

EPPE



SERIE EPPE 1
**CADRE DU
CURRICULUM HOLISTIQUE
DE L'EPPE**



SERIE EPPE

Considérant les enfants de la naissance à 8 ans, l'Éducation et la Prise en charge de la Petite Enfance, également appelées EPPE, « vise le développement holistique des besoins sociaux, émotionnels, cognitifs et physiques de l'enfant afin de construire une base solide et large pour l'apprentissage et le bien-être tout au long de la vie » (UNESCO). Ce n'est pas seulement à ce stade de la vie que le développement des personnes est le plus crucial, c'est également à ce stade que l'environnement qui les entoure est le plus influent. Il est donc nécessaire de pouvoir garantir à chaque enfant un accès de qualité et équitable à l'éducation, aux soins, à la santé, à la nutrition et à la protection.

Conformément à la cible 4.2 de l'Objectif 4 du Développement Durable qui stipule que « d'ici 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des services de développement et de prise en charge de la petite enfance et à une éducation pré primaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ». Le BIE-UNESCO, chargé de soutenir les États membres dans l'élaboration des curricula a élaboré la « Série EPPE ». Ces publications constituent une collection d'outils, de mesures et de bonnes pratiques en matière d'EPPE et capitalisent la mise en œuvre des résultats des activités du BIE sur le terrain. Ainsi, l'objectif des publications est de partager les pratiques pour contribuer à l'amélioration d'un environnement propice au développement des enfants tout en leur fournissant les outils nécessaires pour devenir des citoyens responsables.

Les numéros de cette Série EPPE doivent être considérés comme des instruments de travail, des documents vivants, ouverts et en constante évolution, destinés à inspirer les décideurs politiques et les professionnel(le)s de la petite enfance, à créer des programmes et des outils de meilleure qualité (outils, curricula, documents politiques et processus de formation) avec pour objectif final de donner aux enfants les meilleures chances éducatives possibles dès leurs premières années.

Directeur
M Yao Ydo
y.ydo@unesco.org

Coordinateur du projet
M Cristian Fabbi
c.fabbi@unesco.org

Consultantes
Mme Saameh Solaimani
Mme Eloise Drure
Mme Kosala Karunakaran

Citer comme :
BIE-UNESCO (2021),
Cadre du curriculum holistique de l'EPPE,
Genève, BIE-UNESCO

Graphisme
M Fabio Lucenti

Février 2021, Version 1



Financé par
دبي العطاء
Dubai Cares

EPPE

SERIE EPPE 1

CADRE DU CURRICULUM HOLISTIQUE DE L'EPPE



Sommaire

INTRODUCTION DU BIE	9
INTRODUCTION DE DUBAI CARES	11
PARTIE I LA NÉCESSITÉ D'UN CURRICULUM DE L'EPPE	
1. LA QUALITÉ DANS L'ÉDUCATION PRÉ-PRIMAIRE ET LE CURRICULUM DE L'EPPE	15
1.1 Le concept de qualité.	18
1.2 Suivi et évaluation du curriculum.	18
1.3 Domaines culturels ou contenu du curriculum	20
1.4 Justification du curriculum de l'EPPE	20
1.5 Qu'est-ce qu'une compétence ?	21
2. LES VALEURS QUI SOUS-TENDENT LE CURRICULUM DE L'EPPE.	23
2.1 Bases contextuelles.	23
2.2 Centralité de l'enfant.	24
2.3 L'accent mis sur le caractère utile de l'apprentissage.	24
2.4 Accent mis sur la pertinence et l'importance	25
2.5 Accent mis sur la transdisciplinarité.	25
PARTIE II LES COMPOSANTES DU CURRICULUM	
3. INTRODUCTION	29
4. COMPÉTENCES.	33
4.1 Pensée critique, résolution de problèmes, métacognition	33
4.2 Créativité et expression verbal et non verbal	38
4.4 Compétences logiques, numériques, technologiques, scientifiques et mathématiques	46
4.5 Développement durable, éducation à la citoyenneté mondiale et sensibilisation aux questions de genre	49
5. LES ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE	53
5.1 Compétences en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie	53
5.2 Capacité à prendre des initiatives	53
5.3 Capacité à utiliser de manière interactive différents outils et ressources	55
5.4 Capacité à interagir avec les autres	55
5.5 Interagir avec le monde	56
5.6 Multi-alphabétisme	56
5.7 Trans-multidisciplinaire	56
BIBLIOGRAPHIE	59

Introduction du BIE

C'est au cours de leurs premières années que les enfants reçoivent les clés éducatives nécessaires pour acquérir les compétences qui influenceront leur vie future. C'est pourquoi le développement et l'éducation des plus jeunes sont au cœur des préoccupations du BIE. Le développement des prototypes de l'éducation et de la protection de la petite enfance (EPPE), qui présentent le système global de l'EPPE, reflète les valeurs du BIE, telles que le respect du curriculum et le développement global pour assurer une éducation de qualité aux apprenants de tous âges. Le cadre de l'EPPE est traduit dans une série de documents, dont le présent Prototype de curriculum de l'EPPE. Ce document est au cœur du mandat du BIE qui développe en détail les composantes du curriculum de l'EPPE, rendant cette information technique accessible aux différents acteurs du curriculum.

Ainsi, le Prototype du curriculum de l'EPPE contient les critères de qualité pour être une référence curriculaire dans le domaine de l'EPPE tout en répondant à la poursuite des objectifs du développement durable, en particulier l'ODD4 pour une éducation de qualité pour tous, notamment la cible 4.2 sur la protection et l'éducation de la petite enfance.

M. Yao Ydo
Directeur du BIE

Introduction de Dubai Cares

L'Éducation et la Prise en charge de la Petite Enfance (EPPE) font partie intégrante du mandat de Dubai Cares, qui consiste à garantir aux enfants et aux jeunes les plus défavorisés un accès équitable à une éducation et à des possibilités d'apprentissage de qualité. Nous croyons fermement au rôle que joue l'EPPE dans la promotion du développement social, émotionnel, physique et cognitif global des enfants. Grâce à nos solides partenariats, à notre soutien à la recherche, à la défense des droits et aux plateformes mondiales, nous visons à mettre en place des systèmes éducatifs résilients et durables par le biais d'interventions fondées sur des preuves et axées sur le renforcement des capacités et des systèmes.

Nous sommes heureux de constater les résultats solides et significatifs obtenus grâce à notre partenariat avec le Bureau International d'Éducation de l'UNESCO (BIE-UNESCO). Le soutien important qu'ils ont apporté aux quatre pays dans le cadre de ce partenariat (Laos, Rwanda, Cameroun et Eswatini) pendant plus de quatre ans, a permis d'élaborer des prototypes, des lignes directrices, des outils de suivi et d'évaluation et des mécanismes de prestation de services d'EPPE solides et reproductibles. En outre, l'une des principales étapes de cette initiative a été l'élaboration du cadre de l'Indice Holistique du Développement de la Petite enfance (HECDI), qui fournit des indicateurs et des objectifs pour un suivi plus complet du développement de l'enfant, pouvant être appliqué à la fois au niveau national et international.

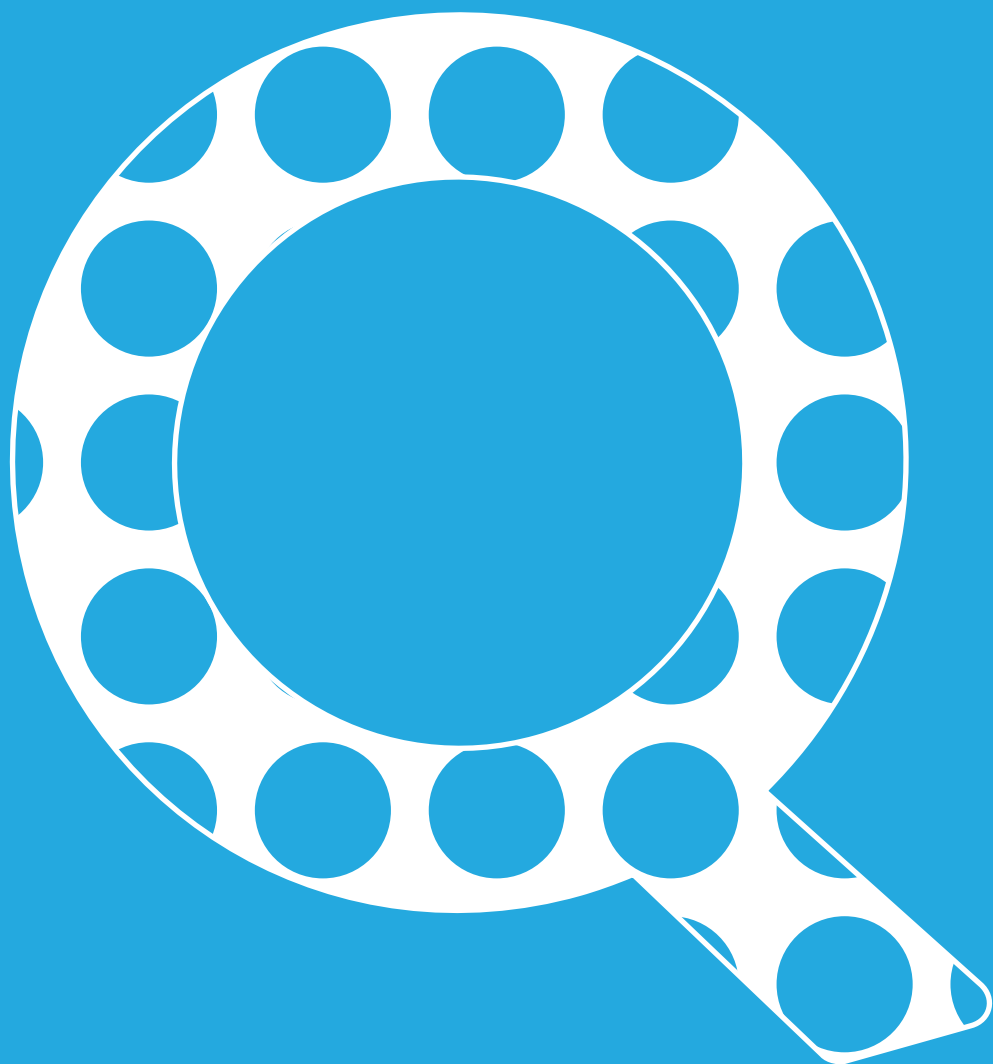
Nous sommes convaincus que la série et les outils qui ont été mis au point contribueraient grandement à l'ensemble des connaissances existantes en matière d'EPPE et permettraient de mieux informer les praticiens et les responsables politiques, non seulement dans les pays spécifiques compris dans ce partenariat, mais aussi pour les pays qui cherchent à renforcer les cadres et les modalités d'EPPE existants. Nous espérons également que cette initiative créera un espace de dialogue, de complémentarité et de collaboration indispensable aux niveaux national et international, et que davantage de partenaires convergeront et travailleront ensemble pour que l'EPPE soit correctement intégrée dans les politiques et les pratiques.

Son Excellence Dr. **Tariq Al Gurg**,
Directeur Général de Dubai Cares
et Membre de son Conseil d'Administration

PARTIE I

la nécessité d'un Curriculum de l'EPPE

**LA QUALITE
DANS L'EDUCATION PRE-PRIMAIRE
ET LE CURRICULUM DE L'EPPE**



1. La qualité dans l'éducation pré-primaire et le curriculum de l'EPPE

Un cadre curriculaire est défini comme un document global qui remplit tout ou une partie des conditions suivantes :

Il place les déclarations nationales de vision, de développement économique et de politique éducative dans un contexte de curriculum ; il définit les buts et objectifs généraux du curriculum aux différents stades de la scolarité ; explique la philosophie éducative qui sous-tend le curriculum et les approches de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation qui sont fondamentales pour cette philosophie ; il décrit la structure du curriculum, ses matières ou domaines d'apprentissage et la raison de l'inclusion de chacun dans le curriculum ; il alloue du temps aux différentes matières et/ou domaines d'apprentissage dans chaque année ou stade ; il fournit des lignes directrices aux concepteurs de curriculum, aux formateurs d'enseignants et aux auteurs de manuels scolaires ; prescrit les exigences pour la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du curriculum. (Source: UNESCO IBE 2011)

Bien qu'un programme d'études naturel et spontané soit fourni par les habitudes de la vie quotidienne, il est important que les curricula proposés aux jeunes enfants complètent, plutôt que remplacent l'éducation fournie par la famille et les communautés.

Le curriculum et son développement sont au cœur de la qualité des soins et de l'éducation de la petite enfance. Un programme d'EPPE (Education et Prise en charge de la Petite Enfance) de qualité bénéficie à tous les enfants en particulier les plus vulnérables et les plus défavorisés.

Comme le fait remarquer Woodhead (2009, p. 40) : « Il existe un énorme fossé entre les programmes de haute qualité et très médiatisés et le nombre beaucoup plus important de programmes moins visibles, dans certains cas à peine 'assez bons' pour des millions d'enfants, en particulier dans les pays pauvres en ressources ». Bien que la qualité soit un concept relatif (Dahlberg et al., 2007 ; Tobin 2007) si l'on ne prête pas attention à la qualité des curriculum de l'EPPE, « nous ne

comblons pas l'écart entre les résultats des enfants plus et moins défavorisés » (Britto et al., 2011).

Les concepteurs de curriculum pour la petite enfance sont confrontés à des décisions difficiles concernant le contenu. Un curriculum de qualité doit trouver un équilibre délicat entre le fait d'être accessible aux diverses parties prenantes et englober une diversité de cultures et de contextes, tout en étant suffisamment détaillé pour guider les enseignant(e)s de tous les niveaux de formation et d'expérience. Par conséquent, il est de bonne pratique de développer le curriculum en commençant par l'analyse de l'attitude et des comportements des enfants, en les considérant comme des partenaires dans le processus de construction de leurs propres connaissances.

Il n'existe pas de curriculum unique qui convienne à tous les contextes mais certaines approches semblent plus productives et plus efficaces que d'autres.

Les éléments contextuels historiques et culturels de chaque région et situation doivent être pris en considération et particulièrement la dimension linguistique. Le BIE, à cet égard, considère que le curriculum en langue maternelle est plus adapté aux premières années de la vie et pas seulement. Un curriculum interactif et basé sur le jeu semble être un meilleur choix, comparé aux approches académiques, dans les écoles maternelles et les jardins d'enfants.

Les décideur(e)s politiques, en particulier ceux qui sont chargé(e)s de l'élaboration des curricula, doivent prendre en considération divers facteurs, notamment les ambitions, les désirs et les droits (en particulier ceux des enfants) du contexte dans lequel le curriculum des premières années est élaboré, y compris les objectifs en matière de citoyenneté.

Parallèlement à la multiplication des interventions politiques, on a assisté à l'introduction progressive d'objectifs de curriculum qui reflètent à la fois des objectifs pédagogiques sociaux et de citoyenneté plus larges et les aspirations spécifiques en matière d'apprentissage et de préparation à l'école. Les interventions politiques peuvent être considérées comme nécessaires et souhaitables à mesure que les cadres curriculaires de l'EPPE deviennent des leviers de changement importants, en particulier lorsque des objectifs d'équité et d'égalité sont intégrés (Wood et Hedges, 2016).

L'Association Nationale pour l'Éducation des Jeunes Enfants (NAEYC, National Association for the Education of Young Children) a également identifié les indicateurs suivants d'un curriculum effectif (NAEYC et NAECS/SDE, 2003) dans lequel :

- » Les enfants sont actifs et engagés
- » Les objectifs sont clairs et partagés par tous
- » Le curriculum est basé sur les recherches actuelles sur le développement de l'enfant

- » Le contenu valorisé s'apprend par la recherche, le jeu et un enseignement ciblé et intentionnel
- » Le curriculum s'appuie sur l'apprentissage et les expériences antérieures
- » Le curriculum est compréhensif

Les jeunes enfants ont une énorme capacité d'apprentissage et sont naturellement curieux et enthousiastes à l'idée de comprendre et de s'engager dans le monde qui les entoure. Notre tâche est de soutenir le développement sain et le plein potentiel des enfants grâce à un curriculum bien conçu et approprié, qui repose sur des bases solides et significatives, y compris les pratiques positives des parents et des communautés. Cela permet non seulement d'améliorer l'apprentissage et le potentiel des enfants, mais aussi d'aider les parents à jouer un rôle positif et essentiel dans le développement de leurs enfants.

La Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) encourage les adultes à soutenir la prise d'initiative des jeunes enfants dans le processus d'apprentissage :

Une nouvelle culture de participation et de co-détermination est en train d'émerger dans des domaines de la vie importants pour les jeunes enfants, notamment la vie dans les centres de la petite enfance et la manière dont les curricula sont élaborés et mis en œuvre. Les jeunes enfants sont traités avec beaucoup plus de respect et de connaissances. Il est reconnu, par exemple, que pour qu'un apprentissage profond et plus permanent ait lieu, l'environnement de l'enfant doit être construit « de manière à faire l'interface entre le domaine cognitif et les domaines de la relation et de l'affectivité » (Malaguzzi, Edwards et al. 1993). En d'autres termes, l'apprentissage des jeunes enfants est ancré dans les domaines affectif et social. Les enfants apprennent mieux dans le cadre de relations positives - avec leurs parents et leur famille, avec leurs pairs et avec des éducateurs de la petite enfance bien formés (UNESCO, 2004).

Les résultats obtenus grâce à des curricula de la petite enfance de grande qualité sont encourageants, comme en témoigne le plaisir d'apprendre qu'éprouvent les jeunes enfants, dans le cadre de l'approche éducative Reggio Emilia¹ (mis en œuvre dans le système préscolaire municipale), reconnu au niveau international.

Un curriculum ouvert et négocié encourage la formation de l'identité, les attitudes positives, le sens de la citoyenneté mondiale, la communication et les compétences de négociation chez les enfants. Les curricula précédemment définis ne permettent pas de créer les compétences nécessaires chez les enfants et représentent parfois, un héritage colonialiste qu'il faut surmonter. Ils génèrent souvent chez les enfants un comportement plus passif et plus docile et représentent donc l'opposé d'un curriculum bien ciblé visant à

1 Approche éducative Reggio Emilia, « Valeurs, Principes du projet éducatif », disponible en ligne (version anglaise) : <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/infant-toddler-centres-and-preschools/>

développer les compétences du XXI^e siècle dès le plus jeune âge.

De plus, la formation et la sensibilisation des enseignant(e)s est un facteur clé. Depuis un an, de fortes évolutions montrent que les résultats d'apprentissage sont élevés et permanents dans les programmes centrés sur l'enfant et élaborés par des enseignant(e)s suffisamment formé(e)s (par exemple, Leavers, 2003).

1.1 Le concept de qualité

Les définitions et les instruments de mesure de la qualité diffèrent selon les parties prenantes, les chercheurs et les Etats dans le domaine de la petite enfance. Il est communément admis, par exemple, que les évaluations parentales sur la qualité peuvent diverger considérablement des opinions des experts de la petite enfance, comme le moment où un enfant doit commencer à apprendre les lettres et les chiffres et la manière dont les éducateurs doivent aborder cette tâche. Il existe de nombreux éléments communs dans les définitions de la qualité dans les Etats économiquement avancés, notamment en ce qui concerne l'offre d'éducation pour les enfants dès l'âge de 3 ans. Par exemple, la plupart des Etats se concentrent sur des éléments structurels similaires pour garantir la qualité : ratios enfants/personnel, taille des groupes, conditions des installations, qualifications du personnel, certification du personnel et curriculum.

Pour les gouvernements, améliorer la qualité signifie s'assurer que des normes sont mises en œuvre et que les enfants se développent et apprennent conformément aux objectifs. Dans le même temps, les lignes directrices nationales en matière de qualité doivent être suffisamment larges et inclusives pour permettre une réponse adéquate aux besoins de développement et d'apprentissage des enfants².

1.2 Suivi et évaluation du curriculum

Dans la petite enfance, l'évaluation doit être axée sur le développement personnel de l'enfant, afin que les enseignant(e)s et les parents puissent comprendre les intérêts naturels des enfants, où ils en sont dans leur développement, afin de les aider au mieux à réaliser leur

2 Bennet, J., Repères pour les services à la petite enfance dans les pays de l'OCDE

plein potentiel à chaque étape. Il est particulièrement important de s'assurer que les bases du développement des compétences en matière de lecture, d'écriture et de calcul sont en place. Par une observation et une documentation systématiques, les enseignant(e)s et les autres professionnel(le)s doivent déterminer ce que les enfants peuvent réaliser ainsi que planifier intentionnellement de nouvelles possibilités d'apprentissage individualisées et collective. Il est essentiel de documenter leurs progrès sous différentes formes, à la fois pour comprendre le processus d'apprentissage et pour en suivre les résultats³.

Le suivi et l'évaluation peuvent couvrir de nombreux aspects de l'EPPE et il est important de s'assurer que les activités reflètent la qualité des services afin de conduire à une amélioration. S'il est important d'évaluer les performances des structures de l'EPPE, il ne faut pas pour autant se focaliser sur l'amélioration du système et des prestataires. Dans ce contexte, le suivi et l'évaluation peuvent facilement être axés sur des questions structurelles, notamment :

- » Les règles d'accréditation et de ré accréditation sont-elles respectées ?
- » Les règlements des organisations qui fournissent des services de l'EPPE sont-ils respectés ?
- » Les exigences en matière d'inspection qui déterminent les organisations éligibles pour recevoir un financement étatique/local/national sont-elles respectées ?

Le contrôle de la qualité se concentre également sur les processus et les résultats de l'EPPE, incluant :

- » La pédagogie
- » Le curriculum
- » La qualité des relations entre le personnel et les enfants

La disponibilité de données/informations pertinentes et précises peut aider les responsables et les dirigeants des services d'EPPE à prendre les bonnes décisions afin d'améliorer la qualité des services de l'EPPE⁴.

3 Gouvernement de la République des Seychelles, Cadre national du curriculum des Seychelles (2013) page 34

4 Groupe thématique de la Commission européenne sur la qualité de l'EPPE, « Proposition de principes clés d'un cadre de qualité pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants », Rapport du groupe de travail sur l'éducation et l'accueil des jeunes enfants sous les auspices de la Commission européenne, 2014.

1.3 Domaines culturels ou contenu du curriculum

Le curriculum doit définir les pratiques d'apprentissage et d'enseignement dans l'enseignement préscolaire de manière systématique et intentionnelle, en se fondant sur une perspective globale. En outre, il doit guider l'activité des éducateurs et de tous les professionnel(le)s impliqué(e)s dans l'éducation et la prise en charge de la petite enfance.

Il est important que les curricula présentés aux enfants au cours des premières années complètent la prise en charge familiale.

Les curricula d'EPPE doivent :

- » Commencer par une réflexion concrète sur le développement des enfants, en définissant la priorité fondamentale de l'éducation pour chaque tranche d'âge de 0 à 6 ans voir jusqu'à 8 ans.
- » Inclure une section décrivant la vision du curriculum de la petite enfance particulièrement adapté au contexte de l'État.

1.4 Justification du curriculum de l'EPPE

La nécessité d'un curriculum formel trouve son origine dans la demande d'un document formalisé et plus lisible guidant le processus d'enseignement/d'apprentissage dans les écoles maternelles, les jardins d'enfants, les garderies, les crèches et dans les divers services, programmes et initiatives de l'EPPE.

Un curriculum holistique, intentionnel et inclusif apporte des avantages dans différents domaines de travail tels que :

- » Les projets éducatifs
- » Une évaluation fiable par le biais de l'observation et la documentation
- » La participation des familles et de la communauté
- » La formation des enseignant(e)s

- » L'organisation
- » L'environnements d'éducation/apprentissage (espaces et matériels)

Le curriculum et sa mise en œuvre, doivent harmoniser les visions modernes de l'enfance dans la pratique quotidienne, en soutenant le rôle de l'éducation des adultes dans le processus d'apprentissage des enfants, en offrant des contextes riches en expérience, en soutenant le développement de l'autonomie et de la coopération par une approche holistique centrée sur l'être humain⁵.

1.5 Qu'est-ce qu'une compétence ?

La compétence est définie ici comme la capacité du développement interactif à mobiliser et à utiliser de manière éthique l'information, les données, les connaissances, les aptitudes, les valeurs, les attitudes et les outils technologiques⁶ pour agir et s'engager efficacement de différentes manières, afin de contribuer au bien individuel, collectif et mondial. Cette définition reconnaît qu'il ne suffit plus seulement d'aider les enfants à acquérir des connaissances, des compétences et des valeurs.

En effet, il est essentiel que les enfants puissent établir intelligemment des liens grâce aux éléments de compétence ou aux aptitudes multiples. L'enjeu est de les intégrer et les appliquer de manière interactive pour répondre aux demandes contextuelles et pour faire face aux changements sociétaux.

Une approche par « liste » des compétences devant être acquises n'est plus cruciale. Ce qui est décisif, c'est la manière dont l'apprentissage peut être appliqué à travers des changements rapides et imprévisibles. En bref, le curriculum doit refléter les compétences qui préparent les enfants à un avenir inconnu.

5 L'approche holistique implique les composantes cognitives, relationnelles, émotionnelles et sociales, développées de manière systémique plutôt qu'individuelle.

6 L'éthique est comprise comme un système de valeurs partagées dans une société démocratique.

LES VALEURS QUI SOUS-TENDENT LE CURRICULUM DE L'EPPE



2. Les valeurs qui sous-tendent le curriculum de l'EPPE

2.1 Bases contextuelles

Un curriculum basé sur les compétences commence par une solide compréhension du contexte dans lequel les enfants se développent, une première étape indispensable dans le développement des compétences nécessaires.

Le contexte est généralement complexe, multidimensionnel et diversifié. Chaque contexte pose des besoins divers de nature individuelle et collective. Le XXI^e siècle et en particulier l'industrie 4.0 (c'est-à-dire le monde numérique) impose des défis et des opportunités auxquels les enfants doivent être préparés. Le curriculum doit leur fournir les compétences nécessaires pour relever efficacement ces défis. Il doit saisir et créer des opportunités, produisant ainsi des bénéfices individuels, collectifs et mondiaux.

Contrairement aux programmes thématiques/disciplinaires, les curricula basés sur les compétences sont fondés sur la compréhension (et non sur l'acquisition). Les curricula basés sur les compétences encouragent les enfants à connaître et à acquérir une compréhension approfondie des connaissances. Leur application est souvent axée sur des situations de la vie réelle (apprentissage par la pratique) que les enfants peuvent rencontrer plus tard dans leur vie, offrant ainsi la possibilité d'appliquer ce qu'ils ont appris.

Il est donc fondamental de contextualiser le curriculum afin de s'assurer que les résultats de l'apprentissage sont pertinents et utiles et qu'ils favorisent le développement sain de l'enfant.

2.2 Centralité de l'enfant

Une pédagogie contemporaine est construite sur la centralité des enfants et de leurs processus d'apprentissage. Il s'agit d'un concept aussi bien politique que pédagogique, car il s'inspire de la Convention relative aux droits de l'enfant¹. Nous savons que le fait de placer les enfants au centre des réflexions pédagogiques conduit à une structuration différente des apprentissages, des espaces éducatifs, du rôle des adultes, cela vise à motiver les enfants afin d'acquérir, de développer et d'utiliser des compétences diverses. Ce type de pédagogie nous met au défi de créer une variété d'environnements et de possibilités d'apprentissage conçus comme des contextes réalistes dans lesquels les enfants peuvent acquérir une expérience utile et développer des compétences afin d'obtenir des résultats fructueux.

2.3 L'accent mis sur le caractère utile de l'apprentissage

Un curriculum basé sur les compétences met l'accent sur la capacité à utiliser ce qui est appris, dans lequel l'acquisition de connaissances est importante mais insuffisante. Il est tout aussi important de savoir ce que les enfants sont capables de faire avec ce qu'ils ont acquis. Les curricula basés sur les matières et les disciplines ne mettent pas toujours autant l'accent sur l'utilité de l'apprentissage. Les curricula basés sur les compétences et la pédagogie sont co-construits par les enfants et les adultes ensemble de manière à permettre et à encourager les enfants à utiliser ce qui est appris dans des situations quotidiennes.

1 Assemblée Générale des Nations Unies, Convention Internationale relative aux Droits de l'Enfant, 1989 Article 29 : « 1. Les Etats parties conviennent que l'éducation de l'enfant doit viser à :

- a) Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités ;
- b) Inculquer à l'enfant le respect des droits de l'homme et des libertés fondamentales, et des principes consacrés dans la Charte des Nations Unies ;
- c) Inculquer à l'enfant le respect de ses parents, de son identité, de sa langue et de ses valeurs culturelles, ainsi que le respect des valeurs nationales du pays dans lequel il vit, du pays duquel il peut être originaire et des civilisations différentes de la sienne ;
- d) Préparer l'enfant à assumer les responsabilités de la vie dans une société libre, dans un esprit de compréhension, de paix, de tolérance, d'égalité entre les sexes et d'amitié entre tous les peuples et groupes ethniques, nationaux et religieux, et avec les personnes d'origine autochtone ;
- e) Inculquer à l'enfant le respect du milieu naturel. »

2.4 Accent mis sur la pertinence et l'importance

L'application et la mise en pratique des compétences ne constituent pas le but ultime du processus d'apprentissage. Le véritable objectif de l'apprentissage est de comprendre les différentes méthodes de connaissance et de savoir réfléchir de manière critique dans un cadre d'apprentissage.

Un autre objectif de l'apprentissage est de comprendre comment interpréter et soutenir les différents modes de connaissance, via lesquels la valeur de l'apprentissage peut être comprise et communiquée et également fournir une plateforme d'apprentissage pour atteindre le niveau suivant.

2.5 Accent mis sur la transdisciplinarité

Un curriculum basé sur des matières individuelles, dans lequel les disciplines et/ou les domaines d'expérience sont enseignés individuellement, suppose que les connaissances peuvent être acquises par le biais de plusieurs disciplines ou sujets (c'est-à-dire la logique, l'éthique, les sciences, les mathématiques, la politique, etc.). Cependant, un curriculum basé sur les compétences est nécessairement transdisciplinaire et exige une expérience pratique. L'exploration des matières, souvent simultanément, se chevauchent naturellement et fonctionnent ensemble dans des expériences et des scénarii de la vie réelle.

PARTIE II

les composantes du Curriculum

INTRODUCTION AUX COMPOSANTES DU CURRICULUM



3. Introduction

Le présent curriculum est divisé en cinq macro-compétences que le système de l'EPPE vise à développer pendant les six années de scolarité et de prise en charge à partir de la crèche et jusqu'à l'école maternelle¹.

Les compétences sont ensuite complétées par les apprentissages que nous attendons à voir émerger, et qui font l'objet d'une évaluation entendue dans le sens de la valorisation, à travers des documents pédagogiques.

Sept grands enjeux pour la construction du curriculum ont été identifiés.

1 Absence d'un langage et de concepts communs

- › Un accord commun affirme qu'une compétence est complexe à construire. Une compétence est un terme aux multiples facettes qui comprend la connaissance, les aptitudes, les attitudes, les valeurs ainsi que les aspirations. Malgré cet accord général sur la signification globale de compétence, il y a un manque d'unification conceptuelle. En effet, des termes tels que compétences, aptitudes et capacités ont tendance à être utilisés de manière interchangeable pour des constructions différentes.

2 Absence d'un point de départ commun

- › Des listes de compétences sont établies en fonction de différents points de départ. Ce qui fait défaut, c'est une image générique des compétences présentes et futures que les Etats peuvent utiliser comme point de référence pour ensuite s'adapter contextuellement.

¹ Bureau International d'Education, *Curriculum du XXIe siècle*, Genève, 2018

3 Taxonomies diverses

- › La catégorisation des compétences varie en fonction de la pédagogie et des approches politiques de l'éducation.

4 Absence de consensus sur la structure des curricula

- › S'il existe un consensus sur la nécessité de s'orienter vers des parcours d'apprentissage fondés sur les compétences, les opinions sur la structure des curricula tendent à diverger entre le maintien des matières/disciplines/domaines d'apprentissage traditionnels et une vision plus radicale d'une redéfinition des curricula autour des compétences.

5 Risque d'avis techniques divergents

- › Les pédagogies sont nombreuses et variées. C'est également le cas pour les formations dispensées par différents conseillers pédagogiques. Le risque est que chacun propose sa propre idée de l'apprentissage et que cette pluralité devienne désordonnée. Cela entraînerait une absence de langage commun nécessaire à un dialogue significatif.

6 Faisabilité de la mise en œuvre

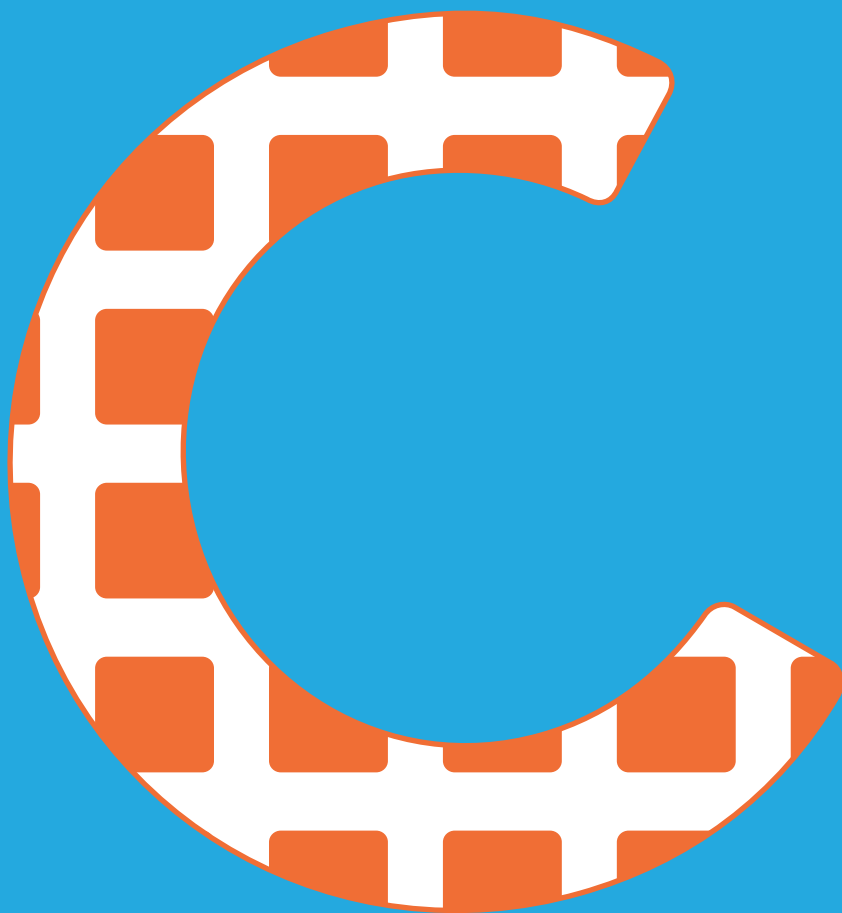
- › Il existe des curricula qui sont cohérents sur le plan interne, soutenus par la recherche et intéressants à lire, mais leur mise en œuvre serait impossible en raison du manque de ressources et de compétences pédagogiques. Sans une bonne mise en œuvre, un curriculum devient éphémère et inefficace.

7 Faiblesse des systèmes de suivi et d'évaluation de l'impact

- › Souvent, les systèmes éducatifs sont résistants au changement et/ou à la métaréflexion. Il est nécessaire de mettre en place un système crédible d'évaluation et d'auto-évaluation (notamment par l'observation et la documentation des processus d'apprentissage), utile au développement et à l'évolution équilibrée de l'ensemble du système.

En résumé, il n'existe pas d'instrument réglementaire global pouvant être utilisé comme point de référence pour la transformation des curricula. Pour cette raison, le développement des curricula basé sur la participation et la co-construction, à partir d'une expérience consolidée, est une voie que nous considérons comme potentiellement bénéfique.

COMPÉTENCES



4. Compétences

Compte tenu des prémices de ce document, pour qu'un curriculum de l'EPPE soit considéré de bonne qualité, il doit inclure dans les domaines de développement les compétences suivantes :

- » Pensée critique, résolution de problèmes, métacognition
- » Créativité et expression dans différentes langues
- » Conscience de soi, développement émotionnel, initiative, gestion des risques, persévérance
- » Compétences logiques, numériques, technologiques, scientifiques et mathématiques
- » Développement durable, éducation à la citoyenneté mondiale, sensibilité aux questions de genre

4.1 Pensée critique, résolution de problèmes, métacognition

La pensée critique est l'analyse des événements et des faits pour former un jugement. Le sujet est complexe et il existe plusieurs définitions, dont l'analyse rationnelle et l'évaluation des preuves factuelles. La pensée critique est auto dirigée, auto régulée et implique des compétences efficaces en matière d'analyse, d'interprétation, de résolution de problèmes et de communication, ainsi qu'un engagement à surmonter l'égoïsme et le sociocentrisme.

Pour promouvoir la pensée critique, il est nécessaire de se remettre continuellement en question et de rester curieux envers monde qui nous entoure. Pour encourager la pensée critique, en particulier dans la petite enfance, il faut une forte valorisation des compétences, une

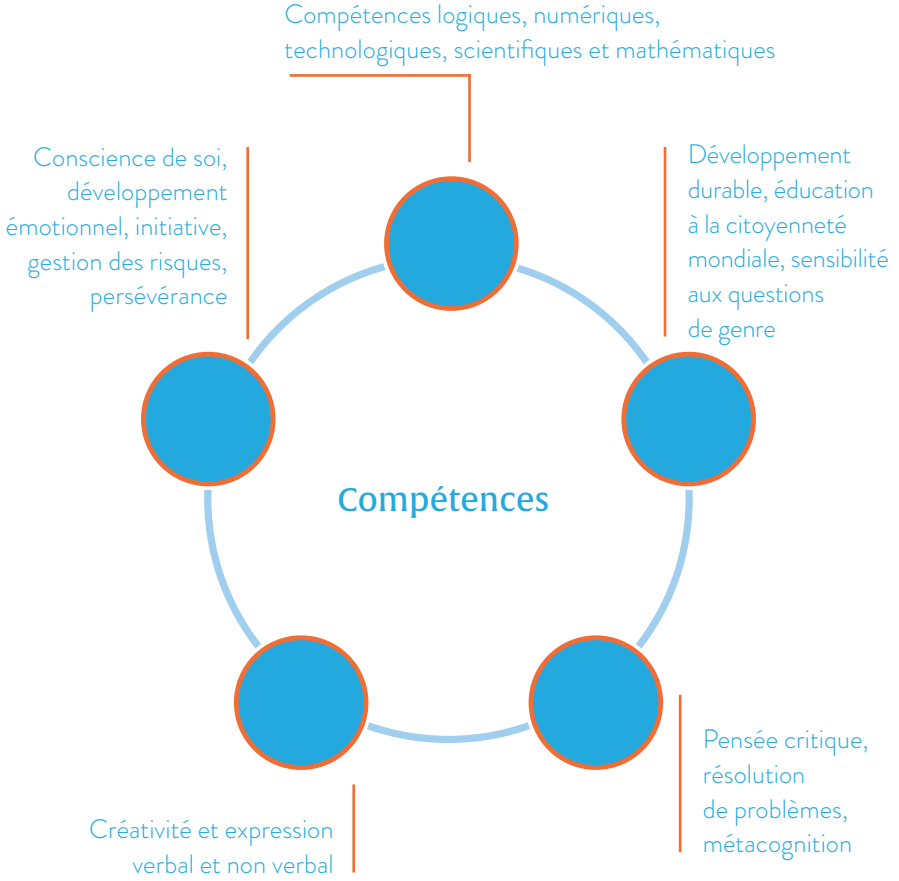
attitude qui caractérise la pédagogie effective au sein des jardins d'enfants, des écoles maternelles, des crèches et des garderies.

Le développement de la pensée critique est lié à la prise de conscience de l'impossibilité de contrôler le monde qui nous entoure et l'acceptation du vertige de la non-connaissance. En même temps, elle permet le développement de la recherche épistémologique intérieure. Ce cheminement, qui peut se résumer à la curiosité générale des enfants pour le monde, alimente la formation d'idées, d'hypothèses et la genèse de théories. Par conséquent, les enfants, intrinsèquement curieux du monde qui les entoure, trouvent constamment des moyens d'explorer leurs idées et leur environnement. Grâce à une orientation habile, à la pose intentionnelle de questions et à l'élaboration d'un curriculum, ils peuvent être soutenus non seulement pour atteindre leur potentiel maximal à ce stade de leur développement, mais aussi pour développer un intérêt durable pour le processus d'apprentissage lui-même.

La métacognition a été conçue à l'origine comme la connaissance et la régulation des processus. Cette définition suggère deux composantes importantes de la métacognition : la connaissance déclarative et le fonctionnement exécutif.

Alors que l'école a traditionnellement évité de consacrer du temps et des efforts à la création d'un curriculum qui encourage la pensée critique, nous constatons (généralement) une attention croissante et un besoin de compétences en matière de pensée critique comme fondement du développement sain des générations futures, de la réussite de l'apprentissage et de perspectives prometteuses.

Schéma récapitulatif des compétences de l'EPPE



Pensée critique, résolution de problèmes, métacognition	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
<p>Favoriser le dialogue et la communication</p> <p>Partage des valeurs</p> <p>Soutenir chaque point de vue et chaque façon unique de communiquer</p> <p>Aider les enfants à partager leurs connaissances</p> <p>Auto-évaluation qui permet aux enseignant(e)s de comprendre :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Quel est le stade de développement de l'enfant ? » Comment soutenir au mieux les enfants individuellement et en groupe 	<p>Les conversations doivent être utilisées comme des occasions de :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Soutenir un dialogue permanent entre enfants par le biais de questions ouvertes » Rassembler/enregistrer les avis et les idées des enfants <p>Ceux-ci deviennent un point de départ pour la relance et l'approfondissement de la réflexion sur l'apprentissage par le dialogue en petits et grands groupes autour des domaines d'intérêt qui surgissent naturellement au sein du groupe.</p> <p>Le rassemblement du matin est une occasion de :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Conversez et partagez sur la vie quotidienne » Discuter des projets et des acquis de l'apprentissage <p>Le petit groupe (3-5 enfants) est l'occasion de :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Travailler en profondeur. » Chaque groupe collabore et apporte des perspectives uniques ensemble afin d'approfondir les différents aspects du projet

Pensée critique, résolution de problèmes, métacognition	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
<p>Méta-réflexion sur les processus d'apprentissage individuels et collectifs</p> <p>Pensée critique</p> <p>Participation active à la construction de signification/sens</p>	<p>La relecture de la documentation (ou de la preuve des processus d'apprentissage) : Les enfants peuvent relire les expériences après l'événement et saisir les aspects qui n'ont pas émergé pendant les événements. Cela conduit à une relecture consciente et donc à une relecture de l'expérience (pensée critique).</p> <p>Souvenir d'expériences et d'événements documentés.</p> <p>Prévision des moments où les enfants rapportent ce qu'ils ont accompli dans le petit groupe - échange de connaissances.</p>
<p>Légitimation et renforcement des opinions</p>	<p>L'accent est mis sur l'utilisation de questions ouvertes.</p> <p>D'autres éléments :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Valeur du « carnet de conversation » : Conversations documentées, enregistrement des mots des enfants pour comprendre leurs questions et leurs manières de comprendre » Documentation mettant en valeur les productions individuelles et collectives » Possibilité pour les enfants de choisir les points à l'ordre du jour et de participer aux choix pour leur apprentissage

Pensée critique, résolution de problèmes, métacognition	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Capacité à identifier des formes créatives et innovantes pour résoudre des problèmes nouveaux et déjà connus.	Jeu avec la construction et l'Atelier Exposer de nombreuses traces, matérielles et photographiques, des productions de construction faites par les enfants : leur donner la possibilité d'avoir des idées, de changer l'existant et de mettre en valeur les nombreuses possibilités

4.2 Créativité et expression verbal et non verbal

La créativité au sens large, tant chez les adultes que chez les enfants, est très appréciée dans notre société. La créativité personnelle contribue à l'inventivité, à l'innovation, au changement social et culturel, au développement politique et au progrès économique. Une personne créative est considérée comme un innovatrice, un solutionneur de problèmes et un artiste. Les personnes créatives trouvent des réponses rapides et efficaces qui les aident à atteindre leurs objectifs de vie.

La créativité est à la fois un ensemble de compétences et une caractéristique inhérente, unique et individuelle. Elle est nourrie pendant l'enfance, se développe et évolue à l'adolescence et l'âge adulte. L'éducation joue un rôle essentiel dans le développement de la créativité.

Il est impératif que chaque étape du parcours éducatif offre des expériences positives, stimulant la créativité et l'inventivité. Ceci est particulièrement important dans les années charnières de la petite enfance, comme le décrit une recherche du Centre sur l'enfant en développement de l'Université de Harvard (Conseil scientifique national sur l'enfant en développement, 2007) :

Tout comme dans la construction d'une maison, certaines parties de la structure de formation du cerveau doivent se dérouler en séquence et doivent être adaptées pour soutenir le plan de développement à long terme... Il est donc plus difficile et moins efficace de développer des compétences cognitives, sociales et émotionnelles plus

avancées sur des bases initiales faibles si l'architecture du cerveau est bien plus difficile et moins efficace que de faire les choses correctement dès le début. (page 1)

Au cours des premières années, la créativité se développe à travers un large éventail de jeux, d'expériences artistiques, de relations et d'activités. En effet, l'ensemble des apprentissages progressifs dans les premières années est centré sur le jeu comme moyen d'apprentissage, les fondements du développement de la créativité trouvent également leur origine dans le jeu. Cependant, les jeux ne sont pas le seul élément du développement de la créativité. Il peut y avoir des expériences différentes et fondamentales basées sur la proposition de dialogues et d'ateliers créatifs.

L'esthétique est une composante très appréciée car elle est liée à un sentiment de respect et d'unité. Les langages que les enfants utilisent dans leur processus d'apprentissage, reflètent ces aspects et les défis doivent être considérés comme des idées de réflexion. Les actions et les processus créatifs doivent être valorisés comme une expérience et comme un élément qui alimente le désir d'apprendre par la recherche, stimulé par le sens de l'émerveillement des enfants.

L'atelier ou le laboratoire artistique (ou les activités liées à l'art) sont des lieux aux perspectives multiples, qui créent des synergies riches en opportunités. Écouter, poser des questions, réfléchir, annoter, expérimenter, travailler par essais et erreurs et prendre un nouveau départ sont des étapes qui permettent de s'ouvrir à la connaissance. L'étonnement et la curiosité sont les fondements authentiques qui alimentent le plaisir d'apprendre, ainsi que la logique de l'échange et du partage.

Loris Malaguzzi¹ a été l'un des premiers à voir et comprendre l'énorme potentiel des enfants et a su qu'il fallait le rendre visible, pour renforcer la capacité pédagogique, au niveau mondial. Il croyait fermement à la démocratie en tant que «système de gouvernement de l'ensemble de la population ou de tous les membres éligibles d'un État, généralement par l'intermédiaire de représentants élus» (Dictionnaire Oxford, 2017). Les membres dont il parle sont les enfants, le personnel scolaire, les parents, les familles, la communauté.

La créativité est devenue un acte politique de collaboration. Les ateliers artistiques (ou le laboratoire des arts) est un lieu de recherche des motivations et des théories des enfants, un lieu d'exploration des différents outils, techniques et matériaux, un lieu qui favorise les itinéraires logiques et créatifs des enfants, un lieu pour se familiariser avec les similitudes et les différences.

1 Loris Malaguzzi (1920, 1994), éducateur, auteur, consultant pédagogique visionnaire, fondateur de l'approche Reggio Emilia de l'éducation de la petite enfance

Créativité et expression dans différents langages	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Valeur et légitimité des singularités et des individualités dans une perspective inclusive et intersubjective	<p>Permettre des modalités d'expression multiples visant à renforcer le potentiel de chaque enfant</p> <p>Documentation : Visibilité des différentes expressions, les modes de connaissance et d'apprentissage, et les langages</p> <p>Des espaces individualisés : Pour chaque enfant afin de récolter les processus individuels et collectifs</p>
Respect des différents temps et modes d'apprentissage, de traitement et de consolidation des expériences	Possibilités de répéter, d'essayer à nouveau ou de réinterpréter les expériences
Accès et développement d'un langage et d'une multiple forme d'expression (perception de la liberté d'expression)	<p>Les langues :</p> <ul style="list-style-type: none"> » L'art et le soutien à la créativité sont des formes à travers lesquelles différentes nouvelles façons de penser sont construites. » Offre et mise en place de contextes avec des outils et matériaux organisés selon une approche intentionnelle.
Alphabétisation pour de multiples formes d'expression	Progression temporelle et répétition de proposition avec les caractéristiques distinctives d'expériences similaires.

4.3 Conscience de soi, développement émotionnel, initiative, gestion des risques, persévérance

Les premières années de la vie d'un enfant représentent une occasion unique de promouvoir un développement sain. La recherche souligne l'importance des cinq premières années de la vie, tant pour les expériences positives que négatives, dans le façonnage du développement social et émotionnel. La science a révélé que « l'influence

exceptionnellement forte de l'expérience précoce sur l'architecture du cerveau fait des premières années de la vie une période à la fois de grande opportunité et de grande vulnérabilité pour le développement du cerveau » (Conseil scientifique national sur l'enfant en développement, 2007).

Concernant le curriculum, les pratiques à soutenir peuvent s'inscrire dans le cadre des dialogues où les idées de chacun sont entendues, recueillies et enregistrées. Il est nécessaire de promouvoir une écoute attentive pour chaque enfant et une écoute collective afin de générer une idée commune qui mène à une action conjointe.

Les enfants capables de mener et de développer l'autorégulation (qui concerne à la fois la gestion des risques et la persévérance) sont capables d'agir activement de manière métacognitive, émotionnelle, motivationnelle et comportementale dans le cadre de leur processus d'apprentissage. Ainsi, l'autorégulation pourrait être envisagée un terme générique qui inclut la métacognition (Zimmerman, 1986). La métacognition était à l'origine la connaissance et la régulation des processus cognitifs d'une personne. Cette définition suggère deux composantes importantes de la métacognition : la connaissance déclarative et fonctionnement exécutif.

La métacognition et l'autorégulation sont divisées en trois composantes principales : (1) la connaissance métacognitive, (2) la régulation métacognitive et (3) la régulation émotionnelle et motivationnelle.

Le travail de ce domaine de compétence doit nécessairement se faire en fonction de ce type de développement cognitif, en apportant les expériences et les expérimentations qui permettent le développement de la métacognition dans les domaines de travail dans les structures de la petite enfance et des jardins d'enfants.

Conscience de soi, développement émotionnel, initiative, gestion des risques, persévérance	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Créer les conditions pour pouvoir faire face aux conditions de changement et adaptabilité	Expérimentation Il est essentiel d'offrir aux enfants des possibilités d'expérimentation comme la possibilité de travailler sur le lien entre un phénomène et sa conséquence, avec son lien de causalité.

Conscience de soi, développement émotionnel, initiative, gestion des risques, persévérance	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Développement des compétences émotionnelles	<p>Les expressions linguistiques sont une opportunité pour :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Développer des compétences émotionnelles » Fournir une opportunité socio-émotionnelle d'engager un dialogue continu entre les enfants sur leur état d'esprit <p>Conscience émotionnelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Nommer les émotions par des jeux, des lectures, des dialogues » Aider les enfants à prendre conscience d'eux-mêmes <p>La lecture/ littérature Les histoires et les récits sont également importants car c'est le lieu où l'on augmente ses connaissances sur l'amour, les émotions, les relations, les états intérieurs et leurs différentes facettes</p>

Conscience de soi, développement émotionnel, initiative, gestion des risques, persévérance	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
<p>Développement d'un mode de vie et d'habitudes alimentaires sains</p> <p>Connaissance du corps</p>	<p>Conscience de soi et conscience du corps :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Les enfants doivent prendre progressivement conscience de leur corps. » Les enfants prennent soin de leur corps à travers des expériences quotidiennes et des activités de sensibilisation. » Cette orientation est devenue encore plus essentielle pendant la pandémie de COVID-19. <p>Une alimentation adéquate :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Le développement des enfants est étroitement lié à une alimentation adéquate. » Les adultes doivent donc être conscients de la nécessité de la nutrition. » Les enfants doivent apprendre à quel point il est important de manger correctement. » Les activités, les expériences et les simulations doivent viser à sensibiliser les enfants à un mode de vie sain et équilibré.

Conscience de soi, développement émotionnel, initiative, gestion des risques, persévérance	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
<p>La reconnaissance de sa propre identité et de celle des autres</p> <p>Auto-évaluation : auto-évaluation des ressources, des limites, des intérêts, des compétences</p>	<p>Biographies et autobiographies La communication verbale et dans différents langages aident les enfants à prendre conscience d'eux-mêmes et de leur environnement</p> <p>Le choix Des rôles et des compétences (jeu de rôle et jeu de simulation)</p> <p>Mouvements et jeux Tant à l'extérieur qu'à l'intérieur du lieu de réunion, les enfants peuvent expérimenter leurs limites et leurs capacités</p>
<p>Créer les conditions pour le développement de la persévérance</p>	<p>Attitude de l'adulte qui soutient l'importance de terminer les activités commencées, en assumant la responsabilité.</p> <p>Offrir des espaces, du matériel et des contextes provocateurs et porteurs de problèmes qui permettent aux enfants d'acquérir de l'expérience, de prendre des responsabilités, de persévérer dans la recherche et les réalisations, de prendre des initiatives et surtout d'évaluer et d'affronter les risques</p>

Conscience de soi, développement émotionnel, initiative, gestion des risques, persévérance	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Importance du jeu en tant que contexte d'apprentissage permettant d'acquérir une expérience précieuse sur soi-même et sur les autres	<p>Partager des activités ludiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> » En offrant aux enfants une variété d'activités et de contextes » Les enfants expérimentent des contextes nouveaux et enrichis afin de prolonger l'apprentissage tout en acquérant des connaissances grâce à la collaboration et le partage des échanges d'idées avec les pairs » Importance de l'organisation des espaces intérieurs et extérieurs et des jouets et matériaux proposés
Acceptation des erreurs comme une possibilité de croissance, de réflexion et de progrès	<p>Les questions d'enfants et les réponses « incorrectes » sont considérées comme des possibilités d'approfondissement.</p> <p>Les adultes aident les enfants à :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Explorer leurs questions au lieu de leur donner la « bonne » réponse, ce qui réduit les possibilités d'apprentissage. » Comprendre que les erreurs sont une partie naturelle et nécessaire du processus d'apprentissage. » Persévérer grâce aux défis liés au processus d'apprentissage.
L'esprit d'initiative	La liberté de faire des erreurs sans être jugé encourage chacun à prendre des initiatives et à explorer des questions et des problèmes afin de maximiser les possibilités d'apprentissage.

Conscience de soi, développement émotionnel, initiative, gestion des risques, persévérance	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Valorisation et légitimité des singularités et des individualités issues d'une société inclusive et perspective interdisciplinaire	<p>Des espaces individualisés (cubes, boîtes de section) :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Personnalisé avec une photo ou un dessin d'enfant pour aider les enfants à ressentir et à s'approprier leur propre environnement éducatif. » Cette propriété permet aux enfants un sentiment d'appropriation de leur environnement d'apprentissage.
La relation comme opportunité de croissance et comme condition de l'apprentissage	Le partage des moments de la journée, des espaces et du matériel avec les enfants et les adultes offre aux enfants la possibilité de comprendre le potentiel d'être ensemble, et d'étendre leur capacité de dialogue.

4.4 Compétences logiques, numériques, technologiques, scientifiques et mathématiques

La connaissance comme moteur de la transformation nous oblige à réfléchir sur la culture en tant qu'outil d'interprétation de la réalité et à nous interroger sur notre avenir et sur la forme qu'il prend.

Cet avenir est construit collectivement, et pour qu'il se réalise, la technologie et la science doivent devenir accessibles à tous. Plus que jamais, la science et la technologie, y compris dans le domaine médical, sont les protagonistes incontestés du scénario actuel. La technologie soutient les relations sociales et économiques, l'accès universel à cette connaissance est donc nécessaire.

Il est essentiel de planifier l'avenir ensemble. En fait, en réfléchissant à l'avenir, il est crucial de définir le rôle de la technologie, en tenant compte également des préoccupations relatives à la place centrale de l'humain, à la vie privée et à la liberté.

Comment doter chacun de la technologie et des capacités nécessaires ? Les connaissances et les capacités doivent être fournies, et la sensibilisation aux processus de transformation doit être partagée.

L'utilisation des technologies dans la vie quotidienne de l'EPPE pourrait être soutenue par la mise en place d'espaces numériques conçus comme une ressource, comme un enrichissement et comme un outil permettant de transformer le contexte.

Avec l'arrivée de la pandémie de la COVID-19, nous avons dû faire face à de nouveaux défis. En effet, à la fois dans les écoles et sur le lieu de travail, l'utilisation des communications numériques est devenue cruciale et grâce aux outils technologiques, nous vivons une nouvelle « normalité » dans un océan d'incertitudes. Un outil de communication tel que le téléphone portable, parfois considéré avec suspicion par les éducateurs et professionnel(le)s de l'EPPE est devenu un élément central pour maintenir la continuité de l'enseignement. Cette prise de conscience nous amènera à utiliser de plus en plus la technologie non pas pour remplacer les systèmes traditionnels, mais pour les intégrer. Comme c'est souvent le cas, lorsque les événements se précipitent rapidement, les sociétés se trouvent inadaptées, avec des réseaux lents et des citoyens non préparés, ce qui permet de réfléchir à la manière dont nous pouvons nous équiper pour l'avenir.

Compétences logiques, numériques, technologiques, scientifiques et mathématiques	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Soutenir le développement des compétences logiques et les questions liées à la logique et à la réflexion mathématique	<p>Activités de logique :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Proposition de combinaisons, de séries, de jeux de construction, d'associations, d'expérimentations de volumes, d'espaces, et d'assemblages symboliques. » Proposition d'un système ouvert, avec des matériaux recyclés qui permettent des expérimentations.
Encourager la rencontre avec les codes et les symboles, leur problématisation et l'attribution de significations	<p>Messagerie (sur papier, avec dessins et lettres).</p> <p>L'échange de communications et les messages dans les boîtes aux lettres individuelles.</p>

Compétences logiques, numériques, technologiques, scientifiques et mathématiques	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Offrir des possibilités de réflexion et d'expérimentation autour des phénomènes naturels et de la science	<p>Sorties dans la nature :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Expérimentation à travers différentes méthodes et à l'aide de certains instruments spécifiques et adaptés » Raisonnement de cause à effet, hypothèse et thèse, numération
Soutenir l'approche des langages numériques contemporains comme outil de connaissance, favorisant la connexion entre l'apprentissage	<p>Proposer l'utilisation d'outils numériques :</p> <ul style="list-style-type: none"> » C'est-à-dire des PC, des tablettes avec des programmes qui peuvent travailler et recontextualiser les jeux et les expériences des enfants. » Des caméras, vidéoprojecteurs, enregistrements de voix qui soutiennent les nombreux moments de créativité et de recherche. <p>La science comme domaine public et accessible qui grâce à la technologie permet la participation pour des connaissances au-delà des distances territoriales.</p>
Promouvoir l'approche expérimentale et de recherche des enfants	<p>Réfléchir scientifiquement à différents phénomènes</p> <p>Sur la base des thèmes abordés, quelles sont les hypothèses faites par les enfants ? Comment rechercher des solutions, proposer plus d'outils ?</p>

4.5 Développement durable, éducation à la citoyenneté mondiale et sensibilisation aux questions de genre

La pensée des enfants se développe à travers des interactions, des connaissances mutuelles, des échanges, des dialogues et des co-constructions. Les enfants ont une conscience et une compétence innées et naturelles à l'égard de la collaboration qui bascule progressivement vers une logique individualiste et technocratique de l'EPPE, comme le reflète le contexte de concurrence important dans lequel nous vivons aujourd'hui.

De ce point de vue, la pensée écologique représente une alternative forte et viable pour le rééquilibrage. Les enfants ont une complicité innée et sans limite avec l'élément naturel et construisent leurs connaissances beaucoup plus efficacement lorsqu'ils peuvent les mêler à la verdure, à l'environnement, à l'écologie. En considérant que les éléments naturels ne contrastent pas avec l'élément humain, nous voulons consciemment inclure des compétences de citoyenneté mondiale, largement comprise comme la base de l'harmonie avec notre essence humaine.

La « citoyenneté » est devenue un élément fondamental de l'éducation de la petite enfance, qui revêt des dimensions allant de la politique aux soins et à l'éducation des jeunes enfants. Ce terme apparaît dans les politiques, les documents de curriculum, les discours sur la gestion du comportement et les documents de code de déontologie, dans des contextes et des significations variées. La « citoyenneté », en tant que concept utilisé dans les discours relatifs aux enfants, n'est ni une nouvelle idée ni une nouvelle stratégie. Le tournant du XXe siècle a permis d'impliquer les enfants dans l'exercice de la construction de la nation. L'utilisation récente du concept de « citoyenneté » en relation avec les enfants est apparue en conjonction avec diverses discussions concernant les perspectives démocratiques dans des domaines très variés, tels que l'école, le discours public et le discours politique. La Convention relative aux droits de l'enfant (ONU, 1989) et son appropriation dans les politiques sociales et les services de protection de l'enfance ont également alimenté l'utilisation de ce concept et ont fonctionné sur l'hypothèse qu'il existe un lien politique et juridique entre la citoyenneté et les droits. L'hypothèse selon laquelle l'un ne pouvait pas exister sans l'autre a contribué à la diffusion de l'utilisation du concept de « citoyenneté » concernant les enfants.

En leur accordant des droits de participation, les enfants sont considérés comme des membres actifs et contributifs de la famille, de la société et de la communauté dans laquelle ils vivent (Kosher et al., 2016). Ces droits font référence au principe d'autodétermination et sont considérés comme équivalents aux droits civils des adultes (Thomas, 2011). Ainsi, la participation des enfants n'est pas seulement un droit en tant que tel, mais aussi une porte d'accès à d'autres droits (Livingstone et al., 2017).

L'utilisation du concept de « citoyenneté » des enfants ne semble pas particulièrement problématique ; cependant, son utilisation est tout sauf neutre. Le concept lui-même est rarement remis en question ou expliqué, et l'hypothèse de sa neutralité sert à couvrir plusieurs problèmes.

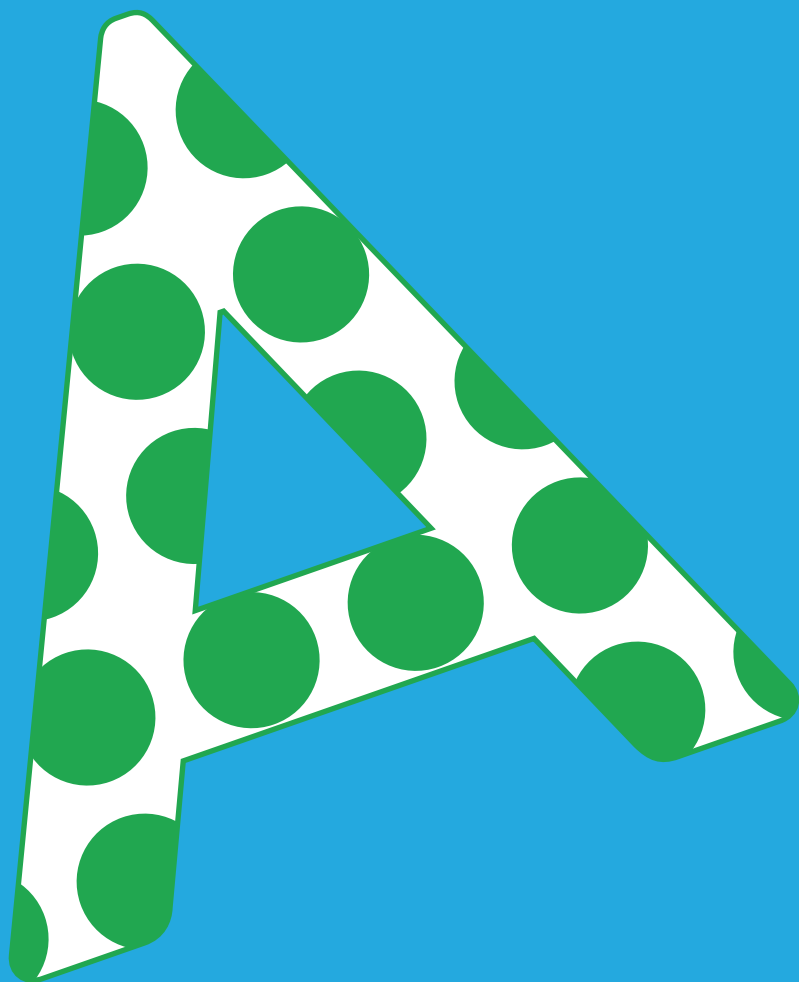
La sensibilité des jeunes enfants est réceptive au concept d'égalité des sexes. Être victime ou témoin d'une inégalité sera intériorisé par l'enfant qui reproduira ce schéma plus tard (mécanisme de reproduction). Pour changer cette dynamique de l'inégalité entre les sexes, qui est visible sous de nombreux aspects mais aussi invisible, les curricula et l'apprentissage ont le potentiel de mettre en œuvre des actions éducatives qui favorisent le respect de l'égalité des sexes par le biais d'outils éducatifs, même dans les cas où l'enfant perçoit ou vit l'inégalité des sexes dans le milieu familial.

Par exemple, l'inégalité entre les sexes peut se traduire ainsi : des enseignant(e)s et des éducateurs qui valorisent un certain sexe par rapport à un autre, un accès réduit pour les enfants d'un certain sexe ou une importance excessive accordée à un autre, etc. Les curricula ne doivent transmettre aucune de ces valeurs afin d'assurer une inclusion qui soit au service du développement de l'enfant.

Développement durable, éducation à la citoyenneté mondiale et sensibilisation aux questions de genre	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Perception personnel, référence au point de vue du groupe et à la démocratie des relations (acceptation de points de vue différents)	<p>Le rassemblement matinal :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Le travail en petits groupes, le renforcement de la subjectivité au sein du groupe sont un réservoir d'exercice démocratique. » La participation aux activités quotidiennes permet aux enfants de faire face aux diversités et aux différences d'opinions et d'idées.
Capacité à collaborer et à négocier. Capacité à faire des choix partagés et à parvenir à un consensus autour de choix complexes	<p>Le travail en petit groupe est une occasion de :</p> <ul style="list-style-type: none"> » Développer et échanger des compétences et des idées. » Travailler en commun sur une tâche commune dans le cadre de petits groupes

Développement durable, éducation à la citoyenneté mondiale et sensibilisation aux questions de genre	
Exemple d'actions pédagogiques	
Objectif éducatif	Contextualisation et actions
Se sentir partie intégrante de l'école en tant que système de relations	Offrir des possibilités de rencontre entre les classes. Faire participer les enfants à la gestion des espaces et du matériel commun. Participer à des initiatives communes.
Sentiment d'appartenance à la communauté dans son ensemble en tant qu'écosystème	La relation avec l'environnement comme une opportunité de : » Développer une plus grande sensibilisation » Développer des idées pour de nouveaux projets
Soutenir les expériences qui apportent un message universel en matière d'écologie et de développement durable	Développer la sensibilité envers le système écologique par des visites et des réflexions sur la fragilité et l'importance de la nature
Développement de la sensibilité au genre	Créer un environnement dans lequel les préjugés sexistes sont éliminés en offrant aux garçons et aux filles les mêmes opportunités
Soutenir l'amélioration de l'accessibilité des écoles pour les filles et créer les conditions pour accueillir les filles à l'école	Accepter les enfants sans distinction de sexe Mesures d'inclusion de critères sexospécifiques (installations, etc.)
Explorer le concept d'égalité des sexes	Des discussions adaptées au développement sont les premiers pas vers l'exploration de ce concept, les livres pour enfants sur le sujet sont souvent un moyen efficace d'ouvrir le dialogue
Soutenir le concept d'égalité des sexes	Choisir des livres qui favorisent l'égalité des sexes et évitent les stéréotypes
Possibilité de déconstruction des stéréotypes avec les jeux et les outils pédagogiques	Fournir des jeux, des chansons, des livres et d'autres matériels qui favorisent l'égalité des sexes Respecter les choix de jeu des enfants, indépendamment de leur sexe

LES ACQUIS DE L'APPRENTISSAGE



5. Les acquis de l'apprentissage

5.1 Compétences en matière d'éducation et de formation tout au long de la vie

Apprendre à apprendre est la compétence la plus importante pour l'avenir. L'évolution continue et rapide des situations entraîne une modification de l'aspect de l'éducation et l'importance du « contenu appris » est en diminution. L'apprentissage offre aux personnes la capacité de se renouveler, de se réinventer au fur et à mesure de l'évolution des besoins contextuels, tout en maintenant une forte cohérence interne.

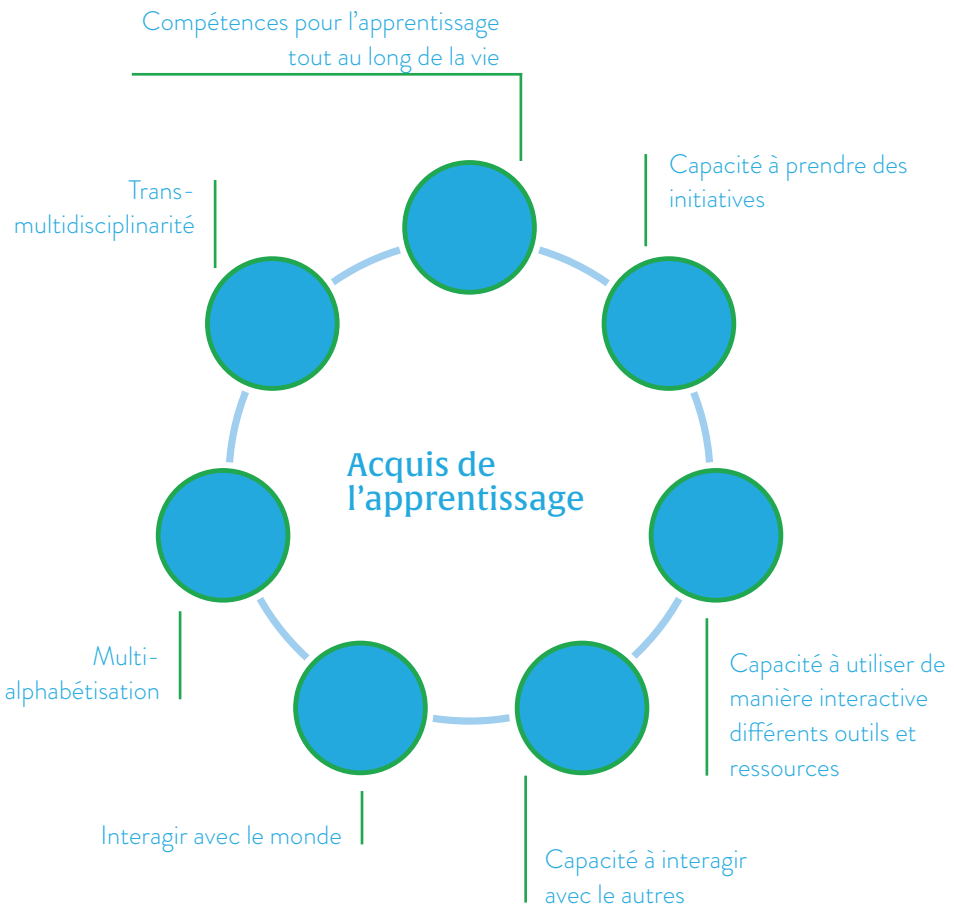
Les enfants doivent être aidés à intégrer davantage de stimuli afin de soutenir la flexibilité de l'esprit pour accueillir les changements, en utilisant les connaissances pour une acquisition et une innovation continue.

5.2 Capacité à prendre des initiatives

Un curriculum de l'EPPE de qualité favorise la capacité d'initiative de l'enfant à partir d'une analyse des besoins de son environnement ou de sa situation et en utilisant toutes les ressources disponibles (connaissances, compétences, technologies, etc.) pour prendre les décisions appropriées ou pour entreprendre les actions nécessaires.

La capacité à prendre des initiatives concerne également la confiance et la facilité avec lesquelles une personne parvient à affronter l'inconnu avec assurance afin d'avancer vers des résultats positifs.

Schéma récapitulatif sur les acquis de l'apprentissage



5.3 Capacité à utiliser de manière interactive différents outils et ressources

La complexité croissante de notre environnement exige une utilisation efficace, efficiente et interactive d'une série d'outils et de ressources utiles à la réflexion et à l'action. Ces outils et ressources comprennent des compétences intellectuelles, culturelles, spirituelles, linguistiques, matérielles, techniques, physiques et virtuelles, une interface avec des machines intelligentes, l'utilisation de technologies multiples, la capacité à gérer le temps et les émotions.

Elle prévoit également l'utilisation responsable des outils et des ressources en vue d'une consommation responsable et d'un mode de vie durable.

5.4 Capacité à interagir avec les autres

La complexité croissante de notre environnement exige également que les enfants soient capables d'interagir efficacement avec les autres. Elle suppose une collaboration afin de résoudre des problèmes complexes et créer des solutions contextuellement adaptées. Il s'agit également d'une compétence clé pour l'interaction sociale, la cohésion sociale, la citoyenneté mondiale, l'harmonie, la justice afin de construire un avenir pacifique et démocratique.

L'accent et l'importance sont mis sur le processus d'apprentissage et l'acquisition de compétences (sur la base d'expériences variées et répétées). Une valorisation importante doit être portée à l'adulte qui propose et laisse le temps d'expérimenter et donc d'acquérir, et place ainsi accorde sa confiance en l'enfant sans le remplacer et en l'accompagnant.

De plus, la construction de la démocratie est importante pour pouvoir respecter autrui et minimiser les différences entre les sexes.

5.5 Interagir avec le monde

Apprendre à interagir avec le monde permettra aux personnes de mener des expériences aussi bien à l'échelle locale que globale. Cela permet une prise de conscience, d'affiner sa sensibilité et d'acquérir les compétences nécessaires pour relever les défis et saisir les opportunités individuelles et collectives au niveau local, national, régional et mondial. Cela implique la capacité à se trouver dans des contextes multiculturels et multireligieux, avec des perspectives multilingues qui considèrent la diversité comme une ressource enrichissante.

5.6 Multi-alphabétisme

Le XXI^e siècle exige des personnes qu'elles aient des compétences plurilingues et qu'elles aient des compétences et un niveau de connaissances multiples. L'alphabétisme de base (« lire, écrire et compter ») ne suffit plus. Il est nécessaire d'aller au-delà de ses trois compétences de base pour inclure des micro-compétences telles que l'alphabétisation numérique, culturelle, financière, sanitaire et médiatique. Différents contextes exigeront différents types de compétences.

5.7 Trans-multidisciplinaire

La complexité croissante exige des solutions de plus en plus sophistiquées qui intègrent les connaissances de multiples disciplines et domaines et nécessite de passer de spécialisations fragmentées à une perspective plus globale afin de réussir à grandir et à se développer en harmonie avec le monde en mutation.

Bibliographie

Approche éducative Reggio Emilia, “Valeurs, Principes du projet éducatif”

Disponible en anglais en ligne :

<https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/infant-toddler-centres-and-preschools/>

Bennet, J. (2008), « Services à la petite enfance dans les pays de l'OCDE », Les services à la petite enfance dans les pays de l'OCDE : Revue de la littérature et des politiques actuelles dans le domaine de la petite enfance, UNICEF, Florence, Italie.

BIE-UNESCO, (2018), Le Curriculum du XXI^e siècle. Genève

Bowles, S., Gintis, H. et Osborne, M. (2000) « Encourager les programmes d'amélioration : scolarisation, comportement et revenus » dans *American Economic Review*, 91,2.

Britto PR, H Yoshikawa et K Boller, (2011), « La qualité des programmes de développement de la petite enfance dans les contextes mondiaux : Justification de l'investissement, cadre conceptuel et implications pour l'équité », Rapport sur la politique sociale n°25(2), édité par SL Odom et al, Ann Arbor, MI : La Société pour la recherche sur le développement de l'enfant (SRCD)

Bruner, J.S. et H. Haste (eds) (1987) Donner du sens : La construction du monde par l'enfant. Londres, Methuen.

Conseil scientifique national sur l'enfant en développement (2007). Le moment et la qualité des premières expériences se combinent pour façonner l'architecture du cerveau : Document de travail n° 5. Université d'Harvard.
Disponible en ligne : <http://www.developingchild.net>

« Curriculum de l'éducation de la petite enfance : questions critiques sur le contenu, la cohérence et le contrôle », *Journal du Curriculum*, 27 :3, 387-405.

Dahlberg, G. et Moss, P. (2004), *Ethique et politique dans l'éducation de la petite enfance*, Routledge, Londres.

Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (2013). *Au-delà de la qualité dans l'éducation et l'accueil des jeunes enfants : Langues d'évaluation*. Abingdon : Routledge.

Edwards, C., Gandini, L. et Forman G. eds. (1993), Les cent langues de l'enfance. Norwood NJ : Ablex

Edwards, C. P. (2002). Trois approches de l'Europe : Waldorf, Montessori et Reggio Emilia. Recherche et pratique sur la petite enfance, 4(1). Consulté à l'adresse suivante : <http://ecrp.uiuc.edu/v4n/edwards.htm>

Focus sur la petite enfance (4). Milton Keynes : Université ouverte

Gouvernement de la République des Seychelles (2013) Cadre national du curriculum des Seychelles page 34.

Groupe thématique de la Commission européenne sur la qualité de l'ECCE (2014). Proposition de principes clés d'un cadre de qualité pour l'éducation et l'accueil des jeunes enfants. Rapport du groupe de travail sur l'éducation et la garde des jeunes enfants sous les auspices de la Commission européenne.

Disponible en ligne :

https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_en

Kaga, Y., Bennett, J et Moss, P. 2010. Caring and Learning Together : Une étude transnationale sur l'intégration de la protection et de l'éducation de la petite enfance dans l'éducation. Paris, UNESCO.

Disponible en ligne : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187818E.pdf>

Kosher, H., Ben-Arieh, A. et Hendelsman, Y. (2016). Droits de l'enfant et travail social. Cham, Suisse : Springer Nature.

Laevers, F. (2003) Éducation expérientielle : rendre la prise en charge et l'éducation plus efficaces par le bien-être et l'implication, Louvain, Belgique.

Livingstone, S. Landsdown, G. et Third, A. (2017). Les arguments en faveur d'un commentaire général de la CDE sur les droits des enfants et les médias numériques.

Disponible en ligne :

<https://www.childrenscommissioner.gov.uk/wp-content/uploads/2017/06/Case-for-general-comment-on-digital-media.pdf>

Malaguzzi, L. (1993) Pour une éducation fondée sur les relations. Jeunes enfants, 49(1), 9-12.

Moss, P. (2013). La relation entre la petite enfance et l'enseignement obligatoire : Une question proprement politique. Dans P. Moss (Ed.), La petite enfance et l'enseignement obligatoire : Reconceptualiser la relation (pp. 2-49). Abingdon, Angleterre.

ONU (1989) Convention relative aux droits de l'enfant

Piaget, J. (1929) La conception du monde par l'enfant. Routledge & Kegan Paul, Londres

Thomas, N. (2011). La politique des droits de l'enfant en pratique (Série d'informations générales, no. 4). Lismore, Australie : Documents du centre pour les enfants et les jeunes.

Rinaldi, C. (2002) Recherche et apprentissage. Réseau d'échange d'informations sur la prise en charge de l'enfant, 145.

Siraj-Blatchford, I. et Woodhead, M. eds. (2009) Programmes efficaces pour la petite enfance

UNESCO (2015) Investir contre l'évidence. La situation mondiale de l'éducation et de la protection de la petite enfance, Paris. Wood, e. et Hedges, H., (2016)

Woodhead M. (2009) Développement de l'enfant et développement de l'enfance. Dans : Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig MS. (eds) The Palgrave Handbook of Childhood Studies. Palgrave Macmillan, Londres.

Zimmerman, B. J. (1986). Devenir un apprenant autorégulé : Quels sont les principaux sous-proce

SERIE EPPE



Éducation de la Petite
Enfance



مبى العطاء
Dubai Cares