
Investir dans le préscolaire en Afrique subsaharienne. Une synthèse de la littérature internationale

Abdeldjalil AKKARI*
Colleen LOOMIS**
Thibaut LAUWERIER***

Introduction : Investir dans le préscolaire, oui, mais à quelles conditions ?

Diverses revues de la littérature ont été consacrées récemment au préscolaire¹. Toutefois, ces travaux ont concerné pour l'essentiel les pays

* Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève 13, C.P. 1211, Suisse.

** Université Wilfried Laurier, faculté de psychologie, Waterloo, CP. ON N2L 3C5, Canada.

*** Université de Genève, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, Genève 13, C.P. 1211, Suisse.

¹ Anderson, L-M., Shinn, C., Fullilove, M.-T., Scrimshaw, S.-C., Fielding, J.-E., Normand, J., Carande-Kulis, V- G. et Task Force on Community Preventive Services. (2003), « The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review », in *American Journal of Preventive Medicine*, vol. 24, n° 3S, p. 32-46.

Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.

Leseman, P. P.-M. (2009), « The impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children », *Review of the Literature In Eurydice, Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Bruxelles, Eurydice.

Mitchell, L., Wylie, C. et Carr, M. (2008), *Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review. Report to the Ministry of Education*, Auckland, New Zealand Council for Educational Research.

industrialisés, à l'exception de quelques études de cas spécifiquement sur l'Afrique ou d'autres régions en développement².

Nous signalons d'emblée que ce texte est largement fondé sur des articles issus de trois bases de données situées aux Etats-Unis, au Canada et en France (Eric : www.eric.ed.gov/, Erudit : <http://www.erudit.org/>, Cairn : <http://www.cairn.info/>). En effet, il nous semble que la littérature internationale sur le préscolaire peut être utile quel que soit le terrain qu'elle investigate. Néanmoins, tout en s'inspirant de ces travaux importants, notre revue de la littérature est focalisée sur les recherches jugées pertinentes pour le développement du préscolaire pour tous dans des contextes défavorisés, et qui plus est, en Afrique subsaharienne. Notre texte est axé sur les recherches publiées les dix dernières années en anglais et en français, utilisant des méthodologies quantitatives ou qualitatives. Cette revue de la littérature est réalisée dans la perspective de développer des recherches sur le préscolaire dans des pays africains en général, et à Madagascar en particulier.

Rappelons que l'intérêt d'investir dans le préscolaire s'enracine dans de nombreuses déclarations et résolutions nationales et internationales. Ainsi, la convention des Nations unies sur les droits des enfants de 1989, signée pratiquement par tous les pays du monde, reconnaît le droit des enfants à l'éducation dès la naissance, donnant ainsi un cadre international approprié à une éducation pour tous³. La croyance dans l'importance du préscolaire n'est d'ailleurs pas récente, et date du début du XXe siècle⁴.

Cependant, les spécialistes de la petite enfance semblent très préoccupés par l'insuffisance des efforts consentis pour le préscolaire dans les pays en développement. L'éducation préscolaire a surtout gagné en importance et en visibilité au cours de ces dernières années au Nord, où la population d'âge préscolaire est devenue plus réduite, contrairement

² Pour l'Afrique: Garcia, M., Pence, A. et Evans, J- L. (Eds.). (2008), *Africa's future, Africa's challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC, World Bank.

Pour les Caraïbes: Roopnarine, J-L., Johnson, J-E. (2011), « The Socio-Cultural Contexts of Early Education in Caribbean Societies. A Focus on Transition to Primary School », in *Educating the Young Child*, n° 4(3), p. 163-175.

³ UNESCO. (2007), *Un bon départ : éducation et protection de la petite enfance. Rapport mondial de suivi de l'EPT*, Paris, UNESCO.

⁴ Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.

au Sud, où la population demeure numériquement importante et la plupart du temps encore exclue de la préscolarisation.

L'éducation préscolaire s'entend, au niveau international, comme l'éducation avant l'âge, variable selon les pays – 4, 5, 6, 7 ans –, de la scolarité obligatoire, et se pense dès le début de la vie, dépassant et englobant les seules dimensions de garde des très jeunes enfants et de soins divers à leur prodiguer⁵. Par ailleurs, l'UNESCO⁶ rappelle que les offres d'éducation préscolaire en Afrique Subsaharienne sont multiples et variées. Elles se subdivisent en 4 catégories fondamentalement : i) les offres publiques ; ii) les offres communautaires ; iii) les offres privées ; et iv) les offres informelles.

De nombreux textes académiques et d'institutions politiques ont mis en lumière les effets positifs de la préscolarisation, notamment du point de vue cognitif, des performances économiques, de la cohésion sociale, de la santé⁷. Sont également ressortis les effets cumulatifs à court, moyen et long terme du préscolaire⁸. Les enfants issus du milieu ethnique minoritaire réussissent bien à l'école primaire et secondaire lorsqu'ils ont bénéficié d'une éducation préscolaire de qualité.

Plus spécifiquement en Afrique, des auteurs ont noté des effets positifs du préscolaire sur :

- Le développement cognitif et sensori-moteur⁹;

⁵ Rayna, S. (2010). « Qualité, équité et diversité dans le préscolaire », in *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, n° 53, p. 23-30.

⁶ UNESCO. (2010), *Education et protection de la petite enfance. Rapport régional Afrique*, Dakar, BREDA-UNESCO.

⁷ Calman, L.- J. et Tarr- Whelan, L. (2005), *Early Childhood Education for All. A Wise Investment*, New York, NY, Legal Momentum.

Garnier, P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 169, p. 5-15.

⁸ Schweinhart, L.-J. et Weikart, D- P. (1985), « Evidence That Good Early Childhood Programs Work », in *Phi Delta Kappan*, Vol. 66, n° 8, p. 545-551.

Schweinhart, L.-J., Weikart, D- P. (1997), « The High/Scope preschool curriculum study through age 27 », in *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 12, n° 2, p. 117-143.

⁹ Malmberg, L., Mwaura, P. et Sylva, K. (2011), « Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children A flexibly time-coded growth model », in *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 1, p. 124-133.

Mwaura, P. A.-M., Sylva, K. et Malmberg, L. (2008), « Evaluating the madrasa preschool programme in east Africa: A quasi-experimental study », in *International Journal of Early Years Education*, Vol. 16, n° 3, p. 237-255.

Ogunlade, A.-O., Kruger, H.-S., Jerling, J.-C., Smuts, C.-M., Covic, N., Hanekom, S.-M., Mamabolo R.-L. et Kvalsvig, J. (2011), « Point-of-use micronutrient fortification: Lessons learned in implementing a preschool-based pilot trial in South », in *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, Vol. 62, n° 1, p. 1-16. Retrieved from www.csa.com

- Les redoublements¹⁰;
- Les performances scolaires et sur l'insertion socioéconomique ultérieure.

Toutefois, il faut se prémunir contre toute exagération déterministe quant à l'impact du préscolaire. Autrement dit, rien n'indique avec certitude que la non fréquentation du préscolaire hypothèque durablement la vie d'un jeune. Par ailleurs, il ne faut pas oublier que l'on apprend aussi en dehors de l'école. Donc, il faut prêter une attention aussi importante à la qualité des autres milieux dans lesquels vit l'enfant en plus du préscolaire, telle que la famille, la communauté.

Il nous paraît en particulier essentiel de souligner que si la plupart des observateurs louent les bénéfices apportés par la scolarisation précoce, il y a une divergence sur les conditions les plus favorables à l'obtention d'un impact positif et durable sur les enfants sur les plans scolaire, cognitif et socioculturel. La question essentielle est donc moins de se demander s'il faut investir dans la préscolarisation, mais surtout *comment investir dans la scolarisation et quels sont les facteurs pédagogiques primordiaux pour accroître l'impact du préscolaire*.

Pour donner un exemple, l'enquête de Mingat et Seurat¹¹ met en évidence le niveau d'habileté des enfants malgaches de six ans comme le montre le tableau ci-dessous.

Dunn, M., Loxton, H. et Naidoo, A. (2006), « Correlations of scores on the developmental test of visual-motor integration and copying test in a South African multi-ethnic preschool sample. », in *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 103, n° 3, p. 951-958. Retrieved from www.csa.com

¹⁰ Jaramillo, A., Mingat, A. (2008), « Early Childhood Care and Education in Sub-Saharan Africa : What would it take to meet the Millennium Development Goals ? », in Garcia. A., Pence J.-L. et Evans, M., (Eds.), *Africa's Future, Africa's Challenge. Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC: The World Bank, p. 51-70.

¹¹ Mingat, A., Seurat, A. (2010), *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*, Dijon: IREDU-UNICEF.

Tableau 1. Niveau d'habileté des enfants de six ans à Madagascar

% des enfants à 6 ans	0	10	20	30	40	50	60
Ne maîtrise pas ses émotions							
N'a pas suffisamment intégré la notion de règles sociales							
Manque d'autonomie dans les jeux							
Ne sait pas attraper un ballon							
A besoin d'aide pour s'habiller/se déshabiller							
A des difficultés pour fixer leur attention							
Difficultés de mémorisation							
Ne peut écouter attentivement une histoire							
A des difficultés pour répéter une phrase simple							
Ne répond pas à des questions simples							
A des difficultés pour dire son nom, son âge, son genre							
Ne connaît pas la notion de quantité							
Ne connaît pas la notion de nombre							
A des difficultés pour reproduire des tracés simples							
A des difficultés pour tenir un livre							
A des difficultés pour reproduire un rythme graphique							

Ce niveau d'habileté des enfants paraît particulièrement bas. D'où la nécessité de bien réfléchir aux conditions de conception et de mise en œuvre de programmes formels d'éducation pour la petite enfance, et particulièrement en Afrique subsaharienne.

Utilisant la plupart du temps des études récentes, nous avons choisi de présenter cette revue de la littérature en quatre parties. La première section regroupe les travaux qui s'intéressent aux modèles pédagogiques pertinents. La deuxième partie du texte met en avant la littérature qui traite de l'importance de l'ancrage culturel du préscolaire. La troisième section se focalise sur le rôle des familles et des communautés. La dernière section se concentre sur les conceptions de l'enfance, la santé et la nutrition.

1. Les modèles pédagogiques

Il est crucial dans un premier temps de s'intéresser aux modèles pédagogiques privilégiés par les programmes destinés à la petite enfance.

L'étude de Marcon¹² fournit des données de suivi pour une cohorte d'enfants issus des communautés minoritaires de faible revenu qui avaient participé à deux années d'étude dans le préscolaire avant d'entrer en première année de l'école primaire. Ces enfants ont connu trois

¹² Marcon, R.-A. (2002), « Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 4, n° 1, p. 1-24.

différents types de préscolaire : (a) centré sur l'initiative et l'autonomie de l'enfant, (b) privilégiant l'instruction scolaire, et (c) une « combinaison » des deux premières approches. Comme attendu par les chercheurs, le modèle pédagogique du préscolaire privilégié par l'enseignant a une influence sur la réussite scolaire ultérieure des enfants. Les enfants d'âge préscolaire dont l'expérience a été centrée sur leur propre initiative ont de meilleures performances que leurs pairs et ont plus de facilité dans la transition entre les différents degrés de scolarité. Leurs résultats scolaires évoluent positivement et de manière significative, malgré l'augmentation des exigences scolaires. Contrairement aux prédictions de la recherche, les enfants de classes d'âge préscolaire, pour lesquels les enseignants avaient tenté de combiner les approches, ont été plus performants. À la fin de leur cinquième année à l'école, ils avaient rattrapé leurs camarades des autres modèles. Les conclusions relatives à la réussite scolaire ultérieure ont été mitigées pour les enfants qui avaient bénéficié d'un modèle centré sur l'instruction.

Par conséquent, cette recherche montre que la réussite scolaire des enfants semble être renforcée par un modèle du préscolaire basé sur une *pédagogie active* (child initiated), permettant des expériences d'apprentissage actif et autonome. Ce résultat met en évidence que le progrès à long terme des enfants peut être ralenti par des expériences préscolaires qui introduisent trop rapidement les apprentissages scolaires formels. Pousser les enfants trop tôt peut se retourner contre eux lorsqu'ils entrent dans les dernières années de l'école primaire et sont tenus de penser de façon plus autonome et de prendre une plus grande responsabilité dans leur propre processus d'apprentissage.

Pour Lesmann¹³ (2009), il ne fait aucun doute que l'éducation préscolaire, cette fois-ci pour des minorités ethniques à faible revenu, peut contribuer de manière importante à la lutte contre leurs désavantages éducatifs si certaines conditions sont remplies. L'expérience d'évaluation de divers programmes indique que la conception de la pédagogie et du curriculum est essentielle au succès. Une faible intensité d'exposition (nombre d'heures passées à l'école), un démarrage tardif, des approches mono-systémiques sont moins efficaces dans l'ensemble. Une approche trop didactique ou trop scolaire dans un climat socio-affectif négatif peut faire plus de mal que de bien. En revanche, une forte intensité, un démarrage précoce, des approches multi-systémiques qui incluent

¹³ Leseman, P. P.-M. (2009), « The impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children », in *Review of the Literature In Eurydice, Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Bruxelles, Eurydice.

l'éducation préscolaire dans des centres éducatifs et l'encadrement par des professionnels suffisamment formés, donnent des résultats probants avec des progrès notables à long terme et un rapport coût-bénéfice très favorable.

En Gambie, Sagnia (2004) a constaté que les Mandingues, les Peuls et les communautés Wolof reconnaissent les avantages sociaux des jeux pour les enfants, même s'il y avait aussi une croyance que « trop jouer nuirait aux succès futurs ». Le jeu est considéré comme important pour rendre les enfants heureux et les occuper afin que les parents puissent travailler. Dans les trois communautés étudiées, les enfants observent le travail effectué par les membres plus âgés. Les mères transportent leurs petits enfants sur leur dos, leur parlent et chantent. Les parents jouent parfois avec les enfants, surtout les mères avec leurs bébés. Sagnia a observé que le groupe mandingue utilise des jouets locaux même s'ils étaient limités en quantité. Les différences de genre incluent des jeux plus physiques et plus de permission de jouer pour les garçons.

Dans une étude comparative sur les effets décalés du préscolaire à l'âge de 7 ans, la recherche de Montie, Xiang et Schweinhart ¹⁴ réalisée dans dix pays (Finlande, Grèce, Hong Kong, Indonésie, Irlande, Italie, Pologne, Espagne, Thaïlande et Etats-Unis) montre que certaines conclusions s'appliquent à tous les pays examinés dans l'étude:

- Les enfants du préscolaire dont les activités étaient laissées à leur libre choix avaient des performances linguistiques sensiblement meilleures ;
- Le niveau de formation des enseignants influence positivement les performances des enfants ;
- Les enfants qui ont consacré moins de temps à des activités de groupe avaient de meilleures performances cognitives.

Une étude comparée des programmes préscolaires montre, même si elle concerne dix pays européens¹⁵, qu'un travail d'immersion précoce, associant lecture et production écrite, insistant sur la nature sociale de l'écrit et articulant dès les plus petites classes des objectifs pragmatiques et d'autres plus créatifs, est de nature à favoriser la « littératie émergente » que la majorité des pays étudiés entend favoriser¹⁶.

¹⁴ Montie, J.-E., Xiang, Z., Schweinhart, L.-J. (2006), « Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7 », in *Early Childhood Research Quarterly*, n° 21, p. 313-331.

¹⁵ Grande-Bretagne, Belgique, France, Finlande, Grèce, Irlande, Luxembourg, Portugal, Espagne et Suède.

¹⁶ Tafa, E. (2008), « Kindergarten Reading and Writing Curricula in the European Union », in *Literacy*, Vol. 42, n° 3, p. 162-170.

En définitive, la question des choix des modèles pédagogiques à privilégier pour le préscolaire est complexe. Il semblerait que les modèles qui permettent plus d'autonomie aux enfants sont plus pertinents que ceux qui les sur-scolarisent d'une manière précoce.

2. La culture locale

Après la présentation de la littérature sur les modèles pédagogiques pertinents pour le préscolaire, précisons qu'un des axes les plus débattus par la recherche sur l'éducation de la petite enfance concerne la prise en compte du facteur socioculturel¹⁷. La conception du développement de l'enfant qui sous-tend les programmes du préscolaire promu sur le plan international doit toujours être interprétée à travers l'analyse minutieuse des variations locales dans les buts envisagés pour les jeunes enfants. Lorsqu'on planifie les interventions, les concepteurs de programmes doivent être conscients des manières de faire, des circonstances sociales, des croyances et des pratiques locales d'éducation des jeunes enfants qui peuvent à la fois limiter et créer des possibilités d'apprentissage durant la petite enfance¹⁸.

Quand les programmes atteignent les groupes les plus défavorisés, de sérieuses préoccupations peuvent être soulevées au sujet de l'exportation des structures et objectifs « occidentaux » pour le développement des enfants dans des sociétés où ces objectifs sont sans rapport direct avec l'environnement, les contextes socioculturels, les croyances, les valeurs et les priorités locales¹⁹.

¹⁷ Bar-On, A. (2004), « Early childhood care and education in Africa: The case of Botswana », in *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, n° 1, p. 67-84. Retrieved from www.csa.com

Pence, A. (2007), « Early childhood development and E-learning in Africa: The early childhood development virtual university programme », in *E-Learning*, Vol. 4, n° 1, p. 15-23. Retrieved from <http://dx.doi.org.remote.libproxy.wlu.ca/10.2304/elea.2007.4.1.15>.

Schafer, J., Ezirim, M., Gamururwa, A., Ntsonyane, P., Phiri, M. et Sagnia, J. (2004), « Exploring and promoting the value of indigenous knowledge in early childhood development in Africa », in *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, Vol. 5, n° 3, p. 61-80. Retrieved from <http://www.ijep.org.remote.libproxy.wlu.ca/>

¹⁸ Brooker, L. et Woodhead, M. (2010), *Culture and Learning. Early Childhood in Focus*, Milton Keynes, The Open University.

¹⁹ Pence, A.- R. et Marfo, K. (2008), « Early childhood development in Africa: Interrogating constraints of prevailing knowledge bases », in *International Journal of Psychology. Special Issue: Culture and Human Development*, Vol. 43, n° 2, p. 78-87. doi:10.1080/00207590701859143

Myers²⁰ a noté une tendance néfaste à considérer les programmes développés dans les pays occidentaux comme le modèle ou la norme pour le développement futur du préscolaire dans le monde. Ainsi, Ball²¹ souligne que l'exportation d'outils de mesure, des apprentissages et d'évaluation des programmes créés dans les pays occidentaux, où les normes et les approches européennes du développement de l'enfant prédominent, peut interrompre la transmission des savoirs et pratiques culturels locaux. Cette exportation sape la diversité des voix, des sources de connaissance, des modes de vie et de soutien pour l'éducation des enfants dans les conditions locales dans les pays récepteurs et dans les communautés. Les connaissances culturelles et les pratiques parentales positives constituent des ressources pour les programmes de développement communautaire impulsés par les organisations non gouvernementales visant à préserver et à promouvoir le patrimoine culturel. Quand la culture prend en charge l'apprentissage et le développement des jeunes enfants, elle devient une ressource incontournable. Les programmes fondés sur ces atouts locaux attireront vraisemblablement une forte demande et la participation accrue des parents, des grands-parents, et des acteurs locaux. Ces programmes sont plus susceptibles d'être adaptés aux conditions locales et d'être durables.

Ball²² illustre également l'utilité de « réinventer la roue » pour assurer une approche adaptée aux conditions socioculturelles locales pour l'apprentissage précoce des enfants. Dans une étude sur l'opinion des parents, des aînés et des praticiens autochtones de la petite enfance sur l'évaluation du développement cognitif des jeunes enfants et du degré de préparation à l'école, les participants ont souligné l'importance de l'estime de soi en tant que fondation pour l'apprentissage. En plus des possibilités d'améliorer le langage oral, l'éveil à l'écrit et au calcul, ils ont aussi décrit les contenus clés des programmes en se concentrant sur l'histoire de la communauté (comment les enfants sont liés à la terre ?), la généalogie (à qui les enfants sont liés ?), et la participation culturelle (préparation des enfants pour leurs rôles dans les cérémonies

Woodhead, M. (1996), *In Search of the Rainbow: Pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*, The Hague, Bernard van Leer Foundation.

²⁰ Myers, R.-G. (2000), *Education for All, 2000 Assessment. Thematic Studies: Early Childhood Care and Development*, Paris, UNESCO.

²¹ Ball, J. (2010a), Culture and Early Childhood Education In R. E. Tremblay, R. G. Barr, R. D. V. Peters et M. Boivin (Eds.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*.

²² Ball, J. (2010b), *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*, Paris, UNESCO.

traditionnelles et les moyens de subsistance en utilisant les ressources naturelles). Les acteurs autochtones du préscolaire étaient en désaccord avec les définitions courantes et les mesures normalisées du degré de préparation à l'école promue par les écoles publiques canadiennes. Ils font valoir que les écoles ont besoin d'être prêtes à recevoir les enfants qui ont une pleine compréhension de leur identité culturelle, même s'ils ne sont pas encore acculturés aux formes d'enseignement et d'apprentissage valorisées par la culture scolaire dominante.

Ainsi, il s'agit d'ancrer les programmes du préscolaire dans la tradition culturelle locale d'éducation des jeunes enfants. Analysant les structures formelles du préscolaire au Botswana, Bar-On²³ estime que le fossé entre la culture dans le milieu de garde et la culture familiale est grand, et que les changements escomptés doivent refléter les ethnothéories parentales. L'analyse de Bar-On est convergente avec les résultats de la recherche ayant porté sur des enfants d'âge préscolaire dans trois pays d'Afrique orientale (Kenya, Zanzibar et Ouganda). Cette recherche a comparé 168 enfants inscrits dans un programme d'intervention destinés aux enfants appelé « Madrasa Resource Center » avec 153 enfants participant à un autre programme. Cette étude comparative a mis en évidence les gains cognitifs supérieurs chez les enfants fréquentant le programme Madrasa²⁴.

Les apprentissages que les enfants réalisent et la manière dont ils le font, sont façonnés par le contexte et la culture. Bien que certains principes universels peuvent expliquer comment tous les enfants apprennent et se développent, dans la pratique, l'apprentissage et le développement cognitif des enfants sont tellement façonnés par les circonstances et enracinés dans les connaissances locales qu'ils ne peuvent pas être pris en charge sans une compréhension adéquate des contextes locaux. En raison de l'intimité de la manière d'élever un jeune enfant durant la petite enfance, il s'agit là d'une question cruciale.

D'autres recherches ont mis en garde contre l'adoption sans réserve dans les pays du Sud de concepts et de pratiques du pays du Nord et ont encouragé le recours aux connaissances culturelles locales sur la petite enfance. Ils ont cependant souligné les défis rencontrés à ce niveau:

²³ Bar-On, A. (2004), « Early childhood care and education in Africa: The case of Botswana », in *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, n° 1, p. 67-84. Retrieved from www.csa.com

²⁴ Malmberg, L., Mwaura, P., Sylva, K. (2011), « Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children A flexibly time-coded growth model », in *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 26, n° 1, p. 124-133.

« Local or indigenous knowledge is one such contested contribution. From the earliest days of Western contact, the knowledge, values, and beliefs of indigenous Africans have been challenged and dismissed by colonizers. And while colonization is no longer considered an acceptable geo-political activity, it lives on in many facets of economic and social globalization, and now, as then, science and the work of the academy is complicit in its perpetuation »²⁵ (Pence et Marfo, 2008, p. 8).

Une façon de relever ce défi est le développement de la formation des éducateurs de la petite enfance comme cela s'est fait à la ECDVU (Early Childhood Development Virtual University) par la création d'un curriculum dispensé par le web et dans des séminaires présentiels en Afrique. L'importance de l'utilisation de la valeur ajoutée des connaissances locales est un principe directeur de cette université virtuelle qui offre une formation pour les spécialistes de la petite enfance²⁶.

Lesmann²⁷ distingue les croyances traditionnelles et modernes concernant l'éducation de la petite enfance. D'une part, il estime que les croyances traditionnelles sur l'éducation de la petite enfance sont généralement caractérisées par le fait que les intérêts de chaque enfant sont subordonnés aux intérêts de la grande unité sociale de la famille et de la communauté élargie. Des objectifs tels que *l'obéissance et le respect* pour les adultes et les autorités sont mis en évidence. Les croyances traditionnelles sont associées avec des styles d'éducation parentale autoritaire et des attentes relativement tardives sur l'âge auquel les enfants sont considérés comme psychologiquement matures. D'autre part, les croyances modernes sont caractérisées par une orientation individualiste. Des objectifs tels que l'indépendance affective, la compétitivité, l'excellence intellectuelle et artistique sont soulignés. Les croyances modernes sont associées à la fois aux attentes officielles et à des styles parentaux permissifs mais également à un consensus sur l'âge

²⁵ Pence, A.-R., Marfo, K. (2008), « Early childhood development in Africa: Interrogating constraints of prevailing knowledge bases », in *International Journal of Psychology. Special Issue: Culture and Human Development*, Vol. 43, n° 2, p. 78-87.

²⁶ Pence, A. (2007), « Early childhood development and E-learning in Africa: The early childhood development virtual university programme », in *E-Learning*, Vol. 4, n° 1, p. 15-23. Retrieved from <http://dx.doi.org.remote.libproxy.wlu.ca/10.2304/elea.2007.4.1.15>.

²⁷ Leseman, P. P.-M. (2009), « The impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children », in *Review of the Literature In Eurydice, Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Bruxelles, Eurydice.

relativement précoce auquel les enfants peuvent être pris au sérieux en tant que personnes.

La *niche de développement* est un cadre théorique proposé par Super et Harkness pour comprendre l'interface entre enfant et culture²⁸. Il peut nous aider à mieux comprendre les enjeux du préscolaire. Dans le cadre de la niche de développement, l'environnement culturellement construit de l'enfant est constitué de trois composantes ou sous-systèmes : 1) l'environnement physique et social dans lequel vit l'enfant, 2) les coutumes culturelles de soins aux enfants et de maternité, et 3) la psychologie de ceux qui prodiguent des soins, y compris les parents et d'autres personnes comme les enseignants ou d'autres fournisseurs de soins aux enfants. Bien que chaque composante soit fonctionnellement intégrée dans les aspects plus généraux de la culture, les trois fonctionnent ensemble comme un système global. Il résulte que les ethnothéories parentales, comme un aspect de la troisième composante de la niche de développement, peuvent être approchées et étudiées par les deux autres composantes de la niche, ainsi que directement par l'observation et le dialogue avec les parents.

Sagnia²⁹ propose de construire sur les *pratiques autochtones* et d'expliquer aux communautés les avantages de nouvelles possibilités de jouer en groupe avec des jouets, du sable, de l'eau, des chants, des danses et des contes. Cette proposition est similaire à celle de Woodward³⁰ en Afrique du Sud qui a trouvé que la musique et l'art sont importants à inclure dans l'éducation préscolaire en Afrique. Cela peut inclure la production locale de jouets et la participation des grands-mères, d'autres fournisseurs de services de garde et des conteurs pour perpétuer les connaissances traditionnelles et permettre l'utilisation de ce qui est disponible à un coût minime.

²⁸ Harkness, S. et Super, C.-M. (1993), « The developmental niche: Implications for children's literacy development », in Eldering, L. et Lesemen, P. (dir.), *Early intervention and culture: Preparation for literacy*, Paris, UNESCO.

Super, C.-M., Harkness, S. (1997), « The cultural structuring of child development », in Berry, J.-W., Dasen, P., Saraswathi, T.-S. (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology. Basic Processes and Human Development*, Boston, Allyn & Bacon.

²⁹ Sagnia, J.-B. (2004), *Indigenous Knowledge and Practices of Parents and Families Regarding Psychosocial Care for Children in Three Rural Communities in the Gambia: Implications for UNICEF Programming in IECD* Unpublished MA thesis, University of Victoria.

³⁰ Woodward, S.-C. (2007), « Nation building--one child at a time: Early childhood music education in South Africa », in *Arts Education Policy Review*, Vol. 109, n° 2, p. 33-24. Retrieved from www.csa.com.

Dans son analyse des programmes d'éducation préscolaire en Gambie, au Mali et au Sénégal, Ranck Soudée³¹ met en évidence l'importance de l'utilisation de la langue maternelle dans les interactions, les jeux, les contes et les chansons. Cette utilisation constitue l'un des moyens communs de transmission des savoirs locaux. La participation de la communauté est donc encouragée, notamment par l'intermédiaire des grands-mères, des mères et des bénévoles locaux. Elle a été considérée comme cruciale pour le succès des programmes de préscolarisation. Parfois, des matériaux de construction locaux et des jouets fabriqués localement ont également été des facteurs positifs dans les programmes. Dans tous les cas, les programmes pertinents semblent reposer sur des valeurs communautaires traditionnelles d'éducation des enfants, complétées par des idées de bonnes pratiques sur la santé, la nutrition et la stimulation cérébrale interactive pour mieux préparer les enfants à l'éducation de base.

En définitive, la plupart des chercheurs s'accordent sur l'importance d'une prise en compte sérieuse de la culture dans le préscolaire. Toutefois, cette prise en compte rencontre deux difficultés majeures. La première renvoie à la faiblesse de la capacité des pays du Sud à réfléchir sur leurs propres problèmes éducatifs qui est à la fois liée à l'histoire de colonisation et à l'omniprésence de la coopération internationale. La deuxième difficulté est liée aux changements socioculturels rapides que connaissent les sociétés du Sud. Ces changements donnent souvent lieu à des croyances et des valeurs hybrides (métisses) combinant culture traditionnelle et éléments plus modernes (occidentaux).

3. Les familles et les communautés

L'étude récente de Mingat et Seurat³² à Madagascar que nous avons précédemment mentionné propose un panorama exhaustif sur le développement des enfants de 0 à 6 ans et les pratiques parentales. Cette vaste enquête aborde un certain nombre de questions cruciales, posées à la mère, sur ses références pour le développement des jeunes enfants, ainsi que sur ses pratiques et ses comportements vis-à-vis de ses propres enfants. L'un des résultats les plus pertinents de la recherche de Mingat et

³¹ Ranck Soudée, A. (2009), « Incorporating Indigenous Knowledge and Practice into ECCE: A Comparison of Programs in The Gambia, Senegal and Mali », in *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 11.

³² Mingat, A., Seurat, A. (2010), *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*, Dijon, IREDU-UNICEF.

Seurat (2010) est le fait que les mères malgaches assument pratiquement seules l'éducation et la socialisation des jeunes enfants.

Par ailleurs, cette recherche montre la grande variabilité des contextes familiaux selon le niveau économique dans la mesure où ceci contribue à façonner pour partie les pratiques familiales d'éducation. Une première dimension concerne la disponibilité de ressources financières pour faire face à un éventuel imprévu. Par ailleurs, le milieu rural est globalement plus affecté par cette contrainte. Enfin, les mères reconnaissent avoir des difficultés en matière d'alimentation. L'enquête a également exploré la manière dont les familles utilisent le temps consacré aux enfants. Ce temps accordé par les mères pour s'occuper de leurs jeunes enfants est extrêmement variable d'une famille à l'autre. Les réponses des mères indiquent un temps de l'ordre quotidien moyen de 2h30 avec leur enfant, un temps qui varie selon le lieu de résidence, et peu selon les conditions économiques du ménage. L'hygiène et l'alimentation consomment en moyenne une heure et demie et les activités de jeux et d'interaction avec l'enfant reçoivent en moyenne environ une heure. Tout se passe comme ces dernières activités avaient tendance à être plus fréquentes dans les familles plus riches dans lesquelles la mère est plus éduquée. Ces activités correspondent plutôt à des pratiques « modernes », la tradition ne faisant sans doute pas spontanément une grande place aux jeux des adultes avec le jeune enfant.

Cette enquête a aussi exploré le rôle du père dans l'éducation des enfants. Son implication, telle que déclarée spontanément par les mères, serait relativement modeste, avec seulement une moyenne de 23 % pour les enfants de 0 à 6 ans et de 26 % pour ceux de 3 à 6 ans. Il y a par ailleurs un souhait de la part des mères en faveur d'une implication accrue des pères dans l'éducation et le soin aux enfants; mais les chiffres suggèrent que ce souhait n'est toutefois pas massif, comme si les habitudes sociales correspondaient à des différenciations culturellement « bien intégrées » par les acteurs. Les pères, et cela pour les deux groupes d'âges, sont davantage impliqués dans l'alimentation, ensuite dans l'habillement, les jeux et l'hygiène. Concernant les apprentissages formels (compter, connaître les couleurs, les mots etc.), les pères sont aussi perçus comme ayant un rôle faible. Concernant l'opinion des mères sur le point de savoir si les garçons et les filles doivent être élevés de manière identique ou différente, les avis sont globalement assez partagés avec en moyenne 59 % des mères qui pensent que tous les enfants devraient être élevés de manière identique, alors que 41 % sont d'avis qu'il y a des spécificités selon le genre de l'enfant.

Cette enquête est donc à mettre en parallèle avec le fait que l'ensemble des observateurs s'accorde à souligner l'importance de l'implication des familles dans le préscolaire pour accroître sa pertinence et son impact. Bridgemohan³³, avec le cas de l'Afrique du Sud, démontre que l'implication des parents est indispensable.

Une éducation préscolaire conçue comme compensatoire aux carences supposées des familles ou une éducation préscolaire placée essentiellement sous la responsabilité des familles sont des orientations peu désirables. Les nouveaux mots-clefs dans ce domaine sont la *complémentarité* et le *partenariat* :

« La rivalité entre l'école et la famille fait également partie des oppositions tranchées qu'il convient de dépasser. Nombreux sont aujourd'hui les chercheurs qui souhaitent poser le problème en termes de complémentarité : comment les centres d'éducation préscolaire peuvent-ils répondre au mieux aux demandes des familles, tout en assurant un environnement riche en stimulations aux jeunes enfants ? En quoi le rôle des centres institutionnalisés d'éducation préscolaire peut-il compléter l'action éducative des familles ? »³⁴ (Crahay, 2010, p. 7).

Le programme Peers Early Education Partnership (PEEP) a directement travaillé depuis 1995 au Royaume-Uni avec les parents dans un quartier défavorisé. Des bénéfices importants ont été observés au niveau du vocabulaire, de la compréhension verbale, de la culture de l'écrit et de l'estime de soi des enfants (à la fois des compétences cognitives et physiques)³⁵.

Les valeurs des parents, leurs croyances, et leur statut socio-économique, ainsi que leur propre expérience de l'éducation auront une incidence sur la façon dont les familles vivent et sur les types de transitions que leurs enfants connaîtront³⁶.

³³ Bridgemohan, R.-R. (2002), *Parent involvement in early childhood development in KwaZulu natal (south Africa, KwaZulu-natal)*. Retrieved from http://gateway.proquest.com.remote.libproxy.wlu.ca/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:0807212.

³⁴ Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.

³⁵ Evangelou, M., Sylva, K. (2007), « Evidence on Effective Early Childhood Interventions from the United Kingdom : An Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 9, n° 1.

³⁶ Goodnow, J. (2001), « Commentary: culture and parenting, cross-cutting issues », in *International Society or the Study of Behavioral Development Newsletter*, Vol. 1, n° 38, p. 13-14.

Les différences culturelles dans les soins pour les jeunes enfants se comprennent par la désignation des personnes qui s'occupent des enfants, leur disponibilité, les types d'interaction ou de communication et les activités dans lesquelles les soins sont fournis aux enfants. Dans la plupart des sociétés humaines, les mères sont les principales dispensatrices de soins. Elles fournissent support et soutien dans la prise en charge des jeunes enfants et la construction de leur développement et apprentissage. Cependant, la prestation de soins dans les relations mère-enfant a lieu dans différents types de relations d'attachement en fonction des priorités culturelles. Quand il est nécessaire de partager la responsabilité des soins de leurs enfants avec d'autres acteurs, les mères jouent un rôle important dans la détermination de la division du travail dans le cadre des contraintes de leurs communautés. Les traditions culturelles aussi bien que les facteurs économiques et politiques exercent une influence sur les différences structurelles dans les arrangements de la vie des jeunes enfants³⁷.

Souvent, les grands-mères et les enfants plus âgés surveillent les jeunes enfants. Les grands-mères peuvent également être des conteurs et des chanteurs et s'occuper des jeunes enfants quand la mère est absente³⁸.

Même si les parents travaillent, ils ont plusieurs façons pour participer à l'éducation préscolaire en utilisant par exemple les six types d'implication identifiés par Epstein : parentage, communication, volontariat, apprentissage à domicile et collaboration avec la communauté³⁹. Amiral Jinnah et Henley Walters⁴⁰ ont mis en évidence que la participation des parents prédit positivement leur niveau de satisfaction avec les programmes d'éducation préscolaire.

³⁷ Brooker, L., Woodhead, M. (2010), *Culture and Learning. Early Childhood in Focus*, Milton Keynes, The Open University.

³⁸ Sagnia, J.-B. (2004), *Indigenous Knowledge and Practices of Parents and Families Regarding Psychosocial Care for Children in Three Rural Communities in the Gambia: Implications for UNICEF Programming in IECD* Unpublished MA thesis, University of Victoria.

³⁹ Bridgemohan, R.-R. (2002), *Parent involvement in early childhood development in KwaZulu natal (south Africa, KwaZulu-natal)*. Retrieved from http://gateway.proquest.com.remote.libproxy.wlu.ca/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:0807212.

⁴⁰ Amiral Jinnah, H., Henley Walters, L. (2008). « Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: Relevance of Parental Involvement », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 10, n° 1.

Poli et Varier⁴¹ décrivent l'expérience du Clos d'enfants qui est un lieu où une quinzaine d'enfants âgés de 3-6 sont réunis dans un environnement propre et sécurisé afin de se socialiser et d'apprendre ensemble. Quinze femmes forment cinq groupes différents de trois mères-éducatrices, comprenant chacun une future jeune mère, une mère et une grand-mère. Le groupe est bénévole un jour chaque semaine pour prendre soin du Clos d'enfants et de ses activités. Dans les zones urbaines, il y a une petite rémunération pour les frais de transport. L'apprentissage se déroule en petits groupes par le biais de jeux interactifs en utilisant des jeux créés par les bénévoles. Il y a au moins une collation saine ou un repas complet offerts chaque jour. Tous les acteurs du Clos sont impliqués dans un jardin et un poulailler sur le site. La structure du Clos et son programme se centrent sur le développement global de l'enfant sur les plans physique, émotionnel et social. L'une des exigences est un site approvisionné en eau potable. Une autre retombée escomptée est que les personnes formées comme mère-éducatrices transfèrent leur connaissance en matière de santé et d'hygiène dans leur vie familiale.

En bref, la littérature scientifique consultée a mis en évidence le rôle crucial des familles et des communautés dans la complémentarité en matière de soins aux enfants qui sont dans le préscolaire.

4. Les conceptions de l'enfance, la santé et la nutrition

Certains travaux africains sur la problématique de la petite enfance montrent l'importance d'analyser les conceptions de l'enfance et la nécessité de les transformer chez les différents acteurs. Chachou⁴² a mis en évidence le fait que l'enfant algérien n'aime pas son école, ou du moins éprouve-t-il à son égard des sentiments ambivalents puisqu'il ne s'y sent pas tout à fait à son aise. Un changement éventuel de ce constat passe inexorablement par la réhabilitation de ses langues maternelles dans leurs fonctions qui sont celles de toutes les langues naturelles, et par leur reconnaissance officielle comme étant des socles de l'identité nationale, en les dotant de statuts valorisants.

⁴¹ Poli, Y., Varier, A. (2003), *Une pédagogie ambitieuse, une organisation réaliste: Le clos d'enfants. Recherche-action sur la Famille et la Petite Enfance*, Paris, UNESCO.

⁴² Chachou, I. (2008), « L'enfant algérien à l'école: du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir », in *Insaniyat*, Vol. 41, p. 27-39.

Senouci⁴³ montre que malgré les intentions de la réforme de l'éducation en Algérie, le processus de centration sur l'enfant n'a pas été amorcé. Les formateurs de terrain chargés de l'encadrement des futurs enseignants n'arrivent pas à contribuer au changement escompté. Ils se cantonnent dans une logique d'enseignement caractérisée par le maintien de l'enfant dans un statut mineur.

Benghabrit-Remaoun⁴⁴ rappelle à juste titre que vouloir restituer le contexte du jeu enfantin passe obligatoirement dans les pays du Sud passe par la référence à la rue comme espace de vie des enfants. La rue, transformée dans de nombreux contextes en espace-jeu par les enfants est le signe de l'échec d'une certaine politique urbaine. Toutefois, la rue préserve les activités essentielles au développement moteur cognitif et social de l'enfant. La création et le développement d'institutions de préscolarisation ne doivent pas être synonymes d'enfermement et d'embrigadement mais ouvertes sur la socialisation locale des enfants.

Kabore- Konkobo⁴⁵ estime que l'Etat à lui seul ne peut certainement pas réussir le pari de donner aux enfants tous leurs droits. Il faut promouvoir la participation effective des collectivités locales et groupes communautaires – pas forcément en terme de contributions financières ou matérielles – afin de décoloniser non seulement les mentalités rétrogrades sur les droits et devoirs de l'enfant, mais également l'école dans son ensemble.

Au-delà de l'implication familiale et communautaire, certaines recherches montrent l'importance d'investir à la fois dans l'alimentation et la scolarisation. Les résultats de l'étude de Li et de ses coauteurs⁴⁶ au Guatemala indiquent par exemple que l'amélioration de la nutrition durant la petite enfance influence positivement les performances scolaires des jeunes filles. Ainsi, l'investissement dans des interventions visant à améliorer la nutrition de la petite enfance peut être non seulement un moyen de réduire la prévalence du retard de croissance, mais elle permet aussi d'éviter ses effets négatifs tout au long de la vie.

⁴³ Senouci, Z. (2008), « Place de l'enfant/élève dans le système éducatif à l'heure de la Réforme », in *Insaniyat*, n° 41, p. 41-52.

⁴⁴ Benghabrit- Remaoun, N. (2008), « L'école, la rue "espace de jeu" et l'enfant: le cas de l'Algérie », in *Insaniyat*, n° 41.

⁴⁵ Kabore- Konkobo, M. (2008), « Le droit des enfants à l'éducation au Burkina-Faso », *Insaniyat*, n° 41, p. 109-133.

⁴⁶ Li, H., Barnhart, H.-X., Stein, A.-D., Martorell, R. (2003), « Effects of early childhood supplementation on the educational achievement of women », in *Pediatrics*, n° 112, p. 1156-1162.

Par ailleurs, une étude comparative⁴⁷ de l'alimentation des enfants dans 5 pays africains⁴⁸ montre que la malnutrition est liée au contexte socioéconomique et géographique. De plus, les enfants urbains sont moins bien alimentés que les enfants ruraux.

En résumé, les recherches qui examinent le lien entre alimentation et scolarisation montrent clairement que le développement cognitif dépend du développement physique et que les problèmes d'alimentation sont plus prononcés dans les zones urbaines.

Certaines recherches pointent l'intérêt pour l'éducation préscolaire en Afrique de regarder et de s'inspirer des pratiques traditionnelles de soins et d'éducation des enfants. Selon Dembele⁴⁹, la garderie traditionnelle est une organisation spontanée de soins aux enfants pendant les périodes d'activités communautaires intenses qui ont lieu principalement pendant la saison des pluies. Une femme âgée (denminenaa) est responsable des soins, et elle est souvent secondée par les frères et les sœurs aînés (denmineden). Les enfants plus âgés organisent les jeux, et rapportent aux personnes âgées les problèmes alimentaires et de discipline. Les membres de la communauté veillent à ce que le responsable des soins aux enfants ait à sa disposition de la nourriture, de l'eau, du bois, et d'autres nécessités.

Selon Sagnia⁵⁰, l'UNICEF a déjà développé en Gambie un programme couronné de succès pour promouvoir l'allaitement et l'hygiène au sein des communautés. Ce programme a été connu sous le nom de « Initiative Amis des Bébé de la Communauté ». La formule de l'initiative a été de tenter l'équation ambitieuse : connaissances modernes/scientifiques + connaissances locales/traditionnelles = connaissances crédibles.

Pour synthétiser les principaux enseignements tirés de cette revue internationale de la littérature, il nous semble important de retenir les principaux points suivants utiles à la réflexion sur le développement de l'éducation préscolaire en Afrique.

En premier lieu, il faut souligner que les politiques et les institutions pour la petite enfance sont tiraillés entre tradition et modernité. En effet,

⁴⁷ Fotso, J., Kuate-Defo, B. (2006), « Household and community socioeconomic influences on early childhood malnutrition in Africa », in *Journal of Biosocial Science*, Vol. 38, n° 3, p. 289-313.

⁴⁸ Burkina Faso, Cameroun; Egypte, Kenya et Zimbabwe.

⁴⁹ Dembele, N.-U. (1999), What for Our Young Ancestors Back on Earth?, *International conference Early Childhood Care and Education*, Kampala.

⁵⁰ Sagnia, J.-B. (2004), *Indigenous Knowledge and Practices of Parents and Families Regarding Psychosocial Care for Children in Three Rural Communities in the Gambia: Implications for UNICEF Programming in IECD*, Unpublished MA thesis, University of Victoria.

les conceptions de l'enfance sont toujours enracinées dans des traditions, des cultures et des processus de socialisations spécifiques. Mais, dans le même temps, la préscolarisation fait partie des moyens mis en œuvre pour le développement et la modernisation.

En second lieu, il est utile de ne pas perdre de vue que la préscolarisation n'est qu'un élément parmi d'autres importants dans la petite enfance. En effet, de nombreuses recherches montrent les liens réciproques entre alimentation, santé et développement cognitif de l'enfant.

En troisième lieu, les politiques éducatives concernant le préscolaire nécessitent une perspective globale pour l'éducation de base. Autrement-dit, il importe de réaliser des arbitrages entre les investissements pour le préscolaire et l'école primaire. Miser trop sur le préscolaire ne permet pas de maintenir une offre de qualité pour l'éducation primaire. Mais négliger le préscolaire se paie par un taux de redoublement important au primaire et une maturité scolaire lacunaire des élèves du primaire.

En quatrième lieu, si la littérature consultée montre la diversité des chemins pour la construction d'une offre préscolaire de qualité, elle met aussi en évidence l'importance de disposer d'une infrastructure adéquate, d'éducateurs formés et motivés, de ressources pédagogiques riches et produites localement, d'une présence des langues maternelles et des parents dans le processus de scolarisation.

Conclusion

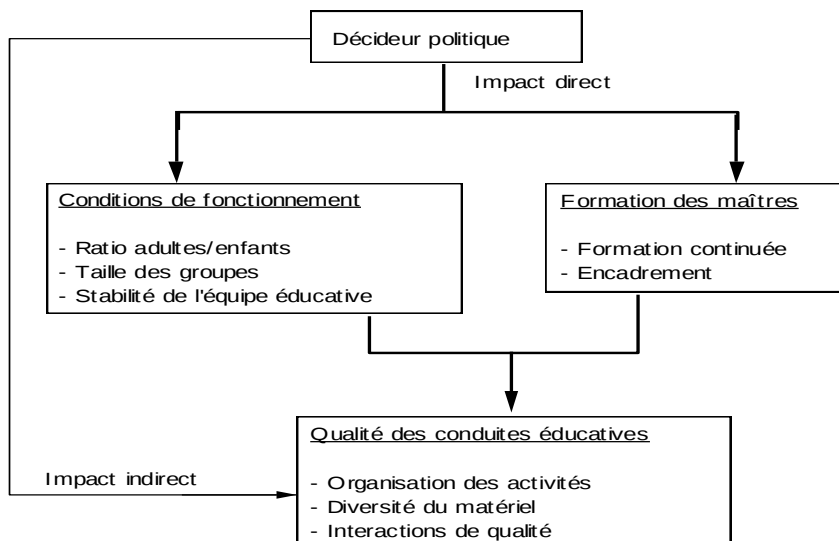
Pour conclure, ce que nous avons cherché à démontrer à travers cette revue de la littérature, c'est qu'il faut respecter certaines conditions pour rendre le préscolaire pertinent, en particulier dans des contextes défavorisés. Des recherches nous rendent en effet attentifs à la nécessité d'examiner les orientations pédagogiques des programmes développés et de ne pas perdre de vue l'importance du contexte socioculturel de l'enfant. Il est également important d'impliquer les familles et les communautés, et de mettre en place des programmes avec une dimension santé et nutrition.

Il nous semble par ailleurs utile de rappeler les conditions difficiles d'implantation du préscolaire en Afrique. Or, c'est dans l'adversité que les solutions les plus originales sont les bienvenues. Les concepteurs des programmes doivent en particulier tenir compte de la nécessaire

redevabilité envers les populations locales⁵¹ (Serpell, 1999). Le préscolaire qui vise une implantation durable en Afrique se doit de travailler étroitement avec les familles et les communautés locales.

Le modèle de Crahay⁵² (cf. figure ci-dessous) montre clairement les facteurs qui ont un impact direct ou indirect sur la qualité de l'éducation préscolaire.

Figure 1 : Les facteurs de qualité dans l'éducation préscolaire



Ce modèle de Crahay devrait être complété par l'impact direct de la famille sur la qualité des conduites éducatives dans le préscolaire. Il est donc primordial de tenir compte de tous les acteurs, leurs apports et orientations.

Par ailleurs, Engeström, Engeström et Suntio⁵³ se sont intéressés à deux dimensions pour une transformation radicale de l'école. Leurs propos s'appliquent pertinemment sur les choix susceptibles

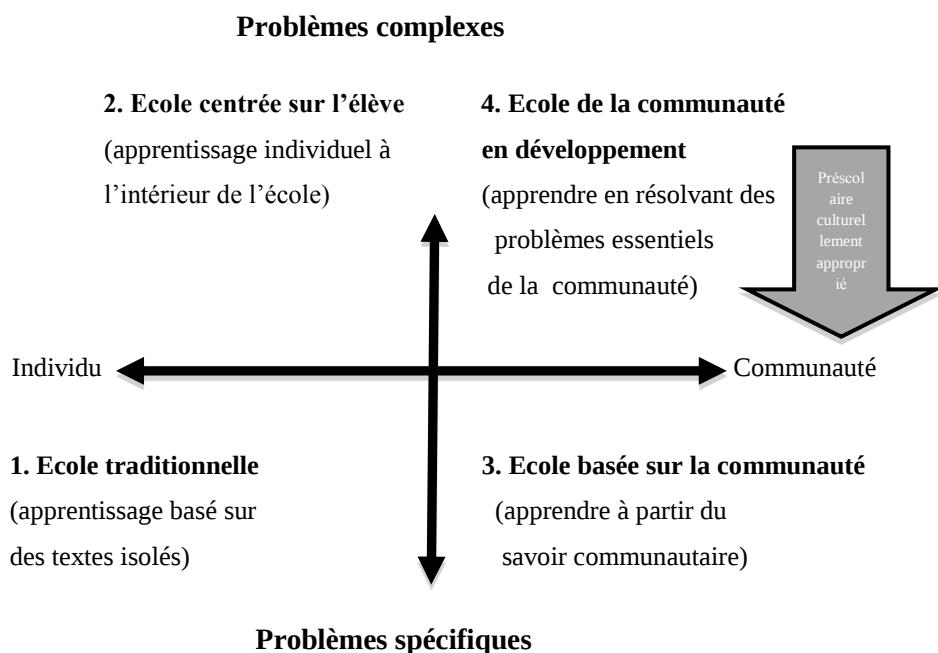
⁵¹ Serpell, R. (1999), «Local accountability to rural communities: a challenge for educational planning in Africa», In F. Leach et A. Little (Eds.), *Education, Cultures and Economics: Dilemmas for Development*, New York, Garland.

⁵² Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.

⁵³ Engeström, Y., Engeström, R., Suntio, A. (2002), « Can a School Community Learn to Master its own future? An Activity-Theoretical Study of Expansive Learning among Middle School Teachers », in Wells, G. et Claxton, G., *Learning for life in the 21st century*, Oxford, Blackwell Publishers.

d'accompagner le développement du préscolaire en Afrique subsaharienne. Le préscolaire doit répondre aux besoins de la communauté et tenir compte des problèmes complexes vécus par les communautés locales.

Figure 2. Deux dimensions de la transformation radicale de l'école
Problèmes complexes



Source : Engeström, Engeström et Suntio (2002)

L'un des dilemmes les plus difficiles pour les décideurs éducatifs en Afrique subsaharienne, et plus particulièrement dans un pays comme Madagascar est le choix difficile à entreprendre entre « allouer des fonds suffisants pour construire des infrastructures préscolaires de bonne qualité » ou « accueillir plus d'enfants dans le préscolaire ». En faisant cet arbitrage nécessaire, il est important de garder à l'esprit que l'expansion du préscolaire et la hausse correspondante des attentes le concernant représentent à la fois un danger et une opportunité. Le danger est que les programmes implantés ne réussissent pas à offrir des prestations à un niveau de qualité suffisant provoquant ainsi l'insatisfaction et la démobilisation progressive des parents. L'opportunité est rendue possible par le placement du préscolaire au centre des débats éducatifs en mettant l'accent sur l'importance des

apprentissages précoces. La mobilisation des décideurs politiques et des ressources suffisantes pour construire l'infrastructure nécessaire pour soutenir et maintenir la qualité des programmes d'éducation préscolaire peut alors faire la différence⁵⁴.

En définitive, cette revue de la littérature montre la complexité de la problématique de la petite enfance en Afrique subsaharienne au-delà de la rhétorique internationale de l'impératif investissement dans le préscolaire. En effet, le processus de préscolarisation est à la croisée de multiples influences familiales, culturelles, étatiques et internationales. Il est également utile de ne jamais penser le préscolaire à l'écart de la réflexion sur l'ensemble de l'éducation de base et sur l'exclusion sociale. Si la mesure de l'impact du préscolaire sur le développement cognitif des enfants et leurs trajectoires nous semble pertinente et légitime, elle ne doit pas perdre de vue les représentations et les croyances des acteurs de la petite enfance et en particulier les éducateurs et les parents.

Bibliographie

Amirali Jinnah, H., Henley Walters, L. (2008), « Including Parents in Evaluation of a Child Development Program: Relevance of Parental Involvement », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 10, n° 1.

Anderson, L.-M., Shinn, C., Fullilove, M.-T., Scrimshaw, S.-C., Fielding, J.-E., Normand, J., Carande-Kulis, V.-G. et the Task Force on Community Preventive Services. (2003), « The effectiveness of early childhood development programs: A systematic review », in *American Journal of Preventive Medicine*, Vol. 24, n° 3S, p. 32-46.

Azzi-Lessing, L. (2009), « Quality Support I infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 11, n° 1. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>

Ball, J. (2010a), « Culture and Early Childhood Education », in Tremblay, R.-E., Barr, R.-G., Peters, R. D.-V., Boivin, M. (dir.), *Encyclopedia on Early Childhood Development*.

Ball, J. (2010b), *Enhancing learning of children from diverse language backgrounds: Mother tongue-based bilingual or multilingual education in early childhood and early primary school years*, Paris, UNESCO.

Bar-On, A. (2004), « Early childhood care and education in Africa: The case of Botswana », in *Journal of Early Childhood Research*, Vol. 2, n° 1, p. 67-84. Retrieved from www.csa.com

⁵⁴ Azzi-Lessing, L. (2009), « Quality Support I infrastructure in Early Childhood: Still (Mostly) Missing », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 11, n° 1. Retrieved from <http://ecrp.uiuc.edu/v11n1/azzi.html>

- Benamar, A. (2008), « A propos du statut social de l'enfant : une enquête en milieu scolaire », in *Insaniyat*, n° 41, p. 53-66.
- Benghabrit-Remaoun, N. (2005), *Le préscolaire en Algérie Etat des lieux et perspectives*, Oran, Editions Crasc.
- Benghabrit-Remaoun, N. (2008), « L'école, la rue "espace de jeu" et l'enfant: le cas de l'Algérie », in *Insaniyat*, n° 41.
- Bridgemohan, R.-R. (2002), *Parent involvement in early childhood development in KwaZulu natal (south Africa, KwaZulu-natal)*. Retrieved from http://gateway.proquest.com.remote.libproxy.wlu.ca/openurl?url_ver=Z39.88-2004&rft_val_fmt=info:ofi/fmt:kev:mtx:dissertation&res_dat=xri:pqdiss&rft_dat=xri:pqdiss:0807212.
- Brooker, L., Woodhead, M. (2010), *Culture and Learning. Early Childhood in Focus*, Milton Keynes, The Open University.
- Calman, L.-J. et Tarr-Whelan, L. (2005), *Early Childhood Education for All. A Wise Investment*, New York, NY, Legal Momentum.
- Chachou, I. (2008), « L'enfant algérien à l'école : du pouvoir de la langue à la langue du pouvoir », in *Insaniyat*, n° 41, p. 27-39.
- Crahay, M. (2010), *Pourquoi il faut investir dans l'éducation préprimaire. Une revue de la littérature de recherche concernant les effets de l'éducation préprimaire en termes de préparation à l'école primaire et de lutte contre la pauvreté*, Genève, Université de Genève.
- Dembele, N.-U. (1999), What for Our Young Ancestors Back on Earth?, *International conference Early Childhood Care and Education*, Kampala.
- Dunn, M., Loxton, H., Naidoo, A. (2006), « Correlations of scores on the developmental test of visual-motor integration and copying test in a South African multi-ethnic preschool sample », in *Perceptual and Motor Skills*, Vol. 103, n° 3, p. 951-958. Retrieved from www.csa.com
- Engeström, Y., Engeström, R., Suntio, A. (2002), « Can a School Community Learn to Master its own future? An Activity-Theoretical Study of Expansive Learning among Middle School Teachers », in Wells, G. et Claxton, G., *Learning for life in the 21st century*, Oxford, Blackwell Publishers.
- Evangelou, M., Sylva, K. (2007), « Evidence on Effective Early Childhood Interventions from the United Kingdom: An Evaluation of the Peers Early Education Partnership (PEEP) », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 9, n° 1.
- Fotso, J., et Kuate-Defo, B. (2006), « Household and community socioeconomic influences on early childhood malnutrition in Africa », in *Journal of Biosocial Science*, Vol. 38, n° 3, p. 289-313.
- Garcia, M., Pence, A., Evans, J.-L. (2008), *Africa's future, Africa's challenge: Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC, World Bank.

- Garnier, P. (2009), « Préscolarisation ou scolarisation ? L'évolution institutionnelle et curriculaire de l'école maternelle. », in *Revue Française de Pédagogie*, n° 169, p. 5-15.
- Goodnow, J. (2001), « Commentary: culture and parenting, cross-cutting issues », in *International Society or the Study of Behavioral Development Newsletter*, Vol. 1, n° 38, p. 13-14.
- Harkness, S., Super, C.-M. (1993), "The developmental niche: Implications for children's literacy development", in L. Eldering et P. Lesemen, (dir.), *Early intervention and culture: Preparation for literacy*, Paris, UNESCO.
- Jaramillo, A., Mingat, A. (2008), « Early Childhood Care and Education in Sub-Saharan Africa: What would it take to meet the Millennium Development Goals ? », in Garcia. A., Pence J.-L. et Evans, M., (dir.), *Africa's Future, Africa's Challenge. Early Childhood Care and Development in Sub-Saharan Africa*, Washington, DC, The World Bank.
- Kabore-Konkobo, M. (2008), « Le droit des enfants à l'éducation au Burkina-Faso », in *Insaniyat*, n° 41, p. 109-133.
- Leseman, P. P.-M. (2009), « The impact of High Quality Education and Care on the Development of Young Children », in *Review of the Literature In Eurydice, Early Childhood Education and Care in Europe: Tackling Social and Cultural Inequalities*, Bruxelles, Eurydice.
- Li, H., Barnhart, H.-X., Stein, A.-D., Martorell, R. (2003), « Effects of early childhood supplementation on the educational achievement of women », in *Pediatrics*, n° 112, p. 1156-1162.
- Love, J.-M., Kisker, E.-E., Ross, C., Raikes, H., Constantine, J., Boller, K. (2005), « The effectiveness of early head start for 3-year-old children and their parents: Lessons for policy and programs », in *Developmental Psychology*, Vol. 41, n° 6, p. 885-901.
- Malmberg, L., Mwaura, P., Sylva, K. (2011), « Effects of a preschool intervention on cognitive development among East-African preschool children A flexibly time-coded growth model », in *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 26, n° 1, p. 124-133.
- Marcon, R.-A. (2002), « Moving up the grades: Relationship between preschool model and later school success », in *Early Childhood Research & Practice*, Vol. 4, n° 1, p. 1-24.
- Mingat, A., Seurat, A. (2010), *Développement des enfants de 0 à 6 ans et pratiques parentales à Madagascar*, Dijon, IREDU-UNICEF.
- Mitchell, L., Wylie, C., Carr, M. (2008), *Outcomes of Early Childhood Education: Literature Review. Report to the Ministry of Education*, Auckland, New Zealand Council for Educational Research.
- Montie, J.E., Xiang, Z., Schweinhart, L.-J. (2006), « Preschool experience in 10 countries: Cognitive and language performance at age 7 », in *Early Childhood Research Quarterly*, n° 21, p. 313-331.

Mwaura, P. A.-M., Sylva, K., Malmberg, L. (2008), « Evaluating the madrasa preschool programme in east Africa: A quasi-experimental study », in *International Journal of Early Years Education*, Vol. 16, n° 3, p. 237-255.

Myers, R.-G. (2000), *Education for All, 2000 Assessment. Thematic Studies: Early Childhood Care and Development*, Paris, UNESCO.

Nieman, H., Gastricht, F. (1975), *Preschool plus all-day-kindergarten : The cumulative effects of early childhood programs on the cognitive growth of four and five year old children*, Presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Washington, D.C.

Ogunlade, A.-O., Kruger, H.-S., Jerling, J.-C., Smuts, C.-M., Covic, N., Hanekom, S.-M., Mamabolo, R.-L., Kvalsvig, J. (2011), « Point-of-use micronutrient fortification: Lessons learned in implementing a preschool-based pilot trial in South », in *International Journal of Food Sciences and Nutrition*, Vol. 62, n° 1, p. 1-16. Retrieved from www.csa.com

Paris, S.- G., Morrison, F.-J., Miller, K.-F. (2006), « Academic pathways from preschool through elementary school », in Alexander, P.-A. (dir.), *Handbook of educational psychology*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

Pence, A. (2007), « Early childhood development and E-learning in Africa: The early childhood development virtual university programme », *E-Learning*, vol. 4, n° 1, p. 15-23. Retrieved from <http://dx.doi.org.remote.libproxy.wlu.ca/10.2304/elea.2007.4.1.15>.

Pence, A.-R., Marfo, K. (2008), « Early childhood development in Africa: Interrogating constraints of prevailing knowledge bases », in *International Journal of Psychology. Special Issue: Culture and Human Development*, Vol. 43, n° 2, p. 78-87.

Poli, Y., Varier, A. (2003), *Une pédagogie ambitieuse, une organisation réaliste: Le clos d'enfants. Recherche-action sur la Famille et la Petite Enfance*, Paris, UNESCO.

Ranck Soudée, A. (2009), « Incorporating Indigenous Knowledge and Practice into ECCE: A Comparison of Programs in The Gambia, Senegal and Mali », in *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 11.

Rayna, S. (2010). Qualité, équité et diversité dans le préscolaire, in *Revue internationale d'éducation-Sèvres*, n° 53, p. 23-30.

Roopnarine, J.-L., Johnson, J.- E. (2011), « The Socio-Cultural Contexts of Early Education in Caribbean Societies. A Focus on Transition to Primary School », in *Educating the Young Child*, Vol. 4, n° 3, p. 163-175.

Sagnia, J.-B. (2004), *Indigenous Knowledge and Practices of Parents and Families Regarding Psychosocial Care for Children in Three Rural Communities in the Gambia: Implications for UNICEF Programming in IECD*, Unpublished MA thesis, University of Victoria.

Schafer, J., Ezirim, M., Gamurorwa, A., Ntsonyane, P., Phiri, M., Sagnia, J. (2004), « Exploring and promoting the value of indigenous knowledge in early

childhood development in Africa », in *International Journal of Educational Policy, Research, and Practice: Reconceptualizing Childhood Studies*, Vol. 5, n° 3, p. 61-80. Retrieved from <http://www.ijeprp.org.remote.libproxy.wlu.ca/>

Schweinhart, L.-J., Weikart, D.-P. (1985), « Evidence That Good Early Childhood Programs Work », in *Phi Delta Kappan*, Vol. 66, n° 8, p. 545-551.

Schweinhart, L.-J., Weikart, D.-P. (1997), « The High/Scope preschool curriculum study through age 27 », in *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 12, n° 2, p. 117-143.

Senouci, Z. (2008), « Place de l'enfant/élève dans le système éducatif à l'heure de la Réforme », in *Insaniyat*, n° 41, p. 41-52.

Serpell, R. (1999), « Local accountability to rural communities: a challenge for educational planning in Africa », in Leach, F., Little, A. (dir.), *Education, Cultures and Economics: Dilemmas for Development*, New York, Garland.

Super, C.-M., Harkness, S. (1997), « The cultural structuring of child development », in Berry, J.-W., Dasen, P., Saraswathi, T.-S. (dir.), *Handbook of cross-cultural psychology. Basic Processes and Human Development*, Boston, Allyn & Bacon.

Tafa, E. (2008), « Kindergarten Reading and Writing Curricula in the European Union », in *Literacy*, Vol. 42, n° 3, p. 162-170.

UNESCO. (2007), *Un bon départ: éducation et protection de la petite enfance. Rapport mondial de suivi de l'EPT*, Paris, UNESCO.

UNESCO. (2010), *Education et protection de la petite enfance. Rapport régional Afrique*, Dakar, BRED-UNESCO.

Woodhead, M. (1996), *In Search of the Rainbow: Pathways to quality in large scale programmes for young disadvantaged children*, The Hague, Bernard van Leer Foundation.

Woodward, S.-C. (2007), « Nation building--one child at a time: Early childhood music education in South Africa », in *Arts Education Policy Review*, Vol. 109, n° 2, p. 33-24. Retrieved from www.csa.com.

مركز البحوث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافة



Centre de Recherche
en Anthropologie
Sociale
« Culturelle »

Oran - Algérie الجزائر

جامعة تونس
Université de Tunis



الدراسات المغاربية
MAGHREB

LES ESPACES PUBLICS AU MAGHREB



Sous la direction de
Hassan REMAOUN et Abdelhamid HENIA



Editions



2013