

Document de base

Des cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire



Quel est le rapport entre l'accueil des enfants et la formation ?
Qu'entend-on par cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire ?
De tels cadres de référence sont-ils également envisageables en Suisse ?

Présentation des concepts, des évolutions internationales et des premières réflexions sur le thème en Suisse



Auteurs:

Melanie Bolz, péd. dipl.

Miriam Wetter, Politologue lic. rer. soc.

Corina Wustmann, péd. dipl.

Sur mandat du réseau  d'accueil extrafamilial

réseau d'accueil extrafamilial

© Mai 2010

Réseau suisse d'accueil extrafamilial
Geschäftsstelle c/o mcw assistenz] & [koordination
Molli-Park 2A
4800 Zofingue

062 752 20 30
info@netzwerk-kinderbetreuung.ch

www.netzwerk-kinderbetreuung.ch (en allemand), plate-forme d'informations sur l'accueil extrafamilial pour enfants

Sommaire

Préface N'ayons pas peur des cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire	4
Résumé	7
A) Tendances, évolutions, chiffres et études sur la situation actuelle et l'accueil des enfants Bolz, Miriam Wetter, Corina Wustmann).....	9
1) Situation actuelle des enfants	10
2) De plus en plus d'enfants bénéficient d'offres d'accueil extrafamilial et parascolaire	11
3) Des investissements utiles dans les offres de formation et d'accueil pour la petite enfance	12
4) Le rôle de la qualité des offres.....	12
<i>Résumé I: La qualité de l'accueil se décide au quotidien. Les projets pédagogiques ont une influence positive</i>	<i>15</i>
B) Quel est le rapport entre accueil pour enfants et formation ? Une conception de la formation axée sur l'enfant pour l'accueil extrafamilial et parascolaire (Melanie Bolz, Corina Wustmann).....	17
1) Principe : « La formation commence dès la naissance » – Résultats de la recherche sur le nouveau-né et le cerveau (Corina Wustmann)	18
2) La formation dans la petite enfance : qu'est-ce que la formation ? (Corina Wustmann)	19
3) Conception de la formation à l'âge scolaire : l'action conjointe de l'école et des structures d'accueil de jour (Melanie Bolz).....	20
<i>Résumé II: Une conception moderne de la formation</i>	<i>21</i>
C) Présentation des plans de formation. Contexte, objectifs et contenus. Une comparaison internationale (Corina Wustmann)	23
1) Contexte d'apparition des cadres de référence pour la petite enfance	24
2) Evolution internationale des cadres de référence pour la petite enfance.....	25
3) Structure des cadres de référence : points communs et différences.....	30
<i>Résumé III: Les cadres de référence comme « cadres d'orientation ».....</i>	<i>38</i>
D) Des plans de formation également en Suisse ? Etat des lieux et possibilités d'axer les offres d'accueil sur la formation (Miriam Wetter)	39
1) Situation actuelle : y a-t-il en Suisse des cadres de référence ou des évolutions tendant vers l'adoption de cadres de référence ?.....	41
2) Base pour la mise en place : sur quelle base un nouveau processus à lancer pour mettre en place des cadres de référence suisses pourrait-il s'appuyer ?	42
3) Contenu : quels seraient le contenu et la fonction de cadres de référence en Suisse?	45
4) Acteurs : qui pourrait être porteur d'un cadre de référence ou du processus qui y conduira ?	46
<i>Résumé IV : Principes d'un processus conduisant à des cadres de référence suisses.....</i>	<i>47</i>
E) Littérature	48
1) Bibliographies, revues, articles, sources de données	49
2) Plans de formation	54

Préface

N'ayons pas peur des cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire

L'apprentissage commence au plus tard à la naissance, et peut-être même avant. Accompagner la croissance d'un enfant, c'est connaître les surprises et les joies face à ses petits progrès quotidiens, au développement de ses connaissances, de ses compétences et de ses capacités, dont le rythme est toujours impressionnant chez l'enfant. Dès leur plus jeune âge, les enfants sont des apprenants curieux et avides. Ils sont sans cesse à la recherche de tâches et de défis au contact desquels ils vont grandir, contribuant ainsi eux-mêmes notablement à leur propre développement. Même si nous ne voulons pas toujours en prendre conscience, les enfants se forment dès leurs premières années.

Aujourd'hui, nous savons que les enfants d'âge préscolaire sont capables de performances considérables dans le domaine de l'apprentissage, mais nous savons aussi que les expériences d'apprentissage réalisées au début de la vie ont une grande importance pour le développement ultérieur d'une personne. Nous savons également qu'un bon développement requiert un environnement favorable. Les enfants ont besoin d'être au contact d'adultes qui s'intéressent à eux, d'autres enfants et d'autres milieux qu'ils ne connaissent pas et qui constituent autant de stimuli différents. Mais la présence de ces conditions ne va pas de soi pour tous les enfants dans notre pays. C'est ce que reflètent les différences de développement constatées à l'entrée à l'école en fonction de l'origine des enfants. En Suisse, ces différences sont plus importantes que dans les autres pays. Or tout ce qu'un enfant n'a pas pu faire ou vivre avant d'entrer à l'école se transforme en un retard qu'il lui est souvent impossible de rattraper, une fois scolarisé. Pour de nombreux enfants qui n'ont pas eu la chance de grandir dans un environnement favorable, la formation s'en trouve fatalement entravée avant même qu'ils aient mis les pieds dans une structure d'accueil ou à l'école. Il est donc décisif, tant pour le développement des enfants que pour l'égalité des chances en matière de formation, que nous prenions conscience des processus empiriques, pédagogiques et développementaux que traversent les enfants dans leurs premières années, afin de comprendre comment les accompagner et les soutenir au mieux dans les chemins qu'ils choisissent.

Les cadres de référence visant la petite enfance portent précisément sur ces thématiques. Ils mettent en lumière la richesse des apprentissages et des expériences de l'enfant, les chances que l'on peut lui offrir dans ses premières années et les moyens à mettre en œuvre pour soutenir son développement au quotidien. Il s'agit de déterminer les valeurs et les principes sur lesquels doit s'appuyer le travail avec des enfants. Les cadres de référence destinés à la petite enfance ne sont pas des instruments pour les apprentissages formels, ils ont peu à voir avec les programmes scolaires, ne doivent pas prescrire des objectifs d'apprentissage ou des contenus, ni avoir pour but de favoriser l'apprentissage formel. Au contraire, ils sont conçus comme un fil rouge pour le travail de conception, de formation, d'accueil et d'éducation dans l'accueil extrafamilial, comme cadre général pour les professionnels qui travaillent avec des enfants et comme source d'inspiration pour tous les adultes qui sont en contact avec de jeunes enfants.

Il est grand temps d'investir dans la petite enfance. Surtout dans un pays qui, à ce jour, s'est plutôt moins préoccupé de ce sujet que les autres pays comparables. L'une des mesures envisageables serait l'adoption de cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire, expérimentés avec succès dans de nombreux pays européens. Ces cadres de référence permettraient d'accorder au développement de l'enfant dans ses premières années toute l'attention qu'il mérite et de soutenir l'accueil extrafamilial dans sa mission pédagogique.

Le Réseau suisse d'accueil extrafamilial s'occupe depuis longtemps de « plans de formation »¹ pour la petite enfance. Nous savons que cette notion de « plans de formation » fait débat : à propos de jeunes enfants, on a du mal à parler de « plan » et de « formation », ces deux mots donnent une impression de décalage, voire de malaise ou de peur, ce qui est pour le moins étonnant. Quand on y pense sérieusement, la formation est conçue dans ce pays, au-delà de toutes les barrières idéologiques et partisans, comme l'une de nos principales ressources. Et en l'absence de planification, aucun développement systématique et fiable ni aucun projet complexe ne seraient simplement envisageables.

Il est possible que ce malaise ait à voir avec une certaine image du jeune enfant, qu'il faudrait urgemment revoir. Les éléments fournis par des chercheurs, mais également par des praticiens dans d'autres pays, montrent que les jeunes enfants ne sont pas des êtres maladroits et naïfs, et que l'on gagne à ne pas sous-estimer leurs capacités. Le jeu le plus insouciant renferme souvent des processus de formation et d'apprentissage que les enfants déclenchent eux-mêmes, et qui peuvent se dérouler d'une manière systématique, en suivant un plan, sans instructions ni consignes d'un adulte. Cette compréhension de la formation du jeune enfant est cruciale et représente un pas important vers une plus grande égalité des chances pour tous les enfants de notre pays.

Il faut du temps et de l'espace ainsi qu'une ouverture d'esprit par rapport aux enfants pour aborder leurs idées et leurs jeux, ou simplement pour leur laisser libre cours. Mais les enfants ont également régulièrement besoin d'être reconnus dans leur capacité à apprendre. Les cadres de référence doivent aider à mettre en place des conditions favorables au développement des enfants et à leur offrir des espaces de vie, dans lesquels ils ne deviennent pas oisifs mais où ils peuvent se pencher activement sur ce qui les intéresse. Fort heureusement, la plupart des enfants préfèrent faire, rechercher et essayer par eux-mêmes plutôt que de consommer passivement.

Cela fait longtemps que le Réseau suisse d'accueil extrafamilial réfléchit au concept de cadre de référence pour l'éducation et la formation. Nous savons en effet que ce concept peut déclencher des réactions négatives dans le domaine de la petite enfance. Mais nous avons décidé de l'utiliser car nous voulons appeler les choses par leur nom. En effet, une structure d'accueil ne propose pas uniquement de l'accueil : c'est toujours en même temps un lieu d'apprentissage, d'éducation et de formation. Du fait, précisément, que de plus en plus d'enfants d'âge préscolaire sont pris en charge par des structures d'accueil extrafamilial en Suisse, nous ne pouvons pas nous permettre de laisser le hasard décider de leur développement. Par là même, nous ne contribuons pas seulement à augmenter les chances de chaque enfant, mais nous améliorons également la compétitivité future et garantissons la prospérité de la société.

La présente synthèse vise à lancer la discussion sur les cadres de référence pour l'éducation et la formation destinés à la petite enfance en Suisse. Nous entendons mettre en évidence les rapports qui existent entre l'accueil des enfants et la formation, présenter le rôle que peuvent jouer les cadres de référence pour l'accueil des jeunes enfants et donner une vue d'ensemble des cadres de référence existants et de l'utilisation qui en est faite. Le lecteur trouvera enfin dans ce document les réflexions du Réseau suisse d'accueil extrafamilial sur la mise en place et l'utilisation de tels -cadres de référence en Suisse. Sur la base de ces informations, le réseau aspire, en collaboration avec des partenaires, à favoriser

¹ *Ndt.* Afin d'éviter une confusion avec la notion de formation du personnel qui risque d'être faite avec le terme de « plan de formation », nous avons opté dans ce document pour « cadre de référence pour l'éducation et la formation dans le domaine de l'accueil extrafamilial en Suisse ». Par la suite, et pour des raisons de lisibilité, nous parlons simplement de « cadre de référence »

l'élaboration et la mise en œuvre de cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire en Suisse. Nous avons conscience que le chemin sera long.



Thomas Jaun

Président du Réseau suisse d'accueil extrafamilial

Résumé

La présente synthèse fait d'abord le point de la situation de l'accueil extrafamilial et parascolaire : l'offre de structures d'accueil augmente et de plus en plus d'enfants en bénéficient. Or la qualité des structures est encore trop souvent négligée dans le débat. Pourtant, la recherche comme la pratique montrent à quel point la qualité est une dimension centrale – précisément parce que, quel que soit l'âge de l'enfant, il existe un lien très fort entre l'accueil et la formation, conçue comme un ensemble de processus d'apprentissage et de développement.

Dans une deuxième partie, nous nous pencherons sur le rapport entre formation et accueil. Nous présenterons une vue d'ensemble des connaissances scientifiques actuelles rassemblées par la pédagogie du jeune enfant et la psychologie du développement. Ces connaissances montrent que la formation dans la petite enfance présuppose une activité propre et une approche globale mettant en jeu tous les sens. Les jeunes enfants ne doivent pas être « formés »: ils se forment eux-mêmes. C'est pourquoi l'apprentissage dans la petite enfance passe par l'expérience. L'enfant est tributaire des relations sociales avec les enfants de son âge et avec les adultes qui l'entourent. Ces éléments doivent constituer les principes de base pour l'élaboration de concepts pédagogiques de la petite enfance et de l'accueil parascolaire.

Il existe un instrument qui permet d'enrichir le contenu de cette nouvelle conception de la formation et de la mettre en pratique: les cadres de référence de la qualité dans l'éducation de la petite enfance. Ces cadres de référence doivent d'une part fournir une conception commune de la formation et de l'éducation des jeunes enfants et d'autre part fixer les objectifs et contenus des mesures d'encouragement à la formation précoce. Dans la troisième partie, nous montrons que de nombreux pays possèdent déjà des cadres de référence de formation pour la petite enfance. Ces cadres de référence se caractérisent par une grande diversité tant dans leur forme que dans leur contenu (par ex. en ce qui concerne leur taille, les tranches d'âges concernées, la structure, le caractère plus ou moins impératif, etc.).

Après ce tour d'horizon, se posent de nombreuses questions sur les cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire en Suisse : existe-t-il déjà de tels cadres de référence ou au moins des évolutions dans ce sens ? Sur quels éléments un processus conduisant à des cadres de référence pourrait-il s'appuyer ? A quoi devrait ressembler un cadre de référence pour la petite enfance suisse et quel organe pourrait être le vecteur de son déploiement ? La dernière partie de ce document montre que s'il manque pour l'instant une base commune pour le travail d'accueil en Suisse, de nombreuses évolutions mènent à des cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire : des concepts pédagogiques développés dans les structures d'accueil collectif de jour, des projets pratiques et de recherche, et des prises de position pour un accueil des jeunes enfants axé sur la formation. Si on doit effectivement se diriger vers un cadre de référence comme base commune pour les institutions d'accueil, différents éléments peuvent constituer les bases d'une telle démarche : la nouvelle ordonnance sur la prise en charge extrafamiliale d'enfants, les projets de recommandations de la conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales, le *Plan d'études romand* [plan d'études élaboré par les cantons romands], les plans d'études cantonaux pour les écoles enfantines, les projets d'encouragement précoce, les expériences tirées de projets pilotes ou d'autres pays possédant des cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire/pour l'éducation du jeune enfant.

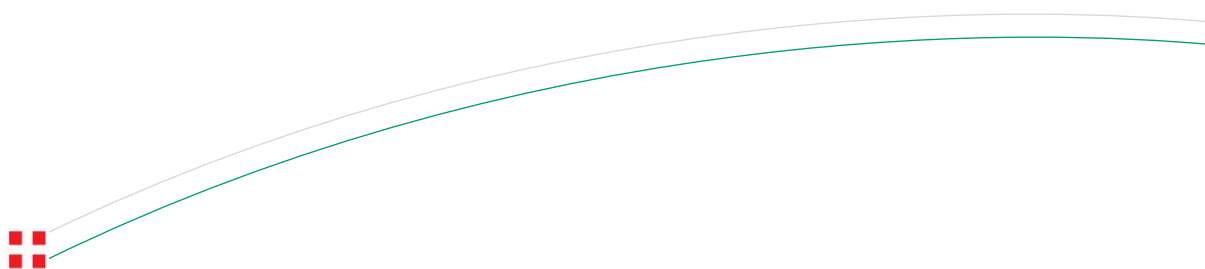
Les éventuels cadres de référence axés sur l'éducation et la formation et destinés aux offres d'accueil devraient clairement tenir compte des particularités de la situation suisse. La comparaison du contexte suisse avec la vue d'ensemble des développements au niveau international vers des cadres de référence pour l'éducation du jeune enfant nous amène à conclure qu'un cadre de référence suisse devrait être formulé de manière ouverte, afin de donner un cadre général d'orientation tant aux spécialistes qu'aux parents et aux autorités et à prendre en compte toutes les formes d'accueil existantes.

Un engagement fédéral en matière de cadres de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire étant peu probable en Suisse, il faudrait que d'autres acteurs prennent l'initiative. Il pourrait s'agir de cantons isolés, d'un processus intercantonal, de projets pilotes ou encore d'un regroupement plus large d'organisations du domaine de l'accueil extrafamilial et parascolaire.

Le Réseau suisse d'accueil extrafamilial estime qu'un processus conduisant à des concepts de formation pour les institutions d'accueil devrait s'appuyer sur un certain nombre de principes centraux. Un cadre de référence pour l'accueil extrafamilial et parascolaire doit s'élaborer à partir des besoins et des étapes de développement de l'enfant. Il doit fournir des pistes d'orientation pour l'ensemble des acteurs concernés et doit être convaincant dans la pratique, c'est-à-dire qu'il doit apporter un bénéfice perceptible et avoir un intérêt pratique. Il doit construire à partir des structures existantes et prendre en compte les processus en cours. Le processus qui mènera à un cadre de référence suisse pour l'accueil extrafamilial et parascolaire doit être planifié en de nombreuses étapes et les principales forces concernées doivent être impliquées dans sa réalisation.

A) Contexte

Tendances, évolutions, chiffres et études sur la situation actuelle et l'accueil des enfants



(Melanie Bolz, Miriam Wetter, Corina Wustmann)

Avant d'aborder, au chapitre suivant, les liens entre l'accueil des enfants et la formation, nous allons présenter brièvement la situation actuelle des enfants en nous appuyant sur différentes études. Par situation actuelle, nous entendons d'une part l'environnement général et d'autre part l'accueil extrafamilial et parascolaire. Enfin, nous nous pencherons sur les avantages des offres de formation et d'accueil et sur l'importance de la qualité en la matière.

1) Situation actuelle des enfants

1.1) Changement dans les familles

- La part des femmes actives augmente de manière continue. En 2009, près de 60 % des femmes de plus de 15 ans exerçaient une activité lucrative (personnes au chômage non comprises), alors que cette proportion n'était que de 42.1 % en 1980 (OFS 2009e)
- La proportion de divorces a fortement augmenté entre 1970 et 2008, passant de 15,4 % à 48.4 %, même si la tendance est à la baisse depuis 2005, où la proportion était de 52,6 % (OFS 2011f).
- De plus en plus d'enfants vivent dans une famille monoparentale : la proportion est passée de 7,9 % en 1980 à 13,7 % en 2008 (OFS 2011g).

1.2) Espaces de vie : moins de marges de liberté, moins de possibilités de bouger

Les enfants et les jeunes ont besoin dès les premières années de vie de suffisamment de liberté et d'autonomie, tant au niveau du temps que de l'espace. La Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse (CFEJ 2005:14f.) constate un manque d'espaces libres pour les enfants et les jeunes et mentionne les obstacles suivants, qui s'opposent à des activités de jeu libre, des activités physiques et l'utilisation du temps libre :

- « L'aménagement et l'utilisation de l'espace public sont déterminés par les besoins des adultes. Ils sont axés avant tout sur le trafic motorisé individuel, le commerce, le calme et l'ordre. »
- « Les trajets dangereux pour aller à l'école, la circulation dans les zones d'habitation et le manque d'aires de jeu facilement accessibles, ainsi que l'aspiration générale à la protection et à la sécurité, font que de nombreux enfants ne sont quasiment plus autorisés à sortir de chez eux non accompagnés. »
- « Les capacités sportives et motrices des enfants et des adolescents se sont nettement détériorées ces dernières années et le nombre d'enfants en surpoids est en constante augmentation. »
- « Les enfants et les jeunes sont de plus en plus limités dans la maîtrise de leur propre temps. Leurs emplois du temps sont remplis d'heures de rattrapage scolaire, de sport et d'autres loisirs structurés et/ou commerciaux ; ainsi occupés, il leur manque du temps pour jouer, faire des découvertes et se défouler librement. »
- « Les enfants et les jeunes ont une notion du temps variable et floue, qui entre souvent en conflit avec celle des adultes, fondée sur d'autres structures. En particulier, les moments creux passés à attendre, les pauses et les activités spontanées ne sont guère valorisés. L'inefficacité et l'ennui sont considérés comme négatifs* et 'à bannir'. »

- « La société accorde une grande importance à la carrière et, à ce titre, elle encourage la performance. Cette attitude marque la vie des enfants et des jeunes à l'école comme à l'extérieur. »

C'est pourquoi la Commission plaide pour que l'accent soit davantage mis sur « les besoins des enfants et des adolescents en lien avec l'aménagement de l'espace et du temps. »

1.3) Egalité des chances

De nombreuses études montrent que l'égalité des chances n'est pas une réalité en Suisse : le sexe, le statut socio-économique et le niveau de formation des parents, ainsi que l'origine jouent un rôle décisif dans les résultats scolaires des enfants (Direction de la formation du canton de Zurich 2009a, Lanfranchi 2009, OCDE 2007a, 2007b).

1.4) Nouvelles technologies, médias, consommation

Les médias sont de plus en plus nombreux et leur utilisation nous accompagne au quotidien : du radio-réveil le matin au logiciel pédagogique à l'école, en passant par le téléphone portable, la console de jeu, le programme télévisé ou la lecture d'un livre le soir (cf. MPFS 2008, Office scolaire de la Ville de Zurich 2009).

- Depuis 1995, la pratique de la télévision des enfants de 3 à 14 ans en Suisse a augmenté très légèrement, passant de 70 à 72 minutes par jour. En 2000, elle a atteint un sommet, avec 87 minutes par jour (OFS 2011h).
- Depuis le milieu des années 90, la pratique d'Internet a rapidement augmenté : en 2008, 92 % des 14-19 ans utilisaient Internet plusieurs fois par semaine, contre 4 % en 1997 et 76 % en 2005 (OFS 2009i).
- Plus de la moitié des enfants de 6-7 ans utilisent déjà un ordinateur, et chez les 12-13 ans, la proportion atteint 96 % (Office scolaire de la Ville de Zurich 2009: p. 6).

2) De plus en plus d'enfants bénéficient d'offres d'accueil extrafamilial et parascolaire

- A l'échelle du pays, le **nombre de crèches et d'unités d'accueil pour écoliers (UAPE) pour 1000 enfants** est passé de 1.0 en 1998 à 2.8 en 2005 (sans compter les offres internes aux entreprises) (OFS 2011a).
- L'offre est particulièrement importante dans les **cantons urbains** Genève, Zurich et Bâle-Ville, alors qu'elle est bien plus réduite dans les cantons ruraux (OFS 2011b).
- Entre 2003 et 2009, la Confédération a créé par l'intermédiaire des **aides financières à l'accueil extrafamilial** plus de 21 000 places d'accueil (11 225 dans des structures d'accueil de jour et 10 307 dans des structures d'accueil parascolaire) (OFAS 2009).
- Certains cantons effectuent des relevés plus détaillés. Ainsi, dans le **canton de Zurich**, le nombre d'enfants bénéficiant d'un **accueil préscolaire** est passé de 11 255 (soit 9,1 %) en 2004 à 15 600 (soit 11,8 %) en 2008. Pour les enfants d'**âge scolaire**, le nombre d'enfants bénéficiant d'un accueil extrafamilial est passé de 10 359 (soit 10,0 %) en 2004 à 13 400 (soit 10,2 %) en 2008 (Canton de Zurich 2004a, 2004b, 2008a, 2008b).

- L'offre d'**accueil parascolaire** se développe également : certains cantons ont d'ores et déjà adopté des lois sur des offres minimales (par ex. Berne, Zurich), des efforts politiques sont entrepris ailleurs, et l'adhésion au concordat HarmoS rend les horaires blocs et structures d'accueil de jour obligatoires.
- Plus d'un tiers des couples avec enfant de moins de 15 ans recourt à des offres d'accueil extrafamilial au sens large. Chez les familles monoparentales, la proportion dépasse même la moitié (55,4 %). Les offres sont tout particulièrement utilisées tant que l'enfant le plus jeune a moins de 6 ans (la proportion est alors de 49,8 % pour les couples et de 72,2 % pour les familles monoparentales) (OFS 2011c, 2011d).

3) Des investissements utiles dans les offres de formation et d'accueil pour la petite enfance

Investir dans la formation de la petite enfance est utile. La chose est attestée non seulement par les connaissances les plus récentes en matière de psychologie du développement (cf. chapitre B1), mais également par des études économiques : une étude de la Ville de Zurich réalisée en 2001 a montré que chaque franc investi dans des structures d'accueil de jour rapporte trois à quatre francs à la société, et qu'il y a donc clairement un rendement économique (cf. Département des affaires sociales de la Ville de Zurich 2001).

L'étude récemment publiée par le BASS sur mandat de la fondation Bertelsmann en Allemagne montre également que les offres de formation et d'accueil destinées à la petite enfance ont une grande influence sur le succès futur dans la formation : les enfants qui ont bénéficié d'offres de formation et d'accueil dans leurs premières années ont en moyenne une plus grande probabilité d'aller au gymnase que les autres – et cela est d'autant plus vrai pour les enfants issus de milieux défavorisés (cf. Fritschi/Oesch 2008). Or, comme le diplôme d'un gymnase augmente la probabilité de gagner un revenu plus élevé par la suite, le rendement est assuré, et il est trois fois supérieur aux coûts générés par les structures d'accueil (crèches, garderies).

4) Le rôle de la qualité des offres

4.1) Qu'est-ce que la qualité ?

Le terme de qualité renvoie d'abord aux notions de bonté, d'attribut, de valeur, de rapport et de propriété. La qualité renvoie donc à la propriété d'un objet. On part ainsi du principe que l'objet possède une certaine valeur pour l'observateur, et que sa qualité diffère par conséquent en fonction de l'observateur.

Si nous parlons maintenant de la qualité de l'accueil pour enfants, la valeur de l'accueil sera différente en fonction du groupe pris comme référence (par ex. les enfants, les parents, le personnel pédagogique, l'administration, l'économie, etc.). Alors que pour les uns, il sera important que les horaires d'ouverture soient flexibles et adaptés à leurs heures de travail ou encore que les coûts puissent être répartis parmi le plus grand nombre d'enfants possible, pour les autres, il sera important que la planification du travail du personnel puisse être réalisée suffisamment longtemps à l'avance, etc.

Il apparaît donc clairement que pour discuter de la qualité, il faut d'abord définir à qui elle est destinée, à qui elle s'adresse. Pour ce qui le concerne, le *Réseau suisse d'accueil extrafamilial* choisit délibérément le critère des besoins de l'enfant. La qualité doit clairement être mesurée au déroulement du quotidien des enfants dans les structures d'accueil. La qualité de l'accueil doit tenir compte des besoins des enfants et de leur famille, et par là, bien évidemment aussi des besoins du personnel pédagogique. L'offre

d'accueil de qualité sera donc celle caractérisée, outre par la qualité structurelle et des processus, spécialement par la qualité pédagogique de l'accueil.

La qualité de l'accueil pour enfants doit être conçue en partant de l'enfant. Ce qui est central, c'est ce que l'enfant vit dans la structure d'accueil au quotidien :

(...) lorsque l'accent est mis sur le bien-être corporel, émotionnel, social et intellectuel, ainsi que sur l'évolution des enfants, et lorsque les familles sont accompagnées dans leur tâches de prise en charge et d'éducation. (Rossbach 2003)

4.2) Statu quo : il y a très peu d'éléments permettant aux structures d'accueil de s'orienter

En l'absence de règles nationales impératives,...

La Suisse a une structure fédérale. De nombreuses offres sociales, parmi lesquelles les crèches et offres d'accueil, sont de la compétence des communes. La politique de la formation est du ressort des cantons, sa mise en œuvre dans les écoles incombant, elle, aux communes. C'est pourquoi il est peu étonnant qu'il **n'existe pas de législation d'ensemble au niveau national** en matière d'offres d'accueil. La seule mesure en la matière mise en place par la Confédération est le « **programme d'impulsion** ». En outre, suite à un changement dans l'ordonnance en 2007, des projets pilotes peuvent maintenant être soutenus avec des bonifications pour tâches éducatives ou d'assistance (OFAS 2008). En 2009, le Parlement a décidé de prolonger le programme d'impulsion de quatre ans (Parlement 2009).

L'absence de règles au niveau national ne concerne pas seulement la quantité – c'est-à-dire le nombre de places d'accueil -, mais également la qualité. C'est pourquoi les règles de l'**ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE)** ont été adoptée jusqu'à maintenant dans le domaine de l'accueil extrafamilial de jour pour enfants. Toutefois, ce texte concerne l'entretien ou l'adoption par une famille ou une institution sur la durée, et non pas l'accueil extrafamilial de jour. C'est pourquoi une **révision** est en cours, qui vise à y intégrer de nouvelles dispositions relatives à l'accueil extrafamilial (Zatti 2005). L'ordonnance changera alors de nom et deviendra **ordonnance sur la prise en charge extrafamiliale d'enfants (toujours abrégée OPEE)**.

L'absence d'une législation nationale dans le domaine de l'accueil extrafamilial pour enfants entraîne une forte fédéralisation, voire une communalisation des offres. La structure d'accueil suisse typique est ainsi gérée par une association privée, peut percevoir, via les structures tarifaires, des subventions de la commune destinées à aider les parents aux revenus modestes, ou une aide financière de la Confédération pour aménager de nouvelles places d'accueil. En revanche, elle n'est cependant intégrée dans aucune structure.

... des règlements propres au domaine et des directives cantonales

Afin de compenser autant que faire se peut l'absence de directives nationales notamment en matière d'accueil institutionnel de jeunes enfants, il existe des directives cantonales et supracantonales. Il faut mentionner ici les directives des structures d'accueil de jour pour enfants de l'ASSAE (Association suisse

des structures d'accueil de l'enfance), généralement reconnues et parfois reprises par des règlements cantonaux².

L'ensemble des directives actuellement disponibles, tant celles des associations que celles des cantons, définissent actuellement l'accueil pour enfants d'abord par des aspects concernant la qualité structurelle. Autrement dit, elles indiquent des valeurs de consigne concernant les surfaces minimales, le niveau de formation ou encore les effectifs du personnel pédagogique, la taille des groupes selon l'âge des enfants, etc. Ces normes minimales doivent garantir la qualité pédagogique, et par là même le bien-être de l'enfant. La description de ces normes minimales vise, inversement, à exclure entièrement toute menace pouvant peser sur l'enfant. Le « bien-être de l'enfant » est un concept ouvert vers le haut, qui vise un objectif qui n'est généralement jamais concrétisé.

Les contenus des réglementations existantes sont d'abord des normes minimales concernant les structures comme la surface des salles et la taille des groupes. Ils ne portent pas sur l'aménagement réel de l'accueil, et ne fournissent aucune orientation pour des évolutions et améliorations. Autrement dit, ces normes minimales permettent d'éviter le pire, sans pour autant viser le meilleur.

4.3) Les évaluations le montrent : la qualité paie

Ces derniers temps, la discussion a beaucoup porté aussi sur la question de l'incidence de la qualité de l'accueil extrafamilial et parascolaire sur le développement de l'enfant. Différentes études d'efficacité ont ainsi été lancées dans les contextes anglo-américain et européen sur les effets de la qualité de l'accueil sur l'évolution des enfants. Ces études montrent incontestablement que des structures de formation et d'accueil misant sur la qualité ont un effet démontrable sur le développement cognitif et socio-émotionnel de l'enfant – et ce tant à court terme qu'à long terme (l'effet à long terme apparaît surtout dans le domaine cognitif ; cf. Rossbach 2005). Dans certaines situations, lorsque la qualité pédagogique est avérée, on parle même d'« effets compensatoires », notamment pour les enfants issus de milieux éloignés de la formation ou socialement et économiquement défavorisés, car ils ont ainsi la possibilité d'être en contact avec un niveau de stimulation plus large et plus diversifié, plus riche en nouvelles expériences que ce à quoi ils auraient accès dans leur milieu familial. Voici quelques études significatives en la matière :

- l'étude britannique « *Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)* » (cf. Sylva et al. 2004; Sammons et al. 2007), étude longitudinale des conséquences de la qualité pédagogique des structures d'accueil de jour sur le développement de l'enfant entre trois et sept ans (et par là même sur les résultats scolaires jusqu'à la troisième année) ;
- la « *European Child Care and Education Study (ECCE)* » (cf. ECCE-Study Group 1997, 1999), à laquelle ont participé des groupes de chercheurs d'Allemagne, d'Autriche, du Portugal et d'Espagne, et qui portait également sur les effets de la qualité pédagogique de la formation et de l'accueil préscolaires sur le développement de l'enfant de quatre à huit ans ;
- l'étude nord-américaine « *Study of Early Child Care* » du « *National Institute of Child Health and Human Development (NICHD)* » (cf. The NICHD Early Child Care Research Network 2005), qui porte sur les expériences d'accueil extrafamilial de la naissance à la neuvième classe ;
- l'étude „Wie gut sind unsere Kindergärten?“ [Quelle est la qualité de nos jardins d'enfants?] de Tietze (1998) et son prolongement „Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in

² Ndt. Valable uniquement pour la Suisse alémanique.

Kindergarten, Grundschule und Familie“ [Enfants de 4 à 8 ans: qualité de l'éducation et de la formation dans les structures d'accueil, à l'école maternelle et dans la famille] (Tietze et al. 2005), qui examine l'influence exercée par la qualité pédagogique des structures d'accueil, de l'école maternelle et de la famille sur le développement de l'enfant, le passage à l'école et les performances dans les deux premières années d'école.

S'il n'est pas possible d'examiner en détail ces différentes études et leur résultats (pour une vue d'ensemble de la recherche sur le sujet, voir par ex. Rossbach 2005 ou Rossbach et al. 2008), nous pouvons souligner, en résumé, que les enfants qui ont accès à une offre de formation et d'accueil de qualité, présentent des performances plus élevées dans le développement langagier, cognitif et socio-émotionnel, sont à même de mieux faire face aux situations quotidiennes et ont de meilleurs résultats scolaires. Des accueils extrafamiliaux et parascolaires de qualité contribuent donc à améliorer la réussite des enfants dans le domaine de la formation. D'après l'enquête de Tietze (1998), les différences de qualité peuvent, dans les cas extrêmes, entraîner des différences de développement chez l'enfant pouvant atteindre un an: un enfant ayant bénéficié d'une offre d'accueil et de formation de très haute qualité pédagogique peut ainsi atteindre un niveau de développement comparable à celui d'un enfant ayant un an de plus mais n'ayant eu accès qu'à un accueil dont la qualité pédagogique était très mauvaise (cf. Rossbach 2004 : p. 277).

La plupart des études font apparaître que le facteur clé est la qualité des processus pédagogiques, c'est-à-dire les interactions entre les adultes et l'enfant favorisant la formation de ce dernier. La qualité de l'accueil extrafamilial et parascolaire et la qualité des relations avec le personnel éducatif ont donc un rôle essentiel à jouer pour favoriser la formation et le développement des enfants : les éducateurs sont des partenaires centraux dans l'interaction avec les enfants et contribuent activement à la mise en place de situations d'apprentissage et de formation. Ils ont donc une influence décisive sur les résultats et sur la qualité des processus de formation et d'éducation.

5) Résumé I: La qualité de l'accueil se décide au quotidien. Les projets pédagogiques ont une influence positive

Actuellement, l'accueil extrafamilial et parascolaire en Suisse traverse un processus de fort développement. De plus en plus d'enfants passent un temps croissant de leur vie dans les différentes formes de structures existantes. Après la question de la qualité vient habituellement celle de la quantité. Il s'agit d'étendre l'offre afin de garantir que les places offertes satisfassent à la demande. Toutefois, pour exploiter pleinement les potentialités de cette extension quantitative, tant d'un point de vue économique qu'en matière de psychologie du développement et de pédagogie, il est nécessaire de revenir sur la notion de qualité.

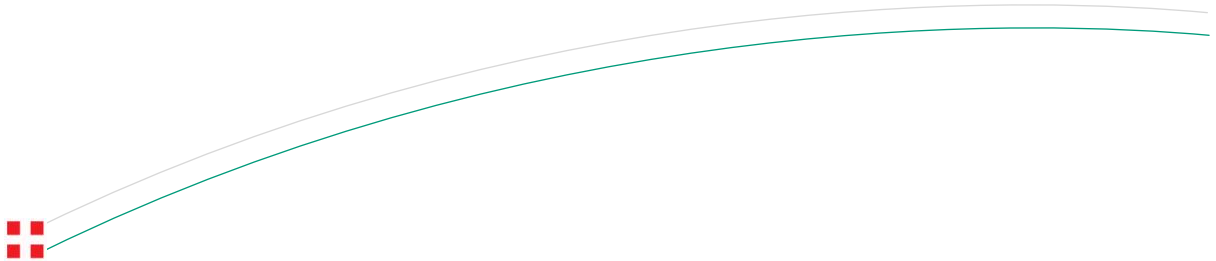
Comment les offres d'accueil doivent-elles être conçues pour répondre aux besoins des enfants ? Comment mettre à profit le quotidien dans les structures d'accueil de jour et l'accueil familial de jour pour que les enfants soient accompagnés de manière optimale dans leur développement ? Si nous nous penchons sur la qualité de l'accueil, nous constatons qu'il y a un grand nombre de questions très concrètes auxquelles nous nous devons répondre. Et il s'agira de trouver les réponses qui correspondent à une voie médiane. Nous devons parler de ce qui se passe au quotidien. Il nous faut questionner et analyser les jouets, les stimulations, le déroulement de la journée en nous appuyant sur les connaissances les plus récentes de la psychologie du développement et de la science pédagogique. Dans le même temps, il doit être clair que l'objectif n'est pas de transformer la crèche, l'unité d'accueil pour écoliers (UAPE) ou la famille de jour en école. Il ne s'agit pas d'intégrer dans le quotidien des structures d'accueil des leçons de chinois ancien ou de musique ! Il faut plutôt aménager la crèche, l'UAPE et la famille de jour de ma-

nière à ce qu'elles favorisent ce que les enfants de tous âges font en permanence : se développer, découvrir, rechercher, examiner les choses, autrement dit, se former.

Si nous parvenons à nous détacher de l'image selon laquelle « formation = école » et si nous imaginons les enfants dans une structure d'accueil de jour, par exemple en train d'explorer les lois de la physique en jouant avec de l'eau et du sable, il devient évident que l'accueil pour enfants, quels que soient les âges concernés, a beaucoup à voir avec la formation. Mus par leurs jeux, les enfants sont en quête d'expériences, de découvertes qui les aident à comprendre le monde. Le but d'un accueil de qualité doit être de permettre ces expériences et découvertes. Ce point est au centre des discussions sur la qualité pédagogique des structures d'accueil. S'orienter dans ces discussions sur des réflexions pédagogiques permet de se concentrer sur les contenus, c'est-à-dire sur ce que les enfants vivent. Il s'agit de ce qui compte pour les enfants. C'est pourquoi garantir la qualité des offres d'accueil nécessite une discussion du mandat pédagogique des structures d'accueil de jour, des UAPE et de l'accueil familial de jour.

B) Quel rapport entre accueil et formation ?

L'accueil extrafamilial et parascolaire a besoin d'une conception de la formation axée sur l'enfant



(Melanie Bolz, Corina Wustmann)

1) Principe : « La formation commence dès la naissance » – Résultats de la recherche sur le nouveau-né et le cerveau (Corina Wustmann)

L'importance de la formation du jeune enfant a considérablement augmenté dans les dernières années, à la suite des résultats interpellant de l'étude PISA et des nouveaux éléments fournis par la psychologie du développement, la neurobiologie et la recherche sur le nouveau-né (cf. Braun 2008 ; Dornes, 1993 ; Gopnik et al. 2000 ; Hüther 2007 ; Kasten 2003 ; Singer 2003). Ce phénomène apparaît notamment au travers de la place occupée par la discussion sur l'introduction et l'actualité de concepts de formation relatifs à la petite enfance ou dans des slogans comme « la formation dès le début » et « la formation commence à la naissance ». La discussion spécialisée met de plus en plus l'accent sur le fait qu'il y a un énorme potentiel de formation dans les premières années de vie et que c'est à cette période que les premières pierres pour les opportunités de formation future sont posées.

La discussion sur « la formation dans la petite enfance » s'appuie sur des bases scientifiques qui ont conduit aujourd'hui à modifier l'image que nous nous faisons de l'enfant. Il n'y a maintenant plus aucun doute que la petite enfance est une période d'apprentissage intense, au cours de laquelle se mettent en place les bases des compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. Il n'y a aucune autre période de la vie où les processus de développement et de formation sont si étroitement liés. Cependant, la petite enfance était jusqu'à présent presque exclusivement étudiée sous l'angle du développement. Ce n'est que récemment que l'attention se porte de plus en plus sur les « processus de formation » qui se déroulent dans les premières années de la vie. Hüther (2007), représentant du courant de la neurobiologie du développement, écrit par exemple à ce propos : « Dans la suite de son existence, l'être humain n'est plus jamais aussi ouvert aux nouvelles expériences, aussi curieux, aussi capable de s'enthousiasmer, aussi avide d'apprendre et créatif que pendant la petite enfance. » (p. 47).

A l'inverse des modèles dominants antérieurs, où le nouveau-né était perçu comme dépourvu de compétences, entièrement dépendant et centré sur sa mère, la recherche récente a montré que, dès la naissance, les enfants sont « compétents », ouverts sur le monde et avides d'apprendre, et qu'ils cherchent avec toute leur énergie à comprendre le monde qui les entoure et à être capables d'agir (cf. Dornes 1993 ; Gopnik et al. 2000).

Aujourd'hui, il a été démontré que les enfants possèdent dès la naissance des aptitudes de base pour la perception et la communication et que, poussés par leur curiosité et leur intérêt, ils apprennent de leur propre chef.

Ils entrent en contact avec leur environnement et avec eux-mêmes au moyen de processus de perception complexes et multiples (auditifs, visuels, corporels, émotionnels). Ils font leurs premières expériences de l'environnement matériel et social.

Ces expériences représentent la « matière première » à laquelle ils auront recours lors des processus d'intégration et d'apprentissage ultérieurs.

(Viernickel/Simoni 2008). Au travers de l'assimilation de ces diverses perceptions sensorielles et l'attribution de sens et de significations à ces perceptions, ils abordent le monde de manière active et créative. Ils construisent leurs propres modèles de pensée, d'explication et de représentation. De nouvelles expériences et informations leur permettent de différencier de plus en plus ces « scripts » ou « réseaux » d'informations et de perceptions, de les modifier ou encore de les rejeter. Leur apprentissage s'appuie sur la mise en relation des expériences existantes et de nouvelles informations (le connu et le nouveau).

Nous savons aujourd'hui que c'est dans la petite enfance que des empreintes et des connections essentiels se créent dans le cerveau et que les expériences ultérieures y seront successivement intégrées : le cerveau « recherche » dès le début « ses » stimulations, il « recherche » la diversité (Braun 2008, p. 12). Etant donné que les processus d'apprentissage sont notablement accompagnés par des émotions, nous pouvons aujourd'hui affirmer avec certitude que les enfants qui ont du succès et du plaisir dans l'apprentissage se perçoivent eux-mêmes comme des apprenants compétents et ont une approche gaie et ouverte des nouvelles possibilités de formation et d'apprentissage qui s'offrent à eux (Leu et al. 2007, p. 39).

Apprendre, c'est donc aussi jouer et cela ne commence pas avec l'entrée à l'école. Apprendre procure du plaisir et la réussite dans l'apprentissage s'accompagne de véritables sensations de bonheur. Le jeu est l'expression de la curiosité, de la créativité, du désir d'apprendre et de la soif de savoir de l'enfant. Jouer et apprendre sont pour lui inséparables.

Sur la base des résultats de la recherche récente sur le nouveau-né et sur le cerveau, nous pouvons donc dire que les nouveau-nés possèdent déjà de nombreuses compétences. Ce sont des « chercheurs nés », qui participent à la formation de leur environnement: ils trient leurs perceptions et leur attribuent des significations, en élaborant des hypothèses qu'ils vérifient et modifient si nécessaire par l'action et l'observation (Schneider 2008). Dans le même temps, ils doivent faire un nombre considérable de nouvelles expériences pour développer leurs compétences. Tout cela n'est effectivement possible que s'ils se trouvent dans un environnement où ils peuvent être actifs et autonomes, se mouvoir librement, étudier leur environnement et participer à sa structuration.

Si on se penche sur ce qui peut caractériser concrètement la formation dans la petite enfance, il s'agira aujourd'hui en priorité de permettre aux enfants d'accéder à de vastes champs d'expériences et d'apprentissages pour explorer le monde et « se connecter » à lui (cf. Ahnert 2006 ; Fthenakis 2004 ; Fthenakis et al. 2003 ; Laewen 2004 ; Laewen/Andres 2002a, 2002b ; Schäfer 2001, 2005). Les enfants ont besoin d'adultes attentifs, sources de toute une palette de sollicitations et de possibilités de communication, qui réagissent à leurs signaux et leur donnent la marge indispensable pour prendre eux-mêmes des initiatives et explorer leur entourage.

2) La formation dans la petite enfance : qu'est-ce que la formation ? (Corina Wustmann)

Dans l'espace germanophone, la discussion spécialisée sur la théorie de la formation dans la petite enfance fait actuellement ressortir différents concepts de formation, mais qui ont tous un dénominateur commun :

Schäfer (2001, 2005, 2006) centre son concept de formation principalement sur « l'autoformation », qui met l'accent sur l'activité propre de l'enfant dans son processus de formation. Chaque enfant possède son propre processus individuel de formation. La formation est un processus de construction active du savoir et du soi (c'est-à-dire de la personnalité et de l'identité). La formation dans la petite enfance s'appuie sur les relations que l'enfant établit avec son environnement, et qui sont associées à des émotions subjectives porteuses de signification.

Laewen (2002, 2008) conçoit la formation, au sens de Humboldt, comme une appropriation subjective du monde : comme chez Schäfer (2005), la formation est d'abord une activité de l'enfant (activité autodirigée). Sur la base de leurs expériences, les enfants se construisent un propre monde intérieur, dans leur tête et dans leur corps. L'objectif premier de la formation est le développement du soi. L'adulte ne peut pas influencer directement cette construction car les enfants font avancer eux-mêmes leur formation. Seule « l'éducation » permet aux adultes d'influencer les processus de formation des enfants, c'est-à-dire

par l'élaboration de leur environnement et par des interactions entre adultes et enfant. Ce que les adultes peuvent par conséquent faire, c'est fournir à l'enfant des stimulations pour ses processus de formation propre (« stimulation de toutes les forces »).

Fthenakis (2004) inscrit son concept de formation dans un cadre théorique anglo-saxon et davantage dans une perspective de construction sociale. Selon cette approche, la formation ne doit pas se limiter à un processus purement centré sur l'individu mais être conçue comme un « processus social » qui s'appuie sur des processus de construction partagée (co-construction). Cette idée de construction partagée renvoie au fait que la formation n'est pas exclusivement une activité propre à l'enfant, mais qu'elle prend place dans le cadre de processus de transactions avec ses pairs et avec les adultes. *Fthenakis* (2004) souligne que l'apprentissage a lieu dans un contexte et que la construction du savoir est un processus interactif qui doit également être déterminé par les futurs besoins de la société. Si la part propre à l'enfant est ici tout autant reconnue dans son principe que par *Schäfer* (2005) et *Laewen* (2002), *Fthenakis* attribue aux adultes un rôle plus important dans les processus de formation et d'apprentissage des enfants. Chez *Laewen*, cet aspect n'est effectivement conçu qu'à travers le concept d'éducation.

Malgré des approches et des conceptions différentes de la formation, les différents auteurs mentionnés présentent, dans leurs conclusions et leurs recommandations, les points communs suivants :

- *Soutenir les processus de formation et d'apprentissage chez l'enfant dès le plus jeune âge : pour leur développement, les enfants ont besoin d'occasions de se former précocement ;*
- *Partir d'une conception de l'enfant comme un être « compétent » qui « participe activement » au monde dès sa naissance et essaie de le comprendre avec ses propres idées et théories ;*
- *Concevoir la formation de l'enfant comme un processus d'activités autodéterminées, d'appropriation du monde, d'efforts de découverte et de recherche déployés par l'enfant, mais qui a toujours lieu dans le cadre de relations sociales et de manière « globale » ;*
- *Partir d'une conception de la formation qui rende possible une relation étroite entre le jeu et l'apprentissage, dans le cadre de la confrontation de l'enfant avec son environnement et en fonction de son âge ;*
- *Considérer qu'un environnement riche et diversifié, source de stimulations, est particulièrement favorable aux processus de formation des enfants.*

3) Conception de la formation à l'âge scolaire : l'action conjointe de l'école et des structures d'accueil de jour (Melanie Bolz)

Les résultats de différentes études comparatives internationales sur les performances scolaires (comme PISA, TIMMS et IGLU) ont conduit, en Suisse comme dans des pays voisins, à des revendications des experts de l'éducation visant à étendre les offres d'accueil et de formation extrafamiliales, notamment celles couvrant la journée entière (cf. *Wustmann et al.* 2006). Les offres d'écoles à la journée sont perçues par ces études comme des lieux de la formation (cf. *Baier et al.* 2009). Il faut préciser que la formation est ici conçue dans un sens large, qui dépasse les offres de formation formelles telles qu'elles se retrouvent notamment dans les formes traditionnelles d'enseignement, et comprend également les offres informelles (cours et offres de perfectionnement facultatifs) et occasions de formation informelles (situations d'apprentissage spontané) qui se trouvent réalisées dans différents contextes (*Bundesjugendkuratorium allemand* 2001; *Münchmeier et al.* 2002).

Les études voient dans les écoles de jour ou écoles à horaire continu des possibilités particulières de combiner différentes formes de formation (Holtappels 2005 ; Palentien 2007). Les enfants n'y apprennent pas seulement comment vivre avec les autres mais ils y trouvent aussi une sécurité et une continuité. Ces écoles proposent à la fois un enseignement et un accueil à la journée (cf. Aeberli/Binder 2005), le repas de midi, les goûters et l'accueil en dehors des heures de cours en font également partie (cf. Association suisse des écoles à horaire continu 2006). Les principaux éléments et domaines qui contribuent à la structuration pédagogique des écoles de jour sont les suivants :

- Enseignement et culture d'apprentissage (différenciation des formes d'enseignement et d'apprentissage)
- Soutien et opportunités pour apprendre
- Communauté et apprentissage social
- Ouverture de l'école sur le monde qui l'entoure et l'environnement scolaire
- Loisirs (temps libre et offres d'activités de loisirs)
- Participation (possibilité de participer activement à la prise de décisions et d'influencer la manière dont les choses sont faites)
- Possibilités d'apprentissage étendues (offres de choix et projets ; cf. Höhmann et al. 2005).

Les experts estiment que les offres d'enseignement et d'accueil couvrant la journée entière favorisent une culture d'enseignement et d'apprentissage qui tient compte de l'intérêt et des possibilités de chaque enfant, augmentant par là même les possibilités de formation des enfants, tout spécialement de ceux issus de milieux socialement défavorisés. Dans un quotidien éducatif et scolaire qui s'étend sur toute la journée, il y a une valeur ajoutée en termes de temps d'apprentissage structuré: ainsi des contenus peuvent être approfondis et entraînés plus intensivement au moyen de périodes de soutien supplémentaires. Il devient ainsi davantage possible de tenir compte des courbes quotidiennes de performances individuelles. Et des offres deviennent possibles, qui ne peuvent pas être mises en œuvre dans le modèle scolaire traditionnel pour des raisons de manque de temps, par ex. dans les domaines langagier, cognitif ou moteur. Enfin, les structures d'enseignement et d'accueil qui couvrent la journée entière contribuent à favoriser et à stabiliser « l'être ensemble » et les contacts sociaux dans le quotidien des enfants (cf. Wustmann et al. 2006).

4) Résumé II: Une conception moderne de la formation

Tous les spécialistes de la pédagogie de la petite enfance s'accordent aujourd'hui sur le fait que la formation dans cette phase de la vie ne passe pas par l'enseignement, l'instruction et la simple transmission de connaissances, mais qu'elle présuppose une activité propre de l'enfant et la sollicitation de tous ses sens (cf. Simoni/Wustmann 2008 ; Simoni 2008). Les jeunes enfants n'apprennent pas seulement avec leur tête mais également par le mouvement, l'imitation, l'exploration, l'expérimentation, l'observation, le questionnement ou encore la répétition. L'apprentissage est orienté sur l'action et sur des situations, des personnes et des activités concrètes de la vie de tous les jours. Les jeunes enfants ne doivent pas être « formés » : ils se forment eux-mêmes. Pour eux, l'apprentissage est empirique et repose sur les relations sociales que l'enfant entretient avec les adultes et les autres enfants de son âge. Les enfants se trouvent dans une situation d'échanges mutuels avec leur environnement social proche et co-construisent ensemble leur savoir.

Ces conclusions doivent constituer des principes de base pour l'élaboration non seulement de concepts pédagogiques relatifs à la formation des jeunes enfants mais aussi de concepts relatifs à l'accueil parascolaire. A l'âge scolaire aussi, en effet, les offres d'accueil se caractérisent par leur plus ou moins grand potentiel de formation non formelle. Quand nous parlons de « formation de la petite enfance » ou de « contenus pédagogiques » dans les structures d'accueil, il ne s'agit ni de « scolarisation » ni de « mesures curatives » (cf. Simoni/Wustmann 2008). Promouvoir la formation dans les structures d'accueil ne signifie pas mettre en place des cours institutionnalisés ou un apprentissage structuré de la lecture, de l'écriture et du calcul. Il s'agit au contraire de reconnaître et d'accompagner les activités qui permettent aux enfants de se former dans leur environnement naturel. Les enfants ont besoin d'un environnement stimulant dans lequel ils puissent faire des expériences variées avec eux-mêmes et avec le monde. Les équipes pédagogiques et les parents sont des « accompagnateurs de la formation et du développement » (et non pas des entraîneurs ou des instructeurs). Ils observent les enfants de manière continue dans leur processus de développement et de formation et leur proposent de nouveaux défis sur la base de ces observations. La formation dans la petite enfance doit être axée sur les processus d'apprentissage de « tous » les enfants, et non pas seulement de ceux qui ont des besoins ou des déficits particuliers.

Ce n'est qu'avec une telle conception de la formation qu'il sera possible d'élaborer des concepts de formation viables et axés sur l'enfant pour les structures d'accueil de jour, les crèches et les parents de jour.

C) Qu'entend-on par cadre de référence pour l'éducation de la petite enfance ?

Contexte, objectifs et contenus. Une comparaison internationale



(Corina Wustmann)

La discussion sur la formation dans la petite enfance a conduit en beaucoup d'endroit à une réflexion critique sur le système de formation et à l'élaboration de cadres de référence pour l'éducation et la formation de la petite enfance. De nombreux pays possèdent aujourd'hui des cadres de référence qui définissent l'idée de base de la formation et de l'activité pédagogique au niveau élémentaire et facilitent leur mise en œuvre. Les cadres de référence doivent d'une part décrire une conception commune de la formation et de l'éducation des jeunes enfants, et d'autre part fixer des objectifs et des contenus pour promouvoir la formation dans la petite enfance. Ces cadres de référence ne sont ni des « plans d'études » ni une mesure de « scolarisation de la petite enfance » mais un instrument d'orientation qui donne un contenu à l'idée de la formation « dès la naissance » et permet de la réaliser pratiquement. Il s'agit, autrement dit, de déterminer quel mandat pédagogique découle de cette nouvelle conception de la formation pour les personnels spécialisés dans la petite enfance.

Le chapitre suivant traitera du développement actuel et de la discussion des cadres de référence (pour l'éducation et la formation dans la petite enfance) en comparaison internationale. Nous nous pencherons sur le contexte dans lequel ces cadres de référence sont apparus, sur le développement au niveau international et sur le but de tels cadres de référence pour la petite enfance, mais aussi sur le contenu donné aux cadres de référence, ce qui mettra en lumière les points communs et les différences. Nous examinerons quelques exemples plus en détail.

Cette présentation n'est pas une analyse comparative exhaustive et systématique. Il s'agit plutôt d'une description, illustrée par des exemples, du développement des cadres de référence à l'échelle internationale. Nous aborderons au chapitre D le rôle que peuvent jouer des cadres de référence en Suisse.

1) Contexte d'apparition des cadres de référence pour la petite enfance

Depuis la fin des années 1990, la discussion sur le développement des cadres de référence pour la petite enfance s'est déployée sur le plan international. L'importance croissante de la petite enfance comme pierre angulaire d'un apprentissage tout au long de la vie (*lifelong learning*) et d'une biographie de formation individuelle (cf. chapitre B1) a amené plusieurs pays à entamer une réflexion sur leur système de formation et à élaborer des cursus globaux pour le travail éducatif dans les structures de formation et d'accueil préscolaires. L'élaboration de ces cadres de référence manifeste la valorisation de la petite enfance, tant du point de vue de la société que de la politique de formation, et constitue une base pour l'orientation des équipes éducatives. Jusque-là, le travail pratique de formation et d'éducation visant la petite enfance était à peine, voire peu régulé dans la plupart des pays (cf. Oberhuemer 2003). Cette situation entraînait souvent un arbitraire au niveau de l'outil conceptuel et la coexistence de différentes formes de formation et d'accueil appuyées sur autant de bases théoriques différentes.

Les résultats de l'étude de l'OCDE „Starting Strong I“ (cf. OCDE 2001), qui a été la première étude comparative portant sur les systèmes de formation de la petite enfance dans douze pays différents – 10 pays européens, l'Australie et les Etats-Unis –, a constaté qu'il était nécessaire de davantage intégrer la période de la petite enfance dans l'ensemble du système de formation et de développer la qualité de la pratique pédagogique et éducative. Pour répondre à l'exigence de favoriser la formation dès le plus jeune âge chez tous les enfants, il est nécessaire de mettre en place et de garantir dans toutes les structures préscolaires une haute qualité de formation (qui doit être le fondement du système de formation). Cet état de fait conduisit par la suite dans de nombreux pays à discuter et à examiner le système de formation. Elaborer des cadres de référence ou des cadres de référence pour la petite enfance devenait alors la condition indispensable pour promouvoir la formation des jeunes enfants.

Les résultats de l'étude comparative internationale des performances scolaires PISA, qui a été publiée pour la première fois en 2000, ont renforcé dans de nombreux pays les impulsions à repenser le système

de formation et à le réformer « par le bas ». Les conséquences des résultats de PISA ont le plus souvent conduit à discuter de mesures favorisant la formation des jeunes enfants. La « formation » devenait ainsi le thème central de la discussion politique spécialisée sur le plan international.

En 1999, lors d'un Symposium International sur l'Éducation de la Petite Enfance, l'Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire (OMEP ; en anglais : *World Organization for Early Childhood Education*), qui regroupe des membres et organisations de plus de 70 pays sur les questions d'éducation et de formation des jeunes enfants (de 0 à 8 ans), a élaboré des « Lignes directrices globales pour l'éducation de la petite enfance au 21^e siècle » (cf. *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft* 2002). Une des revendications de ce document exprime ainsi la nécessité d'élaborer des cadres de référence pour la formation de la petite enfance. Il est par ailleurs précisé : « Un curriculum³ est d'abord un plan qui traduit la philosophie de l'éducation et de la formation, et qui fournit des directives aux pédagogues et aux éducateurs. Ensuite, il est constitué par les interactions entre les adultes et les enfants qui exécutent le plan. L'enfant est au centre du curriculum. Tous les enfants sont compétents et leur apprentissage doit s'enraciner dans des expériences qui correspondent à leur stade de développement et à leur culture. Un bon curriculum pour la petite enfance s'adresse à l'enfant dans sa globalité et prend en compte son développement physique, cognitif, linguistique, créatif, mais aussi social et émotionnel. Le principal objectif d'un curriculum pour la petite enfance est de former des citoyens du monde qui soient compétent, aimables et capables d'empathie. (...) Un cadre de référence doit être élaboré pour favoriser l'apprentissage des enfants. Des cadres de référence flexibles et globaux axés sur l'enfant, sur la famille et sur le contexte culturel devront être mis en place⁴. » (p. 5).

Parallèlement à cette discussion sur la politique de formation – et sur la base des résultats récents de la recherche en psychologie du développement, en neurophysiologie et en sciences de l'éducation (cf. chapitre B1) –, la revendication – provenant de la pédagogie et faisant référence à la théorie de l'apprentissage – se faisait de plus en plus forte afin d'indiquer plus précisément ce qui était possible et souhaitable en matière de formation dans cette période de la vie de l'enfant, quel type de « travail de formation » était ou devrait être effectué dans les structures préscolaires et à quelles conditions les processus de formation dans la petite enfance peuvent porter leurs fruits (cf. Leu 2005 ; Fthenakis 2008). Il y a certes consensus sur le fait que les concepts, programmes et méthodes élaborés et utilisés pour les enfants plus âgés ne peuvent pas simplement être transposés aux enfants d'âge préscolaire. Les processus de formation dans la petite enfance sont bien plus liés aux intérêts et préoccupations quotidiens des enfants et ne suivent ni la logique ni les contenus de programmes concrets d'apprentissage, si bien qu'ils sont très individualisés et très difficiles à normaliser (Leu/Remsperger 2004). Mais on constate des tentatives au niveau international pour concrétiser plus fortement le « mandat de formation » des structures d'accueil de jour au moyen de principes, de recommandations et de directives globales et pour étendre les mesures de formation à la petite enfance. Les cadres de référence doivent ici surtout contribuer à soutenir mieux et de manière plus ciblée le potentiel de formation et d'apprentissage des jeunes enfants (Fthenakis 2004).

2) Evolution internationale des cadres de référence pour la petite enfance

La **Nouvelle Zélande** peut être considérée comme un important précurseur dans le développement d'un cadre de référence destiné à la petite enfance : le curriculum néozélandais a été imposé dès 1991 par

³ Le terme curriculum est utilisé dans ce document selon le sens suivant : « une sélection plus ou moins explicite de contenus combinés avec quelques observations relatives à leur usage ou à leur utilité. Pour autant, vu sous cet angle, le curriculum instruit sur ce qui peut ou doit être enseigné ».

⁴ Traduction du traducteur.

une équipe de quinze experts issus des sciences, de la pratique et du domaine de l'éducation. Le point de départ de l'évolution était la volonté du gouvernement de rapprocher le secteur de la petite enfance (en Nouvelle Zélande de zéro à cinq ans) et le curriculum national de l'école primaire. En 1996, le premier ministre a publié la version définitive officielle du « Te Whāriki: He Whāriki Matauranga mo nga Mokopuna o Aotearoa: Early Childhood Curriculum » (cf. *New Zealand Ministry of Education* 1996). Depuis 1998, le programme néozélandais « Te Whāriki » est impératif pour toutes les structures d'accueil d'enfants (cf. encadré 1). En Nouvelle Zélande, 27 % des enfants de moins de deux ans, 60 % des enfants de deux ans et 95 % des trois à quatre ans fréquentent d'une structure d'accueil de jour. Parmi ces structures, il y a les *Childcare Centers* (CCC), qui proposent un accueil pour la journée entière aux enfants de six mois à cinq ans, les écoles enfantines publics (Kindys), qui accueillent les enfants de trois à cinq ans pour une demi-journée (matin ou après-midi) et les jardins d'enfants privés ou groupes de jeu (cf. Carr/Rameka 2005 ; Carr/Podmore 2004 ; Garske et al. 2005). En Nouvelle Zélande, l'entrée à l'école est fixée à cinq ans.

Encadré 1 : A propos de l'élaboration du cadre de référence néozélandais

En Maori « Te Whāriki » signifie quelque chose comme une natte tissée qui peut accueillir tout le monde. Il s'agit donc d'une métaphore centrale : les principes de bases, dimensions et objectifs fixés dans le curriculum constituent d'une part un concept d'ensemble dans lequel différents éléments clés du cadre de référence sont tissés, comme dans un grand tapis, ce qui permet de faire apparaître différents motifs. Autrement dit, chaque structure doit tisser elle-même sa propre « natte de curriculum » au moyen du profil de sa propre institution, mais en y intégrant les principes généraux, dimensions et objectifs du curriculum national. D'autre part, l'apprentissage et les connaissances des enfants sont comparés métaphoriquement à un tapis mural qui gagne progressivement en complexité, en finesse et en richesse. Voici les principaux éléments pris en compte dans l'élaboration du « Te Whāriki » :

- Garantir la diversité (des structures et des offres proposées)
- Implication des parents
- Compréhension interculturelle
- Jeu et l'écologie
- Elaborer un curriculum ouvert
- Revendiquer une société biculturelle et
- Intégrer la langue, la culture et les valeurs des Maori et Pakeha/Tauitiwi.

La particularité du programme néozélandais réside dans son approche biculturelle : l'objectif était d'élaborer un cadre de référence pédagogique pour la petite enfance où s'inscrivent les contextes social et culturel de la Nouvelle Zélande, c'est-à-dire qui prenne en compte tant les perspectives de la population indigène (les Maori) que celles des Pakeha/Tauitiwi (principalement des immigrants européens et des peuples originaires de groupes d'îles du Pacifique). C'est pourquoi le programme s'appuie largement dans ses fondements théoriques sur des approches socio-écologiques, ethnographiques et socioculturelles, ainsi que sur la prise en compte des droits des enfants.

C'est aussi à un stade relativement précoce qu'en **Norvège**, le Ministère de l'enfance et de la famille a élaboré en 1996 un cadre de référence („Framework Plan for Day Care Institutions“) destiné aux enfants de 0 à 6 ans. Ce cadre de référence avait pour but de régler de manière plus précise le travail pédagogique dans les structures d'accueil de jour (cf. *Norwegian Ministry of Children and Family Affairs* 1996). En Norvège, 87 % des enfants de 1 à 5 ans bénéficiaient d'un accueil de jour en 2008. La proportion était de 75 % pour les 1-2 ans et de 96 % pour les 3-5 ans (cf. *Statistical Yearbook of Norway* 2008).

La **Suède** suivit la Norvège de peu : en 1998 le Ministère de l'éducation a élaboré un cadre de référence national destiné aux structures d'accueil de la petite enfance (qui concerne les enfants de 1 à 5 ans). Il en existe une version anglaise depuis 2001 : *Ministry of Education and Science in Sweden* 2001. Le cadre de référence suédois est depuis lors obligatoire pour toutes les structures d'accueil de jour publiques (cf. encadré 2). Toutes les communes ont l'obligation de prévoir une place dans une structure d'accueil ou dans une famille de jour pour les enfants âgés d'au moins un an. Cette obligation ne s'applique toutefois que si les parents exercent une activité lucrative, sont au chômage ou restent à la maison dans le cadre d'un congé d'éducation (cf. Fix 2003). Les enfants ont droit à au moins trois heures d'accueil par jour (cf. Institut suédois 2005). En 2006, le taux de fréquentation était de 44 % pour les moins de trois ans et de

92 % pour les plus de trois ans jusqu'à l'entrée à l'école (cf. Office de presse Eurostat 2008). Pour ce qui est des formes d'accueil, on trouve des jardins d'enfants publics et privés, ou établissements préscolaires (*förskola*), des coopératives de parents (*föräldrakooperativ*) et des structures familiales de jour (*familjedaghem*). Au total, 75 % des enfants de 1 à 5 ans sont accueillis dans un établissement préscolaire (*förskola*) et 7 % dans une structure familiale de jour (cf. Institut suédois 2005). Presque tous les enfants suédois fréquentent la classe préscolaire non obligatoire (*förskoleklass*) destinée aux enfants de six ans (cf. Pramling 2004). En Suède, l'école obligatoire commence à sept ans.

Encadré 2: A propos de l'élaboration du cadre de référence suédois

Le système préscolaire suédois a été fortement régulé depuis les années 1960. Il existait des consignes claires applicables aux aspects structurels : taille des groupes, tranches d'âges, le taux d'encadrement ou dispositions de sécurité. Avec le temps, et notamment dans les années 1980 et 1990, une tendance croissante à la dérégulation et au pilotage des objectifs est apparue : il ne s'agissait plus de fixer des conditions extérieures, structurelles, mais il fallait déterminer les objectifs de l'éducation préscolaire. Le système préscolaire suédois a longtemps dépendu du Ministère de la santé et des affaires sociales. S'il existait des directives générales pour le niveau préscolaire et pour les structures d'accueil de jour, ces directives n'avaient qu'un caractère indicatif et ne constituaient pas un axe à suivre impérativement.

C'est en 1986 qu'est arrivé le grand changement, avec « *the educational programme for pre-school* » [programme d'instruction préscolaire], qui mettait un accent de plus en plus marqué sur les concepts d'apprentissage et la volonté de les intégrer dans le système préscolaire. La notion d'apprentissage se trouvait ainsi au centre. Depuis 1996, le système préscolaire dépend du Ministère de l'éducation. La voie était donc libre pour intégrer pleinement le système préscolaire dans le système éducatif – au sens de l'apprentissage tout au long de la vie. Les systèmes préscolaire, scolaire et d'accueil parascolaire devraient fusionner en un tout afin de faciliter les passages d'une institution à l'autre et d'améliorer la qualité dans la première année d'école.

Le premier pas vers l'élaboration d'un curriculum se fit dans la formulation d'objectifs généraux pour les niveaux préscolaire, primaire et pour l'accueil parascolaire. On décida de considérer la classe préscolaire – les enfants de six ans – comme une étape particulière au sein de l'école primaire. Dans une deuxième étape, un comité fut constitué afin d'élaborer un programme séparé pour le niveau préscolaire, c'est-à-dire pour les enfants de 1 à 5 ans. L'important était notamment de renforcer les dimensions pédagogiques du niveau préscolaire et de définir des mesures de contrôle et d'évaluation des objectifs. Différents groupes d'intérêt furent intégrés au processus (par ex. des syndicats d'enseignants, des organisations actives dans le domaine ou encore des autorités communales). Le programme ainsi conçu a pu par là même bénéficier d'un large consensus politique et d'un soutien suffisamment important.

Le curriculum suédois est conçu comme un concept-cadre général qui fixe les missions, valeurs, objectifs et directives applicables au travail dans les structures d'accueil de jour au niveau préscolaire. En revanche, il ne définit pas la manière, les méthodes et les formes d'organisation à déployer pour atteindre les objectifs. Cette étape relève du mandat et de la responsabilité des équipes pédagogiques. Ainsi conçu, le programme est synonyme d'ouverture et laisse les équipes organiser et mettre en œuvre ensemble leur travail pédagogique.

C'est en 2000 que le Ministère **anglais** de l'éducation a publié le „Curriculum guidance for the foundation stage“ [directives concernant les curriculum pour le niveau préscolaire], applicable aux enfants de 3 à 5 ans. Ces directives ont été inscrites dans la loi sur l'éducation (« *Education Act* ») en 2002 en tant que programme national pour le niveau préscolaire (cf. QCA/DfEE 2000). L'*Education Act* rend obligatoire pour toutes les structures d'accueil préscolaire qui bénéficient d'une aide de l'Etat la mise en œuvre d'un projet pédagogique (cf. Hensgen 2006). Le document « *Birth to three matters framework* » adopté en 2002 a fourni un plan d'ensemble pour les enfants de moins de trois ans. En 2005, le gouvernement a fusionné les deux documents pour en faire un programme commun intitulé « *Early Years Foundation Stage (EYFS)* » applicable aux enfants de 0 à 5 ans, programme qui est inscrit dans la loi au niveau national depuis 2008. En Angleterre, les enfants d'âge préscolaire sont accueillis dans des structures étatiques, communales ou privées. On trouve principalement des crèches, des *toddler groups* (groupes de jeunes enfants en accueil de jour), *preschool* et *playgroups* (écoles maternelles et groupes de jeu), *nursery schools* (jardins d'enfants), *neighbourhood nurseries* (jardins d'enfants de voisinage avec accueil à plein

temps), *day nurseries* (structures de jour avec accueil la journée) et *childminders* (mamans de jour) ; cf. Hensgen 2006). En 2008, 37 % des enfants de trois ans étaient accueillis dans une nursery school financée par l'Etat et 52 % dans une structure privée (cf. *Department for Children, Schools and Families* 2008). Chez les enfants de quatre ans, la proportion accueillie dans une structure préscolaire est pratiquement de 100 %, dont 78 % dans une nursery school étatique. Chez les 4-5 ans, la majorité des enfants fréquente une structure d'accueil à plein temps. En Angleterre, l'école obligatoire commence à 5 ans.

En 2003, la **Finlande** a suivi à son tour, en adoptant les « *National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland* » (cf. *Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet* 2003) pour les enfants de 0 à 6 ans. Ce curriculum fait office de recommandation pour les activités de formation dans toutes les structures d'accueil préscolaire. S'y ajoute le curriculum principal pour l'école maternelle des enfants de six ans (plan d'études) la dernière année avant l'entrée à l'école primaire. Ce curriculum a été adopté par le Parlement au niveau national. En Finlande, l'accueil préscolaire est organisé de manière institutionnelle dans des structures d'accueil, la plupart du temps des structures d'accueil de jour (*päiväkoti*), des structures familiales de jour (*perhepäivähoito*) et des structures familiales groupées (*ryhmäperhepäivähoito*) ; (cf. Hännikäinen 2009). S'y ajoute l'offre de structures alternatives comme les structures d'accueil ouvertes, les centres d'activités, les parcs familiaux et les groupes de jeu (*päiväkerho*). Depuis 1996, tous les petits finlandais, jusqu'à l'âge de l'entrée à l'école (7 ans), ont droit à un accueil de jour à la journée (structure d'accueil de jour ou accueil familial de jour) et les enfants de six ans ont également droit à une éducation préscolaire gratuite (au minimum 700 heures de cours préscolaires). Cette offre préscolaire est suivie par pratiquement tous les enfants de six ans (97 %). En 2006, 26 % des moins de trois ans et 77 % des 3 à 6 ans bénéficiaient des prestations d'un établissement préscolaire (cf. office de presse Eurostat 2008).

En 2004, le **Danemark** a aussi suivi l'évolution générale, avec son cadre de référence (cf. Socialministeriet 2004). Au Danemark, 73 % des moins de 3 ans sont pris en charge par une structure d'accueil et 20 % des enfants d'un an sont accueillis dans une structure d'accueil ou chez une maman de jour. Après la première année, le taux de fréquentation augmente pour passer à 64 %. Ce taux était de 96 % en 2006 pour les enfants âgés de 3 à 7 ans (âge de l'entrée à l'école). Le Danemark a ainsi non seulement les taux de fréquentation le plus élevé au niveau international pour l'accueil préscolaire, mais également la plus forte participation des enfants, puisque 66 % d'entre eux passent au moins 30 heures par semaine dans une structure d'accueil de jour (cf. Office de presse Eurostat 2008). Près de 80 % des mamans danoises exercent une activité lucrative. Les structures d'accueil publique et ouverte aux enfants d'âge préscolaire comprennent des crèches (pour les moins de 2 ans) et des jardins d'enfants (pour les 3-6 ans).

En **Allemagne**, l'élaboration des cadres de référence pour la formation a atteint son sommet politique en 2004, avec la décision de la Conférence des ministres de la jeunesse et de la culture, de constituer un cadre regroupant tous les Länder pour définir la mission d'éducation dans les structures d'accueil collectif de jour (cadre commun des Länder pour la formation de la petite enfance dans les structures d'accueil collectif de jour ; cf. JMK/KMK 2004). Cette décision a permis de fixer collectivement ce que devrait être le travail pédagogique dans les structures d'accueil et à quelles exigences les cadres de référence devraient se conformer (cf. encadré 3). Il n'était pas prévu d'élaborer un cadre de référence commun à l'échelle fédérale : il s'agissait au contraire de confier à chaque Land la mission de concrétiser, de compléter et de mettre en œuvre la formation dans les structures d'accueil dans le cadre de cadres de référence propres à chaque Land (depuis 1990, le mandat d'assurer la formation dans les structures d'accueil collectif est inscrit à l'article 22 du huitième code de droit social allemand). Dès 2002, l'Etat et les Länder s'étaient engagés à convenir ensemble de moyens et d'objectifs en matière de formation de la petite enfance dans les structures d'accueil collectif de jour et à mettre au point des objectifs généraux

impératif pour l'ensemble du pays (cf. Schuster 2006). Cette décision a amené certains Länder (Bavière, Rhénanie du Nord-Westphalie, Rhénanie-Palatinat, Brandebourg et Berlin) à élaborer et à mettre en place et à expérimenter des cadres de référence pour la formation dans le domaine de la petite enfance.

Entre 2002 et 2006, chacun des 16 Länder qui composent l'Allemagne avait présenté un cadre de référence pour la petite enfance indépendant (cf. annexe encadré 1 ; cf. Diskowski 2008). La plupart des cadres de référence ont d'abord été publiés en tant qu'ébauches appuyées sur des expertises, avant d'être testés et retravaillés dans la pratique et dans le débat public spécialisé. Ce n'est qu'après cette phase qu'ils ont acquis leur pleine validité. L'Allemagne accorde depuis 1996 un droit à une place à l'école enfantine (Kindergarten) à tous les enfants de trois ans jusqu'à l'entrée à l'école. En 2008, 18 % des moins de trois ans et 93 % des 3 à 6 ans étaient pris en charge dans une structure d'accueil de jour (cf. Office de presse Eurostat, 2008). La majorité des enfants de moins de trois ans est prise en charge dans un accueil collectif de jour (86 %) et 14 % chez des mamans de jour. L'utilisation de l'accueil collectif de jour est à cet égard différente à l'Ouest et à l'Est, notamment pour ce qui concerne l'accueil pour la journée entière. En Allemagne, les structures d'accueil pour le niveau préscolaire comprennent les crèches (pour les moins de trois ans), les jardins d'enfants (pour les 3-6 ans, mais les enfants de deux ans y sont de plus en plus souvent accueillis) et les structures où les âges sont mélangés (tous groupes d'âge avec différentes compositions ; cf. Deutsches Jugendinstitut e.V. 2008).

Encadré 3 : Un cadre commun pour la formation dans la petite enfance en Allemagne (cf. JMK/KMK 2004)

Le cadre commun des Länder pour la formation de la petite enfance dans les structures d'accueil collectif de jour définit les exigences suivantes applicables aux cadres de référence : « Les cadres de référence au niveau élémentaire précisent le concept de formation sous-jacent et décrivent le mandat propre confié aux structures d'accueil, mandat qui est directement lié aux autres missions d'éducation et d'accueil. Ils donnent aux processus de formation des structures d'accueil de la transparence et leur fournissent une orientation tant pour les équipes d'encadrement que pour les parents et le personnel pédagogique. Mais les cadres de référence ont surtout pour fonction de mettre en place les bases nécessaires à un encouragement précoce et individuel des enfants. (...) Les cadres de référence constituent un cadre général sur lequel les structures d'accueil élaborent des concepts spécifiques en tenant compte des conditions locales. Ils n'indiquent pas de déroulement général du travail pédagogique qui serait applicable à toutes les structures, mais laissent au contraire à ces dernières une grande marge de manœuvre pédagogique tenant compte des différences individuelles et misant sur des formes d'enseignement ludiques et exploratoires. (...) Les Länder élaborent des plans d'ensemble qui désignent les domaines à favoriser pour l'offre de formation à réaliser et ils concrétisent ainsi leur mandat en matière de formation. (...) Les plans d'ensemble définissent les tâches à accomplir et les prestations à fournir par les structures, mais pas les niveaux de qualification que l'enfant doit atteindre à une étape donnée. » (pp. 2 s).

Les cadres de référence des 16 Länder sont aujourd'hui des cadres de référence très différents les uns des autres. Les termes utilisés vont de *plans* concrets (plans d'ensemble ou d'orientation, par ex. Bade-Wurtemberg, Bavière, Brême, Hesse, Mecklembourg-Poméranie inférieure) à des *Lignes directrices* (Schleswig-Holstein, Thuringe) ou des *Guides* (Saxe), en passant par des *programmes* (par ex. Berlin, Sarre, Saxe-Anhalt), des *principes* (Brandebourg) et des *recommandations* (Hambourg, Rhénanie-Palatinat). La notion de « plan » suggère une dimension plus contraignante et plus obligatoire que les termes « lignes directrices » ou « principes ». Sur les seize cadres de référence, huit contiennent explicitement, dans leur titre, les termes formation et éducation (« Bildung und Erziehung », cf. Diskowski 2008).

2.1) Objectifs des cadres de référence dans la petite enfance

L'objectif des cadres de référence est défini par leur propriété d'instrument de pilotage qui peut aider à réguler le travail pédagogique dans la petite enfance : la tendance est donc à s'éloigner des principes généraux facultatifs et du règne de l'arbitraire pour viser des consignes et un cadre uniques. Au vu de la

grande hétérogénéité des offres préscolaires, les cadres de référence (Bildungspläne) permettent de fixer un cadre contraignant pour la mise en œuvre du travail pédagogique et éducatif dans la petite enfance. Afin d'augmenter l'équité des chances, il faut notamment niveler par le haut les différences de niveau de qualité qui existent entre les différentes structures de formation et d'accueil (cf. Oberhuemer 2004). Le rapport de l'OCDE (2001) décrit les éléments suivants pour l'élaboration de cadres de référence pour l'éducation et la formation:

- « Ils garantissent des expériences de formation comparables en tenant compte de la diversité des structures d'accueil pour la prime enfance.
- Ils fournissent aux équipes pédagogiques une orientation dans leur travail.
- Ils facilitent – grâce à leur caractère obligatoire – la communication et la compréhension entre équipes pédagogiques, parents et enfant» (Oberhuemer 2004, p. 362).

L'objectif des cadres de référence est par là même souvent compris dans sa fonction de soutien, de légitimation et de normalisation pour la réalisation de l'idée de formation dans les structures d'accueil collectif de jour (cf. Diskowski 2008). A cet égard, il y a aujourd'hui consensus sur le fait qu'une telle pratique de la formation ne peut être effectivement « vécue » que si les équipes pédagogiques, loin de se limiter au rôle d'« utilisatrices des cadres de référence », réalisent elles-mêmes les changements nécessaires dans leurs attitudes et leurs actions. Les cadres de référence ne peuvent être conçus que comme une boussole qui donne une direction. Diskowski (2008) fait à cet égard la réflexion suivante : « Les cadres de référence présentent des objectifs d'éducation déterminés par la société et constituent, par là même, des bases normatives pour le travail, dont les équipes pédagogiques doivent tenir compte. Il s'agit donc d'un donné dont il faut tenir compte, mais qui ne constitue aucunement un concept d'action pédagogique. » (p. 57). Pour que les cadres de référence puissent développer effectivement la qualité du travail pédagogique dans la petite enfance, il faut, outre l'analyse approfondie du cadres de référence en tant que tel, des mesures d'accompagnement dans la pratique pédagogique : par exemple sous la forme d'aides à la mise en œuvre et d'instruments auxiliaires, de manifestations de formation continue et de procédures d'évaluation, ainsi que par l'inscription des contenus dans la formation initiale et la formation continue du personnel éducatif.

3) Structure des cadres de référence : points communs et différences

3.1) Tranches d'âges concernées

Les différents cadres de référence existants s'adressent à des tranches d'âges très différentes : de 0 à 6 ans (Norvège, Finlande), de 1 à 5 ans (Nouvelle Zélande), de 0 à 5 ans (Angleterre), de 1 à 6 ans (Suède), de 3 à 6 ans (France) ou encore de 0 à 10 ans (Länder de Hesse et de Thuringe). Les situations sont également différentes en ce qui concerne l'âge de l'école obligatoire. Avec leurs cadres de référence larges s'adressant aux enfants de la naissance à la fin de l'école primaire (de 0 à 10 ans), la Hesse et la Thuringe font figure de précurseurs : ils ne visent pas seulement l'âge compris dans ce qu'on appelle la petite enfance mais incluent l'âge de l'école enfantine et des unités d'accueil pour écoliers. Le cadre de référence du Land de Hesse (cf. *Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium* 2008) indique à ce sujet : « Les structure d'accueil de jour et les écoles primaires sont invitées à respecter les mêmes principes lorsqu'il s'agit de la formation et de l'éducation des enfants. Il s'agit de renoncer à la conception en vigueur jusqu'à maintenant, selon laquelle les structures d'accueil de jour et les écoles primaires devraient suivre des principes de formation différents » (p. 13).

Dans ce contexte, en Allemagne, on constate déjà deux générations dans l'élaboration de cadres de référence : alors que dans la *première génération*, il s'agissait de concrétiser la mission de formation des structures d'accueil – avec l'objectif d'améliorer la qualité de la formation et d'activer les domaines de formation négligés jusque-là avant l'entrée à l'école obligatoire (cf. Berlin, Bavière, Rhénanie-Palatinat) –, les cadres de référence de la *deuxième génération* se concentrent sur les transitions et impliquent, au-delà des barrières institutionnelles, tous les lieux d'apprentissage destinés aux enfants où se réalisent les processus de formation et d'éducation (famille, structure d'accueil de jour, accueil familial de jour, école primaire, groupes de pairs...) ; (cf. par ex. Hesse, Thuringe, Brandebourg ; cf. Textor 2008). Les cadres de référence de la première génération se concentrent sur les structures d'accueil de jour considérées comme « premier » niveau du système de formation. Les critiques voient dans cette approche une limite, à savoir que ces cadres de référence négligent les processus de formation informels, qui ont lieu en dehors de l'institution de formation qu'est la structure d'accueil de jour, à savoir dans la famille, avec les autres enfants ou à travers les médias (cf. Fthenakis 2008). C'est pourquoi les cadres de référence de la deuxième génération misent sur la cohérence et sur les processus de formation qui présentent une potentialité de « raccordement » au-delà des barrières institutionnelles : leur objet est moins l'institution « structure d'accueil de jour » que l'enfant. Ils visent à mieux tenir compte de l'individualisation des processus de formation, en observant également d'autres offres d'aide aux enfants et aux jeunes. Cette approche doit renforcer l'importance du rapport entre la famille et l'institution de formation aboutissant à un partenariat pour la formation et l'éducation.

Encadré 4: Le cadre de référence pour la formation et l'éducation du Land de Hesse pour les enfants de 0 à 10 ans

Le cadre de référence pour la formation et l'éducation du Land de Hesse (cf. *Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium* 2008, Hessischer Bildungs- und Erziehungsplan) met en place de manière très concrète les principes d'un curriculum interinstitutionnel. La cohérence du cadre de référence entre les différentes institutions de formation est déclinée plus précisément sur trois niveaux :

- Cohérence dans les fondements
- Cohérence dans les objectifs de formation et d'éducation
- Cohérence dans le déroulement et dans l'organisation de la formation.

Le cadre de référence définit des thèmes centraux et imbriqués des processus de formation et d'éducation des enfants (dimensions de la formation), qui doivent être visées pour tous les groupes d'âges. A chaque priorité sont associés des champs d'apprentissage concrets qui sont particulièrement appropriés pour renforcer les différents processus de formation :

1.) Des enfants forts :

- Emotivité, relations sociales et conflits
- Santé
- Mouvement et sport
- Apprentissages pratiques de la vie

2.) Des enfants qui aiment communiquer et possèdent une compétence médiatique :

- Langage et alphabétisation
- Médias

3.) Des enfants créatifs, imaginatifs et artistes :

- Arts plastiques et vivants
- Musique et danse

4.) Des enfants apprenants, chercheurs et explorateurs:

- Mathématiques
- Sciences naturelles
- Technique

5.) Des enfants agissant de manière responsable et axé sur les valeurs :

- Foi et valeurs
- Société, économie et culture

- Démocratie et politique
- Environnement.

3.2) Champ couvert par les cadres de référence

Le champ couvert par les cadres de référence est très différent de l'un à l'autre : on trouve à une extrémité des cadres très précis et détaillés, présentant de nombreux exemples tirés de la pratique et aides à la mise en œuvre, et à l'autre de simple guides qui esquissent simplement des objectifs et principes larges (cf. par ex. la Suède ; cf. Bennet 2005). Cette différence apparaît surtout dans les cadres de référence allemands : la Bavière, par exemple, (cf. *Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik* 2006 [Ministère du travail, des affaires sociales, de la famille et de la femme, Etat de Bavière, Institut de pédagogie de la petite enfance]) présente un cadre de référence très complet de 500 pages, alors que la convention de formation de Rhénanie du Nord-Westphalie (cf. *Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen* 2003 [Ministère des écoles, de la jeunesse et de l'enfance du Land de Rhénanie du Nord-Westphalie]) décrit le mandat donné aux structures d'accueil de jour pour enfants sur seulement 12 pages. En moyenne, la taille des cadres de référence est de 100 pages.

3.3) Structure des cadres de référence

La plupart des cadres de référence – et c'est notamment visible dans le cas des cadres de référence allemands – présentent une structure similaire. Ils esquissent d'abord les idées directrices générales (conception générale de la formation, importance du jeu et de l'apprentissage) et la conception sous-jacente de l'enfant (Textor 2008). On retrouve majoritairement l'idée d'un enfant compétent, ayant une activité propre et une personnalité autodéterminée, capable de réaliser lui-même les processus de formation et d'apprentissage, en co-construction avec les adultes et d'autres enfants (cf. chapitre B1). Dans les développements actuels apparaissent en outre les idées de richesse et de diversité culturelles, facteurs importants et point de départ des processus de formation individuels (cf. Fthenakis 2008 ; Oberhuemer 2004). Enfin, les cadres de référence décrivent les objectifs qui touchent à la fois la formation et l'éducation ou encore les compétences que l'enfant doit acquérir.

La partie centrale des cadres de référence examine les différents domaines ou dimensions de la formation et champs d'apprentissage et d'expériences (par ex. la formation scientifique, linguistique, esthétique, religieuse), en les associant parfois à des consignes méthodiques et didactiques concrètes et des exemples pratiques. Par ailleurs, des principes importants du travail pédagogique sont abordés, comme la participation démocratique, l'intégration des enfants issus de l'immigration ou présentant des besoins particuliers, l'attitude valorisante des éducateurs, l'importance de l'observation et de la documentation des processus de formation et d'apprentissage des enfants, le partenariat avec les parents ou encore la structuration des transitions et la nécessité de la coopération et du réseautage. Et finalement, on trouve souvent des réflexions sur les exigences à poser vis-à-vis des équipes pédagogiques (professionnalisme, formation initiale et formation continue), de l'assurance et du développement de la qualité, ainsi que par rapport à l'évaluation (auto-évaluation et évaluation externe) et sur le rôle du support juridique.

C'est dans les *contenus concrets des cadres de référence* que l'on constate les plus grandes différences : s'agit-il de domaines de formation, de dimensions de la formation, de contenus de formation, de compétences à acquérir, d'objectifs ou de principes de base ? Et quel sens est donné à ces termes dans les différents cadres de référence ? Quels sont les domaines centraux et l'idéal pour le développement de l'enfant ?

Au-delà de la diversité conceptuelle que présentent déjà les seuls cadres de référence allemands – qui parlent par exemples de « domaines de formation », de « champs d'apprentissage », de « priorités thématiques », de « champs de formation et de développement » ou encore de « compétences de base » –, le nombre des domaines pris en compte est plus ou moins important d'un cadre de référence à l'autre. Le document qui définit le cadre général des Länder pour la formation dans la petite enfance dans les structures d'accueil de jour en Allemagne (cf. encadré 3 ; JMK/KMK 2004) fixe six domaines de formation – comme domaines liés à l'expérience, thèmes et objets d'étude – qui devraient être pris en compte dans l'élaboration des plans d'ensemble pour chaque Land :

- Langage, écriture et communication
- Développement personnel et social, éducation aux valeurs / éducation religieuse
- Mathématiques, sciences naturelles, technologies (de l'information)
- Education musicale / rapport aux médias
- Corps, mouvement, santé
- Nature et environnements culturels.

La mise en œuvre des *domaines de formation* est très différente dans la suite selon les cadres de référence : le programme berlinois (cf. *Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport* 2004 [Administration de la formation, de la jeunesse et des sports]) prévoit la mise en œuvre de sept domaines de formation :

- Corps/mouvement et santé
- Environnement social et culturel
- Communication : langues, culture de l'écrit et médias
- Créativité artistique
- Musique
- Initiation aux mathématiques
- Initiation aux sciences naturelles et à la technologie.

Les recommandations relatives à la formation et à l'éducation du Land de Rhénanie-Palatinat (cf. *Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend* 2004 [Ministère de la formation, des femmes et de la jeunesse]) comprennent en définitive onze domaines de formation et d'éducation :

- Perception
- Langage
- Mouvement
- Formes d'expression artistique
- Créativité
- Musique
- Théâtre / mime / danse
- Education religieuse
- Création de liens (communauté, relations)
- Apprentissage interculturel et interreligieux
- Mathématiques, sciences naturelles, technologie
- Expérience de la nature, écologie
- Corps, santé, sexualité
- Médias.

Le cadre de référence élaboré dans le Land de Bade-Wurtemberg (cf. *Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg*, 2006 [Ministère de la culture, de la jeunesse et des sports]) aborde six domaines de formation et d'évolution plutôt de manière transversale que par branche, avec les intitulés suivants :

- Corps
- Sens
- Langage
- Pensée
- Emotion et compassion
- Sens, valeurs et religion.

Si les domaines de formation sont très différents d'un cadre de référence à l'autre, tant dans leurs désignations que dans leur ordonnancement, il n'en reste pas moins que tous les cadres de référence soulignent l'importance de les prendre en compte de manière aussi équilibrée que possible dans le travail de formation effectué auprès des enfants par les structures d'accueil (cf. Merkel 2007). Il est important de proposer aux enfants une offre aussi diversifiée que possible, qui s'adresse à leurs différences expériences et capacités, et les élargissent. Les différents domaines de formation ne sont à cet égard pas conçus comme un programme correspondant à des matières à assimiler à des heures précises. Ils renvoient bien plus à des domaines d'expériences, des thèmes de formation et des activités liés et interdépendants.

D'autres cadres de référence allemands sont en outre axés sur le renforcement des *compétences de base*. Ils attribuent un rôle central aux compétences personnelles, cognitives, interactives ou encore d'apprentissage (cf. Merkel 2007). Le cadre de référence pour la formation et l'éducation bavarois (*Bayrisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik* 2006) évoque par exemple des mesures pour favoriser les compétences de base telles que la « capacité de résistance » (« résilience »), la capacité « d'apprendre à apprendre », les compétences personnelles et les compétences sociales (cf. encadré 5). Le cadre de référence du Land de Hesse suit un principe analogue (cf. *Hessisches Sozialministerium/Hessisches Kultusministerium* 2008), mettant l'accent sur le renforcement de quatre compétences de base, également appelées qualifications clé ou compétences centrales : compétences relatives à l'individu, compétences d'action dans le contexte social, compétences d'apprentissage et méthodes d'apprentissage, approche compétente du changement et des problèmes (résilience).

Aucun cadre de référence allemand ne formule toutefois un objectif au niveau de compétences à atteindre par les enfants, par exemple à l'entrée à l'école (cf. Diskowski, 2008). La description de compétences à développer est conçue comme une concrétisation des tâches attribuées aux structures d'accueil et aux équipes pédagogiques. Il ne s'agit pas de parcourir toute la liste des compétences dans l'optique de les faire acquérir par l'enfant mais les compétences présentées doivent plutôt donner aux équipes pédagogiques des points de repère pour observer et évaluer les progrès et les capacités des enfants.

Encadré 5: Contenu et structure du cadre de référence bavarois

Les objectifs centraux du cadre de référence pour la formation et l'éducation bavarois sont de renforcer l'autonomie et la responsabilité sociale des enfants, leurs compétences et méthodes d'apprentissage et d'encourager une approche compétente des changements et des problèmes. Ce cadre de référence comprend deux parties principales. La première présente les fondements et principes philosophiques, la conception de l'homme et de la formation sur lesquels s'appuie le cadre de référence notamment la conception de l'enfance et de l'enfant, le rôle et le sens de la formation, la formation conçue comme un processus tout au long de la vie, l'apprentissage chez l'enfant, le rapport entre le jeu et l'apprentissage, et le principe de participation démocratique. Par ailleurs, la première partie esquisse aussi la structure, les caractéristiques et l'évaluation du cadre de référence. La deuxième partie aborde, quant à elle, les compétences de base concrètes qu'il s'agit de favoriser chez l'enfant, ainsi que les domaines de formation et d'éducation thématiques et transversaux qui seront traités. Les compétences de base suivantes sont définies et présentées :

- Compétences personnelles
- Perception de soi
- Compétences motivationnelles
- Compétences cognitives

- Compétences physiques
- Compétences d'action dans un contexte social
- Compétences sociales
- Elaboration de valeurs et compétences axiologiques
- Capacité et disposition à prendre des responsabilités
- Capacité et disposition à la participation démocratique
- Compétences d'apprentissage méthodique
- Approche compétente des changements et des problèmes
- Capacité de résistance (résilience).

Les transitions et la cohérence dans le déroulement de la formation ainsi que l'approche de la diversité socio-culturelle et des différences individuelles sont considérées comme des perspectives transversales de formation et d'éducation. Les domaines de formation et d'éducation thématiques sont structurés en champs d'apprentissage typiques, comme par exemple le langage et l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, les mathématiques, les sciences naturelles et la technologie, la musique, les valeurs et la religion, ou encore l'environnement. Les domaines thématiques et transversaux sont structurés et présentés à l'aide d'un canevas de base : à l'aide d'idées directrices, d'objectifs de formation et d'éducation, d'incitations et d'exemples de mise en œuvre (activités et hypothèses, exemples pratiques) et articles de référence.

Dans la discussion sur le contenu et la structure des cadre de référence, on parle également de *cadres de référence ouverts* ou à l'inverse de *cadres de référence fermés* (cf. Leu 2004). Les cadre de référence ouverts décrivent davantage des objectifs et principes généraux. Ils sont moins axés sur des domaines de formation et d'apprentissage concrets basés sur des disciplines et laissent aux structures d'accueil beaucoup de marge de manœuvre sur le terrain dans l'interprétation et la mise en œuvre des contenus. On peut citer à cet égard les programmes néozélandais « Te Whariki » (cf. encadré 6) ou suédois (cf. encadré 7) : les deux intègrent des aspects socioculturels essentiels du travail pédagogique des structures d'accueil dans les cadres de référence.

Encadré 6 : Contenu et structure du cadre de référence néozélandais

Le cadre de référence néozélandais ne comprend pas de domaines d'apprentissage classiques : Le « Te Whariki » est basé sur des principes fondamentaux dont sont dérivés les dimensions et objectifs centraux. Les quatre principes fondamentaux du « Te Whariki » sont les suivants :

- Autonomie (*Whakamana*) : le cadre de référence vise à renforcer le développement et l'apprentissage des enfants.
- Développement global (*Kotahitanga*) : le cadre de référence traduit l'approche globale de l'apprentissage et du développement des enfants.
- Famille et communauté (*Whanau tangata*) : l'environnement plus large de la famille et de la communauté font partie intégrante du programme.
- Relations (*Nga Hononga*) : les enfants apprennent au moyen de relations ouvertes, responsables et interactives avec des personnes, des lieux et des choses.

Le cadre de référence définit d'une part l'apprentissage comme un processus global qui intègre les aspects sociaux, émotionnels et cognitifs. D'autre part, il souligne l'importance des interactions entre l'apprenant et les possibilités d'apprentissage qui lui sont proposées, entre l'enfant et son environnement d'apprentissage, et entre les enfants et les adultes. Toutes ces interactions contribuent ensemble à construire et à élaborer le savoir et la compréhension. Les quatre principes fondamentaux du programme s'appuient sur une conception de l'enfant comme étant un apprenant compétent et conscient de sa valeur propre, sain de corps et d'esprit et qui se sent sûr de lui grâce à un sentiment d'appartenance ainsi qu'à la conscience de sa contribution importante à la société. Les cinq dimensions suivantes (en anglais « strands », c'est-à-dire fils, cordes) sont considérées comme la pierre angulaire du « Te Whariki ». Ces dimensions sont intimement liées aux principes fondamentaux :

- un sentiment d'appartenance,
- un bien-être émotionnel et physique,
- le désir d'exploration et de découverte,
- la communication et la capacité à se faire comprendre par le langage et les symboles,
- la chance d'agir et de participer.

Le programme porte par conséquent moins sur des domaines d'apprentissage et étapes de développement traditionnels que sur une interprétation des intérêts et besoins des enfants de zéro à cinq ans.

Encadré 7 : Contenu et structure du cadre de référence suédois

Les principes et valeurs du programme préscolaire suédois sont identiques à ceux du programme scolaire. Le thème central est la « démocratie ». Le programme s'appuie sur une perspective socioculturelle dans laquelle les expériences de l'enfant (tant sociales qu'émotionnelles ou cognitives) jouent un rôle essentiel. Le développement et l'apprentissage sont considérés comme inséparables. De même, l'apprentissage et le jeu sont conçus comme entremêlés : la joie et l'intérêt sont des éléments clés d'une formation contemporaine.

Le cadre de référence comprend les cinq objectifs suivants :

- Normes et valeurs
- Développement et apprentissage
- Participation de l'enfant
- Structure préscolaire et famille
- Coopération avec l'école.

Normes et valeurs : les structures d'accueil doivent inciter les enfants à développer le sens des valeurs démocratiques communes de la société : il s'agit par exemple de respecter différentes formes de vie, de protéger et de considérer l'environnement, de développer une capacité d'empathie, d'avoir des égards pour les autres, d'être serviable et de comprendre qu'indépendamment de leur origine sociale ou morale, tous les hommes sont égaux.

Développement et apprentissage : les activités préscolaires doivent motiver au jeu, à la créativité et à la joie d'apprendre, éveiller l'intérêt de l'enfant à acquérir de nouvelles connaissances et de nouvelles capacités ; il s'agit notamment des objectifs suivants : développer l'identité et l'assurance, une langue orale riche et différenciée, la capacité de communiquer avec les autres et d'exprimer ses pensées, l'intérêt pour la langue écrite ou le développement d'une conscience de son corps et des capacités motrices.

Participation de l'enfant : pour pouvoir développer une compréhension de base de la démocratie, les enfants doivent pouvoir participer à la société et influencer le cours des choses. Des objectifs de base à cet égard sont par exemple assumer la responsabilité de ses propres actions, être capable de prendre des décisions, comprendre les principes démocratiques et agir en conséquence.

Niveau préscolaire et famille : les structures d'accueil sont considérées comme un complément à la famille. Les deux partenaires travaillent en étroite collaboration et dans une relation de confiance. Il est important à cet égard de développer le dialogue sur le développement de l'enfant avec les parents et de les faire participer aux activités préscolaires. La condition à cela est le respect mutuel et la transparence des objectifs et des contenus développés par les structures d'accueil.

Coopération avec l'école : le niveau préscolaire et l'école doivent coopérer en toute confiance. Les structures d'accueil de jour doivent élaborer des méthodes appropriées pour faciliter le passage de l'un à l'autre pour chaque enfant.

Des cadres de références ou programmes fermés agissent plutôt comme des « intermédiaires » en décrivant plus concrètement les objectifs qui doivent être atteints, ce que l'enfant doit pouvoir faire dans chaque domaine de formation (par ex. dans le développement cognitif ou social) et la manière de mettre en œuvre les différents domaines (certains cadres de référence comportent des recommandations d'actions très concrètes). Les programmes de formation de ce type exercent souvent une sorte de fonction préparatoire à l'école et possèdent un caractère plus strictement impératif (cf. par ex. le programme français de l'école maternelle).

3.4) Evaluation du caractère impératif des cadres de référence

Le caractère impératif est très différent d'un cadre de référence à l'autre. La palette va de l'*obligation juridique de mise en œuvre* pour toutes les structures d'accueil, avec inscription dans la loi (au niveau national, par exemple au moyen d'une décision gouvernementale, ou au niveau régional, par exemple dans les Länder allemands, ou encore au niveau des administrations locales) à la simple *recommandation* adressée aux équipes pédagogiques, en passant par des *décisions de convention* entre différents organes publics et associations (par ex. instances responsables de projets, communes, administrations locales). La Nouvelle Zélande, la Suède et l'Angleterre possèdent des plans « nationaux » impératifs pour toutes les structures (en Nouvelle Zélande et en Suède, les cadres de référence sont impératifs pour toutes les structures d'accueil de jour publiques ou subventionnées par l'Etat). En Allemagne, les cadres de référence du Brandebourg, de Thuringe ou du Schleswig-Holstein ont été inscrits dans la loi au niveau du Land et ont acquis par là une base obligatoire (Diskowski 2008, p. 51 ss). En Bavière, le cadre de référence est l'interprétation à valeur normative de l'ordonnance d'exécution de la loi bavaroise sur la formation et l'accueil des enfants.

Dans la plupart des autres Länder allemands, le gouvernement a conclu des conventions avec les associations publiques et privées regroupant les acteurs du secteur pour la mise en œuvre des cadres de référence. Outre le lien juridique, il y a en Allemagne un lien financier : avec son cadre de référence, Berlin a par exemple conditionné la conclusion d'une convention de financement de la Ville avec des partenaires privés à l'adhésion de ceux-ci à la convention de formation et de qualité (programme de formation).

Le caractère de recommandation est, quant à lui, parfaitement illustré par le cadre de référence du Land de Rhénanie-Palatinat : dès le début, le cadre de référence y a été élaboré sur une base très large et visait à développer un effet normatif et l'acceptation par les acteurs, au moyen d'une « adhésion par consensus » (auprès des associations d'acteurs concernés et des équipes pédagogiques ; cf. *ibidem*).

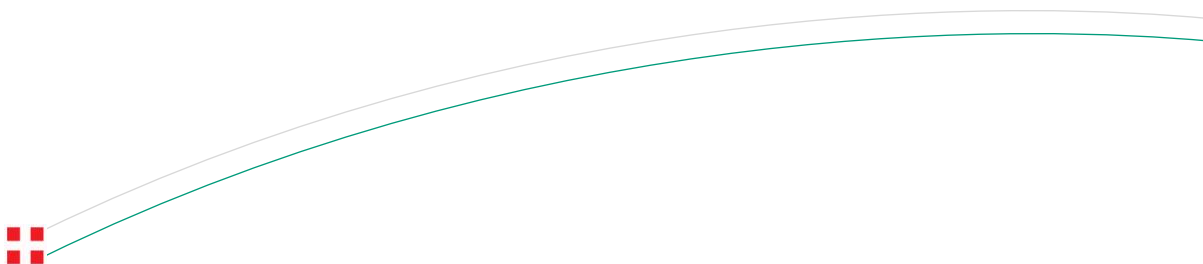
4) Résumé III: Les cadres de référence comme « cadres d'orientation »

Ce passage en revue des cadres de référence au niveau international permet de voir que de nombreux pays sont en train d'adopter un cadre visant l'orientation du travail pédagogique dans les structures d'accueil de jour. Les résultats et cadres de référence élaborés font apparaître une grande diversité, non seulement en ce qui concerne leur envergure, mais également pour ce qui est des tranches d'âges visées. Les cadres de référence récents s'efforcent davantage de prendre en compte les transitions importantes ainsi que les conditions générales interinstitutionnelles de l'apprentissage infantile (dans la structure d'accueil de jour, dans la famille, à l'école, avec les autres enfants). C'est pourquoi ils prennent en considération une plus grande amplitude des tranches d'âge visées. De grandes différences apparaissent également dans la structure des cadres de référence : certains pays ont choisi des plans plutôt ouverts axés sur des principes généraux, laissant une grande marge d'adaptation aux structures d'accueil pour la mise en œuvre des contenus sur le terrain. D'autres ont favorisé des cadres de référence fermés qui formulent des objectifs de formation concrets à atteindre et contiennent des directives de mise en œuvre pratique pour les équipes pédagogiques. Les cadres de référence sont, selon les pays, plus ou moins impératifs : il y a une grande marge entre l'inscription dans la loi et l'obligation légale d'un côté, et les simples recommandations adressées aux structures d'accueil de l'autre.

Tranches d'âges	0 – 6 ans (Norvège, Finlande) 1– 5 ans (Nouvelle Zélande) 0 – 5 ans (Angleterre) 3 – 6 ans (France) 0 – 10 ans (Thuringe, Hesse)
Taille	De 12 à 500 pages, en moyenne 100 pages
Structure	cadres de référence ouverts / cadres de référence fermés Structure : <ul style="list-style-type: none"> - Idée directrice - Conception de l'enfant - Objectifs de formation et d'éducation - Contenus : domaines de formation / dimensions de formation / contenus de formation / champs d'apprentissage / compétences de base / principes de base - Exigences posées aux équipes pédagogiques - Assurance-qualité - Evaluation
Caractère impératif	Obligation légale (Nouvelle Zélande, Suède, Angleterre) Décisions de convention (Berlin) Recommandations (Rhénanie-Palatinat)

D) Des cadres de référence également en Suisse ?

Etat des lieux et possibilités d'axer les offres d'accueil sur la formation



(Miriam Wetter)

Comme nous l'avons montré au chapitre C, les cadres de référence ne sont pas un instrument nouveau. Certains pays européens en sont déjà à la deuxième, voire à la troisième génération. En Suisse, en revanche, le débat n'en est qu'à ses débuts. Il faut dire que la discussion sur l'accueil extrafamilial a toujours été difficile en Suisse. Certaines franges de la population restent critiques ou éprouvent simplement une sorte de malaise à son égard. Les débats sur la politique de formation sont généralement difficiles dans notre pays (HarmoS, Plan d'études romand, etc.). Dans un tel contexte, est-il pertinent de réfléchir à l'adoption de cadres de référence dans les crèches, unités d'accueil pour écoliers et structures d'accueil de jour ?

Les réflexions présentées dans les chapitres précédents mettent en évidence les aspects suivants :

La discussion sur la formation dans les institutions d'accueil **part des enfants et renforce les institutions d'accueil**. Il ne s'agit pas de cours pour les tout-petits ou d'heures de soutien en parallèle à l'école, mais d'un concept de formation qui accompagne les enfants dans leurs voyages de découverte et les soutient dans leur démarche faite de curiosité sans pour autant exercer quelque pression que ce soit.

Un **accueil de bonne qualité, axé sur le concept de formation esquissé ci-dessus est un objectif digne d'être poursuivi** à tous les niveaux : il exerce une influence positive sur le développement des enfants et génère des effets positifs dans l'économie et dans les politiques sociale et de la santé.

Dans de très nombreux pays possédant une offre étendue de structures d'accueil, des cadres de référence ont été mis en place dans les 20 dernières années pour les crèches et parfois pour les offres d'accueil parascolaire. Ces cadres de référence donnent à ces offres une sorte de **fil rouge commun** et fournissent une **orientation importante** tant aux équipes d'encadrement qu'aux parents et aux autorités.

Dans le contexte suisse, il faut déterminer quelle est la situation des offres d'accueil et l'état de la discussion sur la formation dans la petite enfance. Le présent chapitre va donc se pencher sur les questions suivantes :

Situation actuelle : y a-t-il en Suisse des cadres de référence ou des évolutions tendant vers l'adoption de cadres de référence ?

Base pour la mise en place : sur quelle base pourrait s'appuyer un nouveau processus à lancer pour mettre en place des cadres de référence suisses ?

Contenu : quels seraient le contenu et la fonction de cadres de référence en Suisse ?

Acteurs : qui pourrait être porteur d'un cadre de référence ou du processus qui y conduira ?

1) Situation actuelle : y a-t-il en Suisse des cadres de référence ou des évolutions tendant vers l'adoption de cadres de référence ?

Le paysage suisse des structures d'accueil est extrêmement hétérogène (cf. chapitre B). De nombreuses institutions du secteur extrafamilial ont été créées par des initiatives privées et continuent d'être gérées aujourd'hui par des acteurs privés. Les dispositions applicables à l'autorisation d'exploitation et les critères conditionnant l'obtention d'une aide diffèrent d'un canton à l'autre, voire d'une commune à l'autre. Il n'est donc pas étonnant qu'il n'existe pas de base commune en matière de contenu du travail lié à l'accueil. Alors que pour les conditions structurelles (surface des locaux, clé de répartition de l'accueil), il existe quelques rares dispositions (ancienne OPEE et nouvelle OPEE, directives applicables à l'accueil collectif de jour), il n'y a aucune directive qui concerne le travail concret lié à l'accueil des enfants. Comment se déroule la communication entre les enfants et les adultes chargés de l'accueil ? Selon quels principes l'accueil est-il organisé ? Que font les enfants pendant le temps où ils sont pris en charge ?

1.1) Projets pédagogiques des structures d'accueil collectif de jour

De nombreuses institutions répondent à ces questions avec des projets pédagogiques ou éducatif propres. L'équipe d'accueil définit les principes du travail effectué dans la structure. Les projets mis en œuvre sont à cet égard très différents d'une structure à l'autre. Leur longueur peut aller de deux pages A4 à quinze, voire plus, et le contenu peut se limiter à des principes généraux ou régler des déroulements très précis. La mise en œuvre au quotidien dépend de même fortement de chaque structure et de son environnement. Souvent, les concepts élaborés ne contiennent que peu d'indications sur les méthodes utilisées ou l'évaluation.

1.2) Projets pratiques et projets de recherche

Au-delà de ces projets individuels, deux projets pilotes actuels développent et concrétisent en Suisse alémanique l'idée du travail lié à l'accueil de jour dans les structures suisses : le projet bildungskrippen.ch, de kindundbildung.ch et de l'association Arbeitgeberkrippen [Crèches d'entreprise], et le projet « *Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich* » [Encourager la formation et la résilience dans la petite enfance] du *Marie Meierhofer-Institut für das Kind* (MMI) [Institut Marie Meierhofer pour l'enfance]. Ce dernier projet étudie l'influence d'un travail éducatif ciblé sur la formation, au moyen d'observations et de documentation les processus d'apprentissages des enfants (via les « histoires de formation et d'apprentissage »). Les deux projets accompagnent les structures qui prennent part à un des projets sur plusieurs années, afin de mettre en œuvre le travail de formation dans leur institution.

1.3) Prises de position pour l'intégration de la formation dans l'accueil des enfants

Outre ces initiatives pratiques, on constate ces dernières années, tant dans la recherche que dans les débats publics, un appel de plus en plus fort à orienter les offres d'accueil vers la formation.

Sur le front de la discussion spécialisée, la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales (COFF 2009) « préconise une approche globale de l'éducation, qui débute à la naissance. (...) Les structures d'accueil collectif doivent devenir des *institutions éducatives*. » Une étude publiée par l'Université de Fribourg demande « un changement de paradigme, de l'accueil à la formation ». « La 'formation dans la petite enfance' doit à cet égard être comprise comme un concept global et pluridimensionnel. » (Stamm et al. 2009). Divers acteurs abordent également le thème de la formation dans la petite enfance. La *Jacobs Foundation* (2009) écrit par exemple « qu'aujourd'hui, on mise de plus en plus sur les processus d'apprentissage de la petite enfance et sur un renforcement des compétences des enfants qui soit approprié à leur développement » et qu'il ne s'agit plus « seulement » d'accueil.

L'exemple du canton de Zurich est également intéressant. Les principes directeurs de la Direction de la formation (2009b) indiquent : « Les lieux d'accueil sont des lieux de formation. Les enfants apprennent en

tout temps et partout. Dans les structures d'accueil, ils ne doivent donc pas simplement être pris en charge au sens de l'accueil, mais également accompagnés et soutenus consciemment dans leur développement individuel. (...) Les structures d'accueil extrafamilial de jour doivent donc être des lieux de formation ».

Il apparaît donc que les initiatives individuelles sont nombreuses. La discussion sur les questions de formation dans les institutions qui accueillent des enfants se met progressivement en place également en Suisse. La demande d'une orientation davantage pédagogique est de plus en plus forte, et elle est portée par de nombreux acteurs. Mais il y a peu de coordination et aucune vue d'ensemble.

2) Base pour la mise en place : sur quelle base un nouveau processus à lancer pour mettre en place des cadres de référence suisses pourrait-il s'appuyer ?

Les cadres de référence fournissent une orientation et un cadre commun aux différentes institutions d'accueil actives en Suisse. Si on doit franchir le pas vers une base commune, il est important de construire cette base en s'appuyant sur l'existant. C'est pourquoi nous allons identifier ici les évolutions actuelles qui fournissent une base permettant de poursuivre l'idée des cadres de référence en Suisse.

2.1) Au niveau fédéral : la nouvelle ordonnance sur la prise en charge extrafamiliale des enfants

Dans le cadre de la révision totale de l'ordonnance réglant le placement d'enfants à des fins d'entretien et en vue d'adoption (OPEE), il est prévu d'adopter pour la première fois des dispositions concernant le domaine extrafamilial⁵. Même s'il s'agit de dispositions minimales, un avant-projet indique : « La plus grande attention doit être portée au bien de l'enfant. » (art. 5, al. 1, avant-projet OPEE). Pour qu'une autorisation soit accordée à une structure d'accueil pour enfants, celle-ci doit assurer « que la prise en charge est de nature à favoriser leur développement physique, mental, social et émotionnel » (art. 5, al. 2, let. a, avant-projet OPEE). L'avant-projet met donc clairement le bien-être de l'enfant au centre de ses objectifs et formule le principe que les offres d'accueil doivent favoriser le développement de l'enfant.

2.2) Recommandations de la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales (CDAS)

Dans le cadre des débats parlementaires sur la poursuite du programme d'impulsion afin de favoriser la création de places d'accueil et sur l'adoption d'une éventuelle disposition constitutionnelle relative aux offres d'accueil, la commission compétente du Conseil national a invité les cantons à agir. La politique de la formation et les offres d'accueil sont aujourd'hui, pour une large part, réglementées au niveau cantonal. C'est pourquoi la Conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales doit examiner un processus intercantonal qui pourrait conduire à l'adoption de bases communes pour l'accueil extrafamilial. La CDAS a d'ores et déjà décidé de ne pas passer par un concordat assorti d'une obligation légale, mais de formuler des recommandations. Afin de tenir compte des discussions actuelles, ces recommandations pourraient également porter sur des aspects de formation dans les structures d'accueil. Il serait à cet égard important d'élaborer une compréhension commune de la formation au stade de la petite enfance et de définir l'accueil comme une activité de formation.

⁵ Le projet était en consultation jusqu'au 15 septembre 2009. Il est maintenant en cours de modification à l'Office fédéral de la justice, sur la base des résultats de la consultation. C'est le Conseil fédéral qui décidera de la version définitive de la nouvelle ordonnance.

2.3) « Plan d'études romand »

La conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique des 21 cantons alémaniques et multilingues a décidé en mars 2006 d'élaborer un plan d'étude commun et harmonisé⁶. Un document sur les principes de ce plan d'étude a été mis en consultation de janvier à mai 2009. Le « Lehrplan 21 » couvre l'ensemble de la scolarité obligatoire (six ans d'école primaire, trois ans de secondaire I) ainsi que les deux années de jardin d'enfants⁷. Il vise à harmoniser les contenus et objectifs d'enseignement, à aborder efficacement les travaux à effectuer en la matière dans tous les cantons et à fournir une orientation à tous les acteurs. A la différence d'Harmos, le « Lehrplan 21 » ou le « PER » ne sont pas d'accordat, mais représente une action coordonnée sur une base volontaire. Sur le plan du contenu, il définit les compétences à atteindre⁸. En étant axé sur les compétences, l'apprentissage doit de plus en plus être conçu comme un « processus actif, autonome, réflexif, situationnel et constructif ».

Les initiateurs du plan d'étude s'efforcent pour la première fois de définir un cadre commun à l'ensemble de la région linguistique et pour toutes les tranches d'âges jusqu'à l'école obligatoire. Un cadre de référence pour l'accueil des enfants pourrait contribuer à observer plus précisément les interfaces d'une part entre les crèches et l'entrée au jardin d'enfants et d'autre part entre l'accueil parascolaire et l'école, afin d'assurer la compatibilité et de simplifier la coopération.

2.4) Plan d'études cantonaux pour « jardins d'enfants »⁹

Durant les dix dernières années, différents cantons alémaniques ont élaboré et mis en œuvre des plans d'études pour les années de jardins d'enfants. Le canton de Berne dispose d'un tel plan depuis 1999, le canton de Zurich a mis en place le sien le 1^{er} janvier 2008. Le plan bernois comprend des idées directrices sur le savoir-être, le savoir-faire et le savoir, définit des objectifs directeurs et des objectifs globaux et formule des recommandations de mise en œuvre (Direction de l'instruction publique du canton de Berne 1999). Le plan zurichois, quant à lui, définit les tâches du « jardin d'enfants » comme de la formation (connaissances sur les choses et les relations, leur manipulation et leur signification), de l'éducation (valeurs, normes, morale, soucis de l'autre) et de l'accueil (confiance, sécurité, appartenance, protection et bien-être). Il explicite ensuite les processus de formation chez les enfants en âge de fréquenter le « jardin d'enfants », définit les conditions cadres nécessaires et les possibilités d'organisation des processus de formation pour définir enfin chaque domaine de formation (par ex. « communication, langue et médias » ou « perception, création et arts ») (Direction de la formation, canton de Zurich 2007).

La conception de la formation sur laquelle s'appuient les plans d'études des « jardins d'enfants » présente des similitudes avec celle des cadres de référence pour la petite enfance et pour l'accueil parascolaire dans d'autres pays. La possibilité de rallier le domaine de la petite enfance au « jardin d'enfants » est par

⁶ Ndt : Les cantons romands ont élaboré de leur côté le « Plan d'études romands », le PER.

⁷ Ndt : Le concept de jardin d'enfant recouvre en Suisse alémanique un encadrement beaucoup plus important qu'en Suisse romande.

⁸ Les compétences sont définies comme « les capacités, aptitudes et connaissances mais également comme les dispositions, attitudes et approches dont doivent disposer les écoliers afin de faire face à de nouvelles situations » (Bureau des régions germanophones de la CDIP (2009) : *Grundlagen für den Lehrplan 21. Bericht zur Vernehmlassung*. [Bases du Lehrplan 21. Rapport de consultation] www.lehrplan.ch).

⁹ Ndlr. En Suisse alémanique, les deux années qui précèdent l'entrée à l'école sont appelées « Kindergarten », soit jardin d'enfants, alors qu'elles sont appelées « Ecole enfantine » en Suisse romande. Il est important de souligner qu'il ne s'agit pas uniquement d'appellations différentes, mais qu'une conception pédagogique différente en est la raison.

ailleurs une dimension qui serait très importante si un cadre de référence suisse était adopté pour les institutions d'accueil. Les plans devraient alors être harmonisés en conséquence.

2.5) Expériences des projets pilotes

Les projets pilotes susmentionnés (bildungskrippen.ch et le projet du MMI « Encourager la formation et la résilience dans la petite enfance » à Zurich) se terminent en 2011. Leurs résultats seront essentiels pour la suite du processus des cadres de référence. Ils permettent de rassembler des premières expériences, d'observer et d'analyser les effets dans différents contextes.

2.6) Expériences faites à l'étranger

L'échange avec des pays disposant déjà de cadres de référence est important pour bénéficier des connaissances existantes. Mais il ne peut en aucun cas s'agir de reprendre à l'identique un cadre de référence existant. Les expériences des autres pays doivent être adaptées à la situation suisse.

2.7) Projets centrés sur la petite enfance

Plusieurs villes¹⁰ ont mis en place dans les dernières années des offres s'adressant directement aux familles défavorisées avec des enfants de zéro à quatre ans, au moyen de visites à domicile. Ces offres visent à assurer un accompagnement dès les premières années de vie afin de prévenir l'apparition d'inégalités des chances lorsque les enfants iront à l'école. Lors des visites à domicile, les parents sont incités à jouer avec leurs enfants afin de les faire progresser.

Ces offres s'appuient sur l'idée que les premières années de vie sont décisives pour le parcours de formation ultérieur de l'enfant. Elles partent donc des mêmes bases que les cadres de référence dans d'autres pays. Elles concentrent toutefois clairement leur action sur les familles socialement défavorisées et ne prennent donc en compte qu'une partie des enfants. En outre, afin de rendre les offres très accessibles pour les familles, le principe des visites à domicile exclut délibérément une voie plus institutionnelle. Les différentes approches sous-tendant les cadres de référence et ces programmes s'appuient sur les mêmes bases de psychologie du développement, et elles pourraient être combinées avec profit.

¹⁰ Par ex. Berne avec Primano et Winterthour avec schritt:weise. Cf. Pour plus d'informations www.primano.ch (association pour la promotion des enfants défavorisés).

3) Contenu : quels seraient le contenu et la fonction de cadres de référence en Suisse?

La présentation au chapitre C des cadres de référence dans d'autres pays a montré les différences qu'ils peuvent présenter tant au niveau de leur structure, du contenu que dans leur mission. Si nous établissons maintenant le lien entre ce constat et la situation décrite au chapitre A, il semble clair que si des concepts de formation sont mis en œuvre en Suisse pour les offres d'accueil, ils devront fortement tenir compte des particularités de notre pays et de la situation existante, en particulier du paysage très atomisé des structures d'accueil (offres de types privé et communal). Logiquement, un cadre de référence suisse devrait être formulé de manière ouverte, comme les plans suédois ou néozélandais. Dans ce paysage très diversifié, il faudrait déterminer un fil rouge et une compréhension commune de la formation dans les structures d'accueil de jour qui fournirait un cadre d'orientation pour les décisions stratégiques et quotidiennes tant aux équipes qu'aux parents et aux autorités. Il faudrait particulièrement veiller à considérer l'accueil comme s'adressant à toutes les tranches d'âges et formes institutionnelles existantes. Sur la base de ces éléments, on peut définir trois caractéristiques importantes :

3.1) Un cadre de référence ouvert

Sur la base des analyses présentées dans la première partie, un cadre de référence suisse devrait s'inspirer des cadres de référence ouverts de la Suède ou de la Nouvelle Zélande plutôt que des programmes détaillés et fortement normés élaborés par certains Länder allemands. Un cadre de référence ouvert permettra de prendre en compte les très grandes différences présentées par les structures d'accueil suisses. Un cadre de référence doit en premier lieu agir sur le quotidien de l'enfant pris en charge et non pas conduire à des réorganisations structurelles ou organisationnelles.

3.2) Un cadre général pour les équipes, les parents et les autorités

La discussion sur la formation dans la petite enfance et sur l'objectif d'axer l'accueil parascolaire sur la formation sera d'autant plus animée que le nombre d'offres augmentera, que la recherche en soulignera les effets positifs et que nos voisins européens mettront à profit leur cadres de référence. Il faut maintenant élaborer une conception de la formation axée sur le développement de l'enfant. Il sera nécessaire pour cela d'y intégrer les connaissances des experts et le savoir-faire des spécialistes de l'accueil. Les cadres de référence doivent être un outil pour tous les acteurs du secteur, un fil rouge, une base commune à même de façonner l'image des enfants et de l'enfance dans notre société, bien au-delà des institutions d'accueil.

Il est à cet égard central de prendre en compte les besoins et devoirs des autorités. Si les cadres de référence constituent une base tant pour les équipes éducatives que pour les parents ainsi que pour les autorités de surveillance ou organes spécialisés au niveau cantonal, ils seront une base de collaboration commune pour les trois.

3.3) Un cadre de référence pour toutes les formes d'accueil

Un cadre de référence suisse doit permettre à toutes les formes d'accueil extrafamilial, quelles que soient les tranches d'âges ou les formes d'organisation considérées, de s'orienter. Un cadre de référence doit être un fil rouge pour les structures d'accueil de jour et pour les crèches, mais également pour les offres d'accueil parascolaire comme les unités d'accueil pour écoliers et réfectoires scolaires. Ainsi, il doit être un guide pour les structures d'accueil de jour et unités d'accueil pour écoliers, mais également proposer un cadre aux offres privées comme les parents de jour.

4) Acteurs : qui pourrait être porteur d'un cadre de référence ou du processus qui y conduira ?

L'Etat est le porteur de tous les cadres de référence que nous avons étudiés dans d'autres pays, tant dans l'élaboration que dans la mise en œuvre. Cela dit, les éléments que nous avons présentés sur la situation suisse font apparaître clairement qu'en Suisse, le niveau de l'Etat central, c'est-à-dire la Confédération, est très réticent à intervenir dans ce domaine. La formation incombe traditionnellement aux cantons, les structures d'accueil sont souvent privées et mises en place sur un plan local ou par certaines communes. C'est pourquoi il semble peu réaliste d'espérer un engagement de la Confédération dans un processus visant à axer les offres d'accueil sur la formation. On peut en revanche identifier les éléments suivants pour une mise en œuvre :

Variante « un canton » : certains cantons (par ex. Zurich) ont commencé à observer le thème « structures d'accueil » sous l'angle de la politique de la formation. Ils pourraient être candidats au rôle de pionniers dans la mise en œuvre de concepts de formation.

Variante « processus intercantonal » : La conférence des directrices et directeurs cantonaux des affaires sociales s'est déclarée compétente pour la petite enfance, en accord avec la conférence des directeurs cantonaux de l'instruction publique, la CDIP étant compétente en matière d'accueil parascolaire. Les deux instances travaillent sur des projets qui concernent les offres d'accueil ou des transitions possibles (recommandations de la CDAS, Plan d'étude romand, plans d'étude pour les écoles enfantines, etc.). On pourrait envisager une collaboration visant la qualité pédagogique de l'ensemble des offres, bénéficiant par là même des savoir-faire des deux institutions.

Variante « suivi de projets pilotes » : Les deux projets pilotes de bildungskrippen.ch et du MMI se terminent en 2011. Sur la base de l'évaluation commune des résultats, il sera peut-être possible de travailler à un cadre général fournissant une orientation à toutes les structures d'accueil, afin de permettre un développement large des expériences réalisées.

Variante « acteurs multiples » : Les réglementations actuellement en vigueur sont très segmentées. Sur la même logique, des concepts de formation pourraient être élaborés dans un processus commun par les organisations concernées elles-mêmes et mis en œuvre via les structures de leurs membres.

5) Résumé IV : Principes d'un processus conduisant à des cadres de référence suisses

La présente synthèse a tenté de répondre aux questions suivantes : Quel est le rapport entre l'accueil des enfants et la formation ? Qu'entend-on par cadres de référence ? De tels cadres de référence sont-ils également envisageables en Suisse ? Nous avons vu que la discussion sur l'idée d'axer les offres d'accueil sur la formation est pleinement légitime, tant du point de vue de l'enfant que des autres acteurs. Alors que la plupart de nos voisins disposent déjà de cadres de référence, la discussion reste pour l'instant limitée en Suisse aux cercles spécialisés. Pour permettre au débat de se déployer, il semble nécessaire, au vu des résultats, de mettre en place un processus conduisant à l'adoption de concepts de formation dans les institutions d'accueil, sur la base des principes suivants :

Mettre l'enfant au centre

Un cadre de référence doit s'appuyer sur les besoins et étapes de développement de l'enfant, et non sur les attentes que le monde des adultes y projette. La conception de la formation sous-jacente postule un enfant qui découvre et apprend activement, et qui se forme lui-même dans son quotidien, de sa propre initiative. La tâche des adultes est d'organiser ce quotidien de manière à rendre possible les processus de formation.

Donner des repères

Les cadres de référence doivent donner des repères à tous les acteurs et constituer une base commune pour les institutions, les équipes d'accueil, les parents et les autorités.

Être convaincant dans la pratique

Un cadre de référence doit convaincre dans la pratique, il doit marquer l'accueil dans le sens du bien de l'enfant et, grâce à l'orientation qu'il fournit aux équipes et institutions d'accueil, aux parents et aux autorités, apporter une plus value appréciable et montrer concrètement son intérêt pratique.

Construire sur l'existant

Les structures et processus existants doivent être pris en compte. Un cadre de référence est une étape d'évolution naturelle, et non pas une rupture avec les autres processus en cours ou les directives ou concepts existants. Il est notamment essentiel de prendre en compte la transition du passage à l'école enfantine, de même que les plans d'études et programmes d'apprentissage existant déjà dans ces domaines.

Pas à pas, vers l'objectif

Un cadre de référence ne peut être mis en place que si des forces essentielles participent à sa réalisation et qu'il montre en permanence son utilité concrète. Un processus conduisant à un cadre de référence suisse doit donc être délibérément planifié en petites étapes clairement délimitées.

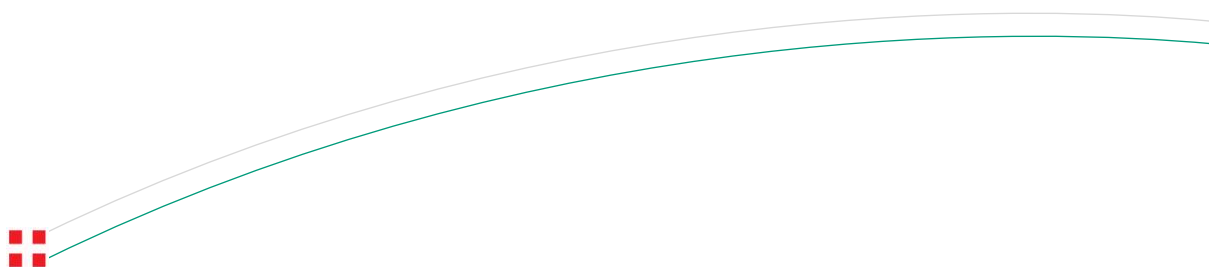
Travailler ensemble

Le cadre de référence s'appuie sur les connaissances les plus récentes sur le développement de l'enfant, mais il prend également racine sur le terrain et tient compte des besoins des parents et des autorités. Il regroupe les différentes expériences et connaissances et offrent à tous une base commune.

Se donner le temps pour une discussion sérieuse

Le débat sur les cadres de référence risque d'être mené sur un terrain idéologique et avec des arguments anxiogènes. Il faut donc que celles et ceux qui y participeront possèdent une base solide pour prendre le temps de la discussion sur le long terme.

E) Littérature



1) Bibliographies, revues, articles, sources de données

Aeberli, C. und H.-M. Binder (2005). Das Einmaleins der Tagesschule: Ein Leitfaden für Gemeinde- und Schulbehörden. Zürich: Avenir Suisse.

Ahnert, L. (2006). Anfänge der frühen Bildungskarriere: Familiäre und institutionelle Perspektiven. Frühe Kindheit 6, 18-23.

Baier, F., Schönbächler, M.-T., Forrer Kasteel, E., Galliker Schrott, B., Schnurr, S., Schüpbach, M. und O. Steiner (2009). Evaluationsbericht 1 zum "Projekt Tagesschulen" des ED Basel-Stadt. „Projekt Schulen mit Tagesstrukturen auf der Stufe Kindergarten und Primarschule“ (Zwischenbericht). Basel/Bern: Fachhochschule Nordwestschweiz & Universität Bern.

Braun, A. K. (2008). Zum Lernen geboren: Optimierung des Gehirns durch frühe Bildung. Frühe Kindheit 3.

Canton de Zurich (2004a). Vorschulindex 2004.

<http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/vorschulindex04.php?p=1>. Consulté le 26.04.2011.

Canton de Zurich (2004b). Schulindex 2004.

<http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/schulindex04.php?p=1>. Consulté le 26.04.2011.

Canton de Zurich (2008a). Vorschulindex 2008.

<http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/vorschulindex08.php?p=1>. Consulté le 26.04.2011.

Canton de Zurich (2008b). Schulindex 2008.

<http://www.kinderbetreuung.zh.ch/index/schulindex08.php?p=1>. Consulté le 26.04.2011.

Carr, M. und L. Rameka (2005). Ein Curriculum für die frühe Kindheit „weben“. Kinder in Europa 9 (11), 8-9.

CFEJ (2005): ...et puis la journée est finie! Temps libre, espaces libres et mouvement pour les enfants et les jeunes. Berne: Commission fédérale pour l'enfance et la jeunesse.

http://www.ekki.admin.ch/c_data/f_05_rap_Freiraum.pdf. Consulté le 26.04.2011.

COFF (2009). L'accueil de jour extrafamilial et parascolaire en Suisse. Un état des lieux de la Commission fédérale de coordination pour les questions familiales COFF. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales.

Département des affaires sociales de la Ville de Zurich (Hrsg.)(2001). Kindertagesstätten zahlen sich aus. Zurich: Département des affaires sociales de la Ville de Zurich.

Department for Children, Schools and Families London (2008). Statistical First Release: Provision für Children under Five Years of Age in England.

<http://www.dcsf.gov.uk/rsgateway/DB/SFR/s000790/SFR12-2008.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Deutsches Jugendinstitut e.V. und Dortmunder Arbeitsstelle für Kinder- und Jugendhilfestatistik (2008). Zahlenspiegel 2007: Kindertagesbetreuung im Spiegel der Statistik.

<http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/zahlenspiegel2007/01-Redaktion/PDF-Anlagen/Gesamtdokument.property=pdf,bereich=zahlenspiegel2007,sprache=de,rwb=true.pdf>.

Consulté le 26.04.2011.

Direction de la formation du canton de Zurich (2007). Lehrplan für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich. Erprobungsfassung für das Schuljahr 2007/2008.

Direction de la formation du canton de Zurich (2009a). Sonderpädagogische Massnahmen. Bildungsstatistik Kanton Zürich. <http://www.bista.zh.ch/sop/SOP-Massnahmen.aspx>. Consulté le 26.04.2011.

Direction de la formation du canton de Zurich (2009b). Frühe Förderung im Kanton Zürich. Leitsätze der Bildungsdirektion. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich.

Direction de l'instruction publique du canton de Berne (1999). Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern.

Diskowski, D. (2008). Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jg., Sonderheft 11/2008, 47-61.

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

Eurostat-Pressestelle (2008). Kinderbetreuung in der EU im Jahr 2006. <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=STAT/08/172&format=HTML&aged=0&language=DE&guiLanguage=en>. Consulté le 26.04.2011.

Fix, B. (2003). Kindertagesbetreuung in Frankreich, Finnland und Schweden. Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/913.html>. Consulté le 26.04.2011.

Fritschi, T. und T. Oesch (2008). Volkswirtschaftlicher Nutzen von frühkindlicher Bildung in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Fthenakis, W. E. (2004). Der Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen: ein umstrittenes Terrain? http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Kindertagesbetreuung/s_739.html. Consulté le 26.04.2011.

Fthenakis, W. E. (2008). Frühkindliche Bildung und Konsistenz im Bildungsverlauf. In V. Kauder und O. von Beust (Hrsg.), Chancen für alle – die Perspektive der Aufstiegsgesellschaft. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 85-114.

Garske, K., Frankenstein, Y., Schneider, K. und C. Wustmann (2005). Lerngeschichten in Neuseeland. Betrifft Kinder 10(11), 15-19.

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2002). OMEP-Leitlinien für die frühkindliche Erziehung im 21. Jahrhundert. [http://www.agj.de/pdf/4-1/OMEP-Leitlinien %20AGJ %202002.pdf](http://www.agj.de/pdf/4-1/OMEP-Leitlinien%20AGJ%202002.pdf). Consulté le 26.04.2011.

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

Hensgen, M. (2006). Vorschulische Erziehung und Betreuung in England und Wales. Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1551.html>. Consulté le 26.04.2011.

Höhmann, K., Holtappels, H.G., Kamski, I. und T. Schnetzer (2005). Entwicklung und Organisation von Ganztageschulen: Anregungen, Konzepte, Praxisbeispiele. Dortmund: IFS-Verlag.

Hüther, G. (2007). Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz (2., neu bearb. Aufl., S. 45-56). München: Ernst Reinhardt.

Jacobs Foundation (2009): Früh investieren statt spät reparieren? Eine Debatte zur frühkindlichen Bildung in der Schweiz. <http://www.jacobsfoundation.org/cms/index.php?id=402&L=1>. Consulté le 26.04.2011.

JMK/KMK, Jugendministerkonferenz/Kulturministerkonferenz (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. http://www.mbjs.brandenburg.de/media/lbm1.a.1222.de/rahmen_052004.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Kasten, H. (2003). Die Bedeutung der ersten Lebensjahre: Ein Blick über den entwicklungspsychologischen Tellerrand hinaus. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, S.57-66.

Laewen, H.-J. (2002). Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. In H.-J. Laewen und B. Andres (Hrsg.), Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u.a.: Beltz, S. 16-102.

Laewen, H.-J. (2004). Bildung in Kindertageseinrichtungen – Der schwierige Weg in die Praxis. In I. Wehrmann (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim u.a.: Beltz, S. 149-166.

Laewen, H.-J. (2008). Bildung, Erziehung, Lernen – Begriffe klären und Praxis reformieren. <undKinder> 80, 73-79.

Laewen, H.-J. und B. Andres (Hrsg.)(2002a). Forscher, Künstler, Konstrukteure. Werkstattbuch zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Neuwied: Luchterhand.

Laewen, H.-J. und B. Andres (Hrsg.)(2002b). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit: Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim u.a.: Beltz.

Lanfranchi, A. (2009): Langfristige Effekte familienergänzender Betreuung im Vorkindergartenalter auf die Schulleistungen. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

Leu, H. R. und R. Remsperger (2004). Bildungsarbeit in der Praxis: Beobachtungsverfahren als Ergänzung zu curricularen Vorgaben. In I. Wehrmann (Hrsg.), Kindergärten und ihre Zukunft. Weinheim u.a.: Beltz, S. 167-180.

Leu, H. R. (2005). Lerndispositionen als Gegenstand von Beobachtung. In Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Guck mal! Bildungsprozesse des Kindes beobachten und dokumentieren. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, S. 66-78.

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

May, H., Carr, M. und P. Podmore (2004). Te Whariki: Nouvelle Zélandes frühpädagogisches Curriculum 1991-2001. In W.E. Fthenakis und P. Oberhuemer (Hrsg.), Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 175-189.

Merkel, J. (2007). Bildungsbereiche und Kompetenzen: Welche Themen sollen in der Bildungsarbeit berücksichtigt, welche Fähigkeiten angeregt werden? Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1629.html>. Consulté le 26.04.2011.

Münchmeier, R., Otto, H.-U. und U. Rabe-Kleberg (Hrsg.) (2002). Bildung und Lebenskompetenz. Kinder und Jugendhilfe vor neuen Aufgaben. Opladen: Leske & Budrich.

Oberhuemer, P. (2003). Bildungsprogrammatik für die Vorschuljahre: Ein internationaler Vergleich. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg i. Br.: Herder, S. 38-56.

Oberhuemer, P. (2004). Bildungskonzepte für die frühe Kindheit in internationaler Perspektive. In W. E. Fthenakis und P. Oberhuemer (Hrsg.), Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 359-383.

OCDE (2001). Starting Strong I: Early childhood education and care. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

OCDE (2007a). Education at a Glance 2007. OECD Indicators. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

OCDE (2007b). PISA 2006. Science Competencies for Tomorrow's World. Volume 1: Analysis. Paris: Organisation de coopération et de développement économiques.

OFAS (2009). Aides financières à l'accueil extra-familial pour enfants : Bilan après six années. Berne: Office fédéral des assurances sociales.

<http://www.bsv.admin.ch/praxis/kinderbetreuung/00112/index.html?lang=fr>. Consulté le 26.04.2011.

OFS (2011a). Nombre de crèches et garderies. Neuchâtel: Office fédérale de la statistique.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/06.html>. Consulté le 26.04.2011.

OFS (2011b). Nombre de crèches et de garderies pour 1000 enfants de moins de 7 ans. Neuchâtel: Office fédérale de la statistique.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/06.Document.104908.xls>. Consulté le 26.04.2011.

OFS (2011c). Accueil extrafamilial des enfants. Neuchâtel: Office fédérale de la statistique.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/20/05/blank/key/Vereinbarkeit/05.html>. Consulté le 26.04.2011.

OFS (2011d). Recours aux possibilités d'accueil extra-familial des enfants. Neuchâtel: Office fédérale de la statistique.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/04/blank/01/05/01.Document.104854.xls>. Consulté le 26.04.2011.

OFS (2011e). Taux d'activité brut et standardisé selon le sexe et la nationalité. Neuchâtel: Office fédérale de la statistique.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/03/02/blank/data/03.Document.100671.xls>. Consulté le 26.04.2011.

OFS (2011f). Indicateurs de nuptialité et de divortialité en Suisse, 1970-2009. Neuchâtel: Office fédérale de la statistique.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/dienstleistungen/forumschule/them/02/02a.Document.67154.xls>. Consulté le 26.04.2011.

OFS (2011g). Structures familiales. Neuchâtel: Office fédérale de la statistique.
<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/01/04/blank/01/02/01.html>. Consulté le 26.04.2011.

OFS (2011h). Temps consacré à la télévision selon la région linguistique. Neuchâtel: Office fédérale de la statistique.
http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/fr/index/themen/16/04/key/approche_globale.Document.21710.xls. Consulté le 26.04.2011.

OFS (2011i). Utilisation d'Internet en Suisse selon l'âge, évolution 1997-2010. Neuchâtel: Office fédérale de la statistique.

<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/16/03/key/ind16.Document.25576.xls>. Consulté le 26.04.2011.

Palentien, C. (2007). Die Ganztagschule - als Möglichkeit zur Überwindung ungleicher Bildungschancen. In M. Harring, M., C. Rohlfis und C. Palentien (Hrsg.), Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 279-290.

Parlement (2009). Motion 08.3449 Accueil extrafamilial pour enfants. Incitation financière.

http://www.parlament.ch/f/suche/pages/geschaefte.aspx?gesch_id=20083449. Consulté le 26.04.2011.

Pramling Samuelsson, I. (2004). Demokratie: Grundstein des vorschulischen Bildungsplans in Schweden. In W.E. Fthenakis und P. Oberhuemer (Hrsg.), Frühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161-173.

Schäfer, G. (2001). Frühkindliche Bildung: Zehn Thesen von Prof. Dr. Gerd E. Schäfer. klein & gross 9, 6-11.

Schäfer, G. (2005). Bildung beginnt mit der Geburt. Ein offener Bildungsplan für Kindertageseinrichtungen in Nordrhein-Westfalen. Weinheim, Basel: Beltz.

Schäfer, G. (2006). Die Bildungsdiskussion in der Pädagogik der frühen Kindheit. In K. Steinhardt, C. Büttner und B. Müller (Hrsg.), Kinder zwischen drei und sechs: Bildungsprozesse und Psychoanalytische Pädagogik im Vorschulalter. Giessen: Psychosozial-Verlag, S. 57-80.

Schneider, K. (2008). Kinderkrippen als Bildungseinrichtungen? http://www.gew-bayern.de/uploads/media/Schneider_Kinderkrippen_Langfassung.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Schuster, K. (2006). Rahmenpläne für die Bildungsarbeit. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim, Basel: Beltz, S. 145-157.

Schwedisches Institut (2005). Kinderbetreuung in Schweden.

http://www.brunnvalla.ch/schweden/Kinderbetreuung_in_Schweden_TS86l.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Office scolaire de la Ville de Zurich (2009). Dossier Medienkompetenz. Aktiver Unterricht rund um die Medien. Zurich: Office scolaire de la Ville de Zurich. http://www.stadt-zuerich.ch/ssd/de/index/volksschule/publikationen_broschueren/dossier_medien/downloads_links.html#contenttabs. Consulté le 26.04.2011.

Simoni, H. und C. Wustmann (2008). Bildung beginnt mit der Geburt. Für ein zeitgemässes Bildungsverständnis. Neue Zürcher Zeitung, 17.3.2008.

Singer, W. (2003). Was kann ein Mensch wann lernen? Ein Beitrag aus Sicht der Hirnforschung. In W. E. Fthenakis (Hrsg.), Elementarpädagogik nach PISA: Wie aus Kindertageseinrichtungen Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, S. 67-74

Stamm, M., Reinwand, V., Burger, K., Schmid, K., Viehhauser, M. und V. Muheim (2009): Education de la petite enfance en Suisse. Etude de base élaborée à la demande de la commission suisse pour l'UNESCO. Fribourg: Université de Fribourg.

Statistics Norway (2008). Statistical Yearbook of Norway 2008.

<http://www.ssb.no/english/subjects/04/02/10/>. Consulté le 26.04.2011.

Textor, M. R. (2008). Erziehungs- und Bildungspläne. Kindergartenpädagogik, Online-Handbuch. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1951.html>. Consulté le 26.04.2011.

Verein Tagesschulen Schweiz (2006). Tagesschulen Schweiz – Übersicht. Stand August 2006. Zürich: Verein Tagesschulen Schweiz. <http://www.tagesschulen.ch/PDF/Uebersicht.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Viernickel, S. und H. Simoni (2008). Education et formation précoces. Dans COFF. Familles - Education - Formation. Berne: Commission fédérale de coordination pour les questions familiales, p. 22-33.

Wustmann, C., Bolz, M. und M. Schüpbach (2006). Evaluation der Tagesschule Unterleberberg. Erster Zwischenbericht. Solothurn: Fachhochschule Nordwestschweiz. <http://www.fhnw.ch/ph/zse/download/forschungsberichte>. Consulté le 26.04.2011.

2) Plans de formation

Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (2006). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung. http://www.ifp.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifp/bildungsplan_endfassung.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Freie Hansestadt Bremen, Senator für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend und Soziales (2004). Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich: Frühkindliche Bildung in Bremen. <http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Rahmenplan.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Freie Hansestadt Hamburg, Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2005). Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen. <http://www.hamburg.de/contentblob/118066/data/bildungsempfehlungen.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Hessisches Sozialministerium & Hessisches Kultusministerium (2008). Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen. http://www.kultusministerium.hessen.de/irj/HKM_Internet?uid=422503e0-cf26-2901-be59-2697ccf4e69f. Consulté le 26.04.2011.

Ministerium für Bildung und Frauen des Landes Schleswig-Holstein (2007). Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag in Kindertageseinrichtungen. <http://www.schleswig-holstein.de/Bildung/DE/Service/Broschueren/Kita/HandreichungSprache,templateId=raw,property=publicationFile.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend Rheinland-Pfalz (2004). Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz. <http://kita.bildung-rp.de/fileadmin/downloads/bildungs-und-erziehungsempfehlungen.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (2004). Grundsätze elementarer Bildung in Einrichtungen der Kindertagesbetreuung im Land Brandenburg. <http://www.mbjs.brandenburg.de/sixcms/media.php/1234/bildungsgrundsaeetze.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft Saarland (2006). Das Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten. http://www.saarland.de/dokumente/thema_bildung/Saarland_Programm.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Ministerium für Gesundheit und Soziales des Landes Sachsen-Anhalt (2004). Bildung: elementar – Bildung von Anfang an. Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. http://www.bildung-elementar.de/ibe/attachments/bildungsprogramm_lsa_stand07.2007.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Ministerium für Kultur, Jugend und Sport Baden-Württemberg (2006). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung für die baden-württembergischen Kindergärten – Pilotphase. http://www.km-bw.de/servlet/PB/s/q0ytlz1f7mjk47orttn122g7bi121hq2m/show/1182991/OrientierungsplanBawue_NoPrintversion.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (2003). Bildungsvereinbarung NRW. <http://www.callnrw.de/php/lettershop/download/865/download.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education (2001). Curriculum for the pre-school. Lpfö 98. Stockholm: Ministry of Education and Science in Sweden and National Agency for Education.

MPFS, Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2008). KIM-Studie 2008. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

New Zealand Ministry of Education (1996). Te Whariki: Early Childhood Curriculum. Wellington. <http://www.educate.ece.govt.nz/~media/Educate/Files/Reference%20Downloads/whariki.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Niedersächsisches Kulturministerium (2005). Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C3374461_L20.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Norwegian Ministry of Children and Family Affairs (1996). Framework Plan for Day Care Institutions. Oslo: Barne- og familiedepartementet.

QCA (Qualifications and Curriculum Authority) / DfEE (Department for Education and Employment) (2000). Curriculum Guidance for the Foundation Stage. London: QCA/DfEE.

Sächsisches Staatsministerium für Soziales (2007). Der Sächsische Bildungsplan: Ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege. <http://www.kita-bildungsserver.de/downloads>. Consulté le 26.04.2011.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (2004). Berliner Bildungsprogramm für die Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungswege/vorschulische_bildung/berliner_bildungsprogramm_2004.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Socialministeriet (2004). Lov om ændring af lov om social service. Pædagogiske læreplaner for børn i dagtilbud til børn. [Act on Educational Curricula]. København: Socialministeriet. www.sm.dk/laereplaner/

Sozialministerium Mecklenburg-Vorpommern (2004). Rahmenplan für die zielgerichtete Vorbereitung von Kindern in Kindertageseinrichtungen auf die Schule. http://www.bildung-mv.de/export/sites/lisa/de/kindertagesfoerderung/Rahmenplan_vorschul.pdf. Consulté le 26.04.2011.

Thüringer Kulturministerium (2008). Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre.

<http://www.thueringen.de/imperia/md/content/tkm/kindergarten/bildungsplan/bildungsplan.pdf>. Consulté le 26.04.2011.

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2003). Helsinki: Stakes. Auf Englisch: National curriculum guidelines on early childhood education and care in Finland (2003). Helsinki: Stakes.

http://varttua.stakes.fi/NR/rdonlyres/78BC5411-F37C-494C-86FA-BE409294709B/0/e_vasu.pdf. Consulté le 26.04.2011.