

CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA PETITE ENFANCE
DE FE Y ALEGRÍA INTERNATIONAL

amores **pibes** pipito
chiquilines **enfant** pelao
chavala rorros **chamas**
mwana muchachos menino
sipote **gurisas** **amorcito** guaguas
chiguina gurises
niñas ♥ **niños**
chavalo chiquilinas sipota
chigüines **micas** menina
crianças chamacos **chinito**
bichos **micos** chiquillos
bana guirros **chiguin**
chicos **pibas** cipotes
guirras **bebés** pipita
bichas **chamos** peques¹



AUTEURS

Irene Rubio Azevedo, [Consultante Spécialiste de la Petite Enfance](#)

Fiorella Magnano, Directrice de l'Éducation de Fe y Alegría Uruguay et Responsable de l'Initiative Fédératif pour la Petite Enfance.

Gabriela Risso, Fe y Alegría Uruguay Référent Petite Enfance.

LES PARTICIPANTS

Lucila Cerrillo, Coordinatrice de l'axe Éducation Populaire de la Fédération Internationale Fe y Alegría.

BOLIVIE

Estefania Medinaceli, Technicienne Nationale pour la formation professionnelle et co-responsable de l'Initiative pour la Petite Enfance.

Sergio Von Vacano, Responsable National de la Planification et des Projets.

BRÉSIL

Renata Silva Oliveira, Directrice d'un Centre de la Petite Enfance.

Paulo Roberto Espirito Santo, Analyste Pédagogique.

TCHAD

Minitaknde Casimir Ralongar, Gestion de Projet.

Adama Seid Blandine, Pédagogie de la Petite Enfance.

COLOMBIE

Nilda Nury Castillo, Coordinatrice Pédagogique Régionale pour le Pacifique.

Claudia Marcela Rueda, Coordinatrice Pédagogique de la Petite Enfance de la Région de l'Orient.

ÉQUATEUR

Marce Quinga, Équipe de la Petite Enfance.

MADAGASCAR

Anselme Rahaolahy, Chef de Projet.

Marie Celine Lala, Chef d'Établissement.

Tahina Jean Guy, SJ, Directrice Nationale.

PARAGUAY

Nicol Ortiz, Coordinatrice Pédagogique.

RD CONGO

Arvie Muayi, Gestion de Projet et co-responsable de l'Initiative pour la Petite Enfance.

RÉPUBLIQUE DOMINICAINE

Dely Romero, Coordinatrice de l'Enseignement préscolaire et primaire.

REMERCIEMENTS

Ce travail a été enrichi par les contributions et les commentaires des membres de l'équipe Fe y Alegría au niveau national et international.

Beatriz Borjas pour son accompagnement permanent, ses contributions à l'initiative de formation pédagogique et la traduction en français tout au long du processus.

Ada Mendez, Responsable Technique Exécutif, Protection des Enfants et des Adolescents

Belén Rodríguez, Initiative pour l'Évaluation et la Mesure de l'Impact

Carmita de la Cruz, Initiative pour l'Éducation Inclusive

Diana Benavides, Psychologue, Équipe d'Éducation Populaire et de Promotion Sociale, Honduras

Iris Arreaga, Guatemala

Karina Mendoza, Directrice Adjointe, École Nuestra Señora del Guadalupe, Nicaragua

Maximiliano Koch, Directeur de la Pastorale de Fe y Alegría Uruguay, pour ses conseils et ses contributions à la compétence spirituelle dans l'enfance

Miriam Sandoval y Jesús Castellón, Iniciativa de Género

Patricia Arocena, Directrice de la région occidentale de Fe y Alegría Uruguay

L'équipe de l'Université Catholique d'Uruguay a collaboré à l'élaboration de la conceptualisation qui a permis de définir ce cadre, sa portée et son format.

Le Cadre de référence pour la petite enfance est la propriété de la Fédération internationale de Fe y Alegría. Nous encourageons toutes les personnes et institutions travaillant dans le domaine de l'éducation de la petite enfance à l'utiliser, à condition d'inclure les citations appropriées.

Pour toute demande de renseignements: info@feyalegria.org.uy

Note: Ce document a été développé en espagnol. Nous pouvons être contactés si vous avez besoin de soutien ou de suggestions pour la traduction.



Fe y Alegría
FÉ E ALEGRIA · FOI ET JOIE

CONTENU

INTRODUCTION	5
01. UTILISATION DU CADRE DE RÉFÉRENCE POUR LA PETITE ENFANCE	6
02. CADRE CONCEPTUEL	7
Petite enfance.....	7
Fille et garçon.....	7
Une éducation de qualité.....	8
Protection des enfants et des adolescents.....	8
L'éducation inclusive.....	8
La perspective du genre.....	9
Attachement et sensibilité aux soins.....	9
Compétences.....	9
Développement de l'enfant.....	9
Apprentissage.....	10
Compétences pédagogiques.....	10
Dimension familiale et communautaire.....	12
03. PROCESSUS DE TRAVAIL	13
04. MÉTHODOLOGIE	14
05. DIMENSIONS	15
06. COMPÉTENCES DES ENFANTS	16
Dimension cognitive.....	16
Dimension motrice.....	19
Dimension émotionnelle et sociale.....	20
Dimension transcendantale.....	23
07. COMPÉTENCES DES RÉFÉRENTS ÉDUCATIFS	24
08. LISTE DE CONTRÔLE POUR L'ÉVALUATION	27
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	29

Introduction

Ce document est une référence pour le travail dans le domaine de la petite enfance à [Fe y Alegría](#). Reconnaisant le développement marqué de l'individu dans la petite enfance et la condition humaine de l'apprentissage tout au long de la vie, cette référence cherche à guider et à réfléchir sur les processus de soins, d'attention et de stimulation que nous générons.

En tant que mouvement d'éducation populaire intégrale et de promotion sociale, nous définissons comme priorité ([Plan Global des Priorités Fédératives 2021-2025](#)), de travailler aux frontières de la plus grande exclusion avec une attention particulière à la protection des enfants. Nous réaffirmons ainsi notre engagement à construire des sociétés démocratiques, justes, promotrices de paix et exemptes de violence, dans lesquelles les personnes développent pleinement leurs capacités et vivent dans la dignité. Nous identifions la petite enfance comme une frontière d'exclusion marquée par une forte dépendance au contexte, une des populations les plus vulnérables face aux cycles économiques de récession, fortement touchée par la pauvreté, et en même temps une étape fondamentale pour le plein développement de la personne.

“Le défi consiste à, à partir de chaque Fe y Alegría local, national et international, faire l'exercice d'approfondir et de repenser leurs pratiques à la lumière des exigences de l'environnement et que nous puissions les concrétiser dans des réponses depuis l'éducation populaire”.²

Notre façon de procéder cherche à provoquer un dynamisme créatif entre la perspective globale et l'action locale. Ainsi, le [Plan de mise en œuvre 2021-2023](#) définit la création de l'Initiative fédérative pour la petite enfance, dont le but est de renforcer la proposition d'éducation populaire pour la petite enfance de Fe y Alegría, avec une intentionnalité transformatrice, à partir de la promotion de la qualité et de l'accès universel à la petite enfance, à travers les objectifs suivants:

1. Promouvoir l'accès, la permanence et la qualité globale des soins, en mettant l'accent sur les droits de l'enfant..

2. Mettre en place un réseau fédératif de collaboration pour la qualification et la formation des référents éducatifs de la petite enfance.
3. Générer une articulation avec les pays africains dans le cadre de l'initiative pour la petite enfance.

Dans le cadre de ce processus, nous avons construit ce cadre de référence sur la base de la grande diversité de points de vue, de réflexions et de propositions provenant de différents pays. . **Il inclut des conceptualisations générales, décrit les compétences que nous cherchons à promouvoir dans la petite enfance et établit par conséquent quelles sont les compétences requises et celles que nous devons renforcer pour ceux d'entre nous qui travaillent dans le domaine de l'accueil direct de la petite enfance.**

Nous reconnaissons le **réfèrent éducatif**³ comme un acteur social qui génère des liens et des espaces éducatifs pour la transformation sociale. Selon une enquête menée par l'UNESCO (2016), il n'existe pas de critère commun lorsqu'on parle des enseignants de la petite enfance. Ils précisent que la formation n'est pas la même dans tous les pays, ni le profil des personnes qui travaillent avec les enfants (Marsiglia et al., non publié, 2022.). En ce sens, le présent travail représente une occasion unique de réaliser un accord interculturel de Fe y Alegría concernant les compétences que les personnes sont censées développer au cours de l'enfance et, sur cette base, les compétences que doivent acquérir les personnes qui développent un lien éducatif en travaillant avec des enfants dans la petite enfance.

Ce travail est réalisé à travers un **processus participatif** avec des référents de 13 pays, dans le but de générer un outil qui permette à chaque référent éducation de la petite enfance de Fe y Alegría de repenser ses pratiques, afin que l'Initiative puisse construire des moyens de répondre à leurs besoins pour renforcer leur travail de promotion d'une éducation de la petite enfance de qualité.

2. Réflexion et mise à jour sur l'éducation populaire dans Fe y Alegría, 2018, p. 3.

3. Le terme réfèrent éducatif comprend les éducateurs, les enseignants, les soignants, les professeurs, les techniciens qui développent un lien d'attention, de soin et d'éducation avec les enfants dans leur petite enfance.

01

Utilisation du cadre de référence pour la petite enfance

Ce cadre est destiné à renforcer notre travail dans le domaine de la petite enfance.

Dans ce sens, et dans le cadre de son processus de développement, nous avons analysé l'intentionnalité pédagogique des différents espaces de la vie d'un centre éducatif, tels que l'entrée, la lecture d'une histoire ou l'heure du repas. Cette analyse a servi de référence pour l'élaboration de propositions éducatives et de processus de planification collective au niveau du centre et du réseau. En même temps, il a permis d'analyser les propositions éducatives en termes de processus que nous cherchons à provoquer à travers les expériences que nous proposons.

Elle nous donne la possibilité d'analyser les pratiques et les stratégies en observant en profondeur les processus des enfants dans leurs contextes.

Son approche est basée sur la reconnaissance de la pertinence de notre travail en tant que référents éducatifs, ainsi que sur la nécessité de travailler avec des référents familiaux afin de générer des environnements appropriés pour le développement des enfants. Elle complète ou enrichit les référents qui se concentrent davantage sur l'apprentissage formel ou académique, en intégrant les liens, les attitudes et les aspects personnels.

Il s'agit d'une référence détaillée et rigoureuse de valeur qualitative et conceptuelle avec des accents différenciés selon les domaines d'application possibles:

- au niveau individuel, il s'agit d'un outil de réflexion sur les points forts et les défis à relever pour promouvoir le développement des enfants
- au niveau de l'école, afin d'orienter le développement d'actions spécifiques
- au niveau national, de définir des stratégies (formation, accès aux outils, consultations, accompagnement, etc.) pour renforcer la proposition sur la base de l'identification des besoins communs et des pratiques exemplaires
- au niveau de l'initiative pour élaborer des stratégies globales qui:
 - permettre des processus de formation différenciés en réponse à un large éventail de besoins et de contextes spécifiques
 - capitaliser les propositions de formation de qualité en matière de petite enfance au sein et en dehors de la sphère fédérative
 - permettre d'apprendre avec d'autres

02

Cadre conceptuel

PETITE ENFANCE

L'une des premières réflexions sur la petite enfance consiste à définir la tranche d'âge associée au stade vital. Nous trouvons dans différents pays une diversité de réponses considérant l'étape allant de la conception à 3, 6, 8, 13 et 18 ans.

À titre de référence, l'UNESCO définit la petite enfance comme la période allant de la naissance à l'âge de huit ans, qui constitue une période de croissance unique au cours de laquelle le cerveau connaît un développement important. La Convention relative aux droits de l'enfant définit l'enfant comme "tout être humain de la naissance à l'âge de 18 ans, à moins qu'il n'ait atteint l'âge de la majorité plus tôt".

Dans le cadre des travaux de l'initiative pour la petite enfance, nous avons décidé de nous concentrer sur la **période allant de la gestation à l'âge de 6 ans de l'individu**, en considérant le développement d'autres actions fédératives à partir de l'étape scolaire.

Le rapport 2017 de l'Unicef sur la petite enfance souligne l'importance de cette étape comme suit:

"Pendant cette période de la vie, le cerveau se développe à une vitesse étonnante. Des connexions se forment à un rythme qui ne se répétera pas au cours d'une vie, ce qui façonne et affecte profondément le développement cognitif, social et émotionnel de l'enfant, influençant sa capacité à apprendre, à résoudre des problèmes et à établir des relations avec les autres. Cela influence à son tour la vie des adultes, leur capacité à gagner leur vie et à contribuer à la société dans laquelle ils vivent... et même leur bonheur futur" (Unicef 2017).

FILLE ET GARÇON

Le concept d'enfant a un caractère historique et culturel, c'est pourquoi il a eu des significations différentes au cours de l'histoire. En ce sens, nous cherchons à développer une conceptualisation pour Fe y Alegria International à partir d'une perspective anthropologique actuelle qui reconnaît l'enfant comme un être unique, d'un point de vue humaniste, digne et positif. Nous nous sommes éloignés de manière décisive du concept de l'enfant comme une jarre vide à remplir, une tabula rasa, des adultes en miniature, des êtres à préparer à la vie.

La Convention aux Droits de l'enfant marque une étape historique et constitue un changement de paradigme en ce qui concerne la conception des enfants, fondée sur leur reconnaissance expresse en tant que sujets de droits. Leur vulnérabilité témoigne de la nécessité pour les adultes d'être disponibles pour les soins et le soutien émotionnel des enfants, ainsi que pour des environnements stimulants et protecteurs.

UNE ÉDUCATION DE QUALITÉ

À Fe y Alegría, nous croyons que

".....l'éducation est de qualité si elle répond aux réalités de ceux à qui elle s'adresse et contribue au développement de sujets libres, capables d'influer sur l'amélioration de leur vie et la transformation de leur environnement social. L'éducation est de qualité si elle éveille le goût d'apprendre, de se perfectionner, si elle valorise et reconnaît l'apprentissage par l'expérience et favorise la créativité, la liberté et l'amour."

Cette déclaration s'applique à la fois à la formation des référents éducatifs dans le cadre de leur formation continue et à l'éducation des enfants qui leur sont confiés dans les structures de la petite enfance.

En ce qui concerne la qualité des services éducatifs, la Banque interaméricaine de développement déclare que:

...de nombreux éléments déterminent la qualité des jardins d'enfants. Dans la pratique, cependant, une distinction est faite entre les dimensions de la qualité structurelle et de la qualité du processus. La dimension de la qualité structurelle fait référence à la présence (ou à l'absence) de ressources susceptibles de faciliter les interactions qui devraient avoir lieu dans un environnement d'apprentissage. Elle comprend la prise en compte des aspects liés à l'infrastructure (espace, éclairage, mobilier et équipement) ; des éléments liés à la santé, à l'hygiène et à la sécurité (protocoles sanitaires, procédures d'urgence) ; des caractéristiques des éducateurs et des prestataires de soins (emploi précédent et formation en cours d'emploi, expérience, salaires) ; et des particularités du groupe d'enfants dont ils ont la responsabilité (taille, tranche d'âge, ratio éducateur/enfant). La dimension de la qualité du pro-

cessus fait référence aux éléments des structures d'accueil qui ont un impact direct sur l'expérience quotidienne, l'apprentissage et le développement de l'enfant. Cette dimension englobe la mise en œuvre du programme d'études (s'il existe) et, surtout, la fréquence, les types et la qualité des interactions entre les enfants et leurs responsables, entre les enfants et leurs pairs, et entre les responsables et les parents (Berlinski & Schady, 2015 p.103)."

La décision opérationnelle consiste à définir les compétences des enfants et des référents dans le lien éducatif, étant donné que celles-ci déterminent la possibilité de mettre en œuvre le programme d'études ou la proposition éducative et assurent la qualité des interactions, étant donné que, selon ces auteurs, les preuves montrent que la qualité des processus interactifs est le principal facteur de promotion du développement de l'enfant (Berlinski & Schady, 2015).

PROTECTION DES ENFANTS ET DES ADOLESCENTS

Nous comprenons qu'en tant que référents éducatifs, nous disposons d'un espace privilégié de prévention, d'éradication et de détection précoce pour la protection des droits de l'enfant. En ce sens, Fe y Alegría s'engage à garantir la protection des enfants qui participent à des programmes éducatifs et de promotion sociale au niveau national et international. Les lignes directrices établies dans la [politique de protection des enfants et des adolescents de la Fédération internationale](#) sont une référence nécessaire pour notre travail.

L'ÉDUCATION INCLUSIVE⁴

Dans le cadre des étapes du développement, il est important de tenir compte, pendant la petite enfance, de l'influence des facteurs causaux, organiques ou génétiques et des facteurs socio-environnementaux qui peuvent générer des limitations fonctionnelles ou des retards de maturation dans le développement de l'enfant, et qui peuvent ou non être associés à un certain type de handicap.⁵

D'un point de vue social, le handicap est compris comme les limitations ou les barrières physiques, socia-

4. Contribution de l'Initiative fédérative sur l'éducation pour l'inclusion

5. Référence bibliographique : María Pérez Solís - Orientación educativa y dificultades de aprendizaje, Thomson Editores Spain, 2002.

les, comportementales et de soutiens fournies par l'environnement pour promouvoir le développement intégral des compétences, des aptitudes et du potentiel. Cette approche est soulignée dans notre [politique d'inclusion](#).

L'article 24 de la [Convention internationale relative aux droits des personnes handicapées](#) engage les États parties à reconnaître le droit des personnes handicapées à l'éducation. Afin de réaliser ce droit sans discrimination et sur la base de l'égalité des chances, ils garantissent un système éducatif inclusif à tous les niveaux, ainsi que l'apprentissage tout au long de la vie visant à :

- a. Développer le plein potentiel humain, le sens de la dignité et l'estime de soi et renforcer le respect des droits de l'homme, des libertés fondamentales et de la diversité humaine;
- b. Développer au maximum la personnalité, les talents et la créativité des personnes handicapées, ainsi que leurs capacités mentales et physiques;
- c. Permettre aux personnes handicapées de participer effectivement à une société libre.

LA PERSPECTIVE DU GENRE

Notre [politique d'égalité et d'équité entre les hommes et les femmes](#) vise à : "Promouvoir l'autonomisation des femmes (filles, adolescentes, jeunes femmes et adultes) à un niveau individuel et collectif dans le Mouvement d'éducation populaire et de promotion sociale Fe y Alegría". En ce sens, nous cherchons à promouvoir le développement de chaque individu en termes d'égalité entre les hommes et les femmes.

ATTACHEMENT ET SENSIBILITÉ AUX SOINS

Dans les soins quotidiens qu'une figure d'attachement prodigue à un enfant, les interactions doivent être fréquentes, variées et conformes aux demandes et aux besoins de l'enfant (Ainsworth, 1982). La disponibilité de la figure d'attachement pour l'enfant, les réponses qu'elle apporte et l'adéquation de ces réponses aux besoins de l'enfant sont appelées sensibilité (Ainsworth, 1982).

Les enfants de la petite enfance nouent des relations d'attachement avec leurs principaux dispensateurs de soins, mais aussi avec leurs enseignants, avec lesquels ils passent de nombreuses heures par jour dans leur vie quotidienne.

Les enfants qui reçoivent des soins attentifs de la part des personnes qui s'occupent d'eux à la maison et à l'école se sentent en sécurité, ce qui leur permet de développer la curiosité, le comportement exploratoire et l'esprit ludique qui sont nécessaires à l'apprentissage.

COMPÉTENCES

Bisquerra et Pérez (2007) définissent la compétence comme "la capacité à mobiliser de manière adéquate un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes nécessaires à la réalisation de diverses activités avec un certain niveau de qualité et d'efficacité". [Cela implique des connaissances ("knowledges"), des aptitudes ("know-how") et des attitudes et comportements ("know how to be" et "know how to be") intégrés les uns aux autres", (p. 3) (In (Marsiglia et al., non publié, 2022.).

Les compétences se développent tout au long de la vie d'une personne, en intégrant diverses ressources dans une relation profonde entre le savoir, le savoir faire et le faire, le savoir être.

Dans le présent travail, le critère convenu implique tout d'abord le développement basé sur les compétences des enfants, puisqu'il permet de faire le lien entre ce qui est attendu dans le développement de l'enfant et ce que les enseignants sont censés faire pour provoquer l'apprentissage en fonction de l'étape que chaque enfant traverse progressivement, en accompagnant ses processus évolutifs.

DÉVELOPPEMENT DE L'ENFANT

Afin de développer un cadre de compétences que les enfants sont censés acquérir, nous commençons par conceptualiser le développement de l'enfant et ses dimensions

Le développement humain est défini comme *“le phénomène de continuité et de changement dans les caractéristiques bio-psychologiques des êtres humains en tant qu’individus et groupes”* (Bronfenbrenner, 2011, p. 38).

Dès la naissance, les expériences des enfants en contact avec leur environnement façonnent leur cerveau, qui acquiert de nouvelles compétences et fonctions, en particulier au cours des mille premiers jours de vie, à une vitesse élevée (Leisman et al., 2015).

Au début de ce processus de travail, nous avons adhéré à la définition de l’UNESCO, selon laquelle le développement se compose de quatre dimensions : cognitive, motrice, émotionnelle et sociale. Sur la base de cette classification, et en observant la pertinence attribuée par les référents nationaux, nous avons décidé de mettre en évidence le domaine transcendantal pour lequel nous avons généré une dimension spécifique.

APPRENTISSAGE

Le développement est un processus complexe et multi-causal. Toutefois, pour qu’il puisse atteindre son plein potentiel, les environnements éducatifs formels et non formels cherchent à générer des expériences riches qui favorisent l’apprentissage et qui contribueront au développement des enfants.

Pour que l’enseignement contribue de manière significative au développement de l’enfant, il est nécessaire de développer une pratique éducative qui agisse comme un *“levier”*, selon l’expression de Vygotsky, pour générer des apprentissages à partir de la zone proximale de développement. Et comment savoir quelle est cette fameuse zone proximale de développement proximale ? Pour ce faire, il est nécessaire d’observer chaque enfant dans son moment d’évolution et de voir ce qu’il accomplit déjà seul, et de savoir quelle serait la prochaine réalisation évolutive dans cet aspect du développement, afin de la promouvoir par le biais d’expériences riches.

Stanislas Dehaene, neuroscientifique de premier plan dans ce domaine, a particulièrement étudié les facteurs

qui favorisent un apprentissage correct : l’attention, la participation active, la révision à partir de l’erreur et la consolidation. Ces quatre éléments constituent *“les quatre piliers de l’apprentissage”*. (Dehaene & D’Alessio, 2019). En d’autres termes, pour apprendre correctement, il est nécessaire d’éveiller la curiosité des enfants, afin de capter leur attention, avec des propositions créatives et intéressantes. Il est essentiel qu’ils aient la possibilité d’expérimenter activement ce qu’ils sont censés apprendre, car ils ont besoin d’expérimenter et d’explorer directement de nouveaux concepts et de nouvelles compétences. Il est essentiel de permettre des essais successifs, car c’est en faisant des erreurs qu’ils se corrigeront jusqu’à ce qu’ils perfectionnent ce qu’ils essaient. Enfin, il doit pouvoir le répéter plusieurs fois jusqu’à ce que cela devienne un automatisme. Un autre facteur que l’auteur considère comme fondamental est le sommeil, car c’est après celui-ci que l’on observe la consolidation de l’apprentissage.

D’autre part, en fonction de leur âge, les stratégies doivent être adaptées. Plus ils sont jeunes, plus les propositions doivent être individualisées, étant donné que leur développement cognitif ne leur permet d’avoir une conscience de *“groupe”* qu’après l’âge de trois ans. De même, au sein d’un même groupe, il existe des différences évolutives très importantes entre les enfants les plus âgés et les plus jeunes d’un même groupe.

COMPÉTENCES PÉDAGOGIQUES

Sur la base du développement du cadre de compétences pour les enfants de 0 à 6 ans, le groupe de travail travaille au développement participatif d’un cadre de compétences pour les référents éducatifs de Fe y Alegría, qui permettra de réfléchir à la pratique en vue de promouvoir les compétences susmentionnées des enfants.

Différents auteurs conceptualisent les compétences que les enseignants devraient développer dans le domaine de la petite enfance. Dans une recherche non publiée de Marsiglia et al. datant de 2021, différents points de vue sur le sujet sont présentés.

Tout d’abord, coïncidant avec l’UNESCO (2006),

Zabalza (2016) conçoit que, dans le cadre de la formation des éducateurs, l'un des domaines fondamentaux est la formation spécifique aux enfants, la connaissance de ces derniers et, à cette fin, un niveau élevé de connaissances sur le développement de l'enfant, sur la manière dont les enfants s'adaptent à différents contextes, sur la manière dont ils apprennent, sur la manière dont ils sont en relation les uns avec les autres et avec les adultes. Mais s'engager auprès des enfants, ce n'est pas seulement les connaître ; c'est aussi savoir comment vivre et parler avec eux, comment les écouter, comment les impliquer, être capable d'identifier et d'enrichir leurs attentes, savoir comment les étonner et les défier intellectuellement. Et pour que tout cela fonctionne, les éducateurs de la petite enfance doivent créer les conditions pour que les enfants se sentent à l'aise et heureux, pour qu'ils apprécient leur temps à l'école (p. 11-12).

À la suite de Marsiglia, une classification des compétences d'enseignement par dimensions est proposée : personnelle, des enfants, institutionnelle et de la famille et de la communauté.

Selon Bisquerra (2007), il existe deux types de compétences émotionnelles : les compétences socio-personnelles et les compétences technico-professionnelles. Les premières comprennent la motivation, la confiance en soi, la maîtrise de soi, la patience, l'autocritique, l'autonomie, la maîtrise du stress, l'affirmation de soi, la responsabilité, les capacités de prise de décision, l'empathie, les capacités de prévention et de résolution des conflits, l'esprit d'équipe, entre autres. Pour les seconds, ils intègrent la maîtrise des connaissances spécialisées de base, des tâches et des compétences requises dans la profession, des techniques nécessaires dans la profession ; ainsi que les capacités d'organisation, de coordination, de gestion de l'environnement, de travail en réseau et la capacité d'adaptation et d'innovation, entre autres (p. 64).

Selon l'étude de Marsiglia, la formation professionnelle spécialisée est positivement associée aux résultats en matière de développement de l'enfant, de sorte que les enseignants ayant suivi une formation spécialisée

de quatre ans sont plus réceptifs et plus compétents pour offrir aux enfants des expériences enrichissantes (P. 66).

En ce qui concerne les compétences établies dans la dimension personnelle des éducateurs, nous pouvons dire que l'autoréflexion est l'une de celles qui permettent d'améliorer la qualité éducative. Malajovich (2017) l'intègre en disant " il est important de construire à partir de la formation un regard autocritique qui permette à l'enseignant et à l'équipe de travail dans son ensemble de réfléchir sur la tâche, en s'appropriant les nouvelles connaissances qui sont acquises à partir de l'évaluation du développement des pratiques d'enseignement dans la classe " (p. 80).

Marsiglia analyse les auto-soins personnels des adultes. Pour ce faire, elle s'appuie sur Zabalza (2016), en réfléchissant au nombre d'heures que l'adulte passe avec les enfants et à ce que cela implique émotionnellement pour l'éducateur. Cet auteur prend en considération la mise en œuvre de pratiques telles que la pleine conscience, les groupes de soutien et autres, en tant qu'outils de développement personnel et ainsi éviter des symptômes ou des situations plus complexes telles que l'épuisement professionnel. Il conclut en affirmant que

"Les enseignants doivent bien se connaître, savoir quelles sont leurs forces et leurs faiblesses, ce qu'ils trouvent satisfaisant et ce qu'ils ne trouvent pas et comment ils ont tendance à y réagir ; ils doivent apprendre à activer leurs ressources de résilience lorsqu'ils se sentent incapables ou frustrés et, bien sûr, être conscients de la grande valeur et de l'importance du rôle qu'ils jouent auprès des enfants (sentiment d'auto-efficacité)" (p. 11).

Les éducateurs doivent développer leur professionnalisme. Cela signifie non seulement une formation initiale, mais aussi une formation continue tout au long de leur vie professionnelle.

Poursuivant son étude, Marsiglia se réfère à l'approche de deux auteurs : Tenti Fanfani (2021), qui parle de l'engagement éthique de la tâche d'enseignement et assure que l'éducateur doit démontrer aux étudiants l'intérêt qu'il leur porte: "*ceux qui fournissent*

des services personnels dans des conditions de co-présence doivent donner certains signes qu'ils assument une sorte d'engagement éthique envers les autres, qu'ils s'intéressent à leur bonheur. Les enseignants doivent montrer à leurs élèves qu'ils se soucient d'eux et que leur bien-être présent et futur est l'un des motifs (et non le seul) qui les incite à faire le travail qu'ils font" (p. 145). Adela Cortina va plus loin et affirme que [...] il est fondamental d'éduquer les enfants à l'autonomie, afin qu'ils soient capables de penser, de juger et de décider par eux-mêmes. En résumé, la conviction que chaque personne est un être autonome et que l'éducation vise à former des personnes autonomes est la plus grande réussite de la modernité. [...] l'autonomie, au sens moderne du terme, ne signifie pas "faire ce que je veux", mais opter pour les valeurs qui nous humanisent, qui font de nous des personnes, et non pour autre chose. L'éducateur n'a donc pas d'autre choix que de transmettre aussi par l'éducation ce qu'il considère comme humanisant (1996, pp. 72-73).

D'autre part, il est nécessaire que les éducateurs sachent jouer. Selon Marsiglia, le jeu constitue une fonction totalisante pour l'enfant, favorise le contrôle physique et mental et promeut l'équilibre émotionnel. Le processus de jeu est plus important pour les enfants que le résultat final (Cadre de référence, 2014, p. 55). Le jeu est une situation privilégiée pour améliorer le développement et promouvoir l'apprentissage, car il est produit par une motivation intrinsèque, ce qui se traduit par une activité gratifiante, significative et fonctionnelle pour les enfants. En tant que principe éducatif, c'est un postulat qui est en vigueur depuis les origines de l'éducation préscolaire.

DIMENSION FAMILIALE ET COMMUNAUTAIRE

Dans de nombreux cas, le cadre éducatif est le premier contexte extérieur à la famille dans lequel les

enfants sont pris en charge. Pour la famille, il s'agit d'un mouvement émotionnel très important, une fois que la décision est prise d'emmener l'enfant dans un centre éducatif. Pour cette raison, il est essentiel que les référents éducatifs établissent des liens solides de collaboration mutuelle afin de réaliser l'adaptation de l'enfant à un environnement différent de celui de son foyer.

Lors de la rencontre entre les référents éducatifs et les familles, il est nécessaire de conclure des accords qui tiennent compte de l'unicité de chaque personne, en instaurant un dialogue avec les personnes qui s'occupent d'elle, afin de parvenir à une prise en charge qui respecte leur culture, leurs traditions et leurs pratiques éducatives, en fournissant des éléments qui favorisent le développement de l'enfant.

En même temps, l'espace éducatif constitue une référence pour promouvoir une éducation respectueuse, basée sur le respect et la coresponsabilité.

03

Processus de travail

Le cadre de référence pour la petite enfance est basé sur les contributions des pays suivants : Bolivie, Brésil, Colombie, République Dominicaine, Équateur, Guatemala, Honduras, Madagascar, Nicaragua, Paraguay, République Démocratique du Congo, Tchad et Uruguay.

Les responsables des différentes initiatives fédératives ont fait part de leurs contributions lors de l'élaboration ou en réponse à la révision du document : formation pédagogique, qualité et innovation éducatives, évaluation et mesure de l'impact, écologie intégrale, formation au travail, jeunesse, citoyenneté, genre, éducation inclusive et migration. Nous avons pris en compte les contributions de la politique de protection de l'enfance. Le développement de la compétence spirituelle dans l'enfance bénéficie de la perspective spécialisée du directeur de la pastorale de Fe y Alegría Uruguay.

Le processus a été mené par Fe y Alegría Uruguay avec le soutien de l'axe de l'éducation populaire et est réalisé avec le conseil technique spécialisé dans la petite enfance.

L'intégration des contributions et des points de vue des différentes sphères fédératives nous a permis d'enrichir ce document et de contribuer à sa validation en incorporant les différentes perspectives à partir de leur spécificité. Nous comprenons que ce processus renforce cette construction dans son appartenance à l'action internationale de Fe y Alegría.

04

Méthodologie

Le travail a été réalisé par des mouvements itératifs entre les apports fournis par les référents des pays participants et le traitement de ces informations jusqu'à la définition du cadre de compétences pour la petite enfance présenté ici.

Le développement du cadre conceptuel de la petite enfance commence en 2022 avec le soutien de l'Université Catholique de l'Uruguay. Il comprend des instances de consultation et d'examen des contributions et des réunions virtuelles participatives développées en octobre et novembre 2022 qui nous ont permis de conceptualiser l'enfance et les dimensions qui décrivent le développement intégral de l'enfant.

Lors de la première réunion virtuelle en 2023, les premières définitions générales ont été présentées et examinées. Chaque pays a ensuite été invité à soumettre un bref document décrivant les compétences que les enfants devraient, selon eux, acquérir au cours de la petite enfance.

Les documents de réponse ont été reçus et traités à l'aide du logiciel d'analyse qualitative Atlas.ti.

Cela a permis de classer les compétences évoquées par tous, de regrouper celles qui coïncident, de les coder selon leur caractéristique principale et de regrouper ensuite ces codes selon la dimension du développement de l'enfant à laquelle ils contribuent principalement.

La production a ensuite été renvoyée aux points focaux nationaux, qui ont pu la réviser et la compléter ou la corriger.

Les participants ont ensuite été invités, sur la base des compétences de l'enfant convenues collectivement, à répondre, selon eux, aux compétences qu'un éducateur doit développer afin de promouvoir les compétences susmentionnées chez les enfants avec lesquels il travaille.

Une fois encore, chaque participant des différents pays a envoyé sa réponse. L'ensemble des réponses a été traité, comme pour le produit précédent, à l'aide du programme Atlas.ti, toutes les contributions ont été analysées, des codes ont été générés par thème et ils ont été regroupés dans des catégories précédemment proposées et dans d'autres catégories émergentes. Les catégories relatives à la promotion des cinq dimensions du développement ont été proposées précédemment. Les catégories relatives aux compétences pédagogiques spécifiques, aux compétences en matière de gestion de l'éducation, aux compétences personnelles et aux compétences en matière de travail avec les familles ont émergé du codage des contributions fournies par les pays participants.

Les matériaux générés à chaque étape du processus seront conservés dans un dossier accessible aux référents qui contribuent à cette production collective, de manière à permettre la "traçabilité" des données, qui dénote la validité du processus mis en œuvre.

Ces produits serviront à leur tour à générer une liste de contrôle pour l'auto-évaluation des enseignants, qui fournira des informations à l'initiative pour la petite enfance afin de développer ce que le collectif identifie comme nécessaire.

05

Dimensions

Nous considérons cinq dimensions pour décrire le développement de l'enfant qui serviront de référence pour regrouper les compétences que nous cherchons à promouvoir chez les filles et les garçons dans la petite enfance.

Nous nous sommes basés sur la classification établie par l'UNESCO en raison de sa nature multidimensionnelle : dimensions physique, cognitive, sociale et émotionnelle. Sur la base de cette classification, et en observant la pertinence attribuée, nous avons défini le domaine transcendantal pour lequel nous avons généré une dimension spécifique.

Dans la **dimension cognitive**, les compétences mathématiques, le langage, le fonctionnement exécutif et la théorie de l'esprit sont généralement pris en compte.

La **dimension motrice** est considérée comme un processus séquentiel et dynamique par lequel un grand nombre d'aptitudes motrices sont développées afin d'atteindre l'indépendance physique et fonctionnelle. Elle se divise en deux catégories: la motricité fine et la motricité globale.

La **dimension émotionnelle** fait référence à la capacité des personnes à réguler progressivement leurs

émotions dans leurs relations avec les autres, en commençant par leur relation avec leurs principaux soignants et, ensuite, avec leur éducateur, lorsqu'ils entrent dans les structures d'accueil de la petite enfance, et plus tard avec leurs pairs et d'autres personnes de leur entourage.

La **dimension sociale** implique la connaissance progressive du milieu environnant, de ses modèles et de ses règles de fonctionnement et la capacité qui en découle de donner des réponses adaptatives à leur environnement.

La **dimension transcendantale**. Cette dimension fait référence à la perspective évolutive de la spiritualité de l'individu depuis l'enfance. Rebecca Nye la décrit comme "*la façon dont les enfants approchent Dieu, et la façon dont Dieu approche les enfants*" (Nye, 2009). Elle indique que la spiritualité d'un enfant est une manière d'entrer en relation, de rechercher la connexion et d'être connecté, et que c'est quelque chose qui se produit dès la naissance. Il affirme que les enfants trouvent intuitivement des moyens créatifs et originaux d'y parvenir. Il considère la spiritualité comme un processus continu et sans fin (Nye et Lluberas, 2019).

06

Compétences des enfants

Nous expliquons ci-dessous les compétences que nous cherchons à promouvoir chez les filles et les garçons qui participent aux différentes propositions de Fe y Alegría.

Afin de les contextualiser, les principales étapes du développement de ces dimensions, selon les auteurs Pardo, Gómez et Edwards (2012), sont ajoutées dans les sections qui ont une correspondance directe. Bien qu'elles soient basées sur des paramètres universels, dans certains cas, elles peuvent nécessiter une révision pour être contextualisées.

DIMENSION COGNITIVE

Principales étapes à attendre du développement cognitif⁶:

Dans la présente dimension, les auteurs de référence établissent une distinction entre la cognition et le langage.

En ce qui concerne la cognition, ils affirment ce qui suit: EAu cours du premier semestre, l'enfant est capable de fixer son attention sur un objet pendant 10 secondes, alterne son attention entre deux objets et commence à explorer les jouets. Dans la seconde moitié de l'année, l'enfant montre de l'intérêt pour le milieu environnant, cherche un objet qui tombe et essaie de ramasser des objets. À l'âge d'un an, il aime jouer avec les éléments de la nature. Il utilise les objets de la vie quotidienne selon leur fonction, ajuste une silhouette. À l'âge de 2 ans, il trouve des objets cachés, reconstitue des puzzles à deux pièces. Il comprend la notion de "un". Regroupe des objets différents. A 3 ans, répète deux chiffres. Reconnaît et compare la taille des objets. Regroupe les couleurs. Montre son âge avec ses doigts. Nomme trois couleurs. Reconnaît les phénomènes naturels. Identifie des images dans des tableaux.

Reconstitue des puzzles de quatre pièces maximum. A l'âge de 4 ans, connaît certains lieux qui l'entourent. Connaît les parties de son corps et leur fonction. Répète trois chiffres. Connaît des métiers. Regroupe les objets par taille et par couleur. Établit des analogies. Associe le nombre à la quantité. A 5 ans, identifie les pays, les classe selon leurs caractéristiques. Reconnaît les similitudes et les différences entre les objets.

En ce qui concerne le langage, les auteurs de référence affirment que : Au premier semestre, l'enfant émet des sons voyelles, discrimine les sons, tourne la tête pour voir d'où viennent les sons et vocalise en réponse à celui qui lui parle. Au second semestre, il émet des sons consonnes-voyelles, en réaction à un mot connu, essaie d'imiter les sons de celui qui lui parle. Il émet des chaînes de deux syllabes. Vers l'âge d'un an, il reconnaît son nom et prononce ses premiers mots significatifs. Après un an, observe et manipule un livre. Donne un objet sur demande. Nombre croissant de mots significatifs. Montre de l'intérêt pour la lecture d'histoires..

A 2 ans, il identifie les objets et les actions par leur nom. Il dit des phrases courtes et reconnaît l'utilité des objets de la vie quotidienne.

A 3 ans, nomme les objets. Suit un ordre. Comprend les négations. Utilise les gérondifs et les antonymes..

À l'âge de 4 ans, le vocabulaire s'enrichit. Décompose les mots en syllabes en frappant dans ses mains. Décrit des situations en utilisant des verbes et des noms. Comprend le pluriel.

A 5 ans, identifie la première syllabe d'un mot. Est capable de définir des mots. Répond à des questions sur une histoire. Reconnaît les lettres. Sait écrire son nom.

6. Basé sur le développement de Pardo, M. Gómez, M. et Edwards, M. (2012).

On s'attend à ce que, compte tenu de leur âge, les enfants développent progressivement, sous l'influence de leur référent éducatif, des compétences liées à la dimension cognitive:

De 0 à 3 ans. Attentif à ce qui se passe dans son environnement. Joue avec des objets quotidiens, commence à reconnaître des référents familiers puis des référents secondaires.

Dès l'âge de 2 ans, il représente des situations réelles ou imaginaires, des actions, des désirs et des sentiments par l'imitation, la création et la récréation.

De 4 à 6 ans. Représente des situations, des actions, des désirs et des sentiments réels ou imaginaires par l'imitation, la création et la récréation (récits, gestes, jeux, expression plastique, entre autres).

La première année, il est capable de chercher un objet qui tombe. Plus tard, il est capable de trouver un objet caché. De 2 à 3 ans. Anticipe les situations en évoquant des images mentales et réagit en conséquence.

De 4 à 6 ans. Anticipe les situations en évoquant des images mentales et en réagissant en conséquence.

De 0 à 3 ans. Il observe son environnement naturel et social et le reconnaît par l'exploration. Il cherche à comprendre le fonctionnement des choses et devient progressivement un expert de son environnement quotidien.

De 4 à 6 ans. Explorer son environnement naturel et social en posant des questions et en émettant des hypothèses, en cherchant des réponses pour le comprendre et, en suivant les conseils de l'enseignant, contribuer à sa protection.

De 0 à 3 ans. Comprend progressivement l'intention communicative des personnes et interagit avec elles, en ajustant progressivement ses réponses, guidé par l'adulte.

De 4 à 6 ans. Comprend progressivement les intentions de communication des personnes et interagit avec elles en ajustant ses réponses.

De 0 à 3 ans. Commence par les sons et le babillage ; vers l'âge d'un an, il commence à dire ses premiers mots. Il développe progressivement sa langue maternelle, s'exprimant selon ses possibilités, incorporant plus de vocabulaire, améliorant sa diction et son articulation.

De 4 à 6 ans. Consolide la langue maternelle en incorporant progressivement plus de vocabulaire, une meilleure diction et articulation.

Dès l'âge de 3 ans, ils commencent à identifier les lettres et les chiffres, à reconnaître certaines lettres (par exemple dans leur nom) et à comprendre que les codes oraux et écrits sont des formes de communication entre les personnes.

De 4 à 6 ans. Acquiert et consolide les compétences d'expression orale et écrite, en valorisant leurs formes de communication et en promouvant le développement du langage de manière contextualisée et significative.

A partir de 3 ans. Ils apprennent à se situer de manière appropriée (sous la supervision de l'enseignant, dans des temps limités et avec des contenus adaptés à leur âge) dans le monde technologique et dans les relations qui peuvent s'établir à travers la virtualité, en promouvant progressivement les possibilités, les fonctions et les langages des différentes ressources multimédias.

De 4 à 6 ans. Ils apprennent à se situer de manière appropriée (sous la supervision de l'enseignant, dans des temps limités et avec des contenus adaptés à leur âge) dans le monde technologique et dans les relations qui peuvent s'établir à travers la virtualité, en promouvant progressivement les possibilités, les fonctions et les langages des différentes ressources multimédias.

De 0 à 3 ans. Découvrir les attributs et les propriétés des objets par l'observation, la manipulation et l'exploration sensorielle.

De 4 à 6 ans. Découvrir les attributs et les propriétés des objets par l'observation, la manipulation et l'exploration et utiliser ces découvertes dans un raisonnement plus complexe à leur sujet.

De 0 à 3 ans. Découvrir les similitudes et les différences entre des objets de tailles, de formes, de couleurs et de textures différentes.

De 4 à 6 ans. Découvre des similitudes et des différences entre des objets de tailles, de formes, de couleurs et de textures différentes ; formule des hypothèses sur la base de ces découvertes.

Dès l'âge d'un an, identifie les séquences temporelles dans les routines habituelles et les périodes des temps familiaux et institutionnels, en incorporant progressivement les dénominations correspondantes.

De 4 à 6 ans. Commence à identifier les séquences temporelles dans les routines habituelles et les périodes familiales et institutionnelles, comprend comment lire l'heure, en incorporant progressivement les dénominations correspondantes et en comprenant et en identifiant le cycle annuel des saisons.

De 0 à 3 ans. Établit des relations spatio-temporelles par rapport à lui-même, aux objets et aux autres personnes, en incorporant progressivement une dénomination appropriée.

De 4 à 6 ans. Approfondit sa connaissance des relations spatio-temporelles par rapport à soi-même, aux objets et aux autres personnes ; les représente dans un espace graphique bidimensionnel.

Dès l'âge de 2 ans, il commence à utiliser les quantificateurs beaucoup, peu, quelque, un peu, moins, beaucoup, tout et rien, évoluant progressivement vers la comparaison.

De 4 à 6 ans. Utilise les quantificateurs beaucoup, quelques, certains, moins, beaucoup, tous et aucun, s'orientant progressivement vers la comparaison et l'enregistrement graphique des quantités.

A partir de 2 ans. Comprend la notion de quantité de manière significative, en s'appuyant sur des situations réelles et des pratiques quotidiennes. Dès l'âge de deux ans, comprend la notion de "un".

De 4 à 6 ans. Comprend et utilise les nombres, les quantités et les mesures de manière significative, à partir de situations réelles et de pratiques quotidiennes, et les représente dans l'espace graphique.

De 0 à 3 ans. Intègre progressivement des concepts tels que le haut, le bas, l'intérieur, l'extérieur, le grand, le petit, le lointain et le proche. Comprend et utilise ces concepts dans la vie quotidienne.

De 4 à 6 ans. Fait des interprétations simples et utilise des symboles et un vocabulaire mathématique pour exprimer des idées et des relations entre des objets et des situations quotidiennes, oralement, par écrit, graphiquement, corporellement ou avec des objets concrets.

Dès l'âge de 3 ans, il parvient à expliquer ce qu'il fait de manière simple.

De 4 à 6 ans. Établit des relations simples dans ses arguments, recrée et explique les procédures utilisées.

DIMENSION MOTRICE

Principales étapes à attendre du développement moteur⁷

Au cours de la première année de vie : au cours de la première moitié de l'année, l'enfant est capable de tenir ses mains ouvertes. Il apprend à saisir des objets avec la main. Il parvient à tenir sa tête, à se soulever sur ses mains. Vers six mois, il commence à s'asseoir, puis à ramper, à se tenir debout avec un appui. Il joint les mains sur la ligne médiane. Saisit des objets.

Vers l'âge d'un an, acquiert une marche autonome. Saisit des objets avec ses doigts en forme de pince et réussit à les placer dans un récipient. Se penche pour ramasser un objet.

À environ 18 mois, il est capable de frapper et de lancer un ballon et de construire des tours avec un maximum de trois cubes.

À l'âge de 2 ans, il peut se tenir sur un pied avec un appui, sauter des deux pieds, transférer, faire des tours de cinq cubes puis de sept cubes, dévisser un couvercle.

A 3 ans, lance une petite balle avec sa main, imite des mouvements, tourne les pages d'un livre. Marche sur la pointe des pieds, coupe avec des ciseaux, plie une feuille de papier en son milieu, construit des ponts avec trois cubes.

A 4 ans, il ramasse un gros ballon avec ses mains. Il fait du vélo avec des roues. Utilise un crayon avec des mouvements de doigts. Construit des pyramides avec six cubes. Saute sur un pied sur place. Copie des formes géométriques telles qu'un cercle ou une croix.

À l'âge de 5 ans, il peut suivre une ligne pointillée et copier des formes plus complexes, comme un triangle. Saute deux mètres sur un pied.

On s'attend à ce que les enfants développent des compétences liées à la dimension physique en tenant compte de leur âge, progressivement et sous l'influence de leur référent éducatif:

De 0 à 6 ans. Connaît son propre corps et ses possibilités grâce à l'intégration d'expériences sensorielles-perceptives et motrices dans des relations significatives avec l'environnement.

De 0 à 3, il développe des compétences globales.

De 4 à 6 ans. Développe la motricité fine en explorant le mouvement dans l'espace.

De 0 à 6 ans. Ils explorent et expérimentent leur corps et différents matériaux, découvrent des sons, des arômes, des couleurs, des textures et des formes, et manifestent de l'intérêt et du plaisir.

De 0 à 6 ans. Expérimenter le corps comme instrument de communication, d'expression artistique et de manifestation culturelle, à travers des danses, des jeux et des manifestations traditionnelles.

À partir de 2 ans. Développe progressivement les soins personnels liés à la toilette, à l'hygiène corporelle, à l'habillement, au façonnage de son image en intégrant ses goûts et ses préférences.

De 4 à 6 ans. Identifie progressivement les aliments sains et intègre des pratiques de consommation responsable.

7. Basé sur le développement de Pardo, M. Gómez, M. et Edwards, M. (2012).

DIMENSION ÉMOTIONNELLE ET SOCIALE

Principales étapes à attendre du développement socio-émotionnel⁸

Au cours du premier semestre de sa vie, il est capable d'exprimer son plaisir et son mécontentement par des gestes ou des pleurs, interagit progressivement avec les adultes et s'intéresse à leurs gestes et à leurs traits. Dans la seconde moitié de la vie, il montre une préférence pour les connaissances plutôt que pour les étrangers. Progressivement Tout au moins, il parvient à se distraire pendant maintenir l'attention seulement 15 minutes.

À l'âge d'un an environ, il se calme avec de l'aide en moins de 5 minutes lorsqu'il pleure. En général, aime être câliné par les personnes qui s'occupent de lui. Il s'endort facilement.

Après l'âge d'un an, aime essayer de nouveaux aliments. Joue avec les adultes. Se tourne vers son partenaire parental pour obtenir de l'aide. Aime être avec d'autres enfants. Aime la musique et la danse. Décide de ce qu'il veut jouer ou de l'endroit où il veut aller. Exprime sa joie lorsqu'il/elle réussit ce qu'il/elle entreprend.

A 2 ans, aime jouer avec les autres, mange seul, identifie son jouet préféré. Console une autre personne. Est capable de suivre des routines. Sur demande,

peut partager. Peut se séparer sans problème des références familiales. Progrès dans le contrôle du sphincter.

Vers l'âge de 3 ans, il reconnaît son sexe. Connaît le nom de ses amis. Distingue ce qui est autorisé de ce qui ne l'est pas. Distingue la joie de la tristesse. Réussit à écouter avant de faire quelque chose. Sait qu'il est aimé par les membres de sa famille, partage spontanément, dit ce qu'il aime.

A 4 ans, identifie ce qui est dangereux. Exprime son affection pour ses proches. Distingue les bonnes actions des mauvaises. Comprend les préférences des autres. Peut nommer les émotions. Obtient le respect de ses pairs. Participe aux jeux de groupe.

Dès l'âge de 5 ans, peut faire preuve de solidarité avec les autres. Distingue le bien du mal et peut expliquer pourquoi. Peut persévérer dans une tâche intéressante.

À 6 ans, explique pourquoi il est mal de se moquer de quelqu'un. Justifie la nécessité d'inclure les personnes ayant des besoins particuliers. Exprime ses émotions négatives de manière appropriée. Sait pourquoi il est mal de mentir. Est capable de proposer des alternatives dans une situation difficile.

8. Com base no desenvolvimento de Pardo, M. Gómez, M. e Edwards, M. (2012).

On espère que, compte tenu de leur âge, les enfants développeront progressivement, par l'intermédiaire de leur référent éducatif, des compétences liées à la dimension émotionnelle:

De 0 à 3 ans. Se reconnaît par un nom, par une image corporelle, par le fait d'être un enfant avec certaines aptitudes, certains goûts et certaines préférences.

De 4 à 6 ans. Se reconnaît soi-même et reconnaît sa famille, et reconnaît certaines étapes de son histoire.

De 0 à 3 ans. Construit des liens avec des adultes significatifs et proches dans un cadre de sécurité et de confiance.

De 4 à 6 ans. Renforce les liens avec les adultes significatifs et proches dans un cadre de sécurité et de confiance.

De 0 à 3 ans. Développe progressivement, avec la médiation de l'adulte, des stratégies de régulation émotionnelle dans la vie quotidienne.

De 4 à 6 ans. Développe progressivement, en interaction avec les autres, des stratégies d'autorégulation qui lui permettent de faire face aux différentes situations de la vie quotidienne.

De 0 à 3 ans. Apprend que ses pairs et les adultes avec lesquels il partage son temps et son espace ont des besoins et des émotions. Apprend à les reconnaître et à interagir progressivement de manière empathique.

De 4 à 6 ans. Développe les compétences socio-émotionnelles, telles que l'empathie, le respect, la résolution des conflits et la conscience critique, préparant les enfants à devenir des citoyens participatifs et transformateurs.

De 0 à 3 ans. Développe la communication à travers différentes formes d'expression, d'humeurs, d'émotions et de découvertes.

De 4 à 6 ans. Développe la communication à travers différentes formes d'expression, d'humeurs, d'émotions et de découvertes.

De 0 à 3 ans. Ils apprennent, sous la médiation des adultes, à prendre soin de leur corps, dans leur relation avec leur environnement et dans leur relation avec les adultes et les pairs.

De 4 à 6 ans. Développe des attitudes d'auto-soins liées à l'intégrité et à l'intimité de son corps, dans ses relations avec les adultes et ses pairs.

On s'attend à ce que, compte tenu de leur âge, les enfants développent progressivement, par l'intermédiaire de leur référent éducatif, des compétences liées à la dimension sociale:

De 0 à 6 ans. Il apprend progressivement à entrer en relation avec d'autres personnes, adultes et enfants, avec lesquelles il vit dans sa vie quotidienne au centre.

Dès l'âge de 2 ans. Assumer des tâches simples en fonction de son stade de développement, contribuer à l'amélioration de la vie en communauté en fonction de ses intérêts et de ses initiatives (par exemple, ranger ses affaires au bon endroit, aider à ramasser les jouets, aider à mettre la table pour les repas).

De 4 à 6 ans. Assume des tâches et des rôles contribuant à l'amélioration de la vie communautaire en fonction de ses intérêts et de ses initiatives. Participe à leur planification et à leur exécution.

Dès l'âge d'un an. Développe des attitudes de coopération en fonction de ses possibilités, en les reconnaissant et en les intériorisant progressivement.

Dès l'âge d'un an. Demande l'aide de son référent pour l'assister dans les situations de la vie quotidienne, lorsqu'il ne peut pas encore les résoudre de manière autonome.

De 4 à 6 ans. Développe des forces personnelles et des stratégies qui lui permettent de résoudre des situations de la vie quotidienne, alors qu'il n'est pas encore capable de les résoudre de manière autonome.

Dès l'âge de 2 ans. Participe aux accords de coexistence dans les différents moments et activités de la routine.

De 0 à 3 ans. Ils apprennent à connaître les expressions de la culture locale, traditionnelle et populaire et élargissent leur répertoire culturel.

De 4 à 6 ans. Valorise la culture locale, traditionnelle et populaire, élargit son répertoire culturel et apprécie les diverses manifestations culturelles.

De 0 à 3 ans. Il se rapporte à l'environnement naturel et culturel par l'exploration sensorimotrice et l'apport de significations fournies par ses référents adultes.

De 4 à 6 ans. Connaît, explore et valorise l'environnement naturel et culturel grâce à l'apport de significations fournies par leurs référents adultes.

Dès l'âge de 2 ans. Participe aux jeux et aux activités de la vie quotidienne et y prend plaisir sans que cela n'entraîne de discrimination fondée sur le sexe ou autre.

Dès l'âge de 2 ans. Établit des relations respectueuses. Apprend que nous sommes tous différents, en respectant les singularités et les diversités.

De 4 à 6 ans. Établit des relations égalitaires, en respectant les singularités et les diversités. Intègre l'utilisation d'un langage inclusif.

DIMENSION TRANSCENDANTALE

Principales étapes à attendre dans le développement transcendantal⁹

En La dimension transcendantale concerne la capacité d'explorer et de comprendre des aspects significatifs de notre identité et de notre existence, ainsi que la spiritualité et la recherche d'un but ou d'un projet de vie.

La relation avec soi-même et avec les autres permet de reconnaître qui nous sommes, qui nous sommes et qui et quelle place les autres occupent dans nos vies.

Bien que, dans la petite enfance, cette dimension ne se manifeste pas aussi clairement qu'à des stades ultérieurs, certains jalons peuvent être observés.

Au cours des premières années de leur vie, les enfants manifestent progressivement une curiosité innée qui va au-delà de leur compréhension immédiate.

À partir de 3 mois, les bébés commencent à manifester des comportements d'exploration et d'expérimentation, d'abord d'eux-mêmes puis de leur environne-

ment, ce qui leur permet de se découvrir et de commencer à connaître le monde qui les entoure.

À environ 3 ans commencent l'étape des "pourquoi", l'on commence à se poser des questions, à formuler des hypothèses sur le sens des choses. Les premières questions sur la vie et la mort commencent à apparaître.

Au fur et à mesure que les enfants comprennent ce qui est "bien" et ce qui est "mal", ils peuvent aussi commencer à s'interroger sur des questions éthiques et morales.

La connexion avec la nature est souvent associée à des dimensions transcendantales. Les enfants peuvent ressentir une connexion particulière avec les plantes et les animaux, ce qui peut ouvrir la voie à une compréhension plus profonde de l'interconnexion de la vie.

À partir du moment où ils commencent à reconnaître leurs propres émotions et les besoins des autres, ils peuvent commencer à développer l'empathie et plus tard la compassion.

On espère que, compte tenu de leur âge, les enfants développeront progressivement, par l'intermédiaire de leur référent éducatif, des compétences liées à la dimension transcendantale:

De 0 à 3 ans. Ils explorent et se découvrent eux-mêmes et le monde qui les entoure, en commençant par les premiers liens.

De 4 à 6 ans. Explore et découvre davantage sur lui-même en identifiant et en prenant soin de ses émotions, en se surprenant et en posant des questions de plus en plus complexes sur le monde qui l'entoure et sur la signification des choses.

0-3 ans. Explore et choisit autant que possible, de manière indépendante (par exemple, ce avec quoi il veut jouer), apprend par essais et erreurs, en coopération avec les autres.

De 4 à 6 ans. Prend des décisions de manière indépendante, apprend de ses erreurs et célèbre ses réussites, en coopération avec les autres.

De 0 à 3 ans. Exprimer ses sensations, ses pensées, ses désirs et ses réflexions par la créativité dans l'art, la musique et la littérature.

De 4 à 6 ans. Exprime ses sensations, ses pensées, ses désirs et ses réflexions par la créativité dans l'art, la musique, la littérature, en intégrant un degré d'articulation plus élevé, selon ses préférences.

De 0 à 6 ans. Etablit des liens d'empathie avec les autres et reconnaît les particularités de chacun.

De 0 à 6 ans. Pratiquer et explorer les sentiments d'admiration, de coresponsabilité et d'attention à l'égard de la nature et du monde.

9. À partir du développement de Martin Varela et Carmen Pellicer (Fondation TRILEMA)

07

Compétences des référents éducatifs

Cette section présente une synthèse des compétences que nous, en tant que référents éducatifs, devrions intégrer afin de promouvoir le développement des compétences chez les enfants décrites au point précédent.

Le référent éducatif est censé développer les compétences suivantes pour promouvoir la dimension cognitive chez les enfants:

Comprendre le développement cognitif des enfants

Maîtriser la didactique du développement de la pensée logico-mathématique.

Faciliter la capacité des enfants à se gérer progressivement dans l'espace et le temps.

Connaître les processus d'acquisition du langage par les enfants

Promouvoir la capacité des enfants à planifier et à organiser en fonction de leur âge.

Promouvoir la capacité à se décentrer, à se mettre à la place d'une autre personne ou d'une autre situation.

Promouvoir l'acquisition et l'utilisation de la langue..

Le référent éducatif est censé développer les compétences suivantes pour promouvoir la dimension physique chez les enfants:

Connaissance du développement psychomoteur de 0 à 6 ans.

Accompagner la motricité fine et le développement global selon le moment d'évolution de chaque enfant.

Enseigner aux enfants des stratégies pour prendre soin de leur corps

Promouvoir les habitudes d'hygiène et de sécurité

Éduquer les enfants à la connaissance du corps

Le référent éducatif est censé développer les compétences suivantes pour promouvoir la dimension émotionnelle chez les enfants:

Générer des liens d'attachement sécurisés

Aider les enfants à s'autoréguler progressivement

Détecter les signes d'alerte en matière de développement et de comportement

Promouvoir le développement émotionnel des enfants

Promouvoir l'expression des émotions, l'interaction entre pairs et avec des modèles adultes.

Le référent éducatif est censé développer les compétences suivantes pour promouvoir la dimension sociale chez les enfants:

Devenir un agent du changement.

Promouvoir l'acceptation de la diversité.

Travailler dans une perspective d'égalité des sexes et de protection de l'enfance.

Promouvoir de bonnes aptitudes à la communication et aux relations sociales.

Promouvoir des modes de coexistence sains entre les filles et les garçons.

Le référent éducatif est censé développer les compétences suivantes pour promouvoir la dimension transcendantale chez les enfants:

Promouvoir l'exploration pour la connaissance de soi, la gestion des émotions, la curiosité pour le monde qui les entoure et le sens des choses.

Encourager les enfants à prendre des décisions adaptées à leur âge. Traiter les erreurs comme des opportunités d'apprentissage. Célébrer et faire l'éloge des réussites. Coopérer avec autrui.

Promouvoir l'expression des sensations, des pensées, des désirs et des réflexions à travers la créativité dans l'art, la musique, la littérature...

Exprimer en mots, modéliser et féliciter les comportements empathiques des enfants chaque fois qu'ils sont observés, afin de promouvoir l'empathie dans leurs relations.

Promouvoir l'exploration des sentiments d'émerveillement, de coresponsabilité et d'attention à la nature et au monde dans les petites situations et les actes de la vie quotidienne.

Le référent éducatif est censé développer les compétences pédagogiques spécifiques suivantes:

Travailler avec professionnalisme.

Renforcer leur formation de manière continue.

Créer des liens sains en respectant la politique de protection de l'enfance et les lignes directrices durant les moments d'échanges et convivialité avec les enfants.

Connaître les caractéristiques individuelles de chaque enfant.

Travailler dans une perspective d'éducation populaire.

Planifier et mettre en œuvre des propositions qui permettent de développer en temps utile les compétences définies dans le cadre du projet éducatif de l'école.

Évaluer la mise en œuvre des différentes propositions afin d'améliorer et d'enrichir leur planification.

Gérer les ressources didactiques pour promouvoir l'exploration et le développement, telles que l'art, la musique, les techniques d'expression et le jeu.

Promouvoir l'exploration qui permet aux enfants d'apprendre à connaître le monde qui les entoure, les objets, les situations et l'utilisation de leur corps en interaction avec l'environnement.

Le référent éducatif est censé développer les compétences spécifiques suivantes en matière de gestion de l'éducation:

Adopter une approche des questions à traiter qui tienne compte des spécificités culturelles.

Élaborer des stratégies pour travailler avec la diversité.

Être exécutif dans l'organisation de l'intervention et du groupe.

Créer des environnements stimulants.

Promouvoir un climat positif en classe.

Mettre en place des stratégies de gestion de groupe appropriées.

Promouvoir une interaction positive entre les enfants.

Aider les enfants à résoudre les conflits de manière appropriée.

Approfondir l'observation de chaque enfant

Respecter le temps de chaque enfant.

Le référent éducatif est censé développer les compétences personnelles suivantes:

Développer la capacité d'attention; observer sans interpréter.

Identifier les besoins de l'enfant.

Comprendre ce qui arrive à l'enfant, à partir de sa propre expérience, et non de l'expérience de l'adulte.

Mise en œuvre de stratégies d'autosoins

Savoir comment s'autoréguler ou travailler à l'autorégulation

Être capable d'aider l'enfant à s'autoréguler avec patience et empathie.

Être capable de fournir des soins sensibles.

Faire preuve de souplesse face à des situations qui exigent des changements de stratégie ou de plan.

Avoir une attitude ludique, être capable de s'impliquer affectivement dans le plaisir du jeu partagé avec les enfants.

Faire preuve de créativité en tant qu'adulte dans les situations de la vie quotidienne et dans les propositions faites aux enfants.

Posséder de bonnes aptitudes à la communication et aux relations sociales. Être capable d'établir une communication assertive.

Être un modèle d'identification positive pour les enfants.

Traitement éthique de l'information.

Prendre conscience de l'état émotionnel que certaines situations provoquent chez le référent éducatif et développer des stratégies.

Travaillez en équipe, avec les collègues du centre.

Le référent éducatif est censé développer les compétences suivantes pour travailler avec les familles

Travailler dans la perspective d'une responsabilité conjointe entre le centre et la famille.

Développer des stratégies pour travailler avec des adultes et des enfants.

Le référent éducatif est censé développer les compétences suivantes en matière de protection de l'enfance

Connaît et a été formé à la politique de protection des enfants et des adolescents.

Connaître et identifier les indicateurs de risque.

Connaître la procédure à suivre dans les situations où des risques sont identifiés.

08

Liste de contrôle pour l'évaluation

Dans le cadre de ce processus de travail, nous avons élaboré une liste de contrôle pour l'évaluation des compétences des responsables de l'éducation. Elle couvre l'éventail des compétences nécessaires au développement de ce rôle. Par définition, lorsque nous parlons de compétences, nous parlons de processus qui se développent tout au long de la vie et changent en fonction du contexte dans lequel ils sont mis en pratique.

Cet outil est disponible pour orienter une réflexion approfondie sur la pratique et définir des actions d'amélioration. Leur application peut être envisagée au niveau du centre, de la région, pays ou global.

Pour l'utiliser, contacter: info@fevalegria.org.uy

amores pibes pipito
chiquilines **enfant** pela
chavala rorros **chamas**
nwana muchachos meni
pote gurisas **amorcito** guagu
chiguina gurises
niños ♥ **niña**
chavalo chiquilinas sipo
chiguines **micas** menina
crianças chamacos **chinit**
bichos **micos** chiquillos
pana guirros **chiquin**
chicos **pibas** cipote
guirras **bebés** pipita
bichas **chamos** peques



Références bibliographiques

- Billorou, N., & Iannino, X. (2017). *Gestión humana para el cuidado de la primera infancia: Un aporte desde los centros CAIF*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay: Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo : Plan CAIF: Instituto Nacional del Niño y el Adolescente.
- Britto, P. *La primera infancia importa para cada niño*. Unicef 2017. Recuperado de: <https://www.unicef.org/es/informes/la-primera-infancia-importa-para-cada-ni%C3%B1o>
- Bronfenbrenner, U. (Ed.). (2011). *Bioecología do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos* (A. de C. Barreto, Trad.). Artmed.
- Dehaene, S., & D'Alessio, M. J. (2019). ¿Cómo aprendemos?: Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro. Siglo XXI Editores.
- Leisman, G., Mualem, R., & Mughrabi, S. K. (2015). The neurological development of the child with the educational enrichment in mind. *Psicología Educativa*, 21(2), 79-96. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.08.006>
- Marsiglia, L. V., Lasida, D. J., & Bruzzone, L. C. (2022). *Una aproximación a las competencias de educadoras y educadores de Primera Infancia*
- Nye, Rebecca (2019). *La espiritualidad infantil: En qué consiste y cómo enriquecerla*. Editorial San Pablo.
- Pardo, M. Gómez, M. y Edwards, M. (2012). Test de aprendizaje y desarrollo infantil (TADI). Para niñas y niños de 3 meses a 6 años. UNICEF. Recuperado de: <https://biblioteca.unicef.cl/es/test-de-aprendizaje-y-desarrollo-infantil-tadi-para-ninas-y-ninos-de-3-meses-6-anos>
- Pellicer, C. (2010). *La interioridad como competencia prioritaria*. Fundación Trilema www.fundaciontrilema.org
- Varela, M. *Competencia espiritual*. Fundación Trilema www.fundaciontrilema.org



Fe y Alegría
FÉ E ALEGRIA · FOI ET JOIE