

INTRODUCTION

Il n'y a peut-être pas de sujet de discussion plus délicat que ce qu'il y a de « mieux » pour les enfants - une discussion contrecarrée par la singularité du « mieux » et la diversité des « enfants ». Dans le monde (minoritaire¹) de l'Ouest, certaines croyances à propos des enfants et leurs soins sont présentées comme “universelles”, mais les preuves globales à l'appui de telles allégations font souvent défaut. De plus en plus, des revues « Occidentales » éminentes remettent en cause de telles affirmations. L'édition d'octobre 2008 d'*American Psychologist* a publié un article par Jeffrey Arnett intitulé « Le 95% négligé : Pourquoi la psychologie américaine doit devenir moins américaine. » Dans cet article Arnett notes : « Mon argument est que de la recherche sur l'ensemble de l'humanité est nécessaire pour la création d'une science qui représente véritablement l'ensemble de l'humanité....la psychologie américaine ne peut plus se permettre de négliger 95% du monde... » (p. 602). En 2010, Heinrich Heine et Norenzayan ont publié un article dans *Behavioural and Brain Sciences* intitulé: « les gens les plus étranges du monde? », défendant l'idée que les échantillons tirés des sociétés « Western (occidentales), éduquées, industrialisées, riche

¹ En conformité avec Pearson Education ©: Utiliser les termes 'monde majoritaire' (pour le monde en développement) et 'monde minoritaire' (pour le monde développé) nous rappelle que la majorité des gens dans le monde vivent dans les continents les plus pauvres sur le plan économique : l'Asie, l'Afrique et l'Amérique latine et qu'une minorité seulement de la population mondiale vit dans les régions les plus riches du monde (Europe, Australie, Nouvelle Zélande, Japon, USA et Canada). Ces termes nous invitent aussi à réfléchir sur les inégalités mondiales et l'inégalité des rapports de force entre les deux parties du monde. Cependant, une simple distinction binaire pourrait être critiquée car simplifiant trop une image plus complexe.

et démocratique (WEIRD)... sont particulièrement inhabituelles comparé au reste de l'espèce –des cas isolés fréquents.... Les résultats suggèrent que les membres de sociétés bizarres (WEIRD), y compris les jeunes enfants, sont parmi les populations les moins représentatives qu'on puisse trouver pour faire des généralisations au niveau des comportements... » (p. 1). De toute évidence, de point de vue the l'Ouest ne reflète pas totalement la realite ; il ne représente pas « l'ensemble de l'humanité ». Il y a d'autres visions concernant les enfants et leur soins et ces « autres facons » ont également produit des adultes de capacité, de caractère, et d'accomplissement exceptionnels- mais nous savons relativement peu de choses sur elles.

Ce livre met l'accent sur les « autres facons » : d'autres façons de comprendre les soins et le development des enfants; d'autres façons de soutenir les 'communautés', du niveau local au niveau national ; d'autres façons de promouvoir les compétences; et d'autres moyens que les chercheurs et les établissements d'enseignement supérieur peuvent contribuer aux bien-etre des enfants et des des sociétés. Qui transcende l'idée d'une hégémonie 'universelle' pour se diriger vers un lieu de compréhension diverses, inclusif et multidimensionnel. C'est un *lieu au-delà du savoir - c'est un lieu de plusieurs connaissances* accueillant et interactif.

Trouver le 'lieu'

Trouver le lieu fut accidentel—ce n'était pas planifié. Tout a commencé en 1989 avec un appel téléphonique du directeur exécutif d'un Conseil tribal indigène du centre-nord du Canada, bien loin de mon bureau (celui de Pence) de l'Université de Victoria sur la côte ouest du Canada. Le directeur exécutif souhaitait me rencontrer pour discuter d'une « autre » façon de suivre un enseignement post-secondaire dans les réserves des neuf communautés des Premières nations². Nous nous sommes rencontrés ; j'ai été extrêmement impressionné par son énergie, son engagement et sa vision ; et c'est ainsi que cette histoire a commencé.

Elle se poursuit aujourd'hui, un quart de siècle plus tard. Cependant, les lieux ne sont plus les mêmes ; il ne s'agit plus du centre-nord du Canada, mais de l'Afrique subsaharienne. Quel est le lien entre les villages tribaux et les forêts boréales du centre du Canada, et les savanes et villes de l'Afrique ? C'est justement le sujet de ce livre. Et ce voyage s'inscrit dans un cadre de

² *Les Affaires autochtones et Développement du Nord Canada (2012-10-01) notent : « Les Premières nations comptent au nombre des diverses populations autochtones au Canada qui ne sont ni des Inuits ni des Métis. »*

théories sur le développement de l'enfant, le développement de la communauté et le développement international, théories qui sont trop rarement critiquées, et dont l'emprise a supplanté les conceptions locales, les valeurs locales et la connaissance locale au détriment non seulement de ces communautés, mais de tous les peuples du monde. Tout comme avec la perte de la biodiversité de l'humanité, nous sommes défavorisés par la perte de notre ethno- diversité.

L'approche qui a été suivie dans ce volume demandera au lecteur d'abandonner toute idée préconçues quant au concept de développement, que ce soit au niveau, communautaire ou international. Ces concepts sont basés sur l'idée qu'il n'existe qu'une seule approche, « la meilleure approche » face au concept de développement – cependant la diversité humaine et sociétale est le reflet d'un réseau complexe de possibilités de développement, tout particulièrement quant il en est de l'aide à l'enfance. Ce volume mettra en lumière différents exemples, tous construits sur la base de l'existence d'une multitude de connaissances et « d'un grand nombre de bonnes manières » plutôt que d'une seule approche « correcte. » Ces approches ne font pas qu'ouvrir la porte au concept de diversité, elles reposent sur ce dernier. Sans « l'autre » il devient impossible de voir les choses sous un autre angle, de comparer, d'arriver à un savoir qui nous transcende en tant que personne et que de communauté. Éduquer l'autre à ne comprendre que notre vision personnelle du monde impactera de manière négative tous les partis.

Le pouvoir et la peur ont fonctionné en tandem, des deux côtés des déséquilibres du pouvoir, limitant les possibilités ; le « pouvoir de faire » et la « peur de » ont limité la recherche de solutions de rechange et de tout ce que l'on pouvait en tirer. Le terme « développement » a été un moyen de s'attaquer à cette peur, de définir une progression « normale, », « souhaitable », ou attendue, et également une façon de s'attaquer à l'imprévisibilité. Pour les esprits contemporains, c'est un terme plus acceptable que celui de colonisation ; cependant, son impact a souvent été identique – apprivoiser et contrôler le monde, l'aligner sur un plan qui sert ceux qui ont le pouvoir.

Mais un tel pouvoir est assorti de graves pertes – qui ne sont pas si apparentes à l'extrémité qui contrôle, mais qui se ressentent durement au plan des réalités vécues, là où les vies des peuples sont transformées, leurs propres « savoirs » laissant place à de nombreuses formes « d'inconnues ». Le Conseil tribal connaissait bien ces pertes. Il était préoccupé par le fait que les « meilleures pratiques » et la connaissance de l'Occident ont souvent porté préjudice à leurs communautés, avec des cicatrices encore visibles dans la

vie de leurs membres. La direction du Conseil tribal souhaitait avoir accès aux connaissances de l'Occident sur le programme de promotion et de formation éducative des capacités de développement de la petite enfance (DPE), mais de manière à en minimiser les impacts toxiques. Cela a abouti à un partenariat unique entre l'université et la communauté pour une approche de cet arbitrage à travers le développement d'un « programme d'enseignement génératif ».

Le programme d'enseignement génératif considère qu'il existe des connaissances multiples – que la science occidentale n'est que l'une de ces connaissances, mais qu'il en existe beaucoup d'autres, notamment des connaissances locales, autochtones. L'approche générative a également reconnu que « les détenteurs de la connaissance » revêtent diverses formes - des universitaires respectés ayant suivi de nombreuses années d'éducation formelle, mais également des anciens ayant de nombreuses années d'expérience, connus par la communauté et jouissant de sa confiance, les nouveaux parents, des travailleurs s'occupant des jeunes enfants, et des enfants eux-mêmes. Le programme d'enseignement génératif évalue les forces qui existent dans les communautés, sachant que quelqu'un ne « construit » pas tant les capacités qu'il ne participe à leur croissance. Le renforcement des capacités implique autant de faire un pas en arrière qu'un pas en avant.

Les succès de l'approche générative ont été reconnus par un leader du DPE au siège de l'Unicef en 1994, qui a voulu l'utiliser pour soutenir les travaux de l'Unicef en Afrique subsaharienne (ASS). Ce livre porte essentiellement sur la deuxième phase – la phase ASS – des travaux génératifs qui entament actuellement leur troisième décennie. Il est non seulement une réflexion sur les programmes et les activités poursuivis, mais il analyse également la raison pour laquelle des savoirs qui semblent simples, comme la reconnaissance des connaissances multiples, la diversité des détenteurs de la connaissance, la capitalisation des points forts, et l'impossibilité du « meilleur » dans un monde de diversité continuent à être virtuellement absents dans les travaux sur le développement à l'échelle internationale.

Ce livre s'ouvre sur deux chapitres qui commencent par des critiques qui plantent le décor : le chapitre 1 est une critique du terme « renforcement des capacités » et le chapitre 2 est une critique de ce que l'on appelle la « science du DPE ». Ces chapitres permettent de clarifier ce qui n'est souvent pas apparent dans les activités internationales de DPE – le côté sombre ou problématique du « bon travail ». Dans les travaux sur la petite enfance, et dans les travaux sur le développement de manière plus générale, les individus et les organisations sont souvent aveuglés par leurs bonnes intentions, croyant peut-être que

ces bonnes intentions suffisent. Il n'en est rien. Il ne faut pas croire que ces intentions fonctionnent au-delà d'un monde de dynamique du pouvoir et de visions opposées de ce qui est « bon ». Le fait qu'une certaine conception du monde soit revendiquée par un groupe puissant ou une société puissante, et soit validée par des techniques qu'ils valorisent, n'en fait nullement quelque chose de « juste » ni de « meilleur ». S'il est souvent utile de prendre en compte les notions de « juste » ou de « meilleur », leur étude doit être guidée par une dynamique de réflexion multidimensionnelle.

Ce sont les principes de « réflexions » qui ont inspiré les travaux avec les organisations tribales depuis 1989 et par après – divers détenteurs de connaissances ont présenté diverses conceptions du « bon » aux participants du programme, et comme les participants eux-mêmes se rencontraient et échangeaient sur ces idées, en s'appuyant sur leurs propres connaissances et leur expérience, cela générerait de nouvelles possibilités. Le chapitre 3 décrit les programmes de partenariat des Premières nations (PPPN) et présente le contexte des programmes qui l'ont suivi en ASS. Le chapitre 4 présente une vue d'ensemble des trois programmes ASS : les séminaires de DPE organisés en ASS à la fin des années 90 ; une série de conférences africaines internationales sur le DPE organisées entre 1999 et 2009 ; et l'Université virtuelle pour le développement de la petite enfance (UVDPE), lancée en 2000/2001 et qui fonctionne toujours.

L'UVDPE est au centre des chapitres 5 à 8. Le chapitre 5 décrit en détail l'opérationnalisation de l'UVDPE, et le chapitre 6 présente les conclusions des évaluations de son objectif plus large de promotion de capacités. Les chapitres 7 et 8 offrent des exemples d'études de cas axées sur la Tanzanie et le Malawi respectivement, préparées par des diplômés de l'UVDPE (Tanzanie : Fortidas Bakuza & Clarence Mwinuka; Malawi: Foster Kholowa & Francis Chalamanda). Le livre se termine sur le chapitre 9 qui porte sur des prolongements de travaux antérieurs, avec un accent particulier sur l'importance du leadership des établissements d'enseignement post-secondaire de l'ASS sur le DPE, à travers des cours et des programmes qui s'inscrivent dans différentes initiatives locales, ainsi qu'à travers une recherche et des travaux universitaires menés par des Africains. Toutes les facettes du DPE en Afrique, de la société civile jusqu'au gouvernement, des communautés locales jusqu'à l'enseignement tertiaire, doivent chercher à créer des réseaux d'échanges synergiques qui soutiennent, complètent et font avancer le DPE et le bien-être des enfants.

Références:

Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63, 602–614.

Henrich, J., Heine, S.J., Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 2/3, 1-75.