

PERSPECTIVES

revue trimestrielle
d'éducation comparée

NUMÉRO CENT TRENTE DEUX

132

DOSSIER

SCOLARISER

LA PETITE ENFANCE ?

RÉDACTEUR INVITÉ :
JEAN-JACQUES DUCRET

UNESCO
BUREAU INTERNATIONAL D'ÉDUCATION

Vol. XXXIV, n° 4, décembre 2004

NUMÉRO CENT TRENTE DEUX
PERSPECTIVES
revue trimestrielle d'éducation comparée

Vol. XXXIV, n° 4, décembre 2004

Editorial

Cecilia Braslavsky

POSITIONS/CONTROVERSES

Intégrer les enfants handicapés

Peter Mittler

**DOSSIER :
SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?**

Introduction au Dossier

Jean-Jacques Ducret

Développement socio-émotionnel et scolarisation
précoce : recherches expérimentales

Michael E. Lamb

La construction des relations comme fondement
d'un enseignement constructiviste

Rheta DeVries

Petite enfance, grands défis : examen des politiques
d'éducation et d'accueil des jeunes enfants
dans les pays de l'OCDE

*John Bennet
et Michelle J. Neuman*

Scolarisation et socialisation de la petite enfance
à l'école maternelle française

*Eric Plaisance
et Sylvie Rayna*

L'éducation de la petite enfance en Italie : contextes
sociaux et perspectives éducatives

Tullia Musatti

L'« adolescence » du jardin d'enfants chinois

*Yeh Hsueh,
Joseph J. Tobin
et Mayumi Karasawa*

L'éducation préscolaire au Maroc et en Algérie

*Khadija Bouzoubaa
et Nouria Benghabrit-Remaoun*

Politiques de garde et d'éducation des jeunes enfants
pour le monde en développement :
le cas brésilien

Fúlvia Rosemberg

PROFILS D'ÉDUCATEURS

María Rubiés i Garrofe (1932-1993)

Carme Amorós Basté

Perspectives, vol. XXXIV, n° 4, décembre 2004

EDITORIAL

Depuis plusieurs dizaines d'années, les responsables mondiaux sont convaincus que, pour profiter des avantages de la mondialisation et se prémunir contre ses risques, il est nécessaire de garantir l'éducation pour tous. Ils pensent également que l'éducation pour tous n'est pas suffisante et qu'il faut progresser vers une éducation de *qualité* pour tous. En même temps, ainsi que l'a indiqué le Forum du Conseil du Bureau international d'éducation de l'UNESCO, la qualité de l'éducation apparaît de plus en plus comme synonyme de qualité instrumentale et de qualité conviviale, avec une éducation pour apprendre à apprendre et à faire, mais aussi pour apprendre à être et à vivre ensemble.

Dans ce contexte, plusieurs questions et défis touchent différents groupes de population. Au mois de septembre 2004, les ministres de l'éducation du monde entier se sont réunis à Genève à l'occasion de la quarante-septième session de la Conférence internationale de l'éducation afin de débattre des préoccupations relatives à l'objectif d'une éducation de qualité pour tous les jeunes. Si ce thème a été choisi pour la Conférence, c'est que les jeunes sont parmi les groupes qui courent le risque d'être oubliés par les activités en faveur de l'éducation pour tous. Mais ce ne sont pas les seuls laissés pour compte des initiatives de promotion d'une éducation de qualité pour tous. Deux autres groupes reçoivent généralement une attention insuffisante : la petite enfance, et tous les enfants, les jeunes et les adultes qui présentent des besoins éducatifs spéciaux. Afin de renverser cette tendance, nous avons décidé de consacrer ce numéro de *PERSPECTIVES*, en premier lieu, à la publication d'un Dossier qui présente les principales contributions d'un colloque sur la scolarisation de la petite enfance et, en deuxième lieu, à une réflexion sur les propositions d'inclusion des enfants avec des besoins éducatifs spéciaux dans les écoles ordinaires.

C'est Peter Mittler, professeur et chercheur britannique, qui a préparé cette étude, dans la section Positions/Controverses. Il propose une série de réflexions sur l'importance de l'environnement dans lequel vivent et apprennent les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux et recense les initiatives des organisations internationales en faveur de l'inclusion de ces enfants dans les processus éducatifs. La longueur et la variété de cette liste donne à réfléchir, sur les rapports entre la volonté politique de la communauté internationale, exprimée dans ce cas par le biais de ces initiatives, et la dynamique des systèmes éducatifs pour ce qui concerne le mouvement de l'éducation pour tous. La complexité de cette dynamique, soumise de plus aux aléas des restrictions économiques et financières des

systèmes éducatifs, et aux préjugés et aux inerties dont nous avons hérité, pourrait limiter l'action de la communauté internationale pour élargir l'accès de tous les enfants ayant des besoins éducatifs spéciaux à une éducation de qualité. Néanmoins, grâce aux conclusions de la recherche et à la réflexion, à l'information internationale comparée et à la créativité, nous constatons au contraire que les initiatives gagnent du terrain et obtiennent des résultats tels que ceux que présente Mittler dans *Positions/Controverses*.

Mais, ainsi que le souligne Rosemberg, il est important que les initiatives tiennent compte des besoins aussi bien dans les pays en développement que dans les pays développés. Pour trouver un équilibre, il faut s'informer des activités qui ont été mises en œuvre dans les différentes régions du monde. Le dossier préparé par le chercheur et professeur du Service de la recherche en éducation du Département de l'Instruction publique de la République et Canton de Genève et de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de la même ville, Jean-Jacques Ducret, nous présente justement les résultats de la recherche et de la réflexion sur la scolarisation de la petite enfance dans des pays des cinq continents, ce qui permet de comparer les expériences de pays du Nord et du Sud, de l'Occident et de l'Orient. Comme il l'indique lui-même dans son introduction, l'ensemble varié de contributions traduit aussi bien la similitude dans le dynamisme international autour de la scolarisation de la petite enfance que les différences qui sont observées si l'on évalue leurs résultats et leur qualité.

La communauté internationale est aujourd'hui persuadée que la scolarisation de la petite enfance constitue l'un des instruments clés pour parvenir à l'alphabétisation, l'estime de soi, la capacité de comprendre le monde et de réaliser des projets personnels, ainsi que le suggère DeVries. Mais le consensus ou même la volonté de progresser ne sont pas suffisants pour intégrer tous les jeunes enfants dans des processus éducatifs créatifs et utiles, que ce soit dans le milieu familial ou à l'école. Les développements pédagogiques et didactiques, fortement dominés par le constructivisme pédagogique, si l'on en croit les auteurs ayant collaboré au dossier, ne garantissent pas non plus la qualité de tous les processus éducatifs auxquels prennent part les jeunes enfants qui sont effectivement scolarisés. C'est peut-être par manque d'information internationale comparée et de réflexion. Dans ce sens, nous souhaitons que ce dossier stimule les contributions au Rapport de suivi sur l'éducation pour tous dans le monde que l'équipe de l'UNESCO commence à préparer et qu'elle publiera en 2006-2007.

Enfin, parmi les oubliés de l'éducation, on trouve aussi fréquemment d'éminentes pédagogues. Nous avons constaté que les profils d'éducateurs publiés par *PERSPECTIVES* rendent hommage à beaucoup plus d'hommes que de femmes. Nous avons donc décidé, à compter du numéro précédent, de publier en priorité des profils d'éducatrices. Pour ce

numéro, nous avons choisi Maria Rúbies i Garrofé, pédagogue catalane au prestige reconnu, et dont les idées et les actes dépassent de beaucoup sa communauté natale et l'Espagne. Nous sommes honorés que le profil de Maria Rúbies i Garrofé ait été écrit par une autre pédagogue engagée, Carme Amorós Basté, également catalane.

CECILIA BRASLAVSKY

Langue originale : anglais

Peter Mittler (Royaume-Uni)

Professeur émérite d'éducation spéciale à l'Université de Manchester. Psychologue clinicien de formation, il a fondé le Centre de recherche Hester Adrian pour l'étude des processus d'apprentissage des handicapés mentaux en 1968 et est devenu plus tard doyen de la Faculté des sciences de l'éducation. Il a été consultant pour les incapacités et l'éducation intégratrice auprès de l'UNESCO, l'UNICEF, l'OIT, l'OMS et l'ONU, et a également présidé Inclusion International, fédération mondiale qui défend les droits des personnes déficientes intellectuelles. Son ouvrage le plus récent, *Working towards inclusive education* [Progresser vers l'éducation intégratrice] (2000), a été traduit en japonais et en portugais. Courriel : Peter.Mittler@man.ac.uk

POSITIONS/CONTROVERSES

INTÉGRER LES ENFANTS HANDICAPÉS

Peter Mittler

Introduction

L'intégration des enfants handicapés dans les écoles et les communautés locales s'inscrit dans la lutte universelle des personnes handicapées pour leurs droits fondamentaux à l'égalité et à la participation, et pour les changements nécessaires dans la société et ses institutions. Bien que ce mouvement n'en soit encore qu'à ses débuts, des informations venant du monde entier semblent indiquer qu'il s'accélère. Chaque année, des enfants qui auraient auparavant souffert de ségrégation ou se seraient vu refuser toute éducation sont de plus en plus nombreux à fréquenter l'école de leur quartier et à être acceptés en qualité de membres de leur communauté locale.

Jusqu'à présent, sur les 150 millions d'enfants handicapés dans le monde, rares sont ceux qui ont bénéficié de services de base, comme les soins de santé et l'éducation. Par exemple, les Nations Unies estiment que de 1 à 5 % seulement des enfants handicapés suivent une forme quelconque de scolarité dans les pays en développement. La grande majorité d'entre eux sont encore exclus de l'éducation et de la société, et leurs droits fondamentaux sont violés tous les jours. Beaucoup sont séparés de leur famille et vivent dans des institutions, où ils courent le risque de subir des violences psychologiques, physiques et sexuelles répétées. Ils sont souvent privés de l'accès aux soins de santé de base, à la formation professionnelle ou au marché du travail. Nombreux sont ceux qui souffrent de multiples discriminations liées au sexe, à l'appartenance ethnique ou à un groupe minoritaire. Ainsi, les enfants de certaines minorités ethniques aux États-Unis d'Amérique ou au Royaume-Uni courent un risque accru d'être exclus de l'école ou envoyés dans des écoles

spéciales. Dans certaines communautés, les stigmates et les préjugés entourant un enfant handicapé incitent les parents à isoler ou cacher leur enfant ou à le placer dans une institution. Dans d'autres, les responsables locaux ont pris l'initiative d'encourager la famille à permettre à l'enfant de se joindre à la vie communautaire et de fréquenter l'école locale (voir Groce, 1999).

L'accès à la société et à ses institutions et services est fondamental, mais ce n'est que le premier pas vers l'intégration. Les enfants handicapés et leur famille doivent devenir des participants actifs et à part entière dans leur communauté et jouir de l'égalité des chances afin d'améliorer la qualité des prestations et la qualité de la vie pour tous les membres de la société, et non pas seulement pour ceux qui présentent une incapacité. Le mouvement pour créer des écoles intégratrices est fondé sur la conviction que de telles écoles sont meilleures pour tous les enfants (voir UNICEF, 2002, un numéro consacré à l'accès).

Une enquête internationale récemment menée par l'Alliance internationale Save the Children (Jones, 2001) donne de nombreux exemples de discrimination et de déni des droits de l'homme. Elle est accompagnée d'un CD-ROM qui fournit des informations détaillées par pays et région en rapport avec tous les articles de la Convention relative aux droits de l'enfant, et ne se limite pas aux dispositions qui ont trait directement aux enfants handicapés (par exemple, l'article 23). L'enquête comprend également des exemples de bonnes et mauvaises pratiques en matière de droits de l'homme.

Il est maintenant admis que l'exclusion et la marginalisation que connaissent les personnes handicapées dans tous les pays ont pour origine les interactions entre l'individu et l'environnement. Ce phénomène est connu sous le nom de modèle social de l'incapacité (pour plus de détails, voir Organisation mondiale de la santé, 2001).

Par environnement, on entend les obstacles matériels, comme des bâtiments inaccessibles, mais aussi tout un éventail de freins juridiques, institutionnels, sociaux, économiques et culturels à l'accès et à la participation, notamment les attitudes négatives et la sous-estimation des possibilités des handicapés. Ainsi, le fait que les enfants ne puissent fréquenter l'école et que les adultes soient exclus du marché de l'emploi, d'une vie indépendante, des loisirs et de la possibilité de prendre des décisions comme individus autonomes est la conséquence directe de règles et de réglementations appliquées par des professionnels et des fonctionnaires. Les enfants handicapés sont particulièrement vulnérables à l'exploitation et aux mauvais traitements car ils sont souvent incapables de communiquer et, même quand ce n'est pas le cas, leurs plaintes ont moins de chances d'être entendues ou prises au sérieux.

Le langage du discours quotidien et du discours professionnel peut aussi être handicapant en reflétant le faible statut et le peu de valeur accordée à la vie des handicapés. C'est pourquoi nous évitons maintenant d'employer des expressions comme « les cas de handicap » ou « les » handicapés mentaux, qui minimisent l'individualité de la personne en suggérant que les personnes qui ont une incapacité donnée sont toutes pareilles. À des expressions telles que « confiné dans une chaise roulante », « souffre de », « victime d'une attaque », on préfère, par exemple, « se déplace en chaise roulante », « marche avec des béquilles », tout comme il vaut mieux parler d'enfants « atteints de trisomie » plutôt que d'« enfants trisomiques ». D'autre part, les organisations de personnes handicapées ont souvent indiqué qu'il convenait de parler de « personne handicapée », au lieu de « personne présentant un handicap », soulignant ainsi qu'elles considèrent que leurs membres sont handicapés par la société. Tel est l'usage suivi dans le présent article.

Forces et atouts

Nous pouvons commencer par rappeler quelques-unes des forces du mouvement en faveur de l'intégration des enfants handicapés.

- L'intégration des enfants et des adultes handicapés au sein de la société est maintenant généralement considérée comme un droit fondamental plutôt que comme un acte de charité ou un programme de protection sociale à faible priorité.
- En même temps, les organisations de personnes handicapées, les organisations de parents et les enfants eux-mêmes aux niveaux local, national et international revendiquent leurs droits à la citoyenneté et à la participation à tous les niveaux de la société et en particulier à l'intégration dans le système scolaire ordinaire.
- Le système des Nations Unies a vivement encouragé les États membres à accorder la priorité la plus élevée à la satisfaction des besoins de leurs citoyens handicapés et à l'adoption de principes de base et d'exemples de bonne pratique. De surcroît, au cours de la Session extraordinaire que l'Assemblée générale des Nations Unies a consacrée aux enfants en mai 2002, les chefs d'État se sont engagés fermement à fournir les ressources requises pour mettre en œuvre le programme de l'éducation pour tous. Leur déclaration fait explicitement référence aux enfants handicapés (voir Nations Unies, 2002).
- On comprend de mieux en mieux que l'intégration des enfants handicapés dans la société, et en particulier dans les écoles, va bien au-delà de la responsabilité d'un

département administratif unique et qu'elle exige une approche multisectorielle coordonnée et cohérente, associant tous les ministères compétents, ainsi que des ONG et surtout les représentants des organisations de personnes handicapées. Depuis l'Année internationale des personnes handicapées en 1981, un certain nombre de pays ont créé des comités de coordination, directement responsables auprès du chef de l'État, plutôt qu'auprès d'un ministre individuel. L'une des fonctions de ces comités doit être d'œuvrer pour une transition plus harmonieuse entre les prestations pour les enfants et les adultes, afin que les besoins de l'individu puissent continuer d'être satisfaits.

- Ce principe est vrai aussi au niveau international, où il faut appliquer une approche conjointe de toutes les organisations concernées, notamment le Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, l'UNESCO, l'Organisation mondiale de la santé (OMS), l'Organisation internationale du Travail (OIT), le Fonds des Nations Unies pour l'enfance (UNICEF), le Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) et, le cas échéant, le Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés (HCR). Ces organisations sont parvenues avec succès à rassembler leurs compétences spécialisées pour travailler conjointement dans un certain nombre de pays (par exemple, au Ghana), stimulant ainsi la coopération entre différents ministères nationaux. Certains pays ont réussi à réaliser un bon travail collectif au niveau national en fondant le développement de programmes pilotes d'éducation intégratrice sur les réseaux établis par la réadaptation à assise communautaire au niveau local (par exemple, au Maroc, au Yémen ; voir Mittler, 2002, pour de brefs exemples de pays en développement qui ont accompli des progrès sensibles vers l'intégration).
- Les gouvernements et les communautés, les institutions d'aide bilatérale et internationale, ainsi que les mécanismes d'allégement de la dette sont plus clairement centrés sur l'établissement d'infrastructures dans les domaines de la santé et de l'éducation. Ils fournissent des occasions précieuses d'intégrer les enfants handicapés dans les programmes nationaux de développement.
- Beaucoup de rapports ont été publiés sur l'intégration réussie des enfants handicapés dans les écoles et dans la société, souvent dans certains des pays économiquement les plus pauvres de la planète. En outre, les enseignants dans les écoles ordinaires commencent à se rendre compte que beaucoup d'enfants répondent bien aux

occasions offertes par une école ordinaire et qu'il est moins difficile qu'ils ne l'avaient craint de faire la classe à des enfants handicapés.

Obstacles

Les obstacles à l'intégration sont nombreux et profondément enracinés, mais ils ne sont pas nécessairement insurmontables.

- Dans toutes les sociétés, même les plus riches, la pauvreté et l'incapacité sont inextricablement liées dans une spirale d'interactions multiples. Les programmes conçus pour soulager ou réduire la pauvreté peuvent donc avoir des retombées directes sur les enfants handicapés et leurs familles, en particulier, si des plans précis sont mis en œuvre à cette fin (voir Mittler, 2000, à propos du Royaume-Uni). Une conséquence de la pauvreté, notamment dans les pays en développement, est que les parents ne peuvent pas payer les frais de scolarité de leurs enfants et pensent souvent que l'école n'a rien à offrir à leur enfant handicapé.
- Bien qu'ils figurent dans la Déclaration de Jomtien et, plus récemment, dans la Déclaration des chefs d'État ayant participé à la Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies consacrée aux enfants, les besoins des enfants handicapés ont généralement reçu une faible priorité dans les plans de développement de nombre de pays. Ceux qui présentent des handicaps intellectuels graves et profonds et ont des comportements dérangeants courent davantage le risque d'être laissés pour compte ou de voir remettre, souvent indéfiniment, la satisfaction de leurs besoins. Les activités de plaidoyer menées avec énergie par les ONG et les organisations apparentées ont été — et continueront d'être — nécessaires pour veiller à ce que leurs besoins ne soient pas négligés lors de la planification des activités destinées à atteindre les objectifs de l'éducation pour tous, définis lors du Sommet de Dakar sur l'éducation pour tous. Il incombe à l'UNESCO de coordonner les projets afin de garantir l'inclusion des besoins des enfants handicapés dans les plans nationaux de développement.
- Les attitudes négatives à l'égard des handicapés et la sous-estimation de leurs capacités sont probablement les principaux obstacles à l'intégration. Ces attitudes se retrouvent dans tous les secteurs de la société — chez les décideurs, mais aussi chez les parents, les enseignants et les professionnels de la santé, et même chez certains enfants. Elles sont la conséquence du peu d'occasions dont les enfants et les adultes

handicapés disposent pour prouver leur capacité d'apprendre et de contribuer à la société.

- Les attitudes négatives sont parfois aggravées par les coutumes et les croyances locales qui créent un sentiment de honte et de culpabilité et peuvent aggraver l'isolement des familles au sein de leur communauté locale.
- Bien que moins d'enfants dans le monde soient désormais placés dans des institutions, certains pays sans tradition d'accueil et de soutien communautaire élargissent les structures institutionnelles (par exemple, dans des régions d'Europe centrale et orientale).
- Des pays qui scolarisent depuis longtemps les enfants handicapés dans des établissements séparés des enfants non handicapés éprouvent de la difficulté à changer leurs habitudes. Les partenariats et la consultation avec les parents et les ONG sont essentiels pour progresser vers un système plus intégrateur.

Une éducation intégratrice

L'intégration à l'école est au cœur de l'intégration dans la société, pour les enfants handicapés, mais aussi pour tous les enfants. Néanmoins, encore récemment, la plupart des écoles dans le monde rejetaient les enfants handicapés, encouragées en cela par l'attitude des gouvernements et souvent de la communauté et des autres parents.

Le mouvement de l'éducation pour tous, lancé à Jomtien en 1990, et réaffirmé à Dakar en 2000, place l'intégration sociale des enfants handicapés dans la perspective plus large de la réforme des écoles et des systèmes éducatifs afin de les rendre davantage à l'écoute des besoins de tous les enfants. Les enfants handicapés font maintenant partie d'un groupe beaucoup plus vaste d'enfants marginalisés ou exclus, notamment par la pauvreté, par la nécessité de gagner de l'argent ou de s'occuper d'enfants plus jeunes, un groupe qui comprend également les enfants des rues ou ceux qui sont issus de minorités ethniques ou religieuses. Dans certains pays, l'éducation des filles demeure une faible priorité, malgré les preuves incontestables de ses bénéfices sur la santé et le développement social de l'ensemble de la communauté. Les mécanismes de surveillance et d'information sur les progrès vers les objectifs de l'éducation pour tous d'ici à 2015 doivent donc inclure les enfants handicapés.

Des écoles commencent à changer les pratiques et les attitudes traditionnelles afin de répondre aux besoins de tous les enfants dans leur communauté locale et d'intégrer ceux qui ont été exclus ou marginalisés. Ces écoles réagissent favorablement à la diversité et ont pris

des mesures pour s'adapter aux différences. Elles examinent de près le programme d'études et la manière dont ces connaissances sont transmises afin de s'assurer que l'enseignement et l'apprentissage parviennent à tous les enfants — et non pas seulement à quelques-uns.

Beaucoup de pays ont entrepris de réviser le curriculum et les méthodes pédagogiques s'adressant à tous les enfants, car ils sont conscients du manque de pertinence d'une bonne partie de l'enseignement. Ces mesures sont certes utiles pour les enfants handicapés et pour d'autres jeunes qui ont été exclus de l'école, mais elles bénéficient aussi à l'ensemble des élèves. En effet, les écoles intégratrices sont la clé d'une société plus intégratrice dans laquelle la diversité et la différence sont les bienvenues et font partie de l'expérience de tous les enfants dans la communauté.

Qu'est-ce que l'intégration dans les écoles ?

Il n'existe pas de définition universellement acceptée de l'« intégration », mais le modèle de travail suivant peut servir de point de départ (Mittler, 2000).

- *Tous les enfants* participent pleinement à la vie et aux activités de leur école locale, dans la salle de classe ordinaire, avec un soutien approprié.
- *Toutes les écoles* restructurent leur curriculum, leurs méthodes d'enseignement et leurs évaluations pour assurer l'accès et la réussite de tous les enfants de la communauté.
- *Tous les enseignants* acceptent la responsabilité de l'enseignement et de l'apprentissage de tous les enfants, et se voient offrir des possibilités de développement professionnel permanent et de soutien.

Cette définition est cohérente avec le modèle social de l'incapacité car elle souligne les changements que doivent opérer les écoles et l'environnement scolaire. Elle se distingue du modèle du déficit ou endogène (parfois appelé « modèle médical »), qui s'intéresse plus aux limitations de l'enfant qu'à la nécessité de procéder à des changements dans des environnements incapacitants. L'intégration diffère également de l'inclusion qui s'attache à placer l'enfant dans une école ordinaire, mais sans examiner de manière détaillée comment les écoles doivent changer pour satisfaire un éventail beaucoup plus large de besoins.

D'après le récent *Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice* (UNESCO, 2001a), l'éducation intégratrice se justifie à trois niveaux :

- *Social* : les écoles intégratrices qui scolarisent tous les enfants ensemble peuvent jeter les fondements d'une société intégratrice et non discriminatoire en changeant les attitudes à l'égard de la différence (il est normal d'être différent).
- *Éducatif* : les écoles intégratrices mettent au point des méthodes pédagogiques qui répondent aux différences individuelles et bénéficient par conséquent à tous les enfants.
- *Économique* : si les écoles intégratrices sont efficaces, elles représentent une méthode pédagogique à meilleur rapport coût-efficacité que la création de sections séparées pour différents groupes d'enfants.

(Voir aussi www.unesco.org/education/educprog/sne/publications pour une discussion plus approfondie de l'intégration dans les principes et dans la pratique.)

Le cadre international des droits de l'homme

Le Système des Nations Unies a adopté de nombreux instruments internationaux et a lancé divers programmes pour encourager ses propres institutions ainsi que les États membres à mettre en œuvre des politiques et des pratiques plus intégratrices pour les handicapés en général et pour les enfants en particulier (voir www.un.org/esa/socdev/enable).

L'application de la Convention relative aux droits de l'enfant est de toute évidence la clé de voûte du développement futur. De plus, l'ONU et le Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme ont publié des textes rappelant fermement que les handicapés sont automatiquement inclus dans toutes les déclarations et conventions générales relatives aux droits de l'homme, même s'ils ne sont pas précisément cités. Il est important de le noter car les ONG et les défenseurs des personnes handicapées sont souvent déçus par l'absence de mentions concrètes des droits et des besoins des handicapés ou par l'utilisation de termes généraux comme « enfants dans des circonstances difficiles ». Il demeure néanmoins nécessaire d'insister sur des références précises aux personnes handicapées afin de réduire le risque de négliger leurs besoins ou de les voir reléguer loin des priorités.

PRINCIPAUX INSTRUMENTS

1971: Déclaration des droits du déficient mental.

1975: Déclaration des droits des personnes handicapées.

1981 : Année internationale des personnes handicapées.

1983 : Convention de l'OIT sur la réadaptation professionnelle et l'emploi des personnes handicapées.

1983-1992: Décennie des Nations Unies pour les personnes handicapées.

1983: Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées.

1989 : Convention des Nations Unies relative aux droits de l'enfant.

1990: Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous.

1993-2002: Décennie asiatique des personnes handicapées (*www.unescap.org*).

1993: Règles pour l'égalisation des chances des handicapés.

1994: Déclaration de Salamanque et Cadre d'action (*www.unesco.org*).

1995: Sommet mondial pour le développement social et Quatrième Conférence mondiale sur les femmes.

2000-2009 : Décennie africaine des personnes handicapées (*www.uneca.org*).

2001: Premiers pas vers une convention internationale globale et intégrée pour la promotion et la protection des droits et de la dignité des handicapés (*www.un.org/esa/socdev*).

2002: Session extraordinaire de l'Assemblée générale des Nations Unies consacrée aux enfants.

Outre le texte fondamental de la Convention relative aux droits de l'enfant, les Nations Unies ont adopté un certain nombre d'autres pactes et déclarations. Chacun de ces instruments s'applique aux personnes handicapées et à leurs familles car elles sont parmi les plus vulnérables à la discrimination et au non-respect de leurs droits fondamentaux et doivent donc être protégées des violations, que ce soit par l'État ou par d'autres. Ces instruments incluent notamment :

- La Déclaration universelle des droits de l'homme.
- Le Pacte international relatif aux droits civils et politiques.
- Le Pacte international relatif aux droits économiques, sociaux et culturels.
- La Convention contre la torture et autres peines ou traitements cruels, inhumains ou dégradants.
- La Convention sur l'élimination de toutes les formes de discrimination à l'égard des femmes.
- La Convention internationale sur l'élimination de toutes les formes de discrimination raciale.

À la demande du Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, un consortium de juristes internationaux, d'analystes politiques et de défenseurs des droits de l'homme a entrepris une analyse critique des instruments généraux ou particuliers à l'incapacité, avec des discussions approfondies sur la manière dont ces traités peuvent être utilisés aux niveaux national et international (Quinn et Degener, 2002). Il est intéressant de dégager quelques conclusions de cette étude, ne serait-ce que pour infirmer l'idée pessimiste selon laquelle les conventions internationales demeurent lettre morte.

- Trente-neuf États dans toutes les régions du monde ont adopté une législation contre la discrimination ou sur l'égalité des chances dans le contexte de l'incapacité. Les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés semblent avoir eu un retentissement majeur.
- Des organisations nationales de défense des droits de l'homme ont commencé à s'intéresser à la défense et la réalisation des droits des personnes handicapées.
- Les gouvernements nationaux, quand ils présentent leurs rapports aux différents comités des Nations Unies chargés de surveiller l'application des conventions, décrivent les mesures qu'ils ont prises pour améliorer la situation des personnes handicapées. Dans de nombreux cas, néanmoins, ces mesures sont fondées sur l'aide sociale ou la charité, plutôt que sur un modèle des droits de l'homme, et elles peuvent donc déboucher sur une ségrégation plutôt que sur des pratiques intégratrices.
- Les auteurs de l'enquête recommandent que les ONG qui travaillent avec les personnes handicapées aux niveaux national et international participent davantage à la surveillance des conventions internationales pertinentes. Plusieurs ONG internationales collaborent déjà activement à l'établissement des rapports pour les Nations Unies et certaines ONG nationales ont présenté officiellement aux organes internationaux de surveillance des demandes et des plaintes concernant des violations des droits des personnes handicapées dans leurs pays. Les auteurs ont préconisé la création par les ONG d'un organisme international chargé de surveiller la situation des droits des personnes handicapées, sur le modèle de Human Rights Watch. Le travail de l'Alliance internationale Save the Children cité plus haut est un premier pas important dans cette direction (Jones, 2001).

Ces conclusions sont soutenues par les rapports quinquennaux sur l'application du Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées, lancé en 1983. Le rapport le plus récent (2001) donne de nombreux exemples d'États membres qui ont légiféré pour promouvoir l'accès à l'environnement, la technologie de l'information, une vie

indépendante et un emploi, ainsi que la réduction de la pauvreté. Contrastant avec cette évolution positive, le dernier rapport sur l'impact des Règles pour l'égalisation des chances des handicapés présenté par le Rapporteur, Bengt Lindqvist, à l'Assemblée générale des Nations Unies fait état de progrès relativement modestes dans la mise en œuvre de la Règle 6 concernant l'éducation, par rapport à d'autres Règles, en particulier dans les pays en développement (www.independentliving.org/STANDARD RULES).

Succès obtenus

Outre les travaux de l'ONU à New York, beaucoup a été accompli et continue de l'être par les principaux organes et institutions du Système des Nations Unies (voir www.inclusion-international.org pour un aperçu préparé à l'usage des ONG). Toutes ces organisations ont des bureaux régionaux, dont certains sont très actifs dans le domaine de l'incapacité en général, et de l'éducation intégratrice en particulier (par exemple, l'UNESCO en Amérique latine). Certains bureaux régionaux des Nations Unies ont aussi été très actifs — par exemple, la Commission économique et sociale pour l'Asie et le Pacifique (ESCAP) avec la Décennie asiatique des personnes handicapées (1993-2002) (www.unescap.org/decade) et la Décennie africaine des personnes handicapées (2000-2009) sous les auspices de la Commission économique pour l'Afrique (www.uneca.org).

Un défi majeur pour l'avenir est de mettre au point un cadre dans lequel non seulement les institutions des Nations Unies, mais aussi leurs homologues des ministères nationaux, pourront mettre leurs ressources en commun et établir des partenariats efficaces. Cela exigera de repenser les frontières et les protocoles traditionnels qui prévoient, par exemple, que l'OMS n'ait de contact qu'avec les ministères de la santé, l'UNESCO avec les ministères de l'éducation, etc.

UNESCO

Dans la plupart des pays du monde, l'UNESCO a servi de catalyseur pour l'innovation et le développement. La section chargée de ce que l'on appelait l'éducation spéciale s'occupe maintenant de l'éducation intégratrice, telle qu'elle a été élaborée par la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action pour l'éducation et les besoins spéciaux (UNESCO, 1994). Elle fournit un cadre théorique et pratique clair pour l'éducation intégratrice, qui l'ancre solidement dans le contexte de l'éducation pour tous et insiste sur l'intégration des enfants

handicapés dans la planification pour atteindre les objectifs de l'EPT. Des études de suivi indiquent que, dans de nombreux pays, la Conférence de Salamanque a eu des retombées majeures sur l'intégration sociale et éducative des enfants handicapés (par exemple, en Ouganda, en République populaire démocratique lao, au Lesotho, en Afrique du Sud, au Viet Nam et au Yémen). Le cas de l'Ouganda est particulièrement intéressant car ce pays met rapidement en œuvre une politique qui garantit quatre années d'enseignement primaire gratuit à quatre enfants dans chaque famille, la priorité étant accordée aux filles et aux enfants handicapés.

L'UNESCO est actif sur plusieurs fronts. Ses nombreuses publications s'adressent aux praticiens sur le terrain, par exemple les maîtres d'école, les parents et les agents communautaires, ainsi qu'aux planificateurs et aux décideurs. Un excellent exemple d'un ouvrage s'adressant à ces derniers est le *Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice* (UNESCO, 2001a) qui examine des questions clés devant être envisagées pour progresser vers l'intégration aux niveaux national et local. L'UNESCO a aussi mis au point un *Manuel pour la formation des enseignants : les besoins éducatifs spéciaux en classe* (UNESCO, 1993) qui a été utilisé pour la formation initiale et en cours d'emploi dans plus de quatre-vingts pays et traduit dans vingt langues. Ce manuel aide les enseignants à créer des classes plus intégratrices — par exemple, en modifiant le curriculum, en facilitant l'apprentissage en groupe, l'enseignement entre pairs et l'emploi d'un deuxième adulte dans la classe. Le manuel a récemment été complété par quatre modules de formation qui se concentrent sur des questions précises soulevées par l'intégration d'enfants handicapés (UNESCO, 2001b).

OMS

Ces vingt dernières années, l'OMS a défini et affiné le concept et la pratique de la réadaptation à assise communautaire qui consiste à travailler au niveau local, en faisant appel à des personnes formées sur place pour fournir un appui direct aux personnes handicapées et à leurs familles (voir Helander, 1993, pour une publication clé). Différents modules de formation ont été mis au point pour les agents communautaires et les superviseurs ; ils sont rédigés dans un langage simple et comportent de nombreuses illustrations. Il existe maintenant de nombreux programmes de réadaptation à assise communautaire, qui ne relèvent pas tous directement de l'OMS. L'œuvre de David Werner s'est développée en parallèle, tout d'abord avec son célèbre livre *Là où il n'y a pas de docteur*, puis avec

Disabled village children [Les enfants handicapés du village], manuel de lecture aisée et richement illustré destiné aux agents communautaires et aux membres de la famille.

De toute évidence, des liens doivent être forgés au niveau local entre les programmes de réadaptation à assise communautaire et l'éducation intégratrice. Bien que les bons exemples existent, il est possible de faire bien davantage pour établir une approche conjointe. Par exemple, les équipes de réadaptation à assise communautaire peuvent aborder l'intégration avec la famille à un stade précoce, organiser des visites de l'école locale et discuter du type d'appuis qui seront nécessaires pour que l'enfant soit scolarisé à l'âge voulu.

Dernièrement, l'OMS a défini une politique générale sur l'incapacité pour tous les secteurs de son travail. Elle est fondée sur le modèle social de l'incapacité, la participation des personnes handicapées à la prise de décision à tous les niveaux, les Règles pour l'égalisation des chances des handicapés et le principe de collaboration entre les professions et différents ministères.

Après une longue période de consultation avec les organisations de personnes handicapées, ainsi que des organes professionnels, l'OMS a également revu en profondeur sa *Classification internationale des handicaps : déficiences, incapacités et désavantages*, de 1980. Le document révisé, connu sous le nom de *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé* (Organisation mondiale de la santé, 2001) s'inspire du modèle social de l'incapacité. Il remplace les concepts de déficience, d'incapacité et de désavantage par un système qui fait une distinction entre le corps, l'individu et la société, et les divise en deux listes principales, l'une sur les fonctions et les structures de l'organisme, et les activités et la participation de l'individu, et la seconde avec des facteurs contextuels, notamment des facteurs environnementaux et personnels. Ces facteurs environnementaux constituent l'environnement physique, social et comportemental dans lequel les individus vivent et mènent leur vie (www.who.int/icidh).

OIT

Beaucoup de jeunes handicapés ont montré qu'ils étaient capables de tenir leur place dans le monde du travail et qu'ils étaient très motivés pour le faire. Puisque l'intégration scolaire est la première étape vers l'intégration sociale, il est nécessaire de commencer à planifier le monde adulte du travail à un stade précoce, bien avant que l'enfant ne doive quitter l'école. La sous-estimation du potentiel des enfants handicapés est un obstacle majeur, qui incite

souvent à juger qu'ils ne sont pas capables de suivre une formation professionnelle ou ne méritent pas d'être aidés à trouver un travail après avoir quitté l'école.

L'OIT a créé une section spéciale qui se consacre à l'intégration des jeunes et des adultes handicapés dans le monde du travail et donne d'excellents conseils sur le développement des emplois protégés. L'OIT a également été la première des institutions des Nations Unies à préparer un instrument sur la vie professionnelle des handicapés, la Convention 159 sur l'emploi des personnes handicapées. Soixante et onze pays ont déjà ratifié cette convention, même si son application demeure lente. La Convention 182 sur les pires formes de travail des enfants intéresse aussi les enfants handicapés (www.ilo.org/employment/disability).

UNICEF

Les bureaux de l'UNICEF au niveau national ont créé ou collaborent avec un vaste éventail de programmes concernant les enfants ou se sont assurés qu'ils étaient inclus dans des programmes généraux destinés à des groupes plus vastes. Les priorités globales des programmes de l'UNICEF comprennent la santé, la nutrition, la vaccination, la lutte contre le VIH/SIDA, la protection juridique, les soins et le développement de la petite enfance, l'éducation des filles et la protection contre la violence et les mauvais traitements. Il ne fait aucun doute que toutes ces priorités s'appliquent aux enfants handicapés ; cependant, il est difficile de déterminer dans quelle mesure les intérêts des enfants handicapés sont inclus dans ces programmes généraux. Les ONG ont demandé des précisions sur la politique du siège de l'UNICEF à l'égard des enfants handicapés (www.inclusion-international.org).

Organisations non gouvernementales

Les ONG ont probablement exercé le plus d'influence aussi bien sur les organismes internationaux que sur les gouvernements pour les inciter à reconnaître et développer les droits fondamentaux des personnes handicapées. Au niveau international, elles ont activement travaillé à l'adoption du modèle social de l'incapacité au sein du Système des Nations Unies. Elles ont été le moteur de l'Année internationale des personnes handicapées en 1981 et des décennies ultérieures, et elles ont joué un rôle majeur dans la formulation du Programme d'action mondial et des Règles pour l'égalisation des chances des handicapés. Le comité des Nations Unies qui surveille l'impact des Règles est formé de représentants des

ONG internationales : l'Organisation internationale des personnes handicapées, Inclusion International, l'Union mondiale des aveugles, la Fédération mondiale des sourds et la Fédération mondiale des usagers et anciens usagers de la psychiatrie. Actuellement, ces ONG veillent à ce que les personnes handicapées participent pleinement aux comités qui envisagent la possibilité d'une convention pour défendre la dignité et les droits des personnes handicapées.

En plus des organisations de personnes handicapées, un certain nombre de grandes ONG ont participé à la définition de meilleures dispositions et ont attiré l'attention sur les violations des droits de l'homme (par exemple, le rapport international sur les droits des handicapés mentaux au Kosovo). Save the Children a lancé de nombreux projets d'intégration dans les pays en développement et, ainsi que nous l'avons vu, a travaillé dans une perspective des droits de l'homme en collectant des exemples de bonnes pratiques ainsi que de violations. De même, des projets novateurs ont été lancés par Sight Savers International, Handicap International, Rehabilitation International et Christoffel Blindenmission. Le réseau d'éducation autonomisante (*Enabling Education Network*), basé à l'Université de Manchester, est une précieuse source d'information sur les progrès dans le monde (www.eenet.org.uk).

Au niveau national aussi, les ONG ont beaucoup œuvré pour sensibiliser le public, faire pression, diffuser l'information et parfois assurer directement des services. Les ONG représentant les différents handicaps sont particulièrement efficaces quand elles forment un consortium et collaborent pour atteindre un objectif commun.

Certaines ONG nationales et internationales mènent elles-mêmes des activités de collecte de fonds ; d'autres dépendent du soutien de leur gouvernement ou des grandes institutions de financement international, particulièrement celles des pays scandinaves (par exemple, SIDA, DANIDA, NFU, FINNIDA). En général, ces institutions de financement soutiennent les principes des initiatives majeures en faveur des droits de l'homme et encouragent le développement de services intégrateurs. De plus, la Banque mondiale s'intéresse de près à l'éducation intégratrice et a financé plusieurs études sur des programmes de cette nature dans des pays en développement.

Références

Groce, N. 1999. *An overview of young people living with disabilities* [Brève description de la situation des jeunes vivant avec une incapacité]. New York, UNICEF. (Document de travail de la Division des programmes.)

- Helander, E. 1993. *Prejudice and dignity : community based rehabilitation* [Préjugés et dignité : la réadaptation à assise communautaire]. Genève, Suisse, Programme des Nations Unies pour le développement.
- Jones, H. 2001. *Disabled children's rights: a practical guide* [Droits des enfants handicapés : guide pratique]. Stockholm, International Save the Children Alliance. (Avec un CD ROM d'accompagnement.) <www.rb.se>
- Mittler, P. 2000. *Working towards inclusive education : social contexts* [Progresser vers l'éducation intégratrice : contextes sociaux]. Londres, David Fulton Publishers.
- . 2002. *International experience in including children with disabilities in ordinary schools* [L'expérience internationale dans l'intégration des enfants handicapés dans les écoles classiques]. (Article non publié.)
- Nations Unies. 2001. *Mise en œuvre du Programme d'action mondial concernant les personnes handicapées*. New York, ONU. [56^e session de l'Assemblée générale, A/56/169.] <www.un.org/esa/socdev/enable>
- . 2002. *Créer un monde digne des enfants : plan d'action..* New York, ONU. (A/RES/S-27/2, Para. 21.)<www.unicef.org/specialsession/>
- OMS. 2001. *Classification internationale du fonctionnement, du handicap et de la santé*. Genève, Suisse, OMS.
- Quinn, G.; Degener, T. 2002. *Droits de l'homme et invalidité : l'utilisation actuelle et l'usage potentiel des instruments des Nations Unies relatifs aux droits de l'homme dans la perspective de l'invalidité*. Genève, Suisse, Haut Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme.
- UNESCO. 1993. *Manuel pour la formation des enseignants: les besoins éducatifs spéciaux en classe*. Paris, UNESCO. (Disponible en vingt langues.)
- . 1994. *Conférence mondiale sur l'éducation et les besoins éducatifs spéciaux : accès et qualité*. Paris, UNESCO. (Comprend la Déclaration de Salamanque et le Cadre d'action.)
- . 2001a. *Dossier ouvert sur l'éducation intégratrice : matériels de soutien à l'usage des directeurs et administrateurs*. Paris, UNESCO.
- . 2001b. *Understanding and responding to children's needs in inclusive classrooms* [Comprendre et répondre aux besoins des enfants dans les classes intégratrices]. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2002. *Education update* [Actualités en matière d'éducation]. New York, vol. 5, n° 1 <http://www.unicef.org/girlseducation/vol21jan99.pdf>
- Werner, D. 1987. *Disabled village children* [Les enfants handicapés du village]. Palo Alto, États-Unis, Hesperian Foundation.

Langue originale : français

Jean-Jacques Ducret (Suisse)

Diplômé en psychopédagogie et docteur en psychologie génétique et expérimentale (1982), ancien collaborateur du Centre international d'épistémologie génétique puis des Archives Jean Piaget, Jean-Jacques Ducret est l'auteur de plusieurs ouvrages et le coauteur d'un cédérom portant sur l'œuvre de Piaget. Ses travaux et publications en épistémologie des sciences cognitives lui ont valu d'être engagé en 1991 comme chercheur au Service de la recherche en éducation du canton de Genève, où, en plus de la conception de logiciels éducatifs et de travaux sur la résolution de problèmes chez l'adulte, il a participé à l'organisation du colloque « Constructivismes : usages et perspectives en éducation ». Courriel : jean-jacques.ducret@etat.ge.ch

SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?

INTRODUCTION AU DOSSIER

*Jean-Jacques Ducret*¹

Composé de huit articles rédigés par des spécialistes américains, asiatiques, européens et nord-africains, le présent dossier fait un tour d'horizon de la situation actuelle de l'éducation de la petite enfance dans différents pays du monde entier, et cela en rapport avec la question de l'âge de la préscolarisation. Il fait suite à un colloque international qui, autour du même thème, a réuni à Genève, du 15 au 17 septembre 2003, non seulement des chercheurs, mais aussi des professionnels et des administrateurs².

À quel âge convient-il, sinon de scolariser les très jeunes enfants, du moins de les préparer à la scolarité ? C'est là une question primordiale dans de nombreux pays compte tenu de l'évolution soudaine de leurs caractéristiques sociales, culturelles et économiques. Ce qui est frappant dans les travaux des chercheurs menés aux quatre coins du monde est que, au-delà des différences et souvent des fossés qui existent entre les pays, un mouvement de fond semble aller dans le sens d'un avancement de l'âge de la préscolarisation, à la fois au niveau d'une spécificité de l'éducation du jeune enfant (comparativement à l'enfant de 6-7 ans et plus), mais aussi du rôle de l'éducation des enfants de 2 à 6 ans, en tant que période éventuellement préparatoire à la scolarisation. Les différences sont bien sûr spectaculaires d'une région du monde à une autre. À la lecture des articles qui suivent, nous constatons que la situation de l'Afrique du Nord, en particulier celle du Maroc et de l'Algérie, pays auxquels nous avons demandé des contributions, n'est évidemment pas identique à celles, d'ailleurs fort disparates, des nations de l'OCDE. Mais quelles que soient ces différences, il existe une préoccupation commune, fondée sur l'importance croissante de l'éducation dans le développement économique et social de tous les pays. Il s'agit-là sans aucun doute de l'une

des conséquences de la globalisation des échanges et de la diffusion extrêmement rapide et à tous les niveaux de l'information, via l'internet.

Pour répondre intelligemment à la question du bien-fondé ou non de ce mouvement en faveur d'un avancement de l'âge, sinon de la scolarisation, du moins de la préscolarisation, il faut garder à l'esprit les deux pôles essentiellement concernés par ce mouvement : les enfants d'un côté, et les adultes — le monde économique, les professionnels, les parents — de l'autre. Ce sont bien évidemment les adultes qui prennent les décisions en matière d'éducation de la petite enfance, et ce dans les directions qui leur paraissent les plus utiles pour l'ensemble de la société. Les raisons de leur choix varieront d'une région à l'autre. Par exemple, dans certains pays occidentaux, cela pourra être l'arrivée massive des femmes sur le marché de l'emploi qui conduira les autorités à prôner l'avancement de l'âge de la préscolarisation. Ailleurs, ou alors conjointement au précédent facteur, des raisons pédagogiques pourront être avancées (souci de minimiser les risques d'échec scolaire, effet positif sur la socialisation des enfants, ou même aide à l'apprentissage de la parentalité chez l'adulte, etc.). Cependant, dans tous les cas, les adultes doivent impérativement composer avec les acteurs sociaux les plus concernés par l'éducation : les enfants. C'est pourquoi nous avons choisi d'aborder la délicate question de l'âge de la préscolarisation avec un premier article consacré au développement affectif et émotionnel du jeune enfant, et un second, à son développement cognitif et ses conséquences sur le choix de méthodes pédagogiques appropriées. Dans son article, Lamb prêche une certaine prudence : si les craintes autrefois attachées à la séparation trop précoce enfants/mère n'étaient pas justifiées, il ne faut pas oublier les effets pervers que peuvent avoir les conditions sociales extrafamiliales sur la vie émotionnelle des jeunes enfants. DeVries, dans son étude sur l'enseignement constructiviste, concilie un certain souci de la carrière scolaire des jeunes enfants avec le souci tout aussi grand de leur permettre de vivre des expériences qui structureront à la fois leurs compétences sociales et leurs connaissances logico-mathématiques et physiques, c'est-à-dire le fondement de leurs futures constructions et apprentissages cognitifs.

Les six autres articles analysent la situation qui prévaut actuellement dans plusieurs régions du monde. Bennett et Neuman se penchent sur l'effort considérable que différents pays de l'OCDE ou associés à cette organisation font pour mettre en place des services éducatifs de qualité, et sur les problèmes que ces pays doivent résoudre pour atteindre leurs objectifs. Dans leurs articles, Musatti ainsi que Plaisance et Rayna décrivent quelques particularités de l'Italie et de la France, qui sont parmi les premiers pays à avoir développé des « écoles de la petite enfance » ou des « écoles maternelles » à une échelle relativement

large. Le cas de la France est assez intéressant quant à ses interrogations en matière de politique éducative : l'avancement de l'âge de la scolarisation ou de la préscolarisation est-il ou non souhaitable ? Ce pays semble avoir choisi de répondre oui, en rendant ainsi publique la question de savoir s'il convient de tenir à l'écart d'une trop grande volonté « formative » les enfants de 2 à 4 ans, voire de 2 à 5 ans, ou, au contraire, de les mettre sur des « rails » scolaires adaptés à leur âge, afin d'éviter les échecs à venir ou encore de gagner du temps sur la durée de la scolarisation. L'Italie aussi a fait sienne l'idée d'une école pour les tout-petits. Mais, selon Musatti, les expériences-pilotes menées dans le nord du pays laissent entrevoir un système éducatif italien moins enclin à placer l'enfant sur de tels rails³.

Aux trois articles consacrés à des pays fortement industrialisés et rédigés par des personnes ayant participé à notre colloque s'ajoutent ceux que nous avons demandés à des spécialistes de l'Algérie, du Brésil, de la Chine et du Maroc. Ces derniers analysent la situation qui prévaut dans des pays dotés de moins de moyens que les nations économiquement plus riches. Il est intéressant de constater que, en dépit de l'écart parfois extrêmement grand entre les ressources disponibles, la volonté est partout la même : favoriser l'émergence de services d'éducation calqués sur les modèles occidentaux. Cosignée par Bouzoubaa et Benghabrit, l'étude sur l'Algérie et le Maroc se penche sur les préoccupations partagées qui peuvent unir des chercheurs d'Afrique du Nord et de France tout en soulignant le fossé considérable qui les sépare. L'article sur la Chine, de Hsueh, Tobin et Karasawa, analyse comment la fin du « modèle soviétique » s'accompagne de la mise en place d'une vision de l'éducation de la petite enfance proche de celles observées au Japon ou aux États-Unis d'Amérique, mais avec le souci d'adapter les situations favorisant le développement des enfants aux règles de vie sociale et aux traditions régionales de cet immense pays. Enfin, en prenant l'exemple de ce qui s'est passé au niveau de la formation des professionnels de la petite enfance au Brésil, l'expérience de Rosemberg est une invitation critique adressée aux grandes organisations internationales à ne pas sous-estimer les conditions d'une éducation de qualité dans le cadre des pays en développement.

Notes

1. Je remercie Jacqueline Lurin et Sylvie Rayna pour l'aide qu'elles m'ont apportée lors de la réalisation de ce dossier.
2. Les actes du colloque « Scolariser la petite enfance ? » (2 vol., 800 p.) peuvent être commandés au Service de la recherche en éducation du canton de Genève, 12, quai du Rhône, 1205 Genève, Suisse, ou à l'adresse internet : <www.geneve.ch/sred/publications/cahiers/welcome.html>.
3. Faute de moyens, il n'a pas été possible d'accorder une place spéciale dans le colloque de septembre 2003 comme dans le présent dossier aux pays d'Europe du Nord, dont on sait qu'ils sont des modèles en matière de politique familiale et de politique d'éducation de la petite enfance. On trouvera néanmoins

dans l'article de Bennett et Neuman des informations permettant de combler en partie cette lacune. La Suisse est aussi absente du présent dossier. En revanche, quelques contributions du colloque reproduites dans ses Actes permettent de se faire une idée de la variété de ses choix en matière d'éducation extrafamiliale de la petite enfance, ainsi que de la nature des questions qui se posent à elle.

Langue originale : français

Michael E. Lamb (Royaume-Uni)

Professeur de psychologie en sciences sociales, Université de Cambridge, Royaume-Uni. Docteur en psychologie du développement de l'Université de Yale et Docteur honoraire en sciences sociales, Université de Göteborg, Suède. Sa recherche s'intéresse au développement des nourrissons et des jeunes enfants, aux déterminants et aux conséquences du comportement adaptif et maladaptif des parents, notamment la maltraitance aux enfants ; les témoignages d'enfants ; la psychologie développementale appliquée ; et l'interface de la psychologie et la biologie. Il a écrit plusieurs centaines de publications professionnelles et a siégé dans beaucoup de comités de rédaction. Il est le coauteur de nombreux livres et a dirigé la publication d'autres ouvrages sur le développement de l'enfant. Lauréat du Prix James McKeen 2003-2004 pour sa contribution à la recherche psychologique appliquée. Courriel: mel37@cam.ac.uk

SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?

DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL

ET SCOLARISATION PRÉCOCE :

RECHERCHES EXPÉRIMENTALES

Michael E. Lamb¹

Depuis les années 60, des chercheurs, des législateurs, des groupes d'avocats et des intervenants sociaux ont examiné, étudié et rédigé des articles sur les effets de l'accueil du jeune enfant hors du cadre familial sur son développement et sa capacité d'adaptation (Lamb, 1998). Parce que la disponibilité d'accueil non parental d'enfants est souvent considérée comme capitale pour les femmes qui souhaitent obtenir un poste, le débat sur l'accueil et ses effets relève autant de l'idéologie que de l'évidence. Au lieu d'examiner les différents rôles et l'influence que peut avoir une prise en charge extérieure sur l'enfant dans diverses circonstances, les ouvrages populaires et spécialisés ont entretenu un débat polarisé entre ceux qui considèrent l'accueil comme bénéfique et ceux qui le considèrent comme néfaste.

Plutôt que d'argumenter en faveur de l'une ou l'autre de ces positions, je suggère de considérer l'accueil (un terme utilisé ici comme synonyme de toute sorte de prise en charge non parentale) dans un sens plus large, dans la mesure où nous cherchons à comprendre ses effets potentiels. De manière plus générale, étant donné que la majorité des enfants ont fait l'expérience d'une forme ou d'une autre d'accueil avant d'entamer leur scolarité, il faut considérer l'accueil comme un élément d'un ensemble de facteurs modelant le développement des enfants dans les pays industrialisés modernes (Lamb, 1998).

La controverse sur les bienfaits et les risques liés à l'accueil non parental est apparue à un moment où la théorie de l'attachement devenait très populaire. C'est pourquoi une bonne

partie des recherches menées par les développementalistes ont porté pendant des décennies sur l'étude de ses effets négatifs sur l'attachement des enfants à leurs parents et sur le développement de l'enfant. C'est pourquoi on s'est peu intéressé aux effets contradictoires, aussi bien positifs que négatifs, que l'accueil peut avoir sur le développement de l'enfant et sur sa capacité d'adaptation. D'une manière plus générale, j'aimerais souligner que le rôle de l'accueil doit être analysé en tenant compte de toutes les expériences formatrices de l'enfant.

Durant la petite enfance, les relations enfants/parents façonnent de nombreux, voire tous les aspects du développement et de la capacité d'adaptation des enfants, et c'est pour cette raison que les parents leur consacrent quotidiennement autant de temps. Les parents continuent à passer plus de temps avec leurs enfants, ils s'investissent plus et ils sont plus motivés que les autres personnes quant à leur socialisation, cela même après leur entrée à la garderie. Les débuts de l'accueil n'impliquent pas seulement un nouveau réseau de relations et d'expériences, mais ils peuvent également affecter la qualité et la nature — pas seulement quantitativement — des interactions des enfants avec les parents et les membres de leurs familles. Si l'on veut comprendre le rôle et les répercussions de l'accueil sur le développement, il faut prendre en considération tous ces changements.

Dans ce qui suit, je passerai en revue ce que nous savons des effets de l'accueil non parental : 1) sur les niveaux de stimulation, 2) sur l'introduction et l'exposition aux normes et aux règles sociales, 3) sur les rapports d'attachement enfant-parent, 4) sur la possibilité pour l'enfant d'établir des relations avec les personnes qui s'occupent de lui et sur la valeur de ces relations, enfin 5) sur les niveaux d'éveil et de régulation des émotions.

1. Compte tenu de la faible opposition aux expériences tirées de l'accueil, je commence par ce sujet. Il existe en effet un consensus étonnant, selon lequel, dans des cadres d'accueil à visée pédagogique, les enfants peuvent s'enrichir de la confrontation à une forme de stimulation favorable au développement et à l'éducation (Lamb, 1998). Dans ce type d'accueil, la stimulation et l'instruction sont particulièrement précieuses pour les enfants issus de familles défavorisées, vraisemblablement parce que ces enfants peuvent partager des expériences et des stimulations quasiment inexistantes chez eux. Leur transition vers l'école devient plus facile. Comparativement, les enfants issus de milieux favorisés ne tireront pas autant profit de l'accueil, peut-être parce que leurs parents leur offrent déjà des stimulations favorables à leur développement cognitif pour l'école.

Malheureusement, les bienfaits tirés d'un enrichissement précoce diminuent avec le temps, sauf s'ils sont complétés par un soutien continu après le début de la scolarité.

Ainsi, il est probable que des conditions scolaires appropriées aux besoins des enfants défavorisés et de leurs familles sont indispensables pour stimuler des parents économiquement et émotionnellement stressés, peu familiarisés avec le système scolaire et ses valeurs.

2. Outre leur exposition précoce et efficace à de nombreuses compétences scolaires, linguistiques et cognitives indispensables pour réussir dans la société postindustrielle, les conditions d'accueil non parental soumettent souvent les jeunes enfants à des normes et à des règles sociales, sur lesquelles leurs parents insistent peu à cet âge-là. Peut-être que les règles les plus évidentes sont celles qui façonnent une dynamique de groupe harmonieuse, en insistant sur l'attention envers les autres (chacun doit attendre son tour) et sur l'inhibition d'un comportement égocentrique. Les parents gâteau inculquent plus lentement à leurs jeunes enfants les règles et les normes que les éducateurs de la petite enfance doivent exiger des enfants vivant en groupe. Ainsi, en ce qui concerne les compétences cognitives et les aptitudes requises au niveau de l'école, les enfants sensibilisés très jeunes à un cadre d'accueil s'adaptent plus facilement aux contraintes du cadre scolaire (Wessels *et al.*, 1997), parce qu'ils sont déjà familiarisés aux normes de vie en groupe et à la nécessité de respecter les besoins et les aspirations d'autrui, et pas seulement les leurs. En ce qui concerne les bienfaits au niveau cognitif, les différences d'adaptation au cadre scolaire varient selon les groupes et diminuent ou disparaissent à mesure que les enfants réalisent ce que l'on attend d'eux.

Selon les priorités et les valeurs défendues par l'éducateur, les enfants peuvent aussi acquérir, au cours de leur accueil, certains comportements sociaux répréhensibles, comme l'agressivité, et d'autres plus positifs, comme l'assurance et l'indépendance. Cette question soulève plusieurs controverses. Aussi je m'empresse d'ajouter que les différences d'agressivité entre les groupes, quand elles existent, sont faibles, en particulier quand l'accueil est de bonne qualité et que les éducateurs adoptent parfois des comportements agressifs envers les enfants afin de leur enseigner des alternatives plus appropriées. En outre, comme je l'expliquerai plus loin, les chercheurs ont préféré parfois rattacher un comportement indiscipliné au fait que l'enfant ait fréquenté une garderie plutôt qu'à autre chose. Néanmoins, il est important de reconnaître le rapport (du moins aux États-Unis) entre le temps consacré à l'accueil des enfants jusqu'à l'âge de 4 ans et demi et l'importance des problèmes comportementaux rapportés par leurs parents, leurs éducateurs et leurs enseignants pendant la période qui suit leur entrée

dans le système d'éducation formelle vers 4 ans et demi (NICHD Early Child Care Research Network, 2003). Selon des études menées sur la qualité, le type et la stabilité de l'accueil ainsi que sur les différents milieux familiaux et les niveaux de sensibilité maternelle, ce dernier facteur ainsi que les facteurs socio-économiques ont un effet plus déterminant sur le comportement difficile de l'enfant que n'en a l'accueil. Les conclusions de l'enquête NICHD ne sont convaincantes que là où l'accueil est médiocre. Selon des analyses réalisées par Love *et al.* (2003), à partir de données collectées hors du territoire américain ou dans des centres américains offrant une meilleure qualité d'accueil, il n'existerait pas de rapport entre le temps passé en garderie et l'importance des problèmes comportementaux. Encore une fois, il est nécessaire d'analyser les effets de l'accueil dans un contexte plus large.

3. Alors que les défenseurs de l'éducation compensatoire et de l'enrichissement précoce encensaient les aspects positifs de l'accueil non parental, la plupart des développementalistes se concentraient jusqu'à récemment sur les effets jugés négatifs que cet accueil avait prétendument sur la première relation d'attachement que l'enfant entretient avec ses parents et tout particulièrement avec sa mère.

Ces préoccupations se fondent sur certaines croyances non empiriquement démontrées, à savoir que : a) dans la petite enfance, la plupart des enfants entretiendraient une relation d'attachement avec un unique gardien, b) que cette relation serait déterminante dans son développement et sa capacité d'adaptation future, et que c) n'importe quelle expérience qui aurait un effet négatif sur cette relation d'attachement pourrait provoquer d'irréparables dommages psychologiques.

Bien que, selon certaines études menées précédemment, la fréquentation de la garderie augmenterait les risques chez le jeune enfant de développer un attachement de type insécurisant (« insecure ») avec la mère, la plupart des études (y compris l'étude NICHD de 1997) ont montré que les enfants en crèches pourraient tout autant développer un attachement de type sécurisant avec leur mère que ceux pris en charge à la maison par ces dernières. Selon l'étude NICHD, ce n'est pas l'accueil qui aurait développé chez les enfants mis à la crèche un attachement de type insécurisant, mais plutôt une relation pauvre et fragile entretenue avec la mère ainsi qu'à l'absence d'un cadre stimulant. Ces résultats sont importants, notamment sur les caractéristiques de l'attachement d'un enfant avec sa mère, qu'il soit gardé à domicile ou placé dans une crèche.

Même si la fréquentation de la crèche n'influe pas directement sur le type d'attachement (sécurisant ou non), elle agit sur la nature des interactions mère-enfant et peut modifier le type d'attachement développé par l'enfant (Ahnert, Lamb, Seltenheim, à paraître). Force est de constater que ce changement de vie va modifier les rapports que l'enfant entretient avec ceux qu'il côtoie. Étant donné qu'à cette période des attachements sécurisants deviennent insécurisants et inversement, leurs proportions respectives (attachement sécurisant et insécurisant à la mère) demeurent stables. Il est probable que pour certaines mères et certains enfants la pause garderie soit appréciable. La mère a plus de temps pour s'investir dans d'autres domaines et éprouve un sentiment d'accomplissement. Cependant, il arrive que la séparation augmente les pressions sur l'enfant ou sur la mère, d'où une dégradation possible de leur relation. De nouveau, il apparaît que la première expérience d'accueil non parental s'inscrit dans un contexte précis où s'effectuent de nombreux changements. C'est pourquoi il ne faut pas se concentrer uniquement sur des facteurs isolés comme la rupture de la relation d'attachement mère-enfant.

4. Outre ses effets sur la qualité de l'attachement mère-enfant, l'accueil va permettre à l'enfant de tisser des relations privilégiées avec les personnes chargées de s'occuper de lui. Pour mesurer l'attachement enfants-assistants maternels, on a utilisé les mêmes techniques que dans l'attachement mère-enfant : la « Situation étrange » et le « Q-SORT » d'attachement. Selon de nombreux chercheurs, la plupart des enfants développent en effet une relation d'attachement avec leurs assistants maternels ; cependant, ces relations sont souvent de type insécurisant. Plus précisément, d'après une méta-analyse menée par Ahnert, Pinquart et Lamb (à paraître), seulement 42 % des enfants entretenaient un attachement de type sécurisant avec leurs assistants maternels, alors que 61 % d'entre eux entretenaient une relation de type sécurisant avec leur mère et 66 % avec leur père.

Certains chercheurs ont remis en question le postulat selon lequel un enfant qui entretiendrait un attachement sécurisant avec sa mère entretiendrait le même type d'attachement avec une assistante maternelle ; selon eux, il existerait un risque de discordance. Cela prouve que l'influence formatrice du type d'attachement mère-enfant est minime bien que statistiquement significative, si l'on s'en tient à des variables comme la sensibilité ou la disponibilité des assistants maternels envers l'enfant. Bien évidemment, la plupart des assistants maternels sont responsables de nombreux enfants dans un groupe, et les résultats d'une méta-analyse menée par mes

collègues et moi-même ont montré que la qualité du comportement de l'assistant maternel face au groupe en tant que tout était associée au type d'attachement assistant maternel-enfant. Cela était encore plus évident dans des groupes où la proportion entre le nombre d'adultes et le nombre d'enfants était meilleure. La qualité des interactions individuelles avec les enfants, qui est l'indice (prédictif) le plus fort des types d'attachement avec les parents, était dans ce cas-là associée (corrélée) seulement à l'attachement entretenu dans de petits groupes où la proportion adultes/enfants est moindre. Il existe par conséquent une différence majeure entre l'attachement assistant maternel-enfant et l'attachement parent-enfant, sur laquelle je reviendrai plus tard.

Bien que les parents et les assistants maternels assument différents rôles dans la plupart des contextes socioculturels, l'ampleur de ces différences varie. Les résultats d'études menées à Berlin-Est avant et après la chute du communisme l'ont clairement montré (Ahnert, Lamb, 2000 ; Ahnert, Lamb, Seltenheim, 2000). Avant la réunification, les assistants maternels veillaient à ce que les enfants développent leurs premiers liens avec leurs pairs plutôt qu'avec des adultes ; soins et attentions étaient davantage orientés et dispensés au groupe plutôt que focalisés sur les individus. Après la réunification, la tendance s'est inversée. En effet, à l'Ouest, on insistait sur l'importance des relations individuelles enfants-adultes. Fait intéressant, malgré le changement radical qu'a connu le rôle de l'assistant maternel, la proportion d'attachement de type sécurisant était la même, soit environ 50 %.

Sous les deux régimes, les mesures de la sensibilité au groupe indiquaient des variations dans la sécurité de l'attachement enfant-assistant maternel. Il faut souligner également que la qualité et la sécurité d'attachement que l'enfant entretient avec son assistant maternel peut avoir un impact sur sa capacité d'adaptation ultérieure. Une étude longitudinale menée dans les kibboutzim (Oppenheim, Sagi, Lamb, 1988) a montré que l'attachement sécurisant d'un petit enfant à son assistant maternel exercera une plus grande influence sur sa socialisation scolaire que l'attachement qu'il a eu avec sa mère ou son père.

Malgré cette influence formatrice, c'est envers le groupe, et non l'individu, que l'assistant maternel a une responsabilité d'éducateur ; il va ainsi modeler et délimiter les rôles que les enfants devront tenir face aux autres enfants accueillis. Ces contraintes que l'enfant doit accepter sont surtout visibles durant les premiers jours à la crèche.

5. Passer de longues heures dans un nouvel environnement bruyant est stressant, aussi bien pour les bébés que pour les enfants plus âgés. En effet, séparés de leurs parents, sources de soutien et de réconfort, en qui ils ont confiance, ils sont entourés par de nombreux enfants dont le comportement d'intrusion est moins prévisible que celui de leurs parents avec qui ils ont l'habitude d'interagir. En fin de compte, les personnes qui s'occupent d'eux doivent satisfaire les demandes d'autres enfants égocentriques, en recherche d'attention et qui peuvent être des enfants à problèmes. Si l'on considère les chicanes et les pleurs qui sont le lot des premiers jours à la crèche, les enfants dans de telles circonstances sont forcément stressés.

Au bout de quelques jours, la plupart des enfants ne manifestent plus leur stress ouvertement, mais selon des mesures biophysiques, notamment celle de l'activation adrénocorticale, le niveau de vigilance et d'excitation de l'enfant reste élevé même si en apparence il semble s'être adapté à ce nouvel environnement. D'après Dettling, Gunnar et Donzella, le niveau de cortisol est normalement plus haut le matin et décline au cours de la journée. Cependant, chez les enfants mis à la crèche, il ne se produit pas de diminution, ce qui prouve une excitation et un stress anormaux. Selon Watamara *et al.* (2003), entre le milieu du matin et le milieu de l'après-midi, le niveau de cortisol des bébés de 3 à 16 mois augmente de 35 % en crèche. Les enfants de 16 à 38 mois, quant à eux, voient leur niveau de cortisol augmenter de 71 %. En revanche, chez les enfants gardés à la maison, on observe des diminutions entre le milieu du matin et le milieu de l'après-midi de 71 % pour les jeunes et de 64 % pour les plus âgés. D'après Dettling *et al.*, il existe une relation curviligne entre l'âge et l'amplitude du changement attribué à l'accueil. L'augmentation du niveau de cortisol est plus importante chez les enfants de 2 ans, avec une diminution par la suite. Dès l'âge de 7-8 ans, les enfants montrent les mêmes rythmes diurnes à la maison que dans un cadre extérieur (Dettling, Gunnar et Donzella, 1999).

De très jeunes enfants sont incapables de réguler seuls leurs émotions et sont dépendants au contraire de l'intervention parentale pour calmer leur grand état d'excitation. En grandissant, les enfants deviennent moins sensibles et acquièrent des capacités d'autorégulation. Cependant, jusqu'à la moitié de leur petite enfance, ils continuent à dépendre de leurs parents, qui les soutiennent lorsque les tensions sous-jacentes se révèlent particulièrement profondes.

Pour la plupart des enfants et en particulier les plus jeunes, l'entrée à la crèche est un événement très stressant. Il est rare que les enfants puissent gérer seuls les tensions,

même s'ils parviennent à masquer leur désarroi. Selon une recherche comparative menée à Berlin sur les expériences journalières des enfants à domicile et celles des enfants placés à la crèche, les enfants fréquentant la crèche ainsi que leurs mères changeaient leur rythme et leurs habitudes d'interactions, ce qui minimisait les effets négatifs de la crèche sur la socialisation de l'enfant (Ahnert, Rickert et Lamb, 2000). D'après les données recueillies sur ce sujet, les comportements parentaux des Allemands envers leurs enfants, à domicile, ne varient que très peu tout au long de la journée. À la crèche, au contraire, les comportements des adultes ne sont pas les mêmes suivant le moment de la journée.

Fait intéressant, les résultats montrent que le nombre d'interactions sociales avec les adultes est similaire chez les enfants mis à la crèche et les enfants à domicile. Les mères dont les enfants sont à la crèche entretiennent évidemment des interactions très intenses le matin et dans la soirée, avant et après la crèche. Aussi ces enfants reçoivent-ils autant de stimulation individuelle (personnelle) que ceux restés à domicile toute la journée avec leur mère.

Même si, lors de l'accueil à la crèche, les enfants ne montrent plus leur stress assez vite, à la maison, le soir, ils manifestent des signes de tension. C'est un moyen de demander du réconfort à leur mère. En d'autres termes, ces enfants sollicitent de manière émotionnelle une interaction avec leur mère dans les heures qui suivent la crèche.

Chez tous les enfants de cette étude, le moment du coucher donne lieu à de nombreuses conversations intimes, chargées d'émotions. C'est également un temps de régulation, bien que les mères d'enfants mis à la crèche réagissent moins promptement aux signes de désarroi de leurs enfants que celles qui restent à domicile. Néanmoins, les mères d'enfants en crèche réagiront plus rapidement que les assistants maternels qui en ont la charge durant la journée. Le NICHD Early Child Care Research Network (1999) a rapporté que cette insensibilité maternelle augmentait très sensiblement en fonction du nombre d'heures passées en crèche. Ce qui laissait supposer que ces mères, retenues au travail, répondent aux exigences de leur emploi.

La manière dont la mère adapte son comportement à ce genre de situation pour aider son enfant à réguler son stress est déterminante. Ahnert et Lamb (2003) ont évoqué le fait que, lorsque des mères réceptives perçoivent le besoin de réguler le stress de leur enfant, ces enfants peuvent retourner, sereins, le lendemain à la crèche. En revanche, quand les besoins de l'enfant sont trop importants ou quand les mères ne sont pas

suffisamment réceptives, qu'elles ne rassurent pas convenablement leur enfant, ce dernier reste dans un état d'excitation intense. Au lieu de retourner serein à l'accueil, l'enfant commencera, très excité, sa journée. Avec le temps, cet état d'excitation se traduira par des problèmes comportementaux. D'après une étude récente, de tels comportements caractérisent une faible mais inquiétante proportion de jeunes enfants placés régulièrement et durant de longues heures chez un assistant maternel (NICHD Early Child Care Research Network, 2003).

* * *

Si ce qui précède s'avère juste, on peut envisager un certain nombre d'interventions.

Premièrement, bien qu'il soit impossible de modifier les différences endogènes individuelles, on pourrait retarder l'accueil des enfants irritables et facilement stressés. Dans les premières années de leur vie, ces enfants devraient bénéficier d'un environnement très similaire à leur cadre familial, et être introduits dans des groupes d'enfants plus petits pour pouvoir recevoir une attention individuelle.

Deuxièmement, compte tenu que la capacité d'autorégulation se développe progressivement, les formes d'accueil similaires au cadre familial, avec quelques assistants maternels seulement, sont plus adaptées aux bébés et aux jeunes enfants.

Troisièmement, pour diminuer le stress accumulé au cours de la journée, il faut réduire le temps passé à la crèche et consacrer plus de moments au repos, propices à un certain degré d'autorégulation. En effet, le niveau de cortisol diminue pendant la sieste ou les phases de repos passées à la crèche, même si l'enfant ne dort pas (Watanabe *et al.*, 2002). Assez souvent en Europe, les parents sont autorisés à accompagner leurs enfants pendant les premiers jours de crèche, ce qui faciliterait la transition et réduirait le stress des jours suivants, loin des parents.

Quatrièmement, les assistants maternels doivent favoriser l'adaptation des enfants à l'accueil en multipliant les occasions d'interactions individuelles avec eux. À noter le peu de réponses instantanées que les assistants maternels allemands donnaient aux signaux de détresse des enfants (Ahnert, Rickert et Lamb, 2003). Dans notre méta-analyse (Ahnert, Pinquart et Lamb, à paraître), on observait qu'il y avait plus de relations d'attachement sécurisant avec les assistants maternels quand le nombre d'adultes et d'enfants était faible, que les enfants étaient en bas âge, de sexe féminin et issus d'un milieu aisé, et que l'accueil ressemblait à l'environnement familial.

Cinquièmement, les parents doivent admettre que, même en cas d'adaptation réussie, l'accueil peut être stressant pour les bébés, les enfants en bas âge et en âge préscolaire. C'est pourquoi il faut multiplier les occasions d'interactions intimes axées sur l'état émotionnel de l'enfant, surtout au coucher. Lors de ces échanges, les parents peuvent rassurer leurs enfants et veiller à ce qu'ils soient en homéostasie émotive pour pouvoir affronter le lendemain de nouvelles expériences stressantes.

Faut-il s'étonner que de nombreuses mères observées dans notre étude (Ahnert, Rickert et Lamb, 2000) soient incapables de calmer le stress de leur enfant aussi promptement que celles qui restent à la maison. Y a-t-il des différences préexistantes propres au style parental de chacun ou au contraire est-ce la conséquence de préoccupations autres de la mère ? Cela mérite d'être analysé. À noter également que, dans l'étude NICHD, on observe une diminution de la sensibilité maternelle parallèlement à l'augmentation des heures passées à la crèche.

En ce qui concerne la valeur et l'importance d'un soutien émotionnel et d'une régulation de la part des parents, il faut insister sur le fait que les assistants maternels ne peuvent, en aucune manière, se substituer aux parents. Responsables de l'organisation, du cadre et de l'éducation des groupes d'enfants, les assistants ne peuvent répondre à toutes les interactions individuelles indispensables à la régulation de l'état émotionnel des enfants. Évidemment, certains assistants maternels peuvent, dans des circonstances privilégiées, remplir ce rôle, mais la tension entre les besoins émotionnels de l'enfant et le rôle pédagogique des assistants maternels ne leur permet pas de les satisfaire complètement. Ces problèmes sont exacerbés par la rotation fréquente du personnel des crèches, surtout aux États-Unis ou en Grande-Bretagne, où cette catégorie d'emploi est sous-payée.

La plupart des enfants, dans les pays occidentaux industrialisés, fréquentent la crèche avant d'entrer à l'école, et ils seront plus nombreux dans le futur. Comme je l'ai démontré, un enfant placé en crèche vivra des expériences à la fois enrichissantes et stressantes. Ces enfants en seront-ils affectés ? Cela dépend de plusieurs facteurs, dont l'âge et le tempérament de l'enfant, le type d'accueil, la qualité des interactions en crèche, et la qualité des interactions parentales avant et après l'accueil.

Étant donné qu'aujourd'hui ces facteurs sont pris en compte, nous sommes plus à même de reconnaître les situations dans lesquelles l'enfant peut souffrir. Par conséquent, nous devrions savoir comment structurer les expériences de l'enfant pour favoriser les bienfaits et minimiser les risques de l'accueil hors du cadre familial. En tant qu'éducateurs de la petite enfance et psychologues développementalistes, notre tâche est de nous assurer que le plus

grand nombre possible d'enfants profite de ces expériences précoces afin qu'elles enrichissent la qualité de leur vie, quel que soit le temps passé à la maison, à l'accueil ou à l'école.

Note

1. Texte original rédigé en français avec l'assistance d'Isabelle Jaccoud.

Références

- Ahnert, L. ; Lamb, M. E. 2000. Infant-care provider attachments in contrasting child care settings II : Individual-oriented care after German reunification [Les liens affectifs avec les éducatrices dans différentes situations d'accueil de la petite enfance : II. L'accueil individuel suite à la réunification de l'Allemagne]. *Infant behavior and development*, vol. 23, p. 211-222.
- ; —. 2003. Shared care : establishing a balance between home and child care settings [L'accueil partagé : établissement d'un équilibre entre le cadre familial et un autre lien d'accueil]. *Child development*, vol. 74, p. 1044-1049.
- Ahnert, L. ; Lamb, M. E.; Seltenheim, K. 2000. Infant-care provider attachments in contrasting child care settings I : group-oriented care before German reunification [Les liens affectifs avec les éducatrices dans différentes situations d'accueil : I. L'accueil en groupe avant la réunification de l'Allemagne]. *Infant behavior and development*, vol. 23, p. 197-209.
- ; — ; —. À paraître. Patterns of stability and change in infant-mother attachments following child care entry [Modèles de stabilité et de changement dans les liens affectifs nourrisson-mère au début de l'accueil].
- Ahnert, L. ; Piquart, M. ; Lamb, M. E. À paraître. Security of children's relationships with non-parental care providers : a meta-analysis [La sécurité des relations d'enfants avec des personnes responsables autres que les parents : un méta-analyse].
- Ahnert, L. ; Rickert, H. ; Lamb, M. E. 2000. Shared caregiving : comparisons between home and child care settings [L'accueil partagé : comparaisons entre le cadre familial et un autre lieu d'accueil]. *Developmental psychology*, vol. 36, p. 339-351.
- Dettling, A. C. ; Gunnar, M. R. ; Donzella, B. 1999. Cortisol levels of young children in full-day child care centers : relations with age and temperament [Niveaux de cortisol chez les jeunes enfants dans les crèches à plein temps : rapports avec l'âge et le tempérament]. *Psychoneuroendocrinology*, vol. 24, p. 519-536.
- Lamb, M. E. 1998. Nonparental child care : context, quality, correlates, and consequences [Accueil de la petite enfance non parental : le contexte, la qualité, les corrélations et les conséquences]. Dans : Damon, W. ; Sigel, I. E. ; Renninger, K. A. (dir. publ.), *Handbook of child psychology* [Manuel de psychologie enfantine] vol. 4 : Child psychology in practice [La psychologie enfantine exercée], 5^e édition, p. 73-133. New York, Wiley.
- Love, J. M. *et al.* 2003. Child care quality matters : how conclusions may vary with context [Les affaires de qualité en ce qui concerne l'accueil des enfants : comment les conclusions peuvent varier selon le contexte]. *Child development*, vol. 74, p. 1021-1033.
- National Institute for Child Health and Human Development Early Child Care Research Network . 1997. The effects of infant child care on infant-mother attachment security [Les conséquences de l'accueil du nourrisson sur la sécurité affective de la relation mère-bébé]. *Child development*, vol. 68, p. 860-879.
- . 2003. Child care and mother-child interaction in the first three years of life [L'accueil de l'enfant et l'interaction mère-enfant pendant les trois premières années de la vie]. *Developmental psychology*, vol. 35, p. 1399-1413.
- . 2003. Does amount of time spent in child care predict socioemotional adjustment during the transition to kindergarten ? [Est-ce que le temps passé en accueil prédit une adaptation socio-émotionnelle pendant la période de transition à l'école maternelle?]. *Child development*, vol. 74, p. 976-1226.
- Oppenheim, D. ; Sagi, A. ; Lamb, M. E. 1988. Infant-adult attachments on the kibbutz and their relation to socioemotional development four years later [Les liens affectifs nourrisson-adulte au kibboutz et leur rapport avec le développement socio-émotionnel quatre ans plus tard]. *Developmental psychology*, vol. 24, p. 427-433.

- Watanabe, S. E.; Sebanc, A. M. ; Gunnar, M. R. 2002. Rising cortisol at childcare : relations with nap, rest, and temperament [La hausse de production de cortisol durant l'accueil : relations avec le petit somme, la sieste et le tempérament]. *Developmental psychobiology*, vol. 40, p. 33-42.
- Watanabe, S. E. *et al.* 2003. Morning-to-afternoon increases in cortisol concentrations for infants and toddlers at child care : age differences and behavioral correlates [L'augmentation de la concentration de cortisol du matin à l'après-midi chez les nourrissons et les très jeunes enfants en accueil : des différences d'âge et des corrélations comportementales]. *Child development*, vol. 74, p. 1006-1020.
- Wessels, H. *et al.* 1997. Personality development between one and eight years of age in Swedish children with varying child care experiences [Le développement de la personnalité de l'enfant suédois entre l'âge de 1 an et 8 ans ayant eu différentes expériences d'accueil]. *International journal of behavioral development*, vol. 21, p. 771-794.

Langue originale : français

Rheta DeVries (États-Unis d'Amérique)

Docteur en psychologie de l'Université de Chicago, Rheta DeVries est professeur en éducation et directrice du Centre d'éducation de la petite enfance à l'Université de Northern Iowa (États-Unis d'Amérique). Anciennement enseignante, elle a réalisé plusieurs recherches sur le développement cognitif de l'enfant. Parmi ses publications récentes, on mentionnera un « Manuel pour l'enseignant constructiviste » (avec Christina Sales, à paraître) et « Un curriculum en phase avec le développement du jeune enfant : principes pratiques et activités » (avec Zan, Hildebrandt, Edmiaston, et Sales, 2002). Courriel : rheta.devries@uni.edu

SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?

LA CONSTRUCTION DES RELATIONS

COMME FONDEMENT

D'UN ENSEIGNEMENT CONSTRUCTIVISTE

Rheta DeVries

Dernièrement, en décrivant un modèle de liens dynamiques entre les recherches, les conceptions et les pratiques constructivistes, je défendais la thèse selon laquelle un enseignant constructiviste *doit* considérer la construction des relations dans le cadre des activités de classe constructivistes (DeVries, 2002). Cet article a deux objectifs : 1) expliquer brièvement en termes piagétiens pourquoi les relations sont fondamentales pour les enseignants constructivistes, et 2) montrer comment les enseignants constructivistes peuvent concevoir ces relations dans le cadre des activités en classe.

Brièvement résumé, mon message est que nous pouvons observer le processus par lequel les enfants construisent leur intelligence, leur personnalité et leur moi social et moral, y compris dans leur aspect émotionnel. Ce processus implique une forme précoce dans la tendre enfance des mêmes types de relation que Piaget décrit comme caractéristiques du dernier stade de développement cognitif, le stade formel. La signification éducative de cette similitude des formes à tous les stades du développement est qu'elle nous donne une forte raison d'approcher de manière constructiviste l'éducation, puisque le développement des opérations formelles vers 11-12 ans dépend de la construction de relations correspondantes dès les premières années de vie. Ainsi Piaget montre-t-il la continuité du développement, que nous pouvons retracer en sens inverse, de la logique des adolescents et des adultes, jusqu'aux

constructions des très jeunes enfants et des bébés, en passant par celles des enfants d'âge scolaire et préscolaire.

La raison d'insister sur la construction des relations en éducation est que c'est fondamentalement en construisant de telles relations que les enfants élaborent leurs connaissances et développent leur intelligence. Comme l'affirme en quelques mots Piaget (1936), « l'intelligence est construction de relations » (p. 366).

La théorie de Piaget

Piaget (1936, 1937) a étudié le processus initial par lequel l'intelligence et la connaissance sont construites dans les premières années de vie. Fondamentalement, il voyait l'esprit (« the mind ») comme un système auto-organisateur bâti à partir de schèmes réflexes, tels les schèmes élémentaires de succion, de vision et de préhension. Pour comprendre ce que Piaget veut dire par l'affirmation citée plus haut, il est nécessaire d'avoir à l'esprit sa théorie de l'intelligence. Je rappellerai rapidement quelques mots des notions d'assimilation et d'accommodation, de signification et d'implication de significations.

La théorie piagétienne de l'assimilation et de l'accommodation est bien connue (Piaget, 1936). Elle part de la naissance avec les schèmes réflexes biologiquement déjà organisés pour remplir leur fonction. Ces schèmes se consolident ensuite et se différencient avec leur usage. C'est par exemple le cas du schème de succion qui s'accommode à différents objets et élargit son répertoire d'actions.

Les schèmes sont composés de relations. Pour Piaget, l'essentiel est la totalité des relations, constitutive de l'intelligence. Dans son ouvrage de 1936, il soutient que « toute totalité est un système de relations, de même que toute relation est un segment de totalité » (p. 16). De plus, « assimiler... signifie comprendre ou déduire, et l'assimilation se confond avec la mise en relation » (Piaget, 1937, p. 5). Lorsque le bébé a faim et qu'il suce une variété d'objets, il construit des relations, incluant celle entre succion, lait et mamelon (ou tétine), et celle entre succion, non-lait et non-mamelon (ou non-tétine). De telles expériences peuvent mener à des relations de similarité et de différence qui sont précurseurs des futures conduites de classification. Tant que le jeune enfant n'est pas conscient des rapports de classification, leurs significations sont impliquées dans les actions.

Piaget (1937) expliquait que, par le double jeu de l'assimilation aux schèmes structurant et de l'accommodation de ces schèmes au réel, l'enfant ne cesse d'élaborer sa connaissance du monde extérieur. Ce sont là deux faces indissociables du développement : le

fonctionnement structurant d'un côté et la connaissance d'un contenu de l'autre. Sur le versant du processus structurant, comme l'enfant construit de plus en plus de liens entre les schèmes, l'intelligence devient capable d'assimilations toujours plus complexes, incluant des inférences et des déductions. Sur le versant de la connaissance d'un contenu, le jeune enfant passe des activités de succion, de vision, de préhension (toutes activités centrées sur le soi) à des activités de transformations d'un objet en chose à déplacer, mettre en mouvement ou encore utiliser comme moyen pour atteindre un but.

Dans son dernier livre posthume, *Vers une logique des significations* (1987), dans lequel il révisé et complète sa théorie de la logique opératoire « dans le sens d'une logique des significations » (p. 11), Piaget considère l'*implication signifiante* comme la notion la plus originale de sa nouvelle conception. C'est la signification qui relie en effet actions, objets et relations. Le réflexe de succion contient déjà une implication signifiante lorsqu'il s'accompagne de l'anticipation d'un résultat désiré. Il y a déjà là une forme primitive de logique. Piaget note que l'anticipation repose sur une inférence et parle de ce niveau sensori-moteur dans les termes suivants (p. 14) :

Nous pouvons qualifier ce niveau initial de « protologique », en entendant par là qu'il s'agit d'une phase de préparation des instruments de déduction proprement dite, telle qu'elle se manifeste dans la formation et la coordination des premiers schèmes d'assimilation de schèmes, donc des premières implications signifiantes (par exemple, lors des mises en relation entre la vision et la préhension, avec une évaluation progressive des distances adéquates) (Piaget et Garcia, 1987).

Piaget note également que des objets et des relations sont formés « sur lesquels porteront les premières inférences ou implications entre significations et actions » (p. 12).

En se référant au travail de Rayna, Sinclair et Stambak (1989), Piaget — toujours dans le même ouvrage — décrit d'autres schèmes qui interviennent dans des situations dans lesquelles des enfants entre 9 et 24 mois sont mis en présence d'objets tels que des cubes vides de dimensions variées, des bâtons et de petites balles de plasticine. À partir du schème « mettre quelque chose en bouche », ces enfants construisent le schème ou la relation « contenant-contenu ». Ce schème est généralisé et étendu à « de nouveaux schèmes ou sous-schèmes plus ou moins coordonnés entre eux, tels que mettre dedans puis sortir ou remplir (complètement) puis vider ou itérer l'action de mettre dedans, un cube servant de "contenu" à un autre tout en devenant lui-même un "contenant" pour un cube plus petit que lui » (Piaget et Garcia, 1987, p. 14 ; pour un compte rendu complet, voir Sinclair *et al.*, 1989). Piaget observait à cet égard :

L'intérêt de ces faits est donc la construction de schèmes relationnels, coordonnables entre eux, notamment dans les cas où une action positive (mettre dedans, etc.) est suivie de son inverse (sortir, vider, etc.), ce qui comporte un début d'implications entre actions, telles que « l'action x implique la possibilité d'être inversée » (Piaget et Garcia, 1987).

Piaget caractérise alors un schème d'action relié à un objet comme étant *ce qui peut être fait avec celui-ci* (physiquement ou mentalement), la signification d'une action étant *ce que l'action effectue*. Une implication signifiante est un instrument qui coordonne des schèmes. C'est un type de connexion utilisé dans le processus de construction. Une implication signifiante est « une *relation* entre deux significations [des actions] où la première signification mène à la seconde » (Piaget, 1977, p. 96 ; les italiques sont de nous).

Je souligne cette construction de relations dans le contexte du développement sensori-moteur parce que, si on comprend les origines de l'intelligence et de la connaissance, il est plus facile de comprendre les chemins que prend ultérieurement leur développement. Le processus de base est le même, quand bien même les relations deviennent de plus en plus complexes.

Les relations dans les activités de classe

Dans mon travail avec les enseignants des écoles « constructivistes », j'ai avancé l'idée de planifier des activités en classe en vue de la construction de relations par les enfants. À cet effet, il est cependant naturel pour les enseignants de se centrer premièrement sur l'établissement d'une atmosphère sociomorale dans la classe. L'attention portée à la construction de relations cognitives semble venir ensuite dans le répertoire de l'enseignant constructiviste, après environ deux ans de travail d'établissement d'une telle atmosphère. Lorsque les enseignants planifient en termes de relations, ils espèrent que les enfants construiront ; ils ont cela à l'esprit durant l'activité et ils peuvent poser des questions et faire des commentaires pour épauler ces constructions.

Dans de précédents ouvrages (Kamii et DeVries, 1978-1993, 1980), nous parlions des possibilités de construire des relations dans des activités de classe. Dans *Developing constructivist early childhood curriculum* (DeVries *et al.*, 2002), nous étions plus spécifiques en établissant une liste des relations cognitives que les enfants ont l'opportunité de construire dans différentes activités. Par exemple, dans une activité avec de l'eau utilisant des pots en plastique avec des trous de trois grandeurs au fond et sur les côtés (voir photo 1), les relations suivantes apparaissent : 1) relation entre la dimension des trous et la force des courants d'eau

sortant des pots ; 2) relation entre la dimension des trous et la vitesse avec laquelle les tasses se vident (DeVries et Kwak, Sales, 2002, p. 143-144). Un point important souligné dans cet ouvrage est que, pour éviter tout jeu ayant peu de « profit éducatif » (Piaget, 1973, p. 6-7), il convient de rendre conscient la valeur cognitive des activités de classe à travers l'analyse des possibilités qu'elles offrent pour les enfants de construire des relations. Cet ouvrage sur le curriculum insistait sur les relations cognitives. Cependant on peut aussi considérer les relations sociales, morales et émotionnelles que les enfants ont la possibilité de construire. Piaget (1953-1981) soulignait lui-même que les aspects cognitifs et affectifs des schèmes peuvent être mis en rapport tout au long du développement.

Une précaution doit cependant être prise en utilisant le terme de « relation ». Nous parlons des relations intellectuelles (« mental relationships ») et non pas des relations interpersonnelles. Mais, bien sûr, un individu peut construire des relations intellectuelles portant sur des relations interpersonnelles.

Une autre précaution à prendre est que l'on peut considérer deux types de relations intellectuelles. Le premier est la relation entre les parties d'une structure (par exemple, les relations de similarité, de différence et d'inclusion). Le second type est plus spécifiquement orienté vers le contenu (telle la relation entre la dimension d'un trou dans un pot de plastique et la grandeur d'un flux d'eau sortant du pot). Les deux types sont en réalité similaires dès que l'on prend en considération les propriétés structurales sous-jacentes des relations de contenu. D'ailleurs, la différence disparaît également à la lumière de la théorie de Piaget qui donne à la signification le rôle de connecteur dans ces deux types de relation.

Les exemples suivants illustrent certaines des activités incluses dans un curriculum constructiviste qui s'inspire des recherches et de la théorie de Piaget, et indique comment les enseignants constructivistes pensent les relations en planifiant les activités.

TRAVAIL EN GROUPE

Lors des réunions de travail en groupe, les enfants et le maître s'asseyent en cercle les uns en face des autres. Chaque enfant a l'opportunité dans cette situation de construire son soi comme membre du groupe, cela dans une relation de réciprocité à l'autre en tant que soi, et en relation de réciprocité par rapport au maître en tant qu'adulte conduisant le groupe. Les relations de similarité et de différence doivent par conséquent être coordonnées, en incluant la dimension des sentiments à leur sujet ainsi que le sentiment d'être membre du groupe. On peut aussi parler de la construction d'un sens du « soi social » (« we-ness ») en tant que

sentiment d'appartenance à une communauté. Cela est souvent réfléchi dans l'utilisation du pronom « nous » sous ces deux formes (« we » et « us »). En accord avec Georg Herbert Mead (1934-1962), Piaget (1932) pointait aussi le fait que la construction du soi s'effectue simultanément à la construction d'autrui. Les schèmes actifs dans les moments de regroupement social peuvent être tout à fait complexes, à la fois affectivement et cognitivement.

LE JEU DE « FAIRE-SEMBLANT »

Piaget (1945) examine le jeu de faire-semblant en termes de développement de la pensée symbolique qui apparaît à la fin du stade sensori-moteur. Cette activité montre particulièrement bien comment les facteurs cognitifs, sociaux et affectifs sont entrelacés et indissociables. Piaget (1945-1995) soutient en fait une identité des opérations sociales et cognitives.

Si Latoya, une enfant de 4 ans, propose « je serai la maman », Jim, l'un de ses camarades, se sent intéressé et affirme son accord. Cet agrément apporte une modification à la relation des enfants entre eux ; c'est une relation d'égalité. Jim doit se décentrer pour adopter la perspective de Latoya et accepter son idée. Il ressent alors une obligation d'agir envers Latoya conformément à cet accord. Il conserve ainsi celui-ci et, ce faisant, construit d'une certaine façon les préalables pour la future non-contradiction logique. Si Jim propose alors « je serai le père », son idée, qu'il élabore à partir de celle de Latoya, est en relation de correspondance avec l'idée originale de sa camarade, ainsi d'ailleurs qu'en relation de symétrie ou de complémentarité. Un tel échange est équilibré, et on peut y mettre en évidence les relations de réciprocité, de réversibilité, etc. (voir DeVries, 1977, pour un compte rendu de la théorie sociale de Piaget qui développe cet exemple).

Une autre situation que nous avons pu observer montre deux enfants, une fillette et un garçon âgés de 5 ans (photo 2), jouant au barbier, avec l'une « savonnant » le visage de l'autre. Dans ce cas, nous constatons une relation de réciprocité entre les idées de savonner et d'être savonné. Comme dans le précédent exemple, les deux enfants ont clairement à se mettre d'accord afin d'adopter les rôles et relations en jeu.

LES ACTIVITÉS DE CONNAISSANCE PHYSIQUE

L'une des activités de connaissance physique que nous avons exposées et examinées il y a quelques années (Kamii et DeVries, 1978-1993) porte sur des rampes et des trajectoires. Les enfants utilisent pour cela des listels en bois creusés (du genre de celles utilisées pour décorer les angles entre les parois et le plafond d'une chambre) et différents types de supports, le tout permettant de construire les rampes sur lesquelles placer des billes ou de minuscules voitures. Dans l'une de nos observations, Ellen, une enfant de 3 ans (photo 3), essaie d'achever une rampe stable en plaçant celle-ci contre une commode. Au début, elle se centre cependant seulement sur l'extrémité supérieure de la rampe, l'autre extrémité dérapant sur le sol sans qu'elle y prête attention. Mais, plus tard, en plaçant l'extrémité inférieure de la rampe dans un contenant en plastique l'empêchant de glisser, Ellen montre qu'elle a coordonné les relations entre les deux bouts de la rampe et leurs appuis de manière à stabiliser celle-ci (photo 4). Du coup, la construction de la relation causale entre l'angle d'inclinaison et le comportement d'une bille peut se réaliser en expérimentant le matériel qu'elle a à sa disposition.

Sydney, un garçon de 3 ans, a, quant à lui, fabriqué une rampe plate sur laquelle il pose sa bille (photo 5). Celle-ci ne bougeant pas, il semble se demander pourquoi. Il ne ressent pas la nécessité d'une pente, et ne parvient pas à juger la relation entre la pente et le mouvement de la bille. Un déséquilibre cognitif et affectif, ou un sentiment de contradiction, est vraisemblablement expérimenté parce que la bille ne se comporte pas comme il s'y attend. Cela peut inciter Sydney à essayer un autre arrangement.

Dans une autre observation, nous voyons un troisième enfant de 3 ans (photo 6), Jarrad, s'appêtant à laisser partir une bille sur une rampe qu'une autre rampe chevauche incorrectement (l'aspérité qui en résulte empêche la bille de rouler d'une rampe sur l'autre). En revanche, sur une autre partie de la construction de Jarrad, les rampes se chevauchent correctement de telle manière que la bille roule librement d'une rampe à l'autre (l'extrémité inférieure de la rampe la plus élevée doit reposer sur la rampe la moins élevée ; si l'extrémité supérieure de la rampe la moins élevée repose sur la rampe d'où vient la bille, une aspérité en résulte qui dévie le mobile de sa trajectoire). Ici nous avons la relation entre la direction des rampes se recouvrant et ce qui se passe avec la bille. Pour construire la structure de l'ensemble du dispositif, Jarrad devait coordonner les relations entre les hauteurs des supports et les directions des pentes des parties de l'ensemble. Une fois cette coordination achevée, il construit une route formant un pic et une vallée, ce qui lui donne l'opportunité de construire la

relation entre l'élan de la bille et la hauteur à laquelle elle parvient en montant le côté ascendant de la « vallée ».

Toujours dans la même situation, la photo 7 présente un autre enfant de 3 ans, Carl, qui essaie sans succès de faire faire un virage à sa bille en ne plaçant pas les rampes en ligne droite. En se posant ce problème, Carl a la possibilité de construire la relation entre l'angle de réflexion ou de ricochet et la direction que va prendre la bille.

Cette situation de construction est également exploitée par les enfants plus âgés, ou par le même enfant à des âges différents. C'est le cas de Kalijaah (6 ans), qui cherche à résoudre le problème soulevé par sa maîtresse de construire un système de rampe avec une partie mobile (photo 8). Il place sur un pivot une rampe avec indentations sur la face arrière et il a ainsi la possibilité de construire la relation entre le point d'ancrage et le point de la rampe qui réalise une balance. De fait, il coordonne un système de relation parmi les parties de sa structure de rampe qui inclut « faire tomber la bille d'un niveau à l'autre » et lui faire monter et descendre le système de « pics et de vallée » placé à l'extrémité du dispositif. Âgé de 7 ans, le même enfant construit des systèmes de plus en plus complexes de rampes et de trajectoires, de véritables tours semblables à celles que l'on peut trouver dans les magasins de jouets (voir photo 9).

LES JEUX DE GROUPE

Les jeux de groupe placent les enfants en situation de construire une relation de réciprocité qui reflète aussi une relation morale entre tour de rôle et équité. Cela requiert de mettre sa propre perspective en relation avec celle d'un autre et de les coordonner. Les règles de certains jeux offrent des opportunités pour associer relations cognitives et relations morales.

La photo 10, à titre d'exemple, montre un jeu de course d'escargots colorés dans lequel deux enfants font rouler deux dés sur lesquels sont dessinés des points colorés commandant l'avance d'une case de chaque escargot de même couleur. Le but de ce jeu coopératif (les deux joueurs peuvent mouvoir tous les escargots, et c'est un escargot qui gagne) est de faire en sorte que l'un des escargots arrive le premier à l'extrémité du chemin. Les enfants de 3 ans ont la possibilité de construire une correspondance 1 à 1 entre un point coloré et un escargot de même couleur, une relation entre un point et un espace, ainsi que la relation d'ordre spatio-temporel entre les escargots.

Dans un autre jeu de groupe appelé « Ajouter jusqu'à 6... Bingo ! » (« Add-Up-to Six Bingo ») (photo 11), les enfants doivent tirer une carte triangulaire, se figurer ce qui va dans

le coin blanc, et mettre une puce sur la carte « Bingo ». Par exemple, pour la carte qui a un 4 et un 6, le coin blanc est un 2 ($4 + 2 = 6$) (photo 12). Ce jeu incite les enfants à penser et construire plusieurs relations de type parties à tout.

LEÇON DE MATHÉMATIQUE

Dans une leçon de mathématique, la maîtresse pose aux enfants le problème $6 + 8$ (photo 13). Un d'entre eux dit comment il a procédé, et l'enseignante retrace sa démarche sur un tableau noir. Il a procédé en divisant 6 et 8 en $3 + 3$ et $7 + 1$, puis a rassemblé 7 et 3 pour atteindre 10, et enfin, après avoir ajouté $3+1$ en obtenant 4, il a ajouté 4 et 10 pour arriver à 14. De nouveau, les enfants ont la possibilité de construire la relation de partie à tout en démembrant les tous en parties et en rassemblant celles-ci.

LES CONFLITS

Dans *Moral classrooms, moral children : creating a constructivist atmosphere in early education* (DeVries et Zan, 1994), nous soulignons que les conflits et leur résolution font partie du curriculum constructiviste. Piaget (1932) insistait lui aussi sur la valeur de l'opposition pour le développement du soi et de l'autre, notamment à travers le processus de prise de rôle. Par exemple, Darran marche sur les doigts de Lucy lorsque celle-ci monte sur le haut d'un toboggan et Lucy crie, à la suite de quoi la maîtresse aide les enfants à parler les uns avec les autres au sujet de cet incident. Lucy dit à Darran qu'elle n'aimait pas lorsqu'il lui frappait ses doigts. Après que Darran a regardé le visage de Lucy et a écouté celle-ci, l'enseignant lui demande s'il y a quelque chose qu'il pourrait faire pour que Lucy se sente mieux. Il répond qu'il pourrait faire un jeu de cartes avec elle et ils le font. Quand il lui présente sa carte « Je suis désolé », Lucy sourit et les deux enfants se sentent mieux. Une résolution authentique et équilibrée du conflit sur le plan émotionnel a eu lieu dans cette situation, où Darran avait la possibilité d'adopter le point de vue de Lucy et de comprendre comment son action pouvait blesser ses sentiments comme ses doigts. Il avait la possibilité de construire une relation entre ses actions et leur effet sur Lucy, comme de construire une relation entre ses sentiments de remords et les effets de la carte entraînant Lucy à se sentir mieux avec lui. Lucy avait la possibilité de construire la relation entre dire son sentiment à Darran et dépasser un sentiment de « victimisation ». Elle avait aussi la possibilité de construire la relation entre le remords ou les excuses de Darran et son pardon.

Conclusion

La construction des relations chez l'enfant est fondamentale pour les enseignants constructivistes, car les relations constituent l'intelligence et sous-tendent la construction des connaissances. La construction des relations est essentielle pour la continuité de développement depuis la tendre enfance jusqu'à l'âge adulte. Ainsi les relations élaborées lors des premières années de vie fournissent la base nécessaire au développement ultérieur de l'intelligence et de la connaissance.

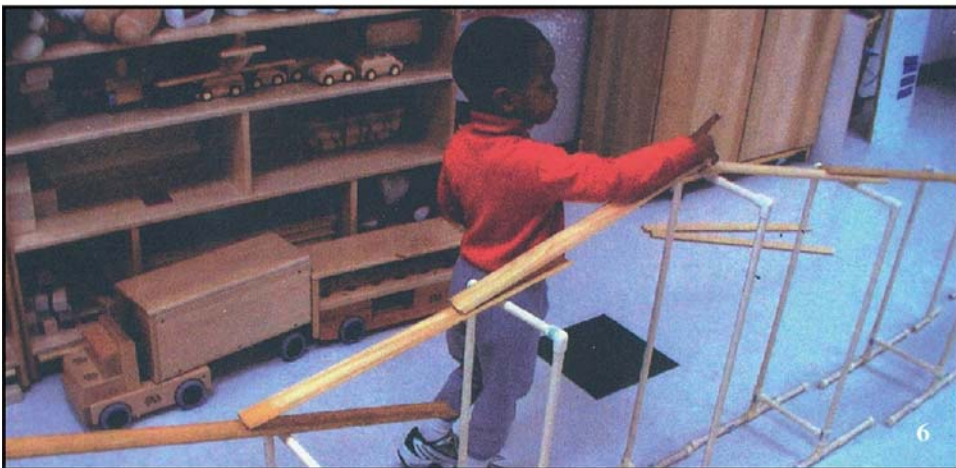
Les enseignants peuvent, au moyen des activités de classe, planifier la construction de relations chez les enfants. Quand bien même seuls quelques exemples illustrent ici la façon dont les enseignants constructivistes pensent la construction des relations chez l'enfant, ces exemples devraient aider à étendre cette démarche à beaucoup d'autres activités en classe.

Références

- DeVries, R. 1977. Piaget's social theory [La théorie sociale de Piaget]. *Educational researcher* (Washington, D.C.), vol. 26, n° 2, p. 4-17.
- . 2002. What is constructivist about constructivist education? [Qu'y a-t-il de constructiviste dans l'éducation constructiviste?]. Keynote Address at the annual meeting of the Association for Constructivist Teaching, Houston, Texas, octobre.
- DeVries, R. ; Zan, B. S. Moral classrooms, moral children : creating a constructivist atmosphere in early education [Salles de classe éthiques, enfants éthiques : créer une atmosphère constructiviste dans l'éducation de la petite enfance]. New York, NY., Teachers College Press.
- DeVries, R. ; Kwak, H. ; Sales, C. 2002. Experimenting with draining and movement of water in tubes [Expérimenter l'écoulement et le mouvement de l'eau dans des tubes]. Dans: DeVries, R., *et al. Developing constructivist early childhood curriculum : practical principles and activities*, p. 141-163. New York, Teachers College Press.
- Mead, G. 1934-1962. *Mind, self, and society* [L'esprit, le soi et la société]. Chicago, Illinois, University of Chicago Press.
- Kamii, C. ; DeVries, R. 1978-1993. *Physical knowledge in preschool education : implications of Piaget's theory* [La connaissance physique dans l'éducation préscolaire: quelques implications de la théorie de Piaget]. New York, Teachers College Press.
- ; ———. 1980. *Group games in early education : implications of Piaget's theory* [Les jeux de groupe dans l'éducation enfantine : quelques implications de la théorie de Piaget]. Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children.
- Piaget, J. 1932. *Le jugement moral chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- . 1936. *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- . 1937. *La construction du réel chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- . 1945. *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel/Paris, Delachaux et Niestlé.
- . 1945-1995. Logical operations and social life [Les opérations logiques et la vie sociale]. Dans: Piaget, J. (dir. publ.). *Sociological studies*. New York, Routledge.
- . 1953-1981. *Intelligence and affectivity : their relation during child development* [Les relations entre l'intelligence et l'affectivité dans le développement de l'enfant]. Palo Alto, Californie, Annual Reviews.
- . 1973. *To understand is to invent* [Comprendre, c'est inventer]. New York, Grossman. (Publié pour la première fois dans *Perspectives, revue trimestrielle d'éducation comparée de l'UNESCO*.)
- . 1977. *Recherches sur l'abstraction réfléchissante. 1^{ère} partie : l'abstraction des relations logico-arithmétiques*. Paris, Presses universitaires de France.
- Piaget, J. ; Garcia, R. 1987. *Vers une logique des significations*. Genève, Suisse, Murionde.

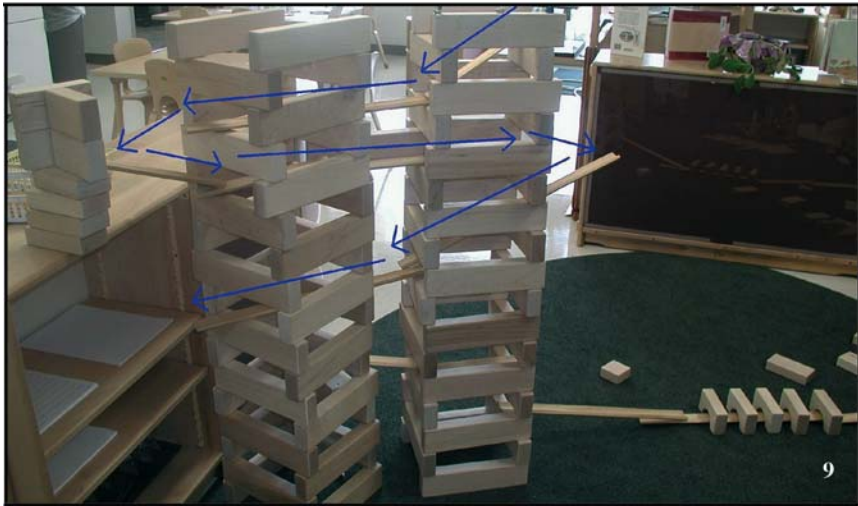
- Rayna, S.; Sinclair, H.; Stambak, M. 1989. Les bébés et la physique. Dans : Sinclair, H. *et al.* (dir. publ.). *Infants and objects : the creativity of cognitive development* [Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif]. New York, Academic Press.
- Sinclair, H. *et al.* (dir. publ.). 1989. *Infants and objects : the creativity of cognitive development* [Les bébés et les choses ou la créativité du développement cognitif]. New York, Academic Press.



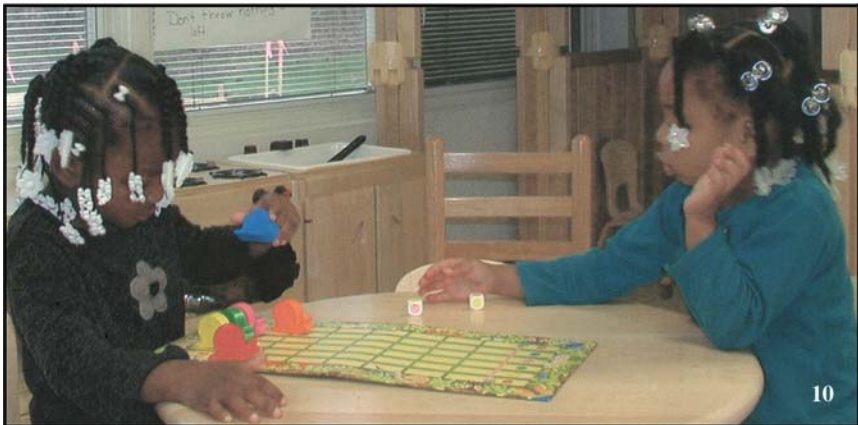




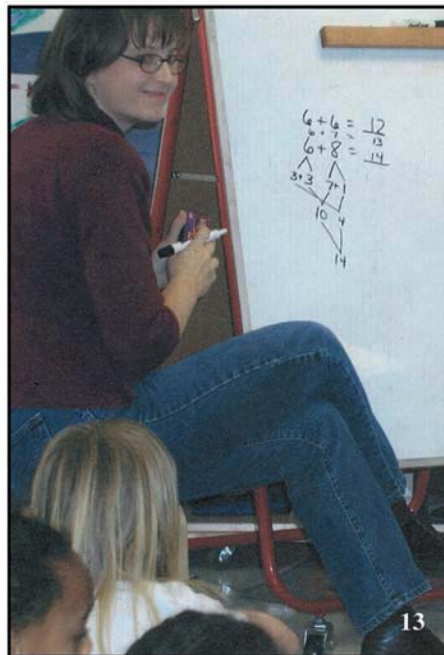
8



9



10



Langue originale : français

John Bennett (États-Unis d'Amérique)

Directeur de projet lors de l'Examen thématique de la politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants qui, au moment de son achèvement, en 2004, comptait sur la participation de vingt pays de l'OCDE. En parallèle, il organise à l'intention des coordonnateurs nationaux des politiques sur la petite enfance dans les pays de l'OCDE des séminaires bi-annuels de recherche sur des questions clés de ces politiques. Auteur de nombreux articles, notamment des contributions dans l'*International encyclopaedia of education*, l'*Encyclopaedia of the social and behavioural sciences*, l'*International journal of children's rights* et le récent *Handbook of diversity in parent education* [Manuel de la diversité dans l'éducation parentale] (2003). Il est aussi membre de plusieurs jurys et comités internationaux dans le domaine de l'éducation dans la petite enfance et les droits de l'enfant. Avec Michelle Neuman, il est le coauteur d'un travail d'analyse comparée sur les politiques de la petite enfance, *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil* (OCDE, 2001). Courriel : john.bennett@oecd.org

Michelle J. Neuman (États-Unis d'Amérique)

Chercheuse au National Center for Children and Families et doctorante en sciences de l'éducation et sciences politiques à l'Université de Columbia, New York. Sa thèse porte sur la gouvernance des politiques de la petite enfance dans une perspective comparative. Anciennement administrateur à l'OCDE (1997-2001), elle a mené une étude sur les politiques d'accueil et d'éducation des jeunes enfants dans douze pays. Elle est coauteur avec John Bennett du rapport comparatif de ce projet, *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil*. Elle a été consultante pour la French-American Foundation sur deux études des systèmes d'éducation préscolaire français et américains. Elle est diplômée en politiques publiques de l'Université de Princeton. Courriel : mjn28@columbia.edu

SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?

PETITE ENFANCE, GRANDS DÉFIS :

EXAMEN DES POLITIQUES D'ÉDUCATION

ET D'ACCUEIL DES JEUNES ENFANTS

DANS LES PAYS DE L'OCDE

John Bennett et Michelle J. Neuman

Depuis une dizaine d'années, les pouvoirs publics des pays industrialisés accordent de plus en plus d'attention à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants (EAJE). En effet, outre que l'existence de possibilités d'accueil est l'une des conditions pour assurer l'égalité d'accès des femmes au marché du travail, on considère aujourd'hui que le développement précoce de l'enfant constitue le fondement de l'apprentissage tout au long de la vie. De plus, lorsqu'ils sont accompagnés de mesures efficaces d'aide aux familles et aux collectivités — dans le domaine fiscal, social ou dans celui de l'emploi —, les programmes d'éducation et d'accueil

des jeunes enfants peuvent aider ces derniers à prendre un bon départ dans la vie, quel que soit le milieu dont ils sont issus, et faciliter leur intégration sociale.

Cet article présente les derniers résultats d'une étude comparative sur l'éducation et l'accueil de la petite enfance réalisée par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Fondée en 1961 et située à Paris, l'OCDE fournit des sources de données statistiques, économiques et sociales les plus importantes du monde. Depuis 1961, l'OCDE œuvre pour renforcer l'économie de ses pays membres. Après plus de trois décennies d'analyses essentiellement consacrées à cette tâche, son champ d'action a été élargi : l'OCDE met l'expérience qu'elle a acquise au service des pays en développement et des économies de marché émergentes. L'éducation est inscrite dans le programme de travail de l'Organisation depuis longtemps. Les travaux ont d'abord porté sur la formation d'un personnel scientifique de haut niveau. À partir des années 70, alors que de nombreux pays étaient confrontés à des taux élevés de chômage, en particulier parmi les jeunes, les travaux de l'OCDE dans le domaine de l'éducation se sont articulés plus étroitement avec les activités consacrées à l'emploi. Plus récemment, une direction de l'éducation indépendante a été créée pour répondre aux préoccupations les plus pressantes des gouvernements à l'égard des politiques de l'éducation, y inclus les politiques d'éducation et d'accueil des jeunes enfants.

C'est dans ce contexte qu'au printemps 1998 un *Examen thématique de la politique d'éducation et d'accueil des jeunes enfants* a été lancé sous l'égide du Comité de l'éducation de l'OCDE. Douze pays avaient alors annoncé leur intention d'y participer : l'Australie, la Belgique, le Danemark, les États-Unis, la Finlande, l'Italie, la Norvège, les Pays-Bas, le Portugal, la République tchèque, le Royaume-Uni et la Suède. Au début du processus, ces pays se sont mis d'accord sur le cadre, le contenu et la méthodologie de l'examen à adopter et ont identifié les thèmes devant faire l'objet d'une étude approfondie. Entre 1998 et 2000, des équipes d'examineurs de l'OCDE ont mené leurs travaux dans ces douze pays. On peut consulter les informations relatives à ces différentes études sur le site internet du projet (www.oecd.org/edu/earlychildhood). Un rapport comparatif, *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil*, a été publié à l'occasion d'une conférence internationale qui s'est tenue à Stockholm en 2001. Depuis cette date, huit autres pays ont décidé de participer à une deuxième phase d'examens : l'Allemagne, l'Autriche, le Canada, la Corée, la France, la Hongrie, l'Irlande et le Mexique.

Objectifs de l'examen

L'examen permet de rassembler des données internationales indispensables à la formulation de politiques relatives à l'éducation et à l'accueil des jeunes enfants, ainsi qu'à la planification des besoins dans ce domaine, et cela dans l'ensemble des pays de l'OCDE. Avec le concours des ministres concernés et des principaux intervenants dans ce domaine, l'examen s'attache à :

- étudier le contexte dans lequel s'inscrivent les dispositifs de l'EAJE dans chaque pays, les principales préoccupations des pouvoirs publics dans ce domaine et les solutions qui peuvent y être apportées ;
- analyser le rôle des autorités nationales, des autorités décentralisées, des ONG et autres partenaires sociaux, ainsi que les moyens institutionnels affectés à la planification et à la mise en œuvre des politiques à chaque niveau d'intervention ;
- identifier des solutions viables et adaptées à chaque contexte ;
- mettre en évidence des politiques et des pratiques novatrices ; et
- contribuer au projet INES (Indicateurs des systèmes d'enseignement) en déterminant quels types d'indicateurs et d'instruments pourraient être développés pour faciliter la collecte d'informations sur les politiques de l'EAJE, ainsi que l'élaboration, l'étude, le suivi et l'évaluation de ces politiques.

Champ couvert par l'examen et principaux thèmes à étudier

Afin de ne négliger aucun des aspects des expériences vécues par les enfants pendant les premières années de leur vie, l'examen est conduit selon une approche holistique. Il porte sur les politiques, les programmes et les structures d'accueil existant de la naissance à la scolarité obligatoire, y compris la période de transition avant l'entrée à l'école primaire. Il s'intéresse à l'impact des familles, de la collectivité et d'autres facteurs contextuels sur les apprentissages et le développement précoces de l'enfant. Il réserve une place particulière aux problèmes de *qualité*, *d'accès* et *d'équité* en retraçant les évolutions intervenues dans les domaines suivants : réglementation, dotation en personnel, contenu et mise en œuvre des programmes, engagement et soutien des familles, ressources et financement.

Conduite de l'examen

La conduite de l'examen comporte quatre phases :

- Chacun des pays participants élabore, en se référant à un plan commun, un *rapport de base* présentant de façon concise : le contexte national, les principales questions et préoccupations, les caractéristiques des politiques et dispositifs en matière d'EAJE, les innovations dans ce domaine et les évaluations déjà réalisées.
- Une équipe multinationale d'examineurs analyse ensuite le rapport de base et toute autre documentation pertinente, avant d'entreprendre une mission d'étude intensive dans chaque pays concerné.
- À l'issue de la *mission des examineurs*, le secrétariat rédige une courte *note par pays* à partir des informations contenues dans le *rapport de base*, les évaluations de *l'équipe d'examineurs* et toute autre source pertinente. Cette *note* donne un aperçu des politiques en vigueur en matière d'EAJE, des principaux obstacles et des moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs nationaux, et étudie toutes les propositions pour améliorer la qualité, l'accès et l'équité.
- L'étape finale du processus d'examen est la diffusion et la mise en place des recommandations contenues dans le *rapport de base* et dans la *note* de l'OCDE. L'examen offre aux pays participants l'occasion de soulever les problèmes de politique en matière de petite enfance et de faire des progrès dans des domaines clés.

La méthodologie adoptée est unique. Elle donne l'occasion rare aux parties prenantes (décideurs politiques, fonctionnaires, syndicats, chercheurs, enseignants, parents, etc.) d'étudier et d'échanger des idées sur les questions d'EAJE au sein d'un pays. En même temps, elle permet de diffuser des perspectives internationales à travers l'équipe des examineurs ainsi que les rapports concernant chaque pays participant à cette étude.

Résultats

Après ces études menées dans dix-huit pays, l'OCDE a recensé huit axes stratégiques qui contribuent à promouvoir un accès équitable à des services de haute qualité pour les jeunes enfants. Étroitement liés entre eux, ils ne s'accompagnent pas nécessairement d'une approche contraignante ou normative, mais peuvent au contraire être interprétés librement par chaque pays, système et service. Il s'agit des éléments suivants :

1. une approche systémique de l'élaboration et de la mise en œuvre des politiques ;
2. un partenariat fort, d'égal à égal, avec le système éducatif ;
3. une approche universelle de l'accès, avec attention particulière accordée aux enfants ayant des besoins spécifiques ;
4. un investissement public important dans les services et l'infrastructure ;
5. une approche participative de l'amélioration de la qualité et de l'assurance qualité ;
6. une formation et des conditions de travail appropriées pour le personnel chargé de l'ensemble des services proposés ;
7. une attention particulière portée à l'évaluation, au suivi et à la collecte des données ;
8. un cadre de référence et un programme à long terme pour la recherche et l'évaluation.

Dans ce qui suit, nous analysons avec plus de précision la façon dont deux de ces axes stratégiques peuvent être poursuivis, à savoir : 1) adopter des approches participatives pour améliorer la qualité ; et 2) offrir des conditions de travail appropriées pour le personnel chargé de l'ensemble des services proposés. Cette analyse s'appuie sur notre expérience acquise et sur les conclusions des recherches pour étudier la mise en œuvre de ces mesures dans des cadres différents.

Adoption d'approches participatives pour améliorer la qualité

Les retombées positives de l'EAJE dépendent beaucoup de la qualité des prestations. Les pressions en faveur d'une amélioration de la qualité et de son évaluation augmentent concomitamment avec une meilleure information des parents et une plus grande participation des pouvoirs publics. Cependant, beaucoup de pays ont hérité de sérieux handicaps :

- *Services non réglementés de garde pour les plus jeunes enfants*, liés à la conception traditionnelle du rôle de l'État vis-à-vis de la famille et des jeunes enfants. Dans certains pays, la majorité des enfants de moins de 3 ans passent au moins une partie de la journée de travail de leurs parents avec des assistantes maternelles et/ou des prestataires non agréés.
- *Place insuffisante accordée à la dimension éducative*. Beaucoup de pays pourraient adopter une approche davantage axée sur le développement de l'enfant et veiller à ce que les structures d'accueil stimulent les jeunes enfants (NICHD, 2000). Une telle évolution est nécessaire, en particulier dans les services traditionnels (crèches, jardins d'enfants, écoles maternelles, etc.) et dans tous les programmes destinés aux enfants en danger d'échec scolaire.

- *Emploi d'un personnel sous-payé et peu formé.* Dans le passé, compte tenu de la place accordée à la garde, l'idée prédominait que la prise en charge des nourrissons et des jeunes enfants n'exigeait pas de grandes compétences. Aussi était-elle confiée à des personnes non qualifiées, et ce d'autant plus dans les pays où il n'existait pas de réglementation pour les prestataires privés ou de subventions pour l'emploi d'un personnel qualifié.
- *Placement de jeunes enfants dans des situations d'apprentissage formel à l'âge de 3 ou 4 ans.* Au cours des années 70 et 80, de nombreux gouvernements ont investi des sommes colossales pour la prise en charge universelle et gratuite de tous les enfants de 3, 4 ou 5 ans. Ce faisant, ils ont eu tendance à conserver les mêmes environnements d'apprentissage (taux d'encadrement, approches pédagogiques et procédures d'évaluation) qu'à l'école, bien que trop rigoureux et parfois néfastes pour les enfants concernés par les structures d'EAJE.

RÔLE DES POUVOIRS PUBLICS

Face à ces difficultés, les pays de l'OCDE ont investi dans différentes stratégies pour promouvoir la qualité. Ils se sont entre autres engagés à accroître les ressources et la réglementation : en augmentant les taux d'encadrement, en élaborant une réglementation formelle pour le recrutement et les qualifications du personnel, et en élargissant les investissements pour les services en faveur des enfants en difficulté. Il ressort de l'examen que les autorités centrales et locales ont un rôle déterminant dans ces domaines. Parmi les nombreuses tâches qui leur reviennent, mentionnons les suivantes :

- définir des objectifs nationaux clairs pour les services destinés à la prime enfance ;
- mettre en place des structures de gestion et de financement permettant la réalisation de ces objectifs ;
- assurer un accès équitable à des services de grande qualité aux jeunes enfants exposés au risque d'échec scolaire, cela par l'intermédiaire de la réglementation et du financement requis ;
- mettre en place des services d'accueil de qualité et adopter des réglementations appropriées concernant les qualifications requises du personnel, la taille des groupes et les taux d'encadrement ;
- instaurer des systèmes constructifs de recherche, d'évaluation et de suivi.

Ces dernières années, les gouvernements des pays de l'OCDE ont fait de gros progrès en ce sens. Il est évident que la gestion des services destinés à la petite enfance est plus énergique et rigoureuse qu'auparavant dans presque tous les pays étudiés. Les équipes chargées de l'examen de l'OCDE ont relevé par exemple les mesures ci-après :

- utilisation de la réglementation et de mesures fiscales pour décourager la prestation de services non agréés. En Belgique, par exemple, les parents ne peuvent bénéficier d'un allègement d'impôt que s'ils ont recours à des crèches — publiques ou privées — agréées et placées sous la supervision des autorités publiques ;
- mise sur pied de consultations avec les administrations régionales et locales, les partenaires sociaux, les organisations professionnelles et les associations de parents pour élaborer des stratégies claires, éviter les gaspillages, améliorer la qualité des prestations et leur évaluation dans l'ensemble du système. Plusieurs provinces du Canada, par exemple, ont mis en place de telles consultations, et la Hongrie a beaucoup développé la supervision et l'évaluation de l'école maternelle ;
- octroi d'un financement spécial et d'une aide pour la mise en place de compétences techniques en matière de gestion au niveau local, aux Pays-Bas et en Suède par exemple ;
- élaboration de documents-cadres présentant des orientations pour les activités relatives aux programmes et à l'enseignement au niveau de la maternelle, comme en Corée et en France, ou dans l'ensemble du système, par exemple en Norvège et en Belgique ; et
- aide à l'élaboration de normes, de codes de déontologie, de lignes directrices et de recommandations, adoptés sur une base volontaire, par exemple en Australie, aux Pays-Bas et aux États-Unis.

ÉLABORER DES CADRES PÉDAGOGIQUES FONDÉS SUR LA CONSULTATION

L'un des principaux moyens de veiller à la qualité de la prestation est d'élaborer des cadres pédagogiques nationaux pour les très jeunes enfants et d'assurer une formation intensive en cours d'emploi des enseignants afin qu'ils en comprennent les principes de base et les appliquent. Dans plusieurs pays, comme en Finlande par exemple, des lignes directrices ont été élaborées après un large consensus de toutes les parties prenantes. En outre, dans les pays nordiques, le personnel et les parents sont chargés d'élaborer un programme d'enseignement et un plan pédagogique détaillés de leur structure d'accueil, à partir du cadre pédagogique national et des objectifs de la commune.

Les cadres pédagogiques nationaux recensent les principaux objectifs des services d'accueil, informent les parents et les praticiens sur la façon dont les jeunes enfants se développent et apprennent, et soulignent combien il importe que les services soutiennent cet apprentissage (Ministère norvégien de l'enfant et de la famille, 1996). Ils peuvent aussi englober les valeurs sociales et civiques sur lesquelles un pays souhaite fonder l'éducation des jeunes enfants (Ministère suédois de l'éducation et des sciences, 1998) ou recenser les domaines d'apprentissage importants, ou encore mettre l'accent sur les conditions matérielles, les relations et les programmes indispensables à un environnement d'apprentissage de qualité (Bredekamp et Copple, 1997 ; Harms, Cryer et Clifford, 1998). En l'absence de telles lignes directrices, un personnel inexpérimenté ou peu formé sera tenté de revenir à une instruction scolaire directe comme mode de travail par défaut, ou — supposant que les enfants apprennent de façon intuitive lorsqu'ils sont avec d'autres enfants dans des environnements stimulants — d'adopter une stratégie du laisser-faire en matière de programme et d'acquisition des compétences de base.

En dehors des domaines d'apprentissage particuliers que les pays proposent dans leurs cadres pédagogiques — qu'il s'agisse de culture nationale, d'art visuel, d'initiation à la lecture et au calcul, de socialisation ou de valeurs civiques —, quelles sont les principales caractéristiques du programme que le cadre pédagogique devrait privilégier ? Compte tenu de l'importance des choix culturels et de la grande diversité des besoins des enfants à l'intérieur d'un pays et d'un pays à l'autre, il est peut-être impossible de répondre à cette question. Cependant, si l'on admet que toutes les structures d'accueil doivent adopter les objectifs fondamentaux des activités destinées aux jeunes enfants, qui ont besoin d'un soutien éducatif spécifique, alors les cadres pédagogiques doivent favoriser la bonne santé et le développement moteur de l'enfant, le contrôle de soi, la maîtrise du langage et les compétences socio-relationnelles, les compétences en matière de communication et de raisonnement ; par ailleurs, les activités proposées doivent être adaptées au niveau de développement et aux caractéristiques et besoins d'apprentissage de chacun. Selon Bowman *et al.* (2000), il faut y associer les parents, condition indispensable de l'efficacité des programmes préscolaires. De plus, les programmes d'aide aux familles et les réseaux mis en place avec les professionnels (assistantes maternelles et crèches familiales comprises) contribuent sans doute à soutenir les progrès de l'enfant, et minimisent les effets négatifs des conditions d'éducation dans les familles en difficulté (Harbin, McWilliams et Gallagher, 2000). De même, selon des travaux de recherche menés en Grande-Bretagne, les progrès du

langage et du développement cognitif doivent beaucoup à l'intérêt que les parents portent à la lecture et à la maîtrise de la langue par les enfants (Siraj-Blatchford, 2000 ; Sylva, 2000).

PARTICIPATION D'UN LARGE ÉVENTAIL D'ACTEURS À LA DÉFINITION ET AU MAINTIEN DE LA QUALITÉ

En s'investissant dans les programmes, les professionnels ont favorisé leur amélioration et leur qualité. Dans plusieurs pays, des organismes d'inspection et de conseil en matière de programmes d'auto-évaluation ont vu le jour. En Angleterre, par exemple, la méthode de l'*Effective Early Learning* (EEL), mise au point par l'University College Worcester, est largement utilisée pour aider les structures de la petite enfance à entreprendre un processus systématique d'auto-évaluation, soutenu et validé par des professionnels extérieurs dûment formés (Bertram et Pascal, 1997). Le modèle de l'EEL encourage le débat et la réflexion des membres du personnel sur leur programme, leurs propres comportements et pratiques à l'égard des enfants et des parents, ainsi que sur les aspects plus techniques d'administration, de financement et de planification. Grâce à ce processus, qui dure en principe plusieurs mois, les structures définissent leurs propres programmes et stratégies pour répondre aux besoins de l'environnement dans lequel elles s'intègrent.

Les approches participatives sont particulièrement intéressantes pour améliorer ce qui se passe dans le cadre des programmes. Par exemple, l'échelle d'évaluation de l'environnement des jeunes enfants (*Early Childhood Environment Rating Scale*) — conçue par Harms *et al.* (1998) aux États-Unis — prend en compte les tâches quotidiennes liées à l'accueil personnalisé, l'environnement spatial et matériel, le langage, les expériences de raisonnement, les activités motrices, les activités créatrices, le développement social et les besoins du personnel. Les analyses de qualité peuvent également être axées sur les relations entre les membres du personnel, entre ceux-ci et les enfants, et entre les enfants eux-mêmes, ainsi que sur les partenariats mis en place avec les parents et les possibilités d'apprentissage et de socialisation proposées. Les méthodes participatives peuvent donner aux membres du personnel un sentiment d'appropriation et de maîtrise au fur et à mesure qu'ils s'efforcent d'améliorer leurs pratiques. Elles constituent un moyen non seulement de découvrir comment les enfants se développent, mais aussi de soutenir les éducateurs en les conduisant à effectuer une auto-évaluation constructive et à changer leurs méthodes afin de devenir des « praticiens qui réfléchissent » (Moss et Pence, 1994).

Offrir une formation et des conditions de travail adéquates

Notre second thème concerne l'importance de la formation et des conditions de travail du personnel de l'EAJE. Selon certaines recherches, la formation, le statut, le salaire et les conditions de travail sont des éléments déterminants pour le recrutement et la fidélisation du personnel, et sont des indicateurs essentiels de la qualité des programmes (CQCO, 1995 ; Réseau de services de garde d'enfants de la Commission européenne, 1996). En particulier, les personnes qui ont reçu une formation plus structurée et spécialisée dans le domaine de la petite enfance adoptent un comportement plus chaleureux dans leurs relations avec les enfants qu'elles stimulent davantage (Phillipsen *et al.*, 1997).

Les modalités de recrutement et de formation du personnel dépendent dans une très large mesure du degré d'identité que le secteur de l'EAJE a réussi à se forger par rapport aux autres secteurs du système éducatif, et des liens entre le rôle de garde et la fonction d'éducation au sein de ce même secteur. Dans les pays nordiques, les dispositifs destinés à la petite enfance forment un système socio-éducatif commun pour les enfants de la naissance à l'âge de 6 ans et un système de soutien social pour leurs familles. De ce fait, il existe un corps professionnel d'éducateurs avec une identité forte et unique. Les éducateurs qui reçoivent une formation de niveau supérieur jouent un rôle différent mais tout aussi important que les enseignants. Dans d'autres pays, cependant, la dichotomie entre éducation et accueil persiste. Dans le secteur de l'éducation, les enseignants de maternelle suivent une formation de niveau supérieur, sans spécialisation suffisante pour travailler efficacement avec des jeunes enfants et leurs familles. C'est surtout le cas lorsque, comme en Australie, en France, en Irlande, aux Pays-Bas, au Royaume-Uni et aux États-Unis, les enseignants de maternelle et ceux du primaire reçoivent la même formation et que celle-ci accorde une plus large place à l'enseignement primaire qu'aux compétences et approches spécifiques de la pédagogie de la petite enfance.

DIFFICULTÉ DU RECRUTEMENT : NOMBRE ET DIVERSITÉ

De nombreux pays rencontrent des difficultés de plus en plus grandes au niveau du recrutement et de la fidélisation du personnel, en particulier dans le secteur traditionnel de l'accueil, en dehors de l'éducation. Que ces problèmes soient transitoires ou non, ils se font parfois sentir de façon aiguë. Ainsi, en Australie, au Canada, en Corée, aux Pays-Bas et aux

États-Unis, le taux de rotation annuel du personnel peut atteindre plus de 30 % dans les structures pour les enfants les plus jeunes. Les deux principaux défis sont les suivants :

- *Conserver un niveau de recrutement suffisant pour faire face aux besoins futurs du secteur.* Cela ne sera pas chose facile : il apparaît de plus en plus difficile de recruter des jeunes gens, en particulier dans le secteur de l'accueil des jeunes enfants en raison notamment de l'image médiocre de cette profession, du bas niveau des salaires et des conditions de travail éprouvantes, des faibles taux d'encadrement, des longs horaires de travail, des congés payés inexistantes ou peu importants, de l'accès limité à la formation continue et de la faible mobilité de carrière (Penn, 2000). En outre, la diversification grandissante des prestataires, notamment la forte proportion de crèches familiales et de prestataires privés, se traduit par une plus grande variété des contrats de travail, des conditions de travail et des perspectives de carrière dans ce secteur (Christopherson, 1997).
- *Recruter des personnes dont le profil correspond à l'hétérogénéité grandissante des enfants.* Selon les directeurs et gestionnaires des crèches situées en ville, il conviendrait de recruter davantage de personnes issues de milieux ethniques et culturels divers dans les structures accueillant des enfants des mêmes milieux — tant pour des raisons d'égalité des chances que pour assurer l'efficacité de ces services, dont l'un des objectifs est de promouvoir la cohésion sociale. À cet égard, les services d'aide sociale semblent obtenir de meilleurs résultats que les services éducatifs traditionnels, mais en général le personnel n'est pas aussi bien formé que dans le secteur de l'éducation.

PROBLÈMES RELATIFS À LA FORMATION ACTUELLE

On s'accorde généralement à penser que l'une des solutions au problème du recrutement passe par une réévaluation des niveaux de formation. Ceux-ci sont plus élevés dans tous les pays et, dans l'ensemble, les enseignants sont titulaires au minimum d'un diplôme universitaire sanctionnant trois années d'études supérieures, et les personnels des services d'accueil d'un diplôme professionnel sanctionnant trois ans d'études, après l'âge de 16 ans. Dans les deux cas, une formation pratique est généralement exigée, notamment dans les structures destinées à des enfants ayant des besoins spéciaux. Pourtant, les problèmes sont encore patents :

- *La formation des enseignants reste trop abstraite.* Ce problème concerne en particulier les pays où la formation des maîtres a fait récemment son entrée à l'université (par exemple, Finlande, Italie, Mexique ou Portugal). Cependant, l'intégration réussie des écoles de formation des maîtres dans le système universitaire, notamment dans les pays scandinaves, prouve qu'une formation appropriée peut se dérouler à l'université avec d'importants modules sur le développement de l'enfant, les modes de garde, la pédagogie et les relations avec les parents.
- *La formation ne s'adapte pas assez rapidement à l'évolution des besoins.* Ainsi, ne prend-elle pas toujours en compte l'accent mis récemment sur les relations avec les parents et les membres de la famille. Par ailleurs, la formation spécialisée des personnes travaillant avec les nourrissons et les très jeunes enfants est insuffisante même si les services destinés à ce groupe d'âge se développent. En outre, les programmes de formation accordent trop peu d'importance aux spécificités de travail adaptées à des environnements multiculturels et à des enfants ayant des besoins spéciaux.
- *Le recrutement et la formation initiale des assistantes maternelles font l'objet d'une attention insuffisante.* Dans de nombreux pays, les niveaux d'instruction et de formation des assistantes maternelles sont bien inférieurs à ceux des personnels des structures d'accueil collectif et des écoles. La majorité d'entre elles n'ont aucune formation en matière d'éducation de jeunes enfants, et aucun diplôme ou titre ne leur est demandé. C'est pourquoi il devient urgent de relever leur niveau de formation et de mettre en place des mesures incitatives pour attirer du personnel vers cette profession. Plusieurs pays encouragent déjà les assistantes maternelles à appartenir à des réseaux structurés financés par les pouvoirs publics ou leur demandent de suivre une formation professionnelle avant de travailler.

DES POSSIBILITÉS DE CARRIÈRE SOUPLES ET ÉVOLUTIVES

Dans les systèmes divisés entre « accueil » et « éducation », où les formations dans chacun de ces secteurs préparent à des domaines de compétence différents, il est quasiment impossible de passer de l'un à l'autre. Traditionnellement, pour les personnes peu qualifiées, y compris les assistantes maternelles, il est difficile de changer de secteur et, en particulier, de prétendre à des emplois plus qualifiés et mieux rémunérés. Pour accroître la flexibilité, les pays ont adopté différents moyens. Au Danemark, des étudiants relativement âgés sont recrutés, leur

expérience professionnelle antérieure étant prise en compte. En Suède, des assistantes maternelles peuvent suivre une formation universitaire pour devenir enseignantes au niveau préscolaire, leur expérience professionnelle antérieure étant également prise en compte. Ces formations sont particulièrement bien développées en Italie, au Mexique et au Portugal, où le niveau de qualification a été relevé depuis peu, et qui s'efforcent d'atténuer les tensions entre les nouveaux arrivants dotés d'une formation universitaire et les personnes sur le terrain ayant un plus faible niveau de formation.

La flexibilité peut aussi être interprétée comme un moyen d'employer à bas salaires des personnes peu qualifiées aux côtés d'un faible nombre de salariés bien formés, ce qui permet d'une part d'accroître l'offre à des coûts raisonnables, mais de l'autre crée des tensions, d'où la question plus générale de la priorité donnée au développement des jeunes enfants. À l'heure actuelle, seuls le Danemark, la Finlande et la Suède consacrent des fonds publics importants à l'ensemble de la petite enfance.

DÉVELOPPER LA FORMATION CONTINUE ET LE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL

La formation continue — dont la qualité et les ressources varient — est déterminante pour améliorer les prestations de l'EAJE. Pourtant les possibilités sont inégales. Ce sont les personnes au plus faible niveau de formation initiale qui accèdent le moins facilement à une formation. Les crèches familiales et les petites structures situées en zone rurale ont des difficultés à participer aux programmes de formation, en particulier lorsque chaque groupe d'enfants est placé sous la responsabilité d'une seule personne.

L'une des principales priorités est de donner au personnel la possibilité de planifier les activités et de s'auto-évaluer afin de mettre en place un environnement de travail fondé sur la coopération. En Belgique, Corée, France, Italie, Norvège et au Portugal, des périodes sont consacrées au perfectionnement du personnel, indispensable pour établir des relations entre les membres du personnel et mener une évaluation critique permanente du programme proposé aux enfants (Réseau des modes de garde d'enfants de la Commission européenne, 1996). En Corée et en Italie, au niveau de la maternelle, le personnel consacre plusieurs heures par semaine à faire, par exemple, une recherche pédagogique, très utile pour approfondir les connaissances et encourager la réflexion.

RECRUTER UNE MAIN-D'ŒUVRE PLUS DIVERSIFIÉE

Afin de répondre aux évolutions démographiques et sociales de ces dernières années et de défendre la diversité, on a assisté à plusieurs expériences, notamment celle de favoriser l'accès à ce secteur de personnes ayant les mêmes origines que les enfants accueillis. Ainsi dans les structures d'accueil traditionnelles (crèches, assistantes maternelles), on recrute davantage de personnes issues des communautés locales que dans les écoles maternelles. Par exemple, l'un des principes de base du programme *Head Start* aux États-Unis est d'employer des parents et des volontaires appartenant aux communautés locales. Beaucoup obtiennent le certificat de *Child Development Associate* et continuent de travailler dans les garderies après le départ de leurs enfants. Plusieurs pays recrutent des personnes issues de l'immigration — certains ont une formation d'enseignant acquise dans leurs pays d'origine — qui travailleront comme assistants d'EAJE bilingues. Aux Pays-Bas et en Belgique, des parents appartenant à des minorités ethniques sont employés pour assurer la liaison avec la communauté locale.

Conclusion

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les politiques concernant la petite enfance ont considérablement évolué ces dernières années. On a décrit ici comment les pouvoirs publics élaborent de plus en plus de stratégies destinées à une meilleure qualité et parallèlement en matière de recrutement, de formation et d'aide au personnel. Malgré les défis à relever dans les années à venir, les vingt pays de l'étude offrent des exemples novateurs tant au niveau des politiques que des pratiques qui pourraient nourrir les débats dans d'autres pays. Notre espoir est que les pays continueront à travailler de concert pour le bien-être des jeunes enfants et de leurs familles.

Références

- Barnett, W. 1995. The effects of preschool on cognitive and school outcomes [Les effets de l'éducation préscolaire sur le développement cognitif et les résultats scolaires]. *The future of children: long-term outcomes of early childhood programs* (Princeton, New Jersey), vol. 5, n° 3.
- Bertram, A.; Pascal, C. 1997. A conceptual framework for evaluating effectiveness in early childhood settings [Cadre conceptuel pour évaluer l'efficacité dans les structures d'accueil de la petite enfance]. Dans : Karlsson Lohmander, M. (dir. publ.). *Research in early childhood: settings in interaction*. Göteborg, Suède, Université de Göteborg.
- Bowman, B.; Donovan, M.; Burns, M. (dir. publ.). 2000. *Eager to learn: educating our preschoolers* [Envie d'apprendre : éduquer le jeune enfant]. Washington, D.C., National Academy Press.

- Bredenkamp, S.; Copple, C. (dir. publ.). 1997. *Developmentally appropriate practice in early childhood programs* [Pratique adaptée au développement dans les programmes de la petite enfance]. Washington, D.C., National Association for the Education of Young Children.
- Brofenbrenner, U. 1986. Reality and research in the ecology of human development [Réalité et recherche dans l'écologie du développement humain]. *Proceedings of the American Philosophical Society* (Philadelphie, Pennsylvanie), vol. 119, p. 439-469.
- Christopherson, S. 1997. Childcare and elderly care : what occupational opportunities for women ? [Accueil des enfants et des personnes âgées : quelles possibilités professionnelles pour les femmes?]. *Labour market and social policy occasional papers, no. 27*. Paris, OCDE.
- CQCO (Cost, Quality, and Outcomes Study Team). 1995. *Cost, quality and child outcomes in child care centers* [Coût, qualité et résultats de l'enfant dans les centres d'accueil de l'enfance]. Denver, Colorado, Université de Denver.
- Finlande. National Research and Development Centre for Welfare and Health. 2000. *Background report of Finland* [Rapport d'information de la Finlande]. Helsinki, STAKES.
- Harbin, G.; McWilliams, R.; Gallagher, J. 2000. Services for young children with disabilities and their families [Services pour les jeunes enfants handicapés et leurs familles]. Dans : Shonkoff, J.; Meisels, S. (dir. publ.). *Handbook of early childhood intervention*. Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press.
- Harms, T.; Cryer, D.; Clifford, R. 1998. *Early childhood environment rating scale* [Échelle de classement des environnements de la petite enfance]. New York, Teachers College Press.
- Moss, P. ; Pence, A. (dir. publ.). 1994. *Valuing quality in early childhood services : new approaches to defining quality* [Évaluer la qualité des services de la petite enfance: nouvelles approches de la définition de la qualité]. Londres, Paul Chapman.
- Ministère norvégien de l'enfant et de la famille. 1996. *Framework plan for daycare institutions* [Plan cadre pour les institutions de garde d'enfants]. Oslo.
- Ministère suédois de l'éducation et des sciences. 1998. *Curriculum for pre-school* [Curriculum de l'éducation préscolaire]. Stockholm.
- NICHD. Early Child Care Research Network. 2000. The relation of child care to cognitive and language development [Rapports du mode de garde de l'enfant avec le développement cognitif et du langage]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 71, p. 960-980.
- Organisation de coopération et de développement économiques. 2001. *Petite enfance, grands défis : éducation et structures d'accueil*. Paris, OCDE
- Penn, H. (dir. publ.). 2000. *Early childhood services : theory, policy and practice* [Services de la petite enfance : théorie, politique et pratique]. Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press.
- Phillipsen, L. et al. 1997. The prediction of process quality from structural features of child care [Prédire la qualité des processus à partir des caractéristiques structurelles des modes de garde des enfants]. *Early childhood research quarterly* (Amsterdam, Pays-Bas), vol. 12, p. 281-303.
- Réseau des modes de garde d'enfants de la Commission européenne. 1996. *Les objectifs de la qualité dans les services pour jeunes enfants*. Bruxelles.
- Siraj-Blatchford, I. (dir. publ.). 2000. *Supporting identity, diversity and language in the early years* [Soutenir l'identité, la diversité et le langage dans les premières années]. Buckingham, Royaume-Uni, Open University Press.
- Sylva, K. 2000. *Effective provision of pre-school education* [Des services efficaces d'éducation préscolaire]. Londres/Oxford, EPPE Research Project.

Langue originale : français

Éric Plaisance (France)

Professeur en sciences de l'éducation à l'Université René Descartes-Paris V, il est membre d'une équipe de recherche en sociologie, associée au CNRS et CERLIS. Il est membre du Conseil national « Handicap : sensibiliser, informer, former ». Il a publié de nombreux ouvrages et articles, d'une part sur la petite enfance à l'école maternelle, d'autre part sur l'enfance en situation de handicap. Par exemple : « L'école face aux handicaps » avec Michel Chauvière (2000). Il a remis en décembre 2003 un rapport sur « petite enfance et handicap » à la Caisse nationale des allocations familiales. Courriel : eric.plaisance@paris5.sorbonne.fr

Sylvie Rayna (France)

Psychologue, de formation piagétienne, Sylvie Rayna est maître de conférences à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP, France), où elle poursuit des travaux de recherche dans le champ de la petite enfance avec ses collègues du Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS), et en collaboration avec d'autres universitaires français et étrangers. Ses travaux portent sur quatre axes : le développement cognitif des enfants de moins de 3 ans observés en crèche, la pédagogie préscolaire (recherches-action), les politiques de la petite enfance (enquêtes), l'éducation comparée (politiques et pratiques). Elle enseigne à l'Université Paris V et à l'Université Paris XIII, et participe aux travaux d'organismes internationaux (OCDE, UNESCO, Banque mondiale). Courriel : rayna@inrp.fr

SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?

SCOLARISATION ET SOCIALISATION

DE LA PETITE ENFANCE

À L'ÉCOLE MATERNELLE FRANÇAISE

Éric Plaisance et Sylvie Rayna

Nous nous proposons d'examiner, à partir d'un certain nombre de travaux français, la question de la scolarisation de la petite enfance, et ce, principalement en termes de processus de socialisation. Nous présenterons brièvement, tout d'abord, les principales caractéristiques de l'école maternelle française. Nous traiterons, ensuite, des processus de socialisation en ouvrant la perspective sociologique à des vues historiques et anthropologiques, nous amenant à lier cette notion à celles de curriculum et de culture. Pour finir, nous discuterons une question qui fait débat, depuis une vingtaine d'années dans ce pays, celle de la scolarisation des enfants de deux ans.

L'école maternelle française

Apparue au XIX^e siècle sous le vocable de « salle d'asile », l'école maternelle a été officialisée par la III^e République en 1881-1882 (Dajez, 1994 et Luc, 1997). Elle accueille les enfants avant l'âge de la scolarité obligatoire (6 ans) et ce, dès l'âge de 2 ans. Elle est publique, laïque et gratuite (actuellement, 12 % seulement sont privées).

Elle fonctionne selon le même rythme journalier, hebdomadaire et annuel que l'école élémentaire. Elle comprend des classes d'âge homogène : les « petites », « moyennes » et « grandes » sections (il existe parfois des « très petites sections »). Le nombre moyen d'enfants par classe est aujourd'hui de vingt-cinq. Les enseignantes¹ (une par section) sont secondées par un agent de service.

Les responsabilités sont partagées entre l'État (Ministère de l'éducation nationale) et les communes. La formation, les salaires des enseignants, les programmes reviennent au premier, et les bâtiments, le matériel, les salaires des personnels de service au second.

En France, le passage par l'école maternelle constitue une étape incontournable du parcours de tout enfant : bien qu'elle ne soit pas obligatoire, la totalité des enfants de 3 ans et plus la fréquentent. Cet état de fait résulte de son succès, déjà ancien, auprès des familles, ainsi que de l'importance de l'investissement des pouvoirs publics (Plaisance, 1986). Si la scolarisation des enfants de 3 ans et plus n'est pas questionnée, le débat est vif sur celle des enfants de 2 ans, qui concerne 35 % d'entre eux, et pour laquelle la demande sociale est très forte.

Depuis la loi d'orientation de 1989, l'école maternelle fait partie, avec l'école élémentaire, de l'école primaire. Elle dispose d'un programme, fortement orienté sur les apprentissages (Rayna, 2003). Les sections de maternelle relèvent du cycle 1, celui des « apprentissages premiers », mais la « grande section » fait également partie du cycle 2, celui des « apprentissages fondamentaux » (qui se prolonge sur les deux premières classes de l'école élémentaire), et se veut assurer la continuité entre les deux écoles. Les enseignants, désormais appelés « professeurs des écoles », ont une formation commune (bac + 5) et peuvent enseigner aux deux niveaux : maternelle ou élémentaire. L'accueil des enfants de 2 ans est prioritaire dans les zones d'éducation prioritaire (zones géographiques défavorisées où une discrimination positive est mise en place depuis 1981).

Quelle socialisation à l'école maternelle ?

LA NOTION DE SOCIALISATION

La notion de socialisation peut être examinée à plusieurs niveaux (Plaisance, 1999). Tout d'abord, elle ne se confond pas avec celle de sociabilité : s'il s'agit, pour les professionnels de la petite enfance, de la sortie de la famille et de l'entrée dans le monde social ; en sciences humaines et sociales, il s'agit du processus général qui constitue les êtres humains comme des êtres sociaux.

Pour Durkheim (1922), cette notion renvoie au modèle vertical de l'imposition : il s'agit de l'action des adultes sur les plus jeunes, de celle du maître d'école qui permettrait aux enfants l'accès aux normes, valeurs et règles sociales. À la fin du XIX^e siècle, de telles orientations sont partagées par l'inspectrice générale Pauline Kergomard à propos de l'école maternelle (Plaisance, 1996).

Aujourd'hui, elle relève d'un modèle interactif qui insiste sur la construction de l'être social par de multiples négociations avec l'entourage, ainsi que sur la construction de l'identité du sujet : la socialisation est alors « un travail de l'acteur socialisé qui expérimente le monde social » (Dubet, 2002, p. 343). À l'école, l'élève est ainsi confronté à la nécessité de construire son expérience de socialisation et de développer son « métier d'élève » (Perrenoud, 1984a). La socialisation ne se limite cependant pas à un effet des interactions maître- élève, mais inclut celui des relations horizontales entre les élèves (Vasquez, Bronfman et Martinez, 1996).

SOCIALISATION SCOLAIRE ET SOCIALISATION FAMILIALE

Avec Chamboredon et Prévot (1973), l'analyse sociologique est centrée sur la confrontation entre socialisation scolaire et socialisation familiale, cette dernière étant diverse selon les classes sociales des parents. Pour ces auteurs, la définition dominante de la prime enfance se serait diffusée de manière préférentielle dans et par des fractions intellectuelles des classes moyennes et supérieures qui ont fait valoir leurs demandes et influé sur la définition même de l'école maternelle. Dès lors, c'est l'expérience des classes favorisées qui permet le meilleur accès au curriculum de la maternelle à travers les activités que cette dernière propose aux enfants.

L'analyse en termes de « définition dominante » masque cependant les contradictions inhérentes aux évolutions des représentations de la prime enfance. Dans son bilan critique des savoirs sur la petite enfance depuis la fin de la seconde guerre mondiale, Neyrand (2000) met en effet en évidence des ruptures successives des représentations du rôle des adultes, corrélativement à une évolution des représentations du jeune enfant, ce que Renaut (2002) appelle « libération des enfants ». La contradiction est ainsi forte à l'école maternelle entre le désir des adultes de favoriser l'« épanouissement » des enfants et le souci de permettre la réussite ultérieure, d'où cette tension entre libéralisme et dirigisme.

L'analyse de l'école maternelle en termes de construction d'un modèle unique masque également des variations et des tensions, comme le montre l'évolution des modèles éducatifs depuis la fin de la seconde guerre mondiale, l'école maternelle étant conçue à la fois comme permettant le développement harmonieux des personnalités enfantines et déjà comme préparant à la « grande école » (Plaisance, 1986).

L'analyse historique de la fréquentation de l'école maternelle montre, à l'origine, une fréquentation majoritairement populaire et un programme pédagogique qui esquisse une approche spécifique du jeune enfant en collectivité (Luc, 1997). Elle indique, après 1945, une transformation profonde de cette fréquentation populaire en une fréquentation par un public socialement diversifié (Plaisance, 1986), la socialisation du jeune enfant devenant de manière massive une scolarisation précoce, touchant l'ensemble des classes sociales et aboutissant ainsi à une fréquentation quasi complète des enfants âgés de 3 à 5 ans.

Curriculum et culture

En sociologie, on distingue curriculum formel (textes officiels, programmes, manuels), curriculum caché (expériences ou apprentissages « cachés » des élèves) et curriculum réel (ensemble des apprentissages effectués) (Perrenoud, 1984b ; Forquin, 1989).

CURRICULUM FORMEL

Sur le plan du curriculum formel, si les textes officiels de la fin du XIX^e siècle et du début du XX^e indiquaient que l'école maternelle « n'est pas une école au sens ordinaire du mot », depuis le milieu des années 80, ils affirment fortement que c'est une « école ». Alors que les orientations de 1977 insistent sur la diversité des expressions possibles de l'enfant, la circulaire de 1986 recentre clairement les objectifs sur la scolarisation en tant que telle : il

s'agit de « donner à l'enfant le sentiment que l'école est faite pour apprendre, qu'elle a ses exigences, qu'elle réserve des satisfactions et des joies propres ».

Avec l'intégration de l'école maternelle dans l'école primaire (1989), la « forme scolaire » exerce une emprise de plus en plus affirmée (Amigues et Zerbato-Poudou, 2000).

CURRICULUM RÉEL

Sur le plan du curriculum réel, l'analyse diachronique de rapports d'inspection de 1945 à 1980 (Plaisance, 1986) montre le passage du modèle de la « productivité » au modèle de l'« expressivité » du jeune enfant, et confirme la « connivence culturelle », en faveur du modèle « expressif », entre les agents de l'école maternelle et certains parents de classe moyenne ou supérieure.

Cette connivence se retrouve dans une observation d'une petite section d'école maternelle (Darmon, 2001) qui montre aussi une pluralité des agents de la socialisation scolaire : d'un côté, les enseignantes et, d'un autre côté, les personnels de service, plus proches des parents d'origine populaire.

CURRICULUM CACHÉ

Sur le plan du curriculum caché, l'étude des rituels du matin (Garcion-Vautor, 2003) met en évidence les pratiques enseignantes faisant passer les enfants de la maison à l'école, avec des activités codifiées qui introduisent à une rupture et à un symbolisme culturel (regroupements des enfants pour que l'ordre s'installe, repérage collectif des présents et des absents, etc.) : « socialiser, c'est faire l'expérience du symbolisme culturel en apprenant à utiliser certains outils, techniques et procédures de la société dans laquelle nous vivons » (p. 146).

L'observation de la cour de récréation (Delalande, 2001, 2003) montre, par ailleurs, la présence de règles de vie entre enfants, de normes de fonctionnement de groupe et de valeurs auxquelles ils adhèrent. Ce moment, « à l'écart du regard des adultes mais cependant sous leur protection » (2003, p. 10), est un moment de socialisation horizontale générant « une culture de pairs [qui] apparaît donc comme une compétence tout en participant aussi à la construction d'une identité commune » (p. 137).

CULTURE

C'est au sens anthropologique plus général du terme « culture » que d'autres travaux examinent, dans une perspective comparatiste, l'ancrage culturel des institutions, pratiques et expériences de la petite enfance (Brougère et Rayna, 1999 ; Rayna et Brougère, 2000). Cette perspective, qui porte sur des comparaisons entre pays mais aussi au sein des pays (les cultures professionnelles des divers acteurs de l'éducation de la petite enfance), étaye la notion de relativisation des visions du monde : « Le travail sur la dimension culturelle doit permettre la mise en évidence des représentations sous-jacentes à la constitution des prescriptions et des pratiques, de refuser les allant de soi pour en retrouver la logique » (1999, p. 15). Comparée aux institutions préscolaires d'autres pays, l'école maternelle française apparaît avec toute sa singularité (Brougère, 2002), ce que devrait confirmer une étude internationale en cours² sur l'école maternelle et ses équivalents aux États-Unis d'Amérique, en Angleterre, en Italie et en Allemagne, dans leurs rapports avec les enfants d'immigrés.

La scolarisation des enfants de 2 ans

L'école maternelle accueille les enfants de 2 ans depuis son origine en 1881, mais leur présence est restée marginale jusqu'au début des années 80, atteignant alors 35 % de la classe d'âge, taux qui est resté stable depuis lors.

LES DIVERS MILIEUX DE VIE DES ENFANTS DE 2 ANS

Les enfants de moins de 3 ans sont estimés à 2 273 400 en fin 2001 et se répartissent comme suit (Leprince, 2003) :

- 44 % sont gardés par un des parents³ (familles aux revenus modestes, recevant pour trois quarts d'entre elles une allocation parentale de garde d'enfants) ;
- 11 % sont scolarisés à l'école maternelle (il s'agit des 35 % des enfants de la classe d'âge des 2 ans, enfants issus essentiellement de familles de classes moyennes) ;
- 11 % sont accueillis en crèche (leurs parents ont des réductions d'impôts et payent en fonction de leurs revenus) ;

- 20 % sont accueillis chez une assistante maternelle agréée (leurs parents reçoivent une allocation pour l'emploi de l'assistante maternelle et ont des réductions d'impôts) ;
- 1 % sont gardés par une employée de maison déclarée (il s'agit de familles aisées bénéficiant d'une allocation pour l'emploi d'un personnel de maison et de réductions fiscales) ;
- 13 % se situent hors d'un système d'accueil financé et agréé : enfants, issus des familles les moins favorisées, qui sont soit gardés par la famille (les grands-parents principalement), soit gardés « au noir » par des assistantes maternelles non agréées.

La diversité des expériences vécues par les enfants de 2 ans est donc très importante. Leurs milieux de vie (familiaux ou institutionnels) ont des organisations et des ratios adultes/enfants différents. De plus, la formation des personnels est très variée, certains n'en ont aucune. En crèche, la formation du personnel est essentiellement paramédicale : la directrice (une puéricultrice) a un niveau bac + 4, les auxiliaires de puériculture, qui constituent la majorité de l'équipe, ont une année de formation après le brevet, et les éducatrices de jeunes enfants, moins nombreuses, ont un niveau bac + 2 et demi. Rien de commun avec la formation des enseignants, qui est la plus longue d'Europe, mais où la place accordée à la petite enfance au sein des IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) est minime. Pour les assistantes maternelles, la réglementation prévoit 60 heures de formation.

Malgré les positions officielles en faveur du libre choix des familles, ce dernier demeure tributaire de l'offre existante localement (les politiques municipales de la petite enfance sont plus ou moins fortes d'une commune à l'autre) et dépend de l'aide aux familles qui reste encore inégalitaire.

LES EFFETS DE LA SCOLARISATION À 2 ANS

Face aux polémiques sur la fréquentation de l'école à 2 ans et devant les choix politiques à effectuer pour la petite enfance, la problématique des effets de la scolarisation précoce a fait l'objet d'un ensemble d'enquêtes. Cette analyse des effets présente pourtant de délicates difficultés méthodologiques (Florin, 2000). Les enquêtes s'appuient sur divers types de critères (effets à court, moyen ou long terme sur le plan des acquisitions scolaires, de la socialisation, etc.) et utilisent différents outils (évaluations nationales, tests, épreuves scolaires etc.). Les résultats montrent essentiellement que la scolarisation à 2 ans, à milieu social égal, permet de meilleurs résultats scolaires, réduit la distance culturelle entre l'école et les enfants des familles défavorisées. En effet :

- Le redoublement de classe à l'école élémentaire diminue lorsque les enfants sont entrés à 2 ans en maternelle. Cela semble profiter plus aux enfants de milieux défavorisés, sans pour autant parvenir à compenser les inégalités liées à l'appartenance sociale (enquêtes statistiques du Ministère de l'éducation nationale, SIGES, 1982).
- Le niveau moyen en français et en mathématiques dans les deux premières classes de l'école élémentaire est plus élevé chez les enfants scolarisés à 2 ans que chez les enfants scolarisés à 3 ans, quelle que soit leur origine sociale (Jarousse, Mingat et Richard, 1992).
- L'examen annuel d'enfants, de la petite section d'école maternelle à la troisième année d'école élémentaire, par des tests (cognitifs et de langage) et l'appréciation par les enseignants de leurs comportements scolaires montrent des effets positifs de la scolarisation avant 3 ans sur les compétences langagières des enfants de milieux défavorisés au niveau de l'école maternelle (les effets étant plus dilués par la suite) (Bernoussi, Florin et Khomsi, 1997).
- Les zones d'éducation prioritaires (ZEP) à fort taux de scolarisation à 2 ans (en moyenne, 62 %) ont de meilleurs résultats à l'évaluation nationale en première année de collège par rapport aux ZEP à faible taux (en moyenne, 32 %). La scolarisation à 2 ans apparaît ainsi comme un facteur de réussite en ZEP (Moisan et Simon, 1997).
- Les enfants scolarisés à 2 ans, surtout en ZEP, ont de meilleurs résultats en langage écrit et en mathématiques en première année d'école élémentaire, mais cela ne suffit pas à compenser l'effet de l'origine sociale (Jeantheau et Murat, 1998).

COMPARAISON AVEC LES AUTRES MODES D'ACCUEIL

Les études comparatives sur les divers milieux de vie des jeunes enfants rencontrent elles aussi de grandes difficultés méthodologiques. Elles s'appuient, sur des instruments divers : tests, observations, etc., et concernent tel ou tel aspect du développement : tempérament, langage, cognition, etc. (Balleyguier, Meudec et Chasseigne, 1991, 1996 ; Duru-Bellat, Mombrun et Tatre, 1995).

Elles montrent que la prise en charge non familiale (école maternelle, crèche, assistante maternelle) peut être un facteur positif pour le développement cognitif et social de l'enfant, mais elles ne permettent pas à ce jour de privilégier tel ou tel mode d'accueil (Florin, 2000). Seuls les fréquents changements de mode d'accueil paraissent défavorables au développement du jeune enfant (Choquet et Davidson, 1982). Il est tout autant difficile

d'isoler les impacts des divers modes d'accueil car l'on reconnaît de très fortes interrelations avec le milieu familial (souhaits, contraintes, etc.). La prise en charge non familiale (et tout particulièrement la crèche) est cependant reconnue comme pouvant jouer un rôle compensatoire et préventif pour les enfants de familles en difficulté (Leprince, 2003).

LA QUALITÉ DE L'ACCUEIL

Il ne semble donc pas y avoir de milieu d'accueil et d'éducation idéal, mais c'est la qualité des conditions de vie du jeune enfant dans ces divers milieux qui est prioritaire. Sur la scolarisation à 2 ans, la conclusion est donc la suivante : oui pour l'école maternelle à 2 ans, mais pas dans n'importe quelle condition, une telle exigence étant également valable pour les autres formes d'accueil et d'éducation des jeunes enfants.

De manière plus générale, il s'agit d'affirmer le droit à un accueil éducatif de qualité pour tous les enfants. Dans le champ de la petite enfance, la notion de qualité est certes une notion subjective, elle est culturellement orientée, évolutive, mais appréciable à travers le croisement des regards des diverses parties prenantes : professionnels, parents, spécialistes, politiques, etc. (Moss, 1996 ; Plaisance et Rayna, 1997).

Dans cette perspective, certaines expériences françaises et étrangères offrent des pistes fécondes pour un accueil de qualité. Elles prennent en compte le développement global des enfants et sont fondées sur un travail de recherche pédagogique en équipe, en faisant appel à divers partenariats dans une dynamique de co-construction de pratiques innovantes.

Sur la question des apprentissages, il est clair que l'enfant apprend à 2 ans, et même bien avant. Il importe donc d'aménager avec soin les diverses situations d'activité ludique lui permettant de satisfaire ses besoins cognitifs et d'éprouver le plaisir d'apprendre. Ainsi, des pédagogies constructivistes (deVries, dans ce volume) ou interactionnistes (CRESAS, 1991), des actions d'éveil culturel (Diatkine et Bonnafé, 1999 ; Baudelot et Rayna, 1999) offrent des expériences riches sur les plans intellectuel, émotionnel et social.

D'autres organisations peuvent contribuer à l'amélioration de la qualité. Un certain nombre de réalités étrangères et d'expériences innovantes françaises (à l'école maternelle ou en crèche) tranchent avec le fonctionnement traditionnel (groupes parallèles d'enfants d'âge homogène et des temps et espaces souvent calqués sur ceux de l'école élémentaire). Mélanges d'âges, décloisonnement, accueil du matin avec les parents, etc., permettent un mieux-vivre des jeunes enfants (CRESAS, 1992).

La coopération avec les parents et le partenariat apparaissent aussi comme un élément majeur (Rayna et Bennett, à paraître), or les pratiques de coopération parents-professionnels sont peu développées en France, pour des raisons historiques. Le plus souvent, les parents sont destinataires d'informations mais rarement partenaires du projet éducatif. Pourtant, les classes passerelles (Dupraz, 1995), destinées au passage en douceur des enfants de 2 ans du milieu familial à l'école, reposent sur l'accueil des enfants par une équipe composée généralement d'une enseignante, d'une éducatrice et d'un personnel de service municipal, et permettent aussi l'implication des parents.

Dans le cas de la France où une grande diversité (paramédicale, scolaire) de professionnels interviennent dans le champ de la petite enfance, le métissage de leurs approches est intéressant, bien que rare en raison du cloisonnement existant entre le secteur de l'accueil et celui de l'éducation. Dans une enquête sur la coordination municipale des services de la petite enfance (Baudelot et Rayna, 2000), quelques exemples isolés de partenariat ou de participation à des projets communs montrent les profits tirés aussi bien par l'école maternelle que par la crèche, et en particulier à propos des enfants de 2 ans, d'où l'intérêt de structures locales de coordination, plus performantes dans certains pays comme l'Italie en raison d'une distance culturelle moins grande entre crèches et écoles maternelles (Baudelot et Musatti, 2000).

Une meilleure prise en charge des enfants de 2 ans passe également par une formation plus appropriée des enseignants, les cinq années universitaires exigées laissant peu de place aux tout-petits, et la formation de la majorité des personnels du secteur de l'accueil étant insuffisante sur le plan éducatif. Les actions de formation continues mixtes (personnels des services d'accueil et des écoles maternelles), bien que rares, apportent de pertinents regards croisés sur le jeune enfant.

Plutôt que de polémiquer sur la question traditionnelle « pour ou contre l'école maternelle à 2 ans », il semble ainsi plus judicieux d'opter pour une approche visant la qualité éducative dans les divers lieux fréquentés par les enfants, y compris par ceux qui sont gardés à la maison et qui peuvent éventuellement fréquenter avec leurs parents un lieu d'accueil enfants-parents (Neyrand, 1995 ; Eme, 1995).

Notes

1. Nous utilisons, dans cet article, le féminin en raison de la faible proportion d'hommes travaillant à l'école maternelle.
2. Cette étude, coordonnée par J. Tobin (États-Unis), est réalisée par G. Brougère et S. Rayna (France), T. Bertram et C. Pascal (Angleterre), C. Bove et S. Mantovani (Italie), C. Priessing et P. Wagner (Allemagne).

3. Certains peuvent fréquenter pendant quelques heures une halte-garderie.

Références

- Amigues, R. ; Zerbato-Poudou, M. T. 2000. *Comment l'enfant devient élève : les apprentissages à l'école maternelle*. Paris, Retz.
- Balleyguier, G. ; Meudec, M. 1996. École ou crèche pour les enfants de deux-trois ans ? *Enfance* (Paris), vol. 4, p. 487-500.
- Balleyguier, G. ; Meudec, M. ; Chasseigne, G. 1991. Modes de garde et tempérament chez le jeune enfant. *Enfance* (Paris), vol. 1-2, p. 153-159.
- Baudelot, O. ; Rayna, S. (dir. publ.). 1999. *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris, INRP-L'Harmattan.
- ; —. 2000. *Coordonnateurs et coordination de la petite enfance dans les communes*. Paris, INRP.
- Baudelot, O. ; Musatti T. 2000. Politiques municipales d'aujourd'hui : les coordonnateurs de la petite enfance, une comparaison France — Italie. *Politiques d'éducation et de formation : analyses et comparaisons internationales* (Paris), vol. 6, p. 58-71.
- Bernoussi, M. ; Florin, A. ; Khomsi, A. 1997. Scolarisation précoce et développement cognitif. *Revue de psychologie de l'éducation* (Tours, France), vol. 2, n° 1, p. 113-124.
- Brougère, G. 2002. L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation* (Toulouse, France), vol. 3, p. 9-19.
- Brougère, G. ; Rayna, S. 1999. *Culture, enfance et éducation préscolaire*. Paris, UNESCO.
- Chamborédon, J.-C. ; Prévot, J. 1973. Le « métier d'enfant » : définition sociale de la prime enfance et fonctions différentielles de l'école maternelle. *Revue française de sociologie* (Paris), vol. 14, p. 295-335.
- Choquet, M. ; Davidson, F. 1982. Le mode de garde et le développement psychoaffectif du jeune enfant. *Enfance* (Paris), vol. 5, p. 323-334.
- Centre de recherche de l'éducation spécialisée et de l'adaptation scolaire (CRESAS). 1991. *Naissance d'une pédagogie interactive*. Paris, INRP-ESF.
- . 1992. *Accueillir à l'école, à la crèche : il ne suffit pas d'ouvrir la porte*. Paris, INRP-L'Harmattan.
- Dajez, F. 1994. *Les origines de l'école maternelle*. Paris, PUF.
- Darmon, M. 2001. La socialisation, entre famille et école : observation d'une classe de première année de maternelle. *Sociétés et représentations* (Paris), vol. 11, p. 517-538.
- Delalande, J. 2001. *La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance*. Rennes (France), Presses universitaires de Rennes.
- . 2003. *La récréation expliquée aux parents*. Paris, Audibert.
- Diatkine, R. ; Bonnafé, M. 1999. « Lectures et développement psychique ». Dans : Baudelot, O. ; Rayna, S. (dir. publ.). *Les bébés et la culture : éveil culturel et lutte contre les exclusions*. Paris, INRP-L'Harmattan.
- Dubet, F. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris, Seuil.
- Dupraz, L. 1995. *Le temps d'appivoiser l'école : lieux et actions-passerelles entre les familles et l'école maternelle*. Paris, Fondation de France.
- Durkheim, E. 1922. *Éducation et sociologie*. Paris, Alcan.
- Duru-Bellat, M. ; Mombrun, J. ; Tatre, S. 1995. *Les effets spécifiques des modes de garde et de la maternelle précoce chez les enfants de moins de trois ans*. Dijon (France), IREDU.
- Eme, B. 1993. *Des structures intermédiaires en émergence : les lieux d'accueil enfant-parent de quartier*. Paris, CDC-FAS-Fondation de France.
- Florin, A. 2000. *La scolarisation à 2 ans et autres modes d'accueil*. Paris, INRP.
- Forquin, J.-C. 1989. *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles, De Boeck-Wesmael.
- Garcion-Vautor, L. 2003. L'entrée dans l'étude à l'école maternelle : le rôle des rituels du matin. *Ethnologie française* (Paris), vol. 33, n° 1, p. 141-147.
- Jarousse, J.-P. ; Mingat, A. ; Richard, M. 1992. La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux. *Éducation et formations* (Paris), vol. 31, p. 3-9.
- Jeantheau, J.-P. ; Murat, F. 1998. Observation à l'entrée du CP des élèves du panel 1997. *Note d'information* (Paris), n° 98-40.
- Leprince, F. 2003. *L'accueil des jeunes enfants en France : état des lieux et pistes d'amélioration*. Paris. (Rapport au Haut Conseil de la population et de la famille.)
- Luc, J.-N. 1997. *L'invention du jeune enfant au XIX^e siècle*. Paris, Belin.
- Moisan, C. ; Simon, J. 1997. *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP*. Paris, Ministère de l'éducation nationale.

- Moss, P. 1996. « Vers une définition des objectifs des services d'accueil de la petite enfance ». Dans : Rayna, S. ; Laevers, F. ; Deleau, M. (dir. publ.). *L'éducation préscolaire : quels objectifs pédagogiques ?* Paris, INRP-Nathan.
- Neyrand, G. 1995. *Sur les pas de la maison verte*. Paris, Fondation de France-Syros.
- . 2000. *L'enfant, la mère et la question du père : un bilan critique sur l'évolution des savoirs sur la petite enfance*. Paris, PUF.
- Perrenoud, P. 1984a. *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Droz.
- . 1984b. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, ESF. [Deuxième édition, 1995.]
- Plaisance, E. 1986. *L'enfant, la maternelle, la société*. Paris, PUF.
- . 1996. *Pauline Kergomard et l'école maternelle*. Paris, PUF.
- . 1999. L'école maternelle en France : normes éducatives et socialisation après la seconde guerre mondiale. Une analyse de la situation en milieu urbain. *Recherches et prévisions* (Bron, France), vol. 57/58, p. 31-44.
- Plaisance, E. ; Rayna, S. 1997. L'éducation préscolaire aujourd'hui : réalités, questions et perspectives. *Revue française de pédagogie* (Paris), vol. 119, p. 107-140.
- Rayna, S. 2003. « Curriculum for early childhood education in France ». Dans : Karlsson-Lohmander, M. (dir. publ.). *Care, play and learning: researching early childhood*, vol. 5, p. 127-142. Göteborg, Suède, Göteborg University.
- Rayna, S. ; Bennett, J. (à paraître). « Contribution de l'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance à l'étude des relations parents — professionnels ». Dans : Rayna S. ; Brougère G. (dir. publ.). *Les relations parents-professionnels de la petite enfance*. Paris, INRP.
- Rayna, S. ; Brougère, G. 2000. (dir. publ.). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire : perspectives internationales*. Paris, INRP.
- Renaut, A. 2002. *La libération des enfants : contribution philosophique à une histoire de l'enfance*. Paris, Calmann-Lévy.
- Service de l'informatique de gestion et des statistiques (SIGES). 1982. *Note d'information 82-09*. Paris, Ministère de l'éducation nationale.
- Vasquez-Bronfman, A. ; Martinez, I. 1996. *La socialisation à l'école : approche ethnographique*. Paris, PUF.

Langue originale : français

Tullia Musatti (Italie)

Maître de recherche CNR à l'Institut de sciences et technologies cognitives (anciennement Institut de psychologie) à Rome, elle a réalisé des recherches sur le développement cognitif et social des jeunes enfants à l'intérieur des institutions éducatives et en famille. Depuis 1985, elle s'intéresse aussi à l'innovation des services pour la petite enfance et à l'évaluation de leur qualité. Dans les années 1997-2001, elle a été responsable d'une unité de recherche dans deux projets du Programme européen Leonardo Da Vinci sur la formation continue des cadres des professionnels de la petite enfance. Par ailleurs, elle a dirigé de 1998 à 2002 un projet de recherche-action portant sur la création de lieux d'accueil parents-enfants dans le cadre d'un accord de coopération entre le CNR et la ville de Rome. Elle est auteur de plusieurs livres, chapitres d'ouvrages collectifs et articles parus en anglais, français et italien. Courriel : t.musatti@istc.cnr.it

SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?

L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE

EN ITALIE : CONTEXTES SOCIAUX

ET PERSPECTIVES ÉDUCATIVES

Tullia Musatti

L'offre d'accueil et d'éducation de la petite enfance en Italie présente des caractéristiques particulières. Dans certaines régions, cette offre de haute qualité atteint le pourcentage d'enfants accueillis le plus élevé du monde et est adoptée par les familles de toute classe sociale. De précieuses observations peuvent ainsi être recueillies qui permettent de discuter la signification réelle et potentielle des services pour jeunes enfants dans une société de grande complexité pour tous ses membres, parents et enfants inclus.

Dans ce qui suit, je donnerai d'abord quelques informations sur l'organisation et le fonctionnement des services d'accueil et d'éducation des jeunes enfants en Italie. Je décrirai ensuite leurs contextes sociaux ainsi que la nature de la demande des familles. Enfin, j'illustrerai certains points qui caractérisent la politique éducative suivie dans les services offrant la meilleure qualité.

Le système italien d'éducation de la petite enfance

Ce système est divisé en deux, selon l'âge des enfants : de 0 à 3 ans et de 3 à 6 ans, année du début de la scolarité obligatoire. Environ 90 % des 3 à 6 ans fréquentent une *scuola dell'infanzia*. Bien qu'il y ait des écoles ouvertes seulement le matin, la plus grande partie le sont de 8 h 30 à 16 h 30 et fournissent aussi le repas de midi. Presque toutes sont publiques : 50 % relèvent de l'État, et 13 % des municipalités, qui ont commencé à les créer bien avant que l'État ne le fasse en 1968. C'est dans les écoles municipales, par exemple celles se trouvant à Pistoia ou à Reggio nell'Emilia, que l'on trouve les expériences les plus avancées. Le nombre d'écoles municipales est particulièrement élevé dans les grandes villes comme Rome, Milan, Turin et Palerme. Les municipalités sont d'ailleurs profondément impliquées dans l'offre préscolaire dans la mesure où elles prennent aussi en charge les bâtiments, le matériel et sa maintenance, les repas et les transports. Toutes les écoles publiques pour la petite enfance sont gratuites, les parents payant seulement une contribution pour les repas. Environ 25 % des 3 à 6 ans vont dans des écoles privées, le plus souvent contrôlées par des organisations religieuses. En 2000, une loi nationale reconnaissait le droit à une aide financière de l'État pour toutes les *scuola dell'infanzia*, pourvu qu'elles remplissent des critères de qualité.

L'actuel gouvernement a proposé d'avancer l'âge d'entrée à la *scuola dell'infanzia* à 2 ans et demi et à l'école obligatoire à 5 ans et demi. Cette proposition est très critiquée autant par l'association des municipalités que par les associations professionnelles d'enseignants, qui toutes affirment que les situations préscolaires ne conviennent pas aux besoins éducatifs des plus jeunes enfants.

L'offre d'accueil pour les enfants de moins de 3 ans est très différente. La prise en charge extrafamiliale est devenue un phénomène quantitativement significatif seulement durant les années 1970. En 1971, en réponse aux campagnes des mouvements de femmes et des syndicats, une loi nationale a établi l'*asilo nido* (crèche collective). La même année, une décision nationale rendait les autorités municipales et régionales responsables de la planification, de la construction et de la gestion de ces crèches. Cela a eu des effets importants sur leur expansion rendue hétérogène en raison des différences de politique locale.

Actuellement, seuls 7 % des enfants de moins de 3 ans vont à la crèche, mais le nombre varie considérablement selon les régions : de 17,4 % en Émilie-Romagne à 1 % en Campanie (« Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza », 2002). En général, les crèches sont présentes surtout dans les villes du Nord et du Centre, où elles prennent parfois en charge plus de 30 % des enfants. La plupart des centres relèvent des gouvernements locaux. Les crèches accueillent les enfants de moins de 3 ans pour la journée entière de travail, à savoir, dans la plupart des villes, de 7 h ou 7 h 30 jusqu'à 17 h ou 18 h. Mais les enfants la fréquentent généralement de 8 h 30 à 16 h 30, voire moins. Le coût financier pour les parents varie selon leurs revenus et peut changer de manière significative d'une ville à l'autre. La crèche est à ce jour le seul type d'accueil disponible pour les moins de 3 ans en Italie, où les formes d'accueil familial (assistantes maternelles ou crèches familiales) sont très rares.

Le personnel

Tous les services emploient des personnes hautement qualifiées en éducation, même si leurs titres professionnels sont différents : éducateurs (dans les *nido*) et enseignants (dans les *scuola dell'infanzia*). Depuis peu, un diplôme universitaire est exigé pour les seconds, tandis que pour les éducateurs le projet est encore en discussion. Écoles maternelles municipales et crèches accordent à leur personnel une formation continue et la planification des activités éducatives.

La plupart des gouvernements locaux qui dirigent des services d'éducation de la petite enfance font appel à des professionnels qualifiés. Cependant, comme dans d'autres pays européens (Baudelot et Musatti, 2002 ; Musatti et Mayer, 2003), un nouveau profil professionnel émerge au niveau municipal : le *coordonateur psychopédagogique*, qui occupe différentes positions dans l'administration et exécute des tâches d'organisation et de gestion. Les coordinateurs ont aussi deux tâches spécifiques, toutes deux essentielles. L'une consiste à fournir un support professionnel pour les activités de tous les services d'éducation de la petite enfance dans une ville et à promouvoir leur qualité. L'autre est de coordonner les différents services d'une même ville en assurant à la fois un échange d'expériences et le développement d'un projet commun. Ainsi chaque ville peut développer des pratiques et des thèmes qui lui sont propres et les pratiques éducatives les plus détaillées se rattachent en retour à un contexte culturel plus large que celui d'un seul service.

La demande de soutien des familles et les nouveaux services

Bien qu'en Italie un grand nombre de mères de jeunes enfants exercent des activités professionnelles, la majorité d'entre elles sont sans emploi¹. À noter aussi les différences considérables en matière de taux d'emploi féminin entre les régions du Centre et du Nord et les régions méridionales du pays. Quoi qu'il en soit, partout, les enfants de 3 à 6 ans vont à la *scuola dell'infanzia* et la fréquentation de la *scuola dell'infanzia* semble être un droit acquis pour l'enfant, que leur mère travaille ou non.

En ce qui concerne l'accueil pour les moins de 3 ans, presque toutes les villes proposent un petit nombre de services, qui sont en augmentation sous la pression des familles. Pourtant, malgré la diminution de la population, leurs demandes sont de moins en moins satisfaites. Selon une récente enquête (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2002), l'accroissement de la demande est hautement corrélé à la quantité de crèches disponibles dans chaque région, et entre 50 % et 80 % seulement des demandes sont satisfaites. Bien que la crèche soit utilisée le plus souvent lorsque les deux parents travaillent, elle est aujourd'hui choisie par des familles de différents milieux économiques. Cependant, seul un faible pourcentage de mères qui travaillent y ont accès et, en l'absence d'autres formes d'accueil, les autres solutions en matière de garde d'enfants sont les structures privées de prise en charge au domicile de l'enfant, qui vont de la garde gratuite par des membres de la famille (mère, grand-mère ou autre parente) à la baby-sitter rétribuée. Ce qui détermine le choix des mères est leur statut professionnel, leur salaire et le degré de flexibilité de leur travail (Musatti, 1992). Pour les revenus les plus élevés, la garde à domicile, bien payée, est une solution possible. Mais, lorsque les revenus de la mère sont faibles, la seule alternative à l'arrêt du travail est la participation de la famille élargie. Selon des enquêtes menées dans différentes villes, la prise en charge par la grand-mère a lieu seulement pendant les heures de travail de la mère et elle est très rare lorsque la mère n'a pas de travail (Musatti et D'Amico, 1996 ; Musatti et Pasquale, 2001). Il semble en outre que la grand-mère ne représente plus pour les parents un modèle de référence pour l'éducation des enfants et que son implication dans la garde des enfants provoque souvent des tensions (Budini Gattai et Musatti, 1999 ; Picchio et Musatti, 2001a).

La grande majorité des mères sans travail s'occupent à plein temps de leurs enfants. D'après plusieurs études, les conjoints des mères sans travail partagent à un moindre degré

l'éducation de leurs enfants et l'aide des grands-parents est bien plus faible. Durant la journée, la mère au foyer est le plus souvent seule avec l'enfant ; elle a des difficultés pour concilier travaux ménagers et les soins de l'enfant, elle ne joue que rarement avec ce dernier et passe aussi plus de temps que les autres mères à regarder la TV. En somme, la mère « à plein temps » peut rencontrer de grandes difficultés à gérer sa journée et à accorder son attention aux attentes et demandes de l'enfant (Musatti, 1992, 1996 ; Picchio et Musatti, 2001*b*). Par ailleurs, toutes les enquêtes (Ingrosso, 1988 ; Musatti, 1992 ; Musatti et Pasquale, 2001) ont mis en évidence qu'un nombre appréciable de mères sans travail utilisaient les crèches.

Il semble que l'existence de crèches en principe accessibles à tous les enfants a augmenté le degré d'attente des familles, degré qui a rapidement dépassé la capacité de satisfaction des demandes.

En analysant les raisons de leurs choix, nous notons que beaucoup de parents trouvent que la crèche apporte une valeur éducative au développement psychologique et social de leur enfant plutôt qu'une solution à leurs problèmes quotidiens. Un autre élément émergent de la plupart des enquêtes est le haut degré de satisfaction exprimé par les parents utilisateurs des crèches. L'adhésion des parents à la crèche comme dispositif satisfaisant un ensemble de besoins qui vont au-delà de la simple garde est peut-être à mettre en corrélation avec l'évolution de la parentalité.

L'expérience parentale se caractérise aujourd'hui à la fois par un isolement psychologique et physique, et par une prise de conscience nouvelle des besoins éducatifs des enfants. Au nombre des demandes de soutien, celles concernant la petite enfance ont augmenté et se sont élargies à davantage de types de familles que dans le passé. Cependant, ce sont aussi les besoins psychologiques des parents qui se sont multipliés et différenciés. De nouveaux espoirs ont vu le jour en matière d'éducation des enfants et les parents désirent leur offrir très tôt des expériences avec des pairs. Ils expriment aussi le désir de recevoir une aide en tant que parents. Tous ces besoins paraissent liés à la demande des parents d'une prise en charge hors domicile de leurs enfants.

Dans beaucoup de villes italiennes, en réponse aux besoins des parents — y compris par rapport aux tâches parentales —, le système d'éducation a été renforcé par de nouveaux services créés à la fois pour les enfants et les parents. Les premières expériences ont été réalisées en 1986 par la ville de Milan avec le soutien de la Fondation Bernard Van Leer (Mantovani, 2001), ainsi que par la ville de Pistoia (Galardini et Giovannini, 2001). Dans les années suivantes, ces nouveaux services se sont rapidement étendus dans d'autres villes où il existait des crèches de grande qualité. En Émilie-Romagne, Ombrie et Toscane, cette

expansion a reçu le soutien financier des autorités régionales. En 1997, une nouvelle impulsion supplémentaire lui était donnée grâce à une décision nationale en faveur des droits de l'enfance et de l'adolescence, et, en 2000, environ 500 nouveaux services étaient créés (Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2002).

En dépit de leurs différences en matière d'organisation et de pratiques, ces services peuvent être regroupés en deux catégories. Dans les *Centro per bambini e genitori*, les enfants sont reçus avec leurs parents par des éducateurs qui facilitent la communication entre eux. Dans les *Spazio bambini*, des groupes d'enfants de 18 à 36 mois sont pris en charge pour une demi-journée, deux ou trois fois par semaine, par des éducateurs qui favorisent les jeux autonomes et les interactions entre pairs. Ces deux types de services ont essentiellement pour but d'offrir des expériences sociales aux enfants et à leurs parents, de combattre la solitude si caractéristique des mères au foyer et de leur permettre de faire des échanges sur leur expérience parentale (Picchio et Musatti, 2001b). Bien qu'insuffisants pour répondre aux besoins familiaux de prise en charge des enfants, ces services sont très appréciés des parents. Ce qui différencie l'expérience italienne des autres expériences européennes telles que la Maison verte et les lieux d'accueil parents-enfants en France, c'est que ces nouveaux services publics sont rattachés au réseau des *nido* et des *scuola dell'infanzia* (Mantovani et Musatti, 1996).

La politique éducative des services de la petite enfance

La dimension éducative des services de la petite enfance est largement reconnue. Au-delà de leurs différences, les *scuola dell'infanzia* partagent toutes certains concepts éducatifs de base : conception de l'école comme un environnement éducatif, importance relativement faible accordée aux apprentissages précoces de la lecture, de l'écriture et de l'arithmétique, existence d'une certaine forme de participation des parents à la vie de l'école. L'école maternelle d'État est régie par un document d'orientation rédigé en 1991 par une commission composée d'enseignants universitaires et soumis à une consultation impliquant les écoles ainsi que les associations professionnelles et parentales. Plusieurs administrations locales, telle récemment la ville de Rome, ont produit des documents similaires sur la politique éducative de leurs écoles.

Au début de l'expérience des crèches en Italie, il existait une grande attente, quoique mal définie, sur la place à accorder à l'éducation dans la prise en charge des 0-3 ans. Lors de la première décennie, on a assisté à une multiplication des recherches sur les aspects propres

aux crèches, dans le but d'évaluer leur qualité éducative. Tournant le dos à la tradition psychanalytique, elles avaient pour ambition d'examiner les aspects positifs de l'expérience de socialisation précoce en dehors de la famille : possibilité d'attachements multiples, importance d'un éducateur de référence pour chaque enfant, signification et valeur des interactions entre pairs. Dans les années suivantes, la pratique éducative dans les crèches et plusieurs initiatives de recherche-action ont reposé sur l'analyse de ces aspects. Dans les dix dernières années, en accord avec une orientation internationale et souvent en référence à un document fourni par le « Childcare Network of the European Commission » (Balaguer, Mestres et Penn, 1992), plusieurs gouvernements locaux et régionaux ont fourni des évaluations sur la qualité des crèches (Barberi *et al.*, 1998 ; Bondioli et Ghedini, 2000 ; Cipollone, 1999 ; Bertin *et al.*, 1998 ; Musatti, 2001 ; Zanelli, 1998).

Dans presque tous les cas, l'évaluation — en réalité une auto-évaluation — a été faite lors de cours internes de formation pour les coordinateurs de crèches et les éducateurs ; et dans tous les cas, l'évaluation portait à la fois sur les aspects qualitatifs de chaque service et sur les aspects organisationnels de tout le système municipal de services éducatifs : par exemple, la réponse du système à la demande des parents ou la quantité et la qualité de formation continue offerte aux éducateurs.

Au-delà des différences de perspective théorique et d'organisation, des traits communs caractérisent la politique des services italiens : importance très grande accordée aux relations avec les parents, approche intégrée de ce que vivent les enfants, importance également considérable accordée à la qualité de l'expérience sociale et cognitive des enfants.

RELATIONS AVEC LES PARENTS

L'idée que ces relations sont un élément essentiel de garantie de la qualité de l'expérience vécue des enfants (Balageur, Mestres et Penn, 1992) est partagée par tous les services de qualité en Italie. Elle se concrétise de trois manières au moins.

- 1) Une grande attention est accordée aux relations entre les services éducatifs et les familles. Dans les services municipaux, la gestion sociale est formellement régulée et implique la participation des familles à l'organisation de certains aspects du service. La participation peut d'ailleurs impliquer d'autres membres de la communauté locale. Dans les écoles maternelles d'État, d'autres formes de participation des parents sont aussi exigées. La valeur de la participation des parents à la vie de la crèche ou de l'école est un thème constamment évoqué, de même que le besoin d'une grande

communication entre la famille et l'équipe des enseignants, et pas seulement entre un seul maître et un seul parent. La présence croissante de familles immigrées en Italie a donné lieu à l'apparition de nouvelles pratiques pour établir de bonnes relations entre les services et les parents.

- 2) Une attention spéciale est accordée à la transition entre les deux contextes sociaux de la famille et de l'institution extrafamiliale, transition que les enfants vivent chaque jour et qui entraîne chez eux certaines demandes émotionnelles et cognitives. L'« intégration », c'est-à-dire la première entrée de l'enfant à la crèche ou à l'école, a fait l'objet de maintes recherches, de même que les accueils du matin et les départs en fin de journée (Mantovani, Restuccia Saitta et Bove, 2003). La plupart des villes fortement engagées sur le terrain de l'éducation de la petite enfance ont des procédures d'intégration dont certaines peuvent être réglementées. L'« intégration » est encore aujourd'hui l'un des thèmes les plus typiques des pratiques innovantes et de la recherche en Italie.
- 3) Récemment, les crèches et les écoles ont pris conscience de leur pertinence comme lieu de soutien social à la parentalité et de rencontre entre familles socialement et culturellement différentes. Les éducateurs ont reconnu les nouveaux besoins des parents. Ces besoins entraînent la nécessité de discuter des problèmes rencontrés avec leurs enfants, mais aussi de recevoir un soutien psychologique en tant que parents. Afin de répondre à ces besoins, les éducateurs ont développé des attitudes plus souples. De nouvelles formes de réunion entre parents sont souvent organisées, ainsi que de nouvelles formes de participation à la vie des services. L'expérience des nouveaux *Centres pour enfants et parents* et *Espaces des enfants* a profondément marqué les pratiques des crèches et des écoles maternelles à ce sujet.

L'EXPÉRIENCE SOCIALE DES ENFANTS

Depuis le commencement de l'expérience des crèches, une attention particulière a été accordée au fait que, dans notre société, les lieux de prise en charge extrafamiliale offrent une occasion unique pour les jeunes enfants de rencontrer leurs pairs et de partager des expériences avec des adultes autres que les parents.

Qualité des relations entre enfants. Des études internationales (Stambak, M. *et al.*, 1983 ; Mueller et Brenner, 1977) et nationales (Musatti et Mantovani, 1983) sur les interactions entre pairs ont eu un fort impact sur la formation des éducateurs. Des

pratiques éducatives ont été mises en place afin de stimuler les interactions entre enfants en encourageant la formation de petits groupes d'enfants pour des activités de jeu et d'exploration, en renforçant la communication et la familiarisation mutuelle, et en établissant des liens d'amitié entre enfants.

Qualité des relations entre les enfants et les éducateurs. Une grande attention a été aussi accordée à l'établissement de relations stables entre enfants et éducateurs. Par exemple, il est de pratique courante que les mêmes éducateurs s'occupent du même groupe d'enfants pendant 3 ans, à la crèche comme à la *scuola dell'infanzia*. Un autre exemple est l'intérêt porté à l'organisation du change de couches dans les crèches afin de favoriser les échanges dyadiques entre chaque enfant et l'éducateur, ou la place privilégiée donnée par les éducateurs à la communication directe avec chaque enfant en évitant de parler au groupe d'enfants comme à un tout.

L'EXPÉRIENCE COGNITIVE DES ENFANTS

Une autre idée partagée est celle selon laquelle tout service éducatif pour jeune enfant doit chercher à renforcer le développement des processus cognitifs. Cet objectif doit être poursuivi en offrant aux enfants des expériences à la fois d'exploration du monde des objets et de relation avec les autres personnes. Il se reflète à travers l'organisation du contexte éducatif, dans la mise en place préalable de l'environnement physique, dans l'établissement d'un climat social et dans la création d'événements intéressants. Nous pouvons mentionner plusieurs pratiques qui illustrent cette perspective.

Attention portée à l'organisation spatio-temporelle du contexte éducatif. Dans toute expérience de qualité, un grand soin est accordé à l'organisation de l'espace (Bordigoni *et al.*, 1993 ; Musatti, 2001). L'idée est que l'espace joue un rôle très important dans la communication d'un sentiment de sécurité chez les enfants, en orientant leurs activités et en favorisant les interactions entre pairs. La capacité des enfants à s'auto-organiser dans les activités de jeu et d'exploration est renforcée lorsque l'environnement favorise la reconnaissance des occasions d'exploration et de jeu. La disponibilité de matériels de jeu pour les enfants aide ceux-ci dans l'auto-organisation de leur comportement de jeu et d'exploration, et par conséquent stimule aussi leur autonomie dans les processus d'apprentissage. Une grande attention est aussi accordée au fait que la temporalité des événements successifs interagit avec les

rythmes physiologiques, cognitifs et sociaux, en influençant la nature et la qualité du comportement des enfants.

En conséquence, *la fonction des éducateurs est multiple*. En plus de l'action explicite visant à orienter l'attention des enfants, à promouvoir leurs activités, leur communication et leur socialisation, ainsi qu'à contenir leur affectivité, l'éducateur doit jouer le rôle de metteur en scène en structurant l'espace, le temps et l'environnement éducatif afin de les adapter aux différents besoins développementaux et d'apprentissage des enfants ainsi qu'à leur motivation et à leur intérêt.

Les éducateurs proposent des expériences significatives aussi pour les tout-petits, expériences qui ne cherchent pas à stimuler des apprentissages précoces d'habiletés ou de connaissances spécifiques, mais à renforcer la motivation des enfants et leur capacité de poursuivre un objectif. Par conséquent, ces expériences doivent être jugées intéressantes par les enfants, proposées de manière régulière, suivre des procédures et des objectifs faciles à comprendre par eux, et être intégrées à un projet éducatif cohérent. La mémorisation des expériences acquises est prise en compte en utilisant des stratégies variées de construction d'une mémoire de la vie du service partagée par les enfants et les adultes (Galardini, 2003 ; Musatti et Mayer, 2001).

Même *les soins physiques apportés à l'enfant sont des moments éducatifs importants* car ils font partie de l'expérience totale de la vie quotidienne à laquelle les enfants sont exposés dans le service. Durant la toilette et les moments de repos, l'interaction de l'éducateur avec chaque enfant est enrichie et l'autonomie de l'enfant développée. Pendant les repas, la communication et le partage du plaisir de manger sont renforcés.

Conclusions

À travers cette vue d'ensemble des services italiens et des politiques les plus appropriées mises en œuvre dans certaines expériences de haute qualité, on comprend que ces services ont une signification pour les parents, leurs enfants et la société qui va au-delà de la simple offre d'un contexte de prise en charge quotidienne, même éducative. Dans ces services, les parents bénéficient à la fois d'une aide dans l'éducation de leurs enfants et d'un soutien dans leur rôle de parents, et les enfants font l'expérience de relations hors du domicile ; ils ont le plaisir de partager des événements significatifs avec d'autres adultes et enfants, et découvrent le sentiment d'appartenir à un groupe de pairs. Ce sont de telles expériences précoces qui

peuvent leur garantir la capacité future de devenir des membres à part entière d'une communauté culturelle et sociale.

Note

1. En 1988, 42 % des mères d'enfants de moins de 9 ans travaillaient, ce qui est légèrement au-dessous de la moyenne européenne (European Commission Childcare Network, 1990).

Références

- Balageur, I. ; Mestres, J. ; Penn, H. 1992. *Quality in services for young children* [Qualité des services pour les jeunes enfants]. Bruxelles, Commission des communautés européennes, Childcare Network.
- Barberi, P., et al. 1998. *Linee guida per la qualità del servizio asilo nido nella Provincia di Trento* [Directives pour la qualité de service de crèche dans la province de Trente]. Trente, Italie, Provincia Autonoma di Trento.
- Baudelot, O. ; Musatti, T. 2002. Politiques municipales d'aujourd'hui : les coordonnateurs de la petite enfance, une comparaison France-Italie. *Politiques d'éducation et de formation* (Louvain, Belgique), vol. 6, p. 71-84.
- Bondioli, A. ; Ghedini, P. O. (dir. publ.). 2000. *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna* [La qualité négociée : les indicateurs pour les crèches de la région d'Émilie-Romagne]. Bergame, Italie, Edizioni Junior.
- Bertin, G. et al. 1998. *Manuale per la valutazione della qualità degli asili nido nella Regione Toscana* [Manuel pour l'évaluation de la qualité des crèches dans la région de la Toscane]. Bergame, Italie, Edizioni Junior.
- Bordigoni, F. et al. 1993. *Gli indicatori di qualità per l'asilo nido* [Les indicateurs de qualité pour la crèche]. Florence, Italie, Regione Toscana/Istituto degli Innocenti.
- Budini Gattai, F. ; Musatti, T. 1999. Grandmothers' involvement in grandchildren's care : attitudes, feelings, and emotions [Implications des grands-mères dans la garde des petits-enfants : attitudes, sentiments et émotions]. *Family relations* (Minneapolis, Minnesota), vol. 48, p. 35-42.
- Cipollone L. (dir. publ.). 1999. *Strumenti e indicatori per valutare il nido. Un percorso di analisi della qualità di un servizio educativo in Umbria* [Instruments et indicateurs pour évaluer la crèche. Une analyse de la qualité d'un service éducatif en Ombrie]. Bergame, Italie, Edizioni Junior.
- Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza, 2002. I servizi educativi per la prima infanzia [Les services éducatifs pour la petite enfance]. *Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e l'adolescenza* (Florence, Italie), vol. 21.
- European Commission Childcare Network. 1990. *Mothers, fathers and employment* [Mères, pères et emploi]. Bruxelles, Commission des communautés européennes.
- Galardini, A. L. (dir. publ.). 2003. *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni* [La croissance à la crèche : les espaces, le temps, les activités et les relations]. Rome, Carocci.
- Galardini, A. L. ; Giovannini, D. 2001. « Pistoia : creating a dynamic, open system to serve children, families, and community » [Pistoia : créer un dynamisme, un système ouvert pour servir les enfants, les familles et la communauté]. Dans : Gandini, L. ; Pope Edwards, C. (dir. publ.). *Bambini : the Italian approach to infant/toddler care*, p. 89-105. New York/Londres, Teachers College, Columbia University.
- Ingrosso, M. 1988. *Stelle di mare e fiocchi di neve. Le famiglie di fronte all'evento nido. Un'indagine in Emilia-Romagna* [Étoiles de mer et flocons de neige : les familles face à l'événement crèche. Un sondage en Émilie-Romagne]. Florence, Italie, La Nuova Italia.
- Mantovani, S. 2001. Milan : Meeting new kinds of family needs [Milan : rencontrer des nouvelles formes de besoins des familles]. Dans : Gandini, L. ; Pope Edwards, C. (dir. publ.). *Bambini : the Italian approach to infant/toddler care*, p. 67-77. New York/Londres, Teachers College, Columbia University.
- Mantovani, S. ; Musatti, T. 1996. New educational provision for young children in Italy [Nouvelle offre éducative pour les enfants en Italie]. *European journal of psychology of education* (Lisbonne), vol. 11, p. 119-128.
- Mantovani, S. ; Restuccia Saitta, L. ; Bove, C. 2003. *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido* [Attachement et insertion : styles et histoires de relations à la crèche]. Milan, Italie, Franco Angeli.
- Mueller, E. ; Brenner, J. 1977. The origins of social skills and interactions among play-group toddlers [Les origines des compétences et des interactions sociales dans les groupes de jeux des très jeunes enfants]. *Child development* (Chicago, Illinois), vol. 48, p. 854-861.

- Musatti, T. 1992. *La giornata del mio bambino. Madri, lavoro e cura dei più piccoli nella vita quotidiana* [La journée de mon enfant : mères, travail et prise en charge de la petite enfance au quotidien]. Bologne, Italie, Il Mulino.
- . 1996. Fruhkindliche Betreuung und Erziehung in der Familie [Éducation de la petite enfance par la famille]. Dans : Tietze, W. (dir. publ.). *Fruherziehung*. Berlin, Luchterhand.
- . 2001. « I servizi integrativi al nido » [Les services d'intégration à la crèche]. Dans : Cipollone, L. (dir. publ.). *Il monitoraggio della qualità dei servizi per l'infanzia e l'adolescenza*, p. 63-156. Bergamo, Italie, Edizioni Junior.
- Musatti, T. ; D'Amico, R. 1996. Nonne e nipotini: lavoro di cura e solidarietà intergenerazionale [Grands-mères et petits-fils : prise en charge et solidarité inter-générationnelle]. *Rassegna Italiana di sociologia* (Bologna, Italie), vol. 37, p. 563-588.
- Musatti, T. ; Mantovani, S. (dir. publ.). 1983. *Bambini al nido : gioco, comunicazione e rapporti affettivi* [Les enfants à la crèche : jeux, communications et rapports affectifs]. Bergamo, Italie, Juvenilia.
- Musatti, T. ; Mayer, S. 2001. « Knowing and learning in an educational context : a study in the infant-toddler centers of the city of Pistoia » [Savoir et apprendre dans un contexte éducatif : une étude des centres des enfants qui commencent à marcher de la ville de Pistoia]. Dans : Gandini, L. ; Pope Edwards, C. (dir. publ.). *Bambini: the Italian approach to infant/toddler care*, p. 167-180. New York/Londres, Teachers College, Columbia University.
- Musatti, T. ; Mayer, S. (dir. publ.). 2003. *Il coordinamento dei servizi educativi per l'infanzia : una funzione emergente in Italia e in Europa* [La coordination des services éducatifs pour l'enfance : une fonction émergente en Italie et en Europe]. Bergamo, Edizioni Junior.
- Musatti, T. ; Pasquale, F. 2001. La cura dei bambini sotto i tre anni nei comuni di Città di Castello e Gubbio [La prise en charge des mineurs de 3 ans dans les communes de Città di Castello et de Gubbio]. *Quaderni del Centro per l'infanzia e per l'età evolutiva* (Perugia, Italie), vol. 2, p. 41-101.
- Picchio, M. C. ; Musatti, T. 2001a. Autour du petit-enfant: entre mères et grands-mères. *La revue internationale de l'éducation familiale* (Nanterre, France), vol. 5, p. 45-56.
- ; ———. 2001b. A tu per tu con il bambino piccolo : le parole delle madri [Tête-à-tête avec un enfant : les mots des mères]. *Psicologia clinica dello sviluppo* (Padoue, Italie), vol. 5, p. 241-60.
- Stambak, M. et al. 1983. *Les bébés entre eux : découvrir, jouer, inventer ensemble*. Paris, Presses universitaires de France.
- Zanelli, P. (dir. publ.). 1998. *La qualità come processo. L'esperienza dei nidi forlivesi* [La qualité en tant que processus : l'expérience des crèches à Forlì]. Milan, Italie, Angeli.

Langue originale : français

Yeh Hsueh (Chine)

Enseigne le développement de l'enfant à l'Université de Memphis, Tennessee, États-Unis d'Amérique. Ses recherches récentes portent sur la manière dont le changement social évolue de concert avec les croyances et les pratiques culturelles dans l'éducation des enfants et les jardins d'enfants en Chine. Courriel : yehhsueh@memphis.edu

Joseph J. Tobin (États-Unis d'Amérique)

Professeur Nadine Mathis Basha d'éducation de la petite enfance à l'Université de Phoenix, Arizona, États-Unis d'Amérique. Ses recherches portent sur les études transculturelles sur l'éducation de la petite enfance, les enfants et les médias, et les méthodes de recherche qualitative. Courriel : Joseph.Tobin@asu.edu

Mayumi Karasawa (Japon)

Professeur associé de psychologie à l'Université chrétienne féminine de Tokyo, Japon. Elle étudie les systèmes éducatifs implicites dans la scolarisation et l'éducation des enfants, et poursuit aussi des études internationales sur la culture et l'individu, les représentations sociales face aux représentations personnelles des valeurs culturelles, et les variations culturelles dans la pensée sociale et les processus émotionnels. Courriel : mayumik@twcu.ac.jp

SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?

L'« ADOLESCENCE »

DU JARDIN D'ENFANTS CHINOIS

Yeh Hsueh, Joseph J. Tobin et Mayumi Karasawa

Introduction

L'année 2004 marque le centenaire du premier jardin d'enfants en Chine. Durant cette période de développement, l'éducation chinoise de la petite enfance a vécu deux moments clés, le premier au début du XX^e siècle et le second au tournant des XX^e et XXI^e siècles. Notre étude montre que l'éducation chinoise de la petite enfance est actuellement dans une phase que l'on peut métaphoriquement appeler d'« adolescence », dans laquelle une croissance rapide mais désordonnée ainsi qu'une conscience de plus en plus grande des nouveaux pouvoirs et capacités se doublent d'une lutte pour forger une identité qui établit un pont entre le passé colonial et communiste de la Chine et un avenir prometteur, mais incertain.

Dans ce qui suit, nous commencerons par décrire la naissance des jardins d'enfants en Chine et leur développement rapide qui a suivi la première guerre mondiale. Nous résumerons ensuite l'étude *Preschool in three cultures* que Joseph Tobin et ses collègues David Wu et Dana Davidson ont conduite au milieu des années 80, période au cours de laquelle l'éducation

de la petite enfance en Chine commençait à se développer très vite. Nous écrivons ce texte alors que nous sommes au milieu d'une nouvelle étude sur « Continuité et changement dans le préscolaire dans trois cultures », dans laquelle nous essayons de comprendre les bouleversements de l'éducation préscolaire chinoise qui vont de pair avec les transformations sociales et économiques extraordinaires de la dernière décennie¹. Durant les trois premières années de notre recherche, la réforme des jardins d'enfants chinois a été si fulgurante qu'il a été difficile de garder des traces des changements relevés lors de nos visites annuelles au site de la très dynamique cité de Shanghai, sur la côte Pacifique, et à celui de Kunming, capitale d'une province intérieure. Grâce à notre méthode de recherche, les éducateurs chinois ont pu s'interroger sur ces changements extrêmement rapides. Ce qui est particulièrement intéressant, c'est leur discussion sur les réformes éducatives destinées à préparer les jeunes enfants à participer pleinement à une nouvelle société beaucoup plus ouverte, et sur la façon dont ces réformes sont issues d'idées empruntées à d'autres pays, tels le Japon et les États-Unis d'Amérique, et adaptées au contexte social et culturel chinois. Ces racines extérieures rappellent d'une certaine façon les origines des jardins d'enfants chinois au début du XX^e siècle.

L'enfance des jardins d'enfants chinois

Au tournant des XIX^e et XX^e siècles, il existe en Chine quelques jardins d'enfants de mouvance fröbelienne dirigés par des églises étrangères. Mais c'est seulement en 1904 que sont organisés les premiers programmes de garde et d'éducation de la petite enfance, lorsque le gouvernement central reconnaît formellement un jardin d'enfants alors soutenu par les autorités locales de Wuchang, un important port sur le fleuve Yangzi Jiang, plus tard rebaptisé Wuhan. D'inspiration également fröbelienne, le premier *mengyangyuan* était dirigé par trois femmes japonaises qui utilisèrent la langue, un curriculum, du matériel et des pratiques culturelles japonais. Cette première version colonialiste de l'éducation de la petite enfance en Chine, adoptée le plus souvent par de riches familles chinoises, n'avait que peu ou pas d'impact sur le système entier de l'éducation (Chen, 1996).

Pendant la première décennie du XX^e siècle, une douzaine de *mengyangyuan* gouvernementaux et privés virent le jour à Pékin, Shanghai, Tianjin et d'autres villes (Chen et Liu, 1999 ; Chen, 1996 ; Zheng, 1996). Mais ce n'est que dans les années 20 et 30 que l'on assista à leur premier véritable essor, lorsqu'un groupe d'éducateurs chinois commença à défendre activement des idées progressistes en provenance des États-Unis. Des éducateurs tels

que Tao Xingzhi, Chen Heqin et Zhang Xuemen étaient influencés par John Dewey et ses collègues du *Teachers College* de l'Université de Columbia. Après une première expérimentation de ces idées, ces éducateurs changèrent de stratégie en créant un curriculum progressiste uniquement chinois pour les jardins d'enfants (Guo, 1987 ; Zhu, 2003b).

Tao Xingzhi (Tao, 1981a), qui avait étudié avec Dewey à New York et l'avait accompagné dans son tour de Chine en 1919, critiqua les jardins d'enfants de son temps, en particulier leurs trois défauts principaux : un curriculum étranger, des lacunes en matière de soins et le fait qu'ils étaient réservés trop exclusivement aux familles riches. Il conçut le modèle d'une institution pour les familles rurales et les travailleurs urbains qui intégrait l'approche de Dewey centrée sur l'enfant, tout en adaptant certaines de ses notions au contexte chinois. Soit, par exemple, la proposition « l'école est une société », qui signifiait pour Dewey (1956) faire de chaque école une communauté de vie, avec des activités qui reflètent la vie de toute la société. Pour lui, l'éducation est vie et les enfants apprennent en faisant. Mais, dans leurs efforts de transposer ces idées, les éducateurs chinois parvinrent à une conception selon laquelle « la société est une école », « la vie, une éducation » et « l'enseignement, l'apprentissage et le faire sont à l'unisson » (Tao, 1981b). Il s'agissait d'un processus intégratif dans lequel les « pratiques du jardin d'enfants étaient enrichies en les rattachant à des conditions chinoises et en utilisant des histoires et des jouets chinois », les mères recevant de leur côté une formation pour élever leurs enfants (Cleverley, 1991). Même si l'esprit progressiste subsistait, l'idéologie chinoise considérant la société entière comme macrocosme de la famille trouva place dans le renouvellement des jardins d'enfants. Les idées de cette génération d'éducateurs n'ont pas seulement façonné la première étape des jardins d'enfants chinois, mais aussi lancé, dans les années 80, la deuxième réforme, beaucoup plus large, qui a fait suite à trois décennies pendant lesquelles le modèle soviétique a influencé le curriculum, la pédagogie et les soins en éducation de la petite enfance.

Méthodologie de « Preschool in three cultures »

Cette recherche (Tobin, Wu et Davidson, 1989) a commencé au milieu des années 80, alors que la domination du modèle soviétique d'éducation de la petite enfance prenait fin avec l'éveil de la révolution culturelle chinoise. Au cours de cette période, la Chine venait juste de se rouvrir au monde occidental, de mettre en place sa politique de l'enfant unique et de démarrer un nouveau mouvement de réforme des jardins d'enfants. En Chine, la recherche initiale a commencé en se centrant sur *Dongfeng* (pseudonyme), un jardin d'enfants pour les

employés du gouvernement dans la capitale provinciale du Sud-Ouest. Comme beaucoup de jardins d'enfants de cette époque, *Dongfeng* se trouvait dans une vieille cour intérieure transformée en jardin d'enfants. Pas d'eau courante et des toilettes creusées dans une cabane. Dans le livre et la vidéo, il y a des images quelque peu surprenantes et troublantes pour des observateurs occidentaux : en particulier, des déplacements en groupe aux toilettes, un internat pour des enfants de moins de 5 ans, des contrôles de santé quotidiens, des enfants assis en rang à des pupitres et suivant des directions précises pour un jeu avec des cubes, et des parents et des éducateurs réfléchissant sur la politique chinoise de l'enfant unique.

La méthode utilisée initialement et adaptée à notre nouvelle étude est appelée « ethnographie plurivocale » (Tobin, 1989 ; Tobin et Davidson, 1991). Premièrement, les routines journalières d'une structure préscolaire dans chacune des trois cultures concernées font l'objet d'un enregistrement vidéo. Ces vidéos sont ensuite montrées à des éducateurs, administrateurs, parents, ainsi qu'à des experts de la petite enfance de chaque pays, et nous enregistrons leurs explications et interprétations données en réponse aux questionnaires et aux interviews de groupe. Cette méthode débouche sur un texte plurivocal. L'une des voix est celle des éducateurs filmés, qui expliquent les routines quotidiennes et les pratiques de classe en donnant le contexte et les mobiles de leurs actions. Une autre voix est celle des éducateurs, des parents et des experts de l'éducation de la petite enfance, qui commentent les pratiques filmées et évaluent des caractéristiques typiques de chaque institution. Une troisième voix est celle des éducateurs filmés et commentant les vidéos faites dans les deux autres cultures. En coordonnant toutes ses voix, nous créons un dialogue virtuel entre les cultures.

Ayant pour objectif la comparaison interculturelle, la recherche initiale était synchronique. La nouvelle étude est au contraire diachronique, avec un intérêt particulier porté au changement historique. Au cours des vingt dernières années, la croissance économique et l'urbanisation très rapides ont changé la Chine. En 1978, ce pays était l'un des plus pauvres du monde, avec 80 % de la population gagnant moins de 1 dollar des États-Unis par jour et les deux tiers illettrés. En 1998, la proportion de la population gagnant moins de 1 dollar par jour était tombée à 12 % et l'illettrisme parmi les 15-25 ans n'était plus que de 7 % (World Bank Group, 2001). En réponse à la politique de l'enfant unique qui avait rendu l'enfant extrêmement précieux aux yeux des parents, le jardin d'enfants suscitait le maximum d'attention. Durant les quinze dernières années, le gouvernement a approuvé plus de trente nouveaux textes de lois et règlements sur l'éducation au jardin d'enfants, ce qui est énorme comparativement à la vingtaine de lois et règlements issus des trente-cinq années antérieures (China Society of Preschool Education and Research, 1999).

En 2001, le Ministre de l'éducation publiait un *Kindergarten education guidelines* (2002) qui place l'enfant au cœur d'un apprentissage considéré alors comme partie intégrante de l'apprentissage tout au long de la vie. Le *Guidelines* requiert des éducateurs le respect des enfants en tant qu'individus et êtres humains partenaires de l'apprentissage. Pour ce faire, l'éducation au jardin d'enfants doit intégrer toutes les connexions entre le curriculum et l'environnement social et culturel. Comme Wang Zhan, vice-ministre de l'éducation, l'affirme : « Les interactions quotidiennes des éducateurs avec les enfants visent à renforcer un apprentissage partagé et le développement des éducateurs comme professionnels et des enfants comme membres de la société » (Wang, 2002, p. 10).

Cet appel pour une réforme a poussé les éducateurs à créer un nouveau curriculum et un nouvel environnement social et matériel, le tout conçu pour refléter les changements de croyances, de valeurs et de coutumes. Les bouleversements accomplis depuis l'étude originale soulèvent les questions suivantes : Comment les éducateurs chinois de la petite enfance réagissent-ils à ces changements ? Comment, en tant qu'institution culturelle, le jardin d'enfants préserve-t-il les valeurs culturelles tout en se transformant afin de façonner la prochaine génération d'adultes ?

Dans la nouvelle étude, nous avons filmé deux structures préscolaires dans chaque pays : celle déjà choisie dans la première enquête, et une nouvelle sélectionnée pour ses différences et pour mieux comprendre les modifications. En ce qui concerne la Chine, nous sommes retournés à *Dongfeng*, de son vrai nom, *Daguan*. C'est une structure qui s'adresse aux employés du gouvernement du Yunnan. Comme nouveau site, nous avons choisi le jardin d'enfants *Sinan*, au cœur de Shanghai. Il offre un programme pilote, reconnu par la municipalité et qui reflète la nouvelle vision de la réforme. Différent de *Daguan*, il privilégie l'apprentissage individualisé, l'interaction enseignant-enfant, et considère les enfants comme un groupe social autonome. Nous utilisons les vidéos de ces deux jardins d'enfants comme outil lors de nos entretiens avec des éducateurs de la petite enfance dans cinq villes. Ces vidéos sont intéressantes dans ce sens qu'elles obligent les éducateurs à parler des différences de pratiques selon les régions chinoises. Ici, nous examinons principalement les réactions des éducateurs chinois à l'enregistrement réalisé à *Daguan* au printemps 2002.

Dans la nouvelle vidéo de *Daguan*, après l'accueil du matin et le check-up médical, suit le petit déjeuner dans la salle des 4 ans au 4^e étage. Ensuite, l'éducateur du matin fait descendre les enfants dans une salle multifonction pour des activités artistiques, lors desquelles ils trempent du papier dans des eaux colorées pour créer des formes bigarrées. Après une heure d'exercice de groupe et de jeu libre, la classe monte au 5^e étage pour des activités d'intégration

sensorielle. Puis déjeuner dans la salle de classe et sieste dans la salle de repos. Après la sieste, l'éducateur de l'après-midi dirige une activité musicale dans la salle de danse et de musique. Pour terminer, les enfants jouent avec des grands cubes dans une salle appropriée. Tout au long de la journée, il existe des moments pour que les enfants puissent se rendre en groupe ou individuellement aux toilettes. Au début et à la fin de la plupart des activités, il y a quelques plages de temps pour le jeu libre en salle de classe.

Deux questions clés sont posées aux enseignants chinois qui ont vu la vidéo *Daguan* : « Quelles sont les différences les plus frappantes entre ce que vous constatez dans la vidéo et là où vous travaillez ? » et « Qu'est-ce qui selon vous a le plus changé dans l'éducation de la petite enfance durant les vingt dernières années ? ». Nous demandons aussi aux équipes de Kunming, de Shanghai et de Wuhan de commenter les vidéos. Pour se faire une idée des différentes perspectives compte tenu des inégalités en matière économique et sociale, nous avons aussi montré les vidéos aux éducateurs de petites cités des provinces du Hubei et du Sichuan.

La métaphore de l'adolescence

Les différents aspects de la réforme peuvent s'apparenter au développement d'un adolescent dont l'organisme croît vigoureusement, mais de manière asynchrone (certaines parties grandissant plus rapidement), et chez qui la vitesse des changements produit des sentiments à la fois d'excitation et de confusion. De la même façon, pour les éducateurs plus âgés, le changement constitue un défi à relever : formés par l'ancien système, ils doivent être capables paradoxalement de guider leurs jeunes collègues vers les idées et les pratiques nouvelles.

La croissance physique

En 2002, dix-sept ans après notre recherche initiale à Kunming, nous sommes retournés au jardin d'enfants *Daguan*. Après avoir franchi la gigantesque porte, nous nous sommes retrouvés sur un grand terrain de jeu, dont un côté jouxtait l'ancienne cour intérieure, visible dans la vidéo de *Preschool in three cultures*. Anciens et nouveaux lieux sont séparés par un mur de briques. D'un côté, il y a les anciennes petites classes sur le point d'être démolies ; de l'autre, un grand bâtiment moderne de cinq étages surplombant l'établissement de l'administration ainsi que le complexe d'appartements résidentiels pour les éducateurs, le tout construit après notre première visite. Cette transformation architecturale est typique du

changement apporté à de nombreux jardins d'enfants chinois au cours de ces quinze dernières années.

Dans les nouveaux bâtiments, on trouve vingt-quatre salles de classe indépendantes avec toilettes et chambres de repos attenantes, un ascenseur pour transporter la nourriture, et trois salles multifonctionnelles : une équipée d'un mur avec miroirs et d'un piano, une autre avec un grand écran et un système de projection contrôlé par ordinateur, et une avec des appareils de gymnastique pour l'intégration sensorielle, pratique thérapeutique lancée en 1969 par Jean Ayres, de l'Université de Southern California. Quelle différence entre les nouveaux équipements et les anciens, et dans le nouveau bâtiment d'éducation, on trouve presque tout ce qui est requis au Japon ou aux États-Unis et même plus. En fait, du point de vue architectural et matériel, les jardins d'enfants visités dans les villes chinoises sont en moyenne (secteur rural mis à part) beaucoup mieux équipés que la plupart des pré-écoles aux États-Unis.

Après avoir vu à la fois l'ancienne et la nouvelle vidéo de son jardin d'enfants, madame Shi, l'actuelle directrice de *Daguan*, nous a dit : « Avant 1985, nous étions comme une grenouille au fond d'un puits, qui pouvait seulement imaginer un nouveau type d'éducation de la petite enfance basé sur ses souhaits les plus chers. Des années d'ouverture au monde ont apporté de profonds changements à notre pays. Maintenant, il nous paraît presque impossible de comparer nos équipements et notre enseignement actuels avec ceux qui existaient il y a dix-sept ans. »

Nous avons aussi montré notre nouvelle vidéo à des directeurs de jardins d'enfants de Kunming et nous leur avons demandé de comparer *Daguan* avec leurs établissements. Pour certains, *Daguan* leur paraissait proche du leur tandis que, pour d'autres, son meilleur équipement était évident. Selon l'un d'entre eux : « Les différences ne sont pas très grandes, à l'exception des équipements, du contexte familial des enfants et de l'éducation des parents. ». Un autre osait tout de même une critique : « On peut envier *Daguan* pour ses équipements enviables et ses espaces, mais mon jardin d'enfants est davantage centré sur le développement des enfants et se caractérise par plus d'activités en petits groupes. »

En comparant la même vidéo avec leur jardin d'enfants, les enseignants de *Sinan* à Shanghai ont souligné qu'il existait beaucoup plus de potentialités à *Daguan*. « Mais nos enfants sont plus polis et se comportent mieux », remarquait un enseignant, en ajoutant : « nous nous concentrons sur les potentiels des enfants ». Même commentaire d'un enseignant d'une petite ville relativement pauvre dans le Sichuan : « Les équipements de *Daguan* et son environnement sont supérieurs aux nôtres ; mais nous sommes contre un contrôle strict des enfants ; nos enseignants deviennent les amis des enfants lors des activités de tous les jours. »

Ainsi, avec ses taux de croissance en dents de scie, le développement des jardins d'enfants chinois ressemble à celui d'un adolescent chez qui les potentialités physiques apparaissent avant la capacité de les comprendre et par conséquent celle de les optimiser. Avec la réforme apparaît une conception d'un curriculum centré sur l'enfant que souvent l'équipe éducatrice ne sait pas encore traduire dans la pratique.

La formation de l'identité

Dans chacun des établissements chinois étudiés au cours de ces trois dernières années, les enseignants ont évoqué une activité : celle d'« aller en visite et apprendre ». Pour madame Shi, directrice de *Daguan*, cela veut dire que « nos enseignants visitent des jardins d'enfants dans d'autres villes pour étudier certaines expériences éducatives intéressantes ; lors de ces visites, nous rafraîchissons notre esprit et de nous sommes confrontés à différents environnements, ce qui nous permet d'avoir de meilleures idées sur ce que nous pouvons faire dans notre institution ». Selon madame Shi, en plus de ces voyages dans d'autres villes, il y a des visites à Kunming même, certaines étant coordonnées par le Bureau de l'éducation préscolaire de la municipalité ou du district : « Chaque semaine, des groupes d'enseignants se rendent dans d'autres salles de classe pour améliorer leur enseignement. »

Ces « visites pour apprendre » et ces études comparatives peuvent être assimilées à un processus de développement de l'identité professionnelle similaire au développement de l'adolescent qui se joint à des groupes formels ou informels. Les réponses des enseignants de différentes régions chinoises lors des projections des vidéos *Daguan* et *Sinan* éclairent ce processus et valorisent la démarche consistant à observer et à évaluer d'autres programmes.

Selon les vingt directeurs de la ville de Kunming, il existe des ressemblances entre leurs jardins d'enfants et celui de *Daguan*, ce qui nous a incités à leur demander s'ils voyaient en *Daguan* un jardin d'enfants typique de leur ville. « Nous sommes tous très différents », affirma l'un d'entre eux, « et chacun essaie d'innover dans le domaine d'éducation de la petite enfance. » À la question de savoir en quoi ils diffèrent, l'un d'entre eux répondit : « Dans mon jardin d'enfants, nous défendons les activités que les enfants organisent eux-mêmes ; nous concevons une multitude de centres d'apprentissage et nous encourageons les activités en petit groupe. »

Nous avons aussi interviewé cinq enseignants d'un jardin d'enfants affilié à une université technique de Wuhan. Ceux-ci réagirent d'une seule voix après avoir vu la vidéo *Daguan* : « C'est tout à fait comme notre jardin d'enfants. » Pourtant, alors que nous

marchions dans la rue pour trouver un établissement ressemblant à celui de *Daguan*, nous avons reçu une réponse différente : « Nos enseignants diffèrent de ceux de *Daguan* en ce que nous guidons et encourageons les enfants, et que nous collaborons avec eux. »

Une enseignante de Deyang, petite ville du Sichuan à environ 1 200 kilomètres à l'ouest de Wuhan, observait que les enseignants de *Daguan* « collaborent peu entre eux et n'offrent pas aux enfants suffisamment d'occasions d'expériences concrètes (*hands-on activities*) ». Mais elle était également critique face à *Sinan* : « Il y a trop peu d'activités en groupe et l'enseignant ne corrige pas les mauvais comportements des enfants au bon moment. » Cette position médiane était souvent adoptée par les enseignants chinois lors d'analyses comparatives entre leur jardin d'enfants et les deux modèles visionnés. Nous l'avons d'ailleurs déjà rencontrée dans notre première recherche chez des enseignants américains qui trouvaient les jardins d'enfants japonais trop anarchiques, les chinois trop contrôlés, seuls les américains étant corrects à leurs yeux (Tobin, 1999).

D'autres directeurs, plutôt que de situer leurs programmes entre ceux de *Daguan* et de *Sinan*, préféraient le défi de *Daguan*, celui de parvenir au niveau de *Sinan*. Ainsi, après la projection de la vidéo *Sinan*, un directeur de Kunming affirme : « Les enseignants de *Sinan* respectent les enfants, sympathisent avec eux et leur donnent des conseils, contrairement à nous qui gavons les enfants et orientons leurs activités conformément à nos idées. » À Jingzhou, ville de taille moyenne sur le fleuve Yangtze, le même commentaire : « La plus grande différence entre *Sinan* et nous repose dans le système d'enseignement-apprentissage ; *Sinan* suit étroitement les notions défendues par le *Guidelines* ; les enseignants s'occupent du développement de la personnalité des enfants et encouragent fortement leurs initiatives ; nous, limités par nos conditions, nous sommes confrontés à des classes surchargées, nous utilisons l'approche traditionnelle de l'enseignement qui ressemble à du gavage, et nous ne sommes pas sûrs d'aider les enfants à se développer. » Ce commentaire illustre la prise de conscience du besoin de changement et des recommandations du *Guidelines*, ainsi d'ailleurs que des particularités régionales et économiques qui font obstacle à ce changement.

Le *Guidelines* et le jardin d'enfant *Sinan* représentent-ils l'avenir de l'éducation de la petite enfance en Chine ? Nous avons demandé aux vingt directeurs de Kunming s'ils considéraient *Sinan* comme leur futur. Nous n'attendions pas de réponses négatives. Pourtant, l'un d'entre eux affirma : « Notre ville a une histoire et des ressources industrielles et économiques qui nous distinguent de Shanghai ; devenir semblable à *Sinan* signifierait abandonner ce que nous sommes et la façon dont nous cherchons à améliorer nos jardins d'enfants. » Ce point de vue, conforté par d'autres commentaires, signifie que le corps

enseignant refuse fièrement de copier *Sinan* ou de traiter le *Guidelines* comme un manuel d'instruction.

Mais il révèle aussi l'incertitude des professionnels qui semblent hésiter entre deux attitudes incompatibles. D'un côté, ils s'identifient au *Guidelines* comme un idéal vers lequel ils doivent tendre ; de l'autre, ils revendiquent une forte identité locale qui s'oppose à leur rapprochement avec *Sinan*, une institution qu'il considère comme spécifique aux conditions de Shanghai. Aucun de ces directeurs, par exemple, ne peut s'imaginer que les dimensions des classes se réduiront dans un proche avenir à celles de Shanghai. Le *Guidelines* expose très clairement de nouvelles idées sur l'enseignement, l'apprentissage et le fonctionnement des jardins d'enfants ; mais les concrétiser et les adapter aux conditions locales est bien plus compliqué.

Le passé, le présent et le futur

En réponse à nos questions sur ce qui avait le plus changé en Chine depuis notre première étude, les enseignants et les administrateurs des jardins d'enfants chinois admettent l'évolution de leur vie professionnelle est évidente et inéluctable. Mais le rythme n'est pas le même à travers toute la Chine. Il est beaucoup plus rapide dans les grandes villes, dans les régions côtières et dans les territoires ouverts aux idées du Japon et des États-Unis, que dans des villes plus petites, situées à l'intérieur des terres et dans des lieux culturellement et géographiquement plus isolés. Dans une précédente publication, nous avons noté que, un an avant la sortie du *Guidelines* en 2001, les enseignants des jardins d'enfants de Beijing avaient déjà développé des idées fondées sur le respect, sur l'enfant considéré comme un égal à qui l'on accordait plus de liberté (Hsueh et Tobin, 2003). Dans notre enquête de 2003, nous avons collecté des thèses semblables auprès des enseignants dans différentes parties du pays.

À Kunming, à environ 3 000 kilomètres au sud de Beijing, voici les propos d'un directeur : « Nous respectons maintenant les enfants et les reconnaissons comme des apprenants actifs ; nous insistons sur la nécessité de renforcer leur potentiel intellectuel et d'encourager leurs expériences concrètes, leur développement social et leur créativité. » À Jingzhou, dans le centre de la Chine, un enseignant disait : « Nous souhaitons acquérir des objets concrets que les enfants pourront utiliser et explorer ; nous respectons les enfants, cultivons leur développement individuel, et stimulons leur créativité intellectuelle. » Dans ces réponses, on comprend que le *Guidelines* apporte à tous les éducateurs un même langage et des

concepts et des buts partagés. Mais les orientations du *Guidelines* présentent des difficultés pour beaucoup d'enseignants.

À Wuhan, un enseignant d'un jardin d'enfants affilié à l'université affirmait : « Au moins sur le plan des idées, le changement concernant l'éducation de la petite enfance a pris place dans notre pays ; mais sa mise en œuvre réelle est comme ajouter de l'eau fraîche à la vieille médecine. » Sa collègue allait dans le même sens : « Nous constatons un grand changement dans la plus grande sensibilité des enseignants envers les sentiments et les expériences développementales des enfants ; les enfants ont plus de liberté ; pourtant, comme dans le passé, les exigences envers nous pour implanter ces idées sont uniformes et inflexibles. » Beaucoup d'informateurs ont soutenu que, si les idées ont changé, un large fossé subsiste entre elles et les pratiques.

Mais d'autres enseignants et directeurs sont plus optimistes. « Le changement le plus frappant est que nous en arrivons à valoriser l'humanité comme l'essence de l'éducation de la petite enfance », notait un administrateur de *Sinan*. Selon un directeur de Kunming : « Dans le passé, nous donnions la priorité au curriculum et à la connaissance ; mais maintenant nous plaçons au premier plan l'éducation humaniste et donnons la priorité aux enfants en tant qu'individus se développant par l'action ; les enfants ont le contrôle de leur apprentissage ; les enseignants participent, collaborent, orientent et encouragent ; la conception de tout notre environnement d'apprentissage est fondée sur les besoins des enfants. » Les thèmes du respect, de l'égalité et de la liberté découverts dans nos entretiens avec les enseignants et les administrateurs de Beijing en 2000 (Hsueh et Tobin, 2003) semblent s'étendre à une approche largement partagée de l'éducation humaniste. Dans nos derniers entretiens, cette approche est devenue plus populaire, avec des éducateurs qui utilisent très souvent des verbes d'action comme participer, collaborer, orienter et encourager.

Ce changement intervient après la deuxième phase de réforme du curriculum, apparue d'abord à Shanghai et dans quelques autres villes, avant de s'étendre à tout le pays. La première étape a démarré dans les années 80, avec une insistance renouvelée sur les besoins des enfants, une vision progressiste datant des années 20, qui, paradoxalement, se concrétisait à travers la refonte des curricula par matière, reflétant une combinaison de l'école traditionnelle chinoise et de la théorie pédagogique soviétique. La seconde étape de la réforme du curriculum tente de résoudre ce problème avec l'expérience d'un « curriculum par thème intégrateur », qui cherche à placer les enfants au centre de l'apprentissage et de la vie au jardin d'enfants (Zhu, 2003a, 2003b).

On retrouve ce changement dans les commentaires des éducateurs de *Sinan* lors de la projection de la vidéo de *Daguan*. Selon l'un d'eux, les enfants de *Daguan* semblent plus sûrs d'eux et indépendants, ce qu'il attribue à la classe plus grande (36 élèves, contre 24 à *Sinan*). Selon un autre, plus critique : « *Daguan* n'a pas pris en compte la seconde étape de la réforme du curriculum ; ils sont en retard dans leurs idées pédagogiques ; la différence entre leurs pratiques et les nôtres est que nous valorisons les interactions individuelles entre l'enseignant et l'enfant. » Un de ses collègues ajoute : « Nous sommes passés d'une approche centrée sur le maître à une autre centrée sur l'élève ; nous insistons sur le respect de l'individualité des enfants, enseignons à partir de leurs propres intérêts, et faisons attention aux effets écologiques sur les enfants. » D'après le vice-président de la Société chinoise pour l'éducation et la recherche préscolaires, le professeur Zhu Jiexiong (Zhu, 2003a), la seconde phase du curriculum a commencé dans trois métropoles, Shanghai, Beijing et Nanjing, dans lesquelles les expériences sur le curriculum basé sur des thèmes ont précédé la publication du *Guidelines* de 2001.

Selon un éducateur de la ville de Jingzhou (province de Hubei) : « Le changement est évident, mais il semble s'être réalisé plus dans les agglomérations urbaines grandes et moyennes, où la réforme s'est rapidement inspirée du *Guidelines*, que dans les autres villes ; nous avons tout juste commencé à changer nos jardins d'enfants, mais la pression des parents pour un apprentissage académique est énorme ; les vœux et les demandes des parents poussent nos jardins d'enfants vers le modèle de l'école élémentaire. » Mais en dépit des pressions des parents, le changement en faveur d'une approche plus humaniste est inévitable et ce à une grande échelle. Un directeur de Kunming nous disait : « Dans les dix dernières années, le plus grand changement a été l'internationalisation et l'appropriation de notre curriculum. Nous essayons de créer des jardins d'enfants indigènes afin de devenir partie du monde. »

Ce « devenir partie du monde » requiert une harmonisation entre le local, le national et le global. Il ne s'agit pas seulement de répondre aux pressions locales et de bâtir sur des traditions, mais aussi de prendre en considération le *Guidelines* et d'assimiler les idées et les pratiques d'autres pays, notamment celles du Japon et des États-Unis. Comme un maître expérimenté de Wuhan l'affirmait : « Pendant les vingt dernières années, la conception de l'apprentissage tout au long de la vie a obtenu une large acceptation parmi les éducateurs. Des approches comme celle de Montessori, l'activité parent-enfant et les expériences d'intégration sensorielle sont très visibles. » L'« activité parent-enfant », dans laquelle les parents sont encouragés à s'impliquer dans les expériences qu'ont leurs enfants au jardin d'enfants, semble être une notion importée du Japon. L'approche Montessori et les exercices d'intégration

sensorielle sont arrivés en Chine via les États-Unis. Le professeur Zhu (2001) suggère que l'approche américaine par projet (Katz et Chard, 2000) et celle de Reggio nell'Emilia en Italie (Edwards, Gandini et Forman, 1993) ont intéressé les éducateurs chinois essentiellement parce qu'elles vont dans le sens « des notions et des conceptions que nous défendons actuellement » (Zhu, 2001).

Conclusion

Comparée au Japon et aux États-Unis, la Chine a non seulement tardé à créer un système d'éducation de la petite enfance, mais ce dernier a aussi connu des retards de développement. Par conséquent, et pour poursuivre notre métaphore, l'éducation chinoise de la petite enfance est toujours dans sa phase d'adolescence, grandissant certes rapidement mais de manière inégale. Elle est pleine de forces et de promesses, mais aussi remplie d'incertitudes sur ce qui se passera dans un proche avenir. Cette progression en dents de scie est plus frappante encore entre les jardins d'enfants des grandes métropoles et ceux de nos petites villes et de nos régions rurales. Shanghai est la ville la plus ouverte aux idées occidentales, notamment l'approche par projet, le modèle Reggio nell'Emilia, ou encore le modèle japonais de communication famille-jardin d'enfants. La réforme dans les villes intérieures est en retard en ce qui concerne l'approche des idées étrangères et leur intégration dans la pratique. À travers toute la Chine, les éducateurs ont une réelle reconnaissance pour le rôle du *Guidelines* dans la modernisation des jardins d'enfants chinois. Mais les éducateurs des régions rurales et des localités isolées sont d'abord obligés d'adapter ses lignes directrices aux conditions locales et de surmonter certains obstacles avant que les valeurs et les pratiques du *Guidelines* puissent être pleinement implantées.

Chez les éducateurs chinois, il existe une croyance selon laquelle une idée claire sera immédiatement suivie de sa mise en pratique. Notre étude prouve le contraire : alors que le *Guidelines* est maintenant largement répandu en Chine, il reste un long chemin à parcourir pour mettre ces idées en pratique.

Mais en dépit des critiques sur l'inégalité de la réforme et sur la difficulté de mettre en pratique les nouvelles idées, nos entretiens de 2003 nous apportent optimisme et confiance. Et le directeur de Kunming nous le confirme : « Durant les vingt dernières années, j'ai été témoin de la réforme radicale des jardins d'enfants à laquelle j'ai participé ; l'éducation de la petite enfance en Chine s'est progressivement écartée de l'ancien modèle de transmission des connaissances. Nous sommes entrés dans une ère nouvelle, dans laquelle l'éducation se fonde

sur des idées humanistes et une conception du développement humain qui dure toute la vie. Je suis fier de ce progrès. »

Note

1. Nous remercions Chen Sifan, Sun Xiaojun, Tan Jing, Tan Xueqing et Zhu Tingting, de l'Université centrale chinoise, pour leur assistance dans la collecte des données.

Références

- Chen, G. ; Liu, Y. (dir. publ.). 1999. *New ideas in preschool education* [Nouvelles idées dans l'éducation préscolaire]. Beijing, Beijing Normal University Press.
- Chen, H. 1996. *The history of China's early childhood education before 1911* [Histoire de l'éducation de la petite enfance en Chine avant 1911]. Guangzhou, Chine, Guangdong Higher Education Press.
- China Society of Preschool Education and Research. 1999. *Collection of important documents of early childhood education in People's Republic of China* [Recueil de documents importants sur l'éducation de la petite enfance en République populaire de Chine]. Beijing, Beijing Normal University Press.
- Chine. Ministère de l'éducation. 2002. *Kindergarten education guidelines* [Directives sur l'enseignement dans les jardins d'enfants]. Dans : Ministry of Education Foundation Education Department (dir. publ.) (p. 29-38). Nanjing, Jiangsu Education Press.
- Cleverley, J. 1991. *The schooling of China* [La scolarisation de la Chine]. 2^e éd. North Sydney, Australie, Allen and Unwin.
- Dewey, J. 1956. *The child and the curriculum, the school and society* [L'enfant et le curriculum, l'école et la société]. Chicago, Illinois, The University of Chicago Press.
- Edwards, C. ; Gandini, L. ; Forman, G. (dir. publ.). 1993. *The hundred languages of children : the Reggio Emilia approach to early childhood education* [Les cent langages des enfants : l'approche de Reggio nell'Emilia à l'éducation de la petite enfance]. Stamford, Connecticut, Ablex Publishing.
- Guo, Q. 1987. *The history of China's educational thoughts* [Histoire de la pensée pédagogique chinoise]. Beijing, Educational Science Publisher.
- Hsueh, Y. ; Tobin, J. 2003. Chinese early childhood educators' perspectives on how to deal with a crying child [Que faire face à un enfant qui pleure ? Perspectives d'éducateurs chinois de la petite enfance]. *Journal of early childhood research* (Thousand Oaks, Californie), vol. 1, n° 1, p. 73-94.
- Katz, L. ; Chard, S. 2000. *Engaging children's minds : the project approach* [Mobiliser l'esprit des enfants : l'approche par projet]. 2^e éd. Stamford, Connecticut, Ablex Publishing.
- Tao, X. 1981a. The new continent of the kindergarten : factories and villages [Le nouveau continent du jardin d'enfants : usines et villages]. Dans : China Central Institute of Educational Science. *Selected essays of Tao Xingzhi*, p. 37-38. Beijing, Educational Science Publisher.
- . 1981b. The new life of education [La nouvelle vie de l'éducation]. Dans : China Central Institute of Educational Science. *Selected essays of Tao Xingzhi*, p. 146-149. Beijing, Educational Science Publisher.
- Tobin, J. 1989. Visual anthropology and multivocal ethnography: A dialogical approach to Japanese preschool class size [Anthropologie visuelle et ethnographie multivocale : Approche dialogique de la taille des classes préscolaires japonaises]. *Dialectical anthropology* (Dordrecht, Pays-Bas), n° 13, p. 173-178.
- . 1999. Method and meaning in comparative classroom ethnography [Méthode et signification de l'ethnographie comparée dans la classe]. Dans : Alexander, R. (dir. publ.). *Learning from comparing : new directions in comparative education research*, p. 113-134. Oxford, Royaume-Uni, Symposium Books, Oxford University Press.
- Tobin, J. ; Davidson, D. 1991. Plurivocal ethnographies of schools : Empowering vs. textualizing children and teachers [Ethnographies plurivocales des écoles : autonomiser ou textualiser les enfants et les enseignants]. *International journal of qualitative educational research* (Basinstoke, Royaume-Uni), n° 3, p. 271-283.
- Tobin, J. ; Wu, D. ; Davidson, D. 1989. *Preschool in three cultures* [L'éducation préscolaire dans trois cultures]. New Haven, Connecticut, Yale University Press.
- Wang, Z. 2002. Keynote speech at the national early childhood education forum [Discours liminaire au forum national sur l'éducation de la petite enfance]. Dans : Chine, Ministère de l'éducation (dir. publ.). *Interpretation of kindergarten education guidelines*, p. 1-14. Nanjing, Chine, Jiangsu Education Press.
- World Bank Group. 2001. *The World Bank and China, East Asia and Pacific regions and countries* [La Banque mondiale et la Chine, les régions et les pays d'Asie de l'Est et du Pacifique]. <[Inweb18.worldbank.org/eap/eap.nsf](http://web18.worldbank.org/eap/eap.nsf)> (Obtenu le 1^{er} décembre 2001.)

- Zheng, H. (dir. publ.). 1996. *Early childhood education* [L'éducation de la petite enfance]. Fuzhou, Chine, Fujian Education Press.
- Zhu, J. 2001. Foreword [Avant-propos]. Dans : Mao Pei M.H. (dir. publ.). *Towards project learning in kindergarten : experiments and case studies*. Shanghai, Chine, Hundred Families Publishers.
- . 2003a. *Integrated theme-based curriculum* [Curriculum thématique intégré]. Document présenté au Reconceptualizing Early Childhood Education Conference, 7 janvier 2003. Tempe, Arizona, Arizona State University,
- . 2003b. *Kindergarten curriculum* [Le curriculum du jardin d'enfants]. Shanghai, Chine, East China Normal University.

TITRE COURANT, PAGES PAIRES : *Khadija Bouzoubaa et Nouria Benghabrit-Remaoun*
TITRE COURANT, PAGES IMPAIRES : **L'éducation préscolaire au Maroc et en Algérie**
TITRE COURANT, BAS DE PAGES : *Perspectives, vol. XXXIV, n° 4, décembre 2004*

Langue originale: français

Khadija Bouzoubaa (Maroc)

Docteur en sciences de l'éducation à l'Université de Nanterre, Khadija Bouzoubaa est professeur assistante à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Mohammed V, Rabat. Elle est également membre du groupe de recherche-action ATFALE sur les stratégies d'innovation dans le préscolaire marocain, soutenu par la fondation Bernard Van Leer de 1986 à 1998, puis depuis 2003. Courriel : kabouz@yahoo.fr

Nouria Benghabrit-Remaoun (Algérie)

Sociologue, enseignante-chercheur ; dirige actuellement le Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle (CRASC), Oran ; est membre du comité exécutif du Codesria et du Comité arabe pour l'enseignement supérieur et la recherche scientifique de l'UNESCO ; a dirigé plusieurs projets de recherche avec publications, sur le préscolaire, les femmes, les jeunes, notamment : *Les étudiants de première année* (2002) ; *L'école, la rue comme espace jeu et l'enfant : le cas de l'Algérie* (1997) ; *Itinéraire de scolarisation et espace de socialisation* (1996-1998). Coordination de l'ouvrage *Guide méthodologique pour les éducatrices du préscolaire* (1996). Courriel : nouria.remaoun@crasc.org

SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?

L'ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE

AU MAROC ET EN ALGÉRIE¹

Khadija Bouzoubaa et Nouria Benghabrit-Remaoun

Nous analysons ici l'état actuel de la prise en charge de la petite enfance au Maghreb, en particulier au Maroc et en Algérie, où le taux de préscolarisation des enfants de 5 ans est en augmentation. L'extension des structures préscolaires et la nécessité de curricula unifiés ont été parmi les premières questions posées, dans ces pays, durant cette dernière décennie. De type constructiviste, des outils méthodologiques conçus comme des moyens de réalisation d'une éducation préscolaire « moderne » ont vu le jour. Cependant, le système préscolaire reste entièrement marqué par le modèle transmissif.

**La préscolarisation de la petite enfance au Maghreb :
grande unité, importantes disparités !**

Les systèmes préscolaires maghrébins, analysés dans l'évolution de leurs finalités et de leurs modes de fonctionnement depuis 1990 (Remaoun-Benghabrit, 1990, 1992), semblent actuellement mus par une dynamique tirant toute sa puissance de la nécessité de comprendre

les enjeux à caractère sociétal. Leur objectif majeur vise la généralisation, à court terme, de l'éducation préscolaire pour la tranche d'âge des 5-6 ans.

Il est difficile de comprendre les changements dans l'éducation de la petite enfance, au Maghreb, sans s'intéresser au contexte plus général dans lequel ils s'inscrivent. Notre étude ne peut prétendre fournir une description et une analyse détaillées des contextes historique, économique et culturel en mutation, ou de leur impact sur les systèmes éducatifs nationaux, mais elle peut néanmoins mettre en lumière quelques caractéristiques communes en matière de préscolarisation de la petite enfance, notamment : l'inaccessibilité de l'éducation préscolaire à tous les enfants (ce sont les enfants des zones urbaines et des familles économiquement et socialement favorisées qui ont le maximum de chances d'être préscolarisés), la relative absence de prise en charge pédagogique des éducateurs préscolaires (au niveau de la formation initiale et de la formation continue), et une contradiction dans la définition des objectifs de la prise en charge préscolaire (enseignement/éducation).

De manière générale, le rôle attribué à l'institution préscolaire est d'inculquer des valeurs morales, sociales et familiales, des habitudes et des connaissances. Elle remplit avant tout des fonctions dévolues à la socialisation morale par le biais de méthodes d'apprentissage traditionnelles.

Parallèlement à ces caractéristiques communes, les spécificités sont nombreuses pour chaque pays. Elles sont relatives aux conditions structurelles et matérielles des divers lieux de préscolarisation (structures coraniques, jardins d'enfants publics et privés, écoles maternelles, structures préscolaires d'entreprises, etc.), à l'âge requis pour l'accès aux établissements préscolaires publics (3 ans pour la Tunisie, 4 pour le Maroc et 5 pour l'Algérie), aux objectifs à atteindre et aux profils de sortie des enfants (plus ou moins conforme au profil d'entrée en première année du primaire), au prix de revient de la scolarisation (entre la moitié et les deux tiers du salaire d'un travailleur maghrébin payé au SMIC).

Regardons de plus près du côté du Maroc puis de l'Algérie.

L'éducation préscolaire au Maroc

Le secteur de l'éducation préscolaire est en pleine évolution. Il bénéficie de la vague de réformes qui traversent actuellement la société marocaine. Ce mouvement de réforme est, d'une part, soutenu au plus haut niveau de l'État et, d'autre part, porté par un réveil relativement important du mouvement associatif et de la société civile. Actuellement, un tiers des 3 millions d'enfants âgés de 3 à 7 ans est préscolarisé. Une décision sans retour vient

d'être prise : la généralisation de l'éducation préscolaire aux enfants de 4 à 6 ans à l'horizon 2006-2007, cela par le développement de toutes les formes d'institutions préscolaires existantes dont 4 ou 5 enfants sur 10, âgés de 4 à 6 ans, bénéficient aujourd'hui, à savoir (Chedati et Faiq, 2003) :

- les m'sid traditionnels, c'est-à-dire les écoles coraniques qui sont sous la tutelle du Ministère des affaires islamiques et accueillent 113 043 enfants (soit 12,88 % du total des enfant préscolarisés) ;
- les kuttabs coraniques qui sont sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et où l'on trouve 678 815 enfants (soit 77,34 % du total) ;
- les jardins d'enfants privés qui sont également sous la tutelle du Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse et que fréquentent 67 761 enfants (soit 7,72 % du total) ;
- les jardins d'enfants publics et semi-publics qui relèvent du Secrétariat d'État à la jeunesse, de l'entraide nationale et d'autres œuvres sociales, et qui accueillent 16 677 enfants (soit 1,9 % du total) ;
- les établissements relevant de la coopération étrangère, par exemple l'école maternelle française, qui concernent 1 287 enfants (soit 0,15 % du total).

S'ajoute à ces institutions un nombre de plus en plus important (mais non encore recensé) de jardins d'enfants mis en place par des associations de développement, tout particulièrement en milieu rural et périurbain. On peut citer, par exemple, le projet Tanant de développement local, dans lequel l'une de nous deux a été impliquée dans les régions enclavées du Haut Atlas où se sont créés, au niveau des villages, plusieurs jardins d'enfants à partir de la fin des années 90. Plus de 200 enfants de 2 à 6 ans sont ainsi actuellement accueillis dans cinq jardins d'enfants fonctionnant avec des animatrices du bled sans formation initiale, dont nous avons assuré l'accompagnement en introduisant les principes d'une méthode d'éducation active et en associant les éducatrices d'un jardin d'enfants de Casablanca fonctionnant avec des méthodes « modernes » (Bouzoubaa, 2002).

Pour la rentrée scolaire 2004-2005, le Ministère de l'éducation et de la jeunesse a promis, de surcroît, l'ouverture de 1 500 classes préscolaires au sein d'écoles publiques, en milieu rural et urbain.

C'est le secteur des kuttabs coraniques qui accueille le plus grand nombre d'enfants préscolarisés. Cela tient à son histoire.

Les kuttabs (ou m'sids) se sont répandus, au Maroc, de longue date et ont été pendant des siècles le seul vecteur d'instruction pour les jeunes musulmans (Bouzoubaa, 1997). Au XIV^e siècle, il y en aurait eu 200 dans la région de Fès (Mezzine, 1982). Au départ, les kuttabs recevaient généralement des enfants âgés entre 4-5 et 10 ans (voire jusqu'à l'adolescence pour ceux qui se destinaient aux fonctions religieuses). Après l'instauration du protectorat (1912), ils ont été concurrencés par l'école française. Alors qu'à la campagne perdurent les m'sids traditionnels, en ville, les parents n'ont, dès lors, plus recours au kuttab que pour la courte période précédant la scolarité, avant l'âge de 6-7 ans, ou alors en dehors des heures scolaires. C'est ainsi que le kuttab est devenu une institution préscolaire, cette évolution s'étant encore renforcée après l'indépendance (1956), avec l'augmentation du taux de scolarisation des enfants.

Alors que, le plus souvent, les autres pays arabes ont laissé le kuttab dans le secteur informel de l'éducation, l'État marocain a aidé sa revalorisation et sa rénovation, bien que ne soutenant quasiment pas financièrement ce secteur ni l'ensemble du secteur préscolaire encore aujourd'hui. La première reconnaissance officielle du nouveau kuttab apparaît dans le discours royal du 9 octobre 1968 à l'occasion de l'inscription du prince héritier au kuttab, à l'âge de 4 ans, qui fut l'occasion du lancement de l'« opération école coranique ». L'importance de l'imprégnation religieuse précoce assurée par le kuttab est proportionnelle au nombre de mères entrant sur le marché du travail. En plus de cette fonction traditionnelle, le kuttab doit préparer les enfants à l'école primaire. Progressivement, il devient un passage quasi obligé, surtout en ville.

C'est donc aujourd'hui l'institution préscolaire dominante, avec une présence plus importante de garçons que de filles, le secteur des jardins d'enfants et de l'école maternelle étant réservé aux enfants des milieux citadins très favorisés, celui des m'sids traditionnels (écoles coraniques non spécifiques aux jeunes enfants) se situant surtout en milieu rural. Les éducateurs sont des travailleurs libres qui « ouvrent boutique » pour répondre à un besoin social de garde en même temps que perpétuer les traditions. Jusqu'à l'« opération école coranique », seuls les hommes assumaient cette fonction. Pour introduire d'autres disciplines que l'enseignement du Coran (enseigné par cœur), les propriétaires de kuttabs (les fqihis traditionnels) ont eu recours à des jeunes filles fort mal payées. Par ailleurs de jeunes diplômés, hommes et femmes, en recherche d'emploi ont ouvert de véritables petites entreprises qui fonctionnent grâce aux frais de scolarité, le plus souvent modiques, demandés aux parents (d'où le problème de salles surchargées). En 1996, le nombre d'éducateurs est estimé à 30 547, dont 25 % de femmes. Leur niveau d'éducation est hétérogène (le plus

souvent, fin d'école primaire). Faute de formation, ce sont les méthodes d'apprentissage de l'école primaire qui servent de référence. Les premiers conseillers pédagogiques sont apparus avec l'« opération école coranique ». Ces anciens enseignants d'école primaire sont les seuls personnels du préscolaire payés par l'État.

La tutelle actuelle de ce secteur par le Ministère de l'éducation et de la jeunesse a permis d'introduire dans bon nombre de kuttabs, en plus de l'enseignement traditionnel du Coran et des rudiments de la lecture et de l'écriture, des éléments de pédagogie moderne plus adaptés aux besoins des enfants (Bouzoubaa, 1997, 2000). Ces éléments de modernité ont été largement renforcés par la coopération entre le ministère et le projet ATFALE. En tant qu'organisation non gouvernementale soutenue par la fondation Bernard Van Leer, l'ATFALE mène depuis 1990, en coopération avec le ministère, une recherche-action (El Andaloussi, 1995) pour améliorer les conditions de prise en charge pédagogique des jeunes enfants dans ces institutions. Un *Guide d'activités pour le préscolaire* (ATFALE, 1992) a été produit pour soutenir le processus de formation-recherche dans lequel ont été impliqués éducateurs et conseillers au niveau des régions. Après une année de formation (plusieurs sessions en alternance entre centre de ressources régional et kuttab), les équipes ont été chargées de transmettre leurs acquis aux autres éducateurs. Les transformations portent principalement sur l'aménagement de l'espace (zones d'activités remplaçant les rangées de pupitres face au tableau), l'organisation de situation de jeux éducatifs en rapport avec l'éducation islamique (par exemple, le coin mosquée créé à côté des espaces épicerie, pharmacie, bibliothèque, etc.), la sensibilisation à l'environnement (sorties dans le quartier).

La décision actuelle d'étendre le préscolaire est consécutive à la généralisation, considérée comme pratiquement achevée, de l'enseignement fondamental destiné aux enfants âgés de 6 ans (taux actuel officiel : 90 %). Dans cette optique, toute institution d'accueil des enfants âgés entre 4 et 6 ans est actuellement considérée comme bienfaitrice, et cela davantage sur le plan de la quantité que de la qualité. Pour l'instant, les décisions adoptées ne s'accompagnent pas de la mise en place d'un système de formation d'éducateurs et d'éducatrices du préscolaire, ni d'orientations officielles claires et unifiées pour l'ensemble du secteur.

Paradoxalement, la multiplicité des modes de préscolarisation est considérée comme étant un signe de la richesse et de la diversité de cette société composite qu'est la société marocaine. Nous avons, en effet, dans ces établissements préscolaires :

- une diversité de locaux : locaux directement ouverts sur l'extérieur, originellement conçus pour servir de garage, maisons d'habitation, jardins d'enfants dûment construits, classes d'un établissement scolaire à plusieurs niveaux ;
- une diversité de langues (arabe dialectal et/ou classique, tamazight (berbère), français, anglais, etc.) ;
- une diversité de contenus d'enseignement (coranique et/ou moderne) ;
- une diversité de niveaux de formation des éducateurs et de sexe.

Une typologie grossière donnerait le tableau suivant :

- dans le milieu rural, nous avons un éducateur homme, de formation coranique traditionnelle, qui travaille dans un m'sid ou un kuttab, et enseigne l'arabe et le Coran ;
- dans le milieu urbain, nous avons une éducatrice femme de niveau scolaire et de formation variables, qui peut enseigner et mener des activités d'éveil en arabe ou en français, dans une maison d'habitation ou un jardin d'enfants.

La question qui se pose aujourd'hui est de savoir si l'augmentation du nombre d'enfants préscolarisés va entraîner les décideurs marocains à résoudre les problèmes de formation des éducateurs et d'unification des orientations, indispensables pour atteindre les objectifs officiellement attendus, à savoir : préparer le maintien des élèves dans le système scolaire, d'une part, et égaliser les chances de réussite scolaire de tous les enfants, d'autre part.

Ainsi, au Maroc, une multiplicité de modèles va de pair avec une multiplicité de types d'institutions. Dans les grandes villes, du fait du dynamisme du secteur privé et de la concurrence entre institutions, des modes de prise en charge pédagogiques « modernes », favorisant l'idée de l'enfant acteur de son apprentissage, se développent progressivement. Cependant, en raison de l'absence de formation initiale spécifique, le modèle prégnant reste celui d'une reproduction mimétique de la première année du primaire, marquée par l'importance accordée à un apprentissage analytique et abstrait de la lecture et de l'écriture dans une pédagogie frontale.

La loi récente (mai 2000) sur le statut de l'enseignement préscolaire trace comme objectifs, outre l'apprentissage de quelques versets coraniques, des principes de la foi et de la morale et des valeurs nationales et humanistes fondamentales, le développement des compétences sensorielles, de la structuration de l'espace et du temps, de la créativité et de l'expression. S'il est également essentiel de préparer l'enfant à l'apprentissage de la lecture et

de l'écriture en arabe, tout en le familiarisant avec l'amazigh, les outils et les manuels pour le préscolaire qui accompagnent leur enseignement manquent, ainsi que les textes d'application.

L'éducation préscolaire en Algérie

Si le mode dominant d'éducation de la petite enfance continue de relever prioritairement de la famille, soutenue dans son action par la rue en tant qu'espace de jeu (Mékidèche, 1994, 1996), et à laquelle participent les mosquées (kuttabs et écoles coraniques) pour l'apprentissage des versets du Coran, le secteur préscolaire entendu comme espace éducatif relevant de diverses institutions, de type traditionnel ou moderne, connaît une évolution spectaculaire depuis la dernière décennie. Le taux de préscolarisation est en nette progression, en Algérie, la part du secteur privé gagnant de l'importance. Sur le site web du Ministère de l'éducation nationale, on relève 3,8 % de préscolarisation dans les structures sous sa tutelle, pour l'année 1998-1999, mais l'enquête que l'une de nous a effectuée en 2003, dans le cadre du CRASC (enquête commanditée par le ministère et financée par l'UNICEF), a donné un taux de près de 11 % (il y a, par ailleurs, 24 % d'enfants scolarisés avant l'âge légal).

Mise en œuvre depuis la rentrée scolaire 2003, la réforme de l'école prévoit la généralisation progressive du préscolaire, dès la rentrée 2004-2005. La Commission nationale des programmes, par le biais du Groupe spécialisé disciplinaire, a pris en charge l'élaboration des référentiels, en considérant l'étape « 5/6 ans » comme un enseignement préscolaire.

L'institutionnalisation de ce type d'éducation, avec une organisation et un contenu spécifiques, est le résultat historique d'une transformation des fonctions conférées à l'éducation de la petite enfance en Algérie (Keddar, 1990 ; Senouci, 1992). Trois années après l'indépendance, soit le 23 septembre 1965, un arrêté ministériel² décide de la suppression de l'enseignement préscolaire public « pour utiliser les moyens disponibles (humains et matériels) et réaliser dans les plus brefs délais la scolarisation totale au niveau de l'enseignement obligatoire ». En 1981, suite à l'ordonnance du 16 avril 1976 instituant une école fondamentale obligatoire de 6 à 16 ans, qui intègre le secteur privé dans le secteur public et fixe les objectifs et les conditions de la mise en place du préscolaire, des classes enfantines sont ouvertes selon les possibilités offertes par les écoles primaires. Selon l'ordonnance, l'objectif est de préparer les enfants des jardins d'enfants, des écoles maternelles, des classes enfantines et des autres structures³ à l'entrée à l'école fondamentale. Il s'agit, par un enseignement préparatoire dispensé exclusivement en langue arabe, d'enseigner de bonnes habitudes pratiques, de favoriser un bon développement physique, de

développer l'amour de la patrie, le goût de l'effort et le travail en groupe, et d'apporter une éducation artistique appropriée et de premiers éléments de lecture, d'écriture et de calcul.

En 1992, une circulaire du Ministère de l'action sociale et du travail rend possible l'ouverture de structures privées. Il est question d'accueil de la petite enfance, l'accent étant mis sur les conditions de sécurité, d'hygiène et d'entretien, et sur les activités de jeux éducatifs et d'éveil. Deux formes d'accueil sont prévues : dans des jardins d'enfants ou par des nourrices à domicile (garde d'un ou de plusieurs enfants âgés de moins de 6 ans par une personne qualifiée agréée par les services de protection sociale de wilaya)⁴.

Aujourd'hui, la préscolarisation relève ainsi d'un pluralisme institutionnel, avec des modèles éducatifs divers :

- Les classes enfantines ou classes préparatoires relèvent du Ministère de l'éducation nationale et disposent depuis 1990-1991 d'un programme officiel. La formation des éducatrices reste floue, les inspecteurs de l'école fondamentale étant chargés de former le personnel de tous les secteurs relevant du préscolaire. En 1995-1996, le ministère a encouragé et parrainé le *Guide méthodologique pour l'éducation préscolaire*, élaboré et édité par le CRASC et l'Institut pédagogique national (Benghrabrit-Ramaoun, 1996), qui préconise une pédagogie par projets, l'éducateur partant des connaissances des enfants, de leurs propositions, pour lancer des activités suivant une progression où une grande place est laissée à l'activité autonome, à la recherche, à l'exploration et à la connaissance de l'environnement. Des séminaires de formation d'inspecteurs ont été organisés dans les trois grandes régions (Oran, Alger, Constantine) et animés par les chercheurs du CRASC. Avec les perspectives d'innovation apportées, le guide méthodologique n'a pourtant pas eu l'impact souhaité sur les utilisateurs potentiels, sa vulgarisation ayant été insuffisante et sa publication n'ayant pas été confortée par les outils didactiques nécessaires. Dans les 11 sur 43 wilayas enquêtées en 2003 par le CRASC, 55 474 enfants sont présents dans l'ensemble des structures.
- Les classes enfantines accueillent 9 196 enfants.
- Le préscolaire privé (jardins d'enfants) concerne, selon l'enquête du CRASC, 7 193 enfants, issus de milieux aisés.
- Le préscolaire religieux regroupe d'une part les kuttabs, qui constituent le secteur le plus ancien, le plus traditionnel, où il s'agit d'enseigner le Coran et d'apporter des éléments de lecture et d'écriture (facultatifs pour les tout-petits), et d'autre part les écoles coraniques, considérées comme plus modernes que les kuttabs et s'apparentant aux écoles publiques dans leur organisation et dans certains contenus des

enseignements. Selon l'enquête du CRASC, il accueille 33 257 enfants, issus de milieux ouvriers principalement (mères le plus souvent au foyer).

- Le préscolaire d'entreprises ou d'institutions publiques comprend des jardins d'enfants ayant essentiellement une fonction sociale. Les orientations concernant leur fonctionnement administratif et pédagogique émanent de la Direction départementale de la santé et du Ministère de l'éducation nationale, mais, dans la réalité, les programmes relèvent d'initiatives internes (ainsi, dans les structures de Sonatrach, les programmes ont-ils été élaborés par les religieuses à partir de la revue *Pêle-mêle* qui a été pendant longtemps une référence pour la formation des éducatrices, mais des changements sont en cours avec l'adoption de la pédagogie par projets, dans la région Ouest Sonatrach depuis 1994). Ce secteur concerne, selon l'enquête du CRASC, 3 086 enfants.
- Le préscolaire communal (jardins d'enfants récupérés après l'indépendance et autres structures créées par les communes) relève du Ministère de l'intérieur et des collectivités locales. Il dépend en grande partie des héritages du passé et des moyens financiers dont dispose la commune. Il dispose d'un *Guide sur les structures préscolaires communales* publié en 1987 par la Direction des études économiques et financières. Ces structures sont chargées d'offrir un « cadre normatif approprié à l'épanouissement et à la préparation de l'enfant à l'école fondamentale ». La liberté d'organisation donnée aux éducatrices, en l'absence de références et de formation spécifique du personnel d'encadrement, pose cependant certains problèmes. Ce secteur concerne 2 742 enfants.

L'enquête du CRASC montre également que :

1. sur les 572 établissements enquêtés, 84,1 % ont été créés entre 1970 et 2003 ;
2. c'est dans le secteur privé que les structures sont les plus récentes (64,84 % d'entre elles ont vu le jour entre 2000-2003) ;
3. l'essor le plus significatif est celui du préscolaire religieux, avec la création entre 1980 et 1999 de 71,05 % des kuttabs et 61,08 % des écoles coraniques ;
4. 19,06 % des structures ont été construites pour les besoins du préscolaire et 32,34 % constituent des aménagements de locaux existants (principalement les jardins d'enfants communaux, d'entreprises et privés) ; 48,6 % fonctionnent dans des locaux qui n'ont pas fait l'objet de transformation (principalement les classes enfantines et les kuttabs).

En Algérie, le préscolaire est en train de devenir un passage obligé pour la plupart des enfants et tout particulièrement ceux de 5 ans. Les études que nous avons menées (Benghabrit-Remaoun *et al.*, 1998, 1999, 2001) montrent que la fréquentation d'un espace de préscolarisation semble jouer un rôle favorable dans l'acquisition et le développement du langage, et plus généralement au niveau des résultats scolaires et de l'adaptation sociale, bien que le bénéfice acquis s'estompe dès la quatrième année. La pression sociale pour des apprentissages toujours plus précoces et la conception, encore prégnante, que les savoirs ne passent que par des exercices systématiques de type scolaire mettent cependant le préscolaire en danger constant de ressembler à une école primaire, ou du moins à une première année du cycle de base. Quel que soit le type de structure, le préscolaire fonctionne d'abord comme un espace d'apprentissage. L'objectif majeur est, selon 79,30 % des 1 669 éducateurs interrogés, de préparer l'enfant à la scolarité. L'absence ou l'insuffisance de la formation, pour la majorité des éducateurs, explique le recours aux réflexes et habitudes hérités des représentations traditionnelles de l'enfance et de l'éducation. Parmi les activités proposées aux enfants (1 087 éducateurs interviewés), la lecture et l'écriture se classent en tête (90,24 %), suivies par le chant (86,56 %) et le jeu (82,70 %). Ce sont les éducateurs des écoles coraniques et des classes enfantines qui mettent le plus l'accent sur la lecture/écriture. Les parents (5 547 parents interrogés) attendent beaucoup du préscolaire. S'ils se focalisent, dans l'ensemble, sur les valeurs traditionnelles, ils ne paraissent pas s'opposer à l'introduction de méthodes et d'outils modernes.

L'intérêt que les pouvoirs publics et la société accordent aujourd'hui au secteur préscolaire, qui est perçu comme l'une des composantes d'une scolarité réussie, augure d'une continuité dans son développement. Il reste cependant à faire admettre l'idée que davantage de « scolaire » ne favorise pas forcément de meilleures dispositions à la scolarité.

Actuellement, il existe cinq niveaux de propositions destinées à améliorer la prise en charge des jeunes enfants :

1. Sur le plan institutionnel : harmoniser les dénominations des différentes structures préscolaires ; élaborer un cahier des charges minima d'accréditation ; intégrer l'étape préscolaire dans le cursus éducatif.
2. Sur le plan organisationnel : installer un suivi pédagogique de toutes les structures par le Ministère de l'éducation nationale ; procéder à l'informatisation des données ; adopter un SMIC de formation.

3. Sur le plan pédagogique : élaborer des référentiels de compétences définis à partir des profils d'entrée et de sortie ; développer la formation continue, recentrer les activités sur le rôle du jeu dans l'apprentissage.
4. Sur le plan statutaire : revaloriser la fonction d'éducateur(trice) ; réinstaurer la fonction de conseiller pédagogique.
5. Sur le plan environnemental : encourager la production d'ouvrages et de documents pédagogiques sur la base d'appels d'offres, développer les recherches sur la petite enfance et la famille, proposer le montage d'un observatoire de la petite enfance.

Conclusion

Partant de la réalité actuelle, la situation relative à l'éducation préscolaire au Maghreb se caractérise par une diversité des tutelles ministérielles, différentes selon les pays, et partout par une insuffisance de l'implication de l'État, malgré une volonté politique de sa généralisation rapide aux enfants de 4-5 ans et de son intégration systématique au premier cycle de l'enseignement primaire (la préscolarisation des enfants de moins de 4 ans n'étant pas à l'ordre du jour). Si le secteur religieux est dominant, on assiste aujourd'hui au foisonnement des structures privées de préscolarisation, en particulier dans les grandes agglomérations. Le secteur préscolaire est ainsi un secteur composite qui présente une extrême disparité des pratiques pédagogiques et des profils de formation des éducateurs. La représentation dominante, au niveau des familles, des pouvoirs publics et des éducateurs du rôle du préscolaire est la préparation à l'école et le pré-apprentissage de la morale religieuse. Les modèles éducatifs valorisant l'autonomie ont encore du mal à s'imposer.

Notes

1. Ce texte a été réalisé à partir d'une communication présentée au 2^e colloque organisé par le Service de la recherche en éducation, Genève, Suisse, 15-18 septembre 2003 (voir : Remaoun, Senouci et Benamar, à paraître).
2. Information statistique n° 11, MEPS.
3. Après autorisation du Ministère de l'éducation nationale et à l'exception de toute personne, association ou société privée, les administrations et organismes publics, les collectivités locales, les entreprises socialistes, les coopératives de la révolution agraire, les comités de gestion, les mutuelles et les organisations de masse peuvent ouvrir un établissement d'enseignement préparatoire.
4. Décret exécutif n° 92-382 du 13 octobre 1992 sur l'organisation de l'accueil et de la garde de la petite enfance.

Références

Alliance de travail dans la formation et l'action pour l'enfance (ATFALE). 1992. *Guide d'activités pour le préscolaire*. Rabat, Université Mohammed V, Faculté des sciences de l'éducation.

- Benghabrit-Remaoun, N. 1990. Doctrines pédagogiques : rapports à l'enfant et réalisations scolaires. Actes des journées d'études « Enfance et éducation préscolaire dans le Maghreb ». *Cahiers de l'URASC* (Oran, Algérie), n° 3.
- . 1992. Enseignement préscolaire : histoire d'un statut. *Actes du 1^{er} Colloque maghrébin sur le préscolaire « L'éducation préscolaire, théories et pratiques »*. Rabat, Université Mohamed V, Faculté des sciences de l'éducation/ATFALE.
- . (dir. publ.). 1996. *Guide méthodologique pour l'éducation préscolaire*. Alger, Institut pédagogique national.
- . *et al.* 1998. « Itinéraires de scolarisation et espaces de socialisation ». *Insaniyat* (Oran, Algérie), vol. 6, p. 35-41. <www.crasc.org/editions/insani/>
- . *et al.* 1999. *Itinéraires de scolarisation et espaces de socialisation*. Oran, Algérie, Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle.
- . *et al.* 2001. *Socialisation et préscolarisation*. Oran, Algérie, Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle.
- Benghabrit-Remaoun, N. ; Senouci, Z.; Benamar, A. (À paraître). Le préscolaire au Maghreb : situation actuelle et perspectives. Dans : *Actes du Colloque du SRED, 15-18 septembre 2003*. Genève, Suisse, Service de la recherche en éducation.
- Bouzoubaa, K. 1997. « Une recherche-action pour introduire l'innovation dans le préscolaire coranique au Maroc ». Dans : Rayna, S. ; Dajez, F. (dir. publ.). *Formation, petite enfance et partenariat*. Paris, INRP-L'Harmattan.
- . 2000. « Rénover le préscolaire coranique au Maroc ». Dans : Rayna, S. ; Brougère, G. (dir. publ.). *Tradition et innovation dans l'éducation préscolaire*. Paris, INRP.
- . 2002. « Petite enfance et modernité dans le Haut Atlas marocain ». *Le furet : revue de la petite enfance et de l'intégration* (Strasbourg, France), n° 30, p. 8-9.
- Chedati, B. ; Faiq, M. 2003. *L'enseignement préscolaire : état des lieux et propositions*. Rapport réalisé pour la Commission spéciale éducation formation (COSEF), Maroc.
- Centre de recherche en anthropologie sociale et culturelle (CRASC). 2003. *Le préscolaire en Algérie*. Alger, MEN-UNICEF.
- El Andaloussi, Kh. 1995. *Développement de la recherche-action et contribution à l'innovation de l'éducation préscolaire au Maroc*. Mons, Belgique, Université de Mons-Hainaut. (Thèse de doctorat.)
- Keddar, K. 1990. L'enseignement préscolaire : l'expérience d'Oran. Actes des journées d'études « Enfance et éducation préscolaire dans le Maghreb ». *Cahiers de l'URASC* (Oran, Algérie), n° 3.
- Mékidèche, T. 1994. Vision de l'Alger d'hier : « la rue-espace de jeu » pour l'enfant algérien. Dans : Tessier, S. (dir. publ.). *L'enfant et son intégration dans la cité : expériences et propositions*. Paris, Syros-CIE.
- . 1996. « La Zanca : espace de socialisation et d'autonomisation de l'enfant dans la ville au Maghreb ». Dans : Herbaut, C. ; Wallet, J. W. (dir. publ.). *Des sociétés, des enfants : le regard sur l'enfant dans diverses cultures*. Paris, L'Harmattan.
- Mezzine M. 1982. « Quelques aspects de l'école de Fès et sa région au XVI^e siècle ». *Revue de la Faculté des lettres et des sciences humaines* (Fès, Maroc).
- Remaoun-Benghabrit, N. 1990. Doctrines pédagogiques. Rapports à l'enfant et réalisations scolaires. Actes des journées d'études « Enfance et éducation préscolaire dans le Maghreb ». *Cahiers de l'URASC* (Oran, Algérie), n° 3.
- . 1992. Enseignement préscolaire : histoire d'un statut. Dans : *Actes du 1^{er} Colloque maghrébin sur le préscolaire. « L'éducation préscolaire, théories et pratiques »*. Rabat, Université Mohamed V, Faculté des sciences de l'éducation/ATFALE.
- Remaoun-Benghabrit, N. ; Senouci, Z. ; Benamar, A. À paraître. Le préscolaire au Maghreb : situation actuelle et perspectives. Dans : *Actes du Colloque du SRED, 15-18 septembre 2003*. Genève, Suisse, Service de la recherche en éducation.
- Senouci, Z. 1992. L'accès à la préscolarisation en Algérie. *Actes du 1^{er} Colloque maghrébin sur le préscolaire. « L'éducation préscolaire, théories et pratiques »*. Rabat, Université Mohamed V.

Langue originale : français

Fúlvia Rosemberg (Brésil)

Fúlvia Rosemberg est professeur de psychologie sociale à l'Université catholique pontificale de São Paulo et chercheur à la Fondation Carlos Chagas à São Paulo, Brésil. Sa recherche se concentre sur les inégalités entre les sexes, les races et l'âge dans le contexte des politiques sociales. Courriel : frosemberg@fcc.org.br

SCOLARISER LA PETITE ENFANCE ?

POLITIQUES DE GARDE ET

D'ÉDUCATION DES JEUNES ENFANTS

POUR LE MONDE EN DÉVELOPPEMENT :

LE CAS BRÉSILIEN

Fúlvia Rosemberg

Cette contribution a pour but de montrer que les propositions contemporaines pour l'éducation et la garde des jeunes enfants (EECE, « early child care and education ») dans les pays en développement étaient déjà connues de ces pays dès les années 60. Leurs défenseurs sont toujours les mêmes. Ce sont les organisations multilatérales qui défendent des programmes très peu financés par l'État qui conduisent à une mauvaise rémunération du travail des femmes. Ces organisations renforcent ainsi des politiques qui créent et favorisent les dominations de genre, de classe, de race et d'âge.

C'est dans les années 70 que l'UNESCO et de l'UNICEF ont développé et répandu l'idée d'une éducation « informelle » (non institutionnelle) financée par des investissements publics très faibles : bâtiments rudimentaires, espaces non utilisés ou communautaires et travail bénévole ou semi-bénévole (peu payé), notamment celui de femmes sans formation professionnelle. À partir des années 90, la Banque mondiale (BM) réutilisa le même modèle, sans aucune évaluation précise de son impact sur les pays qui l'avaient adopté.

La critique développée ci-après se base sur une recherche récente (Rosemberg, 2000) et sur des travaux en cours (Rosemberg, 2004). Ces études reposent sur l'analyse de documents officiels brésiliens et de documents fournis par des organisations multilatérales, ainsi que sur des données statistiques et des sondages réalisés dans des familles brésiliennes.

De mon point de vue, le domaine de l'éducation de la petite enfance relève de la politique sociale de l'État, fondée sur un choix hiérarchique parmi les besoins et les intérêts des différents groupes d'acteurs sociaux.

Dans les pays en développement, les organisations multilatérales, leurs chercheurs et les médias participent aussi de cet enchevêtrement de conflits, de tensions, de coalitions et de négociations. Apparue dans les années 60, après l'indépendance des anciennes colonies d'Afrique et d'Asie (Guichoua et Goussault, 1993), cette participation s'est accrue au cours des dernières décennies, pour prendre encore plus d'ampleur après le « Consensus » de Washington (Williamson, 1990).

Cette influence a des implications importantes. Ces institutions sont souvent responsables de la collecte, de la définition et de l'analyse des données statistiques, qui répondent des normes anglo-américaines, sans contrepoids dans le domaine considéré. Elles constituent ce que Haas appelle la « communauté épistémologique » (Mello et Costa, 1996), dont le principal pouvoir réside dans une certaine autorité scientifique et technique qui soutient les politiques proposées. Le groupe dominant a l'information pertinente, les moyens financiers et le pouvoir d'influencer certaines catégories d'acteurs sociaux. Il dispose de relais indispensables pour agir sur l'opinion publique et de nombreux arguments pour étayer les décisions politiques.

Cependant, ces organisations multilatérales ne sont pas suffisamment puissantes pour définir directement des choix en matière de politique sociale (Mello et Costa, 1996). La liberté de négociation existe ; elle est utilisée par certains partenaires nationaux, mais pas par d'autres. Ce contrepoids national pour proposer des alternatives se fait aussi à partir de la collecte de données sur le plan local. C'est sur ce terrain — celui de la capacité nationale d'évaluer les propositions politiques d'éducation de la petite enfance développée par les organisations multilatérales — que se situent mes travaux.

Les propositions des années 1970-1985

Selon des études historiques, les paradigmes pour les institutions que nous connaissons aujourd'hui — crèches et jardins d'enfants, écoles maternelles, etc. — trouvent leur origine dans l'Europe de la fin du XIX^e siècle (Lamb *et al.*, 1992). Cette vision partagée par les pays du Nord et du Sud a commencé à se scinder à la fin des années 60, lorsque la problématique de la garde et de l'éducation de la petite enfance est devenue un thème de politique du développement pour les organisations des pays en développement affiliées aux Nations Unies. En recueillant et en analysant les documents de l'UNESCO et de l'UNICEF, ainsi que les rapports de différents auteurs, j'ai pu trouver les propositions suivantes :

- l'expansion de la garde et de l'éducation des tout-petits constitue une manière de combattre la pauvreté, en particulier la malnutrition dans les pays en développement, mais aussi d'améliorer les résultats de l'enseignement élémentaire, d'où la nécessité de cette expansion ;
- les pays pauvres n'ont pas les ressources publiques pour développer simultanément l'enseignement élémentaire (priorité des priorités) et l'ECCE ;
- pour diffuser l'ECCE dans tous les pays en développement, il faut choisir des politiques avec un minimum d'investissement public ;
- pour réduire l'investissement public, les programmes doivent être soutenus par les ressources communautaires, en créant des programmes « informels », c'est-à-dire des lieux, des équipements matériels et des ressources humaines disponibles dans la communauté (modèle de la participation communautaire).

Une étude de l'impact international de ce modèle d'éducation informelle reste à réaliser. La présente enquête se limite à la façon dont les idées ont circulé à travers les ministères brésiliens, en particulier ceux de l'éducation et de la sécurité sociale, ainsi que sur leurs effets sur la politique brésilienne d'éducation de la petite enfance.

Ce nouveau concept d'accueil et d'éducation de la petite enfance est arrivé au Brésil par l'intermédiaire de l'UNICEF et de l'UNESCO entre 1965 et 1972, une période de dictature militaire qui, en conformité avec l'idéologie de la guerre froide, prônait la doctrine d'une sécurité nationale, le combat contre la pauvreté (ou « poches de ressentiment », dans la terminologie de l'époque) et la « participation communautaire » à l'application de la politique sociale. Administrés par le gouvernement fédéral, deux programmes nationaux ont été créés à la fin des années 70 : un en 1979 dans le domaine de la sécurité sociale avec le projet « crèche cocon » (« Projeto Casulo »), et l'autre, appliqué en 1982 par le Ministère de l'éducation, qui concernait l'éducation préscolaire (Rosemberg, 1997).

Les propositions de l'UNESCO et l'UNICEF touchèrent le Brésil alors que l'éducation préscolaire, très peu répandue (tableau 1), et était concentrée dans le secteur privé. La production académique concernant le préscolaire ne faisait l'objet que d'un petit nombre de recherches académiques et n'avait pas encore provoqué de débat public. À cette époque, le Brésil n'avait ainsi pas d'experts capables d'interroger et d'améliorer le modèle proposé par les organisations multilatérales et adopté par le gouvernement fédéral.

TABLEAU 1. Expansion ECCE au Brésil, 1976-1999. Nombre d'enfants par âge

Année	Enfants préscolarisés						
	Total en milliers	Âge des enfants					
		- de 6 ans		6 ans		+ de 6 ans	
	Milliers	%	Milliers	%	Milliers	%	
1976	707	74	10,4	244	34,5	33	4,6
1977	780	83	10,6	269	34,5	33	4,2
1978	945	103	10,9	310	32,8	46	4,9
1979	1 198	128	10,7	403	33,6	69	5,8
1980	1 335	151	11,3	441	33,0	77	5,8
1981	1 544	176	11,4	512	33,2	86	5,6
1982	1 867	189	10,1	638	34,2	95	5,1
1983	2 084	228	10,9	685	32,8	112	5,4
1984	2 482	202	8,1	901	36,3	233	9,4
1985	2 524	272	11,0	804	31,9	131	5,3
1986	2 971	297	10,0	1,01	34,2	165	5,5
1987	3 296	322	9,8	1 098	33,3	197	6,0
1988	3 376	305	9,0	1 035	30,7	251	7,4
1989	3 396	332	9,8	1 148	33,8	253	7,5
1990	2 753	254	9,2	982	35,6	177	6,4
1991	3 628	340	9,4	1 185	32,7	299	8,2
1992	3 058	240	7,8	1 101	36,0	221	7,2
1993	4 086	356	8,7	1 284	31,4	465	11,3
1997	6 067	-	-	-	-	498	9,4
1999	5 733	-	-	-	-	609	10,1

Sources : 1976-1978 (Brésil, MEC/SG/SI/SEEC, 1981) ; 1979-1980 (Brésil, MEC/SG/SI/SEEC, 1983) ; 1981-1983 (Brésil, MEC/SG/SI/SEEC, 1984) ; 1984 (Brésil, MEC/SG/SEEC, 1986b) ; 1976-1983 (Brésil, MEC/SG/SAEP, 1985) ; 1984-1989 (Brésil, MEC/SAG, 1990) ; 1990-1993 (Brésil, MEC/SAG/CPS/CIP, 1992, 1994, 1994a, 1994b, 1994) ; 1999 (Rosemberg, 2004).

Plus important encore, les communautés locales n'avaient aucune expérience de l'éducation préscolaire extrafamiliale, le pourcentage d'enfants brésiliens ayant fréquenté des programmes ECCE étant insignifiant. Puisque, pour des raisons de coûts, les propositions de l'UNESCO et l'UNICEF négligeaient la formation du personnel des institutions, le programme d'éducation préscolaire fut appliqué sans aucun souci de développement des compétences nouvelles requises par ce nouveau service public. Dès lors, la mise en place de l'éducation préscolaire n'a pu que prendre modèle, sur le plan pédagogique, sur le seul alors connu au Brésil, celui d'une institution pour l'éducation infantine : l'école élémentaire traditionnelle, de mauvaise qualité et organisée autour d'un personnel exclusivement féminin.

Dans ce qui suit sont analysées les données disponibles pour la période considérée (tableaux 1 et 2). Pour la période charnière 1983-1984, deux aspects méritent d'être soulignés : 1. l'expansion du programme ECCE incluait la prise en charge d'enfants d'âge trop élevé qui auraient dû fréquenter l'école élémentaire ; 2. cette expansion s'appuyait sur le travail d'éducatrices non qualifiées. Ce double processus mérite d'être mieux décrit, notamment la dynamique complexe de la domination sexuelle et la discrimination sociale et raciale qui se manifeste dans le profil des enfants brésiliens fréquentant le préscolaire.

TABLEAU 2. Expansion ECCE au Brésil, 1976-1999: Enseignantes ECCE

Année	Total Enseignantes ECCE	Enseignement primaire uniquement	
		Nombre d'enseignantes	%
1976	33 070	2 059	6,4
1977	37 600	2 416	6,4
1978	45 255	2 670	5,9
1979	51 704	2 916	5,6
1980	58 788	3 216	5,5
1981	66 824	3 529	5,3
1982	81 049	5 012	6,2
1983	88 149	-	-
1984	109 514	19 540	17,8
1985	108 208	-	-
1986	123 167	18 872	15,3
1987	137 702	22 640	16,4
1988	142 117	22 407	15,8
1989	147 087	23 756	16,2
1990	122 427	16 607	13,6
1991	166 917	31 585	18,9
1992	136 194	21 448	15,7
1993	192 340	39 560	20,6
1997	299 864	-	-
1999	303 560	46 974	15,5

Sources : 1976-1978 (Brésil, MEC/SG/SI/SEEC, 1981); 1979-1980 (Brésil, MEC/SG/SI/SEEC, 1983) ; 1981-1983 (Brésil, MEC/SG/SI/SEEC, 1984) ; 1984 (Brésil, MEC/SG/SEEC, 1986b) ; 1976-1983 (Brésil, MEC/SG/SAEP, 1985) ; 1984-1989 (Brésil, MEC/SAG, 1990) ; 1990-1993 (Brésil, MEC/SAG/CPS/CIP, 1992, 1994, 1994a, 1994b, 1994).

En même temps que les 397 739¹ premières préscolarisations en 1984, 14 528² postes d'éducatrices étaient créés pour le système ECCE, postes requérant une formation inférieure au niveau secondaire exigé pour les enseignants de l'école élémentaire. Par conséquent, si nous acceptons le rapport adulte/enfant de 23,6 % pour l'année 1983, les nouveaux postes sans formation complète des titulaires étaient responsables de la quasi-totalité de l'expansion du programme, les 14 528 nouvelles éducatrices peu formées absorbant 342 860 des 397 739 nouveaux enfants inscrits, soit 86,25 % de la croissance. Non seulement les éducatrices non qualifiées ont absorbé l'accroissement de la scolarisation durant cette période, mais encore la mise en œuvre du modèle de l'UNESCO et de l'UNICEF va de pair avec l'accroissement presque continu du nombre d'éducatrices préscolaires qui n'avaient suivi pour toute formation que l'école primaire. En 1993, 20,65 % des éducatrices pour la petite enfance étaient dans cette situation (tableau 2). De plus, le pourcentage des enfants de 7 ans et plus se trouvant dans le système préscolaire tend lui aussi à croître (tableau 1).

L'incapacité de professionnaliser les éducatrices ECCE a été accompagnée du phénomène inverse dans l'enseignement élémentaire. Si, en 1985, 14,4 % des enseignants du primaire n'avaient pas suivi de formation professionnelle complète, en 1987, ce nombre est tombé à 11 % et a atteint 10,35 % en 1993. La dévaluation de l'éducation institutionnelle de

la petite enfance s'est accompagnée d'un mouvement contraire de valorisation de l'enseignement élémentaire. En ce qui concerne les enfants, le programme ECCE accueille les segments de la population avec le taux d'exclusion le plus élevé de l'enseignement élémentaire : les enfants pauvres et noirs. En associant ces deux observations, j'en conclus que, pour cette période au Brésil, le programme ECCE ne réalise pas les objectifs qui lui sont fixés dans les pays développés, mais il en atteint un autre : celui d'être une alternative bon marché pour l'école élémentaire, en prenant en charge les enfants pauvres et noirs qui deviennent candidats pour le redoublement dans les premiers niveaux de l'école obligatoire. Ici, nous sommes très loin de l'influence européenne ou nord-américaine basée sur des modèles complets et professionnels d'éducation de la petite enfance. Pour ce qui est des pays en développement, nous partageons la même expérience : une éducation institutionnelle de la petite enfance pauvre pour les enfants pauvres.

Je considère que l'importation du modèle à bas prix d'ECCE au Brésil a eu un impact négatif : une inégalité de sexe, associée à des inégalités de race et de classe sociale, a créé un système d'éducation préscolaire, moteur d'exclusion et malgré tout coûteux. En se basant sur le postulat de la capacité des femmes d'être les éducateurs naturels de l'enfance, le modèle à moindres coûts a entraîné l'emploi de personnes ayant un éventail de compétences très particulier, que ce soit personnel ou professionnel, par rapport à ce que l'ECCE devrait être. Leur modèle se réduisait à celui dont elles avaient fait l'expérience comme enfants, et que beaucoup d'entre elles avaient dû abandonner prématurément. Ainsi l'éducation préscolaire brésilienne en est arrivée à être, dans bien des cas, une anticipation de l'école obligatoire, en se proposant même d'enseigner les rudiments de la lecture aux jeunes enfants. Ce modèle appauvri d'éducation préscolaire a touché les régions les plus pauvres du Brésil avec pour objectif de compenser les lacunes. Ces régions, considérées comme prioritaires, sont aussi celles dans lesquelles la proportion de noirs et de métis est la plus élevée. En conséquence, l'éducation préscolaire brésilienne en est arrivée très tôt à révéler un profil d'exclusion similaire à celui constaté pour l'école élémentaire.

En dépit de cet impact (connu dès la fin des années 80) et du changement de scénario politique et éducatif dans l'éducation brésilienne — la fin de la dictature et des acteurs nationaux renforcés dans le domaine de l'ECCE —, la Banque mondiale est entrée en scène dans les années 90, en revitalisant les anciennes propositions de l'UNESCO et de l'UNICEF.

La nouvelle période: début des années 90

La fin de la dictature brésilienne en 1985 a été suivie par une intense période de mobilisation sociale en faveur de l'élaboration d'une nouvelle Constitution. Aux acteurs sociaux traditionnels se sont ajoutés de nouveaux mouvements sociaux, le mouvement des femmes et celui de « La Constitution pour les enfants », qui ont participé à cette mobilisation (Campos, Rosemberg et Ferreira, 1992). Ces nouveaux mouvements ont, pour la Constitution de 1988, défini une proposition de reconnaissance de l'éducation préscolaire (ECCE) comme l'un des droits de l'enfant et comme une chance d'égalité homme-femme.

Durant cette période, les organisations multilatérales n'avaient qu'une faible activité dans le domaine de l'éducation préscolaire au Brésil. L'UNESCO orientait ses activités en direction de l'Afrique (UNESCO, 1996), et l'UNICEF se penchait alors en priorité sur des thèmes nouveaux, tels que les « enfants des rues » et la prostitution infantile (Black, 1986 ; Rosemberg et Andrade, 1999) ; par ailleurs, l'éducation n'était toujours pas devenue une priorité pour la Banque mondiale (Torres, 1996). Après le vote de la nouvelle Constitution, une équipe différente prit en charge le département ECCE au Ministère de l'éducation (MEC), en proposant une nouvelle politique nationale d'éducation de la petite enfance basée sur une consultation des différents segments de la société.

Parmi les sept directives contenues dans cette proposition, deux ressortent : 1. l'égalité entre les crèches et les pré-écoles, toutes ayant pour fonction la garde et l'éducation des jeunes enfants, considérée comme un droit ; 2. une formation équivalente, de niveau universitaire, pour les éducateurs de ces deux types d'institutions. Ces propositions étaient soutenues par les secteurs progressistes qui avaient accumulé beaucoup de connaissances et d'expériences en matière de politique sociale.

La mise en œuvre de ces propositions fut interrompue par l'administration du gouvernement de Fernando Henrique Cardoso, en 1994, et qui avait intégré les lignes directrices du Fonds monétaire international dans ses politiques économique et sociale, et notamment la politique éducationnelle, orientée par la Banque mondiale (De Tommasi, Warde et Haddad, 1996).

À la fin des années 80, la Banque mondiale a adopté une ligne d'action spécifique en matière d'ECCE, celle de l'« early child development » (ECD), qui incluait la santé et la nutrition, mais qui insistait aussi sur les modèles « non formels » de prise en charge des

jeunes enfants. Les mots « early child development » ne traduisent pas l'importance d'une réalité : quelles sont les perspectives d'éducation et de garde d'enfants pendant que la mère ou les parents travaillent ou étudient ? Quoi qu'il en soit, il est dommage que l'ECCE (ou ECEC, « early childhood education and care ») soit l'apanage des pays développés et que l'ECD soit réservée aux pays en développement.

Les documents diffusés par la Banque mondiale incluent l'ECD dans les politiques de combat contre la pauvreté grâce à l'investissement en ressources humaines, et indirectement dans les politiques favorables à une égalité des chances pour les hommes et les femmes. Plusieurs de ces documents considèrent que l'ECD a pour objectif d'éviter ou de compenser les carences constatées chez les enfants pauvres (Banque mondiale, 2000 ; Young, 1996).

Cependant, depuis que la Banque mondiale cherche à intervenir largement dans les pays en développement, elle reprend largement à son compte les propositions pour des programmes informels et peu coûteux, comme ceux proposés par l'UNESCO et l'UNICEF lors des décennies précédentes. Aussi, comme avec l'UNESCO et l'UNICEF, l'expérience avec des modèles à coûts réduits est non seulement considérée comme non problématique, mais elle est également élevée au rang de modèle idéal, souvent basé sur des arguments de respect pour la spécificité nationale et culturelle.

Un extrait d'un ouvrage publié par la Banque mondiale illustre bien le modèle type de prise en charge des enfants pour les pays en développement :

D'après certaines études, les coûts des programmes mis en œuvre dans les centres sont cinq fois supérieurs à ceux réalisés par les programmes préscolaires, et cela même après remboursement des augmentations des frais de ces derniers. N'importe quel domicile pouvant fournir un espace sûr, des installations sanitaires minimales et une cuisine convient (Young, 1996, p. 40).

De tels modèles affectent énormément la qualité des expériences brésiliennes. D'après des données récentes, il y a une pénurie de crèches et d'institutions préscolaires au Brésil (tableau 3), mais les coûts y sont en revanche très faibles (tableau 4).

TABLEAU 3. Pourcentage des établissements préscolaires qui fournissent des indicateurs de qualité (Brésil, 1997 et 2000-2001)

Indicateurs	%	Indicateurs	%
Jouets*	61,4	Électricité**	79,7
Livres pour enfants *	63,7	Terrain de jeu **	26,7
Approvisionnement en eau **	92,4	Sanitaires conformes**	26,1

Sources : *Recensement ECCE (2000/2001), **Recensement scolaire (1997), (Rosemberg, 2004).

TABLEAU 4. Dépense (publique et privée, année 1997) en dollars des États-Unis d'Amérique, par élève, par an et par niveau d'enseignement pour le Brésil et une moyenne de 29 pays*

Pays	ECCE	Primaire	Secondaire		Université
			Niveau 1	Niveau 2	
Brésil	820	850	921	1087	10791
Moyenne de l'OCDE	3766	3769	4175	5312	10893
Position du Brésil	26 ^e	28 ^e	22 ^e	24 ^e	8 ^e

Source : OCDE (2000)

* = Incluant les pays de l'OCDE et ceux ayant participé à l'enquête.

Conclusions

La principale critique que l'on peut adresser aux directives des organisations multilatérales est qu'elles ne défendent pas l'égalité entre les classes sociales, les genres et les races, contrairement à leur postulat, qu'elles aggravent le plus souvent la faible couverture des besoins et qu'elles entraînent de nouveaux processus d'exclusion.

L'affirmation selon laquelle les programmes non formels (c'est-à-dire non institutionnels) sont meilleur marché et qu'ils ont un impact positif est remise en cause par certains chercheurs (Bartnett, 1997). Les programmes informels ne reviennent pas toujours moins cher, puisqu'ils ont des coûts indirects, quelquefois élevés (Franco et Aparecida, 1989). L'urgence et l'improvisation qui les caractérisent accroissent les coûts à long terme. De plus, leur instabilité rend très difficile la mise en place d'expériences sur la façon dont des programmes de qualité pourraient être menés.

En outre, le caractère informel de ces programmes touche seulement les femmes éducatrices et les enfants, puisque les spécialistes des organisations internationales et du Gouvernement brésilien utilisent quant à eux des technologies sophistiquées et coûteuses, lorsqu'ils œuvrent à la mise en place de politiques d'éducation et de garde pour les enfants pauvres.

J'aimerais souligner aussi les lacunes de certains programmes informels, notamment ceux destinés aux mères considérées comme des éducatrices. Dans les pays en développement, certains de ces programmes n'existent pas parallèlement à ceux basés sur les centres ; ils les ont remplacés. C'est une politique qui passe malheureusement à côté d'un facteur important de socialisation des jeunes enfants mis en évidence dans des rapports scientifiques européens et nord-américains : l'interaction entre pairs (entre enfants) que l'on peut constater dans les programmes basés sur les centres (Dahlberg, Moss et Pence, 1999).

Le modèle proposé par les organisations multilatérales renforce l'inégalité des sexes. Il s'appuie sur le postulat suivant : la prise en charge éducative des enfants dans les institutions ne constitue pas une profession et peut être exercée par des femmes formées sur le tas. C'est pourquoi il ne contribue pas à l'accumulation de connaissances ou à l'avancement professionnel de ces femmes, le plus souvent issues des classes populaires.

Ainsi le « maternalisme » continue d'être la base idéologique pour l'éducation des tout-petits. Récemment, le ministre de l'éducation (de l'administration de Luíz Inácio Lula da Silva — 2002-2006) a proposé, au lieu d'augmenter le nombre de crèches ou d'étendre les programmes les concernant, un programme « bourse pour avant l'école », qui consiste à offrir aux mères pauvres 1/5 du salaire minimal, ainsi qu'une corbeille de jouets, cela afin qu'elles restent à la maison pour s'occuper de leurs enfants de moins de 6 ans.

Le dernier rapport de l'UNICEF sur l'enfant et l'adolescent au Brésil insiste sur l'idéologie « maternaliste » pour la garde et l'éducation de la petite enfance. En dépit du fait que la législation brésilienne garantit l'accès à la crèche comme un droit accordé aux enfants de 0 à 3 ans, un rapport d'UNICEF (2004, p. 51) affirme cela :

Crèche — UNICEF juge important que les enfants aient un bon départ dans la vie et pour cette raison défend le fait que jusqu'à 3 ans ils devraient rester à la maison pour tirer profit de la vie familiale et des soins parentaux (UNICEF, p. 52).

D'ailleurs, le document ne fournit aucune donnée statistique sur les besoins éducatifs des enfants de 0 à 3 ans ! Paradoxalement, ces organisations multilatérales et le Gouvernement brésilien développent d'autres programmes pour défendre l'égalité des sexes.

La faible qualité de l'éducation de la petite enfance se retrouve un peu partout. Pourtant, dans plusieurs pays développés, un mouvement en faveur de la qualité a été observé (Commission européenne, 1994). La participation massive des femmes, quel que soit leur niveau social au marché du travail, la non-existence (ou le coût élevé) des employés domestiques, en particulier d'assistantes maternelles et la nouvelle valeur attribuée à la petite enfance ont augmenté la demande pour des standards de qualité. Des politiques favorables à l'égalité des genres dans la vie publique et privée ont aussi permis d'améliorer la prise en charge et l'éducation préscolaire, principalement dans l'Union européenne. Finalement, les pays développés, principaux contributeurs des organisations multilatérales, exercent les pressions plutôt que de les subir.

Le processus historique n'a pas évolué de la même façon au Brésil. De profondes inégalités maintiennent, d'un côté, un grand nombre d'employés domestiques (personnel pour

les familles des classes moyennes, avec sans aucun doute diminution des conflits familiaux liés à la prise en charge des enfants), et, de l'autre, une ségrégation sociale profonde dans l'utilisation des programmes sociaux. L'expansion à faible taux d'investissement des crèches et la persistance de modèles variés créent des services de qualité extrêmement inégaux au sud de l'équateur. Cette inégalité de coût et de qualité pénalise les enfants pauvres et noirs de différentes manières (voir tableaux 3 et 4).

Actuellement, la politique qui nous semble la plus appropriée pour dépasser ce jeu compliqué de domination de classe, de race et de genre, préjudiciable aux enfants avec des programmes de prise en charge éducative de faible qualité, devrait être d'accroître la qualité et d'offrir une formation et une certification des travailleurs qui prennent en charge les enfants. En exigeant plus, on élèverait le niveau professionnel et la dignité des éducateurs de la petite enfance, dont la majorité sont des femmes.

Enfin, je suggère la prudence aux spécialistes d'ECCE des pays développés lorsqu'ils relativisent les critères de qualité au nom de la diversité culturelle. Une critique juste des modèles globaux pourrait ouvrir la voie à la mise en oeuvre, dans les pays en développement, de modèles de prise en charge et d'éducation de la petite enfance injustes et moteurs d'exclusion.

Notes

1. Tableau 1 : différence entre le total des enfants scolarisés en 1984 et le total des enfants scolarisés en 1983.
2. Tableau 2 : différence entre les nombres de postes pour 1982 et 1984.

Références

- Barnett, W. S. 1997. Costs and financing of early child development programs [Coûts et financement des programmes de développement de la petite enfance]. Dans : Young, M. E. (dir. publ.). *Early child development : investing in our children's future*, p. 297-322. Amsterdam, Elsevier Science B.V.
- Black, M. 1996. *Children first : the story of UNICEF, past and present* [Les enfants d'abord : histoire de l'UNICEF, passé et présent.]. New York, NY, UNICEF.
- Brésil. Ministère de l'éducation et de la culture. 1997. *Plano Nacional de Educação* [Plan national d'éducation]. Brasília, MEC.
- Campos, M. ; Rosemberg, F. ; Ferreira, I. *Creche e pré-escola no Brasil* [Crèche et jardins d'enfants au Brésil]. São Paulo, Cortez, 1992.
- Commission européenne. 1994. *Monitoring childcare services for children* [Surveiller les services d'accueil des enfants.]. Bruxelles, European Commission.
- Dahlberg, G. ; Moss, P. ; Pence A. R. 1999. *Beyond quality in early childhood education and care : postmodern perspectives* [Au-delà de la qualité dans l'éducation et la prise en charge de la petite enfance : perspectives post-modernes.]. Londres, Falmer Press.
- De Tommasi, L. ; Warde, M. J. ; Haddad, S. (dir. publ.). 1996. *O Banco Mundial e as políticas educacionais* [La Banque mondiale et les politiques d'éducation]. São Paulo, Cortez/PUC-SP/Ação Educativa.
- Franco, M. ; Aparecida, C. 1989. « Lidando pobremente com a pobreza » [Travailler pauvrement avec la pauvreté]. Dans : Rosemberg, F. (dir. publ.). *Creche* [Crèche], p. 179-215. São Paulo, Cortez.
- Guichoua, A. ; Goussault, Y. 1993. *Sciences sociales et développement*. Paris, Armand Colin.

- Lamb, M.E. *et al.* (dir. publ.). 1992. *Child care in context : cross cultural perspectives* [La prise en charge des enfants dans son contexte : perspectives transculturelles]. Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum.
- Mello, M. A. B. C. ; Costa, N. R. 1995. « A difusão das reformas neoliberais: análise estratégica, atores e agendas internacionais » [La diffusion des réformes néo-libérales: analyse stratégique, acteurs et agendas internationaux]. Dans : Reis, E. *et al.*, (dir. publ.). *Pluralismo, espaço social e pesquisa*, p. 153-176. São Paulo, Brésil, ANPOCS/Hucitec.
- OCDE. 2000. Rapport annuel, 2000. Paris, OCDE. <www.oecd.org>
- Rosemberg, F. 1997. « A LBA, o Projeto Casulo e a Doutrina de Segurança Nacional » [LBA, le Projet cocon et la doctrine de sécurité nationale]. Dans : Freitas, M. C. (dir. publ.). *História social da infância no Brasil*, p. 137-158. São Paulo, Cortez/USF.
- . 1999. « Educação infantil, gênero e raça » [Éducation des enfants, genre et race]. *Cadernos de pesquisa* (São Paulo), n° 107, p. 7-40.
- . 2000. « Ambiguities in compensatory policies: a case study from Brazil » [Les ambiguïtés dans les politiques compensatoires : étude de cas au Brésil]. Dans : Cortina, R. ; Stromquist, N. (dir. publ.). *Distant alliances : promoting education for girls and women in Latin America* [Alliances éloignées : promouvoir l'éducation des filles et des femmes en Amérique latine], p. 261-294. New York/Londres, Routledge Falmer.
- . 2004. *Educação infantil na UNESCO* [Éducation des enfants en UNESCO]. São Paulo, FCC. (Projet de recherche préliminaire.)
- Rosemberg, F. ; Andrade, L. F. 1999. Ruthless rhetoric : child and youth prostitution in Brazil [Rhétorique sans pitié : la prostitution des enfants et des jeunes au Brésil]. *Childhood* (Londres), vol. 6, n° 1, p. 113-131.
- Torres, R. M. 1996. « Melhorar a qualidade da educação básica ? As estratégias do Banco Mundial » [Améliorer la qualité de l'éducation de base ? Les stratégies de la Banque mondiale]. Dans : De Tommasi, L. ; Warde, M.J. ; Haddad, S. (dir. publ.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*, p. 125-194. São Paulo, Cortez/PUC-SP/Ação Educativa.
- UNESCO. 1996. *Action research in family and early childhood: links between early childhood development and primary education* [Recherche-action sur la famille et la petite enfance : liens entre le développement de la petite enfance et l'enseignement primaire]. Paris, UNESCO. (Education Sector monographs, n° 6.)
- UNESCO/UNICEF. 1979. *Notes, Comments : 4—Books and preschool learning* [Notes, commentaires : 4-Livres et apprentissage préscolaire]. Paris, UNESCO.
- UNICEF. 2004. *Situação da Infância Brasileira* [Situation de l'enfance brésilienne]. UNICEF, Brasília.
- Young, M. E. 1996. *Early child development: investing in the future* [Le développement de la petite enfance : investir dans l'avenir]. Washington D. C., Banque mondiale.
- Williamson, J. 1990. *Latin American adjustment : how much has happened ?* [L'ajustement en Amérique latine : qu'est-il arrivé ?]. Washington, D. C., Institute for International Economics.

Version originale : espagnol

Carme Amorós Basté (Espagne)

Titulaire d'une maîtrise de pédagogie et de psychologie de l'Université de Barcelone, Carme Amorós Basté a exercé comme psychologue scolaire et enseignante dans des établissements primaire et secondaire, avant de travailler, depuis 1982, au Département de l'enseignement de la Généralité de Catalogne, où elle s'occupe de planification de l'éducation, de formation continue des enseignants et d'évaluation du système éducatif. Entre 1982 et 1989, elle a assuré la coordination de l'activité de différents groupes de travail chargés de l'élaboration des programmes d'enseignement préscolaire et primaire de la Catalogne. De 1989 à 2000, elle a participé à l'élaboration du Plan de formation continue des enseignants (Plan de Formación Permanente del Profesorado) et à la préparation et la tenue de différents programmes de formation. Elle est actuellement Secrétaire générale du Consell Superior d'Avaluació, organisme chargé de l'évaluation du système éducatif en Catalogne.

PROFILS D'ÉDUCATEURS

MARIA RÚBIES I GARROFÉ

(1932-1993)

Carme Amorós Basté

La silhouette — plutôt petite — de Maria Rúbies, son allure discrète et sa voix aiguë et quelque peu fragile contrastaient nettement avec la force de ses convictions et avec l'envergure de son action publique, ainsi qu'avec la fermeté dont elle allait faire preuve à 60 ans, aux prises avec une longue et éprouvante maladie. Selon ses propres paroles, sa force lui venait d'une vie intérieure très riche, du soutien de ses proches et des larges appuis qu'elle avait su trouver quand elle s'efforçait de mettre ses idées en pratique.

Quelques éléments de biographie

Maria Rúbies naît à Camarasa, petite localité rurale de la province de Lleida (Espagne), le 21 novembre 1932. Elle subit toutes les rigueurs de la guerre civile. Son père se voit contraint de se réfugier en France, tandis que le reste de la famille demeure dans un petit village des Pyrénées catalanes, proche de la frontière. Durant cette période, Maria ne fréquente pas l'école. Plus tard, après un bref passage à Os de Balaguer, elle s'installe avec sa famille à Lleida. Cette expérience de la guerre civile espagnole (1936-1939) à un âge si tendre la conduit à s'intéresser de près à ce qui se passe dans les autres pays d'Europe au cours de la seconde guerre mondiale.

Après ses études, couronnées par l'obtention en 1957 d'une maîtrise de mathématiques à l'Université de Barcelone, elle retourne à Lleida. Elle enseigne dans des établissements

religieux, à l'École normale de formation des maîtres, dans les lycées de La Seu d'Urgell et de Lleida et dans d'autres écoles de préparation des maîtres. C'est à Lleida qu'elle se consacrera à la création de l'école « L'Espiga ».

De 1967 à 1977, elle assume diverses responsabilités à l'Université autonome de Barcelone : direction de la nouvelle Ecole des maîtres (Escuela de Magisterio), coordination des enseignants à l'Institut des sciences de l'éducation, puis direction de son antenne locale à Lleida. Parallèlement, elle met sur pied différentes activités de formation des enseignants.

En 1975, quand s'amorce la transition politique après la mort du général Franco, Maria Rúbies a 42 ans. Elle décide de s'engager entièrement dans la reconstruction de l'école, de la pédagogie et de son pays. Elle adhère à Convergència Democràtica de Catalunya, parti regroupant diverses sensibilités du centre et du centre gauche autour de la défense de l'identité nationale et sous les couleurs duquel elle est élue sénatrice aux premières élections démocratiques, puis députée. Elle sera par la suite conseillère municipale de Lleida et députée au Parlement catalan.

Ses différentes responsabilités politiques ne l'empêchent pas de continuer à intervenir plus particulièrement dans le domaine de l'éducation. À partir de 1980, elle participe à la rédaction des nouveaux programmes scolaires à la demande du Gouvernement autonome. En 1986, elle est nommée première présidente du Conseil scolaire de Catalogne, principal organe consultatif représentant la profession dans le système d'éducation catalan.

En 1988, elle abandonne toute activité militante au niveau politique pour s'investir de manière plus directe dans les questions d'éducation. Elle prend alors de nouvelles responsabilités dans des organismes et institutions éducatifs et renoue avec l'enseignement, à l'École de formation des enseignants de l'Université de Lleida. Sa mort en janvier 1993, au terme d'une longue maladie, a soulevé une grande émotion dans le monde de l'enseignement et la société catalane tout entière.

Un engagement envers l'éducation

Maria Rúbies fut une femme engagée dans le combat pour l'éducation et la reconstruction de son pays, avec pour seule arme la force de ses convictions et sa foi dans le dialogue. Il est difficile de dissocier chez elle l'engagement personnel de l'engagement sur le terrain éducatif, social et politique. Dès le début de sa carrière professionnelle, elle se consacra pleinement à la rénovation de la pédagogie et de l'organisation de l'école, puis, après 1977 et l'avènement de la démocratie en Espagne, au moment où la réforme scolaire allait coïncider avec une

transformation sociale et politique beaucoup plus profonde, c'est dans les institutions qui pouvaient œuvrer en faveur d'un changement du système éducatif qu'elle entreprit d'exprimer ses préoccupations.

Chez elle, la conduite de chaque jour obéissait toujours à des valeurs assumées à la fois de manière personnelle et collective. Sa définition de la politique était celle-ci : « Faire en sorte que les idées [qu'elle jugeait] fondamentales se répandent. » Parlant plus précisément d'éducation, elle disait aussi : « Il est impossible d'éduquer sans principes éducatifs ni valeurs : [nous devons éveiller] l'esprit critique et la conscience [des élèves] de manière à ce qu'ils arrivent eux aussi à assumer leur échelle de valeurs propre et leurs idées personnelles. »¹

Ses débuts professionnels coïncident avec l'essor du mouvement éducatif pour la rénovation pédagogique rassemblé autour de l'École des maîtres Rosa Sensat, qui s'est distinguée par l'organisation de ses « escoles d'estiu », écoles d'été pour la formation continue des enseignants. Ces écoles répondaient à la volonté de sensibiliser les enseignants à une amélioration du statut de l'école catalane et de leur inculquer les connaissances nécessaires pour y contribuer. Maria Rúbies a participé dès le début à ce mouvement collectif et elle a été l'un des moteurs de l'Escola d'Estiu de Lleida.

L'idée de promouvoir l'école catalane allait de pair avec celle d'intégrer les principes de l'École active qui avaient eu tant d'influence en France, en Belgique et en Italie au début du XX^e siècle — époque à laquelle ils avaient aussi gagné la Catalogne —, idée que la dictature avait laissée totalement de côté, préférant appliquer un modèle unique d'école publique, traditionnelle et uniformisante à l'ensemble de l'État espagnol. À ce modèle n'échappaient, sauf rares exceptions, que les écoles tenues par des ordres religieux. Vers les années 60, des groupes de parents et d'enseignants, expressément animés par la volonté de rétablir l'usage de la langue et la culture catalanes, créèrent à Barcelone et dans d'autres localités de Catalogne différents établissements d'enseignement qui reprenaient les principes pédagogiques de l'École active. C'est dans ce contexte que Maria Rúbies contribua en 1967 à la création de l'école L'Espiga à Lleida.

Cette même idée de rénovation et de recherche d'un modèle éducatif qui réponde aux besoins du pays la poussa à assumer des tâches de direction dans la nouvelle École de formation des enseignants et à l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université autonome de Barcelone.

Il faut souligner sa capacité d'adaptation à l'enseignement dans les différents degrés — primaire, secondaire et supérieur — et les différents régimes — public ou privé —, preuve de

son souci et de sa volonté de collaborer avec toutes les personnes et institutions désireuses d'améliorer l'éducation, et d'éviter la tentation d'agir uniquement dans le cadre de groupes restreints ou spécialisés, tout en préférant, d'une manière générale, le secteur public comme vecteur pour toucher l'ensemble des citoyens.

On peut aussi souligner sa fidélité à ses racines rurales, marquée par ses constants retours à Lleida — « sa ville », comme elle l'écrit dans son autobiographie —, après chacun des différents séjours de travail qu'elle effectue dans d'autres lieux². C'est aussi dans son autobiographie qu'elle explique combien il lui a été gratifiant d'être conseillère municipale à Lleida, où, malgré la brièveté de son mandat, elle obtint des crédits exceptionnels pour améliorer l'état des bâtiments scolaires publics de la ville.

Les changements dans les contenus et les méthodes pédagogiques : sa contribution à l'enseignement des mathématiques

Améliorer l'école exigeait de former les enseignants, de favoriser chez eux la réflexion sur leur travail quotidien et de les inciter à s'informer de ce qui se faisait dans d'autres pays, afin de les aider à modifier en conséquence leur méthodologie et leurs pratiques. Le travail tenace de Maria Rúbies en faveur de l'introduction de la mathématique dite « moderne », particulièrement propre à développer chez les élèves le raisonnement déductif et l'analyse des processus, a été une contribution concrète dans cette direction. Pour elle, l'introduction de la théorie des ensembles à l'école était une manière de stimuler la capacité de raisonnement des élèves et un moyen d'éviter les pratiques routinières et les méthodes peu motivantes qui restreignent l'apprentissage et cantonnent les mathématiques au domaine de l'incompréhensible.

Elle voulait ainsi faire tomber les barrières qui enserraient alors la mathématique enseignée à l'école. Il fallait pour cela s'aventurer dans des domaines autres que ceux du calcul et de la géométrie. Il fallait ouvrir les portes à la logique, à la statistique et à la probabilité. Il fallait apporter des changements méthodologiques et faire en sorte que les mathématiques servent à interpréter et à résoudre les problèmes de la vie réelle.

Maria Rúbies fut l'une des initiatrices de la traduction et de la diffusion de l'œuvre de Dienes et elle supervisa la publication d'une collection de manuels scolaires destinés à l'enseignement primaire, accompagnés de guides à l'usage des enseignants. Dans ces guides, elle expliquait en ces termes le sens qu'elle donnait déjà, dans les années 70, à l'enseignement des mathématiques à l'école : « Il s'agit de favoriser chez l'enfant une bonne structuration

mentale et, en même temps, de le rendre apte à manier des instruments de travail, des techniques opératoires et des représentations qui lui permettent d'étudier d'autres matières et lui soient utiles dans sa vie quotidienne. »³ Cette collection était un outil de référence pour beaucoup d'enseignants, non seulement pour son contenu novateur, mais aussi de par sa démarche méthodologique. Chaque manuel se présentait en effet sous forme de fiches propices à l'autoformation et s'accompagnait d'éléments détachables faciles à manier, conçus pour bien faire apparaître le lien entre la théorie et la pratique. Les illustrations étaient motivantes et traduisaient parfaitement les différentes idées mathématiques. Les livres étaient édités en langue catalane, de nouveau admise à l'école comme langue à usage scientifique et langue de communication.

Dans ce même esprit, Maria Rúbies participa à l'élaboration du programme d'enseignement des mathématiques à l'école primaire, où il est précisé que, « pour faciliter le passage du plus concret au plus abstrait, on a retenu des procédures telles que l'observation et l'expérimentation, car ce sont elles qui déclenchent la pensée sur laquelle on peut construire les représentations »⁴.

Elle donna des cours de formation pour enseignants en exercice sur la didactique des mathématiques et participa à divers groupes de travail d'enseignants spécialisés dans ce domaine, en privilégiant toujours une démarche de réflexion et d'étude, tout en étant attentive au besoin de trouver des voies suivant une approche pédagogique qui soit fructueuse en classe.

Elle milita aussi beaucoup en faveur de l'introduction de l'informatique à l'école. Elle voyait le grand rôle pédagogique que cet outil pouvait jouer et estimait que les enseignants devaient l'exploiter. Témoin des débuts de ce changement, elle défendit des programmes, comme « Logo », qui conduisaient l'élève à jouer un rôle actif dans son rapport à la machine⁵.

Les pratiques démocratiques à l'école

Instruire dans la liberté et pour la liberté exige des adultes beaucoup d'investissement et leur impose de grandes responsabilités. Sur ce point, Maria Rúbies accordait une importance particulière aux enseignants, ce qu'elle exprimait en ces termes : « Ces objectifs que sont l'éducation pour la tolérance, la liberté, le respect du pluralisme et la démocratie peuvent être atteints grâce aux enseignants. Les enseignants sont en effet les auteurs du fait éducatif et ce sont eux qui, par leur comportement et leur pratique, feront entrer [ces valeurs] à l'école. »⁶

Cela ne l'empêcha pas de s'opposer à des attitudes corporatistes de défense aveugle des droits de la profession et de résistance au changement. Ainsi soulignait-elle que ce sont les enseignants qui doivent être au service de l'éducation, et non l'inverse : « Il est nécessaire de respecter les droits acquis des enseignants, ce qui ne veut pas dire que dorénavant les droits des enseignants doivent toujours prendre le pas sur ceux des élèves. Il serait opportun de donner la primauté à la fonction enseignante, éducative et culturelle dont nous sommes investis, plutôt qu'à nos droits. »⁷

Maria Rúbies accordait une grande importance aux équipes d'enseignants : les valeurs éducatives devaient être partagées, reformulées, spécifiées dans les projets éducatifs des établissements et chacun d'entre eux se devait d'avoir sa propre identité.

Éduquer en faveur de la démocratie, de l'acceptation libre et réfléchie du principe de coexistence, passait par la transmission de valeurs, laquelle, à son sens, n'était pas possible sans la participation des parents d'élèves et des élèves eux-mêmes sur tous les sujets qui concernaient l'école. Les mots qu'elle prononça sur ce point à la Chambre des députés sont très éloquents : « Durant de nombreuses années, nous avons défendu l'idée que les parents participent, en leur qualité de parents, à l'éducation de leurs enfants et qu'ils entretiennent avec les professeurs et les tuteurs tous les contacts nécessaires s'agissant de l'éducation de leurs propres enfants [...]. Je tiens à préciser que je ne conçois pas que la participation des parents et de toutes les personnes impliquées dans la construction de la communauté éducative puisse être efficace s'il n'y pas de cohérence entre l'ensemble des secteurs concernés. »⁸ À cette époque, le Parlement débattait de la loi organique relative au statut des établissements scolaires, qui, en 1980, a institué la participation des parents d'élèves dans les établissements scolaires et créé les conseils scolaires, organes de participation des enseignants, des parents d'élèves, des élèves et du personnel administratif et de service à la direction des établissements d'enseignement.

Par la suite, le Gouvernement de la Généralité a étoffé ces dispositions légales en créant, entre autres institutions, le Consell Escolar de Catalunya (Conseil scolaire de Catalogne), principal organe de représentation de la communauté éducative, auquel siègent des enseignants, des parents d'élèves, des élèves, des agents administratifs, des organisations syndicales et des représentants patronaux d'établissements privés, et qui a pour vocation de conseiller les pouvoirs publics en matière d'éducation. Maria Rúbies en fut la première présidente, de 1986 à 1989, et c'est en tant que telle qu'elle en orienta les débats qui ont précédé l'adoption de la réforme éducative espagnole élaborée à partir de la loi générale sur l'éducation de 1990.

Changements institutionnels dans le système éducatif

Maria Rúbies défendait l'idée d'un système éducatif décentralisé, susceptible de répondre aux besoins sociaux et culturels de chacun des peuples qui composent l'État espagnol. Elle déplora plus d'une fois que la Constitution espagnole, débattue et approuvée par le Parlement à l'époque où elle en était membre et promulguée en 1978, ne reconnaisse pas aux différentes communautés autonomes une compétence exclusive en matière d'éducation.

Le Statut de la Catalogne reconnaissait le catalan comme langue officielle de cette communauté autonome au même titre que le castillan. Par la suite, le catalan a été institué comme langue scolaire. Maria Rúbies, aux côtés de nombreux autres enseignants, lutta avec ténacité pour cette idée neuve : le recyclage des maîtres d'école en langue et culture catalanes, dont la connaissance avait été fortement réprimée. Nombre des enseignants nés en Catalogne parlaient la langue nationale, mais on leur en avait interdit l'usage à l'école. D'autres, venant d'autres territoires que la Catalogne, l'ignoraient. Depuis le siège de l'Institut des sciences de l'éducation de l'Université autonome, Maria Rúbies organisa le système de cours de langue catalane dans la province de Lleida.

Elle fut à l'instigation de la création de centres expérimentaux qui allaient servir de moteurs à l'innovation pédagogique. Il faut citer à ce sujet le centre pilote « Ribot i Serra » de Sabadell, destiné à la formation pratique des élèves des écoles normales et la promulgation en 1984 de la loi sur les centres expérimentaux par Maria Rúbies en sa qualité de députée du Parlement catalan. Pour elle, la qualité de l'enseignement et l'évaluation étaient deux éléments indissociables. C'est ce qu'elle exprima devant la Commission de l'éducation et de la culture de la Chambre des députés dans les termes suivants : « Comment un système éducatif peut-il être de qualité s'il n'y a ni évaluation ni contrôle ? Si nous, les enseignants, ne disposons d'aucun système d'évaluation, s'il n'y en a pas non plus dans les centres de formation des enseignants ni le système éducatif, comment pouvons-nous mesurer les progrès accomplis ? »⁹

Au moment de ce qu'on pourrait appeler l'essai préalable à l'application de la réforme, Maria Rúbies fut chargée de présider la Commission technique d'évaluation de la réforme éducative (1989-1990), qui, comme son nom l'indique, avait pour objectif d'étudier les résultats de son expérimentation pratique dans des centres pilotes et qui était appelée à se prononcer au vu des éléments recueillis sur les éventuels ajustements nécessaires et sur les

mesures complémentaires que l'administration éducative devait prendre pour atteindre les objectifs visés.

La valeur de sa contribution

Résumer l'apport de Maria Rúbies à l'éducation est une entreprise délicate, s'agissant d'une personnalité charismatique qui a su assumer des engagements personnels et collectifs à un moment de grands bouleversements. Pour beaucoup d'enseignants et beaucoup de gens en général, il est surprenant qu'une femme — une maîtresse d'école — ait pu exercer tant d'influence sur la conduite des changements éducatifs et sociaux.

Les avis sur la personnalité de Maria Rúbies coïncident dans une large mesure, qu'on s'adresse aux personnes qui l'ont connue à toutes les étapes de sa vie ou à celles qui connaissent les différentes facettes de sa vie professionnelle, sociale et politique : toutes la décrivent comme une personne intelligente, capable d'abattre les obstacles, d'une grande sensibilité à l'égard des préoccupations de ses concitoyens et de tous ceux qui, dans les domaines les plus divers, qu'ils lui fussent familiers ou étrangers, luttèrent pour plus de justice.

Elle se comporta toujours avec courage et réalisme, faisant preuve d'un grand respect pour les personnes qui pensaient différemment, d'un engagement moral et éthique qu'elle mettait au service de la reconstruction de son pays, bien mal en point après une guerre civile et une dictature qui avaient miné l'identité et le sens de l'initiative culturelle et économique de la Catalogne. Elle consacra beaucoup d'efforts à défendre l'usage de la langue catalane à l'école, dans l'enseignement d'une manière générale et dans les différents domaines de la vie sociale.

Son intérêt pour l'éducation la conduisit à travailler dans toutes sortes d'écoles, dans des institutions sociales et éducatives différentes et dans des sphères de la vie politique également différentes. Cette grande variété de domaines d'action ainsi que sa manière personnelle de mener à bien ses projets expliquent en partie l'envergure et l'importance qu'allait prendre son image de femme, d'éducatrice et de citoyenne.

C'est à tous ces projets qu'elle consacra son intelligence, ses convictions et son énergie, sachant créer des synergies et parvenant à de larges consensus, toujours nécessaires, surtout dans les moments de grands bouleversements. Ce qui la caractérisait était d'être au plus près des problèmes réels et concrets des gens et de ne pas fléchir dans sa volonté de trouver des solutions.

Bonne éducatrice, elle fit toujours preuve d'une grande faculté de communication avec autrui, de manière profonde, claire et loyale, tant sur les points d'accord que sur les divergences. Son implication dans des projets de grande envergure et une certaine dimension historique ne lui firent pas perdre la valeur du travail de tous les jours ni le lien avec les aspects les plus quotidiens de la vie. Elle sut toujours accepter et refuser les responsabilités avec un grand sens du devoir et en toute liberté.

Le recul que permettent les dix années écoulées depuis sa mort et les efforts consentis entre-temps en Europe et dans le monde entier pour éviter les conflits, construire des démocraties et parvenir à une meilleure collaboration nous portent à reconnaître toute la valeur de son apport, en particulier le doigté dont elle faisait preuve pour tenter de résoudre les conflits sociaux liés à l'identité et à la coexistence de peuples différents.

En outre, l'action qu'elle a menée dans le monde éducatif nous encourage à poursuivre dans le même sens, à faire encore le pari d'une meilleure qualité de l'éducation, au niveau aussi bien de la dynamique de l'enseignement en classe que du fonctionnement des établissements et de l'ensemble du système éducatif.

Notes

1. Intervention de Maria Rúbies devant le Congrès des députés réuni en assemblée plénière, 11 mars 1980.
2. Maria Rúbies, « Autobiografia », *Les dones i la política (14 Autobiografies de alcaldesses i regidores)* [Les femmes et la politique (14 autobiographies de mairesses et de conseillères municipales)], Barcelone, La Magrana-Edicions 62, 1989.
3. Maria Rúbies, *Fem matemàtica. Guia per a l'educator* [Nous faisons de la mathématique. Guide à l'usage de l'éducateur], Barcelone, Editorial Teide, 1974.
4. Departament d'Ensenyament, *Curriculum de la Educació Primària* [Programme de l'enseignement primaire], 1992.
5. Maria Rosa Mira Casterà, dont la thèse de doctorat a été dirigée par Maria Rúbies, m'a communiqué au cours d'un entretien d'utiles informations sur ce point.
6. Intervention de Maria Rúbies devant la Commission de l'éducation du Congrès des députés, 16 octobre 1980.
7. Intervention devant le Congrès des députés réuni en assemblée plénière, 18 octobre 1979.
8. Intervention devant le Congrès des députés réuni en assemblée plénière, 12 mars 1980.
9. Présentation devant la Commission de l'éducation et de la culture, Congrès des députés, 1^{er} avril 1982.

Bibliographie et références

- Monés, J. ; Pujol-Busquets, J. 1981. *Els primers quinze anys de Rosa Sensat* [Les quinze premières années de Rosa Sensat]. Barcelone, Edicions 62 (collection Estudis).
- Rúbies, M. et al. 1972. *Àrea de expresión matemàtica en la Educació General Bàsica* [Domaine d'expression mathématique dans l'éducation générale de base]. Barcelone, éditions Àncora.
- Rúbies, M. ; Gibert, J. ; Mercè Pou et Domènec Gavalrà. *Matemàtica EGB* [Mathématique. Éducation générale de base]. Barcelone, éditions Casals.
- Rúbies, M. ; Mercè Pou et Domènec Gavalrà. 1973 et années suivantes. *Matemàtica EGB* [Mathématique. Éducation générale de base]. Barcelone, éditions Casals (plusieurs volumes).

- Rúbies, M. ; 1974 et années suivantes. *Fem Matemática. EGB* [Nous faisons de la mathématique. Éducation générale de base]. Barcelone, éditions Teide. Illustrations de Rosa Gratacós (plusieurs volumes).
- Rúbies, M. *et al.* 1993. *Matemàtiques. Segon cicle d'educació primària* [Mathématiques. Deuxième cycle de l'enseignement primaire]. Barcelone, éditions Edebé (plusieurs volumes).

Écrits biographiques

- Maria Rúbies. 1989. « Autobiografia », *Les dones i la política (14 Autobiografies d'alcalduesses i regidores)* [Les femmes et la politique (14 autobiographies de mairesses et de conseillères municipales)]. Barcelone, La Magrana-Edicions 62.
- Maria Terasa Codina i Mir. 1993. « Record de Maria Rúbies » [Souvenir de Maria Rúbies], *Perspectiva Escolar* (Barcelone, n° 177).
- Ajuntament d'Albesa. 1993-1994. *Homenatge a Maria Rúbies i Garrofé* [Hommage à Maria Rúbies i Garrofé] (cycle de conférences).
- Departament d'Ensenyament, Consell Escolar de Catalunya. 1994. *Recordant Maria Rúbies* [Souvenir de Maria Rúbies]. Barcelone.
- Editorial Mediterrània. 2000. *Petita història de Maria Rúbies* [Petite histoire de Maria Rúbies]. Barcelone.
- Aula Maria Rúbies. 2001. « Entrevista a Maria Antònia Canals ». [Entretien avec Maria Antònia Canals], *Bulletí de l'Aula Maria Rúbies* [Bulletin de l'Aula Maria Rúbies]. Barcelone, n° 3, janvier.