

CADRE D'ORIENTATION POUR LA FORMATION, L'ACCUEIL ET L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE EN SUISSE

Document national de
référence sur la qualité
dans le domaine de la
petite enfance

Support pour le
débat et la réflexion
à l'adresse
des professionnels,
des formateurs,
des scientifiques,
des politiques et
du grand public

Juillet 2016
(3^e édition revue
et augmentée)



Commission suisse pour l'UNESCO
Schweizerische UNESCO-Kommission
Commissione svizzera per l'UNESCO
Cummissiun svizra per l'UNESCO

réseau :: d'accueil extrafamilial



Une réalisation de l'Institut Marie Meierhofer pour l'enfance sur mandat de la Commission suisse pour l'UNESCO et du Réseau suisse d'accueil extrafamilial

Auteurs

Corina Wustmann Seiler et Heidi Simoni

NOUS REMERCIONS POUR LEUR SOUTIEN :

AVINA Stiftung

Fondation Ernst Göhner

Jacobs Foundation

Hamasil Stiftung

Pour-cent culturel Migros

Paul Schiller Stiftung

Stiftung Mercator Schweiz

PRÉFACE

CHÈRE LECTRICE, CHER LECTEUR,

La petite enfance est une période cruciale qui marque l'ensemble de notre vie. À travers le monde entier, des études scientifiques ne cessent de le prouver. C'est la raison pour laquelle les offres d'accueil et d'éducation destinées à la petite enfance se sont multipliées au cours des dernières années dans de nombreux pays et représentent depuis longtemps un jalon essentiel pour la suite du parcours éducatif. Même les Nations Unies ont inscrit parmi les Objectifs de développement durable (ODD) celui de faire en sorte que tous les enfants aient accès à des services de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité d'ici 2030. L'UNESCO coordonne les efforts en vue des objectifs et cibles liés à l'éducation à l'aide du Cadre d'action Éducation 2030.

En Suisse, pendant des années, le potentiel que recèle la petite enfance n'a reçu que peu d'attention dans la sphère publique. Ce fait a conduit la Commission Suisse pour l'UNESCO et le Réseau suisse d'accueil extrafamilial à se saisir de la question et à mettre en marche une évolution. Cette initiative a donné naissance au *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. Paru pour la première fois en 2012, il s'est rapidement établi comme document de référence, venant pallier un manque criant.

Le Cadre d'orientation propose dans les trois langues nationales une base pédagogique, étayée par des connaissances scientifiques, pour l'accompagnement du développement des enfants de 0 à 4 ans. Cette troisième édition, revue et augmentée, laisse intacte la partie centrale, à savoir les chapitres « Principes fondamentaux », « Lignes directrices » et « Actions pédagogiques ». En effet, ces éléments qui constituent le cœur même du *Cadre d'orientation* reflètent encore l'état actuel des connaissances dans le domaine; ils répondent aux préoccupations de ses initiateurs et ont fait leurs preuves dans la pratique.

Les autres parties du document ont été quelque peu enrichies. Trois courts textes présentent les spécificités et les points communs des approches adoptées dans chacune des trois régions linguistiques. En outre, la biblio-

graphie complémentaire proposée en fin d'ouvrage comporte désormais une liste de publications en français et en italien. Enfin, un nouveau chapitre renvoie aux publications issues du *Cadre d'orientation*, telles les brochures thématiques consacrées à divers aspects du secteur ou le *Manifeste pour l'éducation de la petite enfance en Suisse*, qui vise à poursuivre le processus sociétal et politique. La liste des publications, supports, matériaux, actualités et dossiers d'information est constamment mise à jour sur le site du Réseau suisse d'accueil extrafamilial (www.reseau-accueil-extrafamilial.ch).

Le Cadre d'orientation a lancé une réflexion essentielle sur l'importance de la petite enfance en Suisse. Les professionnels du secteur se sont saisis activement de cette réflexion, qui est également venue nourrir la discussion politique et le débat de société. Les organismes à l'origine de ce document de référence ont par conséquent à cœur de continuer à l'enrichir et à le promouvoir à divers niveaux. La publication de cette troisième édition s'inscrit dans cette démarche. D'autres projets suivront, notamment en lien avec le *Manifeste pour l'éducation de la petite enfance en Suisse*, publié en novembre 2015.

Cette troisième édition n'est pas une simple mise à jour du *Cadre d'orientation*: elle marque aussi la poursuite de notre engagement, en collaboration avec d'autres initiatives, avec nos partenaires sur le terrain et dans les milieux scientifiques, politiques et pédagogiques... et avec vous.

Berne, le 1 juillet 2016

Commission suisse pour l'UNESCO
Heinz Altorfer

Réseau suisse d'accueil extrafamilial
Thomas Jaun

**LES ENFANTS
EXPLORENT LE MONDE
QUI LES ENTOURE.**

**Mus par leur
curiosité naturelle.
Soutenus par
notre accompagnement
bienveillant.**

Le *Cadre d'orientation* sert depuis 2012 de base à de vastes débats entre professionnels et spécialistes de divers domaines, qui ont donné lieu ces dernières années à une série de publications. Certaines ont été rédigées par nos projets partenaires lors de la phase d'expérimentation, et d'autres par de tierces parties intéressées par certains sujets, à partir de projets indépendants. En parallèle, pour compléter le document de référence qu'est le *Cadre d'orientation*, nous avons créé d'autres publications et supports d'information. N'hésitez pas à les utiliser aussi dans votre travail quotidien avec et pour les tout-petits !

www.cadredorientation.ch – tout sur le *Cadre d'orientation* : publications, matériaux et supports, informations

www.reseau-accueil-extrafamilial.ch – Jour après jour, toute l'actualité et les dernières informations sur l'accueil extrafamilial et la petite enfance.

INTRODUCTION – UN MOT DES AUTEURES

UN CADRE D'ORIENTATION : POUR QUOI FAIRE ?

Chaque enfant a un droit à l'éducation dès sa naissance. Mais nous avons encore parfois du mal à trouver l'équilibre nécessaire pour le respecter. Ce qui pose problème, ce sont des idées fixes : « *les enfants sont ainsi, les enfants doivent faire ceci, les enfants doivent faire cela...* ». Il est important d'être prêts à faire confiance à chaque enfant individuellement et à assumer la responsabilité de tous les enfants de notre société.

Dans les milieux spécialisés, il n'est plus nécessaire de prouver que certains jalons essentiels du parcours éducatif d'une personne sont posés pendant la petite enfance. S'ils sont de bonne qualité, l'accueil et l'éducation peuvent contribuer à l'égalité des chances. Ils peuvent aider des enfants venant de contextes individuels et sociaux variés à trouver leur place dans la société et à développer leur potentiel personnel.

En règle générale, c'est la famille qui représente le socle à partir duquel les tout-petits se développent et élargissent leurs horizons. Néanmoins, pour de multiples raisons, les offres d'accueil extrafamilial prennent de plus en plus d'importance. Celles-ci peuvent offrir à tous les enfants un environnement d'apprentissage stimulant. Elles permettent entre autres à de nombreux enfants d'être en contact régulier avec d'autres enfants dès les premières années de leur vie. Pour les parents, l'accueil extrafamilial est une possibilité indispensable pour leur permettre de concilier vie familiale et professionnelle en assumant leurs responsabilités. Par conséquent, lorsqu'ils confient leur enfant à d'autres adultes, ils doivent pouvoir se fier à la qualité des offres disponibles.

Comme le montrait l'étude « Éducation de la petite enfance en Suisse », présentée en 2009 par la Commission suisse pour l'UNESCO, la Suisse accusait un certain retard en la matière. Il n'existait alors aucun cadre de référence pour l'assurance et le développement de la qualité dans les domaines de la formation, de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance. Le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse* contribue à combler cette lacune

et à nourrir le débat sur les bases et les concepts pédagogiques en Suisse alémanique, au Tessin et en Suisse romande.

Ce *Cadre d'orientation* se fonde non seulement sur des publications scientifiques ainsi que sur la l'expertise de l'Institut Marie Meierhofer pour l'enfance, mais encore sur les deux sources suivantes :

- > Le document de base publié en 2010 par le Réseau suisse d'accueil extrafamilial sur l'état actuel de la science et les tendances observées dans les programmes de formation internationaux dans le domaine préscolaire.
- > Une enquête menée par le MMI en Suisse au cours de l'été 2011 auprès d'experts (méthode Delphi) pour servir de base à l'élaboration de ce Cadre de référence.

C'est pourquoi le présent *Cadre d'orientation* offre une base au débat sur la qualité exigible en matière de formation, d'accueil et d'éducation de la petite enfance en Suisse. Or ce souci de la qualité est primordial pour tout adulte qui accompagne un tout-petit dans son développement. Le présent document propose donc un cadre auquel il sera possible de se référer au quotidien. Il facilite également les échanges entre mondes de la science, de la formation professionnelle, de la pratique, de l'administration et de la politique sur certains points pertinents et contribue au développement d'une stratégie et d'un discours communs en matière de formation, d'accueil et d'éducation de la petite enfance. Le présent *Cadre d'orientation* est ainsi conçu pour développer l'éducation et l'accueil de la petite enfance en Suisse.

Corina Wustmann Seiler et
Heidi Simoni, auteures

SOMMAIRE

COUP D'ŒIL SUR LES TROIS RÉGIONS LINGUISTIQUES

EN SUISSE ROMANDE, UNE RÉFLEXION NOURRIE AUTOUR DES TERMES ET DES CONCEPTS	14
EN SUISSE ALÉMANIQUE, DE MULTIPLES RÉSEAUX ET ACTIVITÉS	15
AU TESSIN, LA COOPÉRATION RÉGIONALE OUVRE LA VOIE À DE NOUVELLES PISTES	
DE RECHERCHE	16

PLAN, DÉFINITIONS ET PUBLIC CIBLE

PLAN DU CADRE D'ORIENTATION	20
DÉFINITION DES NOTIONS CLEFS DU CADRE D'ORIENTATION	20
POPULATION D'ÉTUDE ET DESTINATAIRES DU CADRE D'ORIENTATION	21

CHAPITRE 1: PRINCIPES FONDAMENTAUX

FORMATION – ACCUEIL – ÉDUCATION	24
CONCEPTION DE BASE DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE	26
APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT	28
RELATIONS ET VIE EN COMMUNAUTÉ	30
DIVERSITÉ INDIVIDUELLE ET SOCIALE	32

CHAPITRE 2: SIX LIGNES DIRECTRICES

FONDEMENT DES LIGNES DIRECTRICES	36
1 ^{ÈRE} LIGNE DIRECTRICE	37
Bien-être physique et mental : seul un enfant qui se sent bien peut être curieux et actif.	
2 ^E LIGNE DIRECTRICE	39
Communication : les enfants acquièrent une représentation diversifiée d'eux-mêmes et du monde grâce à leurs interactions.	
3 ^E LIGNE DIRECTRICE	42
Attachement et participation : dès sa naissance, chaque enfant a besoin de se sentir accepté et de s'impliquer.	
4 ^E LIGNE DIRECTRICE	44
Concept de soi : les réactions au comportement d'un enfant influencent l'image qu'il a de lui-même.	
5 ^E LIGNE DIRECTRICE	46
Intégration et acceptation de la diversité : chaque enfant doit trouver sa place dans la société.	
6 ^E LIGNE DIRECTRICE	48
Globalité et adaptation : les jeunes enfants ont recours à tous leurs sens pour l'apprentissage, guidés par leurs intérêts et leurs expériences antérieures.	

SOMMAIRE

CHAPITRE 3 : ACTIONS PÉDAGOGIQUES

OBSERVER, RÉFLÉCHIR ET DOCUMENTER	52
STIMULER LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET STRUCTURER L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE	54
COOPÉRATION EN MATIÈRE DE FORMATION ET D'ÉDUCATION	57
ACCOMPAGNER LES ENFANTS AU MOMENT DES TRANSITIONS	60
PLANIFIER ET ÉVALUER	63

SUR LA LANCÉE

PHASE D'IMPLÉMENTATION ET D'EXPÉRIMENTATION, 2012–2015	68
EXPLORER L'ACTUALITÉ : SITE INTERNET, JOURNAL, NEWSLETTER	68
EXPLORER LES SUJETS LIÉS : LES BROCHURES THÉMATIQUES	69
EXPLORER LA SOCIÉTÉ : NOTRE MANIFESTE	70

BIBLIOGRAPHIE

RÉFÉRENCES PRINCIPALES	72
LITTÉRATURE COMPLÉMENTAIRE EN FRANÇAIS	72
LITTÉRATURE COMPLÉMENTAIRE EN ALLEMAND	74
LITTÉRATURE COMPLÉMENTAIRE EN ITALIEN	76

IMPRESSUM

78



COUP D'ŒIL SUR LES TROIS RÉGIONS LINGUISTIQUES

EN SUISSE ROMANDE, UNE RÉFLEXION NOURRIE AUTOUR DES TERMES ET DES CONCEPTS

LE SUCCÈS DU CADRE D'ORIENTATION

Depuis son lancement en 2012, le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse* rencontre un vif intérêt. En tant que publication de référence au plan national, il participe à une meilleure reconnaissance de l'accueil de l'enfance en Suisse. Ce texte retrace certaines des discussions menées en Suisse romande.

« FORMATION » ET « BILDUNG » – SENS ET CONTRESENS

Le terme de « formation » est central dans le *Cadre d'orientation*. En français, « formation » désigne surtout la formation professionnelle (« Ausbildung ») et dénote des liens implicites avec la formation du personnel travaillant dans l'accueil de l'enfance. Par ailleurs, le verbe « former » peut être synonyme de façonner ou modeler. L'expression « former les enfants » souligne un lien asymétrique où c'est l'adulte qui donne une forme aux enfants en devenir. Ces diverses significations s'inscrivent dans une contradiction forte avec le terme allemand de « Bildung » dans le domaine de la petite enfance, qui désigne « la contribution que l'enfant apporte à son propre développement ».

En Suisse romande, ces difficultés de traduction et les contresens qu'elles génèrent ont limité le débat essentiel sur le rôle éducatif de l'accueil de l'enfance que le *Cadre d'orientation* visait à susciter. Ceci montre également l'importance de construire un langage commun pour l'accueil de l'enfance en Suisse. En tant que « support pour le débat », le *Cadre d'orientation* contribue à initier de tels processus.

LA PERSPECTIVE DE L'ENFANT

La maxime proposée par le *Cadre d'orientation* considère que :

Les enfants explorent le monde qui les entoure.

Mus par leur curiosité naturelle.

Soutenus par notre accompagnement bienveillant.

Dans la traduction française, l'utilisation conjuguée des termes de « mus » et de « naturelle » désigne un processus où le mouvement de l'enfant est déterminé par sa nature. Les difficultés de traduction renforcent ainsi une perspective basée sur les savoirs en psychologie du développement. Ainsi, le texte semble ne pas intégrer suffisamment les approches en sociologie de l'enfance qui considèrent que les adultes « déshumanisent » les enfants, s'ils les perçoivent « essentiellement à l'âge et aux stades de développement, comme si leurs actes étaient inexorablement contrôlés par des forces biologiques » (Mayall, 2007, p. 85). Le *Cadre d'orientation* offre ici une opportunité de débattre des fondements implicites du champ de l'accueil de l'enfance.

FINALITÉS ÉDUCATIVES ET TRAVAIL RÉEL

Dans sa version française, le *Cadre d'orientation* énonce des finalités éducatives et leur « application » dans les pratiques. Ce terme n'exprime pas qu'il s'agit de prendre en compte le travail effectivement mobilisé pour s'adapter au contexte, aux imprévus et à la singularité de chaque enfant, en considérant que « la pratique efficace ne peut être obtenue qu'au prix d'une *production* de savoirs réalisées par les travailleurs dans leur rapport singulier à la tâche. » (Jobert, 1999, p. 4). L'élaboration récente du *Manifeste* permet de s'intéresser aux pratiques réelles et aux conditions nécessaires pour un accueil de qualité.

Ces quelques éléments montrent que le *Cadre d'orientation* suscite les débats et atteint ainsi un de ses objectifs ! Cette réédition offre l'occasion de poursuivre la réflexion.

Marianne Zogmal, présidente Plateforme Romande pour l'accueil de l'Enfance

EN SUISSE ALÉMANIQUE, DE MULTIPLES RÉSEAUX ET ACTIVITÉS

Le *Cadre d'orientation* s'est imposé comme une référence en Suisse alémanique et comme un instrument essentiel de l'évolution dynamique des services à la petite enfance dans la région.

RASSEMBLER – AUTOUR D'UN DOCUMENT DE RÉFÉRENCE COMMUN

Le *Cadre d'orientation* a réussi à mettre des niveaux d'autorité différents en relation plus étroite. Il est pris en compte à la fois par des offices fédéraux, des cantons et des communes dans leur travail de conception des politiques et dans leur activité auprès du secteur. Il sert d'ouvrage de référence tant pour l'accueil des enfants en crèche que dans les groupes de jeux et dans les familles d'accueil de jour. Il est utilisé activement aussi par d'autres services destinés à la petite enfance, comme les consultations parents-enfants, la psychomotricité, l'éducation précoce spécialisée ou la formation des parents. Alors que de nombreuses voix demandent davantage de contact entre les autorités aux divers niveaux, les différentes formes d'accueil et les multiples offres destinées à la petite enfance, la diffusion et l'utilisation du *Cadre d'orientation* en Suisse alémanique ces dernières années nous a montré tout ce qu'un document de référence peut apporter pour les rapprocher. Et pourtant, faire en sorte que la Suisse orientale et la Suisse centrale s'appuient sur un même document n'a rien d'évident.

DYNAMISER – AUTOUR D'IDÉES À DÉBATTRE

La Suisse alémanique a fait preuve d'une grande vitalité dans le domaine de la petite enfance au cours des dernières années. L'ouverture d'une formation au niveau supérieur a créé pour les professionnels de l'accueil des tout-petits une nouvelle possibilité, qui était déjà monnaie courante dans les autres régions linguistiques. La recherche s'est intensifiée dans les universités, dans les hautes écoles spécialisées et pédagogiques, et plusieurs instances gouvernementales dans les cantons et les communes se sont dotées d'une ligne conceptuelle sur la petite enfance. L'importance de la petite enfance est désormais nettement mieux reconnue. Pour beaucoup,

le *Cadre d'orientation* a servi de base de réflexion et de discussion, et contribué à constamment replacer les besoins et les droits des enfants au centre des préoccupations. Aux quatre coins de la Suisse alémanique, le *Cadre d'orientation* a été présenté et débattu, et des supports et matériaux directement en lien avec celui-ci ont été mis sur pied.

METTRE EN MOUVEMENT – GRÂCE À UNE RÉFLEXION OUVERTE ET STIMULANTE

Il est frappant de voir à quel point les participants ont manifestement apprécié la plupart des discussions menées. À partir du *Cadre d'orientation*, il a été possible de mener des débats approfondis, voire de bâtir collectivement une réflexion philosophique. Il ne s'agissait pas simplement d'aborder des thématiques, mais de remettre en question des attitudes et des valeurs. Tout cela a rendu les débats intenses, mais aussi très stimulants et gratifiants. Très souvent, les participants ont exprimé leur satisfaction de disposer de temps et d'espace pour mener cette réflexion. C'est ainsi que se sont mis en marche à l'intérieur des individus comme des institutions des processus qui dureront, espérons-le, encore longtemps.

Miriam Wetter, ancienne responsable du Secrétariat du Réseau suisse d'accueil extrafamilial

AU TESSIN, LA COOPÉRATION RÉGIONALE OUVRE LA VOIE À DE NOUVELLES PISTES DE RECHERCHE

Le *Cadre d'orientation* a été présenté pour la première fois dans le Canton du Tessin le 1^{er} mars 2013 par la Commission suisse pour l'UNESCO, en collaboration avec le Département de la Santé et de la Socialité (DSS) et le Département de l'Éducation, de la Culture et du Sport (DECS) du Canton du Tessin. Depuis, le document a fait l'objet de nombreuses rencontres, discussions et expérimentations. Tout cela a abouti à la création d'un réseau de contacts et d'échanges, qui ont mené à des initiatives et à des projets réunissant tous les acteurs de la petite enfance. Au vu des nombreuses considérations qui mettent en évidence l'immense importance de cette phase unique de la vie, un document détaillé sur la qualité de l'éducation et de l'environnement revêt une valeur évidente.

UNE APPROCHE PÉDAGOGIQUE CONVAINCANTE

Le *Cadre d'orientation* a été accueilli très favorablement dans la mesure où c'est un instrument qui réunit les derniers progrès de la recherche, dans un esprit pédagogique permettant une réflexion approfondie. La simplicité et la qualité du texte facilitent l'adaptation du contenu aux changements sociaux et environnementaux en cours.

À la différence de sa première édition de lancement, le *Cadre d'orientation* constitue au stade actuel de son histoire une référence partagée, et à ce titre, il a favorisé et favorise encore la rédaction d'études et d'analyses supplémentaires, celles-ci donnant lieu à leur tour à des publications qui reviennent sur sa forme et ses contenus.

L'attention portée par le Bureau des familles et des jeunes (UFAG) du Canton du Tessin à tout ce qui touche au concept de la qualité telle que présentée dans le *Cadre d'orientation*, a favorisé considérablement la création d'une table ronde réunissant tous les organismes qui s'occupent de la petite enfance dans le Canton du Tessin. Le projet TiPi qui en est issu est le couronnement d'un chemin de connaissance mutuelle et de recherche du consensus allant au delà du Canton du

Tessin. Il associe la recherche et la formation continue dans une démarche visant à préciser les principes qui régissent la phase critique des transitions, de la famille aux structures d'accueil, et de ces dernières à l'école.

UN DIALOGUE PRÉCIEUX ENTRE LES RÉGIONS

Outre les manifestations d'intérêt des régions limitrophes d'Italie, il existe un besoin d'échanges avec la Suisse alémanique et la Suisse romande. La troisième édition reprend la forme et les contenus de la première édition. L'ajout d'une bibliographie pour chaque chapitre répond à un besoin ressenti dans le Canton du Tessin ainsi qu'ailleurs.

On n'est pas pourtant encore au bout du chemin vers la reconnaissance de la petite enfance comme l'entend le *Cadre d'orientation*. Si d'une part on ressent la fragilité d'un lien en mesure d'établir un rapport d'hybridation mutuelle avec l'école, de l'autre on constate que le développement de la petite enfance en Suisse repose encore sur des initiatives isolées, sans aucune continuité en termes de présence et de soutien des organismes publics.

La nouvelle édition est censée permettre à ceux qui s'interrogent encore sur les retombées d'un investissement pédagogique, culturel et économiques dans une étape tellement importante de la vie, de trouver des arguments pour garantir de meilleures opportunités de développement aux nouvelles générations.

Dieter Schürch, membre de la Commission suisse pour l'UNESCO

PLAN, DÉFINITIONS ET PUBLIC CIBLE

PLAN DU CADRE D'ORIENTATION

Le *Cadre d'orientation* pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance est composé de trois chapitres. Chaque chapitre est également subdivisé en plusieurs parties thématiques suivant une structure prédéfinie. Chacune des cinq ou six parties thématiques commence par une phrase clé, puis expose les informations contextuelles pertinentes et se termine sur des conclusions transposables dans la pratique (chapitres 1 et 2).

CHAPITRE 1 : PRINCIPES FONDAMENTAUX

Le chapitre 1 décrit le concept de formation sur lequel repose tout le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. D'une part, ce chapitre présente une conception de l'enfant comme agent de son développement et de ses apprentissages. D'autre part, il examine la relation enfant-adulte et l'influence de cette relation sur les processus d'apprentissage de l'enfant en bas âge. Les conclusions sont transposables à tous les adultes qui s'occupent de la formation, de l'accueil et de l'éducation dans le domaine préscolaire.

CHAPITRE 2 : SIX LIGNES DIRECTRICES

Le chapitre 2 met à disposition des informations sur la petite enfance visant à orienter le travail de formation des enfants entre 0 et 4 ans. C'est le bien-être de l'enfant qui est au centre de cette partie. La plupart des conclusions tirées à la fin de ce chapitre s'adressent à tous les adultes qui ont la responsabilité de jeunes enfants, que ce soient les parents, les familles de jour ou les professionnels travaillant dans des structures d'accueil de jour.

CHAPITRE 3 : ACTIONS PÉDAGOGIQUES

Le chapitre 3 traite de l'application pédagogique des observations précédentes. C'est pourquoi il s'adresse, plus que les deux chapitres précédents, aux professionnels de l'enfance. Toutefois, ce chapitre peut intéresser également les parents et les familles de jour, les instituts de formation et les responsables des services administratifs concernés. Précisons que les structures d'accueil collectif jettent une passerelle essentielle entre les diffé-

rents lieux d'apprentissage des enfants, tant dans leurs relations horizontales que verticales. La capacité d'observation et de réflexivité des professionnels de l'enfance, leur disposition à dialoguer avec les personnes et les institutions en dehors de leur propre institution, sont des caractéristiques essentielles du professionnalisme en matière de pédagogie de la petite enfance. La coopération entre les professionnels des structures extrafamiliales et les parents des enfants qui leur sont confiés est cruciale. Ce chapitre décrit également des principes et des méthodes pédagogiques nécessaires à la prise en charge des transitions (1) de la famille à la structure d'accueil collectif de jour ou à la famille de jour et (2) de la famille, de la structure d'accueil collectif de jour ou de la famille de jour à l'école enfantine ou au cycle élémentaire. Malgré des changements liés au développement de l'enfant, ces principes sont centraux, tant dans les offres extrafamiliales de formation et d'accueil que pour l'école enfantine (ou le cycle élémentaire).

DÉFINITION DES NOTIONS CLEFS DU CADRE D'ORIENTATION

Dans le présent document, le terme de « formation » (« Bildung », en allemand) renvoie aux processus de formation individuels de l'enfant. Ces processus recouvrent la capacité de l'enfant de s'approprier le savoir et de se construire sa propre image du monde. Dans ce sens, la **« formation »** doit être comprise comme la contribution que l'enfant apporte à son propre développement. En revanche, l'« éducation » et l'« accueil » représentent la participation des adultes à la formation et au développement des enfants en bas âge. L'« **éducation** » (« Erziehung », en allemand) correspond à la façon dont l'adulte organise l'espace pour offrir à l'enfant un univers d'apprentissage riche et stimulant. L'« **accueil** » (« Betreuung », en allemand) englobe l'accompagnement dans l'environnement social, les soins physiques, le soutien émotionnel, la protection contre les dangers et l'aide à la constitution de relations personnelles importantes. Dans le présent document, l'on considère que ces trois aspects revêtent la même importance et sont intimement liés les uns aux autres.

POPULATION D'ÉTUDE ET DESTINATAIRES DU CADRE D'ORIENTATION

Le *Cadre d'orientation* concentre son analyse sur les enfants de 0 à 4 ans, de la naissance jusqu'à l'entrée à l'école enfantine ou dans le préscolaire. Les experts sondés par l'enquête Delphi à l'origine du *Cadre d'orientation* ont choisi à une courte majorité de limiter un tel Cadre au contexte de la petite enfance. D'un côté, ce choix signifie que les experts ont jugé nécessaire de mettre en valeur l'éducation de la petite enfance dans le système éducatif. De l'autre, le résultat serré témoigne d'un souci de concevoir le parcours éducatif dans sa continuité et au-delà de toute distinction par classe d'âge ou par institution. Ainsi, le *Cadre d'orientation* propose un concept adapté à l'apprentissage des enfants en bas âge tout en faisant partie intégrante d'un parcours de formation complet. En effet, certains principes importants pour l'apprentissage préscolaire et l'encouragement de la formation et du développement de l'enfant resteront valables toute sa vie durant. De plus, certains éléments centraux de l'activité pédagogique peuvent être appliqués tant dans le cadre de la petite enfance que dans le contexte de l'école enfantine, du cycle élémentaire ou de l'accueil extrascolaire.

Le *Cadre d'orientation* s'adresse à tous les adultes qui s'occupent directement d'enfants de 0 à 4 ans ainsi qu'à tous ceux qui prennent des mesures touchant ces enfants ou ces adultes. Toutefois, les destinataires principaux sont les parents d'enfants en bas âge, les professionnels intervenant dans des structures d'accueil extrafamilial et les familles de jour.

Bien entendu, ce sont les parents qui jouent le rôle phare dans le parcours de leur enfant. Leur responsabilité, leur capacité de décision, leur relation sur le long terme avec l'enfant et les attentes qu'ils formulent auront des conséquences tout au long de son développement.

Le personnel et les responsables des structures d'accueil collectif de jour exercent une influence déterminante dans l'application d'une approche particulière de l'éducation, et leur expertise profite à d'autres institutions proposant des offres d'accueil extrafamilial. Les familles de jour, notamment, représentent pour beaucoup d'enfants un lieu d'apprentissage incontournable.

En outre, le personnel enseignant des écoles enfantines et du cycle élémentaire ainsi que les employés des unités d'accueil pour écoliers et d'autres structures d'accueil parascolaire ont aussi leur place parmi les groupes ciblés par le *Cadre d'orientation*, car leur tâche consiste à soutenir les enfants dans leur parcours éducatif.

Le *Cadre d'orientation* cherche à contribuer à l'intercompréhension entre tous les adultes qui s'occupent d'enfants en bas âge et tous ceux qui décident des conditions et des structures régissant l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Il s'adresse aussi expressément aux responsables de structures d'accueil extrafamilial, associations professionnelles et faitières, acteurs politiques, services de surveillance et de contrôle, services administratifs et commissions qui ont trait à la planification ou à la coordination de l'éducation en général, ou de la petite enfance en particulier.

Enfin, les centres de formation des spécialistes de la petite enfance font aussi partie des destinataires du *Cadre d'orientation*. Ils sont à la charnière entre conception et application en matière d'accueil et d'éducation des enfants en bas âge. Le présent *Cadre d'orientation* propose donc aux structures d'accueil collectif de jour et aux familles de jour (ainsi qu'à leurs organismes responsables) des solutions pour améliorer la qualité de la pédagogie à tous les niveaux.

Le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse* vise des effets verticaux et horizontaux. Il serait par exemple très utile que les professionnels de la petite enfance collaborent avec les parents, les familles de jour et le personnel enseignant du cycle élémentaire pour accompagner les enfants lors des transitions. Il serait également souhaitable que la direction des écoles, les organismes responsables des structures d'accueil, les associations faitières et les communes reconnaissent le bien-fondé de cette approche transversale. Au niveau horizontal, le *Cadre d'orientation* invite toutes les personnes ayant la responsabilité de tout-petits à collaborer dans l'intérêt des enfants. Au niveau vertical, il doit contribuer à encadrer le passage d'une étape de la formation et de la vie à une autre, c'est-à-dire à faire le lien entre le préscolaire et le scolaire.

CHAPITRE 1 : PRINCIPES FONDAMENTAUX

Le chapitre 1 décrit le concept de formation sur lequel repose tout le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*. D'une part, ce chapitre présente une conception de l'enfant comme agent de son développement et de ses apprentissages. D'autre part, il examine la relation enfant-adulte et l'influence de cette relation sur les processus d'apprentissage de l'enfant en bas âge. Les conclusions sont transposables à tous les adultes qui s'occupent de la formation, de l'accueil et de l'éducation dans le domaine préscolaire.



FORMATION – ACCUEIL – ÉDUCATION

Formation, accueil et éducation de la petite enfance sont imbriqués et constituent une unité.

Formation, accueil et éducation ont longtemps été considérés comme des concepts unidimensionnels, lesquels étaient hiérarchisés et répartis de manière artificielle entre différents acteurs et institutions. La formation était perçue comme la mission de l'école, alors que la prise en charge relevait des offres d'accueil extrafamilial et parascolaire et que l'éducation était vue comme la mission de la famille. Cependant, cette partition artificielle ne correspond pas aux différents stades de développement ni au potentiel de l'enfant, non plus qu'à l'offre ou au champ d'action des différents acteurs. Au contraire, les enfants en bas âge doivent plutôt être pris en charge selon une approche intégrant à la fois les offres de formation, d'accueil et d'éducation. Dans la perspective de l'égalité des chances tout particulièrement, il est essentiel de mettre à la disposition de tous les enfants des environnements stimulant leur formation et leur développement dès leur naissance dans tous les lieux et les domaines de leur vie.

Ces dernières années, les résultats récents de la recherche sur les nourrissons et sur le cerveau soulignent de plus en plus l'importance de l'éducation de la petite enfance. Le débat mené dans les milieux spécialisés adopte deux perspectives différentes : il est centré d'une part sur le parcours éducatif de chaque enfant et d'autre part sur l'organisation de la formation. La seconde approche mise sur une prise en compte plus importante et une meilleure intégration de la petite enfance dans le système éducatif ainsi que sur l'encouragement de la formation et du développement des enfants à tous les niveaux. La recherche scientifique montre qu'il n'y a guère d'intérêt à se demander s'il faut encourager l'éducation de la petite enfance ou non. Quoi qu'il arrive, les tout-petits se forment depuis le début. Leur parcours éducatif ne peut pas être pris en main, contrôlé ni dirigé par les adultes : il faut savoir que les processus d'apprentissage des enfants en bas âge incluent sa capacité de s'approprier le savoir et de se construire sa propre image du monde. Ces processus de construction et d'apprentissage sont ancrés au plus profond de l'enfant ; c'est

le fondement grâce auquel il acquiert de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences. L'enfant contribue à son propre développement au cours des processus d'apprentissage précoces. Il est donc plus juste de poser la question en ces termes : comment les adultes veulent-ils accompagner et soutenir les enfants dans leur parcours personnel à partir de leur naissance ? C'est dans ce sens qu'il faut donc comprendre les concepts d'« éducation » et d'« accueil ».

Les adultes contribuent au développement et à la formation des enfants par le biais de l'accueil et de l'éducation. L'« éducation » recouvre la création d'un environnement d'apprentissage dynamisant grâce à l'organisation d'espaces, de matériaux, d'interactions et de structures qui suscitent des expériences variées pour les enfants. L'« accueil » englobe l'accompagnement dans l'environnement social, les soins physiques et l'alimentation de l'enfant, le soutien émotionnel, la protection contre les dangers et l'aide à la constitution de relations personnelles importantes. Il s'agit d'assurer et de satisfaire les besoins existentiels de l'enfant. Les structures d'accueil extrafamilial créent un environnement de confiance dans lequel la qualité des processus d'apprentissage et d'éducation pourra être améliorée.

CONCLUSIONS

La reconnaissance et l'encouragement des processus précoces de formation et de développement relèvent de la prévention structurelle. La prévention structurelle vise à créer des conditions cadre favorisant le développement physique et psychique et la bonne santé des êtres humains. Ce type de prévention n'est pas axé sur le comportement individuel, mais sur les conditions structurelles et environnementales dans lesquelles vit une personne. L'objectif principal de cette approche préventive est de créer un environnement naturel et social propice à la bonne santé et au développement personnel. Dans l'optique de la petite enfance, la prévention structurelle vise donc avant tout à créer des conditions favorables pour tous les enfants. Dans ce contexte, la prévention structurelle porte non seulement sur les offres institutionnelles d'accueil extrafamilial comme les structures d'accueil collectif de jour et les familles de jour, mais également sur des offres de conseil et de soutien familial ainsi que sur une organisation de l'espace

public et privé favorable aux enfants et aux familles. La formation, l'accueil et l'éducation des enfants en bas âge dans des lieux d'apprentissage extrafamiliaux tels que les structures d'accueil collectif et les familles de jour, doivent être vus comme un complément à la sphère familiale. Les offres disponibles répondent aux nombreuses exigences sociales et économiques auxquelles font face les familles (concilier famille et vie professionnelle) et peuvent contribuer à une meilleure égalité des chances.

Au cœur de la triade « formation, accueil et éducation » se trouvent la création et la mise à disposition d'un environnement d'apprentissage stimulant, respectueux des valeurs et protecteur, un environnement dans lequel les personnes responsables de l'enfant veillent à entretenir avec lui un rapport d'éducation conscient. Ce phénomène doit s'observer tant au sein

de la famille de l'enfant que dans les lieux extrafamiliaux d'apprentissage. Les enfants ont besoin d'offres coordonnées, fiables et interconnectées qui les accompagnent et soutiennent leur parcours d'apprentissage depuis leur naissance.

La triade « formation, accueil et éducation » bénéficie à tous les enfants. En effet, tous les enfants ont besoin de lieux d'apprentissage stimulants et sécurisés qui leur permettent de développer leur personnalité. Les enfants ayant des conditions et des besoins « particuliers » ont besoin que les adultes leur portent une attention toute particulière et sollicitent justement leur formation et leur éveil par des moyens variés. Des offres de formation, d'accueil et d'éducation de haute qualité peuvent représenter pour ces enfants des expériences importantes et complémentaires à ce qu'ils vivent dans le cadre familial.

La formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance soutiennent le développement social, émotionnel, cognitif, physique et psychique des enfants, leur permettant de devenir des personnalités responsables et capables de vivre en société.

Les processus d'apprentissage tiennent compte du rôle joué par l'enfant dans son propre développement. Les adultes contribuent au développement et à la formation des enfants par le biais de l'accueil et de l'éducation. Ces trois éléments doivent être conçus comme un tout.

La formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance s'adressent à tous les enfants.

La formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance constituent une mission cruciale des adultes fondée sur des connaissances scientifiques.

CONCEPTION DE BASE DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

L'apprentissage commence dès la naissance. Pendant la petite enfance, les processus d'apprentissage sont globaux et s'accomplissent dans l'environnement naturel immédiat de l'enfant.

Dès leur naissance, les enfants disposent de capacités de percevoir et de communiquer et apprennent d'eux-mêmes, par intérêt et par curiosité. Depuis leurs premiers jours, ce sont eux qui se forment et sont acteurs de leur propre construction. Ils sont ouverts au monde qui les entoure, avides d'apprendre. Depuis leur premier jour, les enfants mettent toute leur énergie et tous leurs sens en œuvre pour parvenir à saisir les phénomènes du monde qui les entourent. Ils désirent explorer leur environnement de manière active, apprendre d'eux-mêmes et acquérir de nouvelles compétences. Pourtant, pendant longtemps, les nourrissons ont été considérés comme des créatures passives et impuissantes. Au contraire, la recherche actuelle sur les nourrissons et sur le cerveau démontre que les tout-petits disposent dès leur naissance de capacités réceptives, cognitives et sociales étonnantes qu'ils ne cesseront de développer et d'approfondir au cours de leur vie. En d'autres termes, notre image de l'enfant a considérablement changé. Aujourd'hui, nous parlons de nourrissons et de jeunes enfants « compétents ». Dès le début de leur vie, les enfants aiment découvrir et façonner activement leur personnalité. La petite enfance pose les fondations du parcours d'apprentissage et doit donc être intégrée au système éducatif formel.

Comme l'adulte, le nouveau-né traite de manière active et personnelle ses perceptions, les informations qui lui parviennent et ses expériences. La formation est un processus de construction de l'individu ouvert et actif qui dure toute la vie. Chez l'enfant, ce processus inclut la capacité de s'approprier le monde qui l'entoure, de s'en faire une image, de se faire une représentation de soi-même et des autres : que se passe-t-il autour de moi ? où suis-je ? que puis-je faire ici ? qui suis-je ? qui sont les autres ? à qui est-ce que j'appartiens ?

Les adultes ne peuvent pas influencer directement ces processus de construction et d'appropriation ni les processus d'apprentissage de l'enfant. En d'autres termes, les processus éducatifs de l'enfant en bas âge ne peuvent pas être contraints. Il n'est pas possible d'exercer une influence sur l'image qu'un enfant se fait du monde, sur le sens qu'il donne à ses expériences, sur la manière dont il intègre et organise les *stimuli* et les informations externes. Les processus d'apprentissage se réalisent au cœur de l'être humain. Les enfants ne peuvent pas être forgés par d'autres personnes ni être « gavés » de savoir : ils prennent part activement à leur processus d'apprentissage. Toutefois, ils sont orientés dans ces processus par l'encouragement et les réactions d'adultes fiables et attentionnés.

En effet, les adultes peuvent accompagner avec compétence le processus d'appropriation de l'enfant. Il est possible d'encourager l'enfant dans ses apprentissages en organisant son environnement d'apprentissage et en favorisant ses interactions avec d'autres personnes. Les adultes peuvent stimuler l'enfant, par exemple en observant précisément ses intérêts et ses activités, en répondant à ses questions et à ses tentatives d'interprétation et en mettant à sa disposition un espace de vie propice à une exploration autonome du monde.

L'éducation de la petite enfance ne peut pas être régie par un programme d'enseignement, d'instruction ou de transmission de savoir. De fait, de telles formes d'apprentissage ne tiennent pas compte du besoin des enfants de développer leurs propres activités et de la forte motivation interne dont dépend l'apprentissage chez les enfants en bas âge. Les tout-petits sont des explorateurs. Ils veulent faire leurs propres expériences, avancer leurs propres hypothèses et créer des contacts avec leur entourage immédiat. Leur apprentissage passe par des activités et des expériences, par exemple par le mouvement, par l'imitation, le test, l'observation, les questions, le toucher, la répétition.

Les processus d'apprentissage au cours de la petite enfance sont toujours liés aux situations concrètes que vit l'enfant au quotidien. Ils sont ancrés dans son expérience quotidienne et son environnement immédiat. L'apprentissage des enfants doit être en lien avec la réalité qu'ils vivent, avec leurs expériences et leurs préoc-

cupations quotidiennes. Les enfants s'intéressent au présent, à leur entourage immédiat et à ce qui est important pour eux. Les apprentissages les plus durables des enfants ont lieu la plupart du temps au cœur de leur vie quotidienne, pas forcément là où les adultes les attendent : notamment dans les jeux avec d'autres enfants, en construisant des cabanes, lors de petits rituels ou de fêtes, pendant les repas communs, au moment de promenades dans la nature, en faisant les courses ou la cuisine, en creusant dans le sable et en grimpant dans les aires de jeu.

CONCLUSIONS

Les enfants ont besoin d'adultes attentifs pour pouvoir apprendre de leurs propres expériences et faire évoluer leurs compétences ainsi que leur capacité d'action. Un adulte attentif répond aux questions de l'enfant, cerne ses centres d'intérêt, veille à ce qu'il puisse s'exprimer et lui soumet de nombreux *stimuli* ; il réagit aux signaux qu'il envoie et lui donne la marge de manœuvre nécessaire pour qu'il soit actif, qu'il bouge et qu'il explore son environnement. Chaque enfant devrait être incité à faire des expériences avec lui-même et avec le monde autour de lui, à augmenter son activité et à relever sans cesse de nouveaux défis.

Les adultes accompagnent la formation et le développement, ils ne sont ni des entraîneurs ni des instructeurs. Pour accompagner efficacement les processus d'apprentissage et de développement des enfants, les adultes doivent développer la capacité d'observer le

monde du point de vue de l'enfant. Quels sont ses centres d'intérêts et ses questions ? Quelles sont ses demandes ? Que veut-il apprendre ? Trouver des réponses à ces questions permet de donner à l'enfant des *stimuli* adaptés : quelle pourrait être la prochaine étape, le prochain défi à relever ? De quoi a-t-il besoin pour y parvenir ?

Cet accompagnement de l'apprentissage et du développement de l'enfant en bas âge requiert une attention marquée et une présence assidue de la part des adultes. En revanche, ce type d'accompagnement ne demande pas de savoir ce qu'il faut enseigner aux enfants ou ce qu'ils doivent apprendre et quand. Au contraire, il s'agit plutôt de se laisser guider par les intérêts quotidiens et le parcours d'apprentissage de chaque enfant. Étant donné que l'apprentissage précoce correspond à des processus d'appropriation subjectifs, il diffère d'un enfant à un autre. Même si chaque enfant finit par passer par les mêmes stades de développement, chacun a sa propre manière d'appréhender le monde et de s'appréhender soi-même. C'est pourquoi le résultat des processus d'apprentissage précoces ne peut pas être abordé dans une perspective normative de comparaison des performances.

Les adultes peuvent encourager le jeune enfant dans son processus d'apprentissage. Pour accomplir pleinement cette mission, il est important qu'ils se confrontent sans cesse avec l'image qu'ils ont de l'enfant et qu'ils adoptent une position critique vis-à-vis de leur rôle d'accompagnateur et de leur conception de l'éducation de la petite enfance.

Dès la naissance, les enfants ont des compétences, ils sont actifs et avides de savoir. Ils tentent de découvrir et de comprendre le monde avec tous leurs sens.

Éduquer les tout-petits, c'est les encourager à être actifs, à explorer, à s'interroger, à observer et à communiquer. Les enfants ne doivent pas « être formés ». Ils se forment eux-mêmes.

La formation des enfants en bas âge repose sur l'apprentissage par l'expérience au quotidien.

Les processus d'apprentissage précoces sont strictement individuels.

Accompagner l'apprentissage des tout-petits, c'est leur créer un environnement stimulant dans lequel ils pourront faire des expériences variées avec eux-mêmes et avec le monde.

APPRENTISSAGE ET DÉVELOPPEMENT

Il n'y a aucune autre période de la vie où le jeu et l'apprentissage, les processus de développement et de formation soient si étroitement liés.

La petite enfance est une période d'apprentissage extrêmement intense qui pose les fondations de l'apprentissage tout au long de la vie et de l'acquisition de compétences vitales. C'est dans les premières années de la vie que se créent des connexions et des réseaux neuronaux fondamentaux. C'est la base dans laquelle s'intègrent les expériences ultérieures. À chaque stade de développement, des compétences, des possibilités et des centres d'intérêts émergent, puis disparaissent en partie ou passent à l'arrière-plan. Les tout-petits apprennent beaucoup et oublient parfois certaines choses. À aucun autre moment de la vie la malléabilité du cerveau n'est plus importante que pendant la petite enfance. Depuis le début, le cerveau cherche des *stimuli* et des changements parce qu'il en a besoin pour se développer. Un manque de *stimuli* ou de sollicitations pendant la petite enfance ne peut être compensé que de manière limitée par la suite. Des retards de développement intervenant à cette période de la vie ne peuvent être rattrapés qu'en partie et les lacunes accumulées sont ensuite difficiles à combler.

Depuis leur premier jour, les enfants entrent en contact avec le monde et eux-mêmes par des processus de perception complexes et diversifiés. Ils font leurs premières expériences concrètes avec leur environnement matériel et social par la vue et les contacts oculaires, par l'ouïe et l'écoute, par l'odorat et le goût, par le ressenti et le toucher. Ils attribuent du sens à toute la palette de leurs sensations. Ils appréhendent le monde et se découvrent eux-mêmes de manière active et créative. Ils font leurs expériences avec les lois de la physique, comme la pesanteur, le déroulement des mouvements et les expressions faciales. C'est ainsi qu'ils se construisent leurs modes de pensée et leurs modèles explicatifs, développant des réseaux neuronaux cruciaux. Ces cartes neuronales et mentales s'affinent, se modifient ou s'effacent par la suite grâce à de nouvelles expériences et d'autres informations. Leur apprentissage s'appuie sur la mise en relation d'expériences passées et

de nouvelles informations, sur la confrontation entre le connu et l'inconnu. Pendant cette phase, les enfants développent d'importantes compétences cognitives et méthodiques. Ils construisent des catégories et s'efforcent de classer les informations et les expériences qu'ils recueillent. Ils améliorent leur capacité de concentration quand ils découvrent quelque chose de nouveau. Ils tentent de résoudre des problèmes en testant différentes stratégies d'apprentissage. Ils développent de l'ambition, de la motivation et de la logique.

Les enfants apprennent toujours avec beaucoup d'enthousiasme. Le revers de la médaille, c'est qu'ils doivent être enthousiastes pour apprendre. Les enfants ne retiennent durablement que les apprentissages qui les amusent. En effet, les processus d'apprentissage précoces doivent être portés par des émotions : les enfants font des efforts impressionnants quand ils sont motivés par leur curiosité. En cas de succès, leur apprentissage est récompensé par de vrais sentiments de bonheur (expérience du *flow*). Les jeunes enfants mesurent leur réussite au plaisir qu'ils éprouvent en réalisant une tâche ou au plaisir qui en découle. Lorsqu'un enfant découvre quelque chose de nouveau après l'avoir essayé avec efforts et application, il se perçoit comme une personne active et compétente. Les nouveaux-nés déjà sont satisfaits d'eux-mêmes et de leurs réalisations. Un tout-petit peut éprouver de la fierté. Quand ses efforts sont couronnés de succès, il cherche encore de nouveaux défis, d'autres sensations de joie. Le désir d'apprendre renforce la personnalité de l'enfant. Les enfants qui apprennent dans la joie et avec succès se perçoivent comme des apprenants forts et sûrs d'eux-mêmes. Ils abordent de nouvelles possibilités d'apprentissage avec plaisir et ouverture d'esprit. Précisons toutefois que cette forme d'apprentissage que nous venons de décrire ne se limite nullement à des contenus cognitifs : les enfants acquièrent également des compétences socio-émotionnelles et se construisent une autoreprésentation positive et résistante.

Pour les enfants, apprendre, c'est avant tout jouer. Le jeu est leur activité principale. Loin d'être opposés, le jeu et l'apprentissage ne font qu'un. À la rigueur, le jeu pourrait être décrit comme une forme d'apprentissage élémentaire et diversifiée. Lorsqu'il joue, l'enfant exprime ses émotions, sa curiosité, sa créativité, sa soif

de savoir, son désir de s'investir et sa ténacité. Il élabore son image du monde et de lui-même. En compagnie d'autres enfants ou d'adultes, il construit des connaissances, attribue du sens et découvre activement le monde qui l'entoure. Dans le jeu, il met à l'épreuve sa réalité perçue, exprime des représentations et des rêves, se glisse dans des rôles différents, adopte de nouveaux points de vue, comprend les possibilités et les limites de ses actes et les élargit. Il met en relation son monde à lui avec le monde matériel et social. Le jeu permet à l'enfant de développer ses capacités émotionnelles, sociales, motrices et cognitives. Par exemple, lorsqu'un jeune enfant essaie avec persévérance et sans relâche d'empiler des cubes, il teste sa motricité fine, sa concentration et sa coordination. Il s'exerce et répète les mêmes gestes. Il teste les causes et les conséquences de ses actes. Il découvre les lois de la nature et les proportions.

C'est au travers du jeu que les enfants développent tout leur potentiel créatif. Ils mettent à l'épreuve les étapes de leur développement et leur sens du réel, puis le reconstruisent. Ils font des découvertes sur eux-mêmes et sur les autres. Ils renforcent leur confiance en soi. Au cours du jeu, ce qui compte, c'est l'acte, le processus et l'effet, et non le produit final. Les jeux et les apprentissages des enfants suivent leur motivation interne. En effet, les enfants s'impliquent entièrement dans leurs jeux, sur les plans émotionnel et physique. C'est en jouant à l'extérieur que les enfants découvrent les espaces d'expérience et d'apprentissage les plus variés, qui correspondent le mieux à leur façon d'apprendre.

CONCLUSIONS

Pour une pratique pédagogique sérieuse et respectueuse du développement de l'enfant, il est nécessaire de connaître les processus d'apprentissage et les étapes de développement de chaque enfant, et de posséder un savoir fondamental suffisant sur la formation et le développement des tout-petits. Si les adultes jettent des ponts entre ce que l'enfant sait et ce qu'il est capable de savoir, ils peuvent lui présenter de nouveaux défis à relever pour son apprentissage et son développement.

La tâche de l'adulte est de créer pour les enfants des environnements et d'organiser leur journée de manière à leur permettre d'exploiter toutes les expériences possibles qu'offre le jeu. Les enfants doivent être confrontés à des sujets et à des espaces qui présentent des intérêts nouveaux et qu'ils peuvent mettre en relation avec leurs expériences précédentes.

Les enfants ont besoin de temps et d'espace pour donner libre cours à leur désir de jouer et d'apprendre. Pour ce faire, il est important qu'ils puissent réaliser leurs explorations avec des objets variés et librement accessibles (p. ex. jouets, éléments naturels, médias) et qu'ils évoluent dans un entourage socialement stimulant (notamment avec d'autres enfants). Des phases de jeu intensives font partie intégrante du quotidien de l'enfant. Si les adultes préparent des espaces de jeu diversifiés, ils permettent à l'enfant de faire des expériences extrêmement riches, par exemple avec des jeux de découverte et de perception, de construction, de mouvement, de musique, de marionnettes, des jeux de rôle ou d'émotions.

Les adultes doivent entretenir et valoriser l'envie naturelle que les enfants ont d'apprendre. Ils encouragent les enfants à développer continuellement des centres d'intérêt à partir de leur curiosité et à poursuivre leurs idées de jeu créatives. Ils accompagnent les enfants dans leurs activités de jeu et d'apprentissage en restant à leur disposition pour répondre à leurs questions. Ils incitent les enfants à décider eux-mêmes à quoi ils veulent jouer, quand, combien de temps et avec qui.

Le jeu est le fondement du parcours de formation des enfants. Les enfants apprennent en jouant et jouent en apprenant.

Les enfants apprennent durablement quand ils peuvent percevoir des stimuli sensoriels variés et se les approprier. Chez les tout-petits, l'apprentissage est un processus global. Il est guidé par la motivation interne.

Apprendre, ce n'est pas uniquement engranger des connaissances. L'apprentissage est un processus complexe impliquant des perceptions, des expériences et des découvertes. L'enfant ne retient à long terme que ce qu'il a pris plaisir à apprendre.

L'apprentissage précoce est dynamique : des informations et des stratégies acquises peuvent être mises de côté pour faire la place à d'autres, plus récentes.

Les adultes doivent reconnaître et encourager le plaisir naturel d'apprendre qu'ont les enfants. Ils peuvent offrir aux enfants un espace qui leur permettra de se découvrir eux-mêmes et de découvrir le monde.

RELATIONS ET VIE EN COMMUNAUTÉ

La qualité des relations sociales est le fondement d'un processus d'apprentissage de qualité.

Le fait de se sentir en confiance, bien entouré, ainsi que de bénéficier d'interactions positives, stimulantes et de qualité, constitue un fondement solide aux processus d'apprentissage et de développement des tout-petits. Les enfants ne peuvent explorer leur entourage activement et réussir des étapes de développement que dans un environnement dans lequel ils se sentent en sécurité et en confiance. Ils ont besoin d'une base sûre où vers laquelle se tourner à n'importe quel moment, pendant ou après leurs explorations. Depuis leur naissance, les enfants s'orientent en fonction des réactions et des émotions des premières figures d'attachement. Si ces personnes les encouragent dans leurs explorations, si elles les consolent, les entourent et les rassurent, les enfants se sentiront en sécurité dans leurs activités d'apprentissage et sur leur parcours de formation.

Les processus d'apprentissage précoces se réalisent dans l'échange avec d'autres enfants de l'entourage du tout-petit, dans le dialogue avec les autres. Ce n'est que dans l'interaction sociale que les enfants peuvent se constituer une image globale et pluridimensionnelle du monde. Les enfants « coconstruisent » leur savoir et le sens avec les adultes et les autres enfants. Ils font partie d'une communauté sociale et apprennent ensemble. Coconstruire, c'est élaborer ensemble des parcours d'apprentissage : trouver ensemble des réponses aux questions qui se posent, donner ensemble un sens aux choses et aux événements, attribuer des significations ensemble, apprendre quelque chose de nouveau ensemble. Pourquoi le ciel est-il bleu et la neige, blanche ? D'où vient le vent ? Pourquoi les bateaux arrivent-ils à flotter sur l'eau ? Les enfants cherchent et trouvent des solutions avec d'autres personnes à ces questions et à bien d'autres encore. S'ils sont seuls à y chercher des réponses, ils se retrouvent vite dans une impasse. S'ils reçoivent des réponses toutes prêtes, ils ne peuvent pas en faire grand-chose. Pour que les réponses puissent trouver une place dans l'esprit de

l'enfant, il faut qu'il puisse contribuer à les trouver et les relier à un savoir connu.

Le processus de la coconstruction est à la fois verbal et non verbal. Chez les tout-petits, ce processus s'intègre au dialogue actif : il passe par des échanges sensoriels, moteurs et préverbaux, par des vers, des rimes, des chansons, des images et des photos. Les adultes qui accompagnent de mots leurs mimiques, leur gestuelle, leurs mouvements et leurs sensations participent à cette coconstruction.

En communauté avec d'autres, les enfants apprennent à résoudre des problèmes ensemble, à assumer la responsabilité de leurs actes et envers les autres ainsi qu'à discuter et à négocier ensemble. Ce faisant, ils acquièrent non seulement des connaissances sur de nouveaux objets et événements, mais également d'importantes compétences sociales. Les processus de coconstruction leur apprennent que le monde peut être expliqué de nombreuses manières différentes, que le sens peut être négocié avec les autres et que leurs propres idées ou représentations peuvent être élargies. Ils apprennent à coopérer et à envisager d'autres points de vue.

S'intéresser aux enfants et leur poser des questions ouvertes leur permet de prendre conscience de leurs pensées, de leurs idées, et de les exprimer librement. C'est une manière d'inciter les enfants à continuer leurs explorations et à développer leurs intérêts. Être attentif aux enfants et leur faire des commentaires positifs consolide leur confiance et leurs capacités. Les adultes aident les enfants à construire leur estime de soi et à évaluer les conséquences de leurs actes en donnant du crédit à leurs motivations et à leurs efforts ainsi qu'en partageant leurs joies et leurs fiertés.

En faisant partie d'un groupe, les enfants apprennent à se connaître eux-mêmes et à comprendre les rapports sociaux : qui suis-je et comment me distingue-je des autres ? Dans un groupe d'enfants, les tout-petits font leurs premières expériences de l'appartenance à une communauté, de la participation et de la démocratie. En effet, ils peuvent se mettre d'accord avec d'autres enfants, élaborer leur propre opinion et apprendre grâce aux autres. Ils peuvent également tester et améliorer leurs compétences verbales.

CONCLUSIONS

C'est aux adultes de permettre aux jeunes enfants de faire l'expérience de la vie en communauté en facilitant et en encourageant les contacts avec les autres enfants.

Les enfants ont besoin de ressentir chez leur partenaire un véritable intérêt pour leurs capacités, le cheminement de leurs pensées et leurs sensations. Les adultes, quant à eux, tentent de comprendre les enfants à travers leurs questions, leurs sujets de discussion et leurs souhaits. Ils répondent sérieusement aux propos des enfants et essaient de répondre à leurs questions, de saisir des événements et de trouver des solutions avec eux. Ils inventent des histoires en compagnie des enfants. Ils leur expliquent leurs réflexions et leurs pensées et écoutent les leurs. Ils s'étonnent et philosophent sur les mêmes phénomènes insolubles. Ils partagent leurs expériences sensorielles et non verbales. Ils imaginent ensemble des activités possibles. Ils s'enthousiasment de ce que les enfants leur montrent et leur racontent. Ils posent aux enfants des questions ouvertes. Ils donnent le modèle d'un apprentissage réussi.

La pédagogie de la coconstruction repose sur le dialogue et la coopération. Il ne faut pas oublier que les adultes, même s'ils ont plus de connaissances et d'expérience que les enfants, continuent à apprendre de manière active leur vie durant. Ils doivent reconnaître cet état de fait et entrer dans les processus de compréhension des enfants avec eux. Les adultes ne jouent pas le rôle « d'experts instructeurs ». Ils forment avec les enfants une communauté d'apprentissage.

Les processus d'apprentissage des tout-petits prennent appui sur leurs relations sociales avec les adultes et les autres enfants. Les enfants sont dans des rapports d'échange réciproques avec leur entourage proche et coconstruisent leur savoir avec d'autres acteurs. Les processus d'apprentissage se réalisent dans l'échange.

Ce sont des processus relationnels. Les enfants tissent des liens avec leur entourage social et matériel.

Enfants et adultes s'adonnent à un processus d'apprentissage commun ; ils font partie de la même communauté d'apprentissage.

La coconstruction est un principe pédagogique. Elle est à la fois verbale et non verbale.

Des questions ouvertes et des réponses encourageantes de la part des adultes aident les enfants à poursuivre leurs explorations activement et à donner libre cours à leurs pensées.

DIVERSITÉ INDIVIDUELLE ET SOCIALE

Les différences de sexe, d'âge, d'origine, de culture, de religion, d'aptitudes individuelles et de conditions de développement enrichissent les processus de formation et d'apprentissage des enfants.

Les conditions dans lesquelles les enfants grandissent aujourd'hui sont extrêmement complexes et variées. Les enfants peuvent rencontrer par exemple des différences socioculturelles, des différences linguistiques, des visions du monde divergentes, des religions différentes ou des événements familiaux traumatisants. Reconnaître la diversité, c'est accepter de prendre son identité personnelle et ses expériences comme base de l'échange. L'éducation intégratrice et inclusive valorise la diversité et considère que tous les enfants font partie de la même communauté d'apprentissage, filles et garçons, petits et grands, enfants originaires d'autres pays, d'autres cultures, enfants parlant d'autres langues, en-

fants avec un handicap, enfants au besoin de développement accru et enfants aux aptitudes particulières. Dans cette communauté, tous les enfants sont égaux et apportent tous des contributions utiles. L'inclusion, c'est le fait de créer un environnement dans lequel la diversité est perçue comme une ressource positive. Les qualités des autres sont différentes de nos qualités.

Ensemble, les enfants apprennent à voir la diversité comme une chance et comme la norme. Ils s'intéressent à leur culture, à leurs origines et sont ouverts à d'autres contextes. Ils acquièrent des compétences interculturelles et sont heureux d'être avec d'autres. Ils apprennent avec les autres et grâce aux autres. Ils apprennent qu'ils ont des choses en commun et des différences.

Dans des groupes d'apprentissage, les enfants réfléchissent sur l'existence de dons et de dispositions différentes. Ils observent leur propre capacité de faire face à des problèmes et celle des autres. Ils apprennent à vivre avec les autres en étant conscients de l'existence

CHAPITRE 1 : PRINCIPES FONDAMENTAUX

de préjugés et de valeurs différentes. Leur identité en est renforcée et ils éprouvent un sentiment d'appartenance à leur culture et à leur communauté.

Mais la diversité, c'est aussi reconnaître l'hétérogénéité et la différence. Chaque enfant est unique dans son développement et dans sa personnalité. Chaque enfant apprend à son propre rythme; chaque enfant a des capacités et des besoins propres. C'est pourquoi les enfants ont aussi besoin d'un accompagnement individuel et différencié, d'une offre qui leur soit adaptée.

CONCLUSIONS

Les enfants doivent avoir l'occasion d'être confrontés à la diversité et à l'hétérogénéité dans un groupe d'apprentissage. Toute forme de discrimination fondée sur l'origine ou sur le handicap peut faire l'objet d'une prévention efficace pendant la petite enfance. L'empathie et les sentiments d'appartenance peuvent être développés dès la petite enfance.

Les offres d'accueil extrafamilial comme les structures d'accueil collectif à temps d'ouverture restreint et élargi ou les familles de jour peuvent offrir aux enfants issus de contextes défavorisés et aux enfants avec des besoins spécifiques un univers d'expérience enrichissant et équilibré.

Les adultes ont le devoir de s'occuper de chaque enfant dans le respect de ses particularités et de ses besoins en développement. Pour ce faire, il est indispensable d'éviter toute idée préconçue et de valoriser activement tous les enfants.

La différence et la diversité enrichissent l'existence. Cela vaut autant pour les enfants que les adultes. Ainsi, les adultes aussi doivent montrer du respect pour la diversité entre eux.

Les enfants grandissent actuellement dans des contextes de grande diversité. Tous les enfants doivent être valorisés et traités de manière équitable avec leurs qualités et leurs particularités.

La diversité individuelle et sociale est une mine d'expériences. Dans une communauté multiple, les enfants apprennent à respecter les autres et l'altérité.

Toutefois, chaque enfant a un potentiel, des capacités et des besoins personnels. Il a donc besoin d'un accompagnement individuel.

L'éducation inclusive est pertinente pour tous les enfants et les adultes.

CHAPITRE 2 : SIX LIGNES DIRECTRICES

Le chapitre 2 met à disposition des informations sur la petite enfance visant à orienter le travail de formation des enfants entre 0 et 4 ans. C'est le bien-être de l'enfant qui est au centre de cette partie. La plupart des conclusions tirées à la fin de ce chapitre s'adressent à tous les adultes qui ont la responsabilité de jeunes enfants, que ce soient les parents, les familles de jour ou les professionnels travaillant dans des structures d'accueil de jour.



FONDEMENT DES LIGNES DIRECTRICES

Agir pour le bien-être de l'enfant, c'est tenir compte des besoins et des droits de chaque enfant.

On considère que les **BESOINS FONDAMENTAUX** de l'enfant sont les suivants :

- > besoin d'amour et de relations stables,
- > besoin de sécurité et droit à l'intégrité physique,
- > besoin d'un environnement stimulant,
- > besoin d'activités sollicitant le développement,
- > besoin de structures et de points de repères,
- > besoin d'aide pour comprendre le monde,
- > besoin d'être intégré dans une communauté stable et stimulante et
- > besoin d'avoir un avenir sûr.

En grandissant, les enfants apprennent progressivement à gérer leurs besoins et à se construire une image de l'avenir. Ainsi, la journée d'un tout-petit ne peut pas être structurée en fonction de la temporalité des adultes.

La Convention des Nations unies relative aux droits de l'enfant (1989) constitue une base importante pour une approche réflexive et pratique de la formation. Elle oblige les États parties à s'engager pour le bien-être de chaque enfant. La Suisse l'a ratifiée en 1997, s'obligeant par là même à respecter les droits et les besoins des enfants.

Les droits de l'enfant reposent sur trois piliers : les droits relatifs à la **PROTECTION**, aux **PRESTATIONS** et à la **PARTICIPATION**. Le principe directeur de ce texte est le bien-être de l'enfant. Les États signataires s'obligent à promouvoir les droits des enfants et à lutter pour leur mise en œuvre.

Les principes généraux de la convention sont consignés dans les articles 2, 3, 6 et 12.

- > L'article 2 interdit toute forme de discrimination : aucun enfant ne peut être discriminé en raison de son origine, de son sexe ou de toute autre caractéristique.
- > L'article 3 indique que l'intérêt de l'enfant doit être une considération primordiale dans toutes les décisions juridiques, administratives ou autres qui sont le fait d'institutions publiques ou privées.
- > L'article 6 garantit le droit fondamental de l'enfant à la vie, à la survie et au développement.
- > L'article 12 accorde à chaque enfant le droit d'être entendu dans toute procédure l'intéressant. Son opinion doit être prise en considération en fonction de son âge et de son degré de maturité.

En ce qui concerne la formation, l'accueil et l'éducation des enfants, les articles suivants de la convention présentent le plus grand intérêt :

- > L'article 18 stipule que c'est aux parents qu'incombe avant tout la responsabilité d'élever l'enfant. Toutefois, l'État doit accorder aux parents l'aide appropriée pour qu'ils puissent assumer cette responsabilité. Il assure notamment aux enfants dont les parents travaillent l'accès à des services de garde d'enfants de bonne qualité.
- > L'article 28 prévoit le droit de chaque enfant à l'éducation.
- > L'article 29 stipule que l'éducation a pour objectif de favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons, de le préparer à assumer les responsabilités de la vie active et à respecter les droits fondamentaux de l'être humain ainsi que les valeurs culturelles et nationales de son pays et des autres pays.
- > L'article 31 dispose que l'enfant a le droit au repos et aux loisirs et le droit de participer à la vie culturelle et artistique.

Cette convention met en avant le droit de l'enfant à être sujet de son propre développement et de ne pas être traité comme un objet. La recherche en pédagogie et en psychologie souligne en effet l'importance pour l'enfant de pouvoir agir et créer par lui-même

(droit à l'autonomie) dès sa naissance et à toutes les étapes de son développement. En effet, la possibilité de faire ses propres expériences est la clef du développement et du bien-être de l'enfant.

1^{ÈRE} LIGNE DIRECTRICE

Bien-être physique et mental : seul un enfant qui se sent bien peut être curieux et actif.

Dans les premières années de la vie, le bien-être physique et mental ainsi que le développement global de l'enfant sont inséparables d'une dynamique bio-psycho-sociale. Le mal-être physique est causé par la faim ou la soif, la chaleur ou le froid, voire le manque de soins. Le mal-être mental, quant à lui, résulte du sentiment d'être abandonné suite à un décès ou à une séparation, ou d'un manque de sentiments positifs partagés avec les personnes qui entourent l'enfant. Ces formes de mal-être physique ou mental peuvent avoir des conséquences très différentes, suivant qu'elles sont surmontées ou pas. Un stress qui ne peut pas être éliminé est source de peur et de sentiments d'impuissance. Au niveau neurologique, ce stress peut avoir pour conséquence la libération de neurotransmetteurs qui inhibent des connexions neuronales déjà établies. Au contraire, un stress qui est supprimé suscite des sentiments de joie et de compétence. Cela a pour conséquence neurologique la libération de neurotransmetteurs stimulant les connexions synaptiques dans le cerveau et donc l'amélioration des capacités d'apprentissage et de mémorisation de l'enfant.

La régulation des émotions est d'abord interpsychique, c'est-à-dire qu'elle passe d'abord par l'interaction entre l'enfant et l'adulte. Peu à peu, la régulation devient plus intrapsychique, c'est-à-dire que l'enfant apprend à s'adapter de manière autonome. Quoi qu'il en soit, le nourrisson a déjà la capacité basique de réguler ses émotions et son comportement. Il essaie par exemple de se rassurer en mettant la main à la bouche. Il s'exprime clairement quand il a faim ou soif. Dans les premières années de vie, l'enfant apprend :

- > à passer tout seul d'un état éveillé et actif à un état de détente, puis à trouver le sommeil, et inversement ;
- > à supporter un certain mal-être pendant un temps donné ;
- > à réguler et à comprendre des sentiments agréables, désagréables et contradictoires ;
- > à repousser un peu la satisfaction d'un besoin ;
- > à persévérer dans ses apprentissages et ses découvertes malgré des difficultés, à élaborer des stratégies et à les mettre en œuvre lui-même.

CHAPITRE 2 : SIX LIGNES DIRECTRICES

Le comportement des enfants en bas âge est provoqué principalement par trois sortes de motivations : le besoin de sécurité et de protection, le besoin de stimulation et le besoin d'autonomie, c'est à dire de « faire une chose tout seul ». Le besoin d'autonomie est étroitement lié au développement de la conscience de soi pendant les deux premières années de vie. Si l'enfant est inquiet et excité, il développe un « comportement d'attachement », c'est-à-dire qu'il va chercher à sa manière à être protégé, consolé et rassuré par une personne de confiance. Si son besoin de stimulation est activé, l'enfant part à la découverte de son environnement. Ces deux pôles correspondent : si l'enfant est trop entouré ou trop peu stimulé, ses capacités sont sous-exploitées et il s'ennuie ; s'il n'est pas assez entouré ou qu'il reçoit trop de stimuli, il est dépassé et stressé. Le juste milieu entre recherche de protection et désir de découverte dépend du tempérament de l'enfant, de sa phase de développement ainsi que des expériences ou des changements qu'il a vécus. Un enfant se sent bien quand il peut relever des défis, découvrir des nouveautés et accroître ses compétences dans la mesure de ses capacités.

CONCLUSIONS

Au sein de la famille, de la structure d'accueil collectif ou de la famille de jour, la personne de référence d'un enfant en bas âge doit avoir trois qualités (les trois C) :

- > l'enfant et les adultes qui sont responsables de lui doivent bien se **C**onnaître ;
- > la personne responsable doit pouvoir **C**onsacrer assez de temps à chaque enfant ;
- > l'enfant doit pouvoir faire **C**onfiance à la personne qui prend soin de lui.

Les adultes devraient être conscients des choses suivantes :

- > le bien-être d'un tout-petit et sa résistance au stress dépendent certes en grande partie de l'attention que lui portent les adultes, mais le nourrisson peut déjà y contribuer lui-même et exprimer ses besoins ;
- > une personne doit toujours être présente pour consoler l'enfant et l'aider à gérer le stress qu'il ressent ;

- > accompagner un enfant, c'est avoir la capacité subtile de percevoir ses besoins et d'y répondre rapidement et d'une manière personnalisée ;
- > les enfants sont en quête de stimulations dans un environnement qui leur est familier ;
- > les enfants ont besoin de lieux à eux où ils peuvent se retirer pour s'amuser seuls, se reposer et assimiler leurs expériences ;
- > des enfants inquiets ou surstimulés ne sont pas capables de se concentrer sur une activité ni de faire de nouvelles expériences ;
- > une surstimulation risque de nuire gravement et à long terme au développement de l'enfant ;
- > les enfants ont besoin d'être insérés dans un groupe stable et de taille raisonnable pour pouvoir apprendre dans de bonnes conditions ;
- > dans les groupes où ils évoluent et dans les équipes qui les encadrent, les enfants ont besoin de voir régulièrement les mêmes personnes et de connaître la majorité d'entre elles ;
- > chez les enfants, les expériences physiques et psychiques sont souvent imbriquées ;
- > les processus de développement moteurs, cognitifs et émotionnels se conditionnent et s'influencent mutuellement.

Pour que les enfants puissent apprendre et se développer dans de bonnes conditions, ils doivent jouir d'un bien-être physique et mental.

Un enfant se sent bien quand il est en bonne santé, en sécurité et qu'il a à sa disposition un environnement riche en stimulations.

Un enfant se sent bien quand il reçoit une aide adaptée à ses besoins et à ses compétences. Les personnes les plus à même de combler les besoins de l'enfant doivent bien le connaître, lui inspirer confiance et lui consacrer du temps.

Ces personnes sont capables de ressentir ses besoins de protection, son désir de découverte et ses envies d'indépendance. Elles y réagissent avec tact et attention.

Elles aident l'enfant à faire le tri dans ses expériences, à répondre à ses questions et à accroître ses compétences.

2^E LIGNE DIRECTRICE

Communication : les enfants acquièrent une représentation diversifiée d'eux-mêmes et du monde grâce à leurs interactions.

Dès sa naissance, chaque enfant est un être social. Dès le premier souffle, la communication avec les êtres humains joue un rôle fondamental. Le nouveau-né s'intéresse tout particulièrement aux voix et aux visages humains. Il est influencé par les émotions des personnes qui l'entourent. Très tôt, il ressent l'adéquation entre l'expression faciale et la tonalité de la voix et il est irrité par des signaux discordants. C'est par les échanges non verbaux, préverbaux et verbaux que l'enfant acquiert la conscience du moi. Pendant ses premières années, il apprend pas à pas à faire la distinction entre lui-même et les autres, puis il apprend à ressentir et à penser à la

place des autres. Ces stades du développement sont les fondations d'un comportement empathique, de l'attention aux autres et de la capacité de s'imposer. La capacité de supporter des conflits prend également naissance dans le dialogue non verbal au cours des 18 premiers mois. Un enfant apprend à gérer des conflits quand il est capable de défendre ses intérêts sans pour autant nuire aux autres, quand il a appris à s'imposer, mais aussi à céder et à négocier des compromis.

Quand les adultes parlent – même s'ils mettent en mots un monologue intérieur auquel on ne prête guère attention d'habitude –, les enfants se servent de cet exemple pour focaliser leur attention, se concentrer, réaliser les choses les unes à la suite des autres, s'organiser ainsi que comprendre et ordonner leur pensées et leurs sentiments.

Le développement du moi et le développement des capacités relationnelles sont imbriqués. L'émergence du moi dans les deux premiers mois de la vie correspond aux premières relations personnelles. Grâce à des échanges avec ses personnes de confiance, l'enfant ap-

prend à développer une conscience-noyau, développement qui s'accompagne de la constitution des premières relations nucléaires uniques. Lorsqu'un enfant a peur d'un étranger ou tend pour la première fois son index en direction d'objets et de personnes, on peut conclure qu'il commence à être conscient de lui-même et des différences qui existent entre les personnes qui l'entourent. La conséquence de cette étape est l'émergence d'une conscience subjective et personnelle ainsi que de relations interpersonnelles. Enfin, l'enfant commence à se désigner lui-même et à désigner d'autres personnes par des mots; d'abord par leurs noms, puis par les pronoms « moi/toi » et enfin par « mon/ton », etc.

Par la communication, un enfant recherche à la fois l'approbation et la distanciation. Il apprend ainsi à distinguer réussites et échecs dans la recherche d'approbation. Les gestes de négation (détourner le regard, secouer la tête, résister) sont d'importants prédécesseurs des échanges verbaux. Ce n'est que lorsqu'il est impossible de tomber d'accord sans mots et que le langage corporel ne suffit pas pour exprimer sa volonté qu'il devient nécessaire de recourir aux mots. C'est pourquoi « non » est souvent le premier mot que savent dire les enfants.

Toutefois, les modes d'expression des tout-petits sont très variés. Les enfants en bas âge adorent les jeux d'interaction, qu'ils soient non verbaux, préverbaux ou verbaux. Ils expriment leurs besoins, leurs sentiments et leurs pensées, leurs idées et leurs projets, leurs questions et leurs réponses avec des sons, des mots, leur mains et tout leur corps, comme s'ils parlaient mille et un langages différents. Chez le tout-petit, l'expression et la réception de messages ne se limitent nullement à l'expression verbale et préverbale. D'ailleurs, les nourrissons sont très réceptifs aux chansons, à la musique en général, et ont souvent leurs préférences en la matière. Avant d'apprendre à parler, les enfants savent chanter ou fredonner des mélodies. Ils s'expriment à travers le dessin ou d'autres activités créatives. Ils s'intéressent aux représentations artistiques et techniques.

CONCLUSIONS

Le cercle familial, les structures d'accueil collectif et les familles de jour favorisent la communication entre les enfants en la rendant utile et amusante. C'est sur cette base que les enfants apprendront plus tard à lire et à écrire. Les adultes peuvent transmettre à l'enfant différentes manières de s'exprimer et de se faire comprendre. De plus, quand l'adulte régule les activités de l'enfant par la parole, l'enfant apprend également à se concentrer et à planifier.

Les adultes devraient connaître les caractéristiques et les étapes principales de l'acquisition de la parole et savoir aider le cas échéant l'enfant à apprendre, en plus du premier langage qu'il utilise, une autre langue, qui lui permette de communiquer avec son entourage. Ils devraient être en mesure de repérer les signes d'éventuels problèmes d'acquisition de la langue.

Les adultes qui ont la responsabilité de jeunes enfants doivent également veiller à la communication entre eux.

Les adultes devraient être conscients des choses suivantes :

- > les conditions requises pour une communication de qualité sont : un intérêt général pour les autres, la disposition à s'exprimer et la capacité d'écouter ;
- > utiliser la parole avec soin et de façon variée est l'un des outils pédagogiques les plus importants ;
- > c'est dans le dialogue avec l'enfant qu'ils peuvent le mieux comprendre son besoin de protection ;
- > c'est uniquement par le dialogue que l'enfant apprend à fixer sa capacité d'attention et à la développer ;
- > une communication de qualité est la clé de voûte d'un développement réussi, d'une coconstruction efficace et du succès d'un parcours de formation ;

CHAPITRE 2 : SIX LIGNES DIRECTRICES

- > lorsqu'il formule des questions ou qu'il cherche et élabore des réponses, l'enfant étend ses connaissances de lui-même et du monde;
- > parler aux enfants souvent et employer des mots différents les aide dans l'acquisition de leur première langue, puis de leur seconde langue, si celle-ci diffère de la première;
- > les rimes, les chansons et les histoires créent un lien essentiel avec la langue écrite;
- > la découverte de livres d'images et d'images façonne le rapport de l'enfant aux médias et leur utilisation;
- > les adultes aident l'enfant à réguler son propre comportement et à comprendre ses sentiments s'ils parlent avec lui de ses émotions agréables et désagréables;
- > quand les adultes verbalisent ce qu'ils perçoivent, observent et pensent, ils aident aussi l'enfant à ressentir et à reconnaître ces perceptions.

Dès le premier souffle, l'enfant sait s'exprimer et laisse ainsi des traces. Pour ce faire, il utilise mille et un langages.

Le tout-petit prend connaissance de son environnement et y réagit avec tous ses sens et les possibilités dont il dispose.

Un enfant cherche, teste et acquiert des capacités d'échanger avec les autres, de partager avec eux des expériences, d'obtenir leur approbation et de se distancier d'eux.

La communication avec d'autres personnes est indispensable pour le développement de la conscience du moi, pour le développement de compétences socio-émotionnelles et pour l'acquisition de connaissances.

Le désir de s'exprimer et de se faire comprendre joue un rôle central dans l'acquisition du langage et des compétences en littératie (lecture et écriture).

3^E LIGNE DIRECTRICE

Attachement et participation : dès sa naissance, chaque enfant a besoin de se sentir accepté et de s'impliquer.

Le monde social de l'enfant est, très tôt, constitué de relations personnelles et de l'appartenance à de petits groupes. L'enfant en bas âge joue toujours un rôle actif et participe à la vie communautaire dès sa naissance, même si ce n'est pas forcément visible. Il se trouve que les enfants parviennent à capter les états d'âme et les intentions d'autres personnes et à y réagir bien plus tôt qu'on ne le pensait jusqu'à présent en raison de leurs capacités cognitives. Les nourrissons, déjà, n'adoptent pas les mêmes comportements dans des groupes sociaux différents. S'il est convenablement accompagné dans cette tâche, le tout-petit peut apprécier et définir une relation à deux et même à trois (p. ex. avec la mère et le père). Les nouveaux-nés s'intéressent d'ailleurs assez vite aux autres enfants. Un bébé de quelques mois adapte sa voix et son comportement moteur, selon qu'il s'adresse à un ou à plusieurs enfants. Chaque enfant construit en partie sa manière d'être avec les autres en se développant en compagnie des personnes qui lui sont proches.

Pendant ses premières années, un enfant doit nouer des liens étroits avec les personnes qui l'entourent pour mieux pouvoir s'en détacher plus tard et prendre son autonomie. Ce processus peut remettre en question son sentiment d'appartenance. Il doit pouvoir s'éloigner des premières figures d'attachement et revenir vers elles. Ce processus est facilité quand l'enfant peut être accompagné sur ce cheminement difficile vers lui-même et vers la société par des personnes de confiance à l'intérieur et à l'extérieur de la famille.

Les relations entre enfants ont tendance à être plus symétriques que les liens que les enfants peuvent tisser avec des adultes. Ces relations présentent justement un défi particulier et des expériences enrichissantes pour l'éveil individuel et social. Les enfants qui ont confiance en eux ont généralement beaucoup d'interac-

tions, qu'elles soient réussies ou pas. S'ils se sentent suffisamment rassurés et protégés, ils testent sans cesse de nouvelles interactions sociales, qui leur apprennent beaucoup de choses importantes sur eux-mêmes et les autres et leur permettent d'améliorer leurs compétences sociales. Toutefois, pour que la fréquentation d'autres enfants ne soit pas intrusive ou inquiétante, mais intéressante et enrichissante, il est nécessaire de connaître deux conditions : premièrement, la situation ne doit pas être trop difficile à comprendre pour l'enfant ; deuxièmement, une personne que l'enfant connaît et en qui il a confiance doit rester à proximité. Cette personne devrait connaître assez bien tous les enfants présents pour être capable de ressentir quand ils se débrouillent tout seuls et quand ils ont besoin de sollicitations actives. Si ces deux conditions ne sont pas réunies, il est difficile pour l'enfant de se plonger dans un jeu seul ou avec d'autres enfants. Suivant leur tempérament et leur vécu, les enfants peuvent avoir des sensibilités différentes en la matière.

Par principe, les enfants peuvent et souhaitent participer au succès d'une interaction, à condition que les adultes créent les conditions cadre nécessaires. D'une part, ils doivent faire en sorte que les enfants puissent passer régulièrement des moments de détente tout seuls ou en compagnie d'autres enfants. D'autre part, dans chaque situation qui se présente, ils doivent fournir le cadre nécessaire et aider l'enfant à le structurer. Ils aident notamment les jeunes enfants à maintenir leur attention et leur donnent la possibilité de se retirer et de se reposer quand ils en ont besoin. En effet, les adultes sont responsables du fait que les enfants puissent se créer leur petit monde. Pour que les enfants aient régulièrement l'occasion de rencontrer d'autres enfants et de bien faire leur connaissance, les personnes qui prennent soin d'eux doivent comprendre l'importance de ces interactions.

Dès leur naissance, les enfants participent à la vie communautaire et sont en quête de résonance sociale. La poursuite de ces objectifs doit être reconnue et encouragée par les adultes. Les enfants doivent parvenir à s'orienter pour profiter des apports de la communauté et participer à la vie sociale. Lorsqu'un enfant vit une situation incontrôlable et contraignante, il ne peut pas tirer profit des compétences qu'il a déjà acquises.

CONCLUSIONS

Les structures d'accueil collectif et les familles de jour offrent aux tout-petits une possibilité supplémentaire de jouer avec d'autres enfants, de faire peu à peu leur connaissance et de se sentir en confiance avec eux. Il est important que les adultes veillent à respecter et à encourager les tentatives d'indépendance des enfants dans des situations quotidiennes et par là même leur capacité à susciter des interactions.

La participation est un processus qui demande de la part des adultes une attitude positive et valorisante vis-à-vis de la contribution des enfants aux interactions sociales. Encourager la participation des enfants, cela signifie :

- > autoriser chaque enfant à s'exprimer, l'écouter et lui répondre ;
- > s'adresser à chaque enfant de manière compréhensible, le tenir au courant de ce qui se passe et l'impliquer ;
- > faire participer chaque enfant à l'organisation et à la réalisation d'activités et aux changements de programme ;
- > accepter et encourager les initiatives des enfants.

Les adultes devraient être conscients des choses suivantes :

- > où qu'il soit, l'enfant a besoin pour être rassuré d'être en présence d'au moins une personne qui le connaît bien, lui inspire confiance et lui consacre du temps ;
- > les nouveaux-nés participent déjà à la vie de la communauté ;
- > les enfants ont besoin de se rendre utiles et d'être appréciés par leur communauté ;
- > les enfants accroissent leurs compétences sociales tout particulièrement en compagnie d'autres enfants, mais ils ont besoin d'être rassurés par une personne de confiance ;
- > chaque enfant est perturbé par la séparation, que ce soient d'enfants ou d'adultes qui lui sont familiers, et il a besoin de faire le deuil de ces relations et de s'habituer à une nouvelle communauté ;
- > il leur incombe de préparer les enfants à de futurs changements, qu'ils soient mineurs ou majeurs, et de les accompagner dans le passage d'une communauté à une autre ;
- > les enfants doivent connaître les personnes et les événements auxquels ils sont confrontés pour s'impliquer dans une situation.

Dès ses premiers jours, chaque enfant participe à la vie d'une communauté.

Participer signifie que l'enfant peut s'exprimer, être entendu, donner son avis dans la prise de décision et apporter sa contribution.

Pour pouvoir participer, un enfant doit être stimulé de manière adéquate, être informé de la situation et pouvoir s'investir à sa manière.

Un enfant qui se sent en confiance et a le droit de participer augmente ses compétences sociales et apprend à prendre des responsabilités.

L'attachement et la participation ouvrent la porte à de nombreux apprentissages et expériences. Ce sont les pierres angulaires d'une société démocratique.

4^E LIGNE DIRECTRICE

Concept de soi : les réactions au comportement d'un enfant influencent l'image qu'il a de lui-même.

L'identité se développe au cours des premières années de la vie sur la base d'expériences physiques, sensorielles et émotionnelles et de la découverte de son pouvoir. Dès la naissance, les activités individuelles, la perception du monde extérieur et de son bien-être ainsi que le traitement mental des expériences recueillies contribuent de concert au développement de l'enfant. Les nourrissons comprennent déjà que les actes ont des conséquences. D'ailleurs, ils s'en réjouissent et font des expériences : ils répètent les mêmes actes, les appliquent dans de nouvelles situations ou en testent de nouveaux. À la fin de leur deuxième année, les enfants comprennent qu'ils sont les auteurs de leurs actes et commencent à éprouver de la fierté ou de la culpabilité pour ce qu'ils font.

Le « concept de soi » recouvre les représentations que l'on se fait de soi-même et le savoir lié à sa personne. Par exemple, font partie du concept de soi le fait de se représenter en tant que fille ou garçon ou de se représenter d'autres caractéristiques et capacités personnelles. Même le fait de se représenter comme étant un enfant plus ou moins capable d'apprendre de nouvelles choses et de faire face à des difficultés entre dans la composition du concept de soi. Quant au concept d'« estime de soi », il désigne l'évaluation subjective de sa personnalité, à savoir le fait d'être satisfait ou non de soi-même. Il s'agit ici uniquement de la valeur que l'enfant s'attribue à lui-même.

Le développement du concept de soi et de l'estime de soi est influencé de manière déterminante par le vécu social. Quant à ce vécu, il influence la motivation et le comportement de l'enfant et donc la manière dont l'enfant est perçu par les autres. Pendant les premières années de vie, le développement du concept de soi passe par les étapes suivantes :

- > reconnaissance de soi : se reconnaître dans le miroir, sur des photos ou dans des films, dans différentes situations et se reconnaître au cours des différentes étapes de la vie ;
- > représentation de soi : représentations au sujet de sa propre personne, comme l'apparition du « moi » et « à moi » ;
- > description de soi : se décrire en s'attribuant verbalement des attributs (grand/petit, courageux/peureux, agile/maladroit) et se percevoir plus fortement comme un acteur ;
- > affirmation de soi : utiliser les différentes variantes du pronom personnel (je/moi/mon) pour affirmer son désir d'indépendance ;
- > évaluation de soi : être capable d'éprouver des « émotions secondaires » comme la fierté, la honte, la jalousie, la culpabilité, l'envie et la gratitude ;
- > comparaison sociale : percevoir où l'on se situe vis-à-vis d'autres enfants du groupe habituel.

Au fur et à mesure du développement cognitif, l'identité se rapproche de la capacité de réfléchir sur soi et les autres. L'image de soi qui se construit dans l'interaction avec les autres revêt une importance de premier rang avant même l'acquisition du langage. Les enfants adaptent nettement leurs perceptions et leurs jugements en fonction des expressions et du comportement des adultes qui leur sont familiers. Ainsi, les jugements formulés par les personnes de confiance ont une influence d'autant plus grande sur l'enfant en plein développement. Le tout-petit ressent dans les détails ce que les adultes respectent ou ignorent, approuvent ou discréditent. Les jugements des autres parviennent à l'enfant sous la forme de commentaires verbaux et de réponses comportementales. L'enfant apprend ainsi quel pouvoir ont ses actes et comment les autres y réagissent.

L'importance accordée à l'évaluation de ses actes par les personnes de confiance se manifeste à partir de six mois par les regards que cherche l'enfant pour se rassurer dans une situation qui l'inquiète. L'enfant comprend par ces réactions ce que les adultes attendent et exigent

CHAPITRE 2 : SIX LIGNES DIRECTRICES

de lui. Ces signaux contribuent donc également à la construction du concept de soi. Ils rappellent à l'enfant ce qu'il sait déjà faire et ce qu'il est capable d'apprendre. Un enfant qui ne reçoit pas ces messages, en reçoit trop ou reçoit des signaux négatifs est entravé dans la construction d'un concept de soi réaliste et positif. En effet, des signaux et des encouragements respectueux sont indispensables pour le développement personnel.

L'enfant confronté à des difficultés qui peuvent nuire à son développement accorde une importance encore plus grande aux commentaires positifs et encourageants. Des études sur la résilience démontrent clairement que la construction de la capacité de résistance à l'adversité est un processus interactif entre soi-même et le monde. Dans des situations de vie particulièrement difficiles, il est extrêmement précieux et utile de ressentir qu'on peut changer les choses et qu'on est capable d'apprendre. S'impliquer dans ce qui touche l'enfant le conforte, l'aide à développer sa résilience, à trier et à analyser ses expériences et à faire l'expérience de son auto-efficacité. Toutes ces attitudes permettent à l'enfant de ne pas se sentir impuissant face au monde et à ne pas perdre le fil rouge de sa propre histoire.

CONCLUSIONS

Les adultes peuvent encourager le jeune enfant :

- > à se percevoir ;
- > à se reconnaître ;
- > à construire une image positive de lui-même ;
- > à se décrire et
- > à se considérer comme capable d'apprendre.

Les adultes devraient être conscients des choses suivantes :

- > ils envoient à l'enfant des signaux verbaux et non verbaux des jugements qu'ils portent sur sa personne et son comportement ;
- > des réactions négatives et injustes entravent la construction d'un concept de soi positif et sapent l'estime de soi ;
- > des compliments impersonnels et trop généraux gâchent le bonheur qu'il éprouve quand il réussit quelque chose ;
- > des encouragements honnêtes aident l'enfant à prendre plaisir à ses actes, à ses découvertes, à oser la nouveauté et à s'entraîner.

Les adultes devraient savoir comment :

- > ils peuvent renforcer la confiance des enfants par une communication verbale et non verbale ;
- > ils peuvent aider l'enfant à découvrir les différentes facettes de sa personnalité et à se percevoir comme une seule et même personne malgré ses changements et ses évolutions ;
- > ils peuvent créer pour les enfants qui sont confrontés à des situations difficiles des expériences positives qui vont renforcer leur personnalité au sein de la famille, de la structure d'accueil collectif et de la famille de jour.

Le concept de soi et l'estime de soi se constituent au cours des premières années de l'enfant.

L'autoreprésentation de l'enfant et le jugement qu'il porte sur cette représentation se construisent à travers ses interactions avec son entourage.

Les personnes s'occupant du tout-petit peuvent renforcer son image d'enfant capable d'apprendre en parlant de ses activités et de ses idées avec respect et en l'incitant à être curieux, à faire de nouvelles expériences et à persévérer dans ses apprentissages.

L'enfant acquiert la force de faire face à des conditions de vie difficiles dans un processus dynamique d'adaptation au monde qui l'entoure.

5^E LIGNE DIRECTRICE

Intégration et acceptation de la diversité : chaque enfant doit trouver sa place dans la société.

Faire partie d'une communauté – apprendre à s'intégrer – dans le milieu familial ou extrafamilial fait partie des objectifs de développement indispensables à tous les enfants. Ils s'attendent donc à ce que chaque communauté souhaite les intégrer et considère leur inclusion comme évidente et importante. Une socialisation réussie est le résultat d'un processus dynamique et interactif. En effet, l'enfant peut se percevoir de plus en plus comme une personnalité responsable à travers ses échanges avec l'environnement physique et ses relations avec les personnes qui lui sont familières.

Pendant les premiers mois de la vie, le monde social de l'enfant se compose principalement des parents, des frères et sœurs et des quelques autres personnes qui remplacent les parents de temps en temps. Les enfants de moins d'un an apprécient déjà la compagnie d'autres enfants. Si les conditions sont réunies, dès la deuxième

année, le quotidien de l'enfant est rythmé par le jeu avec d'autres enfants et adultes. Au sein de son groupe de pairs, l'enfant apprend à reconnaître l'égalité et les différences ainsi qu'à développer ses compétences sociales. Grâce à ces moments de vie commune, l'enfant se perçoit à la fois comme unique et comme membre d'une grande communauté. L'enfant se rend compte assez rapidement qu'il partage certaines caractéristiques avec les autres enfants et qu'il a également des spécificités. Il s'aperçoit aussi peu à peu que certains enfants ont des parents et un environnement familial à la fois similaires aux leurs et différents. C'est là que les enfants commencent à s'intéresser à leurs origines et à leur histoire.

Pour peu que les jeunes enfants se sentent rassurés par la présence de personnes de confiance, ils vont facilement à la rencontre d'autres personnes et font preuve de curiosité. Ils ont envie d'explorer les points communs et les spécificités. Au fur et à mesure de leurs rencontres, ils essaient de mettre de l'ordre dans leur univers social, qui devient de plus en plus riche, en créant des catégories et des concepts. L'exploration de ces caractéristiques comprend également la découverte du sexe opposé. Ils découvrent des différences dans le physique, les préférences et le comportement des filles et des garçons, des femmes et des hommes ainsi que dans

CHAPITRE 2 : SIX LIGNES DIRECTRICES

leur manière d'être influençables ou de résister. Pendant cette phase de développement, la catégorisation des enfants en bas âge peut être assez stricte. Ils affirment savoir comment sont une petite fille, un garçon, une femme, un homme, une mère, un père et ont les idées très claires sur la manière de célébrer un anniversaire ou une autre fête. Les enfants ont tout particulièrement besoin que les adultes reconnaissent leur quête d'orientation et leur permettent d'être confrontés à la diversité des classes d'âge, du genre et des groupes sociaux.

CONCLUSIONS

Le prérequis de l'intégration (faire partie de) et de l'inclusion (être impliqué) est d'accueillir et de respecter chaque enfant.

Les adultes doivent faire face aux particularités des étapes de développement et aux spécificités de chaque enfant. Encourager la mise en œuvre de l'égalité des chances, cela implique aussi d'agir différemment dans des circonstances différentes. Tous les enfants souhaitent sentir qu'ils font partie d'un groupe en même temps qu'ils ont besoin d'un accompagnement personnalisé dans leur cheminement social. C'est pourquoi les adultes et les professionnels doivent reconnaître les différences qui existent entre filles et garçons, mais également entre tous les enfants, au-delà de leur genre.

Quant aux enfants ayant des caractéristiques et des « besoins spécifiques », ils nécessitent un accompagnement encore plus personnalisé. Pourtant, pour eux comme pour tous les autres enfants, la découverte de la société passe par des interactions riches avec d'autres personnes.

Dans tous les contextes (la structure d'accueil collectif, la famille de jour ou la famille), les enfants peuvent apprendre à gérer des comparaisons sociales, à faire preuve de solidarité et à saisir la différence entre compétition motivante et concurrence exclusive.

Les enfants commencent à acquérir l'une des valeurs centrales de notre démocratie lorsque des enfants et des adultes avec des personnalités et des caractéristiques différentes sont accueillis ou s'impliquent dans la structure d'accueil collectif, la famille et la famille de jour. À l'inverse, l'exclusion de certains enfants ou adultes traduit une attitude menaçante pour la vie commune et la solidarité.

Les adultes devraient savoir comment :

- > le cadre de la famille, des structures d'accueil collectif et des familles de jour peut permettre aux enfants de comprendre dans quelle mesure les femmes et les hommes, les jeunes et les plus âgés contribuent à la vie de la communauté ;
- > ils peuvent mettre en mots des caractéristiques communes, liantes ou différentes ; ils cherchent avec les enfants des réponses aux questions en la matière ;
- > ils peuvent parler de la diversité des enfants et des familles à travers des chansons, des histoires, des rituels, des jeux, des plats, des habits ou des déguisements.

Les ressemblances et les différences auxquelles les enfants sont confrontés en communauté sont bénéfiques pour leur développement individuel et social et les intéressent beaucoup.

Tout enfant souhaite se sentir bien accueilli et intégré partout où il se trouve.

Tout enfant a besoin de reconnaissance bienveillante pour trouver sa place dans la société et pour y faire son chemin. Ce besoin est identique chez un enfant ayant des besoins ou des attentes spécifiques.

L'identité et les différences des enfants, de leurs familles et de leurs origines sont des facteurs enrichissants pour une communauté.

6^E LIGNE DIRECTRICE

Globalité et adaptation : les jeunes enfants ont recours à tous leurs sens pour l'apprentissage, guidés par leurs intérêts et leurs expériences antérieures.

Un enfant peut bénéficier des expériences et des stimulations qui correspondent à son stade de développement et qu'il peut assimiler. Cette affirmation se fonde sur les résultats d'études portant d'une part sur la disposition à apprendre et les processus d'apprentissage du tout-petit et, d'autre part, sur les caractéristiques de la situation d'apprentissage.

Dans la petite enfance, une éducation adaptée est une éducation qui :

- > encourage l'enfant tout en respectant son niveau d'éveil,
- > lui propose des activités l'aidant à passer au niveau de développement suivant,
- > lui donne des informations adaptées à ses questions et l'encourage à poser ses propres questions,
- > l'encourage à tenter de nouvelles expériences.

L'apprentissage d'un tout-petit ne se fait pas de manière fragmentée, mais globale, ce qui a deux implications : premièrement, l'enfant apprend avec tous ses sens ; deuxièmement, une activité peut lui profiter dans plusieurs perspectives différentes. Par exemple, en jouant avec de l'eau, l'enfant n'augmente pas uniquement ses connaissances en matière de physique, mais affine également toutes ses perceptions sensorielles et exerce son habileté motrice. Quand il joue dans l'eau avec d'autres enfants, il développe en plus ses compétences sociales. En outre, si les personnes présentes parlent de ce qu'il fait et lui posent des questions, il accroît aussi ses capacités langagières et réflexives. Pendant les premières

années de leur vie, les enfants sont incapables d'assimiler des savoirs déterminés. Au contraire, ils apprennent par l'action, la coopération et le dialogue avec d'autres personnes. Leur intellect n'apprend pas seul, mais en même temps que leur corps, leurs émotions et leurs sens. De même, les activités physiques, intellectuelles, émotionnelles et sociales leur permettent de développer de concert tous ces aspects de leur personnalité.

Le tout-petit apprend uniquement quand il est mû par une motivation interne et une situation donnée. Au cours des toutes premières années, ce n'est souvent le cas que lorsque l'enfant est reposé, qu'il se sent bien et que son intérêt est éveillé. *A priori*, le tout-petit est toujours disposé à améliorer son savoir et ses compétences, la plupart du temps de par sa propre motivation.

Toute expérience laisse des traces dans l'esprit de l'enfant, qui se développe à une vitesse vertigineuse et est extrêmement réceptif. Toutefois, ces expériences ne peuvent contribuer à l'éveil de l'enfant que s'il est dans une étape de développement appropriée. En effet, pour qu'une situation donne lieu à un apprentissage, elle doit stimuler l'enfant, mais pas le dépasser.

Les attentes des adultes définissent les attentes des enfants. C'est pourquoi leurs objectifs doivent être réalistes et doivent avoir une longueur d'avance, mais pas plus, sur le stade de développement de l'enfant. L'enfant est incité à apprendre quand des adultes constatent le savoir-faire et les compétences qu'il vient d'acquérir.

CONCLUSIONS

Afin de solliciter les enfants en respectant leur stade de développement et leur bien-être, les adultes doivent sans cesse réfléchir à leur comportement vis-à-vis de tel ou tel enfant et sur les raisons et les buts de leurs interventions.

Les adultes devraient savoir :

- > quelles sont les spécificités de l'apprentissage des enfants au cours de leurs premières années ;
- > comment ils peuvent tenir compte de manière adéquate des différences d'âge et de personnalité entre les enfants ;
- > ce qu'implique un apprentissage global ;
- > que des comportements, des entraînements ou des leçons centrés sur un savoir particulier ne correspondent pas aux schémas d'apprentissage des enfants ;
- > dans quelles conditions les enfants peuvent bénéficier à court et à long terme de stimulations et d'encouragements ;

- > comment ils peuvent mettre en relation ces stimulations avec les centres d'intérêt et les questions de l'enfant ;
- > comment ils peuvent permettre à l'enfant d'apprendre par l'expérimentation, par des activités communes ou des discussions ;
- > qu'un enfant est particulièrement motivé à apprendre quelque chose de nouveau quand il l'observe chez les enfants et les adultes qui sont importants pour lui.

Par ailleurs, il est essentiel que les adultes se rappellent leur propre parcours de formation. Dans cette perspective, il est important de se souvenir des joies et des déceptions, des succès et des échecs, ainsi que des expériences vécues avec d'autres enfants et adultes. Sur cette base, il est ainsi plus simple de réfléchir sur ses attentes envers l'enfant et d'utiliser son expérience sans en accabler les enfants dont on s'occupe.

L'apprentissage d'un tout-petit ne se fait pas de manière fragmentée, mais globale.

L'enfant apprend par l'action, l'observation et l'interaction avec d'autres personnes. C'est ainsi qu'il développe ses compétences émotionnelles, sociales, motrices, cognitives et langagières.

Un enfant a besoin de stimulations qui correspondent à son stade de développement et à ses expériences antérieures.

Toute expérience laisse des traces, mais l'enfant n'apprend pas de toutes ses expériences.

CHAPITRE 3 : ACTIONS PÉDAGOGIQUES

Le chapitre 3 traite de l'application pédagogique des observations précédentes. C'est pourquoi il s'adresse, plus que les deux chapitres précédents, aux professionnels de l'enfance. Toutefois, on considère que ce chapitre peut intéresser également les parents et les familles de jour. Précisons que les structures d'accueil collectif jettent une passerelle essentielle entre les différents lieux d'apprentissage des enfants, tant dans leurs relations horizontales que verticales. La capacité d'observation et de réflexivité des professionnels de l'enfance, leur disposition à dialoguer avec les personnes et les institutions en dehors de leur propre institution, sont des caractéristiques essentielles du professionnalisme en matière de pédagogie de la petite enfance.



OBSERVER, RÉFLÉCHIR ET DOCUMENTER

Observer de manière régulière et systématique les processus d'apprentissage et de développement des enfants, y réfléchir et les documenter font partie des tâches centrales du professionnel de l'enfance.

Savoir percevoir et analyser les processus d'apprentissage et de développement des enfants implique une capacité à observer en détail le comportement des enfants et à en tirer des conclusions pour encourager leur développement. Afin d'être en mesure de bien accompagner l'apprentissage des enfants, les adultes doivent comprendre les intérêts, les manières d'apprendre et les intentions des enfants. C'est ainsi qu'ils pourront adapter leurs activités pédagogiques aux processus de formation et d'apprentissage des enfants.

Les objectifs de l'observation, de la réflexion et de la documentation :

- > observer, reconnaître et comprendre les besoins éducatifs et les processus de développement des enfants,
- > décrire et noter les centres d'intérêt, les ressources et les points forts des enfants,
- > entrer en discussion avec les enfants sur leur apprentissage,
- > réfléchir aux parcours de formation et de développement de chaque enfant avec d'autres adultes,
- > acquérir des points de repère pour l'accompagnement des enfants et mettre en place de nouveaux exercices et stimulations pédagogiques.

L'observation, la réflexion et la documentation mettent en avant le respect de l'enfant observé, la reconnaissance de sa personnalité et la valorisation de sa manière de s'approprier le monde. C'est la triade « percevoir – observer – respecter ». Toutes les observations, réflexions et documentations sont réalisées selon le principe de la participation : l'enfant n'en est pas l'objet, mais le sujet. L'objectif principal est le renforcement

des capacités et du potentiel de l'enfant. La perspective est donc la suivante : qu'est-ce que l'enfant sait et comprend déjà, quels intérêts développe-t-il, quelles sont les thématiques qui l'intriguent, comment se comporte-t-il avec les autres enfants du groupe d'apprentissage, quelles sont les étapes importantes pour qu'il continue à avancer dans ses apprentissages et son développement ?

L'enfant doit être observé dans son quotidien de manière continue et à des intervalles réguliers (les observations de chaque enfant doivent être notées au moins quatre fois par année). En effet, des observations ponctuelles ne reflètent pas l'avancement du parcours de formation et de développement de l'enfant. Les observations doivent toujours être réalisées en situation. Elles doivent être mises par écrit et évaluées de manière systématique. À intervalles réguliers, elles font l'objet de discussions et de réflexions entre les professionnels de la structure d'accueil extrafamilial lors de rencontres d'équipe. L'échange d'informations permet de mettre en commun différentes perspectives et de les mettre en relation avec les étapes précédentes du processus d'apprentissage de l'enfant. Quelles compétences ont été observées ? Quels progrès l'enfant a-t-il faits ? Quelles sont ses stratégies d'apprentissage ? Quelles questions et quels souhaits l'enfant formule-t-il ? Comment est-il possible de continuer à encourager l'enfant dans ses apprentissages ? De quelles stimulations a-t-il besoin ? Comment percevons-nous l'enfant, comment réagissons-nous à ses attitudes ? Encourageons-nous l'enfant dans son désir d'autonomie et sa soif de découvertes ?

En se fondant sur leurs observations, les professionnels des structures d'accueil extrafamilial réfléchissent à leur attitude vis-à-vis de l'enfant et à l'image qu'ils se font de lui. Ils évaluent de manière critique leurs actes et acquièrent de nouveaux savoir-faire. Les résultats des discussions entre les professionnels sont consignés par écrit. Observations et évaluations sont rangées et classées de manière systématique (p. ex. dans des classeurs, des dossiers suspendus, des boîtes de classement ou des journaux de bord).

Ces observations doivent être rendues publiques de façon transparente, par différents moyens (p. ex. documentation murale, dossiers individuels, portfolios d'ap-

prentissage et de développement), parcours d'apprentissage ou dossiers photographiques. Les enfants participent activement au processus de documentation, par exemple en commentant eux-mêmes leurs apprentissages, en contribuant au choix des photos et en décrivant les activités qui y sont représentées. Les événements et les réalisations les plus marquantes sont ainsi conservés depuis la perspective de l'enfant. Les dossiers personnels et les parcours d'apprentissage appartiennent à l'enfant. Les adultes ne peuvent les utiliser qu'avec son accord. Ces dossiers personnels (appelés « dossiers d'apprentissage ») contiennent des informations sur les processus d'apprentissage de l'enfant, informations qui lui sont destinées; tous les autres documents sur l'enfant sont rangés dans des classeurs différents.

Cette documentation ouvre la porte à une culture du dialogue entre tous les acteurs, tant les enfants que les adultes. Elle est un support pour la coconstruction. Les différents documents rassemblés et le dialogue permettent aux enfants de réfléchir sur eux-mêmes et sur leur manière d'apprendre. Ils expliquent leurs actes et leurs souhaits. Ils s'expriment sur eux-mêmes, sur leurs pensées et leurs sentiments. Ils se rendent compte de ce qu'ils ont appris et des résultats qu'ils ont obtenus. Ces documents explicitent les stratégies d'apprentissage des enfants. Ceux-ci acquièrent ainsi de véritables compétences méthodologiques. Même les tout-petits arrivent à se reconnaître sur la documentation photographique et réalisent ainsi des progrès importants en matière de développement de leur identité.

En général, les enfants sont fiers et heureux des activités documentées. Ils ont envie de les montrer aux autres et d'en parler. Pour eux, le fait d'être observé et de faire l'objet d'une documentation commune est perçu

comme une forme d'attention, d'intérêt pour leurs actes. Ces documents individuels deviennent par la suite des souvenirs marquants de leurs processus d'apprentissage. Ils font partie de leur parcours de formation.

La documentation réunie jette également des ponts entre les adultes qui s'occupent de l'enfant. Elle renforce le dialogue entre les différents univers d'apprentissage : la famille, la structure d'accueil collectif et la famille de jour. Que vit l'enfant ? Qu'apprend-il ? Quels sont ses derniers développements ? Les documents rassemblés constituent le fondement d'une collaboration efficace entre les différents acteurs. Ils contribuent à la transparence et à la promotion de la qualité pédagogique et du professionnalisme de l'éducation de la petite enfance. Ils aident les adultes à encourager l'enfant dans son parcours de formation en tenant compte du rythme de son développement et de ses points forts. Cet accompagnement est bénéfique pour tous les enfants, y compris ceux qui ont des dons spécifiques ou qui nécessitent un soutien thérapeutique et pédagogique spécialisé.

Ces dernières années, diverses initiatives d'observation et de documentation ont fait leurs preuves en matière d'éducation de la petite enfance. Des approches telles la méthode des « histoires de formation et d'apprentissage » (« Bildungs- und Lerngeschichten ») et le « concept d'infans en pédagogie de la petite enfance » s'appuient explicitement sur les intérêts individuels et le parcours d'apprentissage des enfants. Ces concepts sont utilisés au quotidien et servent à tirer des conclusions des résultats de l'observation pour la suite du travail pédagogique. L'objectif est de renforcer les échanges entre l'enfant, sa famille et les personnes qui s'occupent de lui ainsi que de rendre visible et transparent le travail pédagogique effectué.

L'observation, la valorisation de la réflexion et la documentation des parcours d'apprentissage des enfants sont des outils pédagogiques adaptés à la petite enfance. Le fondement pédagogique de ce concept pour l'adulte est d'entrer dans la vision du monde de l'enfant pour encourager son développement de manière individuelle.

Observations, réflexions et documentation des activités quotidiennes sont effectuées de manière régulière et ininterrompue. Elles sont axées sur le processus et font ressortir les processus d'apprentissage et de développement des enfants au bénéfice de tous les acteurs : enfants, parents et professionnels de l'enfance.

Observer et documenter systématiquement les apprentissages donne également la possibilité d'adopter une posture critique face à sa propre pratique pédagogique. C'est une base adéquate pour amorcer le dialogue entre l'enfant, sa famille et les autres professionnels responsables de lui.

Une documentation mettant en valeur l'enfant contribue au développement de son identité d'apprenant compétent. Elle fait partie du parcours de formation de l'enfant.

STIMULER LES PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET STRUCTURER L'ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE

Les adultes orchestrent les processus d'apprentissage des enfants. Ils sont responsables de l'organisation d'un environnement d'apprentissage tenant compte des intérêts de l'enfant.

Accompagner les tout-petits dans leurs processus d'apprentissage et de développement, c'est :

- > faciliter des interactions sérieuses et stimulantes entre les adultes et l'enfant ;
- > mettre à disposition de l'enfant un environnement d'apprentissage stimulant dans lequel l'enfant peut faire de nouvelles expériences avec des êtres humains (enfants et adultes) et des objets ;
- > favoriser des formes d'expression variées.

La tâche principale des adultes est de trouver le juste équilibre dans leur pratique pédagogique entre des sollicitations de la part de l'adulte et l'initiative de l'enfant, entre des postures d'aide et de retrait.

L'interaction enfant-adulte joue un rôle fondamental dans la formation et le développement des tout-petits. Différentes études ont démontré que les questions ouvertes des adultes stimulaient le processus d'apprentissage de l'enfant, alors que des questions fermées entravaient ce processus. Les questions ouvertes incitent les enfants à réfléchir, à chercher des solutions et à engager le dialogue sur leurs désirs, leurs idées et leurs théories. Les questions ouvertes visent à encourager le récit et les descriptions. Ainsi, les enfants peuvent parler librement de leurs pensées et de leur vécu, p. ex. : « J'ai vu que tu faisais beaucoup de choses avec des avions et bateaux, ces derniers temps. Tu te rappelles encore ce que tu as fait ? Raconte-moi ce que tu as fait. À quoi tu as pensé en faisant cela ? Comment tu en es arrivé à cette idée ? Tu peux me montrer comment tu t'y es pris ? » Les questions ouvertes peuvent s'appuyer sur

les pronoms interrogatifs (qui, que, quoi, où, etc.). Au contraire, les questions fermées contiennent déjà une forme de réponse suggérée par les adultes, qui s'attendent à ce que l'enfant formule cette réponse pré-construite. Les enfants peuvent en général répondre à ces questions par oui ou non, ou se limiter en tout cas à un nombre de réponses restreint. À l'inverse, pour favoriser la coconstruction entre les adultes et les enfants, les tout-petits ont besoin de questions et de dialogues ouverts, qui suscitent leur curiosité, leur étonnement et leur intérêt (« Qu'est-ce qu'il fait, là-bas, l'écureuil ? »), qui les incitent à se concentrer ou à expérimenter quelque chose (« Comment est-ce que tu peux transporter le sable le plus efficacement possible jusque-là ? ») ou qui sollicitent leurs hypothèses et leurs tentatives d'explication (« Qu'est-ce qu'on doit faire pour que ... ? »).

Au cours du dialogue, les adultes s'assurent auprès de l'enfant qu'ils ont vraiment compris où il voulait en venir. Ils lui posent des questions démontrant leur intérêt, reprennent ses idées, l'encouragent à réfléchir plus encore. Les adultes accordent aux suggestions de l'enfant autant de valeur qu'à celles d'un adulte. Ils accompagnent l'enfant dans la recherche de solutions et ne lui livrent pas une réponse toute prête. Les activités d'apprentissage des enfants sont élargies par les adultes, qui veillent à ne pas trop les dominer. Ils n'interviennent pas trop tôt dans les tentatives de résolution des enfants : les enfants ont besoin de temps pour chercher leurs propres réponses et pour prendre des initiatives. Si ces tentatives sont interrompues prématurément, ils n'éprouvent pas le plaisir d'avoir résolu un problème et n'ont pas l'impression d'avoir du pouvoir sur leur environnement. En revanche, si les adultes leur laissent le temps d'exprimer leur point de vue et de tester des solutions possibles, ils se sentent valorisés et respectés. Ils ont l'impression d'être capables et compétents.

Les adultes peuvent encourager les enfants dans leur processus d'apprentissage en mettant à leur disposition un cadre de réflexion et de conseils. Lorsqu'il cherche une solution à un problème ou à un conflit, l'enfant peut se référer à ce cadre pour trouver de nouveaux *stimuli* et de la motivation. Le but est toutefois que les adultes se retirent au fur et à mesure et laissent de plus en plus à l'enfant la responsabilité de ses actes jusqu'à ce

qu'il arrive à réaliser une tâche de manière complètement autonome. Il faut veiller à ce que l'enfant reçoive des conseils et des *stimuli* adaptés à ses capacités pour qu'il s'intéresse à de nouvelles choses, qu'il reste motivé et progresse dans son développement.

« Construire un pont », c'est encourager l'enfant à explorer un domaine dans lequel il n'a encore fait que peu d'expériences, par exemple parce qu'il ne s'y sent pas en sécurité. Dans ce contexte, il est important de partir de champs d'activités dans lesquels l'enfant se sent à l'aise et compétent. Cette posture vise à élargir le champ d'activités de l'enfant et à lui faire découvrir de nouveaux savoir-faire. Les décisions des adultes sont toujours prises dans l'optique de l'enfant. Les points forts et le potentiel de l'enfant sont au centre des préoccupations des adultes et servent de base à la découverte de nouvelles expériences vis-à-vis desquelles l'enfant se sent moins sûr de lui.

Les adultes offrent une écoute active et sensible. Ils répondent rapidement aux messages et aux signaux envoyés par l'enfant. Être à l'écoute de manière active, c'est être ouvert aux récits de l'enfant et accepter l'enfant comme il est. Les adultes créent ainsi un cadre dans lequel les enfants peuvent s'exprimer sans crainte. Ils relèvent ce que l'enfant a dit. Ainsi, ils permettent à l'enfant, premièrement, de se corriger quand il voulait dire quelque chose d'autre et, deuxièmement, de compléter son discours et de le poursuivre. Cela implique que, lorsqu'un adulte dialogue avec un enfant, il se penche vers lui, soit vraiment disponible, s'implique activement dans l'échange et se laisse guider par les attentes de l'enfant.

Dans l'accompagnement de l'apprentissage des jeunes enfants, les adultes ne doivent pas se focaliser sur le produit, c'est-à-dire sur le résultat de l'apprentissage, mais sur le cheminement de l'enfant. Les adultes font en sorte que le tout-petit puisse passer au prochain stade de développement. Grâce à leurs observations systématiques, ils adaptent l'offre d'apprentissage à chaque enfant et vérifient constamment que l'enfant peut aller de l'avant avec les nouvelles stimulations qui lui sont proposées. Cette méthode permet de créer au quotidien des activités individuelles pour certains enfants, des activités en petits groupes ou pour l'ensemble

du groupe. La coconstruction se pratique ainsi entre les enfants et renforce les expériences de groupe. Dans cette perspective, les activités sont choisies en fonction des besoins des enfants, que ce soient les besoins de certains enfants ou les besoins liés à une classe d'âge particulière.

Parfois, un enfant a un intérêt spécifique, par exemple pour les différentes formes de ponts existants, la vie des coccinelles, les enfants en Mongolie (ou du pays d'où viennent ses parents) ou pour un enfant qui est inscrit dans un autre groupe. Dans ces situations, les adultes doivent faire leur possible pour acquérir le savoir nécessaire ou pour trouver une solution afin que l'enfant puisse vivre cette passion et la partager avec les autres.

Par le dialogue, les adultes accompagnent l'enfant dans l'acquisition et le développement de ses capacités langagières. Ils sont des modèles langagiers pour lui (que ce soit au niveau verbal ou non verbal) et mettent à leur disposition des outils d'expression. Par exemple, regarder ensemble un livre d'images permet à l'enfant de s'adonner à un dialogue basé sur le jeu. Les adultes prennent part aux jeux de langue des enfants, p. ex. en imitant les cris d'un nourrisson, en inventant des rimes ou en introduisant de nouveaux mots et de nouveaux sons. Les adultes verbalisent leurs actes. Ils aident les enfants à se comprendre entre eux et utilisent le multilinguisme comme une ressource. Ils soignent une culture du dialogue en veillant à ce que tous les enfants puissent s'exprimer et se comprendre.

Des espaces d'apprentissage stimulants sont souvent considérés comme un troisième éducateur. Cette expression signifie que ces espaces apportent à l'enfant un sentiment de sécurité et des stimulations, comme les adultes. Des espaces stimulants donnent aux enfants :

- > de l'autonomie et de l'esprit d'initiative,
- > la possibilité d'interagir et de communiquer,
- > un sentiment de bien-être et de familiarité,
- > une structure et des points de repères,
- > l'expérience de la vie en communauté,
- > la possibilité de se retirer,
- > la possibilité de faire des expériences avec leur corps,
- > de l'espace pour se défouler,
- > un lieu de détente,
- > un espace pour exercer leur créativité et
- > réaliser des expériences mathématiques, physiques et techniques.

La disposition des pièces et des espaces extérieurs ainsi que les matériaux disponibles doivent être une invitation au jeu, à l'expérimentation, à l'observation et à l'expression artistique (p. ex. accessoires pour jeux de rôle, matériaux naturels, outils, fournitures pour le dessin, miroirs, jeux de construction ou jeux d'éveil musical). Les enfants doivent pouvoir jouer avec de l'eau, du sable et de la pâte à modeler, faire des expériences physiques avec des tissus, des balles et des caisses, construire des maisons, des ponts, des routes, dessiner, bricoler, chanter, danser, lire des livres, regarder des images, écouter et faire de la musique, raconter et simuler des histoires, découvrir l'espace horizontal et vertical (grimper, ramper, se balancer), exercer leur motricité fine et globale, observer des plantes et des animaux.

En revanche, ces espaces ne doivent pas assaillir les enfants avec un trop-plein de *stimuli*. Les enfants ont besoin d'un équilibre sain entre stimulation et repos, entre manque et saturation. Ces espaces d'apprentissage doivent être à l'échelle des enfants et de dimensions raisonnables. Ils doivent permettre la réalisation d'activités adaptées à différents stades de développement (p. ex. soudure pour les plus grands, espace de mouvement pour les plus petits). Il est possible d'associer les enfants à la réorganisation de l'espace ou à l'achat de nouveau matériel. Le matériel est choisi avec les enfants en fonction de leurs centres d'intérêt, de son adéquation avec leur stade de développement et d'une vision d'ensemble. Tous les enfants doivent pouvoir accéder librement au matériel rangé dans les armoires et les tiroirs afin de pouvoir choisir seuls leurs jeux en fonction de leur intérêt.

Les adultes organisent des espaces d'apprentissage incitant les enfants à faire des découvertes et des créations de manière autonome. Ils mettent à leur disposition toutes sortes de matériaux, de médias et d'activités.

Les adultes incitent les enfants à poser leurs questions et les aident à y trouver des réponses. Ils n'utilisent que des questions ouvertes et les écoutent de manière active.

Les adultes réservent du temps et de l'espace aux enfants pour qu'ils apprennent de manière active, concentrée et indépendante.

Les adultes encouragent les enfants à élaborer et à tester leurs propres solutions. Ils veillent à ne pas interrompre leurs processus d'apprentissage en leur servant sur un plateau des solutions pour leurs problèmes.

Les adultes encouragent tous les contacts sociaux positifs entre les enfants. Ils incitent les enfants à exprimer leurs intérêts, leurs sentiments et leurs besoins, à les communiquer à d'autres enfants, à vivre des expériences communautaires et à coconstruire avec eux.

Les adultes accompagnent verbalement les processus d'apprentissage des enfants.

COOPÉRATION EN MATIÈRE DE FORMATION ET D'ÉDUCATION

La famille et les autres personnes responsables de l'enfant entretiennent des relations collaboratives et respectueuses entre eux.

La famille est le cadre dans lequel les enfants font des expériences et des apprentissages fondamentaux. De plus, les parents sont les premières personnes de confiance importantes pour l'enfant. Ils sont experts dans tout ce qui touche à leur enfant et doivent être respectés en tant que tels par les professionnels des structures d'accueil de jour et les familles de jour.

La « coopération en matière de formation et d'éducation » garantit la qualité de la collaboration entre les familles et les professionnels qui veillent au bien de l'enfant. Cette coopération vise à instaurer une responsabilité partagée entre les parents (père et mère) et les autres personnes responsables dans l'optique de la for-

mation et du développement de l'enfant. Les différents acteurs impliqués doivent trouver un accord pour créer les meilleures conditions possibles pour le développement de l'enfant dans tous ses espaces d'apprentissage.

Les parents et les professionnels partagent :

- > leurs observations ;
- > leurs constats sur le développement, le vécu et le comportement de l'enfant ;
- > leur conception de la formation et de l'éducation ;
- > leur récit de la situation dans la famille, la structure d'accueil collectif et la famille de jour ;
- > les étapes suivantes qu'ils envisagent pour l'enfant ;
- > toute autre mesure pédagogique susceptible d'aider l'enfant.

Les deux parties voient l'enfant dans des environnements différents. Ils s'informent donc mutuellement des expériences et des conditions de l'enfant dans chaque contexte. Ils se mettent d'accord sur les prochaines étapes de l'accompagnement de l'enfant dans son parcours de formation et de développement. Ils s'incitent mutuellement à prendre connaissance des apprentissages réalisés dans l'un ou l'autre contexte et à les approfondir. Ce sont les professionnels qui mènent la coopération. Ils créent une atmosphère chaleureuse dans laquelle les parents se sentent à l'aise pour exprimer ouvertement leurs souhaits, leurs questions et leurs remarques.

Les parents qui sont invités à partager leurs expériences en matière d'accompagnement de leur enfant aux professionnels de l'enfance et aux familles de jour se perçoivent comme des parents compétents. Leurs commentaires sont écoutés avec considération par les professionnels, qui les complètent avec les expériences qu'ils ont faites avec l'enfant. Les deux parties bénéficient de l'échange, que chacun enrichit de ses compétences et de ses ressources. La relation est caractérisée par l'ouverture au dialogue, la coopération et le respect réciproque. Parents et professionnels se rencontrent d'égal à égal. Ils se parlent clairement, ouvertement et se font confiance. Cet échange permet aux parents et aux professionnels de l'enfance de réfléchir à leur pédagogie ainsi qu'à leur attitude envers l'enfant et envers leurs partenaires.

L'échange sur les processus d'apprentissage et de développement de l'enfant est respectueux. Les professionnels font part aux parents des progrès, des qualités et du potentiel de l'enfant sur la base de leurs observations, de leurs réflexions et de la documentation qu'ils ont rassemblée. Ils attirent l'attention des parents sur les nouvelles expériences que leur enfant a faites dans le cadre de la structure d'accueil collectif ou de la famille de jour. Ils informent les parents d'éventuelles nouvelles photos, histoires d'apprentissage ou d'une nouvelle création de l'enfant. Ces retours sont particulièrement importants pour les parents dont les tout-petits ne peuvent encore raconter leurs découvertes hors de la famille. Les parents sont généralement très heureux de recevoir ces informations précieuses de la part des professionnels. Ils reconnaissent que leur enfant se

développe à son rythme et apprend à sa manière. Ils sont fiers d'être les parents d'un enfant qui apprend de manière active et efficace. En même temps, ils se sentent confortés dans leur rôle de parents. La plupart du temps, ils se montrent reconnaissants de l'engagement et du professionnalisme dont fait preuve le personnel des structures d'accueil extrafamilial. Et ces réactions positives ont une influence bénéfique sur les professionnels, qui sont plus ouverts et plus détendus dans leurs relations avec les enfants et les parents. C'est donc le début d'un cercle vertueux.

Les enfants placés dans une structure d'accueil collectif ou une famille de jour viennent de contextes familiaux parfois très hétérogènes. Les professionnels doivent donc se montrer ouverts et compréhensifs envers des modèles familiaux, des cultures et des histoires très différentes les unes des autres. Ils considèrent que la diversité des parents est un défi et une source d'enrichissement. Ils s'adressent à tous les parents comme à des interlocuteurs égaux.

La coopération en matière d'éducation entre la famille et les professionnels de l'enfance crée de la transparence pour les enfants dans l'univers des adultes. Ainsi, les enfants ont l'impression d'évoluer dans un univers social prévisible, compréhensible et fiable. Cette coopération assure la continuité entre les différents espaces d'apprentissage (famille, familles de jour et structures d'accueil collectif). Ce modèle de relation enseigne aux enfants les bases de la démocratie coopérative et participative. En effet, quand les enfants sentent que leurs parents sont traités avec respect, leur image d'eux-mêmes en est renforcée.

La coopération en matière de formation et d'éducation entre les parents et les professionnels de l'enfance commence lors du premier contact, dès le premier jour de l'enfant au sein de la structure d'accueil collectif ou de la famille de jour. Cette coopération fait partie intégrante de l'organisation pédagogique de la journée, par exemple à travers des discussions si possible quotidiennes entre les professionnels et les parents qui viennent chercher leur enfant, des rendez-vous d'analyse du développement de l'enfant, des séances d'information ou des tableaux d'affichage pour communiquer les informations importantes aux parents (p. ex. plan-

ning de la journée, de la semaine ou conseils de lecture). La coopération en matière de formation et d'éducation s'adresse à tous les parents, et pas seulement à ceux dont les enfants présentent des signes de troubles du développement.

C'est aux professionnels que revient la responsabilité de lancer et d'entretenir cette coopération. Ils doivent encourager les parents à mener ce dialogue et se mettre à leur disposition pour des entretiens réguliers. Ils s'intéressent aux récits et aux expériences des parents. Ils invitent les parents à participer à la vie de la structure d'accueil collectif ou de la famille de jour,

par exemple en organisant des visites ou des moments d'accueil des parents, des activités communes et des excursions.

En outre, ces offres extrafamiliales que représentent les structures d'accueil collectif et les familles de jour créent un lieu où les parents peuvent rencontrer d'autres familles. Elles améliorent l'échange et les liens avec les autres adultes et familles du quartier qui ont des enfants du même âge ou des conditions de vie similaires. Ainsi, d'autres coopérations en matière de formation et d'éducation peuvent se développer entre adultes ayant la responsabilité de jeunes enfants.

La coopération en matière de formation et d'éducation repose sur la coresponsabilité des parents et des professionnels des structures d'accueil de jour vis-à-vis du développement de l'enfant.

Parents, professionnels des structures d'accueil de jour et familles de jour discutent régulièrement de l'évolution de la formation et du développement de l'enfant. Ils s'informent et planifient de nouvelles découvertes pour l'enfant.

Le dialogue autour des processus d'apprentissage et de développement de l'enfant est valorisant. Les professionnels font remarquer aux parents les points forts, les progrès et le potentiel de leur enfant.

Ils respectent la diversité des milieux familiaux. Ils considèrent les parents comme des personnes compétentes pour l'éducation de leur enfant et les encouragent dans leur rôle de parents. Professionnels et parents reconnaissent que leurs perspectives peuvent différer.

Ce sont les professionnels qui sollicitent une coopération en matière de formation et d'éducation auprès des parents.

ACCOMPAGNER LES ENFANTS AU MOMENT DES TRANSITIONS

Les transitions et les changements sont des moments du développement particulièrement prenants pour les enfants. Ils ont donc besoin d'être préparés soigneusement à toute transition et d'être accompagnés par les adultes.

Au cours de leur parcours de formation, les enfants doivent faire face à de nombreuses transitions. Après leurs premières expériences à la maison, au sein de la famille, ils entrent dans une structure d'accueil collectif ou dans une famille de jour ; ensuite, ils arrivent à l'école enfantine ou dans une classe préscolaire avant de commencer l'école primaire. Les transitions représentent à la fois une chance pour le développement de l'enfant et un défi, un risque, une expérience stressante. L'enfant doit s'adapter assez radicalement pour surmonter ces transitions. Dans le meilleur des cas, le passage d'une étape à la suivante enrichit le développement de l'enfant ; dans le pire des cas, il dépasse l'enfant, qui n'arrive pas à s'y adapter. Les transitions sont des processus de transformation qui induisent des changements décisifs dans la situation de l'enfant. Ce sont en tout cas des périodes d'apprentissage intensif pour l'enfant. En effet, celui-ci vit des bouleversements dans de nombreux domaines. Les transitions suscitent de la motivation et diverses émotions : notamment de la joie, de la curiosité, de la peur, la crainte de la séparation et de l'insécurité. Certains horizons d'attente se dessinent, qui peuvent influencer de manière assez déterminante le processus de transition.

Dans la petite enfance, transitions et changements peuvent être :

- > le passage de la famille au lieu d'apprentissage extrafamilial (structures d'accueil collectif à horaires d'ouverture restreints ou élargis et famille de jour) ;
- > l'arrivée à l'école enfantine ou le passage de la structure d'accueil collectif (ou de la famille de jour) à l'école enfantine (ou à la classe préscolaire) ;

- > le passage d'une offre d'accueil extrafamilial à une autre (p. ex. de la famille de jour à la structure d'accueil collectif) ;
- > un changement de groupe à l'intérieur de la structure d'accueil collectif ;
- > des changements dans la composition du groupe ou dans l'encadrement à l'intérieur d'une offre d'accueil extrafamilial (arrivée et départ d'enfants ou de membres du personnel).

Pour les jeunes enfants, ces transitions structurelles impliquent un changement de lieu et d'organisation de la journée, un changement de rôle ou un élargissement de leur horizon identitaire, des changements relationnels en raison du départ de personnes de confiance ou de l'arrivée d'autres enfants ou d'autres membres du personnel. L'enfant sort de la famille pour aller à la structure d'accueil collectif, puis à l'école enfantine. Les relations établies se transforment. De nouveaux visages apparaissent, de nouveaux liens se tissent. Les enfants doivent s'habituer à un nouvel environnement et l'intégrer mentalement jour après jour.

Mais les enfants ne sont pas les seuls à être touchés par les changements ; les adultes aussi évoluent et doivent s'y habituer. Les parents doivent gérer de nouveaux rôles, de nouvelles tâches, attentes et émotions. Par exemple, quand leur enfant va dans une structure d'accueil collectif ou à l'école enfantine, les parents doivent apprendre à partager une partie de leur responsabilité avec d'autres adultes. L'enfant vit des moments dont les parents ne sont pas témoins. C'est pourquoi les parents doivent construire des coopérations efficaces en matière de formation et d'éducation avec les professionnels des lieux d'accueil extrafamilial. En fin de compte, les parents aussi doivent réorganiser le déroulement de leur journée. Parallèlement, ils sont souvent eux-mêmes dans une phase de transition, de retour dans la vie active. Les transitions exigent donc de la flexibilité et des capacités d'adaptation de la part des enfants comme des parents.

De leur côté, les professionnels doivent s'habituer rapidement au nouveau venu et à ses parents et construire une relation de confiance avec eux. Ce sont les profes-

sionnels de l'enfance qui ont l'influence la plus importante sur la manière dont l'enfant et ses parents parviendront à vivre et à supporter ce changement. Ils participent activement à la gestion de ce processus de transition. Si toutes les parties prenantes sont bien préparées à ce changement, il est possible d'éviter stress et angoisses. Si ces transitions sont présentées aux enfants comme des situations maîtrisables n'impliquant pas trop de changements, les enfants peuvent les vivre très bien. Avant toute chose, il est essentiel pour les enfants de s'assurer que le cœur de leur relation avec leurs parents ne change pas dans la nouvelle situation. Pour ce faire, ils ont besoin d'avoir un chez-soi où ils peuvent toujours retourner pour se reposer.

Les facteurs nécessaires pour que l'enfant vive bien la transition sont entre autres les suivants :

- > une estime de soi positive ;
- > une attitude positive envers le nouveau lieu d'apprentissage ;
- > des compétences sociales comme la capacité de coopération et l'initiative relationnelle ;
- > une certaine maîtrise de soi et
- > un bon état de santé.

Les autres facteurs nécessaires pour que la transition se passe bien sont les suivants :

- > des relations de confiance entre l'enfant et les premières personnes de référence (les parents) ;
- > une attitude positive des parents envers le nouveau lieu d'apprentissage de l'enfant ;
- > une préparation attentive de l'enfant à la nouvelle situation, aux personnes qu'il va rencontrer, à son emploi du temps, à ses attentes, etc. et
- > une relation positive et stable avec les personnes de confiance de l'enfant dans le milieu extrafamilial.

Pour que ces phases de transition se passent bien, les adultes doivent tenir compte des expériences et des évolutions précédentes de l'enfant. En termes d'accompagnement pédagogique, cela signifie que la situation de chaque enfant et de sa famille doit être prise en considération pour repérer précocement d'éventuels problèmes rencontrés par l'enfant et mettre en place des solutions adaptées. Pour ce faire, les professionnels des structures d'accueil extrafamilial observent l'enfant de manière intensive et continue pendant les phases de transition. Ils analysent le comportement et les évolutions de l'enfant et en gardent la trace. Ils aident l'enfant à conserver et à accroître son plaisir d'apprendre et son indépendance. Ils accompagnent l'enfant et ses parents avec sensibilité au moment de la séparation.

Accompagner la transition, c'est impliquer activement et dès le départ tous les adultes concernés par le changement : les parents, les éducateurs précédents et les éducateurs de la nouvelle structure d'accueil extrafamilial. Toutes les personnes concernées sont informées du déroulement des opérations à l'avance et pendant la transition et sont impliquées dans toutes les décisions. Elles se répartissent d'un commun accord la tâche d'aider l'enfant à supporter le changement. Cet objectif de coopération implique non seulement les parents et l'équipe de professionnels de l'enfance, mais encore les professionnels entre eux.

Au moment de l'entrée à l'école enfantine, les parents, les professionnels des structures d'accueil de jour et les familles de jour ainsi que les enseignants de l'école enfantine travaillent de conserve. Aujourd'hui, la capacité de faire face à un changement n'est plus considérée comme une compétence individuelle de l'enfant, mais comme une compétence structurelle, qui est le fruit de la participation de tous les acteurs concernés à la communication et à la coconstruction pendant la phase de transition. Par transition, on entend autant l'arrivée de l'enfant dans une structure d'accueil extrafamilial que le passage d'une structure à une autre. Les conditions nécessaires pour accompagner de manière efficace le changement comprennent : des réunions lors desquelles les parents peuvent se renseigner et découvrir le nouveau lieu d'apprentissage de l'enfant, des entretiens approfondis entre les parents et les professionnels, des phases d'acclimatation pendant lesquelles les

parents accompagnent l'enfant et la désignation d'une personne de référence pour l'enfant dans son nouvel environnement.

Des transitions réussies constituent une base solide pour le parcours de formation de l'enfant. Chaque phase de transition transmet à l'enfant des compétences importantes en matière de gestion des changements et des obstacles (p. ex. stratégies de résilience actives face à la séparation et à la nouveauté) ainsi que des compétences socio-émotionnelles de premier plan (p. ex. capacité d'autorégulation, de régulation des émotions et autonomie). Les transitions qui se sont déroulées dans de bonnes conditions constituent un modèle pour les futurs changements que l'enfant aura à affronter. Mieux le premier changement vécu par l'enfant se passe, plus les transitions suivantes seront faciles à gérer. Il ne faut

pas oublier pour autant que chaque changement pose des problèmes spécifiques et est vécu différemment des précédents. Toutefois, chaque changement bien vécu renforce la confiance et l'assurance de l'enfant. Il renforce son expérience de l'auto-efficacité.

Cependant, si des problèmes supplémentaires surgissent dans l'environnement de l'enfant ou que l'enfant doit gérer simultanément plusieurs changements (p. ex. début de l'accueil extrafamilial et déménagement de la famille ou séparation des parents), la capacité d'adaptation de l'enfant est mise à rude épreuve. Dans ces cas de figure, les enfants doivent être accompagnés très attentivement par les adultes. Un trop grand nombre de situations nouvelles à gérer peuvent submerger l'enfant et avoir des répercussions négatives sur la suite de son développement.

Les phases de transition induisent des processus d'apprentissage intensif pour l'enfant. Les changements apprennent à l'enfant à se détacher du passé, à s'intégrer dans de nouveaux environnements et à faire confiance à de nouvelles personnes. Ils contribuent à élargir son réseau social et lui inculquent des compétences cruciales.

C'est toujours l'enfant qui doit être au centre du processus de transition. Son comportement et ses réactions sont observés et analysés très attentivement par les adultes.

Lors d'une transition, tous les acteurs concernés – l'enfant, les parents et les professionnels – sont parties prenantes. Les adultes interagissent et coopèrent pour le bien-être de l'enfant. L'accompagnement d'un enfant lors de changements majeurs est un processus de coconstruction.

Les adultes sont conscients du fait que les changements bouleversent l'univers de l'enfant. Ils l'aident donc à se séparer des personnes qu'il connaissait, à maintenir certaines relations et à nouer de nouveaux contacts.

Les transitions réussies constituent une référence pour les futurs changements à affronter. Elles consolident l'assurance et la confiance de l'enfant.

PLANIFIER ET ÉVALUER

L'offre de formation et d'accueil est constamment évaluée en termes de qualité pédagogique et améliorée.

Le caractère systématique de l'observation, de la réflexion et de la documentation vise à adapter les activités pédagogiques aux centres d'intérêts, aux désirs et aux besoins de chaque enfant en particulier. La pédagogie classique identique pour tous les enfants laisse la place à une pédagogie différenciée et centrée sur les besoins de l'enfant. Or, des activités prescrites (p. ex. les bricolages précédant des fêtes) ne correspondent pas aux stratégies et aux conditions d'apprentissage des enfants en bas âge, qui ont plutôt besoin de lier leur apprentissage à leurs questions et centres d'intérêts récents. Ainsi, cette approche implique d'une part de la flexibilité et un esprit réflexif en matière de planification pédagogique et, d'autre part, la diversité des activités et des stimulations proposées.

Une planification pédagogique d'actualité implique les enfants directement dans sa réalisation : les étapes et les activités à venir sont toujours discutées et fixées d'un commun accord avec les enfants. En effet, l'enfant sait souvent avec précision quelle est la prochaine étape de ses découvertes.

Le travail d'équipe et la réflexion collégiale sont les pierres angulaires d'un accompagnement au développement de grande qualité dans les offres d'accueil extrafamilial destinées aux tout-petits. Les professionnels doivent organiser régulièrement des réunions d'équipe sur les contenus pédagogiques ou sur des questions organisationnelles soulevées par la formation, l'accueil et l'éducation des enfants au sein de l'institution. Ils mènent une réflexion commune sur les objectifs de l'éducation et des activités organisées, sur leur conception de la formation et sur l'offre pédagogique proposée par l'institution. Ils élaborent des principes communs et entretiennent une culture du dialogue au sein de l'équipe. Ils développent et répertorient par écrit de futurs points forts et objectifs pour l'évolution du travail pédagogique. Ils se mettent d'accord sur les thématiques d'actualité en matière de formation, d'accueil et d'éducation dans les perspectives de la science et de la

pratique. Ils apportent de nouveaux éclairages dans le travail pédagogique en suivant des formations continues ou en lisant la littérature scientifique dans le domaine. Les équipes actives dans des structures d'accueil extrafamilial se perçoivent comme une institution en apprentissage perpétuel.

Les structures d'accueil de jour disposent d'un concept pédagogique à jour, résultat de la collaboration entre les différents professionnels. Les associations de familles de jour ou leurs associations faitières élaborent également un concept pédagogique adapté au type d'offre proposé en y associant leurs membres. Ce genre de concept expose les principes de base de l'encouragement à la formation et au développement de la petite enfance, une philosophie de l'apprentissage, des conditions-cadres et la description des structures de l'institution (p. ex. comment atteindre des constantes dans l'accueil des enfants et des groupes d'enfants) et des critères visant à assurer la qualité pédagogique. Ces concepts doivent être transparents et accessibles aussi bien aux professionnels qu'aux parents. Les professionnels ou, le cas échéant, les membres des associations concernées mènent régulièrement une réflexion critique sur leur concept pédagogique et le mettent à jour si besoin est.

La garantie et l'amélioration de la qualité pédagogique sont un objectif perpétuel des offres d'accueil extrafamilial. Il s'agit d'ailleurs principalement de faire évoluer la pratique pédagogique de tous les professionnels de l'enfance. La qualité pédagogique d'une institution se mesure selon les trois axes suivants :

- > **QUALITÉ STRUCTURELLE :** Dans cette catégorie entrent les caractéristiques des professionnels (telles que leur niveau de formation et leur expérience professionnelle), les conditions-cadres de l'institution (comme la taille, la composition des groupes et le taux d'encadrement), ainsi que les caractéristiques matérielles des locaux (comme le nombre de pièces disponibles et leur aménagement).
- > **QUALITÉ DES PROCESSUS PÉDAGOGIQUES :** Les processus pédagogiques désignent la manière d'interagir avec les enfants et de leur proposer des stimulations et des interactions adaptées à leur niveau d'éveil. Dans ce cadre, il est important d'observer

les relations qu'entretiennent les tout-petits avec les adultes, avec les autres enfants et avec leur environnement matériel. Les réactions des professionnels en fonction de la situation et les échanges avec les familles sont également à prendre en compte dans l'assurance qualité des processus pédagogiques.

> QUALITÉ DES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES :

Par « orientations pédagogiques », on entend les convictions et les valeurs des professionnels. Cette catégorie englobe donc les représentations de l'éducation, de l'enfant en pleine évolution et des structures d'accueil extrafamilial. Au même titre que les caractéristiques structurelles, les orientations pédagogiques déterminent de façon importante l'intervention pédagogique directe des professionnels.

Les méthodes d'évaluation de la qualité pédagogique des offres de formation et d'accueil extrafamilial sont variées ; elles peuvent comprendre des auto-évaluations et des évaluations externes. L'auto-évaluation prévoit que l'équipe de l'institution entreprenne elle-même l'évaluation de ses principes pédagogiques et de leur application. Dans le cas d'une évaluation externe, l'évaluation est confiée à une équipe d'évaluateurs indépendants qui sont compétents dans le domaine. Cette équipe doit cerner la qualité pédagogique de l'institution et lancer en collaboration avec tout le personnel un processus de développement de la qualité sur le plus long terme. L'observation de la situation actuelle constitue une base pour élaborer en commun des objectifs organisationnels et concrets, qui seront évalués à leur tour. Il faut savoir que l'auto-évaluation tout comme l'évaluation externe présente à la fois des avantages et des inconvénients. Dans l'idéal, bien sûr, il faudrait combiner ces deux méthodes.

Lors de la planification et de l'évaluation (ce qu'on appelle gestion de la qualité), la direction de l'institution ou de la structure d'accueil et de formation est particulièrement mise en avant. La direction prend au sérieux les souhaits et les besoins professionnels des collaborateurs. Elle représente la position et les valeurs de l'institution en interne et vis-à-vis de l'extérieur. Elle ouvre la réflexion et lance des procédures de transformation tant au sein de l'équipe que de l'institution (p. ex. organisation de réunions d'équipe à intervalles réguliers). Elle veille à ce que les collaborateurs participent à des offres de formation continue pour permettre à l'institution de s'améliorer. Elle prend la responsabilité d'accompagner les professionnels de manière appropriée dans leur formation au quotidien. Elle suit l'équipe au moment de la mise en œuvre de nouvelles méthodes, structures et nouveautés dans l'institution. Elle donne des retours évaluatifs sur le travail pédagogique des collaborateurs et de l'équipe. Elle offre aux collaborateurs une supervision et un encadrement professionnels de leur activité exigeante et lourde de responsabilités. Elle adopte une position d'autoréflexivité sur sa manière de diriger. Elle favorise la mise en réseau avec d'autres professionnels, organismes responsables, institutions de formation et services dans le domaine de la petite enfance.

Les planifications pédagogiques sont fondées sur une observation et une réflexion systématiques de la part des professionnels des structures d'accueil extrafamilial à propos des processus d'apprentissage et de développement des enfants. Les activités pédagogiques tiennent compte des intérêts et des besoins de chaque enfant.

Les professionnels organisent régulièrement des réunions d'équipe sur les contenus pédagogiques ou autour des questions organisationnelles soulevées par la formation, l'accueil et l'éducation des enfants au sein de l'institution. Lors de ces réunions, ce sont les questions de contenu et de pédagogie qui sont au premier plan.

Les structures d'accueil collectif ainsi que les associations de familles de jour élaborent des concepts pédagogiques actuels et approfondis. Chaque concept expose des informations sur l'accompagnement de la formation et du développement des enfants ainsi que sur l'assurance de la qualité pédagogique dans les institutions.

Les équipes actives dans des structures d'accueil extrafamilial se perçoivent comme une institution en apprentissage perpétuel.

La qualité pédagogique des offres d'accueil extrafamilial est mesurée au moyen d'auto-évaluations et d'évaluations externes.

SUR LA LANCÉE

**PHASE D'IMPLÉMENTATION ET
D'EXPÉRIMENTATION, 2012-2015**

En 2012 paraît le *Cadre d'orientation* pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Pour la première fois, la Suisse dispose d'un instrument national de référence pour l'éducation et l'encadrement des enfants de moins de 4 ans. Le *Cadre d'orientation* est une publication conjointe de la Commission suisse pour l'UNESCO et du Réseau suisse d'accueil extrafamilial. Il a suscité dès son apparition un vif intérêt. Depuis sa publication, il est utilisé au quotidien en maints lieux de formation, d'accueil et d'éducation.

Au cours des années qui ont suivi sa publication, le *Cadre d'orientation* :

- > a été acheté ou téléchargé jusqu'à présent plus de 10 000 fois en français, allemand et italien ;
- > a été testé pendant deux ans par 24 partenaires dans l'administration, sur le terrain, dans les programmes de formation et le monde politique dans toutes les régions linguistiques ;
- > a été largement débattu lors d'occasions de dialogue et de rencontres des projets partenaires ;
- > et a été mis en œuvre par de nombreux autres professionnels et institutions.

Nous continuerons de collecter toutes les informations pertinentes issues des projets partenaires et à les mettre en ligne pour ajouter aux exemples d'utilisation du *Cadre d'orientation*.

- > www.cadredorientation.ch

**EXPLORER L'ACTUALITÉ :
SITE INTERNET, JOURNAL, NEWSLETTER**

La Suisse est en train de découvrir l'importance de l'accueil extrafamilial et de la petite enfance. De plus en plus d'acteurs s'engagent. Grâce à sa veille médiatique et institutionnelle, jour après jour, le Réseau d'accueil extrafamilial couvre les nouveautés, met en forme l'information et la classe pour vous. Il constitue ainsi une plateforme d'information centrale dans le domaine de la petite enfance et de l'accueil extrafamilial et offre sur son site internet et par le biais des divers canaux de communication proposés des actualités, mais également des dossiers et des liens vers d'autres thématiques pertinentes.

Les membres du Réseau d'accueil extrafamilial reçoivent en outre une newsletter périodique compilée avec soin pour leur permettre de trouver automatiquement dans leur boîte de réception les nouvelles et informations les plus importantes. Rejoignez-nous, soutenez notre travail et profitez vous aussi de notre newsletter réservée aux membres.

Suivez-nous sur les réseaux sociaux



www.facebook.com/netzwerk.kinderbetreuung



twitter.com/netzwerk_kibe

- > www.reseau-accueil-extrafamilial.ch/fr/news

EXPLORER LES SUJETS LIÉS : LES BROCHURES THÉMATIQUES

Les brochures thématiques constituent une série de publications qui continue de s'enrichir. Chaque brochure approfondit une thématique sous l'angle de l'éducation de la petite enfance en s'appuyant sur les conclusions et les demandes formulées lors des « occasions de dialogue ». Ces rencontres sont organisées en partenariat avec une institution renommée active dans le domaine abordé.

FONCTIONNEMENT ET OBJECTIFS

Chaque rencontre-débat place l'accent sur un thème donné. Les participants, qui sont actifs sur le terrain, dans la formation, l'administration ou encore la recherche, réfléchissent ensemble aux bénéfices que la problématique abordée peut retirer du *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse*.

Les brochures thématiques sont à concevoir comme une offre d'assistance supplémentaire pour toutes les personnes intéressées, qu'elles travaillent dans le domaine de la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance, ou dans une profession connexe. Ces brochures permettent d'établir des liens entre les deux domaines et peuvent servir de base aux travaux cherchant à approfondir la question. Elles n'aspirent nullement à faire le tour d'un sujet, mais ont plutôt pour vocation de recenser des expériences et des idées de démarches utiles pour les personnes travaillant en pratique avec le *Cadre d'orientation*.

Parues à ce jour :

- > Brochure thématique Santé (ALL, FR)
- > Brochure thématique Intégration (ALL, FR, IT)
- > Brochure thématique Espace social (ALL)
- > Brochure thématique Éducation à l'environnement (ALL, FR)

A paraître

- > Brochure thématique Prévention de la pauvreté par la collaboration avec les parents
- > Brochure thématique Suisse romande
- > Brochure thématique Éducation esthétique et participation culturelle
- > www.reseau-accueil-extrafamilial.ch/fr/innovation/cadre-dorientation/brochures-thematiques/

EXPLORER LA SOCIÉTÉ : NOTRE MANIFESTE

De plus en plus, nous réalisons l'importance des premières années dans la vie d'un enfant. Mais l'accueil et l'éducation de la petite enfance ne bénéficient pas encore de toute la reconnaissance qu'ils méritent : de nombreuses lacunes restent à combler – dans les esprits, dans la loi, dans les structures et les budgets.

Les expériences réalisées par les projets partenaires et les conclusions des dialogues menés sont univoques : pour un travail efficace et de haute qualité auprès des tout-petits, tel que le décrit le *Cadre d'orientation*, des conditions sociales et politiques et des structures appropriées sont cruciales. Dans un *Manifeste* publié en novembre 2015 à l'issue de la phase d'expérimentation, le Réseau d'accueil extrafamilial et la Commission suisse pour l'UNESCO demandent davantage de reconnaissance, des conditions de travail plus motivantes, une charge financière réduite pour les parents et une politique de la petite enfance à tous les niveaux de gouvernement.

Ce *Manifeste pour l'éducation de la petite enfance* se veut un manuel d'accompagnement pour tous ceux qui souhaitent s'engager : il résume concrètement la situation, offre des éléments de contexte, définit les actions nécessaires et propose des exemples de mesures ayant déjà fait leurs preuves.



À partir des expériences réalisées avec le *Cadre d'orientation* pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance, la Commission suisse pour l'UNESCO et le Réseau d'accueil extrafamilial placent les conditions actuelles de l'accueil extrafamilial sous les feux des projecteurs et formulent quatre objectifs à l'adresse des acteurs politiques, économiques et administratifs :

- 1. QUALITÉ :** reconnaître la valeur et le potentiel à tirer de prestations de haute qualité destinées aux tout-petits.
- 2. RECONNAISSANCE :** offrir aux professionnels de la petite enfance la reconnaissance qu'ils méritent et des conditions de travail adéquates.
- 3. ALLÈGEMENT DE LA CHARGE FINANCIÈRE :** réduire la charge assumée par les parents grâce à un engagement financier plus important et garanti de la part de l'état et de l'économie.
- 4. POLITIQUE DE LA PETITE ENFANCE :** répartir clairement les compétences entre communes, cantons et confédération pour une « politique de la petite enfance » efficace.

Vous pouvez télécharger le *Manifeste* au format PDF en français, allemand et italien ou le commander à l'adresse suivante :

> www.reseau-accueil-extrafamilial.ch/manifeste

BIBLIOGRAPHIE

BIBLIOGRAPHIE

RÉFÉRENCES PRINCIPALES

Bolz, M., Wetter, M. & Wustmann, C. (2010). *Document de base « Des cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire »*. Réseau suisse d'accueil extrafamilial. Zofingue (URL: www.netzwerk-kinderbetreuung.ch).

Stamm, M. et al. (2009). *Éducation de la petite enfance en Suisse – étude de base élaborée à la demande de la Commission suisse pour l'UNESCO* (original allemand, résumé en français). Fribourg: Université de Fribourg.

Wustmann Seiler, C., Eggenberger, N. & Simoni, H. (2011). *Enquête Delphi « Frühkindliche Bildung in der Schweiz – Entwicklung eines Orientierungsplans »: Résumé des différentes phases de l'enquête Delphi et des mesures de consensus*. Manuscrit interne non publié. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.

Wustmann, C. & Simoni, H. (2010). « Frühkindliche Bildung und Resilienz ». In: M. Stamm & D. Edelmann (éd.), *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* (p. 119–136). Zürich: Rüegger.

Convention relative aux droits de l'enfant. URL: http://www.admin.ch/ch/f/rs/c0_107.html (07.03.12).

LITTÉRATURE COMPLÉMENTAIRE EN FRANÇAIS

CHAPITRE 1 : PRINCIPES FONDAMENTAUX

Bruner, J. (1983). *Le développement de l'enfant; Savoir faire, Savoir dire*. Paris: Presses Universitaires de France.

Falk, J. (2006). *Les fondements d'une vraie autonomie chez le jeune enfant*. Paris: Association Pikler Lóczy de France.

Mackenzie Oth, L. (2002). *La crèche est rentable, c'est son absence qui coûte*. Genève: Conférence latine des déléguées à l'égalité.

CHAPITRE 2 : SIX LIGNES DIRECTRICES

Appel, G. & David, M. (1973). *Lóczy ou le maternage insolite*. Paris: Editions du Scarabée.

Brougère, G. (1995). *Jeu et éducation*. Paris: L'Harmattan.

Brougère, G. & Vandenbroeck, M. (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles: P. Lang.

Caffari, R. & Koch, F. (2003). *Pour un accueil de qualité. Guide à l'usage des institutions de la petite enfance*. Genève: Délégation à la petite enfance de la ville de Genève.

Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (2012). *Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation*. Toulouse: Erès.

Desponds Theurillat, V., Guinchard Hayward, F. & Rákóczy, A. (Eds.) (2012). *Interroger la qualité. Penser les conditions d'accueil favorables au jeune enfant*. Lausanne: PEP.

Mozère, L. (1992). *Le printemps des crèches*. Paris: L'Harmattan.

CHAPITRE 3 : ACTIONS PÉDAGOGIQUES

Ben Soussan, P. (Ed.) (2011). *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance* (pp. 15–29). Toulouse: Erès.

Bosse-Platière, S. (2006). *Accueillir les parents des jeunes enfants. Un soutien à la parentalité* (2^{ème} éd.). Ramonville-Saint-Agne: Erès.

Bosse-Platière, S., Dethier, A., Fleury, C. & Loutre-Du Pasquier, N. (1995). *Accueillir le jeune enfant: Quelle professionnalisation?* Ramonville-Saint-Agne: Erès.

Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives: Usagers et représentations sociales*. Paris: L'Harmattan.

Caffari-Viallon, R. (1988, 1991). *Pour que les enfants jouent*, N° 1. Lausanne: Les Cahiers de l'EESP.

BIBLIOGRAPHIE

Chaplain, D.-L. & Custos-Lucidi, M.-F. (2001). *Les métiers de la petite enfance. Des professions en quête d'identité*. Paris : Syros.

Ducret, J.-J. (Ed.) (2005). *Scolariser la petite enfance ?* (Vol. 1 & 2). Genève : Service de la recherche en éducation.

Fablet, D. (Ed.) (2004). *Professionnel(le)s de la petite enfance et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.

Florin, A. (2007). *Modes d'accueil de la petite enfance. Qu'en dit la recherche internationale ?* Ramonville Saint-Agne : Erès.

Fontaine, A.-M. (2008). *Observer en équipe dans les lieux d'accueil de la petite enfance ; développer l'observation-projet*. Savigny-sur-Orge : Ed. Erès/Pro Pages Editions.

Fracheboud, M. (1998). *Jouer en garderie : quelques aspects de la socialisation du jeune enfant à travers le jeu de fiction* (N° 24.). Lausanne : Les Cahiers de l'EESP.

Frund, R. (2008). *L'activité professionnelle : compétences visibles et invisibles* (N° 47). Lausanne : Les Cahiers de l'EESP.

Giampino, S. (2000). *Les mères qui travaillent sont-elles coupables ?* Paris : Albin Michel.

Jacquet-Travaglini, P., Caffari R. & Dupont A. (2003). *Penser, réaliser, évaluer l'accueil en crèche*. Genève : Editions des Deux Continents.

Manni, G. (Ed.) (2002). *Accueillir des tout-petits. Oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Liège : O.N.E. Office de la naissance et de l'enfance.

Mellier, D. (2000). *L'inconscient à la crèche. Dynamique des équipes et accueil des bébés*. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Meunier, Y. & Chétoui, D. (2002). *Les éducateurs de jeunes enfants. Une identité professionnelle en évolution ?* Paris : L'Harmattan.

Meyer, G., Spack, A. & Schenk, S. (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse* (N° 33). Lausanne : Les Cahiers de l'EESP.

Meyer, G. & Spack, A. (Eds.) (2014). *Accueil de la petite enfance : comprendre pour agir* (1001BB). Ramonville Sainte-Agne : Erès.

Meyer, G., Spack, A., Perrenoud, D. & Dumont, P. (2009). *Familles singulières, accueil collectif. La réception de la diversité des situations familiales par les crèches-garderies* (N° 48). Lausanne : Les Cahiers de l'EESP.

Meyer, G., Spack A. & Schenk, S. (2002). *Politique de l'éducation préscolaire et de l'accueil socio-éducatif de la petite enfance en Suisse* (N° 33). Lausanne : Les Cahiers de l'EESP.

Rayna, C., Rubio, M.-N. & Scheu, H. (Eds.) (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Erès.

Rayna, S. & Bouve, C. (Eds.) (2013). *Petite enfance et participation. Une approche démocratique de l'accueil*. Toulouse : Erès.

Renevey Fry, C. (Ed.) (2001). *Pâtamodlé ; l'éducation des plus petits, 1815 à 1980*. Genève : Service de la recherche en éducation et Musée d'ethnographie.

Richard-De Paolis, P., Troutot, P.-Y., Gaberel, P.-E., Kaiser, C., Meyer, G., Pavillard, S., Pecorini, M. & Spack, A. (1995). *Petite enfance en Suisse Romande*. Lausanne : Réalités sociales.

Saada, E. & Ducret J.-J. (2009). *Représentations des pratiques éducatives chez les professionnel-le-s de la petite enfance*. Genève : SRED.

Sadock, V. (2003). *L'enjôlement de la réalité, une défense féminine ? Etude auprès des auxiliaires de puériculture en France* (pp. 93-106). Paris : Revue Travailler ; Revue internationale de psychopathologie et de psychodynamique du travail.

BIBLIOGRAPHIE

Schärer, M. & Zottos, E. (2014). *A petits pas ... ; Histoire des crèches à Genève 1874–1990*. Lausanne: Editions EESP.

Sirota, R. (Ed.) (2006). *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes: PUR.

Troutot, P.-Y., Trojer, J. & Pecorini, M. (1989). *Crèches, garderies et jardins d'enfants. Usage et usagers des institutions genevoises de la petite enfance* (N° 28). Genève: Cahiers du Service de la recherche sociologique.

Vandenbroeck, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité*. Ramonville Sainte-Agne: Erès.

Verba, D. (1993, 2001). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris: Syros.

Zogmal, M. (2008). « T'es un enfant à caprices ». *Les stratégies défensives du métier d'éducatrice du jeune enfant* (Cahier N° 119, Sciences de l'éducation). Genève: Université de Genève.

LITTÉRATURE COMPLÉMENTAIRE EN ALLEMAND

CHAPITRE 1 : PRINCIPES FONDAMENTAUX

Becker-Stoll, F. & Textor, M. R. (éd.) (2007). *Die Erzieherin-Kind-Beziehung: Zentrum von Bildung und Erziehung*. Berlin, Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Gopnik, A., Kuhl, P. & Meltzoff, A. (2000). *Forschergeist in Windeln: Wie Ihr Kind die Welt begreift*. Kreuzlingen, München: Hugendubel.

Hammes-Di Bernardo, E. & Schreiner, S. A. (éd.) (2001). *Diversität: Ressource und Herausforderung für die Pädagogik der frühen Kindheit*. Weimar, Berlin: Verlag das netz.

Hedervari, E., Andres, B. & Laewen, H.-J. (2006). *Ohne Eltern geht es nicht: Die Eingewöhnung von Kindern in Krippen und Tagespflegestellen* (5^e édition). Berlin, Mannheim: Cornelsen Scriptor.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (éd.) (2002). *Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Weinheim, etc.: Beltz.

Laewen, H.-J. & Andres, B. (éd.) (2002). *Forscher, Künstler, Konstrukteure: Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen*. Neuwied: Luchterhand.

Laewen, H.-J., Andres, B. & Hedervari, E. (2003). *Die ersten Tage – Ein Modell zur Eingewöhnung in Krippe und Tagespflege* (4^e édition augmentée). Weinheim, etc.: Beltz.

Leu, H. R. & von Behr, A. (éd.) (2010). *Forschung und Praxis der Frühpädagogik: Profiwissen für die Arbeit mit Kindern von 0–3 Jahren*. München, Basel: Ernst Reinhardt.

Marie Meierhofer Institut für das Kind (éd.) (2008). « Entwicklung, Bildung und Erziehung ». *undKinder*, cahier 81. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind (URL: www.mmi.ch/shop).

Marie Meierhofer Institut für das Kind (éd.) (2009). « Säuglinge – kompetent und bedürftig ». *undKinder*, cahier 83. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind (URL: www.mmi.ch/shop).

Schäfer, G., Staeger, R. & Meiners, K. (éd.) (2010). *Kinderwelten – Bildungswelten: Unterwegs zur Frühpädagogik*. Berlin: Cornelsen.

Stamm, M. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung*. Stuttgart: UTB.

Stamm, M. & Edelmann, D. (éd.) (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung: Was kann die Schweiz lernen?* Zürich: Rüegger.

BIBLIOGRAPHIE

CHAPITRE 2 : SIX LIGNES DIRECTRICES

Becker-Stoll, F., Niesel, R. & Wertfein, M. (2009). *Handbuch Kinder in den ersten drei Lebensjahren: Theorie und Praxis für die Tagesbetreuung*. Freiburg im Breisgau : Herder.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2002). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern*. à Stuttgart: Beltz.

Dornes, M. (1993). *Der kompetente Säugling: Die präverbale Entwicklung des Menschen*. Frankfurt am Main : Fischer.

German-Speaking Association for Infant Mental Health (GAIMH) (2009). *Verantwortung für Kinder unter drei Jahren: Empfehlungen der Gesellschaft für Seelische Gesundheit in der Frühen Kindheit (GAIMH) zur Betreuung und Erziehung von Säuglingen und Kleinkindern in Krippen*. URL : www.gaimh.org/publikationen/betreuung-in-krippen.html (07.03.2012).

Goldstein, J., Freud, A. & Solnit, A. (1980). *Dans l'intérêt de l'enfant? Vers un nouveau statut de l'enfance*. Paris: ESF (Original paru en 1973 : Beyond the Best Interests of the Child).

Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar, Berlin : verlag das netz.

Jampert, K., Thanner, V., Schattel, D., Sens, A., Zehnbauser, A., Best, P. & Laier, M. (2011). *Die Sprache der Jüngsten entdecken und begleiten: Sprachliche Bildung und Förderung für Kinder unter Drei*. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenz bei Kindern* (2^e édition revue et augmentée). Göttingen : Hogrefe.

Schmitz, G. (2007). *Was ich will, dass kann ich auch: Selbstwirksamkeit – Schlüssel für gute Entwicklung*. Freiburg im Breisgau : Herder.

Wustmann, C. (2011). *Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern* (3^e édition). Berlin : Cornelsen Scriptor.

CHAPITRE 3 : ACTIONS PÉDAGOGIQUES

Andres, B. & Laewen, H.-J. (2011). *Das infans-Konzept der Frühpädagogik: Bildung und Erziehung in Kindertagesstätten*. Grundlagen, Instrumente, Praxisbeispiele. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Best, P., Laier, M., Jampert, K., Sens, A. & Leuckefeld, K. (2011). *Dialoge mit Kindern führen: Die Sprache der Kinder im dritten Lebensjahr beobachten, entdecken und anregen*. Édité par la Baden-Württemberg Stiftung. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Fthenakis, W. E., Daut, M., Eitel, A., Schmitt, A. & Wendell, A. (éd.) (2009). *Natur-Wissen schaffen*. Vol. 6 : *Portfolios im Elementarbereich*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS GmbH.

Griebel, W. & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (2^e édition revue et corrigée). Berlin : Cornelsen Scriptor.

Henneberg, R., Klein, H., Klein, L. & Vogt, H. (éd.) (2004). *Mit Kindern leben, lernen, forschen und arbeiten: Kindzentrierung in der Praxis*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Kazemi-Weisari, E. (2004). *Kinder verstehen lernen: Wie Beobachtung zu Achtung führt*. Seelze-Velber: Kallmeyer'sche Verlagsbuchhandlung.

Klein, L. (2010). *Mit Eltern sprechen: Zusammenarbeit im Dialog – Beispiele aus Kita und Kindergarten*. Freiburg im Breisgau : Herder.

König, A. (2010). *Interaktion als didaktisches Prinzip: Bildungsprozesse bewusst begleiten*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). *Bildungs- und Lerngeschichten: Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen*. Weimar, Berlin : verlag das netz.

BIBLIOGRAPHIE

Marie Meierhofer Institut für das Kind (éd.) (2011). «Kommunikation Teil 1 – Triade Kind-Eltern-Fachperson». *undKinder*, cahier 87. Zürich : Marie Meierhofer Institut für das Kind (www.mmi.ch/shop).

Roth, X. (2010). *Handbuch Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Zusammenarbeit mit Eltern in der Kita*. Freiburg im Breisgau : Herder.

Textor, M. (éd.) (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern: Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg im Breisgau : Herder.

Tietze, W. & Viernickel, S. (éd.) / Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Hanisch, A. (2007). *Pädagogische Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder: Ein Nationaler Kriterienkatalog* (3^e édition). Berlin : Cornelsen Scriptor.

Tietze, W. (éd.) / Dittrich, I., Grenner, K., Groot-Wilken, B., Sommerfeld, V., Viernickel, S., Hanisch, A. (2007). *Pädagogische Qualität entwickeln: Praktische Anleitung und Methodenbausteine für Bildung, Betreuung und Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder von 0–6* (2^e édition). Berlin : Cornelsen Scriptor.

Viernickel, S. (éd.) (2009). *Beobachtung und Erziehungspartnerschaft*. Berlin : Cornelsen Scriptor.

Viernickel, S. & Völkel, P. (éd.) (2009). *Früheste Beobachtung und Dokumentation: Bildungsarbeit mit Kleinstkindern*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Viernickel, S. & Völkel, P. (éd.) (2010). *Qualität für die Kleinsten – Entwicklung und Sicherung von Standards in Kinderkrippen*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

von der Beek, A. (2006). *Bildungsräume für Kinder von Null bis Drei*. Weimar, Berlin : verlag das netz.

Wagner, Y (2009). *Der Weg zum Kita-Portfolio: Dokumentationen im Team entwickeln*. Troisdorf: Bildungsverlag EINS.

Weltzien, D. & Kebbe, A. (2011). *Handbuch Gesprächsführung in der Kita*. Freiburg im Breisgau : Herder.

LITTÉRATURE COMPLÉMENTAIRE EN ITALIEN

CHAPITRE 1 : PRINCIPES FONDAMENTAUX

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna : Il Mulino.

Bruner, J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano : Feltrinelli.

Camaioni, L. & Di Blasio, P. (2006). *Psicologia dello sviluppo*. Bologna : Il Mulino.

Catarsi, E. & Fortunati, A. (2004). *Educare al nido*. Roma : Carocci.

Mason, L. (2006). *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*. Bologna : Il Mulino.

Schürch, D. (2011). *Costruire la ricchezza delle nazioni riscoprendo la prima infanzia* (pp. 10–13 ; N° 302). Bellinzona: Scuola ticinese.

Schürch, D. (2012). *Meglio prima ... «Psychoscope»*. Berne : Imparare 1-2-/2012.

Vicari, S. & Caselli, M.-C. (Eds.) (2010). *Neuropsicologia dello sviluppo*. Bologna : Il Mulino.

Vygotskij, L. (2008). *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari : Ricerche psicologiche, Laterza.

CHAPITRE 2 : SIX LIGNES DIRECTRICES

Matteini, M., Fabbri, C. & Mauro, D. (2002). *Adulti in relazione nei contesti educativi*. Bergamo : Junior.

Milani, P. (Ed.) (2008). *Co-educare i bambini. Genitori e insegnanti insieme a scuola*. Lecce : Pensa Multimedia.

Moletto, A. & Zucchi, R. (2013). *La metodologia pedagogica dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*. Santarcangelo di Romagna : Editore Maggioli.

BIBLIOGRAPHIE

Goldschmied, E., Elfer, P. & Sellech, D. (2010). *Persone chiave al nido. Costruire rapporti di qualità*. Bergamo: Junior.

Bolognesi, I., Di Rienzo, A., Lorenzini, S. & Pileri, A. (2016). *Di cultura in culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Bergamo: Junior.

CHAPITRE 3 : ACTIONS PÉDAGOGIQUES

Caffari, R. & Koch, F. (2014). *Per un'accoglienza di qualità. Ufficio del sostegno a enti e attività per le famiglie e i giovani*. Bellinzona : GLIMI.

Terlizzi, T. (2010). *Didattica del nido d'infanzia*. Bergamo: Junior.

Zuccheromaglio, C., Alby, F., Fatigante, M. & Saglietti, M. (2013). *Fare ricerca situata in psicologia sociale*. Bologna: Il Mulino.

Zucchi, R. & Goussot, A. (2015). *La pedagogia di Lev Vygotskij. Mediazioni e dimensione storico-culturale in educazione*. Milano: Mondadori Education.

Zucchi, R. & Moletto, A. (2013). *La metodologia pedagogia dei genitori: valorizzare il sapere dell'esperienza*. Santarcangelo di Romagna: Editore Maggioli.

IMPRESSUM

ÉDITEURS	Commission suisse pour l'UNESCO c/o Département fédéral des affaires étrangères (DFAE) 3003 Berne www.education-petite-enfance.ch www.unesco.ch Secrétariat du Réseau suisse d'accueil extrafamilial c/o polsan Effingerstrasse 2 3011 Berne www.reseau-accueil-extrafamilial.ch
AUTEURES DU CADRE D'ORIENTATION	Corina Wustmann Seiler et Heidi Simoni Institut Marie Meierhofer pour l'enfance (MMI) Pfingstweidstrasse 16 8005 Zurich www.mmi.ch
AUTEURS DE LA PARTIE INTRODUCTIVE ET DU SUPPLÉMENT	Thomas Jaun, Patricia Schwerzmann et Miriam Wetter, Réseau suisse d'accueil extrafamilial
TRADUCTION	Nathalie Loiseau et Lucile Davier, Genève
CONCEPTION ET MISE EN PAGE	Weissgrund AG, Zurich, www.weissgrund.ch
TAXE DE PROTECTION	CHF 15.–
DATE DE PARUTION	mai 2012 (1 ^{ère} édition), novembre 2012 (2 ^e édition), juillet 2016 (3 ^e édition revue et augmentée)
IMPRESSION	Schellenberg Druck SA, Pfäffikon ZH
PAPIER	Couverture : FSC recyclé 100 % Pages intérieures : FSC MIX
INFORMATIONS COMPLÉMENTAIRES	www.cadredorientation.ch www.orientierungsrahmen.ch www.quadrorientamento.ch
POUR CITER CE DOCUMENT	Wustmann Seiler, C. & Simoni, H. (2016) : <i>Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse</i> . Une réalisation de l'Institut Marie Meierhofer pour l'enfance sur mandat de la Commission suisse pour l'UNESCO et du Réseau suisse d'accueil extrafamilial. Zurich.

Le Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse est le premier, et jusqu'ici le seul, document de référence national pour la réflexion sur la qualité dans le domaine de la petite enfance. Paru pour la première fois en 2012, il est depuis largement diffusé et mis en œuvre dans toutes les régions linguistiques. Le Cadre d'orientation, dont la troisième édition est disponible en français, en allemand et en italien, a été jusqu'ici vendu ou téléchargé à plus de 10 000 exemplaires.

La Commission suisse pour l'UNESCO et le Réseau suisse d'accueil extrafamilial sont co-éditeurs du présent document.

La Commission suisse pour l'UNESCO s'est fixé pour objectif d'ancrer l'éducation de la petite enfance en Suisse dans la société, en politique et dans le monde scientifique et de créer un réseau interdisciplinaire impliquant des partenaires issus de la recherche, de la pratique, de la politique et de la société civile.

Le Réseau suisse d'accueil extrafamilial regroupe des associations actives dans le milieu de l'accueil extrafamilial, de l'accueil parascolaire et de la formation, ainsi que des communes, des cantons, des acteurs scientifiques et des entreprises privées. Il s'engage à mettre l'accent sur la qualité dans l'encadrement des enfants.