contraire, lorsque l'on considère les enfants comme des sujets de droit, les premières années de vie acquièrent de la valeur et une identité en soi.
- **Reconnaître la diversité des contextes** : les politiques relatives à la protection et à l'éducation doivent dépasser la vision homogène, instrumentale et mécaniste. Elles doivent se fonder sur une vision plus large du système, qui reconnaît et accepte la réalité éducative, sociale et culturelle. Cette perspective prend en compte d'autres dimensions, comme la coordination intersectorielle, la participation, la présence d'autres acteurs et les visions qui ont un caractère plus subjectif. En d'autres termes, il est important de souligner que toutes les initiatives ou les actions des politiques éducatives liées à la petite enfance ne peuvent pas être mises en œuvre de manière massive et uniforme. À partir de ce constat, il est nécessaire de valoriser notamment la richesse des offres non formelles, en analysant leurs fondements anthropologiques et pédagogiques ainsi que leur qualité sur la base de critères tels que les actions territoriales, la diversité et l'inclusion.
- **Trouver un équilibre entre la protection et l'éducation** : les politiques relatives à la protection et à l'éducation doivent être axées sur le bien-être global des enfants. Cela implique que l'ensemble des cadres d'action élaborés pour mettre en œuvre les politiques publiques visant à développer le potentiel des jeunes enfants doivent considérer la protection et l'éducation comme des dimensions complémentaires qui s'influencent mutuellement à l'heure de planifier et de mettre en œuvre des expériences d'apprentissage. Cette vision implique de repenser les programmes assistentialistes et compensatoires qui sont centrés uniquement sur l'hygiène, l'alimentation et le développement d'habitudes et qui se concentrent sur la mise en place d'actions correctives.
- **Favoriser l'équité et la qualité** : les politiques relatives à la protection et à l'éducation doivent inclure des mécanismes permettant d'améliorer l'équité de l'offre des services éducatifs tout en garantissant une qualité de base. Si la qualité est une notion dynamique et liée au contexte, l'État est responsable de définir des réglementations et des normes minimales en matière de qualité. À cet égard, reconnaissant l'effort de synthèse d'auteurs et d'organismes spécialisés dans les tranches d'âge de 0 à 3 ans et de 3 à 6 ans, une série de critères de qualité essentiels au fonctionnement des services éducatifs et à l'efficacité des pratiques pédagogiques ont été définis avant d'être largement approuvés dans le milieu de la petite enfance. Les deux axes que sont l'équité et la qualité se concrétisent lorsque les politiques sont cohérentes et articulées et que suffisamment de ressources sont disponibles pour leur mise en œuvre.

- **Reconnaître que l'étape de 0 à 3 ans a une valeur éducative** : les politiques relatives à la protection et à l'éducation doivent prendre en compte le fait que les possibilités d'apprentissage existent dès la naissance. La tendance habituelle consiste à considérer la tranche d'âge de 0 à 3 ans comme une période de protection et non d'éducation. Nombre des programmes et des initiatives des politiques publiques ne reconnaissent pas sa valeur éducative, ce qui affecte en conséquence son appartenance institutionnelle.

En effet, dans l'agenda public, les politiques mettent souvent l'accent sur la satisfaction des demandes de soutien des mères sur leur lieu de travail ainsi que sur les programmes de prévention sanitaire. Les attentes liées aux services qui fournissent une protection lors du premier cycle de la petite enfance ont pour conséquence que ces derniers dépendent d'organismes sociaux, communautaires et sanitaires sur le plan administratif et financier, tandis que les curricula relatifs à cette étape initiale mettent principalement l'accent sur la provocation d'événements donnés dans le développement, ce qui affecte la cohérence et la continuité du développement et de l'apprentissage des enfants.

Au-delà de ces défis actuels, un autre défi important consiste à **considérer le curriculum comme un axe articulatoire pour l'élaboration de politiques globales dans le domaine de la petite enfance**. À cet égard, Tedesco, Opertti et Amadio soulignent que « le curriculum peut être considéré comme un instrument qui permet de donner corps et d'apporter de la cohérence à l'ensemble des politiques éducatives » (UNESCO-BIE, 2013, p. 2).

En effet, les référents curriculaires peuvent se transformer en outils puissants pour élaborer des visions et des contenus et pour soutenir les politiques relatives à la petite enfance. Il est possible de soutenir et de développer ces référents étant donné que la grande majorité des pays ont déjà élaboré des cadres curriculaires pour l'enseignement initial.

Une politique articulée à un discours curriculaire favorise la cohérence et la pertinence à l'heure de définir les actions qui doivent découler des politiques. Par exemple, les critères, les principes des politiques et les objectifs d'apprentissage peuvent constituer l'axe mobilisateur des politiques intersectorielles. Ces objectifs indiquent les intentions éducatives visées et orientent les différentes initiatives relatives à l'enfance.

À ce propos, il est important de souligner que le curriculum est considéré comme un cadre qui reflète les consensus sociaux et politiques relatifs au pourquoi, au quoi et au comment de l'enseignement et de l'apprentissage. En résumé, le curriculum reflète le type de société que l'on souhaite bâtir.

Chapitre II

Le curriculum de l'éducation de la petite enfance : réflexions conceptuelles et distinctions curriculaires

Au vu de la difficulté d'aborder la dimension conceptuelle du curriculum, ce chapitre présente une série de définitions, de cadres de référence et de composantes fondamentales qui font partie du débat sur le curriculum relatif à l'éducation de la petite enfance. Poursuivant dans cette direction, l'analyse est complétée par une série de distinctions liées à la structure du curriculum qu'adoptent les référents curriculaires dans le domaine de la petite enfance.

Quelques réflexions autour de la notion de curriculum

Le curriculum est une notion qui peut donner lieu à autant de définitions qu'il y a de sociétés. Ses acceptions dépendront des objectifs et des visions qui seront définis sur la base du type de projet visé.

Le sens latin du terme « curriculum » fait référence à une trajectoire, un parcours ou un chemin, mais l'évolution du curriculum dans le temps et l'espace n'est pas hasardeuse, elle suit une direction et un objectif précis, qui sont le résultat de multiples négociations et consensus.

Cette notion a donc un caractère polysémique et ses multiples définitions se fondent sur différents éléments rationnels, différentes approches et différentes traditions. D'un point de vue traditionnel, le curriculum est conçu comme un instrument prescriptif et unificateur qui précise de manière officielle et écrite ce qui doit être enseigné et la façon de le faire. Il s'agit d'une norme externe à l'institution éducative, qui a un caractère fermé et qui indique ce qui doit être fait. Dans cette acception, le terme « curriculum » est généralement utilisé comme un synonyme des termes « programme » et « plan d'études ».

Au fil du temps, cette approche définit la réalité éducative comme étant une réalité précise, prévisible et contrôlable, et, d'autre part, attribuent aux enseignants un rôle subordonné consistant uniquement à appliquer ce qui a été élaboré par d'autres.

De ce point de vue, il peut être particulièrement complexe de parler de curriculum dans le cadre de l'enseignement initial, car si l'une des priorités de cette acception est d'accroître l'efficacité des méthodes en créant des modèles pour l'élaboration et la planification des actions, le curriculum constituerait alors un dispositif visant davantage à transmettre les connaissances qu'à développer les capacités.

En réaction à l'approche technique ou empirique-analytique, on assiste au début du XX^e siècle à l'apparition d'un mouvement progressiste dénommé « École nouvelle », fondé sur des propositions novatrices en matière d'enseignement. Ce mouvement met l'accent sur les pratiques pédagogiques et sur le rôle de l'éducateur, lequel crée des situations et est responsable de prendre les décisions pédagogiques, disposant pour ce faire d'un degré élevé d'autonomie.

De cette approche découle l'idée selon laquelle l'éducation est un processus permanent de reconstruction et de co-construction des connaissances de l'individu, et non seulement un processus qui consiste à répéter des savoirs et des valeurs définis et statiques.

Dans le cas de l'éducation de la petite enfance, cette conception du curriculum acquiert un sens particulier, car en mettant l'accent sur l'intention éducative et sur la compréhension des phénomènes qui découlent des processus d'enseignement et d'apprentissage, elle définit les objectifs et les fondements des éléments que l'on vise à développer et à exprimer dans les pratiques pédagogiques lors des premières années.

Les éléments qui précèdent montrent que les fondements épistémologiques qui sous-tendent les définitions du curriculum auront toujours une incidence sur les décisions, les réflexions, les orientations et les analyses liées aux différentes composantes curriculaires et didactiques.

En effet, la conceptualisation du curriculum peut donner lieu à différentes interprétations en fonction des théories éducatives, de leurs fondements épistémologiques, des processus historiques et de l'évolution de la pédagogie, ainsi que des exigences et du rôle de l'éducation au sein de la société.

Dans ce contexte, la définition du curriculum dépendra de l'angle d'analyse que l'on souhaite privilégier. Certains auteurs mettent ainsi l'accent sur la finalité du curriculum dans le système éducatif. D'autres en revanche mettent l'accent sur les composantes structurelles, tandis que d'autres encore priorisent les processus clés qui sous-tendent le choix d'un modèle curriculaire donné.

Lorsque l'on parcourt les différentes dimensions que regroupe la conceptualisation du curriculum, on trouve une série de précisions caractérisées par la volonté de considérer le curriculum comme une forme d'expression des politiques publiques, qui réunit, sélectionne et organise un ensemble de connaissances culturelles que les enfants et les jeunes devront acquérir au fil des différents niveaux éducatifs :

- Le curriculum est considéré comme la route de navigation qui guide les pratiques pédagogiques. Cet instrument national peut être défini comme une première forme d'anticipation et d'organisation des contenus du processus d'apprentissage et des stratégies pédagogiques correspondantes.
- Le curriculum est considéré comme un cadre conceptuel qui reflète le pourquoi, le quoi et, de manière directe ou indirecte, le comment de l'enseignement.
- Le curriculum officialise les contenus d'apprentissage que l'on vise à transmettre aux enfants et articule les définitions des politiques éducatives avec les processus pédagogiques qui sont mis en place dans les établissements éducatifs.
- L'élaboration du curriculum implique de définir un ensemble de sources comprenant les fondements socioculturels, psychologiques et pédagogiques ainsi que d'autres éléments plus récents tels que ceux qui dérivent des neurosciences, entre autres. Le processus de sélection, d'organisation, de distribution et de transmission des contenus culturellement pertinents qui traduisent le curriculum est profondément influencé par des considérations sociales, éthiques et politiques ; c'est pourquoi il requiert un système complexe de filtres et de consensus.
- Un référent ou un cadre curriculaire consiste en un ensemble cohérent et ordonné d'orientations et de critères définis au niveau national. « Il contient les principes, les valeurs fondamentales, les objectifs généraux, les résultats attendus, les éléments relatifs à l'organisation du processus d'enseignement et d'apprentissage, et les formes d'évaluation (...) » (Tedesco *et al.*, 2013, p. 10).
- En vertu de ce qui précède et d'un point de vue plus concret, le curriculum, en particulier dans le domaine de la petite enfance, est conçu dans les salles de classe comme l'ensemble des expériences qui favorisent l'apprentissage des enfants. Ces expériences d'apprentissage offertes par les établissements éducatifs se fondent sur une base curriculaire officielle. En définitive, il s'agit de la traduction dans les classes des fondements, des principes pédagogiques, des objectifs et des contenus de l'apprentissage qui sont définis dans les documents officiels.

Cadre de référence pour l'élaboration de curricula relatifs à la petite enfance

Au cours des dernières décennies, l'approche axée sur les droits a acquis une importance particulière dans le domaine de la petite enfance. Selon cette approche, l'État est responsable, par le biais du curriculum, de garantir le droit des filles et des garçons à l'éducation.

L'objectif de cette approche est d'intégrer dans les politiques publiques et les pratiques liées au développement les principes juridiques et éthiques qui découlent des droits de l'homme. Cela consiste principalement à passer des pratiques et des politiques axées sur l'identification et la satisfaction des besoins de base des « populations bénéficiaires » (dans ce cas, les enfants) à des actions visant à reconnaître que toute personne est titulaire de différents droits. Ainsi, l'objectif n'est pas seulement de répondre aux besoins de certains individus ou de certains groupes, mais également de favoriser et de garantir le respect de leurs droits. Cette distinction est essentielle puisqu'elle a, entre autres, une incidence sur le rôle et la responsabilité des institutions vis-à-vis de la qualité et de l'équité des possibilités éducatives qui seront offertes aux enfants.

En substance, le fait de considérer les enfants comme des sujets de droit suppose de les considérer également comme des acteurs clés de leur développement et de leur apprentissage, ce qui permet d'enrichir leur caractérisation en tant que sujets de l'éducation de la petite enfance. Concrètement, cela implique de :

- Reconnaître leur rôle actif dans les processus d'apprentissage, en promouvant leur prise d'initiative en fonction des possibilités qui caractérisent cette étape du développement.
- Reconnaître leur droit légitime à participer à la prise des décisions qui les concernent.
- Les considérer comme des individus qui ont chacun des caractéristiques propres, qui sont en relation avec les autres et qui sont en permanence en train de construire leur identité.
- Les considérer comme des individus qui font partie d'un contexte donné, qui sont situés dans une culture, une période et un espace particuliers, et qui sont capables de transformer leur environnement et d'évoluer.

On constate donc un degré élevé de cohérence entre les curricula qui accordent un rôle important aux expériences d'apprentissage et l'approche axée sur les droits ; ces deux perspectives placent l'enfant au centre des activités. Si le curriculum se rapporte aux expériences d'apprentissage, les expériences qui semblent être particulièrement pertinentes sont celles qui permettent aux enfants de décider, de participer, de jouer, de construire, d'explorer, de dialoguer, etc. Ces occasions constituent le cœur du processus pédagogique et, par conséquent, du curriculum, réaffirmant le droit des enfants à l'éducation.

Quelques réflexions autour de la qualité des curricula relatifs à la petite enfance

Pour entamer une réflexion au sujet de la qualité des curricula, deux notions qui s'opposent seront utilisées comme sources d'analyse. La qualité sera abordée d'une part du point de vue de la simplicité et d'autre part du point de vue de la complexité.

Ces deux visions se réfèrent à des paradigmes distincts, qui sont actuellement développés dans différents contextes au niveau mondial. S'il est certain que le paradigme de la simplicité jouit d'une sorte d'hégémonie à l'heure d'aborder la qualité de l'éducation de la petite enfance, le paradigme complexe ou postmoderne s'est imposé dans des pays caractérisés par des résultats éducatifs élevés (Dahlberg *et al.*, 2005).

Morín (1998) conçoit la simplicité comme la tentative de réduire la réalité à une vision spécifique et partielle, fondée sur la conviction selon laquelle l'ordre peut se réduire à la formulation d'une loi ou être atteint par ce biais. C'est pourquoi les processus analytiques et liés à la planification sont hautement valorisés. L'auteur affirme que la simplicité se penche sur ce qui est unique et ce qui est multiple, mais il ne conçoit pas que ce qui est unique puisse dans le même temps être multiple. La simplicité a un impact important sur les processus éducatifs et a deux fonctions possibles : elle sépare ce qui est lié (en analysant, en distinguant les variables et en cherchant à expliquer les relations entre celles-ci) ou elle unifie ce qui est distinct (en harmonisant, en effaçant la particularité et la diversité).

La complexité, quant à elle, revendique et prend en compte l'incertitude. Elle part du principe que les êtres humains et leurs interactions sont essentiellement imprévisibles, c'est pourquoi il n'est pas possible d'expliquer ou d'anticiper les événements humains avec certitude. Elle s'efforce de reconnaître les liens entre les choses, en acceptant le caractère multidimensionnel du savoir. C'est pourquoi elle reconnaît et conçoit la réalité comme un tout complexe, qui ne peut être réduit à une vérité absolue ou à un ensemble de variables précises. Tous ces éléments résument ainsi le défi qui consiste à fournir une éducation en prenant en compte la diversité.

La perspective de la simplicité peut entraîner le risque que le curriculum soit considéré comme se référant uniquement à ce qui est prescrit pour la période de la petite enfance, sans prendre en compte les conséquences, les différentes interprétations possibles et la compréhension des notions. Or, nous savons que le curriculum englobe bien plus que ce qui est prescrit. C'est pourquoi la réflexion menée autour du curriculum invite à examiner la qualité sous d'autres angles, tels que le paradigme de la complexité.

Dans le cadre de l'approche axée sur la complexité, la qualité est liée à la définition d'objectifs communs en fonction de ce qui est important pour les différentes communautés. Dans ce contexte, le curriculum constitue une occasion de définir avec l'ensemble des personnes qui forment la communauté éducative ce qui doit être légué aux générations suivantes et construit avec elles. La réflexion autour du curriculum permet ainsi de définir une vision commune de l'objectif de l'éducation, par exemple de ce que l'on vise à atteindre dans le cadre de la petite enfance ; il s'agit d'une condition essentielle pour parvenir à une définition commune de la qualité dans le cadre de l'éducation de la petite enfance.

Dans le cadre de l'approche axée sur la simplicité, le curriculum et la tâche des institutions éducatives dans le domaine de la petite enfance s'articulent autour d'un modèle axé sur l'efficacité et permettant uniquement de « produire » des « objectifs ou résultats » donnés. Cette approche considère l'enfant comme un « récipient vide devant être rempli », comme quelqu'un de faible, de dépendant et de nécessitant, et il en va de même pour les communautés éducatives, dont le rôle se limite à celui d'exécutrices.

Dans le cadre de l'approche axée sur la complexité, l'élaboration du curriculum est considérée comme un processus vaste et flexible, ouvert à la discussion et aux suggestions, permettant de parvenir à des définitions essentielles prenant la forme d'accords sociaux, s'inscrivant dans une certaine vision de l'enfance et visant à réaliser celle-ci. De ce point de vue, les différents intervenants sont considérés comme des acteurs clés de la définition du curriculum.

Cette approche prend en compte les caractéristiques des communautés, tant territoriales qu'éducatives, tout en accordant aux enfants une place centrale. Cela inclut les enseignants et les acteurs éducatifs formels, mais aussi les familles et d'autres institutions de l'État concerné.

Le curriculum est conçu comme un environnement qui est enrichi par les multiples expériences vécues par les enfants (activités, relations, interactions). Ces expériences favorisent la co-construction du savoir et de l'identité, ainsi qu'une participation informée, réfléchie et critique et le développement des relations sociales (entre les enfants, entre les adultes, et entre les enfants et les adultes).

L'image de l'enfant qui ressort de cette approche est celle d'un constructeur actif de son savoir et de celui des autres. Un acteur capable de travailler en collaboration, d'explorer le monde qui l'entoure, de produire des connaissances et de s'exprimer. En définitive, un enfant qui a des droits et qui a la possibilité de jouir pleinement de ceux-ci.

Les principes qui orientent la pédagogie de l'éducation de la petite enfance

Les principes pédagogiques peuvent être définis comme « les fondations », c'est-à-dire les fondements de la pédagogie infantile et pour les enfants. Ils contribuent à organiser les activités sur la base d'une vision commune de la façon dont les enfants apprennent lors de cette étape de leur vie et donc de la façon dont les processus d'apprentissage doivent être favorisés. On peut ainsi affirmer que les principes pédagogiques permettent de définir une matrice partagée par tous ceux qui participent à la prise de décisions pédagogiques et didactiques.

Cela implique notamment qu'ils orientent le travail des acteurs de l'éducation, sur la base de notions et de valeurs communes. Ces référents font ressortir les caractéristiques particulières qui s'appliquent aux enfants et aux processus d'apprentissage lors de cette étape du développement. Ils permettent également d'identifier (et donc d'imposer) les conditions qui favorisent l'efficacité des interventions éducatives au sein des classes, donnant ainsi naissance à des critères permettant de réfléchir aux pratiques appliquées.

De par leur caractère général, ces principes peuvent être appliqués dans une vaste gamme de situations pédagogiques. Ils décrivent et prescrivent ainsi les caractéristiques de base devant s'appliquer aux différentes interactions qui caractérisent chaque expérience d'apprentissage : les interactions des enfants avec les adultes, des adultes avec les enfants, des enfants avec les matériels pédagogiques (et d'autres ressources), les différentes stratégies de médiation et l'organisation des groupes de travail, entre autres.

Parmi les différents référents curriculaires, il est possible de mettre en évidence certains principes fondateurs qui ressortent de la tradition de l'éducation de la petite enfance dans le monde. Ces principes fondateurs découlent des apports des enseignantes et des enseignants précurseurs, de leurs façons de voir, de leurs expériences et de leurs travaux. Il s'agit de principes fondés sur une approche constructiviste de l'apprentissage et des interventions pédagogiques au sens large du terme. On peut notamment citer le jeu, l'unité et la singularité.

Par la suite, d'autres principes se sont rajoutés aux principes traditionnels, en réponse aux différents changements et aux exigences sociales : citons notamment le bien-être, la transcendance et la citoyenneté.

Comme nous l'avons signalé précédemment, tous ces principes contribuent à orienter les pratiques pédagogiques grâce à une vision commune de la façon dont les enfants apprennent ainsi que de la façon dont l'enseignement doit être envisagé. Concernant ces innovations, il est utile de signaler qu'elles répondent à des demandes ou à des exigences sociales et éducatives, qui doivent être traduites et transformées en propositions curriculaires pour la petite enfance.

Les approches du développement, de l'apprentissage et de l'enseignement dans le cadre de la petite enfance

Les notions d'apprentissage, d'enseignement et de développement sont au cœur de la réflexion autour du curriculum relatif à la petite enfance. La définition de celui-ci permet de comprendre l'approche curriculaire qui influence les différentes pratiques pédagogiques appliquées dans le cadre de l'éducation de la petite enfance. À cet égard, il est nécessaire de prendre en compte certains concepts essentiels avant de déterminer leur articulation.

En effet, pour évaluer la complexité de la tâche menée à bien au sein des différentes institutions éducatives actives dans le domaine de la petite enfance, il est nécessaire de définir de manière cohérente les liens qui existent entre le développement, l'apprentissage et l'enseignement.

L'apprentissage est considéré comme un processus actif d'interaction entre l'individu et l'environnement, qui a lieu tout au long de la vie et à tout moment de l'expérience humaine. Le savoir est quant à lui le résultat des interactions entre ces expériences multiples, tant dans leurs dimensions subjectives qu'au niveau des éléments objectifs qui les caractérisent. Nous pouvons ainsi affirmer que l'apprentissage est le processus de création du savoir. Il peut donc être conçu comme le processus au cours duquel les idées sont formées et reformulées par le biais de l'expérience.

Divers modèles et théories ont été développés en vue de comprendre l'apprentissage. Dans le cadre du présent document, il est pertinent de mentionner Decroly (1986), qui divise le processus d'apprentissage en trois étapes :

1. L'observation des caractéristiques de l'environnement : les objets.
2. Les relations entre les objets, les contenus et les biens ou la reconnaissance de situations passées similaires.
3. L'expression et la communication de ce qui a été appris (incluant l'analyse de ce qui s'est passé afin de donner un sens au présent).

Comme on peut le constater, cette approche inclut plusieurs composantes réflexives (observation, analyse, analogie, synthèse, projection) qui soulignent le lien entre la pratique et l'analyse de celle-ci après avoir pris conscience de ses caractéristiques, de ses limites et de sa portée. La perspective proposée par Decroly et par d'autres auteurs comme Dewey considère l'apprentissage comme un processus dialectique qui inclut l'expérience et les notions, l'observation et l'action. Il est également utile d'ajouter qu'il s'agit d'un processus dans le cadre duquel l'intérêt porté par les individus aux apprentissages dépend de leur histoire personnelle, de la façon dont ils se voient et de ce qu'ils peuvent ou veulent faire (processus subjectifs et liés aux motivations).

Sur la base de ce qui précède, on peut considérer que l'apprentissage est une capacité que nous mettons quotidiennement en pratique pour répondre de manière adaptée aux exigences et aux défis auxquels nous confrontent nos interactions avec l'environnement ; on peut donc affirmer que l'apprentissage est un processus qui ne se termine jamais et qui implique au contraire la construction permanente de connaissances et de sens. Apprendre suppose de développer un système de capacités (pour apprendre), qui inclut des éléments cognitifs, sociaux et émotionnels, et qui permet aux individus d'atteindre l'objectif de vivre en société.

En ce qui concerne le processus d'enseignement dans le domaine de la petite enfance, lorsqu'il s'agit de mettre l'action pédagogique de l'éducateur au service de la découverte et du questionnement des enfants, les pratiques d'enseignement ont été dénommées et interprétées de différentes manières.

Ces différentes visions des pratiques d'enseignement dans le domaine de la petite enfance ont mis en évidence le lien avec la notion de pédagogies efficaces [fondées sur l'aspect ludique]. Cet aspect met l'accent sur la création d'environnements (c'est-à-dire d'espaces, de matériels et d'interactions) favorisant l'apprentissage des enfants et impliquant certaines conditions fondamentales telles que le jeu, l'exploration et l'expression (Dahlberg *et al.*, 2012).

Compte tenu de ce qui précède, on peut affirmer que l'enseignement dans le domaine de la petite enfance se réfère aux processus qui ont lieu en classe dans le but de mettre en place ou de maintenir des processus qui promeuvent de manière effective la construction des apprentissages attendus de la part des enfants. Le rôle de l'enseignant n'est pas de transmettre des connaissances données, mais plutôt de fournir des environnements et des expériences permettant aux enfants de construire des apprentissages sur la base de leurs connaissances antérieures (Bassedas *et al.*, 2005; Coll, 1992).

À cet égard, il est intéressant de mentionner quelques-unes des réflexions de Freire (2006) : tout d'abord, la conviction selon laquelle il est impossible de dissocier l'enseignement de l'apprentissage ni l'instruction de l'éducation. Selon Freire, il n'est pas possible de « distinguer l'acte de connaître les connaissances existantes de l'acte de créer de nouvelles connaissances ». Cette affirmation se révèle particulièrement pertinente dans le domaine de la petite enfance où les processus comme l'apprentissage et l'enseignement sont unis par un profond sens logique.

Le développement infantile est donc considéré comme un processus continu et progressif par le biais duquel l'enfant acquiert des capacités, des connaissances et des comportements toujours plus complexes. On peut ainsi affirmer qu'il constitue l'axe central du processus d'apprentissage. Il inclut non seulement la croissance et la maturation des différents systèmes biologiques, mais également l'ensemble des capacités de l'individu. Il voit interagir et se rétro-alimenter de façon permanente les facteurs propres à l'enfant, à son environnement et à ses expériences.

Cette notion a été définie selon différentes perspectives ; celles-ci mettent l'accent sur différents aspects en fonction de leur objet d'étude et de leur spécificité. Toutefois, malgré la diversité des perspectives, il existe un consensus consistant à considérer les premières années de vie comme une période cruciale pour le développement de différentes capacités et compétences cognitives, sensorielles, corporelles, affectives et sociales chez l'enfant.

Parmi ces diverses perspectives, il existe une série de définitions qui mettent en lien la notion de développement infantile et celle de capital humain, deux notions qui soulignent l'importance d'acquérir un ensemble de compétences de base avant d'entrer à l'école primaire. Cet ensemble inclut non seulement des capacités et des connaissances verbales et intellectuelles, mais aussi des compétences sociales. Cette conception du développement infantile stipule que l'enfant est préparé à participer à la vie en famille ainsi qu'au sein de la communauté et de la société en général. La principale critique émise à l'encontre de cette perspective est qu'elle transmet l'idée d'un « sous-système », dont les relations avec l'environnement sont définies presque exclusivement au futur.

La perspective holistique propose une vision distincte et opposée du développement infantile. À cet égard, Amar (2004) affirme que le développement est le « processus au cours duquel l'être biologique devient un être social et culturel ». En d'autres termes, il s'agit de la réalisation du potentiel biologique, social et culturel de chaque individu. Cette vision repose sur deux idées :

- Chaque individu est le principal acteur de son développement.
- Chaque étape de ce processus est importante en soi et répond à l'unité biopsychosociale dans laquelle se développe chaque individu.

Malgré leurs spécificités, les différentes définitions se réfèrent à des éléments communs : la notion de construction, l'idée de niveaux croissants de complexité et l'idée d'interaction avec l'environnement.

En conséquence, d'un point de vue constructiviste (c'est-à-dire qui part du principe que le savoir est une construction sociale, fondée sur une interaction dynamique des sujets avec leur environnement), l'enseignement précède le développement, et, dans une certaine mesure, dirige celui-ci. De même, l'apprentissage est considéré comme un processus d'avant-garde par rapport au développement (Dahlberg *et al.*, 2012).

Les interactions, de tout type, mais en particulier les interactions sociales que mobilise l'apprentissage, doivent avoir lieu dans ce que les théoriciens socioconstructivistes appellent la zone proximale de développement. Il s'agit de la distance que l'on peut observer entre les problèmes qu'un enfant peut résoudre par lui-même, sans aide (niveau de développement réel) et la résolution de problèmes avec l'aide ou la collaboration d'autres personnes plus compétentes (niveau de développement potentiel). Lors de l'interaction sociale qui doit caractériser cet enseignement, l'éducateur, qui joue le rôle de participant, qui est « plus compétent » et qui a déjà internalisé les connaissances sociales communes par le biais du curriculum (par le biais de ses instruments, des expériences qu'il propose et de ses matériels éducatifs), doit s'efforcer de permettre à l'enfant d'acquérir également ces connaissances. Ce processus, dont la description semble simple, est extrêmement complexe.

Situer l'enseignement dans la zone proximale de développement constitue, comme l'affirme Freire (2006), un grand défi pour les enseignants. Les éducateurs doivent toujours partir (uniquement partir, et non y rester) du niveau de compréhension de l'enfant, de la compréhension de leur milieu et de l'observation de leur réalité.

Les critères de qualité relatifs à l'éducation de la petite enfance

Les approches axées sur la qualité de l'éducation de la petite enfance et les conceptions du curriculum ont fait l'objet de vastes débats entre les différents spécialistes du secteur. Malgré l'existence de différentes positions, des consensus ont été obtenus au niveau international concernant un ensemble de facteurs liés à la qualité. Ces facteurs sont organisés en différentes catégories: on trouve ainsi des facteurs liés à la structure, aux processus, aux résultats et aux orientations curriculaires, entre autres (Dahlberg *et al.*, 2012; OCDE, 2012; Tietze, 2010). Les points ci-dessous décrivent brièvement trois de ces catégories.

1. La qualité de la structure : il s'agit de facteurs tels que le coefficient technique d'adultes par rapport au nombre d'enfants, l'infrastructure, la formation des éducateurs et des spécialistes, les environnements physiques sécurisés, la taille des salles de classe, l'équipement et les matériels didactiques disponibles, le nombre d'enfants par classe et leur âge, ainsi que les conditions de travail de l'équipe pédagogique.
2. La qualité des processus éducatifs : ces facteurs décrivent les actions pédagogiques concrètes et se réfèrent aux interactions des enfants avec les adultes ou entre les enfants. On peut citer par exemple le climat des interactions, la participation, la façon des adultes de traiter les enfants et les stimulations que ceux-ci reçoivent dans les différents domaines d'apprentissage.
3. La qualité des orientations curriculaires : ces facteurs sont liés aux référents et aux programmes qui guident les différentes dimensions du travail pédagogique. Ils incluent la vision de l'enfance et des enfants, les convictions des éducateurs, le rôle des communautés éducatives, les réseaux de soutien, la vision pédagogique promue par l'institution et la vision du rôle des familles. En résumé, il s'agit de l'ensemble des visions et des fondements sur lesquels reposent les orientations curriculaires.

Ces facteurs organisés autour de la structure, des processus et du curriculum interagissent entre eux de manière continue durant toutes les étapes qui découlent du travail pédagogique. Si chacun de ces facteurs a une influence prévisible distincte sur la qualité, tous ont une incidence directe sur les conditions pédagogiques et sur la création de possibilités d'apprentissage effectives.

Sur la base des éléments développés dans le présent document, il semble particulièrement important de souligner que les orientations ou les référents curriculaires acquièrent un sens particulier dans le cadre des pratiques pédagogiques, lesquelles se traduisent dans la route de navigation qui guide les décisions curriculaires et didactiques.

En ce qui concerne le processus d'élaboration du curriculum puis les étapes suivantes liées à la mise en œuvre du curriculum dans les établissements éducatifs et plus particulièrement dans les classes, il faut indiquer que la volonté de considérer le curriculum comme une expression des politiques publiques (reflétant le pourquoi, le quoi et, de manière directe ou indirecte, le comment de l'enseignement) s'accompagne d'une série de défis, qui sont présentés plus loin.

Quelques réflexions initiales concernant les catégories curriculaires qui regroupent les objectifs de l'éducation de la petite enfance

Comme nous l'avons indiqué précédemment, le curriculum de l'éducation de la petite enfance est étroitement lié aux processus d'apprentissage, de développement et d'enseignement.

À cet égard, reconnaissant l'importance de ces trois éléments, nous pouvons affirmer que les apprentissages prévus dans le cadre de la petite enfance jouent un rôle dans la manière de structurer et d'organiser les référents curriculaires pour l'enseignement initial.

Les paragraphes suivants proposent ainsi une série de réflexions et de critères en ce qui concerne la définition des contenus d'apprentissage liés à la petite enfance.

Tout d'abord, les curricula relatifs à l'éducation de la petite enfance incluent de plus en plus aujourd'hui un ensemble de contenus d'ordre conceptuel qui regroupent les différentes composantes de la structure curriculaire, parmi lesquels on peut citer : 1) le processus d'apprentissage et ses liens avec le développement infantile ; 2) les caractéristiques de l'éducation de la petite enfance ; et 3) les caractéristiques des institutions éducatives liées à la petite enfance.

Chacun de ces groupes implique un exercice complexe de reconceptualisation qui vise non seulement à mettre à jour les catégories et à comprendre les contextes socioculturels mais aussi à prendre en compte d'autres cadres analytiques qui permettent d'influencer de façon plus pertinente les pratiques pédagogiques. C'est ainsi que l'on parvient par exemple à dépasser progressivement certaines perspectives universalistes rigides liées au développement des enfants (stades ou étapes linéaires de développement).

En effet, tout en reconnaissant qu'il existe des étapes communes dans le développement infantile, l'objectif est d'admettre et de valoriser la diversité.

Par ailleurs, sur la base du même exercice de reconceptualisation, il est utile d'analyser la façon dont la vision de l'éducation de la petite enfance influence l'identité des institutions éducatives liées à celle-ci.

Ainsi, le fait par exemple de considérer les enfants comme des acteurs de leur développement plutôt que comme des « bénéficiaires passifs des produits et des services qui leur sont fournis » suppose de promouvoir un certain niveau de participation en fonction de cette étape du développement et des possibilités d'apprentissage. Cela implique également de reconnaître qu'au vu des caractéristiques de cette étape du développement, les familles jouent un rôle fondamental dans ces processus.

Nous devons être conscients que notre façon de voir les autres influence notre façon d'agir ainsi que celle des autres. Cela donne lieu à des pratiques concrètes fondées sur la façon de dénommer l'autre (« sujet de droit » ou « objet de protection »). Ainsi, un critère essentiel de l'élaboration des curricula relatifs à l'éducation de la petite enfance et de la définition de leur structure est la formulation de réflexions et de questions clés : qui est le sujet de l'éducation de la petite enfance ? Quelles sont ses caractéristiques ? Comment apprend-il ? Quels sont les éléments essentiels de la pédagogie infantile ? Ces questions et leurs réponses sont fondamentales.

Il s'agit de questions de base à l'heure de commencer à réfléchir à l'architecture curriculaire que chaque société et chaque système éducatif souhaitent mettre en place. Les réponses seront évidemment multiples : elles seront aussi nombreuses que les sociétés, les cultures et les systèmes éducatifs qui s'efforcent de répondre à ces questions.

Une résolution cohérente avec l'approche et la perspective exposées dans le présent document peut être trouvée dans les propositions du Rapport Delors intitulé « L'éducation : un trésor est caché dedans », qui rend compte du travail de la Commission internationale sur l'éducation pour le XXI^e siècle (1985). Ce rapport fait référence à une série de tensions qui doivent être résolues afin de pouvoir bâtir un avenir commun pour l'humanité. Cela consiste essentiellement à instituer l'éducation tout au long de la vie au sein de chaque société, en reconsidérant et en articulant les différentes étapes qui en découlent.

Le présent document met en évidence une série de problématiques extrêmement complexes qui touchent les différentes nations ; l'une des idées qui en ressort (et qui se révèle particulièrement importante pour l'éducation de la petite enfance) est la tentative d'orienter les processus formatifs vers le développement humain global.

Cela suppose de fonder le processus éducatif sur quatre piliers : apprendre à connaître, apprendre à faire, apprendre à vivre ensemble et apprendre à être.

- **Apprendre à connaître** : cela implique d'avancer en combinant de manière appropriée une vaste culture générale avec la possibilité d'approfondir les connaissances liées à des domaines plus spécifiques. Ce processus suppose également d'apprendre à apprendre, afin de profiter de manière effective des possibilités qu'offre l'éducation tout au long de la vie. À cet égard, les processus métacognitifs relatifs à la prise de conscience par chaque sujet de ses processus d'apprentissage se révèlent cruciaux, afin que chacun puisse décider quand, comment et sur la base de quels contenus mettre en pratique les différentes capacités dont il dispose.
- **Apprendre à faire** : cela implique de ne plus considérer l'éducation comme un simple processus d'instruction et de développer la notion de compétences. Il s'agit donc de considérer l'éducation comme un processus d'apprentissage visant à aider les individus à faire face au grand nombre de situations qui découlent de la vie dans nos sociétés complexes et à travailler en équipe.
- **Apprendre à vivre ensemble** : cela implique pour un individu de développer sa compréhension de l'autre ainsi que sa perception des multiples formes d'interdépendance fondées sur le pluralisme, la compréhension mutuelle et la paix. Cela consiste à apprendre à vivre avec les autres en les découvrant et en définissant des objectifs communs.
- **Apprendre à être** : cela implique d'éduquer les individus de manière à promouvoir l'ensemble des potentialités de chacun, telles que : la mémoire, le raisonnement, le sens esthétique, les capacités physiques, l'aptitude à communiquer, etc. Ce pilier implique de former chaque individu de manière à ce qu'il soit capable d'agir avec un degré croissant d'autonomie, de bon sens et de responsabilité personnelle.

Le rapport conclut que tandis que les systèmes éducatifs formels ont tendance à donner la priorité à l'acquisition des connaissances au détriment d'autres formes d'apprentissage, il est important de concevoir l'éducation comme un tout. Cette vision globale de l'éducation doit constituer le fondement des réformes éducatives ainsi que de l'élaboration des programmes et de la définition des nouvelles politiques pédagogiques.

Dans une perspective de transformation, ces quatre piliers peuvent constituer une réponse cohérente et pertinente à la question suivante : quels sont les objectifs de l'éducation de la petite enfance ? Toutefois, au-delà de l'approche adoptée, il faut garder à l'esprit que les apprentissages prévus pour les enfants doivent répondre à un objectif. Celui-ci découle de la synthèse des réponses aux questions suivantes : qui est l'enfant aujourd'hui, quelle est la société dans laquelle il vit et quelle est la société à laquelle nous aspirons.

Par conséquent et en accord avec Tonucci (2006, p. 18), « à l'école maternelle, les enfants doivent apprendre à vivre ensemble, à cohabiter avec leurs camarades, à partager leurs expériences et leurs émotions, à s'exprimer au moyen du langage que chacun préfère, à observer la réalité, à s'étonner des choses nouvelles, à chercher des réponses, à écouter et à travailler ensemble ».

Dans cette perspective, il faut souligner que les institutions éducatives consacrées à la petite enfance constituent un système dynamique qui évolue au fil du temps en fonction des caractéristiques et des besoins du contexte dans lequel il se déploie.

En effet, en sus des liens et des interactions qui unissent l'ensemble des acteurs liés au jardin d'enfants, à la crèche et à l'école maternelle (selon les termes utilisés dans chaque pays), il existe certains modèles culturels, sociaux, économiques et politiques liés au macro-système qui abrite chaque institution éducative.

Il est approprié d'envisager le jardin d'enfants ou la crèche comme une institution qui fait le lien avec ces modèles aux niveaux local, national et mondial. Celle-ci est en permanence exposée aux processus qui ont lieu dans les systèmes qui l'abritent. Les éléments précédemment décrits en ce qui concerne les institutions éducatives liées à la petite enfance s'appliquent également au curriculum de celles-ci, celui-ci constituant le fondement et l'axe de son identité institutionnelle (Dahlberg *et al.*, 2012).

Ainsi, pour approfondir les aspects liés au curriculum de la petite enfance et dans le but de proposer des structures qui organisent ou regroupent les objectifs d'apprentissage, une série de concepts ont été développés, tels que : les noyaux, les milieux, les secteurs, les domaines ou les champs, entre autres. Tous ces éléments visent à donner un caractère relationnel, dynamique et global aux processus de développement et d'apprentissage infantiles.

Il est utile de souligner qu'en plus d'établir des distinctions curriculaires permettant d'orienter les processus formatifs, ces regroupements visent à dépasser les classifications traditionnelles fondées sur les modèles de la psychologie évolutive.

Les catégories curriculaires de l'éducation de la petite enfance, indépendamment des termes utilisés, doivent permettre d'établir un lien entre le développement et l'apprentissage, ce lien étant fondé sur l'interaction entre les facteurs internes (biologiques et psychologiques) et externes (sociaux et culturels) qui découlent de l'action des enfants dans les situations formatives.

Lorsqu'ils participent à des expériences d'apprentissage, les enfants déploient différentes capacités (affectives et sociales, cognitives et liées au langage, psychomotrices, etc.) qui s'alimentent mutuellement. On peut ainsi constater que dans les situations formatives proposées aux enfants, les apprentissages englobent différents champs et ce de manière simultanée. Bien qu'il soit possible de reconnaître certains accents mis sur les expériences d'apprentissage grâce à la médiation particulière de l'éducateur, il ne s'agit en réalité que d'un accent.

En résumé, les catégories curriculaires liées à la petite enfance permettent de :

- Relier entre eux les processus de développement et d'apprentissage.
- Systématiser et organiser le travail éducatif.
- Mettre en évidence le rôle pédagogique de l'éducateur en conférant un caractère pédagogique aux activités formatives proposées aux enfants.
- Permettre aux enfants de donner un objectif et un sens à leurs expériences d'apprentissage.

La notion de cycle dans l'éducation de la petite enfance

Lorsque l'on considère l'approche fondée sur les droits des enfants comme un axe articulatoire des politiques relatives au curriculum et à l'enfance, on considère l'État, la famille et l'ensemble de la société comme jouant le rôle de garants de ces droits. Ce rôle vise à garantir une série de principes, parmi lesquels « l'intérêt supérieur de l'enfant » se révèle fondamental. Prendre en compte l'intérêt supérieur de l'enfant signifie en premier lieu reconnaître que ce dernier développe des caractéristiques particulières et spécifiques, ainsi qu'une identité, des potentialités et des exigences différentes tout au long de cette étape du développement. D'un point de vue psychosocial, cela implique de reconnaître que l'enfant fait l'objet d'attentes sociales différentes lors de cette étape de la petite enfance, qu'il s'agisse d'un bébé (nourrisson) ou d'un jeune enfant. L'intérêt supérieur de l'enfant appelle à favoriser son développement global, en respectant son identité et ses caractéristiques spécifiques.

Les éléments qui précèdent laissent apparaître la notion de « cycle » dans l'éducation de la petite enfance. Cette notion peut être abordée selon deux points de vue : celui des neurosciences et celui de la pédagogie.

Lorsque l'on aborde la petite enfance du point de vue des neurosciences, on se retrouve face à plusieurs concepts clés : les périodes critiques, les occasions et les périodes sensibles. Ces éléments tendent à montrer que les premières années de vie constituent une période unique de croissance neuronale, caractérisée par une plasticité cérébrale élevée et, en conséquence, par la création de réseaux neuronaux qui formeront la base du développement postérieur.

Que l'on parle de périodes critiques, d'occasions ou de périodes sensibles, les recherches montrent qu'au cours des trois premières années de vie (premier cycle) puis au cours des trois années suivantes (deuxième cycle), les enfants passent par des périodes qui sont caractérisées par une sensibilité particulière aux expériences que leur offre leur milieu.

Lorsque l'on aborde la petite enfance du point de vue de la pédagogie, il faut souligner la particularité des processus d'apprentissage des enfants, que ce soit lors du premier ou du second cycle. Cela se révèle particulièrement évident lorsque l'on observe les caractéristiques des interactions entre les enfants et les adultes ou entre les enfants eux-mêmes. La pédagogie permet de prendre en compte cette particularité des interactions et d'aider les enfants à organiser et à réorganiser les expériences qu'ils vivent. Nous pouvons ainsi mettre en évidence quelques-unes des caractéristiques des interactions qui caractérisent chaque cycle d'apprentissage.

Premier cycle (0 à 3 ans) : mise en place d'un lien affectif et premières interactions sociales

Ce n'est pas un hasard si le premier cycle met l'accent sur la mise en place de liens entre les enfants et les adultes importants. Ces liens constituent la base du développement des capacités sociales lors des étapes postérieures, des capacités qui favoriseront l'acquisition d'apprentissages de manière collaborative (sociale). Il s'agit d'interactions particulières entre les adultes et les enfants, qui offrent un soutien émotionnel, un appui et une sécurité et favorisent l'exploration de l'environnement par les enfants. Ce lien affectif engendre des expériences qui sont directement liées aux habitudes, aux caractéristiques et aux formes d'expression de la culture de la communauté.

Second cycle (3 à 6 ans) : développement des capacités liées à la citoyenneté

Une culture démocratique repose sur une série d'apprentissages fondamentaux. On peut souligner entre autres la valorisation de la liberté (liberté propre et liberté des autres) et de la justice. On peut également parler de l'internalisation du sentiment de responsabilité vis-à-vis des actions menées et des décisions prises. On peut enfin mentionner la connaissance des obligations et des droits fondamentaux qui découlent de notre citoyenneté, la disposition à participer aux différents espaces qui nous touchent (famille, voisins, communauté) et la connaissance des normes et des lois qui régissent la vie en société. Ainsi, l'une des conditions de la vie démocratique en société consiste à reconnaître que pour promouvoir et protéger la liberté (individuelle et collective), nous avons besoin d'institutions qui veillent au bien commun.

Le développement des capacités liées à l'exercice de notre citoyenneté doit commencer très tôt. Il se réfère entre autres à la capacité de penser de manière indépendante et critique, de communiquer de manière adéquate, de participer à différentes sphères, de travailler avec les autres, de prendre des décisions, de respecter les avis différents et enfin de reconnaître la diversité et de résoudre les conflits liés à la cohabitation quotidienne de manière pacifique et grâce au dialogue.

Lors du second cycle de l'éducation de la petite enfance (de 3 à 6-7 ans environ), le curriculum vise principalement à faire expérimenter aux enfants le principe de citoyenneté. Cela consiste à tester dans le cadre des pratiques pédagogiques et des interactions entre les enfants et les adultes une série de modèles de relations fondés entre autres sur le respect, la réciprocité des droits, l'acceptation de la différence et la justice. Cela implique de traiter chacun de manière équitable, en se fondant sur des règles de comportement permettant de résoudre les conflits et de discuter des différences et des désaccords.

Comme l'affirme Tonnuci (2006), il s'agit de permettre à chacun de dire ce qu'il pense de chaque thème qui est abordé, en partant du principe que chacun a un avis, qu'il souhaite le communiquer et qu'il est important que les autres le connaissent.

Quelques distinctions entre : la structure du curriculum et la définition d'objectifs et d'expériences d'apprentissage dans l'éducation de la petite enfance

La structure du curriculum de l'éducation de la petite enfance

La structure du curriculum de l'éducation de la petite enfance peut se fonder sur différents types d'organisation, en fonction des conceptions curriculaires adoptées et des unités d'analyse choisies. On peut ainsi organiser le curriculum en fonction de son degré de centralisation (plus ou moins prescriptif) et des schémas d'organisation des contenus (plus ou moins relationnels).

Pour approfondir ces catégories d'analyse relatives à l'éducation de la petite enfance, un tableau montrant les différentes options possibles est proposé ci-dessous, sur la base des deux catégories énoncées : la centralisation et l'organisation des contenus.

Tableau 1 : les degrés de centralisation de la structure curriculaire de l'éducation de la petite enfance (plus ou moins prescriptifs)

Degrés de centralisation	Orientations générales : fondements et objectifs d'apprentissage	Orientations générales : fondements, objectifs d'apprentissage et recommandations pédagogiques	Programmes ou manuels contenant des exemples
---------------------------------	---------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------

Source : élaboration propre fondée sur l'examen des référents curriculaires de six pays d'Amérique latine

Tableau 2 : axes pour l'organisation des contenus (plus ou moins relationnels)

Axes pour l'organisation des contenus	Champs de connaissances ou domaines disciplinaires tels que : les langues, les mathématiques, les sciences naturelles, les sciences sociales,...	Domaines de développement tels que : la motricité socio-émotionnelle, le raisonnement logico-mathématique,...	Domaines formatifs (apprentissage et développement) tels que : la communication, les relations avec l'environnement, le langage artistique...
----------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Source : élaboration propre fondée sur la consultation en ligne des référents curriculaires de six pays d'Amérique latine : le Panama, l'Argentine, le Venezuela, le Chili, l'Uruguay et le Brésil (pages web des ministères de l'Éducation, avril 2015).

Cette question doit faire l'objet d'importants débats et échanges, étant donné que les cadres curriculaires de référence, comme l'affirment les auteurs (Tedesco *et al.*, 2012, p. 10), « constituent un moyen d'exprimer et de rendre cohérent le processus de développement curriculaire ».

La définition d'objectifs d'apprentissage dans l'éducation de la petite enfance

La sélection des apprentissages prévus dans le curriculum de la petite enfance doit se fonder sur les options curriculaires adoptées pour l'élaboration du référent curriculaire. Ainsi, chaque pays prend, en fonction de ses processus d'élaboration, un ensemble de décisions en ce qui concerne les objectifs éducatifs visés, qui sont fondés sur la vision de l'enseignement, de l'apprentissage et du rôle des éducateurs et des acteurs éducatifs.

En conséquence, la question de savoir ce que devraient apprendre les enfants se révèle très complexe, car bien qu'il puisse y avoir des similitudes entre les définitions du curriculum, la réponse dépendra des objectifs éducatifs que l'on souhaite promouvoir et atteindre. Ces décisions s'inscrivent dans un processus de construction sociale qui exige de passer par une série de filtres avant de parvenir finalement à un accord concernant leur définition. Il s'agit de validations qui s'inscrivent dans les politiques publiques et qui, en raison de leur importance au niveau national, exigent la participation de différents acteurs en vue de garantir leur légitimité.

Dans ce contexte, il ne serait ni adéquat ni cohérent d'après les approches analysées de fournir une liste d'apprentissages donnés (indispensables et souhaitables) dans le cadre de l'éducation de la petite enfance. En effet, une telle liste n'aurait aucune utilité pratique ou théorique, et encore moins pour les politiques publiques.

En revanche, dans le cadre d'un exercice analytique, il est possible de mentionner une série de propositions curriculaires visant à mettre en évidence les aspects communs entre les différentes réalités.

À cet égard, on peut affirmer que, de manière générale, la structure des curricula des six pays latino-américains³ qui ont été examinés se fonde sur les domaines de développement et d'apprentissage traditionnels proposés par la psychologie relative au développement infantile. Dans certains cas, on peut trouver des versions plus actualisées qui s'articulent autour d'autres dimensions ayant un caractère plus pédagogique.

L'examen de ces curricula a mis en évidence une série d'éléments permettant de mieux visualiser la perspective formative sur laquelle se fonde l'éducation de la petite enfance dans différents pays d'Amérique latine. On peut ainsi remarquer que :

- Les curricula se fondent sur une vision actualisée de l'enfance, qui part du principe que les enfants sont des acteurs qui construisent le savoir plutôt que de le reproduire. Ils jouent un rôle actif et participent à la société en conformité avec les caractéristiques de cette étape de la vie et en fonction du développement progressif de leur autonomie.
- Le développement de l'identité est fondé sur les interactions sociales, dans une perspective d'interculturalité.
- Les curricula incluent progressivement la notion de citoyenneté infantile, tout en soulignant le fait que les enfants doivent connaître et peuvent faire valoir leurs droits.
- Presque tous les curricula examinés considèrent les arts de manière intégrée, en incluant l'expression, la créativité et le développement du jugement esthétique.
- Le développement du langage oral et écrit met l'accent sur l'importance de la production par les enfants de messages oraux et textuels ayant un sens.

³ Le Panama, l'Argentine, le Venezuela, le Chili, l'Uruguay et le Brésil.

- Dans l'ensemble des curricula, on retrouve des contenus qui seront repris plus tard dans les matières prévues à l'école. Citons par exemple le développement des sciences de base, le développement des compétences mathématiques (comparer, calculer, « savoir compter », gérer les nombres et les quantités, et reconnaître les figures et les formes géométriques, entre autres).
- On retrouve également l'utilisation des technologies de l'information, le développement des capacités de recherche et la protection de l'environnement.

Ce bref résumé des différents aspects pertinents des curricula examinés met en évidence une vision nouvelle de l'enfance. Ainsi, on peut affirmer qu'au fil des vingt dernières années environ, une vision sociale de l'enfance a été adoptée, considérant les filles et les garçons comme des acteurs capables, qui sont des constructeurs et des parties prenantes de l'éducation, une évolution qui rend compte de l'existence d'une identité collective solide. À cet égard, la pédagogie visant à promouvoir les processus d'apprentissage chez les enfants est appelée à se fonder sur une vision nouvelle de l'enfance et doit par conséquent évoluer et s'adapter aux changements qui découlent de l'éducation des enfants au XXI^e siècle.

Les expériences d'apprentissage dans l'éducation de la petite enfance

Dans le cadre de l'éducation de la petite enfance, les expériences d'apprentissage sont considérées comme des interactions pédagogiques fondées sur l'affectivité, le respect et la reconnaissance des autres (enfants et adultes). Les enfants sont ainsi considérés comme des sujets capables et des constructeurs actifs de leurs apprentissages.

Une expérience d'apprentissage est une occasion qui est offerte aux enfants de vivre une expérience commune leur permettant de découvrir, de connaître, de créer et de développer des capacités et des connaissances. Il s'agit d'expériences qui visent à mettre les enfants au défi ; elles sont donc élaborées de manière intentionnelle par l'enseignant de façon à répondre à leurs intérêts (Bassedas *et al.*, 2005; Coll, 1992).

Leur objectif de base est formatif, c'est-à-dire qu'elles visent depuis le plus jeune âge à renforcer les valeurs liées à la formation de personnes capables de faire des recherches, d'explorer, de mener des expériences et de formuler des hypothèses, stimulant ainsi les processus de pensée créative.

Au sens strict du terme, nous devrions parler d'« expériences d'apprentissage » uniquement lorsque ces situations offrent aux enfants des possibilités d'apprentissage effectives. Ce premier grand critère met l'accent sur l'effectivité des pratiques pédagogiques développées dans le cadre de l'éducation de la petite enfance. Il nous invite ainsi à comprendre que la mise en œuvre des expériences d'apprentissage est, d'une part, liée sur le plan structurel aux caractéristiques et aux besoins des enfants lors de cette étape du développement (fourniture par exemple d'environnements sûrs et positifs favorisant le jeu et l'exploration), et, d'autre part, liée aux résultats d'apprentissage des enfants lors de cette étape.

La notion de *possibilité d'apprentissage* part du principe qu'une expérience deviendra une possibilité d'apprentissage au fur et à mesure de son développement (de sa planification et de sa mise en œuvre), offrant les principes et les conditions nécessaires pour que les enfants puissent vivre des processus d'apprentissage significatifs. Lors de ces processus, les nouvelles expériences (expériences, informations, notions, relations, interactions) se rattachent de manière non arbitraire et substantielle aux structures cognitives des enfants, tandis que l'apprentissage se traduit par la construction de sens par ces derniers.

Les points suivants décrivent une partie des attributs qui doivent caractériser les expériences d'apprentissage liées à la petite enfance :

- Les acteurs principaux de ces situations sont les enfants ; ceux-ci jouent un rôle décisif dans ce processus, en pensant, en ressentant et en agissant pour résoudre les problèmes et relever les défis posés par l'expérience d'apprentissage.
- Il est important de mettre les enfants face à des problèmes concrets et intéressants. Il doit s'agir de défis qui s'inspirent de situations de la vie quotidienne des enfants, afin de les pousser à réaliser leurs propres découvertes.
- Les questions par le biais desquelles l'enseignant s'efforce de motiver et de guider les enfants doivent inviter à la réflexion et au questionnement⁴.
- Lors d'une expérience d'apprentissage, l'enseignant accompagne, guide et oriente une série de processus. Toutefois, sa principale mission consiste à favoriser l'apprentissage et à créer un environnement enrichi, c'est-à-dire un scénario qui soit significatif pour les enfants. À cet égard, il est crucial de pouvoir mettre en pratique les expériences d'apprentissage dans n'importe quel environnement de façon à ce qu'elles soient variées et pertinentes.
- Pour faire suite au point précédent, dans le cadre des expériences d'apprentissage, il est possible de concevoir l'enseignant médiateur comme un observateur permanent des capacités des enfants ainsi que de leurs exigences et de leurs besoins pour continuer d'apprendre.
- Enfin, les expériences d'apprentissage orientent les processus qui s'étendent dans le temps et qui permettent d'approfondir et d'aborder de manière systématique l'objectif pédagogique visé (apprentissage attendu, objectif d'apprentissage). Cette dimension globale évite de devoir fragmenter les périodes qui ont lieu entre deux activités qui ne sont pas liées entre elles. Au contraire, elle permet d'articuler de manière continue et cohérente le processus global d'apprentissage.

Les défis liés à l'élaboration de curricula pertinents dans le domaine de la petite enfance

Dynamiser et favoriser la participation : les processus de construction du curriculum doivent se fonder sur des plans d'élaboration qui prennent en compte la participation de divers acteurs lors des différentes étapes afin de garantir la validation du résultat. Pour ce faire, il est crucial de mettre en place un dialogue et des consultations portant sur les divergences afin d'enrichir la prise de décisions. Les modèles curriculaires participatifs fondent la validation des documents sur des consultations bibliographiques actualisées, sur la consultation de différents acteurs représentatifs du secteur et sur la mise en place de processus d'expérimentation ou de validation empirique dans le cadre de différentes réalités éducatives. Les résultats de ces stratégies de consultation et de validation mises en place au sein des établissements éducatifs doivent être communiqués dans les délais correspondants (Britto et Kagen, 2004 ; Coll, 1992 ; Forster, 2007 ; NAEYC, 2002 ; UNICEF, 2008).

Protéger l'identité curriculaire et didactique : les processus d'élaboration voient surgir différents types de tensions, parmi lesquelles on observe une tendance marquée à reproduire les modèles scolarisés. En effet, le poids de la tradition de l'enseignement primaire ou de base fait souvent partie des pressions qui caractérisent l'élaboration des curricula de l'éducation de la petite enfance, donnant naissance à des comportements d'hyperscolarisation. Cette situation exige la prise en compte de critères protégeant les aspects fondamentaux qui caractérisent la rationalité curriculaire de cette étape éducative, tels que : la formation globale, les objectifs éducatifs, les principes, l'organisation, les objectifs et l'ensemble des orientations didactiques qui guident les pratiques pédagogiques. La reconnaissance de la diversité de chacun des niveaux éducatifs, c'est-à-dire de leurs caractéristiques curriculaires, didactiques, organisationnelles et symboliques, doit faire partie des défis actuels des politiques éducatives (Diaz, 2010).

⁴ C'est pour cette raison qu'il faut prêter une attention particulière à la formulation des questions fermées, c'est-à-dire des questions qui n'admettent qu'une seule réponse correcte.

Favoriser la flexibilité, l'autonomie et la diversité : un important défi curriculaire consiste à renforcer la décentralisation du curriculum, en protégeant les objectifs éducatifs essentiels que l'on vise à atteindre grâce à une offre variée. Lors du choix de la politique curriculaire, le défi consiste à offrir des possibilités éducatives variées, en conjuguant des composantes centralisées et décentralisées et en trouvant un équilibre entre l'équité et la qualité. Il s'agit de trouver un équilibre entre un curriculum centralisé et un curriculum décentralisé.

L'adoption d'un modèle curriculaire national avec un horizon clair, ouvert et flexible permettant différentes applications est une alternative qui est déjà testée dans le domaine de la petite enfance. Des enseignements devront être tirés de ces expériences afin de pouvoir continuer de répondre aux exigences d'autonomie et d'hétérogénéité du curriculum.

Favoriser la convergence et la récursivité des documents curriculaires : dans le cadre des politiques de développement du curriculum, il est essentiel d'inclure des critères explicites favorisant la convergence des documents curriculaires et permettant de relier les changements curriculaires. Si le développement du curriculum vise à améliorer et à moderniser les instruments curriculaires, ces derniers ne peuvent pas oublier ou ignorer ce qui a été mis en place et reconnu sur le plan social. En d'autres termes, il n'est pas possible de dévaloriser ou d'ignorer les éléments curriculaires mis en place dans des contextes politiques et éducatifs donnés ; au contraire, ces éléments doivent constituer le point de départ des innovations.

Il est intéressant de souligner que les matériels curriculaires, en plus de définir clairement l'objectif visé, de protéger le sceau pédagogique et, en parallèle, de mettre au défi les éducateurs, doivent atteindre un niveau élevé de communicabilité afin de faciliter leur compréhension et leur utilisation quotidienne. La circularité entre les différents éléments et la récursivité des documents curriculaires sont deux attributs indispensables pour accroître le degré de positionnement des enseignants. Il s'agit non pas de reproduire les actions et de mettre uniquement l'accent sur la définition de précisions curriculaires, mais plutôt de parvenir à consolider et à moderniser les actions pédagogiques grâce à une dynamique constructive permettant de développer de façon plus claire le curriculum de l'éducation de la petite enfance (Díaz, 2010).

Définir des objectifs d'apprentissage réalisables, pertinents sur le plan culturel et qui représentent un défi – une condition nécessaire à leur appropriation et à leur réalisation dans les salles de classe : l'une des caractéristiques fondamentales de l'élaboration des curricula est la prise en compte de l'effet mobilisateur des objectifs sur l'enseignement et les apprentissages.

En effet, à l'heure de définir les objectifs d'apprentissage, il faut garder à l'esprit que les attentes doivent être suffisamment inclusives, en ce sens qu'elles doivent allier de manière cohérente une certaine pertinence culturelle et un certain degré de défi, tout en restant réalisables. En d'autres termes, la prise en compte de ces éléments lors de la définition des objectifs peut influencer les résultats d'apprentissage.

Ainsi, la définition des objectifs d'apprentissage, indépendamment du cycle éducatif concerné, ne peut se détacher du contexte socioculturel, et encore moins des capacités réelles des enfants.

Un objectif d'apprentissage qui n'est pas réalisable constitue une source de frustration pour les enseignants et bien évidemment pour les enfants. Un objectif qui ne prend pas en compte le patrimoine social et culturel n'a pas de sens. De même, un objectif qui ne présente aucun défi freine le développement des capacités des enfants et limite les possibilités d'innovation en ce qui concerne les pratiques pédagogiques. Dans cette optique, les objectifs doivent répondre à trois exigences (être pertinents sur le plan culturel, représenter un défi et être réalisables) qui semblent parfois s'opposer mais qui doivent petit à petit converger vers un point d'équilibre (Britto et Kagen, 2005 / UNICEF ; Díaz, 2010 ; NAEYC, 2002 ; Peralta, 2002).

Chapitre III

Les formes non conventionnelles d'éducation de la petite enfance

Ce troisième chapitre se penche sur les offres non conventionnelles de protection et d'éducation de la petite enfance. Il expose les dilemmes liés à leurs objectifs, à leurs catégories et à leurs caractéristiques ainsi qu'à la nécessité de pouvoir comparer la qualité tout en protégeant leurs traits identitaires.

Quelques réflexions initiales autour de l'offre non conventionnelle d'une éducation de la petite enfance

L'une des préoccupations actuelles majeures des États à propos de la petite enfance consiste à accroître l'accès à une offre qui conjugue les aspects de la protection infantile (bien-être et nutrition) à des possibilités éducatives de qualité.

L'objectif d'une telle offre est de compenser dès le départ les inégalités socioéconomiques qui influencent de manière négative le développement du potentiel de chaque enfant. C'est pourquoi l'élaboration d'une offre globale qui place l'enfant au centre tout en impliquant activement les familles et la communauté en général constitue la pierre angulaire de toute politique visant à atteindre cet objectif.

À cet égard, on peut se demander quelles sont les caractéristiques de cette offre qui sont liées au contexte culturel et géographique dans lequel celle-ci est proposée.

Chaque État doit définir au niveau local des programmes adaptés aux aspects spécifiques de chaque communauté, ce qui signifie que sa capacité de répondre à la multiplicité des besoins dépend de sa capacité de mettre en évidence les particularités afin de les prendre en compte de manière pertinente.

Cette grande diversité est à l'origine des initiatives qualifiées de « non conventionnelles » ou « non formelles », qui se distinguent par leur importante capacité de prendre en compte des contextes culturels, sociaux et économiques divers, propres à la réalité urbaine et rurale de chaque État.

Toutefois, l'adaptation au contexte ne suffit pas à garantir le succès de ces programmes, qui, indépendamment de leurs caractéristiques, doivent respecter de manière transversale des normes minimales de qualité, lesquelles sont généralement définies tant par les intérêts sociaux et éducatifs que par les possibilités de nature diverse qu'offre chaque pays.

Dans ce contexte, il est important de se fonder sur une vision dynamique de la qualité, qui dépend de facteurs tels que le type de société que l'on souhaite bâtir et le type de personne que l'on souhaite former, les approches du développement humain et de l'apprentissage, les différentes traditions pédagogiques, les objectifs de l'éducation et la manière de les atteindre. Cette vision active et contextuelle oblige chaque société à élaborer, sur la base de ses définitions et de ses aspirations, une définition de la qualité de l'éducation qui tienne compte de ses particularités propres.

Ainsi, les formes « non conventionnelles » doivent être considérées comme une réponse à la diversité visant à garantir que tous les enfants accèdent à des initiatives de qualité égale, indépendamment du lieu où ils vivent, et qu'ils reçoivent le soutien et l'aide nécessaires pour accéder à une éducation appropriée.

En effet, tout effort visant à parvenir à une offre éducative étendue et équitable sur le plan de l'accès et de la qualité doit prendre en compte l'hétérogénéité des propositions. Le degré de flexibilité et le degré de cohérence avec les politiques nationales dépendront des tensions que chaque État doit résoudre à l'heure d'élaborer et de mettre en œuvre son offre de programmes pour la petite enfance.

Les tentatives de favoriser une offre diversifiée ont donné naissance non seulement à une série de programmes dans les différents pays mais aussi à une série de distinctions de nature dénominateur et de contenus divers pour ces programmes.

Il existe une large gamme de termes et de notions permettant d'identifier les formes « non conventionnelles » ; ces termes se réfèrent, indistinctement, aux caractéristiques liées à leur mise en œuvre (éducation communautaire, indirecte, intermédiaire, alternative, flexible, etc.) ou à des notions définies par une négation (éducation non scolarisée, non traditionnelle, non formelle).

Pour certains experts, ces derniers termes, qui impliquent la négation des formes traditionnelles ou formelles, ne seraient pas adaptés car ils donnent l'impression qu'il s'agit de programmes fondés sur des objectifs opposés, alors que le but des formes alternatives est de proposer une offre complémentaire et surtout adaptée au contexte (Peralta, 2000).

Les points suivants abordent les caractéristiques des programmes « non conventionnels », qui représentent une part importante des stratégies utilisées dans l'éducation de la petite enfance au cours des trente dernières années, et ce principalement dans les pays latino-américains, qui, compte tenu de leur situation géographique, culturelle et budgétaire, ont dû encourager l'intégration précoce des enfants dans les processus éducatifs proposant ce type d'offres.

Seront également abordés les critères relatifs à l'élaboration de ces formes et de ces programmes, les stratégies et les pratiques qui découlent de leur mise en œuvre, ainsi que les principes et les dimensions qui permettent d'évaluer ces initiatives.

La description des formes non conventionnelles

Il existe une vaste gamme de programmes d'éducation et de protection consacrés à la petite enfance, parmi lesquels on distingue communément ceux qui sont gérés par un département étatique (département de la santé, du travail, du bien-être social, de la famille ou de l'éducation) et/ou ceux qui sont gérés par des organisations non gouvernementales (ONG), des organismes de coopération internationale ou des congrégations religieuses, entre autres.

Par ailleurs, en Amérique latine et dans les Caraïbes, de multiples formes de protection des enfants âgés de 0 à 6 ans ont été développées au fil du temps, ce qui a donné naissance à une grande hétérogénéité de définitions conceptuelles et méthodologiques. Face à cette diversité, il est nécessaire de définir un cadre commun permettant de classer, de caractériser et de regrouper les différentes formes, afin de faciliter leur comparabilité et leur étude.

Une classification internationale permettant de distinguer les programmes relatifs à la petite enfance axés sur l'éducation et ceux axés principalement sur la protection est proposée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), qui, dans son rapport intitulé « Education at a Glance » (2014), se fonde sur des indicateurs tels que :

- Les responsables de la mise en œuvre des programmes (personnel qualifié / personnel non qualifié).
- Le lieu où ces programmes sont menés à bien (espaces consacrés à l'éducation).
- L'âge des enfants concernés.

L'OCDE propose une définition structurelle qui permet de mettre en évidence les initiatives classées par l'UNESCO dans la catégorie CITE 0⁵ mais qui proposent des actions axées exclusivement sur la protection. Toutefois, cette classification se heurte à deux types de limites :

1. Des limites théoriques : en ce qui concerne l'enfant, les processus cognitifs ne font pas de distinction entre l'apprentissage (éducation) et les interactions sociales (protection) dans le cadre desquelles l'enfant se construit ; en conséquence, dans sa forme quotidienne, l'éducation de la petite enfance n'implique que la protection (Marco, 2014 / CEPALC).
2. Des limites pratiques : l'impossibilité de séparer les programmes intégrés, ceux qui justement combinent dans des proportions différentes les actions éducatives et les actions liées à la protection ; ces programmes permettent toutefois de réaliser un premier rapprochement avec les formes structurées de manière non conventionnelle.

Une classification prenant également en compte les aspects structurels a été développée par la chercheuse Fujimoto (2000a), qui, après avoir examiné différents programmes relatifs à l'éducation de la petite enfance, a établi les distinctions suivantes :

1. Les formes d'éducation formelles ou scolarisées : il s'agit des formes développées dans des institutions spécialement conçues (construites ou adaptées) pour promouvoir au maximum l'intention éducative, ce qui implique un rôle direct et permanent pour l'éducateur (qui doit planifier, mettre en œuvre et évaluer l'ensemble du processus) et l'élaboration d'un curriculum spécifique.
2. Les formes d'éducation non scolarisées : elles comprennent l'ensemble des processus éducatifs et des formes d'autoapprentissage qui ont lieu en dehors des établissements éducatifs. Les programmes les plus courants sont ceux mis en place par les secteurs consacrés à l'éducation, à la santé, au bien-être, à la justice, au développement humain et aux femmes. La flexibilité de ces formes permet d'adapter les services fournis aux caractéristiques, aux exigences, aux intérêts et aux priorités des enfants, aux conditions géographiques, socioculturelles et économiques de l'environnement, ainsi qu'aux ressources à disposition et à leur utilisation.
3. Les formes d'éducation informelles : ces formes sont liées à toutes les instances éducatives visant à mieux sensibiliser les adultes et à renforcer la compréhension et la valorisation de l'enfance.

Toujours dans cette direction, le Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes (2010) a défini deux types de formes de base :

1. *Les formes formelles* : il s'agit des modèles classiques de protection développés dans des établissements spécifiques ou dans les classes dans le cadre de l'enseignement de base. Cette forme de protection est dispensée par des enseignants et un personnel qualifié et les activités qui en découlent se fondent sur le curriculum national ainsi que sur les réglementations et les orientations nationales. Le type de protection fourni couvre généralement les domaines liés aux besoins de base, tels que l'alimentation, la santé et la protection physique, sans oublier les domaines proprement éducatifs.

⁵ La classification CITE (Classification internationale type de l'éducation) appartient à l'ensemble des classifications sociales et économiques définies par les Nations Unies et utilisées au niveau mondial pour collecter, réunir et analyser des données nationales comparables. Elle classe dans la catégorie CITE 0 les programmes éducatifs destinés aux enfants entre l'âge de 0 ans et l'âge de l'entrée à l'école primaire ; et les programmes caractérisés par une approche axée sur le soutien du développement cognitif, physique, social et émotionnel des enfants, et visant à apprendre à ces derniers à suivre des instructions organisées dans des contextes autres que celui de la famille (UNESCO, 2012).

2. *Les formes non conventionnelles* (non formelles ou non scolarisées) : il s'agit des formes développées dans des environnements non scolarisés et dont l'organisation et le fonctionnement sont plus flexibles ; ces formes portent souvent sur le développement des familles et de la communauté. Ces programmes sont généralement plus variés et ne se fondent pas nécessairement sur un modèle curriculaire général ; ils sont dispensés par des promoteurs ou des volontaires, des responsables communaux ou des membres de la famille, qui ont généralement effectué des études primaires ou secondaires. Ces formes non formelles visent plus particulièrement les groupes vulnérables et les individus vivant dans des zones rurales ou éloignées.

Comme on peut le constater, les catégories proposées par l'UNESCO englobent celles proposées par la chercheuse Fujimoto, regroupant les formes *non scolarisées* et les formes *informelles* dans la catégorie des formes *non conventionnelles*. Les principales distinctions entre ces formes portent sur les aspects liés à leur mise en œuvre.

Sur la base de ce qui précède, il est intéressant d'examiner la classification proposée par Peralta (2000), qui différencie les objectifs visés par les formes *non conventionnelles*. L'auteure affirme que ce sont justement les différents objectifs poursuivis par ces programmes qui sont à l'origine de l'importante variabilité des dénominations et des notions choisies : « Nous pensons que l'objectif principal expliquera et/ou déterminera l'utilisation de telle notion plutôt que d'une autre, laquelle déterminera à son tour ses fondements et ses caractéristiques principales » (Peralta, 2000, p. 165).

Tableau 1 : classification en fonction des objectifs des formes non conventionnelles

Catégorie	Définition
Substituts au système scolaire	Les substituts fondent leur existence sur diverses raisons, qui vont de la critique ouverte théorique et/ou pratique de l'inefficacité supposée du système en vigueur à des raisons opérationnelles ou économiques prônant un remplacement. <ul style="list-style-type: none"> - Les critiques du système s'inscrivent dans une remise en question idéologique. - Les substituts sont fondés sur des arguments opérationnels et/ou économiques.
Alternatives aux programmes formels	Les alternatives offrent une certaine équivalence qui pourrait leur permettre de remplacer les programmes formels.
Éléments complémentaires	Ces éléments sont développés parallèlement au système existant et proposent des expériences visant à enrichir ce dernier.
Définition d'un objectif en soi	Ces éléments répondent aux besoins différents de divers groupes de participants, le modèle classique n'ayant pas été conçu pour ces groupes ; d'autres modèles de protection doivent donc être élaborés, sans qu'il soit nécessaire de remettre en question le modèle formel.

Source : élaboration propre à partir de Peralta (2000).

Il faut signaler qu'une grande partie des programmes qui ont été élaborés et mis en œuvre en Amérique latine poursuivent des objectifs qui ne sont pas exclusivement éducatifs, mais qui sortent de ce domaine pour favoriser le développement social des communautés concernées. Ils s'inscrivent donc souvent dans le cadre d'efforts intersectoriels visant à intervenir de manière globale dans les secteurs inaccessibles, vulnérables et exclus des pays de la région, afin d'avoir un impact dans plus d'un domaine, tant dans le milieu familial qu'au sein de l'environnement local. La protection globale suppose d'offrir des services dans différents domaines, tels que la stimulation de l'enfant, la santé et la nutrition, l'éducation des familles et des personnes en charge

des enfants, l'éducation des enfants dans les foyers et les centres, et la protection légale contre les abus, l'exploitation et la violence (UNESCO, 2007).

Comme on peut le remarquer, les multiples caractéristiques mises en évidence font qu'il est difficile d'apporter des réponses uniques aux questions suivantes : pour quelle raison une forme non conventionnelle est-elle mise en place ? À quels besoins ces formes s'efforcent-elles de répondre ? La fourniture de réponses multiples rend à son tour complexe la définition de critères communs en ce qui concerne l'élaboration et l'évaluation de ces programmes et de ces formes.

Toutefois, au-delà de la classification des programmes en fonction de leur méthode d'intervention, du lieu dans lequel ils sont mis en place ou des objectifs qu'ils poursuivent, il est surtout important de définir un cadre analytique afin de souligner l'importance d'offrir dans le domaine de la petite enfance un ensemble de formes qui se fondent sur les besoins et les caractéristiques spécifiques de certains groupes ou de certaines communautés.

Les critères relatifs à la mise en place de formes et de programmes non conventionnels

En gardant à l'esprit la complexité qui découle de la définition de critères concrets et univoques concernant l'élaboration des formes et des programmes non conventionnels, une complexité due à la nature diverse de ces initiatives et à leur contexte, Young et Fujimoto (2004) ont identifié une série d'éléments qui orientent l'élaboration des formes non conventionnelles, après avoir examiné différentes initiatives mises en place dans plus de 22 pays d'Amérique latine. Ces éléments sont présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 2 : les objectifs et les stratégies qui orientent l'élaboration des programmes non conventionnels

Les programmes non scolarisés sont mis en place avec la participation étroite des familles et de la communauté. La relation donner-recevoir entre ceux qui fournissent le service et les utilisateurs de celui-ci permet aux programmes non scolarisés de répondre aux besoins particuliers qui ont été identifiés.	
Objectifs	Stratégies
Offrir aux jeunes enfants un accès équitable à la stimulation intellectuelle, à la communication, à la socialisation et aux soins sanitaires et nutritionnels de base, afin de promouvoir leur développement physique, mental et social.	Favoriser la collaboration entre le gouvernement, les communes, les différents secteurs de la société civile, les ONG et les universités en ce qui concerne les programmes d'éducation de la petite enfance.
Renforcer le rôle éducatif des familles afin de stimuler le développement intellectuel des jeunes enfants.	Mettre en place des formations continues à l'intention des familles, des personnes en charge des enfants, des volontaires, des communautés, des éducateurs et d'autres acteurs.
Encourager le travail conjoint des familles et de la communauté en ce qui concerne l'éducation des jeunes enfants ainsi que d'autres programmes de développement social.	Organiser des activités au sein de locaux de la communauté, de maisons, de parcs, d'églises, de marchés, de zones agricoles, d'hôpitaux, de centres de santé, de cuisines communautaires et de jardins d'enfants.

Mettre en place des programmes d'éducation de la petite enfance suffisamment flexibles pour couvrir les besoins spécifiques, culturels et économiques de chaque communauté.	Faire participer les responsables de la communauté et d'autres volontaires à l'adaptation des programmes d'éducation de la petite enfance, afin de garantir le respect des valeurs culturelles et des coutumes.
Améliorer l'efficacité des programmes d'éducation de la petite enfance.	Garantir le suivi et l'évaluation des programmes d'éducation de la petite enfance ainsi que du travail des éducateurs qui participent à leur mise en œuvre.

Source : élaboration propre à partir de Young et Fujimoto (2004).

Ce tableau permet d'identifier au moins quatre dimensions : l'intersectorialité, la participation active de la famille et de la communauté, la formation continue, ainsi que le suivi et l'évaluation.

Ces mêmes dimensions se retrouvent dans la mise en œuvre d'expériences latino-américaines reconnues, telles que les Centres globaux de développement infantile créés en Bolivie ou le programme « Éduque tes enfants » mis en place à Cuba, comme l'indiquent respectivement Salazar (2000) et Siverio (2000).

Les dimensions qui caractérisent l'élaboration des programmes non conventionnels sont les suivantes :

- L'intersectorialité : le travail intersectoriel et interinstitutionnel permet de coordonner les objectifs et les stratégies afin de garantir la continuité de la protection, d'optimiser les ressources et d'intégrer les éléments clés des politiques relatives à la petite enfance dans l'agenda de chaque secteur. Toutefois, cela engendre une série de difficultés dans la pratique : pour avancer dans ce sens, les différents secteurs doivent se fonder sur une vision commune et définir ensemble des priorités, des objectifs et des lignes d'action (UNESCO, 2010).
- La participation active de la famille et de la communauté : cette dimension est décisive, car si la communauté ne s'approprie pas l'initiative lors des premières étapes de son élaboration, les étapes de mise en œuvre ne seront pas suivies de réponses effectives. La participation de ces acteurs permet de garantir une intégration pertinente et adaptée au contexte des aspects culturels, des valeurs, des pratiques éducatives et des coutumes de la communauté.
- La formation continue : former de manière périodique l'ensemble des acteurs qui participent à la mise en œuvre des programmes permet de développer un langage et des modèles communs ainsi que des connaissances spécifiques en ce qui concerne la protection globale et le développement précoce des enfants.
- Le suivi et l'évaluation : garantir le suivi continu des programmes et l'évaluation du processus permet d'établir des plans d'amélioration continue, ainsi que de recueillir des informations sur la réalisation des objectifs des programmes et de communiquer les résultats de ces derniers à leurs participants et à d'autres institutions intéressées.

Il est important de souligner que si ces quatre dimensions constituent un facteur commun des formes non conventionnelles, cela ne signifie pas qu'elles se rattachent exclusivement à celles-ci ; en effet, on retrouve généralement ces quatre dimensions dans l'ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance. Ainsi, la différence entre une forme ou une autre dépendra de l'intensité et de la pertinence de chaque dimension, ces éléments étant définis dans les objectifs de chaque programme.

Quelques brèves remarques à propos de l'évaluation

La manière d'évaluer les formes non conventionnelles est nécessairement liée aux cadres normatifs et légaux développés par chaque pays en ce qui concerne les programmes d'éducation de la petite enfance et la définition de normes de qualité.

À cet égard, il est nécessaire de préciser tout d'abord ce que l'on entend par la qualité dans le domaine de l'éducation. Pour ce faire, on peut distinguer une dimension politico-idéologique et une dimension technico-pédagogique. La première se réfère au rôle de l'éducation pour chaque société ; et la seconde aux aspects liés à la gestion pédagogique (Marco, 2014 / CEPALC).

Toutefois, en termes comparatifs, l'UNESCO (2010) signale que les documents normatifs des pays de la région (les politiques, le curriculum et les réglementations) contiennent rarement des définitions explicites de la qualité. En revanche, des efforts ont été déployés au niveau national pour définir des indicateurs de la qualité ou des normes en la matière ; néanmoins, ces efforts sont centrés sur les formes de protection formelles et structurées, sans tenir compte des formes non conventionnelles. Cela peut être dû au fait que ces formes constituent des réponses correctives et partielles à des problématiques considérées comme isolées.

Le défi consiste à définir des cadres communs et généraux proposant des normes de qualité pour l'ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance, tout en prenant en compte les particularités des différents besoins ; à cet égard, Fujimoto (2000b) propose et décrit un ensemble de critères de qualité de base pour les formes non conventionnelles ; ces critères sont présentés ci-dessous.

Tableau 3 : les critères de qualité de base pour les différentes formes alternatives de protection globale des enfants

Critère	Description
Activité	Toute action éducative doit être active, dynamique et axée sur l'enfant, ses intérêts, ses besoins, son potentiel et ses problèmes. Le but est de renforcer le rôle décisif de l'enfant dans la construction de ses apprentissages.
Intégralité	La protection de l'enfant doit prendre en compte la dimension émotionnelle, physique, sanitaire, alimentaire et intellectuelle, toutes ces dimensions étant liées et formant un tout. L'intégralité se réfère au développement harmonieux de l'ensemble de ces dimensions.
Participation	L'enfant, la famille et la communauté doivent participer aux activités pédagogiques en apportant leur contribution et en prenant part aux décisions et à l'adaptation des programmes ou des services, de façon à favoriser la solidarité, la coopération et la communication. La famille est l'acteur naturel actif dans tout programme d'éducation de la petite enfance.
Pertinence sur le plan culturel	En parallèle à une éducation pertinente, adaptée aux enfants et à leur contexte et tenant compte de leur culture, de leurs valeurs et de leurs traditions, le curriculum doit être diversifié, approprié et pertinent. Le but est l'amélioration de la qualité de vie grâce à une éducation utile et mettant l'accent sur les apprentissages les plus pertinents tant pour les enfants que pour la société et pour la culture auxquelles ils appartiennent. Il s'agit de considérer la sélection des contenus, la programmation et les actions éducatives dans une perspective éducative interculturelle, et de pouvoir compter sur un personnel dûment formé et sur des matériels éducatifs diversifiés répondant aux besoins des enfants et de la communauté dans laquelle ils vivent.

Flexibilité	Les institutions qui fournissent de tels services ainsi que leur personnel doivent être flexibles et respecter les caractéristiques socioculturelles afin de proposer des formes alternatives de protection pouvant être adaptées lors de leur mise en œuvre. Il s'agit de faire preuve de flexibilité en ce qui concerne la dimension temporelle, la dimension spatiale et les environnements éducatifs de chaque groupe culturel.
Viabilité	Ce dernier critère est axé sur la permanence et la continuité afin de favoriser l'appropriation des programmes et des services par les familles, la communauté et la société civile dans son ensemble.

Source : élaboration propre à partir de Fujimoto (2000b).

Si la proposition de Fujimoto porte sur les formes non conventionnelles, les dimensions mises en évidence et les indicateurs qui en découlent sont pertinents pour l'ensemble des programmes d'éducation de la petite enfance. Ces aspects ainsi que les définitions proposées par chaque État pour orienter la définition de la notion de qualité doivent ainsi favoriser l'élaboration d'instruments d'évaluation applicables à l'ensemble de l'offre éducative. Cela permettra de renforcer l'exhaustivité et la cohérence des processus d'évaluation, qu'ils soient axés sur la mise en œuvre des programmes ou sur les résultats obtenus grâce à ceux-ci.

Les défis liés au renforcement des formes non conventionnelles

Sur la base des éléments exposés dans ce chapitre et en guise de conclusion, nous pouvons mentionner trois défis liés aux formes non conventionnelles.

1. **Effectuer des recherches comparatives** : les études et les recherches portant sur les formes non conventionnelles sont rares dans le domaine de l'éducation de la petite enfance. Recueillir des informations sur ces programmes doit permettre de promouvoir et de valider leur élaboration et leur mise en œuvre à différentes échelles. En outre, cela doit permettre de partager les pratiques efficaces qui sont développées et qui pourraient favoriser la mise en place d'initiatives dans d'autres régions du continent.
2. **Inclure les formes non conventionnelles dans les cadres normatifs** : les formes non conventionnelles doivent être prises en compte dans les documents normatifs nationaux, que ce soit dans les documents proprement éducatifs (les curricula, les normes de qualité) ou dans les documents ayant un caractère plus structurel. Cette nécessité est soulignée par Peralta (2002), qui indique que les changements éducatifs et curriculaires ne se reflètent que faiblement dans les formes non conventionnelles, un aspect qu'il est impératif d'améliorer afin de renforcer de manière effective les communautés qui sont concernées par ces formes. Le défi consiste à unifier les critères et les normes en respectant les diversités locales et en garantissant la pertinence culturelle.

Mentionnons par exemple l'expérience récente de la Colombie, qui, étant une pionnière des formes communautaires de protection infantile, s'est penchée sur les inégalités qui existent entre ces centres et d'autres centres publics et privés. Ainsi, dans le contexte des politiques relatives à la petite enfance, « une analyse des conditions, des situations et des contextes particuliers qui caractérisent la vie des enfants en Colombie a été réalisée. L'ensemble des formes proposées par l'Institut colombien du bien-être familial et par le ministère de l'Éducation nationale ont été analysées ; ces formes se fondaient sur des logiques, des conceptions, des notions et des critères de qualité divers, c'est pourquoi il a été jugé utile d'unifier les critères relatifs à la prestation de services. À cet égard, plusieurs réflexions ont été formulées quant aux décisions qui devaient être prises pour organiser les formes de protection globale dans le cadre d'une politique publique unifiée » (Colombie, 2013 ; dans Marco: 2014 / CEPALC).

3. **Définir des critères de qualité** : inscrire les programmes formels et les programmes non conventionnels dans une même stratégie nationale tout en définissant des critères de qualité élevés et en mettant en avant leur complémentarité. Ces mesures, qui s'ajoutent à d'autres mesures plus locales, devraient permettre d'améliorer les possibilités éducatives offertes à l'ensemble des enfants, quels que soient leur contexte et leur réalité.

Chapitre IV

Les caractéristiques des enseignants actifs dans le domaine de la petite enfance⁶

Ce chapitre se penche sur les défis auxquels font face les enseignants dans le domaine de la petite enfance. Il aborde une série d'analyses portant sur les profils des enseignants, leurs espaces de travail et leurs fonctions, tout en analysant brièvement les politiques liées à la professionnalisation des enseignants et à leur valorisation sociale. Enfin, il propose une série de réflexions en vue de continuer de renforcer le développement professionnel⁷.

Quelques réflexions au sujet des enseignants spécialisés dans le domaine de la petite enfance⁸

Ce niveau éducatif est caractérisé par un nombre élevé d'enseignantes.

Cette spécificité ne caractérise pas seulement les enseignants de ce niveau ; en effet, il s'agit d'une situation généralisée dans les pays, en particulier dans le domaine de la petite enfance et dans l'enseignement primaire (UNESCO, 2013, pp. 22-23).

Un autre trait dominant est la faible valorisation sociale des enseignants et leurs salaires peu élevés, une caractéristique particulièrement marquée dans les pays où les enseignants ne sont pas des professionnels ou ont différents degrés de formation. Cette situation a une incidence sur leur valorisation et sur le niveau éducatif auquel ils enseignent (OCDE, 2014).

À ce sujet, il est intéressant de mentionner le Rapport McKinsey (Barber et Mourshed, 2008), qui indique que la valorisation sociale des enseignants influence de manière directe la qualité des processus éducatifs et des processus d'apprentissage des enfants ; c'est pourquoi il est probable qu'un système éducatif au sein duquel la profession enseignante jouit d'un faible prestige attire de manière générale des étudiants relativement moins qualifiés.

À cet égard, les salaires peu élevés s'inscrivent dans des conditions de travail désavantageuses, lesquelles se traduisent par une perte de motivation, des niveaux d'émotivité élevés en lien avec celle-ci et, souvent, un sentiment de frustration, les enseignants ayant l'impression de faire partie d'un secteur négligé et peu valorisé, ce qui affecte leur vie professionnelle.

D'autre part, comme nous l'avons mentionné précédemment et toujours en lien avec la faible valorisation sociale, beaucoup continuent de penser que l'enseignement au sein de ce premier niveau éducatif est davantage lié à la protection, une fonction attribuée aux femmes et qui ne requiert qu'une préparation minimale pour être exercée.

⁶ Ce chapitre se concentre sur les enseignants professionnels, les données relatives aux acteurs communautaires (non professionnels) étant rares et peu précises. Les acteurs communautaires incluent les mères, les collaborateurs, les moniteurs au bénéfice d'une formation de base complète ou non, ou encore les assistants au bénéfice d'une formation supérieure d'un an et demi ou de deux ans.

⁷ Les données disponibles concernant cette thématique sont rares et se réfèrent à différents niveaux d'analyse, c'est pourquoi ce chapitre se fonde sur des références à des études, sur des rapports et sur des hypothèses généralisées qui ont été cités dans les débats.

⁸ Par enseignants spécialisés dans le domaine de la petite enfance, on entend les enseignants qui ont suivi une formation supérieure.

Dans ce contexte, l'intégration des hommes dans ce secteur se révèle particulièrement complexe, non seulement en raison des barrières culturelles mais aussi en raison des barrières objectives que sont les salaires peu élevés et les faibles possibilités de développement professionnel (Krabel dans CIME, 2011).

Du point de vue de la formation initiale, les hypothèses liées au rôle des enseignants dans le domaine de la petite enfance ont une incidence directe sur leur valorisation. La vision limitée du rôle des éducateurs lors de cette étape initiale engendre ainsi des situations qui ont une incidence sur la qualité de la formation initiale, telles que : de faibles exigences en ce qui concerne l'accès à la formation initiale, l'existence de programmes de formation dont la qualité varie, l'existence d'institutions qui n'offrent ni accréditations ni certifications, et l'absence de cadres réglementaires pour la sélection des universitaires, entre autres. Il est particulièrement préoccupant que les documents curriculaires n'incluent pas les aspects essentiels de la formation pédagogique relatifs à l'exercice futur de la profession. Il est ainsi nécessaire non pas d'uniformiser mais de définir les contenus fondamentaux propres à la pédagogie infantile.

En ce qui concerne les exigences universitaires pour suivre la formation pédagogique liée à l'enseignement initial, la littérature en la matière indique que les mécanismes permettant d'attirer et de sélectionner les candidats doivent inclure d'autres mécanismes d'accès à la formation, tels que des mécanismes prenant en compte les aspects liés à la vocation pédagogique et sociale.

Sur le plan professionnel, en fonction de leur niveau de formation, les enseignants peuvent travailler dans des établissements de type « conventionnel » tels que : des jardins d'enfants, des crèches, des écoles ou des collèges. On peut également trouver d'autres formes de protection, comme les garderies, les centres pour enfants et tous les programmes non conventionnels, lesquels réunissent généralement des individus au bénéfice d'un autre niveau de formation, tels que des acteurs communautaires, des moniteurs et des assistants dans le domaine de l'éducation.

En ce qui concerne les différents espaces de travail, l'un des défis à relever est que les enseignants mieux formés travaillent avec les enfants *scolarisés*, âgés de 3 à 5 ans, tandis que les moins qualifiés travaillent avec les enfants âgés de 0 à 3 ans, alors même que l'ensemble des conclusions des recherches indiquent que ces premières années sont fondamentales. C'est pourquoi on peut observer un écart important entre l'enseignement initial et le niveau suivant, c'est-à-dire entre l'enseignement dans les écoles et dans les collèges (Marco, 2014 / CEPALC ; OCDE, 2014).

Les enseignants au bénéfice d'une formation supérieure peuvent quant à eux occuper des postes de direction, superviser les programmes ou exercer la fonction de chercheurs universitaires, de chercheurs spécialisés ou encore de responsables de l'élaboration des politiques publiques ; cela dépendra du niveau de formation qu'ils acquerront dans l'exercice de leurs fonctions dans le cadre de ce niveau éducatif ou au sein du système.

Compte tenu de ce qui précède, il semble plus indispensable d'élaborer des politiques axées sur le développement d'une profession enseignante hautement spécialisée. Les pays de l'OCDE (2014) sont ainsi en train de développer des actions liées à la formation initiale dans ce secteur éducatif et visant à promouvoir la formation universitaire. Cela implique d'examiner les documents curriculaires hautement spécialisés, dans lesquels on trouve non seulement des aspects liés à l'acquisition des connaissances disciplinaires et pédagogiques, mais aussi l'inclusion de davantage d'heures pratiques sur le terrain, des recherches éducatives et une réflexion pédagogique, en plus du développement d'autres capacités qui favorisent les interactions avec les enfants, les familles, les pairs et la communauté éducative dans son ensemble, ainsi que la mise en place de bonnes pratiques pédagogiques.

Quelques considérations en ce qui concerne les espaces de travail et les conditions pédagogiques

Parmi la variété des programmes d'éducation de la petite enfance, on trouve tant des programmes considérés comme classiques, formels ou conventionnels que des programmes caractérisés par l'utilisation de différentes stratégies pour parvenir à atteindre les localités rurales.

Les établissements éducatifs pour la petite enfance se différencient des autres établissements du système scolaire de par leur taille plus petite, leur taux d'inscription moins élevé, leur diversité curriculaire et leur type d'offre éducative.

Cette diversité oblige à différencier le profil, le rôle et la formation des enseignants qui sont actifs dans le domaine de la petite enfance et, par conséquent, la manière dont sont organisées et développées les différentes formes, ainsi que les éléments sur lesquels les projets institutionnels mettent l'accent, les cadres réglementaires y relatifs et le type de financement.

Parmi les alternatives aux actions pédagogiques, citons les programmes mis en place dans des établissements construits dans une perspective éducative ou adaptés à celle-ci, sur la base des normes fixées. Ces programmes réunissent des enseignants professionnels, qui jouent un rôle pertinent dans la gestion et le développement de l'établissement éducatif. Dans ces espaces, les enseignants jouent un rôle direct et permanent auprès des différents membres de la communauté éducative : les enfants, les familles et les autres acteurs importants du processus éducatif, qui exercent des fonctions administratives, curriculaires, pédagogiques ou d'évaluation.

Sur le plan professionnel, il est important de mettre en évidence le profil professionnel des enseignants actifs dans le domaine de la petite enfance, ceux-ci jouant dans les classes un rôle de leadership qui n'est pas toujours reconnu. Dans le cadre de leur travail pédagogique en classe, ils bénéficient ainsi généralement de l'appui de collaborateurs, d'assistants ou de moniteurs, à la différence des enseignants du primaire qui sont en général seuls dans la classe.

Ces établissements dépendent sur le plan administratif d'un organisme étatique centralisé ou d'un organisme privé ou mixte, en fonction des politiques de gestion et de financement de chaque pays.

Une autre alternative aux actions pédagogiques concerne les programmes de type non conventionnel, qui, en fonction de leur objectif, sont caractérisés par une série de propositions qui prévoient différentes stratégies de mise en œuvre. Ces programmes mettent principalement l'accent sur la famille.

Dans le cadre de ces programmes non conventionnels, les enseignants (des professionnels spécialisés) dirigent habituellement les processus d'élaboration, d'organisation, de formation, de suivi et d'évaluation. Parmi leurs fonctions, ils ont généralement la charge des processus de formation des moniteurs, des familles et des volontaires, c'est-à-dire les personnes que l'on appelle des « acteurs de l'éducation ».

Concernant ces différents espaces de travail, il convient de mettre en évidence l'importance de la qualité de la formation et des stratégies de soutien à l'heure de renforcer les résultats obtenus dans des domaines clés.

À cet égard, les résultats de différentes recherches (OCDE, 2014) indiquent que l'un des facteurs décisifs dans le développement et l'apprentissage des enfants est la qualité du processus éducatif et plus particulièrement les interactions pédagogiques et les relations qui se tissent dans les différents espaces éducatifs. Ces derniers jouent un rôle en lien avec les possibilités d'enseignement et d'apprentissage.

À ce sujet, la littérature en la matière indique qu'à l'heure de définir les politiques publiques, il est nécessaire de prendre en compte le processus interactif entre l'éducateur et les enfants, le type d'environnement éducatif le plus propice à l'apprentissage ainsi que les conditions pédagogiques et de travail dont bénéficient les enseignants dans l'exercice de leurs fonctions.

Sur la base de ce qui précède, il est possible d'affirmer que les enseignants doivent non seulement acquérir les connaissances disciplinaires et pédagogiques de base sur l'enseignement, mais également partager la même vision de leur travail et du rôle que jouent les enfants dans le développement du curriculum.

En lien étroit avec le thème des possibilités de développement professionnel, il faut mentionner les conditions pédagogiques dans lesquelles ont lieu les processus d'enseignement et d'apprentissage.

Ainsi, en ce qui concerne les critères structurels de fonctionnement, tels que le coefficient technique (le ratio entre le nombre d'adultes et le nombre d'enfants), il existe d'importantes différences entre les pays. Au Brésil, ce ratio est le suivant : parmi les enfants âgés de 0 à 2 ans, on compte 1 adulte pour 8 enfants, parmi ceux âgés de 2 à 3 ans, 1 adulte pour 15 enfants et parmi ceux âgés de 4 à 6 ans, 1 adulte pour 20 enfants. Au Chili, les groupes sont pris en charge par un enseignant professionnel qui exerce la fonction de titulaire et qui peut compter sur l'aide d'enseignants au bénéfice d'une formation secondaire de niveau technico-professionnel. En ce qui concerne les capacités ou les limites légales de la taille des groupes au sein des classes, l'Espagne, la Hongrie et l'Irlande autorisent elles un nombre maximum de 25 ou de 26 élèves pour la tranche d'âge de 5 à 6 ans, tandis qu'au Chili ce nombre s'élève à 45 enfants.

Par ailleurs, en ce qui concerne les heures de travail des enseignants dans le domaine de la petite enfance, il existe différentes catégories qui vont des temps partiels et des demi-journées aux journées complètes et étendues. De manière générale, les activités de protection sont organisées sur la base des horaires de travail des familles et des horaires de l'école primaire. Dans tous les cas, en marge des différentes tranches horaires, l'extension croissante de la couverture de ce premier niveau éducatif exigera l'adoption de cadres normatifs solides en ce qui concerne la réglementation du fonctionnement des établissements éducatifs.

Il convient de noter que les enseignants actifs au sein de systèmes formels de protection de la petite enfance réunissant des enfants âgés de 0 à 3 ans travaillent entre 40 et 45 heures par semaine ; c'est le cas notamment au Brésil, en Argentine, au Chili, en Colombie et au Pérou.

Au cours d'une semaine de travail, ils réalisent différentes tâches qui vont du travail en classe à une série d'activités qui incluent la préparation de l'enseignement, le travail avec les familles et la réflexion pédagogique.

La pondération entre les heures de travail face aux enfants et en leur absence peut varier et n'est pas réglementée, en particulier pour la tranche d'âge de 0 à 3 ans, bien que le travail en classe, c'est-à-dire le travail direct avec les enfants, occupe la majeure partie du temps. Il existe peu d'études comparatives sur la pondération des activités ou des tâches réalisées par les enseignants au cours de la semaine. Un élément d'analyse est la moyenne des pays de l'OCDE, selon laquelle 57% des heures sont consacrées à des activités impliquant les enfants, tandis que les heures restantes sont consacrées à des activités autres (OCDE, 2014).

Quelques réflexions en ce qui concerne les fonctions professionnelles

Les institutions éducatives, indépendamment du niveau concerné, sont généralement conçues comme des espaces favorisant l'évolution interne de l'organisation ainsi que les changements sociaux. Dans ce contexte, les enseignants assument un rôle particulier en dirigeant les processus éducatifs lors des premières années de formation.

Comme nous pouvons le constater actuellement, les enseignants ne font pas qu'élaborer, mettre en œuvre et évaluer différentes situations éducatives ; ils mettent également en œuvre de manière conjointe d'autres actions pédagogiques, telles que des actions réflexives et collaboratives. En d'autres termes, leurs pratiques visent la formation de communautés d'apprentissage (Gairín, 2008).

Les actions collectives mises en place avec et pour la communauté sont justement l'une des caractéristiques les plus représentatives de la petite enfance. C'est pour cette raison qu'il est nécessaire de pouvoir compter sur des enseignants prêts à dialoguer et à échanger avec les différents acteurs éducatifs et à exercer une forme de leadership dans le cadre de laquelle chacun contribue à la réalisation d'un même objectif.

En conséquence, il est nécessaire d'approfondir le développement d'une culture professionnelle fondée sur la collaboration, qui permette la mise en place d'actions communes et qui prévoie des espaces favorisant l'échange des pratiques professionnelles axées sur la réflexion individuelle et collective et sur la recherche conjointe de solutions face aux situations problématiques ; c'est-à-dire des espaces favorisant l'apprentissage, la construction d'un savoir pédagogique et le partage des connaissances en ce qui concerne les tâches qu'implique l'éducation des enfants.

Par ailleurs, lorsque l'on analyse les fonctions professionnelles, il convient de souligner que les enseignants font partie d'une organisation ; cela signifie qu'ils sont soumis à des relations hiérarchiques et à des responsabilités juridiques et professionnelles (Gairín, 2008).

En résumé, l'ensemble des points mentionnés ci-dessus de manière synoptique met en évidence le fait que les enseignants actifs dans le domaine de la petite enfance exercent une vaste gamme de fonctions incluant différents domaines d'action qui vont au-delà des activités pédagogiques en classe.

À cet égard, au vu de l'importance qu'acquiert la petite enfance dans l'agenda public, de l'importance politique qu'acquière les enseignants dans les propositions de changement éducatif et de la reconfiguration des multiples rôles et scénarios qui découlent de leurs fonctions professionnelles, les personnes responsables doivent diriger les processus liés aux politiques publiques et élaborer des critères et des stratégies permettant de mettre à jour le profil des enseignants, des directeurs et des différents membres de l'équipe pédagogique.

La définition ou la systématisation des profils, en plus de contribuer à l'élaboration des cadres de référence liés aux fonctions professionnelles, permet de mettre en évidence les défis qu'implique l'enseignement au sein des communautés d'apprentissage.

Les dimensions de l'analyse des politiques favorisant la professionnalisation et la valorisation sociale des enseignants

L'analyse des politiques axées sur la professionnalisation et la valorisation sociale des enseignants actifs dans le domaine de la petite enfance se fonde principalement sur une partie des critères utilisés dans l'étude sur l'état de l'art et les orientations des politiques pédagogiques des pays de l'Amérique latine et des Caraïbes (Bureau régional de l'UNESCO pour l'éducation en Amérique latine et dans les Caraïbes, 2013)⁹.

En guise d'introduction, il est nécessaire de souligner que pour stimuler le développement et la valorisation des enseignants, l'État et la société dans son ensemble doivent s'engager à accorder une attention particulière à la mise en œuvre de chacune des mesures prévues dans les politiques publiques. Il s'agit non seulement d'élaborer des plans et des programmes, de prévoir des changements juridiques et normatifs et d'augmenter les financements, mais aussi d'obtenir un véritable engagement de la part de chacun des enseignants, ces derniers faisant partie des acteurs sociaux ayant une importante responsabilité dans un pays.

⁹ Une étude sur les enseignants actifs dans le domaine de la petite enfance et réunissant les mêmes caractéristiques est en cours de réalisation.

Poursuivant sur cette voie, les paragraphes suivants proposent un résumé des principales recommandations qui ressortent de la bibliographie consultée et des rapports élaborés par des acteurs du secteur de l'éducation en vue de contribuer à l'élaboration de politiques destinées aux enseignants actifs dans le domaine de la petite enfance. Ces politiques sont structurées autour de la formation initiale, de la formation continue, de la profession d'enseignant, ainsi que du suivi et de l'évaluation.

• *Formation initiale :*

Le renforcement de la formation pédagogique initiale est l'un des principaux défis que se proposent de relever la majorité des pays. Il implique un ensemble d'initiatives et d'actions concrètes visant à optimiser les processus de sélection des étudiants en pédagogie grâce à l'élaboration de stratégies permettant d'attirer les individus ayant un véritable intérêt et des capacités potentielles pour l'enseignement et faisant preuve d'un engagement particulier dans ce domaine. Le soutien des capacités institutionnelles constitue un autre objectif. À cet égard, il faut mentionner une série d'actions fondamentales qui s'inscrivent dans une tendance mondiale :

- Promouvoir l'admission de meilleurs candidats à la formation pédagogique en révisant les critères d'entrée s'appliquant aux études pédagogiques dans le domaine de la petite enfance.
- Renforcer la vision inclusive de la profession enseignante, en montrant qu'il ne s'agit pas d'une profession uniquement féminine.
- Élaborer des référents, des fondements ou des critères nationaux en ce qui concerne les contenus curriculaires fondamentaux qui doivent être pris en compte dans les programmes de formation pédagogique liés à ce niveau éducatif. Ces référents doivent être élaborés avec la participation de différents acteurs.
- Élaborer des plans ou des dispositifs en vue d'aider les facultés ou les instituts pédagogiques à améliorer la qualité des processus de formation des futurs professionnels de ce niveau éducatif.
- Garantir des systèmes appropriés de réglementation et/ou de garantie de la qualité des programmes de formation et de leurs diplômés, afin que les établissements éducatifs puissent compter sur des enseignants, des éducateurs et des acteurs éducatifs dûment préparés.

• *Formation continue :*

Concernant cette dimension, il est important de souligner que les recherches éducatives ont montré que la formation des enseignants commence dès leur accès à la formation pédagogique et se poursuit tout au long de leur parcours professionnel ; c'est pourquoi on peut affirmer qu'un individu apprend à être enseignant à mesure qu'il réalise une réflexion pédagogique sur son travail et ses fonctions. Il est recommandé de ne pas associer ce développement continu aux promotions salariales et hiérarchiques dans le cadre d'une carrière professionnelle ou de fonctionnaire, car cela aurait un effet négatif et quelque peu indésirable sur les enseignants qui travaillent dans des secteurs bénéficiant d'un capital social moins élevé (UNESCO, 2013).

Les programmes de formation continue peuvent différer en fonction de leurs actions, de leurs objectifs et de leur durée, entre autres aspects. Il est important de s'assurer qu'ils ont été accrédités par l'organisation étatique en charge de certifier et de proposer ces programmes.

Dans ce contexte, on peut mettre en évidence les formes suivantes de formation continue : 1) les cours de mise à jour ; 2) les apprentissages entre pairs ; 3) les spécialisations ; et 4) les licences et les formations universitaires de troisième cycle. Toutes ces possibilités peuvent être suivies selon différentes modalités : en présentiel, à distance (en ligne) ou de manière mixte (en partie en présentiel) ; l'enseignant doit donc ajuster son temps en fonction de ces modalités.

Une série de recommandations sont proposées ci-dessous :

- S'assurer (un rôle qui revient à l'État) que les éducateurs, les enseignants, les directeurs et les acteurs éducatifs en général puissent accéder à une formation continue pertinente, variée et adaptée au niveau éducatif dans lequel ils travaillent.
- S'assurer que la formation continue que reçoivent les équipes pédagogiques favorise véritablement le développement de bonnes pratiques pédagogiques et éducatives ayant un impact significatif sur les apprentissages qu'acquièrent les enfants lors de cette étape de la vie.
- Disposer de mécanismes efficaces pour réglementer les programmes de formation, lesquels doivent être accrédités et/ou certifiés par l'organisme étatique en charge de l'éducation, afin de garantir un développement professionnel effectif.
- Promouvoir un travail en réseau fondé sur la collaboration.

- **Profession d'enseignant :**

En gardant à l'esprit que cette dimension constitue une alternative naissante dans le cadre des politiques de formation des enseignants dans le domaine de la petite enfance, les points ci-dessous proposent une série de considérations qui peuvent se révéler utiles lors des premières étapes que sont l'élaboration et la mise en œuvre :

- Élaborer des mécanismes spécifiques pour les enseignants actifs dans l'enseignement initial ou dans le domaine de la petite enfance.
- Élaborer une politique claire et articulée en ce qui concerne les salaires, qui encourage les individus à se tourner vers l'enseignement initial et qui stimule le travail des enseignants de ce niveau en exercice.
- Développer des systèmes valides et consensuels d'évaluation du travail des enseignants et des éducateurs professionnels actifs à ce niveau, qui prennent en compte les particularités de la didactique et de la pédagogie relatives à la petite enfance.
- Disposer d'un système transparent en ce qui concerne la postulation aux postes d'enseignants et de directeurs, en particulier dans les établissements éducatifs publics.
- Définir des orientations pour la mise en œuvre de la didactique et de la pédagogie dans le cadre de ce niveau éducatif, afin de soutenir la réflexion sur les tâches quotidiennes et sur les processus d'évaluation des tâches des professionnels de l'enseignement initial ou de la petite enfance.

- **Suivi et évaluation du travail des enseignants :**

Lorsque l'on analyse les différentes conditions pédagogiques qui sous-tendent le fonctionnement des programmes éducatifs (conventionnels et non conventionnels), il est difficile d'évaluer l'impact de la qualité du personnel actif dans le domaine de la petite enfance.

Toutefois, il existe d'importantes différences dans l'élaboration et la mise en œuvre des systèmes de suivi et d'évaluation du travail des enseignants dans les différents pays qui disposent de programmes pour la petite enfance ; ces différences sont liées aux politiques définies par les États à l'heure de mettre en place des processus de contrôle et d'évaluation des dimensions de la qualité

Il existe un consensus en ce qui concerne la nécessité d'évaluer le travail des éducateurs, y compris ceux actifs dans le domaine de la petite enfance. Cet aspect a acquis une importance particulière au vu de la nécessité de disposer de systèmes de suivi qui contribuent à l'amélioration continue des programmes éducatifs mis en place à ce niveau, en prenant en compte l'ensemble de la communauté éducative et plus particulièrement les enseignants en exercice (OCDE, 2014).

Différentes études rendent compte de l'importance pour le système éducatif d'évaluer le travail des enseignants afin d'améliorer la qualité de l'éducation. Les données recueillies (Murillo, 2007) rendent compte de la variabilité des systèmes d'évaluation du travail des enseignants, bien qu'un élément déterminant soit qui réalise l'évaluation ; en effet, on peut trouver des modèles favorisant l'intervention d'entités externes aux établissements éducatifs ou des modèles fondés sur des mécanismes d'évaluation internes. À cet égard, l'autoévaluation est un procédé valide et toujours plus fréquent.

À l'heure de définir la politique d'évaluation dans chacun des pays, il est important de définir l'objectif du processus d'évaluation et l'utilisation qui sera faite des résultats, de façon à sélectionner l'instrument adéquat pour effectuer l'évaluation, mais aussi à ce que les informations obtenues favorisent la mise en place de structures visant à soutenir de manière significative les enseignants en exercice.

L'évaluation des enseignants constitue un important défi sur le plan des politiques publiques, non seulement car il s'agit généralement d'un processus de négociation complexe entre les différents acteurs qui participent à sa réalisation, mais aussi en raison des conséquences qu'elle peut avoir sur le système et les pratiques éducatives. À cet égard, Murillo (2007) met en évidence une série d'éléments qui font qu'il est difficile de développer des procédures d'évaluation de qualité :

1. Le coût élevé des processus d'évaluation.
2. Le fait que les évaluations tendent à déterminer les actions des enseignants.
3. Les difficultés d'application pouvant être engendrées par l'absence de consensus.
4. Le manque de crédibilité pouvant être engendré par l'absence de transparence.
5. Le grand nombre d'évaluateurs dûment préparés nécessaire pour pouvoir mettre en place un processus efficace.

Les systèmes d'évaluation doivent être des procédés fondés sur un consensus social et sur les politiques définies par les États.

Les instruments utilisés doivent être élaborés en collaboration avec différents acteurs et être adaptés au contexte national ; c'est pourquoi il n'est pas recommandé d'utiliser des instruments élaborés pour d'autres contextes et d'autres pays.

Dans le cas de la petite enfance, il est important que les instruments et les procédés soient adaptés aux particularités de ce niveau éducatif et ne soient pas la réplique ou le reflet du reste du système scolaire qui évalue en plus le travail des enseignants, sur la base des évaluations et des qualifications de leurs élèves.

Selon les éléments mis en évidence par les spécialistes, la définition des procédés d'évaluation doit impliquer la participation des différents acteurs du système (des enseignants actifs dans le domaine de la petite enfance, des représentants syndicaux, des universitaires spécialisés dans ce domaine, des chercheurs et des responsables de l'élaboration des politiques), afin de garantir la légitimité du processus ainsi que sa viabilité.

Enfin, dans le cadre du développement des politiques et de leur évaluation, il est important de se pencher sur les aspects liés à la désertion, au roulement et à la manière de retenir les enseignants, en particulier ceux qui se démarquent par leurs résultats professionnels. La désertion ou l'abandon ou l'expulsion du système éducatif est un sujet de préoccupation qui exige l'adoption de mesures globales.

Les défis liés à l'élaboration des politiques pédagogiques dans le domaine de la petite enfance

Les points suivants mettent en évidence une série de défis qui se posent à l'heure d'articuler l'élaboration et la mise en œuvre des politiques liées au développement de la profession enseignante. Il s'agit d'initiatives qui couvrent différents domaines d'action : certaines exigent la mise en place de changements normatifs, d'autres, davantage axées sur les valeurs, exigent une réponse globale, tandis que d'autres encore exigent, en vue de leur mise en œuvre effective, un financement viable sur le long terme.

Placer les enseignants actifs dans l'enseignement initial sur un pied d'égalité avec les autres enseignants : reconnaître la période allant de la naissance à l'âge de 5 ans environ comme le premier niveau des systèmes éducatifs afin que les enseignants de ce secteur soient reconnus comme des professionnels et des pédagogues qualifiés, sur un pied d'égalité avec les autres enseignants du système, sans distinction aucune sur le plan de la valorisation sociale, de la formation initiale et de la formation continue ; les enseignants de ce secteur doivent donc jouir des mêmes privilèges et des mêmes encouragements que les enseignants des autres niveaux éducatifs du pays, que ce soit sur le plan technique, salarial ou des conditions de travail.

Proposer une formation pédagogique initiale et continue spécialisée et de qualité dans le domaine de la petite enfance : cette spécialisation exige des efforts systémiques de la part des États. Il est non seulement nécessaire d'élaborer et de mettre en œuvre des politiques éducatives, mais également d'investir davantage dans la mise en place d'un système national de formation pédagogique et ce dès le départ, c'est-à-dire dès l'accès à la formation pédagogique grâce à une formation universitaire hautement spécialisée proposant des contenus curriculaires globaux et formant les étudiants selon des niveaux et des critères de qualité élevés afin que les enseignants développent par la suite ces mêmes critères au sein des communautés éducatives dans lesquelles ils enseigneront.

Il est également nécessaire de mettre en place des programmes de formation continue hautement spécialisés proposant des contenus axés sur une formation globale et prenant en compte les besoins des enfants avec lesquels les enseignants travaillent, afin que ceux-ci puissent véritablement contribuer à l'amélioration continue des pratiques éducatives et pédagogiques appliquées au sein des communautés et des établissements éducatifs dans lesquels ils exercent leurs fonctions, en particulier dans les secteurs les plus défavorisés pour des raisons géographiques, socioéconomiques et culturelles.

Élaborer et mettre en œuvre des mesures visant à attirer des hommes et de bons candidats vers la formation pédagogique dans le domaine de la petite enfance : concernant ce défi, il est important de souligner que l'amélioration des conditions salariales, de la valorisation sociale et de la stabilité professionnelle grâce à des possibilités de carrière devrait permettre de supprimer les obstacles qui découragent les hommes de choisir l'enseignement dans le domaine de la petite enfance. Il faut démystifier l'image de l'enseignement dans ce domaine, considéré comme une profession féminine en raison de l'association de ce niveau avec l'éducation et la garde des enfants, des aspects que les sociétés considèrent traditionnellement comme des tâches féminines. Ainsi, les considérations liées à l'égalité entre hommes et femmes et la volonté de parvenir à des sociétés inclusives devront être prises en compte à l'heure de définir les politiques relatives à la formation des enseignants dans le domaine de la petite enfance.

Renforcer la qualité des programmes de formation : le renforcement de ces programmes comprend des étapes clés telles que l'élaboration de cadres communs afin de garantir le développement des compétences fondamentales et de favoriser la collaboration des institutions à l'heure de définir ces compétences. Le défi consiste à définir les référents de manière collaborative en mettant l'accent sur les apprentissages que les enfants doivent acquérir.

Proposer des possibilités de développement professionnel qui distinguent des étapes systématiques et durables dans la vie des enseignants actifs dans le domaine de la petite enfance : il est important de reconnaître le parcours et l'expérience pédagogiques des enseignants, quel que soit le niveau éducatif dans lequel ils travaillent. C'est pourquoi il est utile de prendre en compte une série de considérations liées à la profession enseignante, telles que la mise en place de mesures incitatives dans l'ensemble des établissements ou le développement de programmes, à l'intention notamment des enseignants débutants, et fondés par exemple sur l'expérience et la formation des individus qui ont davantage d'expérience au sein de la communauté.

En outre, il doit s'agir de carrières qui offrent un développement permanent grâce à la formation continue, qui bénéficient du soutien des responsables de la communauté, qui mettent en avant l'expérience pratique et qui valorisent le travail non seulement individuel mais aussi collectif, en particulier au vu de l'impact qu'ont les enseignants sur les processus éducatifs et les processus d'apprentissage des enfants avec lesquels ils travaillent directement.

Tous ces éléments doivent s'accompagner de mesures incitatives ou de récompenses qui se reflètent dans leur rémunération, sans que cela devienne le centre et le fondement de leurs actions. Il serait pertinent d'envisager des systèmes de reconnaissance du travail individuel de l'enseignant dans une perspective globale, et de passer à un système d'évaluation qui mesure l'impact des enseignants sur les résultats collectifs et le développement éducatif des enfants avec lesquels ils interagissent et qui permette d'obtenir des données statistiques et liées à la redevabilité en ce qui concerne les résultats obtenus par les enseignants aux examens spécialisés portant sur leurs connaissances pédagogiques et disciplinaires. Une telle pratique se révélerait pertinente dans l'exercice quotidien de leurs tâches, en particulier pour ceux qui ont un vaste parcours professionnel et qui exercent depuis longtemps.

L'amélioration des conditions de travail : pour travailler avec les enfants, il est nécessaire de pouvoir compter sur des professionnels hautement qualifiés et de disposer d'un système prenant en compte les aspects structurels de la qualité à l'heure de fournir un service éducatif dans le domaine de la petite enfance. Ces aspects sont notamment les suivants :

- Des infrastructures prévoyant des espaces de bien-être et des espaces essentiels pour le personnel (salles de réunion, services hygiéniques, lieux où entreposer leurs affaires, lieux où se reposer et manger).
- Un coefficient technique indiquant le nombre d'enseignants recommandé afin d'éviter toute surcharge de travail et de garantir une répartition des rôles et des fonctions qui soit adaptée au niveau éducatif ou au nombre d'élèves inscrits dans chaque centre.
- Une rémunération à l'heure qui soit la même pour tous les enseignants du système.
- Des journées de travail prévoyant des heures de cours et des heures de travail personnel, sur la base par exemple de la moyenne établie pour les pays de l'OCDE (57% d'heures de cours et 43% d'heures de travail en l'absence des élèves), afin d'accomplir les fonctions administratives liées à la mise en œuvre du curriculum, de mener des actions collaboratives en tant que communauté et de gérer les programmes de formation destinés aux familles, parmi les multiples actions qui incombent aux enseignants. Le but est d'éviter que ces tâches n'empiètent sur leurs heures de repos ou sur le temps consacré à leur propre famille.
- Garantir les conditions nécessaires pour éviter la désertion des enseignants en exercice, notamment en fournissant un soutien et un accompagnement afin que ceux-ci retrouvent leur enthousiasme pour l'enseignement dans le domaine de la petite enfance.

Promouvoir dans le domaine de la petite enfance des pratiques pédagogiques collaboratives, réflexives et fondées sur la recherche, qui considèrent les enfants comme des sujets de droit et qui mettent l'accent sur le jeu : dans ce niveau éducatif, les actions en tant que communauté éducative et d'apprentissage jouent un rôle fondamental, en raison de la participation élevée de la famille à l'éducation des enfants, en particulier lorsque l'éducation de la petite enfance a lieu dans des établissements prévus à cet effet, ce qui, dans la majorité des pays, n'est plus le cas lorsque l'on entre dans le système scolaire. Les enfants de 0 à 6 ans et plus « apprennent en jouant », il s'agit de leur manière naturelle d'explorer le monde dans lequel ils vivent au quotidien. Deux éléments jouent un rôle clé : la façon dont les enseignants mettent en œuvre le curriculum en se fondant sur cette stratégie ou sur une ressource pédagogique ayant un but éducatif, et les informations qui peuvent être tirées du développement et de l'apprentissage des enfants lorsque les interactions avec ces derniers sont de qualité et efficaces et lorsqu'il y a une réflexion pédagogique, une communication effective, des recherches éducatives, et, surtout, une co-construction du savoir.

Promouvoir la participation de différents acteurs à l'élaboration des politiques : à l'heure d'élaborer les politiques, il faut s'assurer que celles-ci soient viables sur le long terme et qu'elles aient été élaborées avec la participation des acteurs sociaux, et en particulier des enseignants, l'absence de participation de ces derniers ayant en général pour conséquence l'affaiblissement et l'échec des politiques. Le but est d'élaborer des politiques pédagogiques avec la participation des communautés éducatives.

En conséquence, il est recommandé d'organiser des tables rondes afin de dégager des accords politico-éducatifs à caractère national ; ces tables rondes doivent être ouvertes à la communauté et permettre la participation de différents acteurs (politiques, enseignants, familles, enfants, représentants syndicaux régionaux, etc.). Il est important de mettre en place des espaces de dialogue et de collaboration entre les représentants du gouvernement et les enseignants, lesquels sont généralement représentés par des syndicats et des associations professionnelles. Il est également important de mener des débats et de réaliser des campagnes de diffusion et de communication afin d'informer massivement les membres de la communauté des politiques qui sont développées, en gardant à l'esprit que ce sont en fin de compte les enfants de ce groupe qui bénéficieront ou qui souffriront d'une éducation de bonne ou de mauvaise qualité.

Chapitre V

La coordination intersectorielle considérée comme un moyen de répondre de manière globale aux droits de l'enfant

Ce chapitre propose une série de réflexions sur les cadres conceptuels qui sous-tendent les initiatives de protection globale ainsi que sur le travail intersectoriel. Poursuivant dans cette direction, il se penche sur les objectifs et les finalités du travail en réseau au sein des territoires et propose en outre quelques réflexions sur les systèmes nationaux de protection globale de l'enfance. Enfin, il identifie une série de défis à l'heure d'améliorer le respect des droits de l'enfant dans une perspective inclusive.

Quelques réflexions initiales autour des engagements dans le domaine de l'enfance et des caractéristiques des politiques et des programmes

La Convention relative aux droits de l'enfant (CDE) implique un changement de paradigme pour les pays signataires, qui suppose de passer d'une approche assistentialiste à un modèle proposant une nouvelle approche des droits. Ce changement de paradigme place les enfants sur un pied d'égalité devant la loi et oriente les politiques publiques vers l'acquisition de l'autonomie nécessaire au plein exercice de leurs droits en tant que citoyens.

Une société juste et responsable qui respecte les personnes doit considérer les enfants comme des citoyens ayant des droits, quelle que soit leur origine sociale, et se pencher sur les aspects clés pour la vie, tels que la croissance, le développement et l'apprentissage des enfants ou leur protection, le soutien de leur développement physique, psychologique, social et mental, et leur participation à la vie sociale, en créant des espaces leur permettant de contribuer à la société.

L'approche fondée sur les droits dans le domaine de la petite enfance offre la possibilité de concrétiser et de mettre en œuvre les changements promus par la CDE, dont l'objectif est de créer les conditions nécessaires au développement global des enfants tout en garantissant leur bien-être et le respect de leur dignité.

Les États qui ont adhéré à la CDE s'engagent ainsi à appliquer progressivement l'approche fondée sur les droits dans le domaine de la petite enfance par le biais de l'élaboration et de la mise en œuvre de mécanismes et de politiques publiques visant à promouvoir et à garantir les droits liés à la protection, à la promotion et à la participation.

Les États doivent donc passer de la parole aux actes et mettre en œuvre les idées et les définitions qui leur permettent d'introduire dans les politiques et les programmes cette nouvelle approche axée sur les valeurs et les caractéristiques propres de l'enfance, en prenant en compte les aspects mentionnés précédemment en vue de garantir le bien-être global des enfants.

Dans ce contexte, la mise en œuvre de l'approche fondée sur les droits oblige les États à améliorer des éléments centraux afin d'élaborer des politiques publiques promouvant les droits de l'enfant ; citons par exemple les cadres réglementaires et législatifs, le rôle de la famille, les cadres conceptuels visant à garantir la cohérence et la coordination, et le travail en réseau au sein des territoires, entre autres.

Les différents acteurs de la société, qu'il s'agisse d'acteurs étatiques ou issus de la société civile, sont responsables de garantir la protection globale de la petite enfance. Du point de vue de l'approche fondée sur les droits, l'ensemble de la société est invitée à participer par le biais de diverses instances à l'élaboration, à la gestion et à la mise en œuvre des politiques et des programmes visant à garantir les conditions nécessaires au bien-être et au bon traitement des enfants.

À cet égard, Molina, Torres et Moromizato (2013) affirment que les processus d'élaboration et de gestion des politiques et des programmes visant à promouvoir le développement infantile doivent se fonder sur les principes suivants dans la perspective de l'approche fondée sur les droits :

- **L'universalité** : toute initiative doit inclure l'ensemble des enfants, sans aucune forme de discrimination ou d'exclusion. Dès leur naissance au sein d'une communauté, les enfants doivent bénéficier de chances et de conditions égales pour l'exercice d'une citoyenneté globale.
- **L'indivisibilité** : tous les droits ont la même importance, il n'y a pas de hiérarchie et aucun droit ne peut être garanti de manière partielle ou fragmentée. Il n'y a pas de droits plus importants que d'autres.
- **L'interdépendance** : tous les droits sont liés entre eux. Le respect de l'un d'entre eux a une incidence sur le respect des autres.

Ces trois principes illustrent la dépendance mutuelle entre les droits des enfants ; en effet, l'existence et le respect d'un droit dépend de l'existence et du respect des autres droits. Les droits doivent ainsi être considérés comme un tout indivisible, dans lequel il ne peut exister aucune séparation, hiérarchisation ou catégorisation étant donné qu'ils constituent une construction unique. Il n'y a donc pas un droit plus important qu'un autre et le non-respect d'un droit entravera le développement global des enfants et limitera en conséquence les possibilités qu'ils se verront offrir dans leur vie future.

Il ne serait par exemple pas possible de considérer l'enfant comme un sujet de droit et de respecter son droit à la santé si on le privait d'une famille ou d'une éducation de qualité. Le non-respect de ces droits porterait atteinte à son développement global. Le défi consiste donc à respecter les droits dans une perspective globale, en favorisant l'interdépendance et la collaboration grâce à des réseaux orientés vers des objectifs communs.

Les diverses actions intersectorielles mises en place par le biais de réseaux jouent ainsi un rôle stratégique et indispensable à l'heure de dépasser la vision segmentée sur laquelle reposent traditionnellement une partie des politiques et des programmes relatifs à l'enfance.

La coordination intersectorielle en vue d'atteindre une protection globale

Si la notion d'intersectorialité existe depuis plusieurs décennies dans les politiques publiques, on trouve peu de données sur sa systématisation conceptuelle ou sur les outils pratiques utilisés pour sa mise en œuvre, comme l'affirment Bedregal et Torres (2013).

L'intersectorialité est un processus qui s'inscrit dans une stratégie réunissant un ensemble d'acteurs (institutions) qui travaillent en collaboration afin d'atteindre les objectifs des politiques publiques.

Lorsque l'on évoque l'intersectorialité du point de vue des différents secteurs et organismes gouvernementaux, selon Cunill (2012), le problème est envisagé d'un point de vue global et multidimensionnel, ce qui favorise l'adoption d'un point de vue également global lors de la recherche d'une solution et de son application. Dans cette perspective, l'articulation et l'intégration des secteurs, des services, des programmes et/ou des acteurs ainsi que les relations de collaboration entre eux jouent un rôle clé dans la recherche de solutions aux divers problèmes sociaux.

L'intersectorialité favorisée sur un territoire par le biais du travail en réseau est une forme de gestion qui permet de relever les multiples défis qui découlent de la transformation sociale. Le terme fait référence à une action collective qui peut prendre les formes suivantes :

- **Une association entre le secteur public et le secteur privé** : on peut distinguer le secteur public, le secteur commercial, le secteur privé non commercial et les communautés.
- **Une association axée sur les connaissances de chaque secteur** : cette forme fait référence aux associations entre différents secteurs gouvernementaux tels que ceux de l'éducation, de la santé et du logement, entre autres.

Ainsi, l'adoption d'une perspective globale peut être garantie grâce à l'intersectorialité, qui, en réunissant divers organismes et domaines de connaissance, permet de répondre aux différentes causes des problèmes complexes auxquels fait face la société.

Dans le cas des politiques publiques liées à la protection et au développement global, il est particulièrement intéressant d'analyser les visions et les engagements des pays en ce qui concerne le rôle de l'État, la participation, la conception de l'enfance, ainsi que le rôle des familles et de la société civile. Ces visions sous-tendent les stratégies et les dispositifs de soutien qui permettent de mettre en œuvre les mécanismes de coordination intersectorielle et interinstitutionnelle.

Toutefois, pour que ces visions favorisent un véritable changement, il est nécessaire de les inscrire dans des cadres conceptuels faisant l'objet d'un consensus et définissant les éléments essentiels que l'on vise à stimuler dans le cadre de la petite enfance. Les lois sur l'éducation définies par chaque pays constituent un cadre fondamental, de même que les référents curriculaires officiels, lesquels définissent les finalités éducatives, les approches et les principes sur lesquels celles-ci s'appuient, et les objectifs d'apprentissage devant être atteints dans le cadre de cycles donnés.

Sur un autre plan, il convient de faire remarquer que les structures administratives centralisées constituent un obstacle complexe à l'heure de favoriser l'intersectorialité en mettant l'accent sur le développement de réseaux territoriaux. En effet, l'existence de structures organisationnelles visant à centraliser les ressources et les décisions a des conséquences sur : le renforcement des capacités locales, la formulation de diagnostics communs, la valorisation des contributions organisationnelles et locales, les bénéfices du travail en collaboration et la richesse de la diversité.

Sur la base des préoccupations exposées précédemment, des engagements ont été pris, sous la forme d'accords internationaux, en vue de trouver un équilibre entre une administration centralisée et décentralisée et de garantir ainsi des plans de travail coordonnés et axés sur la collaboration (Cadre d'action de Moscou, 2010).

Quelques considérations en ce qui concerne le travail en réseau au sein des territoires

La notion de réseaux, et plus particulièrement la notion de réseaux territoriaux, vise à mettre l'accent sur la coordination des actions, laquelle donne lieu à des échanges et voit se développer des relations. Une sorte de symétrie apparaît dans les relations qui privilégient la collaboration et la recherche de solutions en ce qui concerne les objectifs communs.

À cet égard, l'élaboration de programmes pour la petite enfance à l'échelle d'un territoire permet de répondre avec davantage de pertinence aux exigences et aux demandes des enfants et des familles. Il s'agit d'une politique axée sur le contexte local qui vise non seulement à décentraliser les actions mais également à mobiliser les organisations et les acteurs territoriaux.

Les programmes éducatifs liés à la petite enfance sont justement l'une des initiatives qui montrent de quelle façon les acteurs se mobilisent et réalisent des efforts supplémentaires pour établir des relations de travail collaboratives et intégrées au sein des territoires.

Ces établissements et/ou programmes de protection et d'éducation sont un exemple des efforts visant à élaborer des politiques locales axées sur les droits, étant donné qu'ils rassemblent les ressources communautaires, familiales et institutionnelles afin de répondre de manière globale aux besoins des enfants.

C'est ainsi que les institutions et les programmes étatiques (centres de santé, programmes de développement social, etc.) ainsi que les organisations de la société civile (associations de quartier, centres communautaires, pompiers, etc.), dans la perspective d'un travail intersectoriel en réseau, travaillent en collaboration, contribuant au développement et à l'apprentissage des jeunes enfants grâce à leur présence et à leurs liens avec la communauté éducative.

Sur ce point, il est utile de souligner que l'une des leçons qui ressort de l'extension de la couverture de l'offre éducative dans le domaine de la petite enfance est que le ciblage et la mise en contexte, en plus de prendre en compte les facteurs liés à la demande locale et à l'équité territoriale, doivent prendre en compte l'ensemble des facteurs d'ordre socioculturel. Il s'agit d'élaborer des propositions de protection et d'éducation de la petite enfance en tenant compte de la vision de la famille, de la communauté et de la société civile.

Le travail en réseau constitue une approche viable qui engendre des changements importants ayant un profond impact social dans la mesure où les citoyens et la société civile jouent un rôle clair et assument leur responsabilité face au problème détecté ; pour ce faire, ils doivent : définir des actions participatives et des domaines de compétence afin de favoriser la promotion et la protection de l'enfance ; identifier la cause des problèmes ainsi que leurs conséquences et les mesures réparatrices possibles ; élaborer et mettre en œuvre des politiques, des programmes et des actions de manière participative, collaborative, multidimensionnelle et intégrée.

Cette structure complexe forme un réseau qui favorise et englobe les interactions entre les différents acteurs. La politique relative à l'enfance aura donc pour mission de renforcer ces relations dans une perspective axée sur les droits, en vue de promouvoir et de protéger l'enfance en offrant aux enfants les conditions et les possibilités nécessaires pour qu'ils soient heureux et qu'ils puissent se développer et apprendre dans des environnements sûrs et de bien-être.

Le Modèle écologique de Bronfenbrenner (cité dans Molina, Cordero et Silva, 2008) propose une prise en compte systémique des besoins des jeunes enfants, telle que mentionnée plus haut. Ce modèle permet de comprendre la façon dont l'environnement influence le développement et l'apprentissage des enfants. À cet égard, l'auteur met en évidence trois types de facteurs qui influencent l'enfance de manière déterminante :

- Les facteurs biologiques liés à la génétique et à la santé.
- Les facteurs liés aux conditions de vie, à l'éducation familiale et à l'environnement physique et socioculturel dans lequel l'enfant est né, puis grandit, se livre à des explorations et s'instruit.
- Les facteurs liés à l'accès aux services tels que l'éducation, la santé, le système de protection et différentes formes d'organisation communautaire¹⁰.

Ce modèle place l'enfant au centre d'un système composé de sous-systèmes qui interagissent entre eux de manière permanente et dynamique : l'État, par le biais des politiques et des institutions ; la famille et la communauté, avec leurs valeurs et leurs coutumes spécifiques ; et la communauté, avec ses différentes formes d'organisation et de participation.

La qualité des interactions à l'intérieur de ce grand système et la manière dont les facteurs s'articulent dans et avec les différents sous-systèmes influenceront de manière positive ou au contraire négative les conditions nécessaires au développement global des enfants.

¹⁰ Adapté de : Benguigui, Y. et Molina, H. 2004. Réunion internationale sur le développement infantile (*Encuentro internacional de desarrollo infantil*).

Les finalités et les objectifs du travail en réseau

Les finalités et les objectifs du travail en réseau doivent répondre à un but supérieur, qui doit être déclaré et partagé. Dans cette perspective, lors de l'élaboration et de la mise en œuvre des initiatives axées sur la petite enfance, les droits des enfants se traduisent par une protection et un bien-être globaux.

Le bien-être est un mot composé, défini comme « l'ensemble des choses nécessaires pour vivre »¹¹. Dans le domaine de la petite enfance, le bien-être a une dimension globale et inclut l'affectivité, la cohabitation ainsi que les capacités cognitives et d'évaluation. Il est associé au degré de satisfaction des individus en ce qui concerne leur vie ou à leur bonheur. Le bien-être, dans toutes ses dimensions, est essentiel à un développement sain et global des enfants.

Les adultes doivent créer des environnements qui permettent de satisfaire l'ensemble des besoins des enfants au regard de leur développement global, afin que ces derniers puissent grandir dans une société qui respecte leurs droits et qui promeut les bons traitements.

À cet égard, l'UNICEF (2012) et le PNUD (2012) ont défini une série de conditions minimales pour permettre à un enfant de grandir dans le bien-être et de se sentir heureux. Ces conditions sont résumées ci-dessous :

- Être en bonne santé.
- Les besoins physiques et matériels de base sont couverts.
- Reconnaître ses capacités, ses émotions et ses aptitudes.
- Se sentir en sécurité, protégé et libre de toute menace.
- Établir des liens et interagir avec les autres en les traitant bien.
- Ressentir du plaisir et des émotions.
- Développer tout son potentiel dans des contextes éducatifs de qualité.
- Établir des liens significatifs avec les personnes les plus importantes dans sa vie.
- Ses droits et sa dignité doivent être reconnus et respectés.
- Comprendre et connaître, en fonction de sa maturité, le monde dans lequel il vit.
- Profiter et se sentir pleinement partie de son milieu naturel et de son environnement.
- Grandir et devenir une personne qui a des valeurs, et pouvoir satisfaire ses besoins infantiles afin de pouvoir devenir une personne intègre et saine.

Au vu de l'ampleur et de la complexité de la tâche, la promotion du bien-être des enfants exige la participation de tous ceux qui les entourent dans les différents niveaux d'interaction sociale : le niveau familial, le niveau communautaire et le niveau étatique. Il est ensuite crucial que ces différents acteurs précisent de quelle manière il est possible de garantir le bien-être lors de cette étape de la vie ; en effet, cela déterminera les actions, les politiques et les programmes qui seront élaborés et mis en œuvre pour atteindre l'objectif espéré.

La protection globale

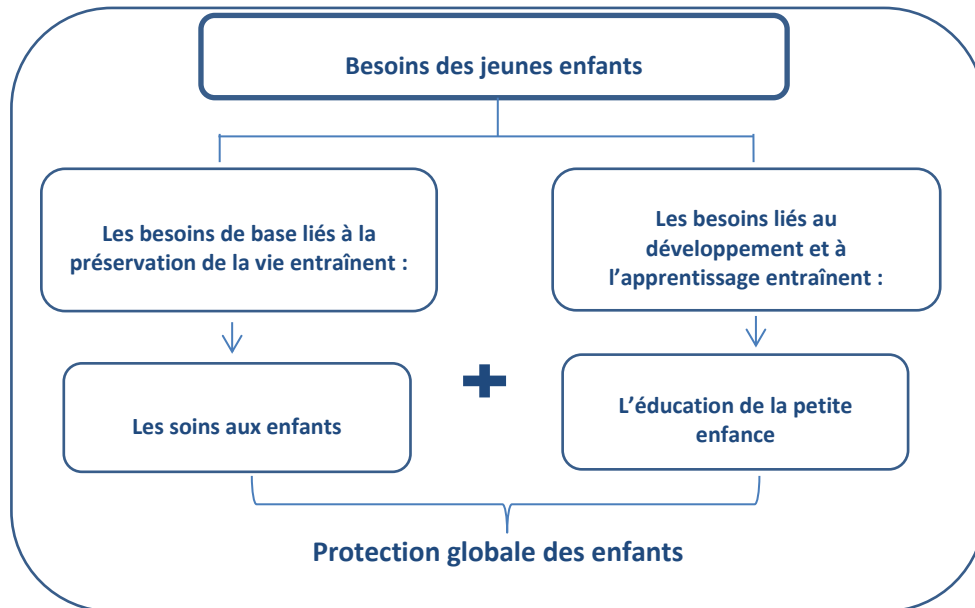
Le paradigme actuel qui considère les enfants dans leurs différentes dimensions comme des personnes, en cohérence avec l'approche fondée sur les droits, fait surgir la notion de protection globale. Il s'agit de l'ensemble des actions coordonnées visant à satisfaire tant les besoins de protection que les besoins liés au développement et à l'apprentissage, en prenant en compte les caractéristiques, les besoins et les intérêts permanents et variables des enfants (Peralta et Fujimori, 1998).

¹¹ Définition de la *Real Academia Española*, traduite en français.

Les multiples besoins propres à l'enfance peuvent être regroupés dans deux grandes catégories :

- a) Les besoins de base, liés à la préservation de la vie.
- b) Les besoins liés au développement et à l'apprentissage.

Sur la base de ce qu'affirment les deux auteures, le tableau suivant résume les besoins qui caractérisent la petite enfance, ainsi que les services devant être fournis ; l'ensemble de ces services permettent de garantir la protection globale des enfants.



Ce contexte laisse apparaître la notion de Protection et éducation de la petite enfance, qui, selon Elvir et Asensio (2006), vise à guider l'élaboration et la mise en œuvre des politiques publiques portant sur la petite enfance. Elle implique de lier la protection et l'éducation, et de dépasser la conception assistentialiste qui prévaut traditionnellement dans les politiques relatives à la petite enfance.

Dans les faits, cette nouvelle vision implique d'articuler des actions de nature différente afin de promouvoir le développement global des enfants, celui-ci incluant : le développement et l'apprentissage des enfants, leur santé, leur alimentation, leur éducation ainsi que l'éducation des familles, et la protection légale contre tout type d'abus ou de négligence.

On est progressivement passé de la protection à l'inclusion de celle-ci dans l'éducation, en tant qu'élément clé pour la promotion du développement global. Malgré sa pertinence, le concept de Protection et éducation de la petite enfance s'inscrit dans un effort encore naissant ; en effet, comme nous l'avons mentionné précédemment, en ce qui concerne la tranche d'âge de 0 à 3 ans, l'accent est encore souvent mis exclusivement sur la protection. En revanche, en ce qui concerne la tranche d'âge de 3 à 6 ans, des efforts sont déployés pour compléter les aspects relatifs à la protection grâce à l'intégration d'objectifs éducatifs couvrant différents domaines de formation.

Les systèmes nationaux de protection globale de l'enfance

Les engagements pris par les États dans le cadre de la Convention relative aux droits de l'enfant se sont traduits par l'adoption de mesures législatives et de politiques publiques nationales visant à respecter les droits reconnus et à garantir la protection globale des enfants et des adolescents.

La protection globale de la petite enfance en tant que réponse à ce défi exige un système organisé composé d'institutions et d'organismes étatiques visant à répondre aux multiples besoins propres à l'enfance. Dans cette perspective et selon l'étude réalisée par Morlachetti pour la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC, 2013), les États de l'Amérique latine et des Caraïbes ont plus ou moins réussi ou prétendent avoir réussi à mettre en place des Systèmes nationaux de protection globale de l'enfance.

Ces systèmes visent à promouvoir et à protéger les droits de l'ensemble des enfants. Pour ce faire, il doit y avoir une articulation claire avec les autres (sous-)systèmes qui réunissent une série de programmes et d'interventions (Morlachetti, 2013).

À cet égard, l'UNICEF (cité dans Morlachetti, 2013) affirme que les systèmes de protection correspondent à un ensemble de lois, de politiques et de services nécessaires dans tous les domaines sociaux (en particulier ceux liés au bien-être social, à l'éducation, à la santé et à la justice) et visent à renforcer la prévention des risques liés à la protection et les actions en la matière.

Pour l'Institut interaméricain de l'enfance (cité dans Morlachetti, 2013), un système de protection globale constitue pour l'essentiel un système organisationnel et opérationnel conçu pour mettre en œuvre les politiques publiques relatives à l'enfance et à l'adolescence et fondé sur la Convention relative aux droits de l'enfant.

À partir de ces définitions similaires, Morlachetti (2013) a réalisé une étude afin de comparer les Systèmes nationaux de protection globale de l'enfance mis en place à ce jour, sur la base des engagements pris dans le cadre de la Convention relative aux droits de l'enfant, dans quatre pays de l'Amérique latine et des Caraïbes : El Salvador, l'Équateur, la Jamaïque et l'Uruguay.

Cette étude, qui propose un examen exhaustif de la législation et du fonctionnement de ces systèmes, met en évidence une série de thèmes et de recommandations utiles pour l'élaboration, la formulation, la mise en œuvre et le suivi des politiques publiques visant à protéger et à promouvoir les droits des enfants.

Elle mentionne sept points utiles à l'heure de mettre en œuvre les politiques globales de protection de l'enfance, accompagnés de critères minimaux visant à garantir la qualité du développement des Systèmes nationaux de protection globale de l'enfance : la direction et la coordination du système ; la décentralisation et le rôle des gouvernements locaux ; les États fédéraux ; la participation ; les institutions nationales de défense des droits de l'homme ; les mécanismes d'évaluation et de suivi ; et le budget.

Le tableau ci-dessous résume les principales recommandations s'appliquant à chacun des sept points visant à renforcer les Systèmes nationaux de protection globale de l'enfance mis en place en Amérique latine et dans les Caraïbes.

Thème	Recommandations
Direction et coordination du système	Mettre en place une direction qui soit l'autorité la plus haute du système de protection globale de l'enfance afin de garantir la coordination politique et technique et d'offrir une instance de dialogue au sein du gouvernement.
Décentralisation et rôle des gouvernements locaux	Encourager et renforcer la mise en œuvre de systèmes de protection globale décentralisés, en renforçant les institutions locales.

États fédéraux	S'assurer qu'il existe des structures normatives et politiques au niveau fédéral afin de garantir la cohérence avec les systèmes provinciaux et/ou étatiques et avec les garanties et les principes mis en avant dans la Convention relative aux droits de l'enfant.
Participation	<p>Mettre en place des organes de protection de l'enfance et de l'adolescence de nature délibérative (p.ex. des conseils nationaux) réunissant le secteur public, le secteur privé et les organisations non gouvernementales.</p> <p>Prendre en compte la société civile organisée lors de l'élaboration des normes générales de la politique nationale de protection et du suivi de leur mise en œuvre. Mettre en place des structures légales et institutionnelles favorisant la participation des enfants et/ou renforcer ces structures.</p>
Institutions nationales de défense des droits de l'homme	<p>Les institutions nationales de défense des droits de l'enfant doivent être habilitées à requérir des informations auprès des différents organismes de l'État, à examiner les plaintes et les demandes individuelles, à mener les enquêtes correspondantes, y compris dans le cas de plaintes présentées au nom des enfants ou par ces derniers, et à leur fournir un soutien à l'heure de saisir les tribunaux.</p> <p>Encourager les institutions nationales de défense des droits de l'homme à élaborer des plans de suivi et des indicateurs en lien avec les recommandations formulées dans les remarques finales du Comité des droits de l'enfant.</p>
Mécanismes d'évaluation et de suivi	<p>Mettre en place des mécanismes d'évaluation et de suivi afin de surveiller et d'évaluer de manière exhaustive les résultats du système de protection, et/ou renforcer ces mécanismes.</p> <p>Mettre en place un (sous-)système d'information sur les enfants afin d'obtenir des données statistiques qui serviront de base à l'élaboration de politiques spécifiques et adaptées aux besoins des enfants en fonction de leur âge, de leur sexe, de leur origine ethnique et de leur lieu de résidence, et/ou renforcer ce système.</p> <p>Envisager la création d'un observatoire de l'enfance qui, en coopération avec la société civile, pourra analyser, évaluer et surveiller le fonctionnement, la mise en œuvre et l'efficacité du système de protection globale de l'enfance.</p> <p>Renforcer les systèmes d'évaluation des droits de l'homme et inclure dans ces systèmes la perspective des enfants et des adolescents en vue de donner suite aux politiques les plus pertinentes en la matière selon une approche axée sur les droits.</p>
Budget	<p>Allouer le maximum des ressources disponibles et prévoir une proportion déterminée des budgets nationaux et d'autres budgets locaux.</p> <p>Tenir compte des groupes d'enfants les plus défavorisés lors de l'adoption des décisions budgétaires.</p> <p>Indiquer dans la législation correspondante que le budget consacré à l'enfance est protégé, afin de ne jamais descendre au-dessous d'un seuil minimal donné, indépendamment des fluctuations de l'économie et des changements politiques, et de garantir ainsi la viabilité du système.</p> <p>Mettre en place un système qui oblige les autorités nationales et locales à rendre régulièrement des comptes et permettre la participation des communautés à l'élaboration et à la supervision des budgets, selon les cas.</p>

Source : élaboration propre à partir du tableau dans Morlachetti (2013).

Les défis liés au renforcement du travail en réseau au sein des territoires et de la protection globale de la petite enfance

Garantir une participation inclusive et proactive : les tensions et les défis les plus importants que l'on peut relever sont liés à la participation. Cela implique de passer d'une participation discursive et utilitaire à une participation inclusive et proactive qui reconnaît et prend en compte la perspective des jeunes enfants de manière sérieuse et responsable, en passant de l'approche axée sur les besoins à l'approche axée sur les droits.

La mise en place de modalités innovantes favorisant la participation des enfants et des familles constitue un important défi pour le développement des politiques et pour la mise en place de programmes relatifs à l'enfance fondés sur une approche axée sur les droits. Les réseaux sociaux constituent actuellement l'un des moyens clés pour favoriser leur participation. L'impact et la portée de ces réseaux favorisent l'application de différents types de stratégies de participation citoyenne qui permettent d'intégrer tant la prise en compte des problèmes liés à l'enfance que les solutions proposées face à ceux-ci.

Promouvoir les échanges et la collaboration : il s'agit d'un autre défi, qui est lié aux instances d'échange des informations et des ressources. Les États doivent bénéficier du soutien d'universités, d'organismes internationaux, de centres d'études, etc., afin de conclure des alliances et des accords permettant de fournir des conseils techniques, de mobiliser des ressources, de transférer les technologies et de mettre en place diverses actions collaboratives en faveur de l'enfance.

Dans ce contexte d'échange, une première étape importante a été proposée : la création de Conférences de la petite enfance (congrès, assemblées, conseils). Cette idée s'inspire d'une politique publique mise en place au Brésil. Il s'agit de créer des espaces systématiques et formels aux niveaux local, régional et national en vue de renforcer les politiques publiques et l'enseignement initial. L'objectif est de réunir différents acteurs de la société civile et de l'État afin d'élaborer de manière conjointe des politiques publiques promouvant la qualité de l'éducation, le dialogue et la participation des citoyens. Ces réunions doivent :

- Être convoquées et financées par l'État.
- Être organisées de manière conjointe par les organismes étatiques et les organisations politiques et sociales qui sont invitées.
- S'inscrire sur le long terme, en fonction de l'avancement de la mise en œuvre de la politique concernée.
- Réunir et mettre en contact divers organismes politiques et sociaux.
- Être des processus participatifs, qui donnent naissance à des dispositions, des suggestions et des mandats, entre autres.

Bibliographie

- Alegre, S. 2013. *El desarrollo infantil temprano. Entre lo político, lo biológico y lo económico*. http://www.sipi.siteal.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_cuaderno_desarrollo_temprano_20130927_0.pdf
- Amar, J. J. A., Llanos, R. A., García, D. T., et Sotomayor, Z. 2004. *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del Norte. pp3.
- Avalos, B. 2003. *Profesores para Chile. Historia de un proyecto*. MINEDUC. Santiago. Chile.
- Barbery, R. et Del Barco, L. 2011. *Educación infantil en Bolivia : Perspectiva general y el caso de La Guardia*, Santa Cruz de la Sierra, CEPAD.
- Bassedas, E., Huguet, T. et Solé, I. 2005. *Aprender y enseñar en educación infantil*. Barcelona, Editorial Grao.
- Bedregal, P. et Torres, A. 2013. *Chile Crece Contigo: el desafío de crear políticas públicas intersectoriales*. Serie: Desafíos en la Educación de Primera Infancia. N°19. Santiago: Instituto de Políticas Públicas UDP.
- Blanco, R. 2005. *La Educación De Calidad Para Todos Empieza en la Primera Infancia*. Santiago: Revista Enfoques Educativos N° 7 (1):11-33. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- . 2014. Diálogos del SIPI. "La atención y educación para la primera infancia: el comienzo natural de las políticas de desarrollo humano".
- Britto, P. R., et Kagan, S. L. 2004. *Going global with indicators of child well-being: using the standards approach*, UNICEF Technical Report, New York.
- . 2005. *Going global with Early Learning and development standards*. Final report to UNICEF.
- Bruns, B. 2014. *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*, Washington, DC, Banco Mundial.: Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 30. Publié à l'origine en anglais.
- Cabezas, V. et Claro, F. 2011. *Valoración social del profesor en Chile: ¿cómo atraer a alumnos talentosos a estudiar pedagogía?* Centro de Políticas Públicas UC. Temas de la Agenda Pública. Chile.
- Coll, C. 1992. *Psicología y Currículo*. Editorial Paidós. México.
- Colom, A. et Núñez, L. 2001. *Teoría de la Educación*. Editorial Síntesis. Madrid.
- Colombia. 2013. *Modalidades de Educación infantil en el Marco de la Atención Integral. Componentes y estándares de calidad*. Comisión Intersectorial para la Atención de la Primera Infancia, Estrategia De Cero a Siempre, Ministerio de Educación Nacional, Bogotá.
- Commission Internationale sur l'Éducation pour le vingt et unième siècle. 1985. *L'Éducation : un trésor est caché dedans*. France.
- CREA. 1998. *Comunidades de Aprendizaje: propuesta educativa igualitaria en la sociedad de la información*. *Aula de Innovación Educativa*, n° 72, pp.49-51. Graó. Barcelona, España.
- Cunill, N. 2012. *La intersectorialidad en las nuevas políticas sociales. Un acercamiento analítico*. Proyecto Fondecyt N° 1120893. CONICYT : Chile.
- D'Alessandre, V. et Duer, C. 2014 *Diálogos del SIPI : Conversación con Rosa Blanco*. SIPI, UNICEF.
- . 2014. *Dato Destacado 05 : Estrategias Nacionales para la Protección de los Derechos de la Infancia: una mirada desde la integralidad*. SIPI, UNICEF.

- D'Alessandre, V., Roger, C., Hernández, V. et Sánchez, Y. 2015. *Cuaderno 09 : Políticas integrales para la Atención y Educación de la Primera Infancia. Aportes a un debate en proceso*. SIPI, UNICEF.
- Dahlberg, G., Moss, P., et Pence, A. 2005. *Más allá de la calidad en Educación Infantil. Perspectivas Postmodernas*. Barcelona : Grao.
- De Vicente, P.S. 2002. *Desarrollo profesional del docente en un modelo evaluativo de la colaboración*. Bilbao, Deusto. España.
- Decroly, O. et Monchamp, E. 1986. *El Juego Educativo*, Morata, Madrid.
- Díaz, M.I. 2010. *Saber didáctico en la Educación Parvularia*. Santiago de Chile : Andrés Bello.
- Eljob, C., y Oliver, E. 2003. *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 17 (3), pp. 91-103. Universidad de Zaragoza, España.
- Escudero, J.M., et González, MT 2000. *Por una escuela pública y democrática: valores constitutivos, estructuras, políticas y procesos de desarrollo*, en Proyecto Atlántida: Escuela Democrática. Madrid. España.
- Fernández Enguita, M. 2001. *Educación en tiempos inciertos*. Morata. Madrid. España.
- Flecha, R. Padrós, M., et Puigdemívol, I. 2003. *Comunidades de Aprendizaje: Transformar la organización escolar al servicio de la comunidad*. Artículo publicado en Organización y gestión educativa, nº 5 septiembre-octubre 2003, pp.4-8. Bilbao : Fórum Europeo de Administradores de la Educación y CISSPRAXIS, S.A. España.
- Forster, M. 2002. *Estándares de Aprendizaje*, transcripción de presentación realizada en el edificio Telefónica, Santiago de Chile, MINEDUC, Unidad de Curriculum y Evaluación.
- . 2007. *Los argumentos en favor de los mapas de progreso en Chile*, trabajo preparado para la 9ª conferencia internacional UKFIET sobre Educación y Desarrollo realizada entre el 11 y 13 septiembre de 2007.
- Freire P. *Entrevista con Rosa María Torres*. Recuperada de https://docs.google.com/document/d/1mo0Yj4E07_aKzMPfoc1w3GIl3OIzQDQObhhCaZvIYe8/edit?hl=en_US#
- . 1997. *A la sombra de este árbol*. Barcelona, El Roure (p.o. en 1995). España.
- . 1997. *Pedagogía de la autonomía*. Madrid : Siglo XXI. España.
- Fujimoto, G. 2000a. *La Educación No Formal. Experiencias Latinoamericanas de Atención a la Infancia: La No-Escolarización Como Alternativa*. Unidad de Desarrollo Social y Educación OEA. [Documento en línea disponible en: http://www.oei.es/inicial/articulos/educacion_noformal_alternativa.pdf (Consulté le 16 avril de 2015).
- . 2000b. *Modalidades alternativas en educación infantil*. En Peralta, M. V. y Salazar, R (Comps.) 2000. Calidad y modalidades alternativas en educación infantil. La Paz: CERID/ MAYSAL.
- Fundación Bernard van Leer. 2008. *Espacio para la Infancia*. La Haya, Países Bajos.
- Gairín, J., et Castro, D. 2008. *La organización del establecimiento educacional y el trabajo en equipo*. Módulo del Máster FIDE. Chile.
- Geis, Á., et Longás, J. (coords.) 2006. *Dirigir la escuela de 0-3*. Graó. Barcelona, España.
- Gvirtz, S. et Palamidessi M. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Argentina. Tonucci, Francesco.
- Kagan, S.L., Britto, P.R., Kauerz, K. et Tarrant, K. 2004. *Washington State Early Learning and Developmental Benchmarks. A Guide to Young Children's Learning and Development*:

- From Birth to Kindergarten Entry*, National Center for Children and Families, Teachers College, Columbia University. Version révisée, www.governor.wa.gov/earlylearning
- Lazzari A. et Vandenbroeck, M. 2012. *Revisión de la literatura sobre la participación de los niños y familias desfavorecidas en los servicios de AEPI en Europa*, en Bennet : la educación de la primera infancia y la atención (AEPI) para niños de entornos desfavorecidos: Hallazgos de una revisión de la literatura europea y dos estudios de caso, la DG EAC.
- Madgenzo, A. 2008. *Dilemas del currículum y la pedagogía*, LOM. Santiago.
- Marco, F. 2014. *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina: Igualdad para hoy y mañana*. Santiago: Publicación de las Naciones Unidas/CEPAL. Serie Políticas Sociales N° 204.
- Martínez, A. et Soto, H. 2012. *Programas para el cuidado y el desarrollo infantil temprano en los países del Sistema de la Integración Centroamericana (SICA). De su configuración actual a su implementación óptima*, Documento de proyecto (LC/L.MEX/L.1092), Ciudad de México, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes), Subsección Regional en México, diciembre.
- MINEDUC. 2001. Bases Curriculares para la Educación Parvularia. Chile.
- Molina, E. 2005. *Creación y desarrollo de Comunidades de Aprendizaje: Hacia la mejora educativa*. Revista de Educación, n° 337, pp. 235-250. Universidad de Granada, España.
- Molina, H., Torres, A. et Moromizato, R. 2013. *Módulo 2. Áreas críticas para la gestión de políticas integrales de desarrollo infantil*. Gestión de políticas y programas de desarrollo infantil temprano: Curso virtual para formuladores de políticas y gestores de programas y proyectos. BID.
- Morín, E. 1998. *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid : Editorial Gedisa.
- Morlachetti, A. 2013. *Sistemas nacionales de protección integral de la infancia: fundamentos jurídicos y estado de aplicación en América Latina y el Caribe*. Colección Documentos de Proyectos. CEPAL.
- Murillo, F., González, V., et Rizo, H. 2007. *Evaluación del desempeño Docente y Carrera profesional Docente. Un estudio comparado entre 50 países de América y Europa*. UNESCO.
- NAEYC/NAECS. 2002. *Early Learning Standards : Creating the conditions for success*, A joint position Statement of the National Association for the Education of Young Children (NAEYC) and The National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAECS/SDE).
- Núñez Hurtado, C. 2007. *Vigencia del pensamiento de Paulo Freire*. DVV International. http://www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=281&clang=3
- OCDE. 2012. *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. In O. Publishing (Ed).
- . 2012. *Starting Strong III: Una Caja de Herramientas de Calidad para la Educación Preescolar y Cuidado*, OECD Publishing, París.
- . 2014. *Regards sur l'éducation 2014 : les indicateurs de l'OCDE*. OCDE, París.
- Paniagua, G et Palacios, J. 2005. *Educación Infantil: respuesta educativa a la diversidad*, Editorial Alianza, Madrid.
- Paniagua, M. E. 2000. *El docente de la educación parvularia: un reto social*. Costa Rica. En Peralta, M. V. y Salazar, R (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación infantil*. La Paz : CERID/ MAYSAL.

- Pep Aparicio Guadas (Ed). 2006. *Opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Fórum Paulo Freire. V Encuentro Internacional Sendas de Freire. http://www.institutpaulo freire.org/downs/libro_c.pdf
- Peralta, M.V. 2000. Una revisión crítica a las conceptualizaciones en torno a los Programas “no formales o “no convencionales” en Educación infantil. En Peralta, M. V. et Salazar, R. (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación infantil*. La Paz : CERID/ MAYSAL.
- . 2002. *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago : Editorial Andrés Bello.
- . 2012. *Un análisis del desarrollo curricular de la educación infantil chilena: ¿cuánto se ha avanzado?* Chile.
- . 2014. *El desafío de construir una auténtica pedagogía latinoamericana para la educación infantil*. Diálogos del SIPI. Enero 2014.
- . 2014. *El sujeto de la educación parvularia: una construcción histórico-social necesaria de repensar para el Chile de hoy*. Chile : MINEDUC. Non publié.
- . 2014. *Fundamentos y beneficios de una educación parvularia de calidad para el Chile de hoy*. Chile : MINEDUC. Non publié.
- Peralta, M.V., et Fujimoto, G. 1998. *La atención integral de la primera infancia en América Latina : Ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. OEA : Santiago.
- Perrenoud, P. 2001. *La formación de los docentes en el siglo XXI*. Revista de Tecnología Educativa (Santiago-Chile), n° 3, pp.503-523. Chile.
- Perrenoud, P. 2005. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Educación, N°23, pp.223-229, Barcelona, Graó. España.
- PNUD. 2012. *Desarrollo Humano en Chile 2012. Bienestar subjetivo: el desafío de repensar el desarrollo*. Chile : PNUD.
- Proyecto Atlántida. 2003. *Escuelas y familias democráticas*. Edita : proyecto Atlántida. Madrid. España.
- Ravanal V. 2004. *Intervención con familias de extrema pobreza. El trabajo en y con las redes*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Santiago, Chile. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001548/154820s.pdf> (Consulté le 16 avril de 2015).
- Reimers, F. et Villegas-Reimers E. 2006. *Sobre la calidad de la educación y su sentido democrático*. Revista PRELAC.
- Salazar, R. 2000. *Modalidades de atención integral, Centros Integrales de Desarrollo Infantil CIDI*. En Peralta, M. V. y Salazar, R (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación infantil*. La Paz: CERID/ MAYSAL.
- Savater, F. 2005. *El sentido de Educar*. Revista Al Tablero. Colombia.
- SIPI. 2015. *Dato destacado 4. Itinerarios: Una nueva institucionalidad al servicio de la Protección Integral de los Derechos de la Infancia en Latinoamérica*.
- . 2015. *La familia como entorno vital para el desarrollo de los niños durante la primera infancia*. Diálogos del SIPI: Conversación con Pilar Fort.
- Siverio, A. M. 2000. *Una alternativa para la educación de los niños y las niñas de 0 a 6 años: Programa Educa a tu Hijo*. En Peralta, M. V. y Salazar, R (Comps.) (2000). *Calidad y modalidades alternativas en educación infantil*. La Paz: CERID/ MAYSAL.
- Stein, E et Tomassi, M. (Eds.) 2008. *Policymaking in Latin America. How politics shapes policies*, IADB, Harvard University, New York. En UNESCO (2013) Antecedentes y Criterios para la Elaboración

de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO Santiago. Chile.

Taller General de Actualización. 2006. *Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil. El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. SEP Mexico.

Tedesco, J. Opertti, R. et Amadio, M. 2013. *Porqué importa hoy el debate curricular*. UNESCO, Ginebra.

Tedesco, J. C. 2004. *Igualdad de oportunidades y política educativa*. En Políticas educativas y equidad. Chile. Ford Foundation / UNESCO / UNICEF / Universidad Alberto Hurtado. Chile.

Tietze W., et Viernickel S. 2010. *Desarrollo de la calidad educativa*. LOM. Santiago

Tonucci, F. 2001. *¿Cómo introducir la investigación escolar? Investigación en la Escuela*. <http://investigacionenlaescuela.es/index.php/revista-investigacion-en-la-escuela/498-como-introducir-la-investigacion-escolar>

---. 2006. *Desarrollo, aprendizaje y evaluación en la escuela infantil, en El proceso de evaluación en preescolar: significado e implicaciones*. Guía del Taller General de Actualización, SEP, México, pp. 18-23.

UNESCO. 2007. *Rapport mondial de suivi sur l'EPT : Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance*. París: UNESCO.

---. 2010. Atención y Educación de la Primera Infancia. Informe regional preparado para la Conferencia Mundial sobre la Atención y Educación de la Primera Infancia, Moscú, Septiembre, 2010. Santiago de Chile, UNESCO-Oficina para América Latina y el Caribe. (Rapport disponible en anglais et espagnol)

---. 2012. *Institute of Statistics, International Standard Classification of Education ISCED 2011*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

---. 2013. *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América latina y el Caribe*. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC/UNESCO Santiago. Chile.

UNICEF. 2012. El bienestar infantil desde el punto de vista de los niños. UNICEF: España.

Villa, A. 2000. Liderazgo y organizaciones que aprenden. Bilbao: ICE-UD, Deusto. España.

Vitali, M.L. 2007. *Curriculum*. En R.S. New & M. Cochran (Eds.), *Early childhood education: An international encyclopedia* (Vol.4, pp.1080-1084). Westport, CT: Praeger.

Young, M. E. et Fujimoto, G. 2004. *Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales*. Venezuela: Revista Acción Pedagógica, Vol 13, N 2/2004. Universidad de los Andes.

Sites Internet:

Obtenu du site web: <http://www.salariodocente.com.ar/>

Bruns, B. 2014. *Docentes excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe, resumen*. Washington, DC, Banco Mundial: Licencia: Creative Commons de Reconocimiento CC BY 30. Publié à l'origine en anglais.

Ministerio de Educación de Argentina. 2015. <http://www.portal.educacion.gov.ar>

Coeducación en la educación Infantil. OEI. 2015. Obtenu du site web: www.oei.es/genero/.../Educacion-Infantil/Coeducacion-en-El-infantil.pdf

El profesorado masculino en centros de educación infantil – Resultados principales de un estudio cualitativo y cuantitativo en Alemania. Presentación de Jens Krabel, Catholic University of Applied Sciences, Berlin. 2015. Obtenu du site web: www.cime2011.org/home/panel4/cime2011_P4_JensKrabel.pdf.