



Les « curriculums » dans la petite enfance en Europe : Quels enseignements pour la France ?

Catherine Collombet Mission des relations européennes,
internationales et de la coopération

Mots-clés : accueil du jeune enfant –
curriculum – cadre pédagogique

Septembre 2016

Le développement de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) a été mis à l'agenda de nombreux pays à partir de la fin des années 1990 et 2000. La question économique de la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, et donc celle du travail des femmes, a été au cœur de ce développement mais aussi, dans certains pays au moins, celle de la lutte contre les inégalités et leur reproduction entre générations. Les termes de « curriculum » ou de « cadre pédagogique », en matière d'accueil de la petite enfance, sont désormais d'un usage courant dans les milieux académiques européens ou internationaux. Un ouvrage collectif leur a été consacré en France en 2009 (Bouve et al., 2009), rassemblant les contributions de nombreux spécialistes internationaux de la petite enfance et posant la question de la transposition de la notion pour la France.

Pays parmi les plus avancés en Europe pour l'accueil des enfants de moins de 3 ans, la France ne s'est pour autant jamais dotée d'un curriculum national dans cette tranche d'âge. Les établissements d'accueil du jeune enfant sont seulement tenus de se doter chacun d'un projet éducatif, sans que son contenu ne soit encadré ; un programme national existe en revanche pour l'école maternelle, qui accueille les enfants de 3 à 6 ans. Le débat est d'actualité puisque la mise en place d'un « texte cadre au niveau national fondant une identité commune aux professionnel-le-s de l'accueil de la petite enfance et aux familles » vient d'être proposée à la ministre de la famille (Giampino dir., 2016), qui s'est engagée à mettre en œuvre cette recommandation.

Dans ce contexte, il est particulièrement intéressant d'analyser l'expérience des autres pays européens, où l'adoption de curriculums nationaux tend à se répandre. L'objet de cette étude est de documenter la présence ou l'absence de curriculums chez nos partenaires européens, les tranches d'âge couvertes et leur contenu. Quelques enseignements pour la France seront proposés.

Il importe tout d'abord de clarifier la définition du curriculum. Elle est variable selon les auteurs et plus ou moins large dans son périmètre. On retiendra pour l'illustrer trois travaux de référence en matière d'analyse comparative :

- Il s'agit pour Bennet (2005) d'une notion très large rassemblant les éléments aussi variés que l'état des principes et valeurs qui doivent guider les structures d'accueil du jeune enfant ; un résumé des programmes et des moyens mobilisés pour faciliter le développement et l'apprentissage (ratios enfants/professionnels, qualifications souhaitées) ; un résumé du contenu et des résultats c'est-à-dire les connaissances, compétences, dispositions et valeurs que les enfants doivent acquérir aux différents âges et dans les différents domaines de leur développement ; les méthodes pédagogiques à travers lesquelles les enfants doivent atteindre les résultats.

- Pour Christine Stephen (2006), le terme curriculum renvoie à la manière de structurer les expériences d'apprentissage, c'est-à-dire à un programme organisé d'activités, d'opportunités et d'interactions issus d'un ensemble de présupposés idéologiques ou théoriques sur la manière dont l'enfant apprend.

- Pour l'OCDE (2011), il s'agit de façon plus synthétique des « contenus et [des] méthodes qui étayent l'apprentissage et le développement des enfants » .

On retiendra ici à travers le terme de curriculum, non seulement, comme le fait l'OCDE, les contenus et méthodes étayant l'apprentissage et le développement des jeunes enfants (0-6 ans), mais aussi les formes plus ou moins contraignantes et détaillées prises par le document qui les énonce.

Après avoir montré l'intérêt croissant des pays européens pour les curriculums (1), on procédera à un état des lieux détaillé de leur existence et de leur forme (2), puis à une analyse de leurs contenus en faisant ressortir la diversité des traditions pédagogiques (3). Enfin, dans le contexte de l'adoption annoncée d'un curriculum par la France, il convient de souligner que plusieurs questions demeurent en suspens sur le modèle le plus opportun et que cet instrument ne doit pas être pensé indépendamment des conditions de son appropriation par les professionnels (4).

1. Un intérêt croissant en Europe pour les curriculums

1.1. Les motifs de l'intérêt pour les curriculums

Les objectifs éducatifs consignés dans des curriculums apparaissent, au vu de l'acquis de la recherche, comme un élément important de la qualité pour les enfants de moins de 3 ans. Les découvertes en neurosciences, en particulier, ont montré l'importance de cette étape dans le développement cognitif et social et l'intérêt de mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées.

Les principaux résultats des neurosciences sur le développement du jeune enfant :

Les neurosciences ont permis de mettre en évidence plusieurs concepts-clés dans l'explication du développement cérébral du jeune enfant :

La « fragilité » du développement cérébral dans les premiers mois/années et l'importance de la qualité des interactions à cet âge.

Le niveau de stress pendant les premiers mois et années est ainsi un facteur de perturbation déterminant de l'architecture du cerveau (National Scientific Council on the Developing Child, 2005). Ce niveau peut se voir augmenté par un accueil inadéquat et au contraire abaissé par l'importance de la présence d'un adulte « familial ».

Cette fragilité de développement cérébral explique aussi l'importance, dans la formation du cerveau de l'enfant, des interactions gratifiantes et suivies, avec les parents comme avec les personnes en charge. Elles sont « essentielles au développement de circuits cérébraux sains et de capacités toujours plus complexes » selon un « processus de service-retour » (UNICEF, 2008).

Le jeune enfant dispose également d'une « sensation de pouvoir », ou sentiment d'être capable d'influencer les événements et les situations, qui doit être encouragé par les adultes qui pourvoient les soins, comme moteur d'épanouissement pour l'enfant du sens de la motivation, de la confiance et de la compétence (National Research Council and Institute of Medicine , 2000).

Le caractère dynamique des apprentissages, qui fait du premier âge un socle fondateur sur lequel viennent se construire les acquisitions ultérieures.

Le développement du cerveau et la formation, concomitante, des compétences/capacités connaît une succession de « périodes sensibles » pendant lesquelles le développement des circuits neuronaux et les comportements/acquisitions seraient plus plastiques. Chaque période sensible donne lieu au

développement de zones spécifiques dans le cerveau et ainsi de compétences spécifiques, la période suivante s'appuyant sur le développement de la période précédente.

La commission présidée par S. Giampino souligne cependant que le développement de l'enfant procède par vagues d'acquisitions successives non linéaires, une acquisition pouvant se perdre pour faire place à une nouvelle.

L'interdépendance entre les compétences cognitives, sociales, émotionnelles et linguistiques et l'importance des éléments non cognitifs (motivation, persévérance).

Il existerait une forte complémentarité, chez le très jeune enfant, entre les différents pans de compétences que sont les compétences cognitives, conatives, sociales et émotionnel (National Research Council 2001) et donc entre le soin et la pédagogie dans le cadre d'une « dynamique en spirale entre affectivité et acquisitions » ainsi que le met récemment en évidence le rapport Giampino. Il en résulte que des efforts visant les seules capacités cognitives de l'enfant peuvent être contreproductifs s'ils négligent l'aspect affectif. Les éléments non cognitifs (motivation, persévérance) acquis pendant cette période seraient tout aussi importants dans la réussite scolaire et sociale ultérieure que les éléments cognitifs (Heckman 2006).

Ces particularités du développement induisent des enjeux forts pour cette tranche d'âge quant à l'intérêt d'un cadre pédagogique.

Pour Litjens (2010), « les enfants peuvent, dans les structures d'accueil du jeune enfant à cadre pédagogique faible, manquer d'un environnement suffisamment stimulant, qui est d'une grande importance dans les premières années ». Un curriculum peut dès lors « aider les professionnels à clarifier leurs objectifs pédagogiques et à garder l'idée de progrès (...) ». Enfin, « le curriculum peut être, pour le personnel, un indicateur d'appartenance à un groupe professionnel ayant la responsabilité d'une étape fondatrice de l'apprentissage tout au long de la vie ». L'établissement d'objectifs pédagogiques peut ainsi garantir « un même niveau de qualité à travers différentes formes de structures et différents groupes d'enfants », tout en permettant « une adaptation aux besoins locaux et aux circonstances » (OCDE 2011).

Sylvie Rayna (in Bouve et al 2009) dresse un constat similaire : « sans curriculum ni dynamique interactive forte pouvant constituer ce cadre dans certains pays, nombre de professionnels, souvent isolés, rencontrent des difficultés pour faire vivre leurs pratiques et développer leurs projets éducatifs, libérer leur créativité, travailler en équipe ». Elle affirme l'existence, de plus, d'une corrélation entre la présence d'un curriculum, l'existence d'une politique forte en faveur de la petite enfance et une meilleure qualité globale. Pour autant, les curriculums formalisés ne sont pas selon elle une condition indispensable pour une culture pédagogique de qualité dans les établissements. Il peut en effet exister ce que Sylvie Rayna appelle des curriculums en action, qui se construisent « via d'autres créneaux – réseaux de professionnels, collaborations avec les chercheurs, participation des parents - et outils ».

Bennett (2005) indique pour sa part qu'une plus grande conscience du besoin de lignes directrices pédagogiques pour les structures d'accueil du jeune enfant est apparue dans la dernière décennie. Il en est attendu :

- Un meilleur niveau de qualité ;
- Un meilleur soutien des équipes de professionnels dans leurs pratiques ;
- Une communication facilitée entre professionnels, parents et enfants ;
- Une meilleure continuité pédagogique entre structures d'accueil du jeune enfant et école.
- Pour lui, l'investissement de l'Etat dans un cadre pédagogique pour la petite enfance indiquerait enfin que ces services deviennent une part de la sphère des services publics avec des implications pour le financement et les objectifs des structures, la formation et le monitoring.

P. Oberhuemer (2005) met en avant, pour sa part, six motifs d'intérêt pour les curriculums. Ceux-ci répondraient selon elle :

- à l'importance croissante attachée aux premières années d'apprentissage dans le contexte de l'économie de la connaissance ;
- au développement de la recherche sur les neurosciences ;
- à la nécessité de maintenir un pilotage national dans des contextes plus décentralisés ;
- à la nécessité de définir un cadre commun dans un secteur de la petite enfance marqué par la diversité des fournisseurs et des approches pédagogiques et philosophiques ;
- à leur capacité à être un instrument facilitant la communication entre professionnels et avec les parents.

1.2 Une tendance convergente à la mise en place des curriculums à partir du milieu des années 1990

P. Oberhuemer signale qu'entre 1996 et 2000, plusieurs gouvernements comme celui de la Nouvelle Zélande, de la Norvège et de la Finlande en 1996, du Queensland en Australie en 1997, de la Suède en 1998, de l'Ecosse en 1999 et de l'Angleterre en 2000 avaient décidé de réguler le champ de la petite enfance par l'introduction de cadres pédagogiques. Par la suite, la Finlande a étendu son curriculum préscolaire, jusque-là réservé aux enfants les plus âgés, à un curriculum commun aux 0-6 ans (Lindberg, 2003). De même, le Danemark a mis en place à partir de 2003 un cadre pédagogique (laereplan) qui s'applique désormais aux enfants de 6 mois à 7 ans.

Plusieurs travaux constatent que la mise en place de curriculums est venue plus tôt pour les 3-6 ans que pour les 0-3 ans, à l'exception des pays disposant de structures intégrées pour les 0-6 ans.

La revue internationale conduite en 2002 par Bertram et Pascal met en évidence le contraste entre, d'une part, l'absence de curriculum pour les enfants de moins de 3 ans (et une forte résistance à la mise en place de telles lignes directrices dans beaucoup de pays) et la prévalence de curricula pour les enfants de plus de 3 ans. A la différence de la tranche d'âge des 3-6 ans, rares étaient les pays qui avaient à cette date défini des objectifs pédagogiques pour les structures accueillant les enfants de moins de 3 ans. Font exception les pays à systèmes unifiés (dont les services d'accueil du jeune enfant sont placés sous la responsabilité d'un ministère unique pour l'ensemble de la tranche d'âge 0-6 ou 0-7 ans), dont les cadres pédagogiques couvrent l'ensemble de la petite enfance.

Bennett (2005) montre de la même manière que la plupart des pays ont d'abord développé leurs cadres pédagogiques pour les 3-6 ans et que rares sont, parmi les pays à systèmes séparés, ceux qui ont développé

des cadres pédagogiques pour les enfants de moins de 3 ans, reflétant ainsi la séparation traditionnelle d'organisation entre services de soins, pour les plus jeunes, et services éducatifs, pour les plus âgés de la tranche d'âge.

Les conclusions du rapport Giampino (2016) :

Remis en mai 2016, le rapport de la commission « Développement du jeune enfant. Modes d'accueil, formation des professionnels » présidée par la psychanalyste et spécialiste française de la petite enfance Sylviane Giampino, a notamment recommandé de « constituer une colonne vertébrale, un cadre posé au niveau national, définissant les valeurs et principes sur lesquels la France veut s'acquitter d'une responsabilité d'accueil des plus jeunes de ses enfants ».

Prenant acte de la diversité des modes d'accueil des enfants de moins de 3 ans (établissements d'accueil des jeunes enfants gérés par des communes, des associations ou des entreprises, assistants maternels, garde à domicile) et des identités professionnelles (puéricultrices, éducateurs de jeunes enfants, auxiliaires de puéricultrice, etc), qui constitue une richesse, la commission estime cependant nécessaire de construire un cadre commun, sur la base duquel les professionnels pourront « étayer leur professionnalisme ».

La commission retient cinq dimensions de développement prioritaire autour desquels organiser l'accueil du jeune enfant, et qui devraient irriguer le cadre national :

1. Permettre au petit enfant de se sécuriser, de construire sa confiance de base ;
2. Apprendre à l'enfant à prendre soin de lui, grâce à une puériculture tournée vers l'autonomie ;
3. Donner au jeune enfant des clefs pour se repérer dans les relations, s'identifier, sentir la valeur de soi et la valeur de l'autre ;
4. Offrir à l'enfant des conditions, du temps et de l'espace pour se déployer et apprendre, en exerçant sa vitalité découvreuse et ludique ;
5. Inviter le petit enfant à se socialiser et entrer dans la culture, à apprivoiser le langage, des codes et des valeurs.

2. L'existence et la forme des curriculums : état des lieux en Europe

2.1 Existence de curriculum ou cadre pédagogique

Un rapport de la Commission européenne (European Commission, 2014) fait à cet égard plusieurs constats :

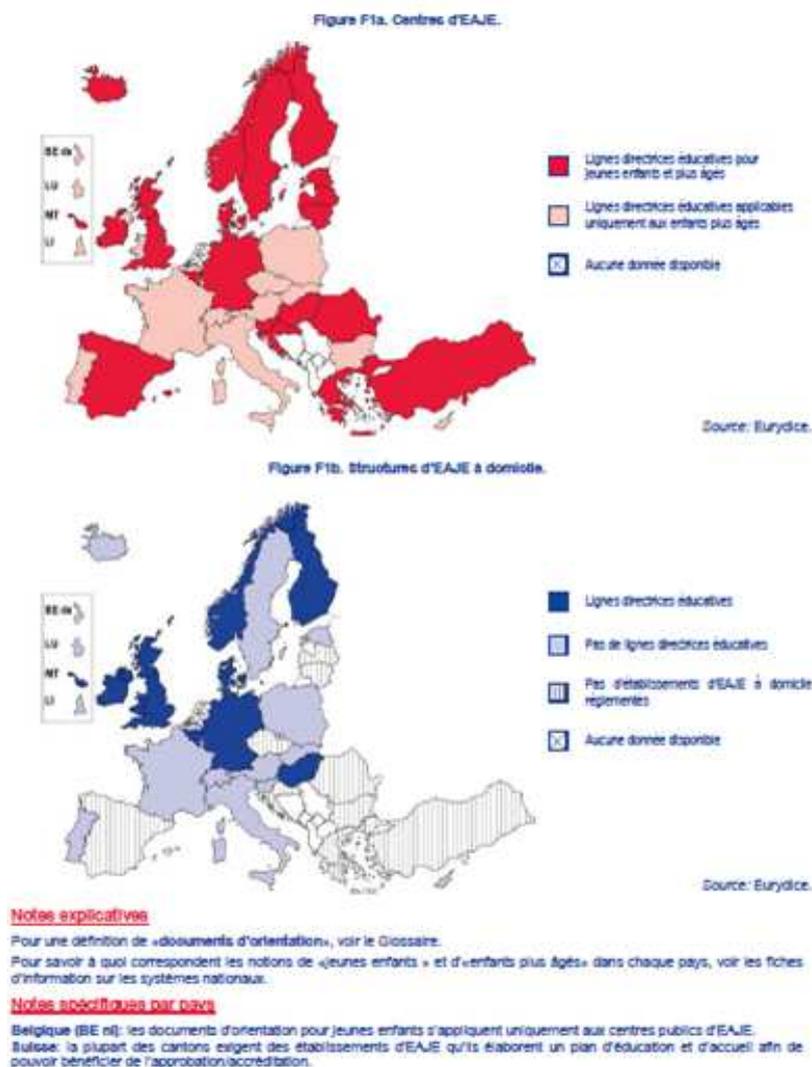
- De nombreux pays européens ne disposent pas de documents d'orientation destinés à guider les prestataires de services d'EAJE pour les jeunes enfants.
- Dans environ la moitié des pays qui en disposent, le volet éducatif du service d'EAJE, tel qu'il est établi dans les documents d'orientation, couvre toute la tranche d'âge, tandis que dans l'autre moitié des pays, il ne concerne que les enfants plus âgés. Lorsque des systèmes d'EAJE intégrés existent, avec des établissements accueillant des enfants de toute la tranche d'âge jusqu'à l'âge d'entrée dans l'enseignement primaire, l'élément éducatif des documents d'orientation s'applique à toute la tranche d'âge.

- De nombreux pays possédant un système d'EAJE différencié ont établi un cadre éducatif uniquement pour les enfants plus âgés. C'est le cas en Belgique (Communautés flamande et germanophone), en Bulgarie, en République tchèque, en Italie, en France, à Chypre, au Luxembourg, en Autriche, en Pologne, au Portugal, en Slovaquie, au Liechtenstein et en Suisse.

- Dans quelques systèmes éducatifs où les documents d'orientation ne s'appliquent pas aux jeunes enfants, les établissements d'EAJE doivent établir leur propre plan d'éducation et d'accueil afin d'être accrédités. Les établissements sont tenus de présenter, par exemple, les activités socio-pédagogiques qu'ils proposent, l'éducation et l'accueil qu'ils offrent aux enfants et des informations sur la coopération avec les parents. C'est le cas par exemple en Belgique (Communautés flamande et germanophone) et en Suisse.

- Moins de la moitié des pays offrant une garde individuelle régulée ont émis des documents d'orientation pour ce type de services. Toutefois, dans les pays où ce type de garde occupe une part prépondérante du secteur de l'EAJE (voir la figure 1), les documents d'orientation s'appliquent autant au service à domicile qu'au service en centre, sauf en Belgique (Communauté germanophone) et en France.

Figure 1 : offre de lignes directrices éducatives dans des documents d'orientation au niveau central pour les services d'EAJE en centre et é domicile, 2012/2013 :



Source : European Commission (2014),

2.2 Quelles formes pour les curricula ?

La définition large du curriculum fait qu'il peut prendre, selon les traditions et les choix nationaux, aussi bien la forme de prescriptions détaillées en termes d'objectifs et de résultats (du type de celles relatives à l'école maternelle en France) ou alors de lignes directrices suffisamment larges pour en permettre l'adaptation au niveau local (cas de la tradition de la pédagogie sociale nordique) et/ou une co-construction avec les parents (au Danemark par exemple).

L'école maternelle en France est souvent citée comme exemple de cadre pédagogique à prescriptions détaillées (OCDE, 2003). Le programme établi, pour chaque domaine d'apprentissage, une définition générale, énonce des objectifs et donne des indications pédagogiques de nature à fournir des repères pour organiser la progressivité des apprentissages. La progression doit être évaluée régulièrement par les enseignants.

Le contenu de la scolarité à l'école maternelle fait l'objet de débats récurrents, entre la nécessité de préparer les enfants à l'école élémentaire, notamment pour lutter contre les inégalités, et celle de prendre en compte toutes les dimensions du développement de l'enfant et de ne pas exiger des compétences formelles de manière trop précoce. Un rapport des inspections générales du ministère de l'éducation nationale a ainsi affirmé que l'école maternelle était « une institution de plus en plus scolaire » (IGEN-IGAENR, 2011). Le programme adopté en 2008 a particulièrement mis l'accent sur la nécessité de préparer la réussite au cours préparatoire de l'école élémentaire et proposé aux enseignants des repères détaillés pour mesurer la progression des apprentissages dans les trois sections.

Cette tendance à la « primarisation », bien que souvent critiquée, a pu être mise en avant comme un des facteurs d'explication des nets progrès dans les compétences des élèves à l'entrée en CP entre 1997 et 2011, progrès qui se sont accompagnés d'une réduction des inégalités sociales (DEPP, 2013). Toutefois, le nouveau programme adopté en 2015 marque une volonté de rupture avec la primarisation, avec le souci de valoriser l'apprentissage par le jeu et de ne pas aller trop loin dans l'acquisition des compétences scolaires ; une priorité est donnée à la maîtrise du langage, mais en prenant en compte toutes ses dimensions et pas seulement la lecture et l'écriture. Les enseignements sont organisés en cinq domaines d'apprentissage : mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ; agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ; agir, s'exprimer, comprendre à travers les activités artistiques ; construire les premiers outils pour construire sa pensée ; explorer le monde.

Les pays scandinaves sont, quant à eux, emblématiques de curricula larges et souples.

En Suède, le curriculum existe depuis 1995 et a été introduit peu après le transfert de la responsabilité de l'accueil du jeune enfant au ministère de l'éducation. Il prend la forme, pour les enfants de 1 à 6 ans, de lignes directrices émanant du ministère de l'Éducation. Depuis 1998, il s'agit d'un document court et cohérent avec les objectifs fixés pour le préscolaire, l'école obligatoire ainsi que le périscolaire. L'objectif est de produire une vue globale et cohérente pour l'ensemble du système éducatif de 1 à 19/20 ans. Les objectifs généraux sont déterminés au niveau du gouvernement national et les communes sont responsables de l'implantation locale. Une telle conception s'inscrit pleinement dans le cadre d'un système éducatif intégré qui est celui de la Suède et a pour ambition de « favoriser les fondements de l'apprentissage tout au long de la vie ».

Le curriculum est fondé sur la notion d'enfant comme apprenant compétent, actif et engagé. Les objectifs du curriculum sont des repères à atteindre et sont formulés de façon assez abstraites. Le curriculum est fondé sur l'idée de l'apprentissage par le jeu et la résolution interactive des problèmes, la nécessité de nourrir les besoins de l'enfant en termes d'exploration et l'importance du dialogue entre l'enfant, les adultes et les pairs. Il est imprégné de valeurs démocratiques.

Il comprend cinq groupes d'objectifs :

- Normes et valeurs, incluant la promotion de la démocratie, le respect, la justice et l'équité

- Développement et apprentissages (dont culture, science, lecture, mathématiques mais aussi sens des responsabilités, pensée critique, résolution de problème, développement émotionnel);
- Capacité à exprimer ses ressentis et pensées, à agir selon des principes démocratiques dans une activité et une prise de décision coopérative ;
- Relations entre la structure préscolaire et la famille ;
- Coopération entre structure, école et centre de loisirs.

Les objectifs sur le développement et les apprentissages sont les plus développés, comprenant 15 items : identité, indépendance, volonté, capacité à jouer et apprendre, compétences sociales, culture, langage, expressions artistiques ; capacités motrices, santé et conscience du corps ; compréhension du monde environnant ; nature, mathématiques et technologie. Tous les professionnels sont encouragés à suivre ces objectifs dans une approche collaborative, sans que le curriculum ne formule les stratégies pour les traduire dans la pratique.

Le curriculum de 1998 a été révisé en 2011. Le nouveau curriculum met davantage l'accent sur les mathématiques, l'alphabétisation et les sciences. Bien qu'il maintienne les éléments antérieurs tels que l'importance de l'apprentissage par le jeu, ce nouveau curriculum marque un certain rééquilibrage en faveur de l'enseignement de contenus et de la préparation à la scolarité obligatoire (Lohmander et Samuelsson, 2015).

Au Danemark, le curriculum ou « Orientations nationales » du Ministère des affaires sociales, qui s'applique, depuis 2004, aux enfants de 6 mois à 7 ans, est un court texte de portée très générale, servant de base à l'élaboration des projets éducatifs des structures. Il met l'accent sur la nécessité de préserver le « temps de l'enfance », le « droit à l'enfance, le « droit au jeu » et les projets des structures sont élaborés en étroite collaboration avec les parents. Il est inspiré directement des idées et théories de Froebel et Montessori, pour lesquelles le jeu libre est considéré comme important pour l'apprentissage et la compréhension du monde chez l'enfant. L'objectif majeur de l'éducation est d'aider l'enfant à réaliser qu'il peut qu'il peut directement influencer son environnement.

Les objectifs sont courts et sont applicables à tous types de structures dont l'accueil individuel. Chaque centre est censé développer son programme spécifique, dans l'objectif général de soutenir les potentialités de l'enfant et ses compétences personnelles, sociales et culturelles. Les domaines d'apprentissage incluent le langage et la littéracie, le développement physique et le mouvement, la compréhension des phénomènes naturels et des sciences. Depuis 2007, les structures doivent également fournir aux enfants la possibilité de participer à la prise de décision. Chaque centre présente son programme au conseil de la structure où sont représentés les parents ainsi qu'à la commune. La responsabilité du programme pédagogique repose donc sur le niveau local.

En Finlande, un curriculum est applicable aux structures d'accueil des enfants de moins de 3 ans depuis 1986 et un curriculum commun depuis 2003. Ce curriculum commun sert de cadre pour les curriculums locaux au niveau municipal. Il permet de développer des programmes spécifiques à chaque centre en fonction des enfants et des familles accueillies. Il s'applique également à la garde individuelle, où il sert de base pour les activités éducatives.

Il s'agit d'un document assez détaillé (40 pages) qui fixe les principes et objectifs de l'éducation du jeune enfant. Les principes fondamentaux sont le bien-être de l'enfant, le partenariat avec les parents et le fait de donner une chance égale à tous les enfants. Il s'agit d'une approche intégrée entre soin, éducation et

apprentissage. Les orientations en termes de domaines d'apprentissages abordés sont larges : mathématiques, sciences naturelles, histoire et société, esthétique, éthique, religion. La continuité d'apprentissage entre ce qui est appris dans les structures d'accueil du jeune enfant et le préscolaire est souligné.

Le processus est souple et a vocation à être adapté à l'enfant et aux besoins exprimés par les parents puisque le curriculum est décliné, pour chaque enfant, en plans individuels, élaborés avec les parents et avec pour objectifs un développement équilibré de l'enfant. Une attention particulière est portée aux enfants « aux besoins spéciaux » (enfants en situation de handicap), pour qui l'offre d'accueil est adaptée. Les municipalités sont encouragées à rechercher un curriculum adapté aux structures et à la culture locale. Cela peut être « des documents très courts mais aussi de longs guides détaillés » (Rayna in Bouve et al. 2009). Ils pouvaient être produits par différents ministères selon l'orientation qui leur est donnée jusqu'en 2013 mais leur contenu éducatif a été renforcé à cette date, la responsabilité de l'accueil du jeune enfant ayant été transférée du ministère des affaires sociales et de la santé au ministère de l'éducation et de la culture.

Le rapport Panteia (2013) rapproche la forme de curriculum en Espagne de celle, souple et large, des pays nordiques. Les principaux objectifs ou lignes directrices du programme pédagogique des services d'éducation et d'accueil y sont définis en principe dans la législation nationale et dans la législation des communautés autonomes. Les différents services sont ensuite libres de définir leur programme en partant de ces objectifs généraux. Le rapport constate cependant, qu'au début de l'année 2013, seulement six communautés autonomes sur dix-sept avaient élaboré de telles dispositions pédagogiques.

Les travaux de Bouve et al. (2009) estiment que le Japon serait lui-aussi proche de ce modèle nordique avec, pour les enfants de 3 mois à 6 ans, un guide des soins et de l'éducation à la crèche. Il s'agit cependant, à la différence des pays nordiques, d'un texte détaillé, élaboré par le Ministre de la santé. Il comporte des principes communs mettant l'accent sur la place centrale du jeu, la diversité et la relation ludique avec les jeunes enfants.

En Allemagne, il n'existe pas de lignes directrices fédérales obligatoires destinées aux plus jeunes enfants. Les différents services d'éducation et d'accueil seraient libres de définir eux-mêmes les programmes pédagogiques destinés à ces jeunes enfants (Panteia 2013). Pour Oberhuemer (2005), l'Allemagne serait l'un des rares pays européens qui n'a « commencé que très récemment à envisager l'adoption d'un cadre pédagogique pour le travail dans les structures d'accueil du jeune enfant ». Elle l'explique par les complexités du système fédéral, où les Länder ont une politique d'éducation autonome, ainsi que par l'indépendance traditionnelle des associations (qui représentent la majorité des fournisseurs de services d'EAJE en Allemagne) en matière de pédagogie.

Cependant, les Länder se sont tous successivement dotés, entre 2003 et 2007, de curriculums officiels ; la Bavière a été pionnière. En 2004, tous les ministres des Länder pour la jeunesse et l'éducation se sont mis d'accord sur un cadre commun pour guider le travail pédagogique des structures d'accueil du jeune enfant, qui demeure cependant non obligatoire. Les enfants sont vus dans ce cadre comme les agents de leur propre apprentissage dans un concept large d'éducation, soin.

En Italie, s'il n'existe pas de curriculum obligatoire au niveau national, un certain nombre de structures d'accueil du jeune enfant ont adopté l'approche dite de « Reggio Emilia », qui met l'accent sur le

développement des compétences à travers la communication créative et le dialogue.

En Angleterre, le Children Act de 2006, première loi à réguler à la fois l'éducation préscolaire (early education) et les services d'accueil du jeune enfant, a mis en place un cadre pédagogique commun (le Early Years Foundation Stage, EYFS) pour les enfants de 0 à 5 ans, rassemblant en un cadre commun les lignes directrices antérieures applicables à chacune des tranches d'âge.

Le EYFS est basé sur 4 principes : l'affirmation que chaque enfant est unique et capable d'apprendre ; le fait que des relations sécurisantes et gratifiantes (aimantes) avec les adultes référents étaient la condition pour que l'enfant devienne fort et indépendant ; la reconnaissance du rôle clé de l'environnement dans le soutien du développement et de l'apprentissage chez l'enfant ; la reconnaissance que l'enfant apprend de différentes manières et que tous les domaines de l'apprentissage et du développement sont également importantes et interdépendantes (DfES 2006). Les objectifs d'apprentissage sont formulés dans 6 domaines : développement personnel, social et émotionnel ; communication, langage et literacy ; résolution de problème, raisonnement et numéracy ; connaissance et compréhension du monde ; développement physique ; développement créatif .

L'Irlande enfin, a introduit récemment (Panteia 2013), un cadre pédagogique national (Aistear) qui s'applique aux enfants de 0 à 6 ans. Celui-ci prend la forme d'un ensemble complet de lignes directrices régissant le développement global des enfants. Comparé aux approches des autres États membres, Aistear comprendrait selon Panteia (2013) un ensemble de lignes directrices plus détaillées, ce qui crée le risque qu'elles entrent en conflit avec d'autres dispositions nationales. Ainsi, le jeu et « l'apprentissage par la découverte » sur lesquels le programme est centré, pourraient se révéler en contradiction avec des dispositions de santé et de sécurité requérant qu'une aire de jeu soit sûre et ne présente aucun risque.

3. Une certaine convergence des domaines d'apprentissage en dépit de la diversité des traditions pédagogiques

3.1. Une certaine convergence des domaines d'apprentissage

Bertram et Pascal ont mené en 2002 une revue internationale sur 20 pays. Ils font, pour ce qui concerne le contenu des curriculums existants, les constats suivants :

- La plupart des pays appellent à une approche globale, non centrée sur les disciplines ;
- Il existe un consensus sur les domaines du développement à traiter dans les curricula de la petite enfance : social et émotionnel ; culturel, esthétique et créatif ; physique ; environnemental, langage, littérature, numératie ;
- Les curriculums sont en général axés sur le jeu, encourageant les enfants à être indépendants ;
- Dans la plupart des pays, le professionnel est là pour faciliter et soutenir l'apprentissage plutôt que pour être directif.

Le rapport de la Commission européenne (2014) conclut à une certaine convergence dans les objectifs assignés à l'EAJE par les « documents d'orientation centraux ». Tous les pays étudiés fixent des objectifs en matière de développement personnel, émotionnel et social et de compétences linguistiques et de communication. Dans la plupart des pays, les objectifs de lecture, de raisonnement numérique ou

Tableau 1 : traditions curriculaires et caractéristiques :

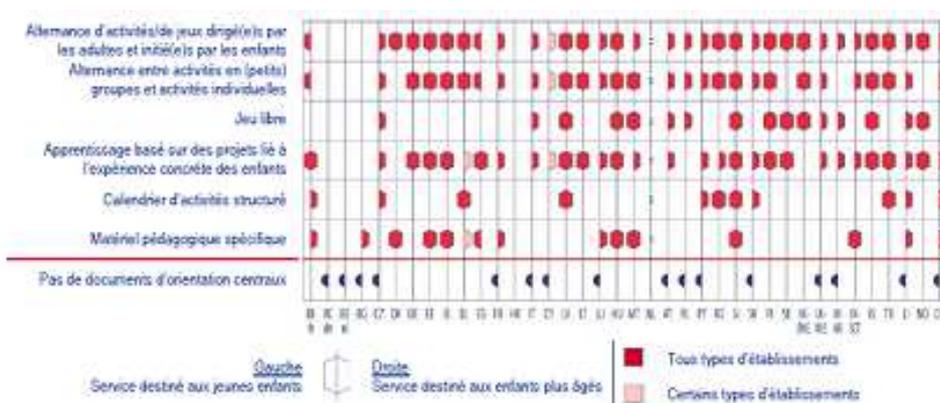
	Tradition de préparation à l'école	Tradition de pédagogie sociale
Structure d'accueil	Vue comme un lieu d'apprentissage, les enfants devant apprendre un niveau prédéfini de développement et d'apprentissage	Vu comme un lieu de vie, où les enfants et les pédagogues apprennent à être apprendre, faire et vivre ensemble
Forme du curriculum	Très prescriptif, fait d'objectifs et résultats détaillés ; définition nationale et délivrance standardisée	Lignes directrices nationales larges avec dévolution au niveau local pour la déclinaison
Accents du programme	Accent sur l'apprentissage et les compétences, notamment les compétences préparant à l'école ; caractère descendant de l'apprentissage	Travail sur l'enfant et sa famille dans son ensemble ; objectifs généraux de développement et d'apprentissage ; programmes centrés sur l'enfant ; encouragement de l'interactivité avec le professionnel et les pairs ; importance du bien-être de l'enfant
Stratégies pédagogiques	Un équilibre entre instruction, activités initiées par l'enfant et travail thématique est encouragé ; il revient à chaque enseignant de trouver le bon équilibre	Confiance dans les stratégies d'apprentissage de l'enfant et ses centres d'intérêt, c'est-à-dire l'apprentissage par les relations, le jeu et « l'échafaudage » ¹ par l'enseignant au moment approprié.
Apprentissage du langage et littératie	Insistance croissante sur la compétence individuelle dans la langue nationale. La compétence orale et la reconnaissance des phonèmes, des lettres et des mots sont valorisées. Des standards peuvent être fixés pour les compétences préparatoires à la lecture et au calcul.	Insistance croissante sur la compétence individuelle dans la langue nationale, en termes de capacité à s'exprimer et à communiquer.
Objectifs et résultats	Résultats prédéfinis, prescrits à chaque type de structure et chaque enfant en fonction de son âge.	Orientations générales plutôt que prescriptions de résultats détaillés
Contrôle de la qualité	Fondé sur la clarté des objectifs et la prescription de résultats, inspections externes	Participatif, basé sur la responsabilité de l'équipe et supervisé par conseil de parents

Source : traduction de John Bennett (2005) Curriculum issues in national policy-making, European Early Childhood Education Research Journal, 13:2, 5-23, DOI: 10.1080/13502930585209641

¹ De l'anglais « scaffolding », consiste pour l'enseignant à s'appuyer sur l'activité spontanément engagée par l'enfant pour le faire progresser dans cette direction.

Ces différences se retrouvent dans l'équilibre entre les activités dirigées par les adultes et celles initiées par les enfants. Selon le rapport de la Commission européenne (2014), si l'alternance entre ces deux types d'activités se retrouve dans la plupart des curriculums, la place donnée au « jeu libre » caractérise davantage certains pays (notamment la Finlande, la Suède, le Royaume-Uni, l'Italie et la Tchéquie).

Figure 3 : principales approches éducatives recommandées pour les centres d'EAJE tels qu'elles sont recommandées dans les documents d'orientation centraux, 2012/2013



Source: Eurydice.

Note explicative

Pour savoir à quoi correspondent les nations de «jeunes enfants» et d'«enfants plus âgés» dans chaque pays, voir les fiches d'information sur les systèmes nationaux.

Notes spécifiques par pays

- Bulgarie: le matériel pédagogique payé par l'État est disponible pour les enfants pendant la dernière année d'EAJE.
- Grèce: l'apprentissage basé sur les projets et l'utilisation de matériel pédagogique spécifique sont recommandés uniquement pour les écoles préprimaires (mptagogeia).
- Chypre: les informations couvrent uniquement les écoles maternelles (npiagogevoi) et les classes préprimaires (prodinotiki); elles ne couvrent pas les garderies d'enfants préprimaires (vrefopaidokomikoi stathvmoi).
- Suisse: les recommandations relatives au service destiné aux enfants plus âgés varient d'un canton à l'autre.

Source : European Commission (2014),

4. Des questions encore en suspens et un instrument qui ne peut être pensé isolément du système d'EAJE

4.1. Des questions encore en suspens sur le type de curriculum et le contenu à privilégier

S'il existe des traditions nationales marquées en matière de curriculum, il demeure difficile d'en déduire des préconisations sur le type de curriculum à adopter et son contenu. Plusieurs auteurs (Bennett, 2005 ; Wall et al. 2015) soulignent la faiblesse des travaux d'évaluation, qui permettraient d'établir la supériorité de telle ou telle approche. Un Etat qui souhaite se doter d'un curriculum ou réformer le curriculum existant devra trancher plusieurs questions sans preuve déterminante sur laquelle fonder sa décision.

Le degré de détail souhaitable du curriculum est un premier enjeu de débat. Le rapport Panteia (2013) pour le Parlement européen relève qu'en « définissant des normes pédagogiques claires au niveau national, un certain niveau de qualité peut être garanti dans toutes les institutions du secteur et par groupe d'âge, ce qui peut donner lieu à un enseignement plus équitable, objectif politique que partagent tous les États membres ». Mais de son côté, l'OCDE (2010) met en avant le risque « d'entraver la liberté et la créativité du personnel ». P. Oberhuemer (2005) souligne elle aussi l'ambivalence des enjeux, en s'appuyant sur plusieurs études empiriques relatives à la réception du curriculum par les professionnels : ceux-ci peuvent apprécier la reconnaissance officielle de leur activité apportée par un curriculum, mais ils peuvent aussi le voir comme un mécanisme de contrôle portant atteinte à leur indépendance.

S'agissant du contenu, le juste équilibre entre les aspects cognitifs et non cognitifs fait encore discussion. Selon rapport Panteia (2013 pour le Parlement européen, il y a consensus sur la nécessité de traiter les deux dimensions, mais un grand écart dans les pratiques nationales sur l'importance respective qui leur est consacrée.

Le débat le plus vif porte sur la supériorité de la tradition de pédagogie sociale ou sur la nécessité de l'équilibrer par une plus grande prise en compte de la « school readiness ». La forte réputation des systèmes scandinaves, avec leurs taux de couverture élevés et les bonnes performances obtenues dans la lutte contre la reproduction des inégalités, est un élément important en faveur de la tradition de pédagogie sociale. Cependant, dès 2001, l'OCDE relevait les difficultés d'un certain nombre d'élèves dans les pays scandinaves à s'intégrer à l'école primaire, en particulier les enfants issus de l'immigration ; l'enjeu de l'alphabétisation y prend dès lors une plus grande place. La réforme de 2011 du curriculum suédois, qui renforce l'alphabétisation, les mathématiques et les sciences, marque une nouvelle étape dans cette direction. Cette tendance à un accent plus précoce sur les savoirs fondamentaux continue cependant à susciter la controverse.

4.2. Un instrument qui ne peut être pensé isolément du système d'EAJE dans lequel il s'inscrit

Un curriculum n'est qu'un document. Sa valeur officielle ne suffit pas à garantir sa mise en œuvre effective sur le terrain. Pour qu'il contribue à la qualité de l'EAJE, les conditions de son appropriation par les professionnels doivent être réunies. C'est ce que Bennett (2005) appelle le « structural support to curriculum implementation ».

Plusieurs questions apparaissent déterminantes :

- La qualification des professionnels : plus elle est élevée, plus ils seront en mesure de s'approprier le curriculum. Lorsque le curriculum est formulé en termes généraux et laisse aux professionnels une grande autonomie pour le mettre en œuvre, on peut supposer que des professionnels plus qualifiés seront mieux à même de s'en saisir. A l'inverse, des instructions détaillées pourraient être plus aisément accessibles à des professionnels moins qualifiés.
- Les ratios d'encadrement : certaines méthodes souvent préconisées dans les curriculums requièrent un faible nombre d'enfants par professionnel pour être mises en œuvre de manière satisfaisante. C'est le cas des méthodes centrées sur l'enfant (child-driven) et sur l'interaction entre le professionnel et l'enfant (sustained shared thinking). Lorsque le nombre d'enfants par professionnel est élevé, les méthodes plus

directives centrées sur l'éducateur (teacher-driven) pourraient être plus aisées à mettre en œuvre.

- La gouvernance du système et son évaluation : le curriculum risque de rester peu effectif si aucun système n'est mis en place pour évaluer sa mise en œuvre. Il est également utile que des relais institutionnels (collectivités locales, associations de professionnels) puissent aider à sa diffusion.

Enfin, il faut souligner l'importance des cultures propres à chaque environnement national. Tel élément du curriculum d'un pays, qui a été bien mis en œuvre dans cet environnement, pourrait s'avérer inadapté s'il est transposé dans un autre contexte. Bennett (2005) critique ainsi la tendance à dissocier les curriculums des environnements dont ils sont issus. Si l'on suit cette logique, il reviendrait à chaque pays de trouver la voie qui lui est la plus adaptée, même s'il peut s'inspirer des pratiques d'autres pays.

Conclusion : quels enseignements pour la France en vue de l'adoption d'un cadre national pour la tranche 0-3 ans ?

- ⇒ Un nombre croissant de pays européens se dotent d'un curriculum, y compris pour la tranche 0-3 ans.
- ⇒ Le caractère souvent décentralisé de la politique d'EAJE n'est pas un obstacle à la mise en place d'un curriculum national ; au contraire, il renforce l'intérêt d'un cadre commun pour une harmonisation de la qualité.
- ⇒ L'examen de la littérature et des pratiques étrangères ne fait pas ressortir de conclusion tranchée sur le dosage à opérer entre les dimensions cognitives et non cognitives ou sur le degré de détail souhaitable du curriculum. Un fort courant existe en faveur du modèle nordique de la pédagogie sociale, qui s'oppose au modèle de préparation à l'école ; cependant, le modèle nordique n'est lui-même pas exempt d'interrogations, comme en témoigne la réforme de 2011 du curriculum suédois, qui a davantage mis l'accent sur la maîtrise du langage et du calcul.
- ⇒ Toutefois, compte tenu du caractère très décentralisé de l'EAJE en France avant l'école maternelle, un modèle souple de curriculum paraît bien adapté pour cette tranche d'âge.
- ⇒ Compte tenu de l'ampleur du recours aux assistantes maternelles en France, où elles constituent le premier mode d'accueil, il est essentiel que le curriculum qui serait mis en place pour la tranche 0-3 ans les concerne également, à l'instar d'un certain nombre d'autres pays européens (Royaume-Uni, pays scandinaves).
- ⇒ Les choix guidant la rédaction du curriculum doivent tenir compte du niveau de qualification des professionnels qui l'utiliseront et de la taille des effectifs qu'ils encadrent.

BIBLIOGRAPHIE

Bennett J. (2005) Curriculum issues in national policy-making, *European Early Childhood Education Research Journal*, 13:2, 5-23, DOI: 10.1080/13502930585209641

Bertram, T. and Pascal, C. (2002). *Early Years Education: an International Perspective*. London: QCA.

Bouve C., Moisset P., Rayna S. (2009), *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* Sous la direction de, Collection : Petite enfance et parentalité, ERES

European Commission (2014), *Key data on early childhood. Education and care in Europe*, Key Data Séries, Eurydice and Eurostat Report.

Fonds des Nations Unies pour l'enfance (Unicef), 2008, *La transition en cours dans la garde et l'éducation de l'enfant : tableau de classement des services de garde et d'éducation des jeunes enfants dans les pays économiquement avancés*, Florence/Centre de recherche Innocenti.

Giampino S. (2016), *Développement du jeune enfant, modes d'accueil, formation des professionnels*, Rapport remis à Laurence Rossignol, Ministre des Familles, de l'enfance et des droits des femmes, mai 2016

Heckman J. J. (2006), *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, *Science* 30 Jun 2006: Vol. 312, Issue 5782, pp. 1900-1902, DOI: 10.1126/science.1128898

IGEN-IGAENR (2011), *L'école maternelle*, Rapport - n° 2011-108, octobre 2011

Lindberg, P (2003). *Aspects of Play in the Steering Documents of Finnish Early Childhood Education*, in: M. Karlsson Lohmander & I. Pramling Samuelsson Eds., *Researching Early Childhood.Care, Play and Learning. Curricula for Early Childhood Education*.Vol 5, 111-125. GöteborgUniversity.

Litjens I. (2010), *Revised literature overview for the 7th meeting of the network on early childhood education and care*, Network on Early Childhood Education and Care, Organisation de Coopération et de Développement Économiques, EDU/EDPC/ECEC(2010)3/REV1, 17-Nov-2010

Lohmander M., Samuelsson I. (2015). *Play and learning in early childhood education in Sweden*. *Psychology in Russia: State of the Art*, 8(2), 18-26.

National Scientific Council on the Developing Child (2005). *Excessive stress disrupts the architecture of the developing brain*. Cambridge, MA: National Scientific Council on the Developing Child; 2005. Working Paper No. 3

National Research Council and Institute of Medicine (2000), *From Neurons to Neighborhoods : The science of early childhood development*, Committee on Integrating the Science of Early Childhood Development, Shonkoff, J. P. et Phillips, D. A. (éd), Board on Children, Youth and Families, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Academy Press, Washington, D.C., 2000, p. 28

National Research Council (2001), *Eager to Learn : Educating our preschoolers*, Committee on Early

Childhood Pedagogy, Bowman, B. T., M. S. Donovan et M.S. Burns (éd); Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Academy Press, Washington, D.C., 2001, p. 2

Oberhuemer P.(2005), International perspectives on early childhood curricula
OCDE (2011), Petite enfance, grands défis III

OCDE (2003), Education et accueil des jeunes enfants, Rapport préalable à la visite des experts en France, 2003

Panteia (2013), La qualité dans l'éducation et l'accueil de la petite enfance, Etude, Direction générale des politiques internes, Département thématique B : politiques structurelles et de cohésion, culture et éducation

Stephen Ch. (2006), Early Years Education : Perspectives from a Review of the International Literature, Information and Analytical Services Division, Scottish Executive Education Department, Edinburgh,

Wall S., Litjens I., Taguma M. (2015), Pedagogy in early childhood education and care (ECEC): an international comparative study of approaches and policies, Research brief, Department for Education, July 2015