

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS :

Changer le discours sur le développement dans l'éducation, la protection et le développement de la petite enfance

Le terme "renforcement des capacités" est entré dans le langage courant durant le développement international du vingt-et-unième siècle. Alors que ce terme a une signification différente pour différentes personnes, il est souvent utilisé pour décrire une infusion de connaissances ou de compétences pour contribuer à la création d'un gouvernement ou institution capable de répondre aux défis majeurs liés au développement. Toutefois, comme d'autres interventions bien intentionnées de l'Ouest industrialisé, un tel "renforcement des capacités" peut avoir un effet autant destructeur que productif. Ce volume problématise de telles activités et présente une autre façon de promouvoir la construction de capacité dans le cadre du développement.

Le volume commence par une exploration du concept de renforcement des capacités et se concentre ensuite sur deux exemples de promotion de capacités pour l'éducation, les soins et le développement de la petite enfance (DPE). Le Programme de Partenariats des Premières Nations (PPPN), un programme d'éducation postsecondaire innovateur et efficace lancé en 1989 à la demande d'un grand conseil tribal dans le nord du Canada, a mené à 10 apports éducatifs dans diverses communautés autochtones au cours des vingt ans qui ont suivis. Le deuxième programme, lancé en 1994 à la demande du siège de l'UNICEF, met l'accent sur l'Afrique subsaharienne. Alors que le programme inclut toute une gamme d'activités qui concernent la promotion de capacités, le vecteur central pour ce travail de développement est l'Université Virtuelle pour le Développement de la Petite-Enfance (UVDPE), un programme créé en 2001 et maintenant en phase de transition vers les universités africaines.

Ce livre décrit des approches pour la promotion de capacité qui répondent aux complexités et aux possibilités des communautés – au niveau local ainsi que national. Ces initiatives défient le discours actuel en ce qui concerne le développement dans le cadre du DPE et du développement international et, ce faisant, fournit d'autres moyens de renforcer les capacités pour les chercheurs et les professionnels dans le DPE, l'éducation, et le vaste domaine du développement international.

University of Victoria
PO Box 1800 STN CSC
Victoria, BC V8W 3H5 Canada



COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

Changer le discours sur le développement dans l'éducation, la protection et le développement de la petite enfance



Alan Pence
Allison Benner

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS :

Changer le discours sur le développement
dans l'éducation, la protection et le
développement de la petite enfance

Alan Pence et Allison Benner

Avec la contribution aux différents chapitres de :
Fortidas Bakuza & Clarence Mwinuka, et
Foster Kholowa & Francis Chalamanda



**University
of Victoria**

Publié par l'Université of Victoria
P.O. Box 1800 STN CSC
Victoria, BC V8W 3H5
© 2016 Alan Pence et Allison Benner

Les droits moraux de l'auteur sont déclarés
Couverture : Lynette Jackson
Imprimé et relié au Canada à l'université de Victoria.

Catalogage avant publication de Bibliothèque et Archives Canada

Pence, Alan R., 1948-
[Complexities, capacities, communities. Français]

Complexités, capacités, communautés : changer le discours sur le développement dans l'éducation, la protection et le développement de la petite enfance / Alan Pence et Allison Benner ; avec la contribution aux différents chapitres de Fortidas Bakuza & Clarence Mwinuka, et Foster Kholowa & Francis Chalamanda.

Traduction de : Complexities, capacities, communities.

Comprend des références bibliographiques.

Publié en formats imprimé(s) et électronique(s).

ISBN 978-1-55058-592-6 (couverture souple).--ISBN 9781-55058-591-9 (pdf).--ISBN 978-1-55058-593-3 (epub)

1. Enfants--Développement. 2. Éducation de la première enfance.
3. Puériculture. I. Benner, Allison, auteur II. Titre. III. Titre: Complexities, capacities, communities. Français.

LB1115.P4514 2016

305.231

C2016-903923-4

C2016-903924-2

Cette publication est distribuée sous la License Créative Commons, Attribution-Non Commerciale 4.0 International (CC BY-NC 4.0). Cette licence permet à quiconque de partager et adapter le travail à des fins non-commerciales à condition que l'attribution appropriée soit donnée, et que dans le cas de réutilisation ou distribution, les termes de la licence soit clairement présentés. Pour obtenir des autorisations pour des utilisations au-delà de celles décrites dans la licence Créative Commons, veuillez s'il vous plaît contacter Alan Pence à apence@uvic.ca



*Ce livre est dédié à la mémoire du Dr. Jean Cyril Dalais—
un militant infatigable et éloquent pour les enfants d'Afrique.*

À PROPOS DES AUTEURS

Alan Pence est Chaire UNESCO pour l'Éducation, les Soins et le Développement de la Petite Enfance, et professeur à l'École des Soins pour Enfants et Adolescents à l'Université de Victoria. Il est le détenteur du Prix international de leadership en éducation du Bureau Canadien de l'Éducation Internationale, du prix inaugural de la recherche Craighdarroch de l'Université de Victoria pour 'avantage en société', et un finaliste pour le prix du Sommet Mondial sur l'Innovation en Éducation (WISE). Dr Pence est le fondateur du Programme de Partenariats des Premières Nations, un programme d'éducation et de développement communautaire autochtone, et de l'Université Virtuelle pour le Développement de la Petite-Enfance (UVDPE), un programme pour la promotion de capacité DPE actif en Afrique depuis 2001. L'auteur de plus de 130 articles et chapitres, deux de ses livres qui sont étroitement liées à ce volume sont *Soutenir le Développement des Enfants Autochtones* (avec Ball, 2006), et *Le Futur de l'Afrique – Le Défi de l'Afrique: Les Soins et le Développement de la Petite Enfance en Afrique Sub-Saharienne* (édité avec Garcia et Evans, 2008).

Allison Benner a plus de 20 ans d'expérience en tant qu'écrivaine, chercheuse, instructrice, et conceptrice de programmes d'études en linguistique et petite enfance. Son travail comprend des études de première acquisition des langues dans divers milieux culturels, les soins de l'enfant et les politiques et programmes d'apprentissage précoce, et le renforcement des capacités et l'apprentissage expérientiel dans l'éducation postsecondaire. Au cours des deux dernières décennies, Dr Benner a collaboré avec Dr Pence sur de nombreuses initiatives de promotion de renforcement des capacités dans le domaine de la petite enfance, y compris la rédaction ainsi que des projets de curriculum pour les programmes de partenariat des Premières Nations et l'Université Virtuelle pour le Développement de la Petite-Enfance.

TABLE DES MATIÈRES

i	ACRONYMES ET ABBREVIATIONS
1	INTRODUCTION
7	CHAPITRE 1 Du renforcement des capacités à la promotion des capacités
15	CHAPITRE 2 Critique des discours dominants dans le domaine du DPE à l'échelon international
35	CHAPITRE 3 Promouvoir les capacités dans le domaine du DPE : apprendre des communautés
45	CHAPITRE 4 Promouvoir les capacités dans le domaine du DPE : des Communautés aux pays
59	CHAPITRE 5 Université virtuelle pour le développement de la petite enfance (UVDPE)
71	CHAPITRE 6 Etudier les effets d'entraînement de l'UVDPE
87	CHAPITRE 7 Rapport sur une étude de cas - Tanzanie
103	CHAPITRE 8 Rapport sur l'étude de cas - Malawi
119	CHAPITRE 9 Voies vers l'avant

ACRONYMES ET ABBREVIATIONS

ADEA	Association pour le développement de l'éducation en Afrique
AECDM	Association pour le développement de la petite enfance à Malawi (ex APPM)
APPM	Association de groupes de jeux préscolaires au Malawi (actuellement AECDM)
AS&I	Initiative Universitaires et institutions africains
ACDI	Agence canadienne de développement international
ASS	Afrique subsaharienne
CDE	Convention sur les droits de l'enfant
CTML	Conseil tribal de Meadow Lake
DSW	District Social Welfare
DPPE	Développement et protection de la petite enfance
DPE	Développement de la petite enfance
ECDNA	Réseau de Développement de la petite enfance en Afrique
UVDPE	Université virtuelle du développement de la petite enfance
EPE	Education de la petite enfance
EFE	Ecole de formation des enseignants
EPT	Education pour tous
ELDS	Normes d'apprentissage précoce et de développement–Malawi
FTI	Fast Track Initiative (Initiative de mise en oeuvre accélérée)

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

GdM	Gouvernement du Malawi
GTDPE	Groupe de travail sur le développement de la petite enfance
MDCGE	Ministère du développement communautaire, du genre et des enfants–Tanzanie
MGCCD	Ministère du Genre, des enfants et du développement communautaire–Malawi
MGCSW	Ministère du Genre, des enfants et du Bien-être social – Malawi (l’ancien MGCCD)
MGDS I	Stratégie de croissance et de développement du Malawi I (2006-2011)
MGDS II	Stratégie de croissance et de développement du Malawi II (2011-2016)
MIE	Malawi Institute of Education
MINEDAF	Ministres de l’éducation des Etats membres africains
MINEDAF VIII	8e Conférence des Ministres de l’éducation des Etats membres africains
MdEST	Ministère de l’éducation, de la science et de la technologie–Malawi
MdEFP	Ministère de l’éducation et de la formation professionnelle–Tanzanie
MdSP	Ministère de la santé et de la population–Malawi
NACECE	Centre national pour l’éducation de la petite enfance
NSGRP	Stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté
NU	Objectifs de développement du millénaire des Nations Unies

ONG	Organisation non gouvernementale
ONGI	Organisation non gouvernementale internationale (non défini dans le doc)
OPC	Bureau du Président et Cabinet–Malawi
PEPE	Protection et éducation de la petite enfance
PNSE	Plan national du secteur de l'éducation–Malawi
PPPN	Programmes de partenariat avec les Premières nations
TECDEN	Réseau tanzanien de développement de la petite enfance
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO-BREDA	Bureau régional de l'Unesco pour l'éducation en Afrique
UNICEF	Fonds des Nations Unies pour l'enfance
UNICEF-ESARO	Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique orientale et australe
USAID	Agence des états-Unis pour le développement international
UVic	Université de Victoria
VIH / SIDA	Virus de l'immunodéficience humaine / Syndrome d'immunodéficience acquise

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 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.

CHAPITRE 1

DU RENFORCEMENT DES CAPACITÉS À LA PROMOTION DES CAPACITÉS

Le terme « renforcement des capacités » est d'usage courant dans le développement international au vingt et unième siècle. Le terme fait habituellement référence à des activités conçues pour offrir les compétences et connaissances nécessaires pour créer de nouvelles politiques, de nouveaux programmes et de nouvelles institutions dans le monde majoritaire. De telles initiatives de renforcement des capacités sont en général compatibles avec les agendas présentés par les bailleurs et les organisations internationales extérieures au pays dans le monde majoritaire. Ces initiatives sont présentées comme servant les intérêts supérieurs du pays bénéficiaire avec les soutiens financier et autres souvent fournis pour permettre au pays d'entreprendre les « avancées » proposées. Dans ce contexte, le renforcement des capacités a au moins deux faces : la plus courante est celle bienveillante de l'assistance—et si cette face dans beaucoup de cas reflète une intention sincère, elle cache souvent une seconde face—une face de destruction et d'épuisement des capacités. Si les initiatives de renforcement des capacités doivent s'avérer bénéfiques, nous devons (comme le demande Verity, 2007) nous pencher avec un œil critique sur les méthodes et les motifs sous-jacents à ces politiques et programmes, notamment lorsqu'ils impliquent (comme cela est généralement le cas) des relations entre des groupes ayant des accès au pouvoir différents dans le paysage social, politique et économique actuel.

Comme le notaient Kenny et Clarke (2010), ce n'est qu'à la fin des années 90 que le terme de renforcement des capacités a commencé à apparaître régulièrement dans la littérature du développement communautaire et dans les agendas politiques occidentaux. Comme le souligne Craig (2010), la première référence à ce terme apparaît au début des années 90 dans les travaux de la

Commission des Nations unies sur le développement durable (PNUD, 1991), où il est fait référence au rôle des Nations unies dans le renforcement des capacités pour soutenir le secteur de l'eau (voir McGinty, 2003 pour une discussion). Par la suite dans les années 1990, le terme a été utilisé en Europe pour faire référence à la nécessité d'élaborer des stratégies pour le développement économique communautaire dans les communautés défavorisées (Commission européenne 1996). Autour de cette même période, « le renforcement des capacités » a trouvé sa place dans la littérature internationale sur le développement pour reconnaître la nécessité de dépasser les approches « descendantes » pour aller vers le renforcement « des capacités des peuples à déterminer leurs propres valeurs et priorités et à s'organiser pour le faire » (Eade & Williams, 1995, p. 64, cités dans Craig, 2010, p. 47). Depuis, l'utilisation de ce terme a connu une croissance exponentielle. Une recherche sur le « renforcement des capacités » sur Google Scholar donne 420 000 résultats, dont 250 000 pour la décennie précédente (2004-2014).

Au début du XXI^e siècle, la notion de renforcement des capacités est devenue un puissant mobilisateur des initiatives de développement communautaire dans les mondes majoritaire et minoritaire. De bien des façons, l'arrivée de ce terme – et la philosophie et l'approche sous-jacentes qu'il véhiculait – a été une évolution prometteuse bien que problématique, comme on peut le voir ci-dessous :

Sous le slogan séduisant « d'aider les peuples à s'aider eux-mêmes », les interventions de renforcement des capacités promettaient de changer la nature même du développement. Le renforcement des capacités s'oppose favorablement à l'ingénierie sociale descendante traditionnelle, aux programmes d'ajustement structurel ou aux modèles sociaux de développement. (Kenny & Clarke, 2010, p. 4)

Cependant, comme le soulignent Kenny et Clarke (2010, *passim*) et d'autres (voir par exemple, Mowbray, 2005; Craig, 2007; Verity, 2007; King & Cruickshank, 2012), le terme « renforcement des capacités », ainsi que tous les termes qui lui sont étroitement associés (par exemple, développement communautaire, partenariat, autonomisation ; et les termes hybrides tels que le renforcement des capacités communautaires, le renforcement des capacités participatives, l'autonomisation participative et ainsi de suite) sont souvent utilisés sans réfléchir, servant à promouvoir un agenda technocratique et néolibéral. L'hypothèse sous-jacente de nombreuses initiatives internationales de développement, dans le domaine du DPE ou dans d'autres domaines, étant que la communauté, la région ou le pays considéré ayant besoin d'assistance « manquent de capacités » et que

l'organisation internationale de développement ou le bailleur sont à même d'offrir ces capacités, sous forme de transfert de connaissances, de résultats prédéfinis, ou de méthodes managériales importées du monde minoritaire. La question de savoir qui sont ceux dont les capacités doivent être renforcées, dans quel but, au profit de qui, et identifiés par lesquels, est rarement posée ou est peu étudiée en profondeur. En effet, l'utilisation du terme renforcement des capacités rappelle une critique préalable du terme « sous-développement » :

... « sous-développement » a été utilisé le 20 janvier 1949 dans le discours inaugural de Harry S. Truman. « Ce jour-là, écrit Gustave Esteva, ancien directeur de la planification du gouvernement mexicain, 2 milliards de personnes sont devenues sous-développées ». Au sens réel, à dater de ce jour, elles ont cessé d'être ce qu'elles étaient, dans toute leur diversité et se sont retrouvées métamorphosées dans le miroir inversé de la réalité des autres : un miroir qui les déprécie et les renvoie à l'autre bout de la queue, un miroir qui définit leur identité qui est celle d'une majorité hétérogène et diverse, pour en faire une minorité étroite [et homogène]. (Karl Eric Knutsson, 1997, p. 109)

Trop souvent, on convient rapidement que le pays ou la communauté bénéficiaire manque de x, et on suppose rapidement que l'agence de développement (qu'il s'agisse d'une ONG, d'une agence publique, d'un groupe international de bailleurs, ou d'un établissement d'enseignement) a la connaissance et la compétence dont le « bénéficiaire » de l'initiative a besoin. On entend beaucoup moins souvent parler d'initiative dans laquelle l'organisme d'aide veut apprendre d'un pays en développement, ou fournit des ressources pour donner à un pays ou une communauté l'opportunité d'identifier ses propres besoins et prend le temps d'élaborer des approches qui capitalisent sur ses forces propres auto identifiées et ses objectifs. On entend encore moins souvent parler d'une véritable intention de la part d'un pays ou d'une organisation du monde minoritaire à sacrifier son propre pouvoir et ses avantages pour permettre un démantèlement partiel des inégalités structurelles sous-jacentes à l'origine de ce besoin « d'aide ». De ce fait, de nombreuses initiatives de renforcement des capacités offrent une assistance à court terme peu en rapport avec les contextes et cultures locaux et qui finalement affaiblissent les capacités locales, n'enrichissant que le portefeuille de l'organisation du monde minoritaire, plaidant pour d'autres initiatives de « renforcement des capacités ». Ainsi, dans les litiges et programmes de développement international, le renforcement des capacités a trop souvent servi de « cheval de Troie des idées néolibérales dans le

développement communautaire » (Kenny, 2002, cité dans Miller, 2010). Comme le note Ife :

Il n'existe qu'un petit pas entre l'agenda descendant inhérent du renforcement des capacités et un véritable colonialisme. L'imposition d'un agenda du développement à une communauté est caractéristique du projet colonialiste, dans lequel le colonisateur est considéré comme ayant des connaissances supérieures, la sagesse et la compétence, et donc capable d'imposer son agenda aux autres (Young, 2001). Un tel point de vue peut-être celui du colonisateur et du colonisé, bien que dans ce dernier cas il y a également un certain niveau de résistance et une tentative de contester l'agenda du colonisateur (2010, p. 72).

Plus particulièrement, les initiatives de renforcement des capacités axées sur l'éducation et la formation sont souvent basées sur un simple modèle de « transfert des connaissances », rappelant la critique de Freire (1972) d'un concept « bancaire » de l'éducation. Les modèles de transfert des connaissances de l'éducation et de la formation supposent une transaction unidirectionnelle, dans laquelle la connaissance est un produit possédé par l'éducateur. Cette notion donne peu ou pas de crédibilité (ou d'espace) à une transformation mutuelle du processus d'apprentissage ou à une contribution aux connaissances locales (voir Miller, 2010; Ife, 2010; Fanany et al. 2010; Stoecker, 2010). Dans ce modèle, l'éducation et la formation n'ont plus la possibilité d'aider les individus et les sociétés à s'appuyer sur leurs propres connaissances et expériences pour faire avancer leurs propres objectifs, et les éducateurs et les formateurs à apprendre des élèves. Comme l'a dit un des indigènes australiens :

Réhabiliter les capacités de notre peuple c'est [nous restituer la responsabilité] de notre propre avenir. Vous remarquerez que je parle de réhabiliter plutôt que de renforcer les capacités de notre peuple... nous avons 40 à 60 000 années de survie et de capacité. Le problème est que notre capacité s'est érodée et a diminué [avec les colonialistes blancs] – notre peuple a des compétences, des connaissances et une expérience... nous sommes tout à fait capables de nous occuper de nos propres enfants et de nous battre pour leur avenir. (Tedmanson, 2003, p. 15, cité dans Craig, 2010, p. 55)

En bref, la littérature sur le renforcement des capacités est truffée de contradictions, soulignant les « deux faces » du renforcement des capacités

mentionnées au début de ce chapitre – l'une bienveillante, l'autre potentiellement malveillante et destructrice. Plus important, la question de savoir si le renforcement des capacités est efficace, même lorsque ce renforcement est entrepris en ayant à l'esprit la force des communautés et des cultures, n'a pas encore été adéquatement étudiée. Comme l'indique Craig (2010):

Il subsiste clairement une confusion linguistique et idéologique importante qui entoure le terme [renforcement des capacités communautaires], comme avec les termes communauté et développement communautaire. Cette confusion est aggravée par le fait que, en dépit de l'enthousiaste rhétorique du gouvernement, il existe assez peu de preuves permettant de dire si cela [le renforcement des capacités communautaires] fonctionne. La littérature sur le développement communautaire a commencé à s'intéresser aux questions relatives à son efficacité (Barr et al., 1995, 1996; Craig, 2002; Skinner & Wilson, 2002), mais aucun de ces débats ne semble s'être transformé en analyse de l'efficacité [du renforcement des capacités communautaires]. (p. 53)

Pourquoi ce livre?

L'approche décrite tout au long de ce livre est née de la forte sensibilité des communautés indigènes nord-américaines aux « bonnes intentions » qui ont donné des résultats tragiques. En tant que telle, l'approche adoptée ici peut être considérée comme une réponse aux préoccupations et contradictions soulevées dans la littérature sur le renforcement des capacités. En reconnaissance de ces critiques, et pour distinguer l'approche en faveur de laquelle nous plaidons de celles que nous considérons comme problématiques, nous faisons référence aux initiatives dans ce livre comme permettant « la promotion des capacités » plutôt que « le renforcement des capacités ». Et enfin, ce livre considère que la promotion des capacités entreprises dans un profond respect du local, un engagement à des processus inclusifs, et avec une organisation de développement international, qui se positionne comme « ne sachant pas », est possible et peut être d'une véritable utilité et constitue une source d'apprentissage approfondie pour l'ensemble des partenaires impliqués. Un mélange de chance et de reconnaissance mutuelle, a permis à l'auteur principal de ce livre d'élaborer une approche de la promotion des capacités basée sur un premier principe de « ne pas faire de mal » et un second principe d'« honorer le local ». Cette approche a été conçue il y a plus de 25 ans, tout d'abord en partenariat avec les communautés des Premières nations au Canada, puis employée dans les activités de co-développement avec

de nombreux pays d'Afrique subsaharienne. L'auteur principal pensait que le livre pouvait apporter une contribution, car il a pu constater par lui-même le potentiel des initiatives de promotion des capacités ancrées dans les initiatives locales d'avoir un impact important et à long terme sur les vies de l'ensemble des partenaires concernés. Cependant, ce livre a également été écrit suite au constat véhiculé par la littérature, selon lequel le « renforcement des capacités » peut être et est souvent incapacitant. Les conceptions et approches qui ont guidé ce travail qui a aujourd'hui plus de 20 ans, s'inscrivent dans la minorité des interventions internationales « de renforcement des capacités » – peut-être plus au moment où il a été rédigé qu'en 1989 lorsque cette histoire a commencé.

L'expérience de travail avec les communautés des Premières nations au Canada sera développée plus en détail au chapitre 3. Cependant, avant de commencer cette histoire, une seconde critique du développement suit – celle-ci axée sur la conception occidentale du développement de l'enfant, avec une référence particulière à l'Afrique subsaharienne. Cette critique du développement de l'enfant vaut pour de nombreuses disciplines et divers services ayant leur origine en Occident et qui perpétuent les mentalités de la colonisation au 21^e siècle.

Références:

- Barr, A., Drysdale, J., Purcell, R., & Ross, C. (1995). *Strong communities, effective government: The role of community work. Vol. 1.* Glasgow: Scottish Community Development Centre.
- Barr, A., Hashagen, S., & Purcell, R. (1996). *Measuring community development in Northern Ireland: A handbook for practitioners.* Glasgow: Scottish Community Development Centre.
- Commission européenne. (1996). *Social and economic inclusion through regional development: The community economic development priority in European structural funds programmes in Great Britain.* Luxembourg : Commission européenne.
- Craig, G. (2002). Towards the measurement of empowerment: The evaluation of community development. *Journal of the Community Development Society*, 33(1), 124–146.
- Craig, G. (2007). Community capacity building: Something old, something new...? *Critical Social Policy*, 27, 335–359.
- Craig, G. (2010). Community capacity building: Critiquing the concept in different policy contexts. Dans S. Kenny & M. Clarke (Eds.), *Challenging capacity building* (pp. 41-66). New York: Palgrave.
- Eade, D., & Williams, S. (1995). *The Oxfam handbook of development and relief.* Oxford: Oxfam.
- Fanany, I., Fanany, R., & Kenny, S. (2010). Capacity building in Indonesia: Building what capacity? Dans S. Kenny & M. Clarke (Eds.), *Challenging capacity building* (pp. 156-184). New York: Palgrave.
- Freire, P. (1972). *The pedagogy of the oppressed.* Harmondsworth: Penguin Books.
- Ife, J. (2010) *Human rights from below: Achieving rights through community development.* Cambridge: Cambridge University Press.
- Kenny, S. (2002). Tensions and dilemmas in community development: New discourses, new Trojans? *Community Development Journal*, 37(4), 284–299.
- Kenny, S., & Clarke, M. (2010). *Challenging capacity building.* New York: Palgrave Macmillan.

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

- King, C., & Cruickshank, M. (2012). Building capacity to engage: community engagement or government engagement? *Community Development Journal* 47(1), 5-28.
- Knutsson, K. E. (1997). *Children: Noble causes or worthy citizens?* New York: Arena/UNICEF.
- McGinty, S. (2003, November). *Community capacity-building*. Document présenté à la Conférence de l'Association australienne pour la recherche en éducation, Brisbane, Australie.
- Miller, C. (2010). Developing capacities and agency in complex times. Dans S. Kenny & M. Clarke (Eds.), *Challenging capacity building* (pp. 21-40). New York: Palgrave.
- Mowbray, M. (2005). Community capacity building or state opportunism? *Community Development Journal*, 40(3): 255–264.
- Programme de développement des Nations Unies. (1991). *Symposium for water sector capacity building*. Amsterdam: PNUD/ Institut international d'ingénierie de l'eau et de l'environnement.
- Skinner, S., & Wilson, M. (2002). *Willing partners?* Leeds: Yorkshire Forward.
- Stoecker, R. (2010). Capacity building and community power. Dans S. Kenny & M. Clarke (Eds.), *Challenging capacity building* (pp. 211-228). New York: Palgrave.
- Tedmanson, D. (2003, July). *Whose capacity needs building? Open hearts and empty hands: Reflections on capacity building in remote communities*. Document présenté à la 4e Conférence internationale sur les études critiques en management, Université d'Australie orientale, Adelaïde, Australie.
- Verity, F. (2007). *Community capacity building: A review of the literature*. Adelaïde : Ministère de la santé, Gouvernement d'Australie orientale.
- Young, R. (2001). *Postcolonialism: An historical introduction*. Oxford: Blackwell.

CHAPITRE 2

CRITIQUE DES DISCOURS DOMINANTS DANS LE DOMAINE DU DPE À L'ÉCHELON INTERNATIONAL

L'Afrique, un territoire plus vaste que les États-Unis, la Chine, l'Inde et l'Europe occidentale combinés (Atlas du Times, 2006) abrite près de 14 % de la population mondiale, avec plus de 16 % des enfants du monde âgés de moins de cinq ans vivant en Afrique subsaharienne (ASS) (Rapport des Nations unies sur le développement humain, 2014, p. 58). En dépit de la taille de l'Afrique et de l'Afrique subsaharienne, et de la part de la population mondiale qu'elles abritent, les voix africaines autochtones se font rarement entendre dans la littérature sur le développement de l'enfant qui domine les politiques et programmes dans le domaine du DPE à l'échelon international. La littérature scientifique comme la littérature populaire placent l'Afrique bien en dehors du normatif et du souhaitable, la représentant comme une cible essentielle du changement. Alors que le changement est constant dans le temps et dans les cultures, ce livre affirme qu'il est essentiel que les institutions, les gouvernements et les peuples africains conduisent le processus qui doit déterminer la nature et la nécessité d'un tel changement dans leur propre pays. Les perspectives universitaires, socio-philosophiques et politiques euro-occidentales qui ont dominé le DPE à l'échelon international ces dernières décennies, ne font que rarement la promotion de la diversité dans nos conceptions de la protection et du développement des enfants, laissant ainsi de bien des façons peu de place à d'autres conceptions culturelles et d'autres aspirations concernant les enfants. Comme pour la critique faite au « renforcement des capacités » dans le chapitre précédent, ce chapitre examine également le côté sombre du bon travail, et se demande qui décide ce qui est souhaitable et comment cela est mesuré.

Alors que ce chapitre critique le discours dominant euro-occidental sur le développement de l'enfant et l'image de l'enfant produite, il ne rejette pas

complètement ce discours. Nous remettons plutôt en question la domination et le pouvoir de ce discours, appelant au dialogue entre les cultures et à l'intérieur des cultures sur le développement et la protection de l'enfant. En effet, dans un contexte dialogique, dans lequel le pouvoir est plus également distribué, la discordance entre la diversité et les standards normalisants peut s'avérer une tension potentiellement utile, au lieu de nous maintenir bloqués dans la dynamique de l'un/ou l'autre. Les perspectives des mondes majoritaire et minoritaire sur le DPE reflètent certaines histoires, philosophies et objectifs socio-politiques qui ont façonné le monde contemporain, contenant chacune des perspectives valables pour l'avenir de l'éducation, de la protection et du développement de la petite enfance. Cependant, pour récolter les bénéfices d'une tension créative entre les points de vue de mondes différents, il est important pour les universitaires et les décideurs euro-occidentaux dans le domaine du DPE d'inscrire leur propre conception de l'enfance dans un contexte social et politique, de s'intéresser plus profondément aux conceptions et traditions de l'éducation et de la protection de l'enfant en Afrique— et effectivement de considérer qu'ils pourraient avoir beaucoup à apprendre de ces conceptions dans le contexte mondial, interdépendant dans lequel nous vivons tous actuellement.

Enfances

Les enfances, tout autant que les enfants, présentent des formes et des caractéristiques diverses. Ceci étant dit, l'éventail des enfances a été considérablement réduit au cours des deux dernières décennies. Pour prendre un exemple fort qui s'applique tant au monde minoritaire que majoritaire, dans la majorité des pays, l'enfance n'est plus la même depuis l'introduction de l'école. Les discours aux niveaux national et international – et surtout ceux qui dominent depuis le siècle dernier – soutenaient en général que les écoles sont une bonne chose. Comment les enfants peuvent-ils réussir dans les sociétés contemporaines sans être scolarisés ? Cependant, la structure que ces écoles imposaient, le contenu qu'elles jugeaient important, et leur position concernant l'apprentissage traditionnel ont tous démantelé ou détruit les modes d'apprentissage et d'accession à l'état d'adulte, établis de longue date, dans chaque société humaine.

Jusqu'à récemment, la petite enfance échappait largement aux impacts normalisant des écoles dans le monde. Même si l'on peut avec une précision raisonnable, imaginer l'environnement scolaire d'un enfant de neuf ans dans les montagnes du Laos, dans un village kenyan, dans les nombreuses communautés indigènes en Amérique du Nord, ou même dans toute ville ou cité nord-américaine ou européenne, les environnements que connaissent les

enfants n'ayant pas encore l'âge d'être scolarisés dans la plupart des pays du monde sont beaucoup moins clairs et beaucoup plus divers.

Le point de vue africain sur la petite enfance est particulièrement pertinent ici, et contraste fortement avec les points de vue euro-occidentaux post-industriels, ainsi qu'avec le point de vue sur l'enfance avancé dans les théories sur le développement de l'enfant (voir ci-dessous). Comme la plupart des gens dans le monde entier, les Africains voient les enfants comme un cadeau, et leurs premières années comme un moment privilégié d'accueil des enfants dans la famille, la communauté et la culture. Cependant, les cultures africaines ont une perspective particulière des capacités des jeunes enfants, de la nature et du contexte de l'apprentissage des enfants, et de la centralité relative de la famille élargie—ou du moins une perspective qui a été largement oubliée dans les cadres post-industriels de l'Occident, et que beaucoup sont venus à considérer comme suspecte et en violation avec les droits des enfants. Comme l'ont démontré un certain nombre d'universitaires africains importants (voir par exemple, Nsamenang, 1992, 1996, 2008; Ohuche & Otaala, 1981; Uka, 1966; and Zimba, 2002), les enfants africains depuis leur jeune âge sont considérés comme des membres compétents de la communauté, à même d'aider à s'occuper de leurs frères et sœurs, et de participer à la vie économique de la famille. Alors que ce point de vue sur les enfants peut en effet donner lieu à des abus—notamment lorsqu'il est dissocié de ses bases culturelles traditionnelles—il n'est pas intrinsèquement une exploitation.

Alors que le processus de « dissociation » aurait commencé plus tôt, à la fois avec les incursions islamiques du Nord et les contacts côtiers avec l'Europe (et la Chine), les restructurations/dissociations politiques ou géographiques les plus dramatiques de l'Afrique se sont produites à la fin des années 1800, ce qui coïncidait également avec un changement pour « l'enfance ».

Les racines enchevêtrées de l'Afrique, de la science de l'enfance et du colonialisme : un aperçu rapide

Le 15 novembre 1884, quatorze pays, tous européens à l'exception des États-Unis, se sont rencontrés à Berlin à la demande du Chancelier allemand Otto von Bismarck pour mettre un terme à la confusion sur le contrôle de l'Afrique (Rosenberg, 2010). Le 26 février 1885, les frontières étaient dessinées et les puissances occidentales ont signé une première série d'accords n'impliquant aucun africain mais transformant leur vie à jamais. La carte modifiée de l'Afrique ainsi que son héritage colonial et post-colonial problématique, sont bien connus. Cependant, la carte transformée de l'enfance qui est apparue au même moment

est moins apparente, occultée par les pouvoirs de la modernité, des progrès et de la science qui suppriment, et même effacent, d'autres interprétations et perspectives—un processus qui se perpétue sans doute jusqu'à aujourd'hui.

A peu près au même moment que celui où ce même Darwin a entrepris son voyage historique sur le *Beagle* (1831-1836), publiant par la suite *Sur les origines des espèces* (1859), Friedrich Froebel était le nom le plus influent dans le domaine de la petite enfance. La vision de l'enfance de Froebel, qui n'était pas inhabituelle pour l'époque (voir par exemple Alcott, 1830) intégrait un fort élément spirituel et une évaluation de la bonté de la capacité innée de l'enfant. L'enfant Froebélien n'était pas un navire vide ni un adulte incomplet, et son développement ne devait pas permettre la coercition : « l'éducation doit être passive et protectrice plutôt que directive, autrement la révélation libre et consciente de l'esprit divin en l'homme... disparaît » (1826, p. 34). Cependant, à la fin des années 1870, l'Europe offrait une image de l'enfance très différente avec des personnes comme Ernst Haeckel, un des premiers à proposer une science de la psychologie.

Depuis ses tous débuts, les hypothèses sur lesquelles se fonde la psychologie de l'enfant étaient très proches de—et souvent enchevêtrées avec—la logique du colonialisme (Morss, 1990). Le mouvement social Darwiniste du XIXe siècle présentait l'évolution comme une logique scientifique expliquant les différences physiques et culturelles observées chez les populations du monde entier. Le mécanisme de la sélection naturelle était considéré comme responsable de ces différences, différentes personnes représentant les différents stades de l'évolution humaine, depuis le stade le moins développé jusqu'au plus développé. Le mouvement de développement de l'enfant reflète une conception similaire : les enfants, comme les cultures se situent le long d'un continuum, depuis les moins développés jusqu'aux plus développés dans le temps. Pour citer Haeckel : « Pour bien comprendre la vie mentale hautement différenciée et délicate de l'homme civilisé, nous devons donc observer non seulement l'éveil graduel de l'enfant, mais également son développement, étape par étape, chez les populations primitives inférieures » (1879, cité dans Morss, 1990, p. 18).

Depuis ses premières formulations, la science du développement de l'enfant reflète un impératif occidental de « civilisation » basé sur une image de déficience. Les conseils de ceux définis comme « en haut de l'échelle » prennent habituellement la forme de la colonisation d'autres cultures et sociétés, et d'une surveillance étroite du développement de l'enfant par l'adulte. L'image de l'enfant en tant qu'être incompetent et incomplet domine les années formatrices de l'étude de l'enfant dans la psychologie, comme nous l'avons vu dans l'évocation

classique du monde du nouveau-né de William James : « Le bébé assailli par des yeux, des oreilles, un nez, une peau et des entrailles perçoit d'un seul coup que tout est une grande confusion détonante » (1890, réimprimé en 1981, p. 488). Cette image persiste dans les travaux de Gesell, complétée par une métaphore de plus en plus puissante de la maturation en tant qu'investissement financier : « Il y a un âge merveilleux. Le stade nourrisson se termine à deux ans, ouvrant la porte à un état supérieur » (1950, p. 40). Les perspectives axées sur l'économie concernant le développement des enfants, et par la suite du DPE, sont devenues le discours dominant au plan international à la fin du XXe siècle, et se perpétuent avec encore plus de pouvoir et d'influence à ce jour (Heckman, 2006; Heckman, Pinto, & Savelyev, 2012).

Une conception aussi particulière et étroite de l'enfant s'est perpétuée en partie du fait de l'échec de la psychologie à intégrer la culture comme facteur clé dans le développement de l'enfant, car comme indiqué plus haut, toutes les cultures et les sociétés ne perçoivent pas les enfants de la même façon que l'Occident. La critique de l'échec de la psychologie de Cole en 1996, *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*, notait la formulation de Wundt de 1921 qui parlait de « deux psychologies » : une « psychologie physiologique » axée sur l'étude expérimentale de l'expérience immédiate, et une « psychologie supérieure » (Volkerpsychologie) enracinée dans le contexte et qui ne pouvait être étudiée en utilisant des méthodes de laboratoire, mais en utilisant des méthodes des sciences descriptives comme l'ethnographie et la linguistique (Cole, p. 28). Cole a poursuivi en notant que bien que Wundt soit considéré comme le fondateur de la psychologie scientifique, « le seul élément du système scientifique qui fasse l'objet d'une large acceptation était son plaidoyer en faveur de la méthode expérimentale comme critère de légitimité disciplinaire » (1996, p. 28). En ce sens, on constate la marginalisation de la culture dans le développement de l'enfant.

La méthode expérimentale, qui puise ses fondements dans le positivisme et la croyance en une vérité objective et connue, a dominé la psychologie pendant une bonne partie du 20e siècle. Kessen, décrivant sa rencontre avec la psychologie dans les années 1950, a noté sa recherche des « lois du comportement qui devaient être parfaitement générales, indépendamment des espèces, de l'âge, du genre ou d'un contenu psychologique spécifique » (1981, p. 27). Il faut noter que si la psychologie a continué tout au long des années 1950, 1960 et 1970 à renforcer son orientation positiviste envers le développement de l'enfant, les sciences physiques que la psychologie a cherché à imiter, s'étaient engagées dans une critique et une déconstruction post structurale et postmoderne, remettant en question la possibilité de séparer celui qui voit de ce qui est vu, le subjectif de

l'objectif. Que les sciences physiques puissent s'engager dans une telle réflexion critique alors que la psychologie, en tant que science sociale, pouvait ignorer son propre tissu social est aussi étonnant que sa longue marginalisation de la culture. En dépit de ces problèmes et limites évidentes, la mainmise de la psychologie sur le domaine du développement de l'enfant est restée forte tout au long des années 1960 et 1970, en partie en raison de l'absence virtuelle à l'époque, de l'accent sur les enfants dans d'autres disciplines comme la sociologie et l'anthropologie. Cependant, vers la fin des années 1990, les deux disciplines avançaient l'idée que l'enfance est une construction sociale plutôt qu'universelle (pour un premier travail influent en sociologie, voir James & Prout, 1990, et Qvortrup et al., 1987, 1994; pour un engagement renouvelé de l'anthropologie, voir Bluebond-Langner & Korbin, 2007; Lancy, 2008; Levine & New, 2008; et Montgomery, 2009). En dépit de la valeur de telles perspectives universitaires, ces littératures entre autres, sont typiquement absentes dans le discours dominant contemporain sur le DPE à l'échelon international, et plus particulièrement ne se reflètent pas dans certains des documents les plus influents dans le domaine international du DPE.

Un enfant particulier dans l'agenda du développement : 1989/90 à ce jour

C'était pendant la période de l'ascendance universaliste et positiviste du développement de l'enfant sous la bannière de la psychologie que la communauté du développement international a commencé lentement à élever l'enfant au rang de composante clé de l'équation du développement. Les années 1989/90 ont été essentielles dans l'évolution d'un DPE à l'échelon internationale, avec la reconnaissance de la Convention sur les droits de l'enfant (Nations unies, 1989) et la reconnaissance lors de la réunion sur l'Éducation pour tous (EPT) à Jomtien en Thaïlande, que « l'apprentissage commence à la naissance » (UNESCO, 1990, 1995). Ces événements ont été bientôt suivis par une analyse influente de l'amélioration des taux de survie de l'enfant, qui a cherché à élargir l'accent mis sur les enfants du « tiers monde » pour passer de la survie au développement en bonne santé et au bien-être (Myers, 1992) — un accent potentiellement positif, à condition que les images de santé et de bien-être soient diverses et ancrées dans la culture, et que toutes les sociétés aient la même possibilité de promouvoir ces images.

Les demandes d'idées, de services, et de produits pour alimenter les intérêts récents du développement des jeunes enfants à l'échelon international ont abouti à la création de ce que l'on appelle souvent les « meilleures pratiques ». Plutôt que d'être développées localement, les « meilleures pratiques » sont en général importées de sources occidentales, souvent avec le soutien des bailleurs occidentaux. Elles ont tendance à être vues comme étant au-dessus

des préoccupations éthiques de l'impérialisme culturel, mais néanmoins, la « dynamique commerciale » est une dynamique familière. Dans le cadre de la colonisation physique, une telle pratique était qualifiée de mercantilisme : « L'objectif de l'État [colonisateur ou fournisseur] était d'exporter la plus grande quantité possible de produits et d'importer aussi peu que possible, créant ainsi une balance commerciale favorable » (Random House Dictionary, 1969, p. 896). La balance commerciale des idées sur le développement de l'enfant a effectivement favorisé l'Occident. Cependant, ces processus renforcent et perpétuent les inégalités, ne servant bien ni la science, ni l'Afrique. Ce qui serait plutôt nécessaire—et ce que propose ce livre—sont les moyens et les façons de renforcer la capacité des bénéficiaires à utiliser les capacités locales pour commencer à identifier leurs problèmes et les activités visant à réduire ces problèmes. Les perspectives euro-occidentales peuvent jouer un rôle potentiellement positif dans ce processus, mais seulement avec une relation plus équitable entre les universitaires et les décideurs des mondes minoritaire et majoritaire.

Au mieux, la littérature occidentale sur le développement de l'enfant présente des arguments solides en faveur de la nécessité de programmes de DPE et de leurs valeurs. Divers volets de la littérature mettent en lumière des raisons importantes pour investir dans le DPE et les sous-sections ci-dessous se penchent sur les points forts inhérents à un certain nombre de ces raisons, mais mettent également en exergue un nombre de points faibles, dont le plus important est le degré dans lequel les perspectives et conceptions occidentales, notamment celles de nature positiviste universaliste, continuent à dominer notre conception de l'enfant et des enfants.

Développement humain

Des références essentielles dans la littérature sur le DPE mettent à juste titre en lumière les dangers pour la santé et le développement de l'enfant de la malnutrition maternelle et de l'enfant, et soulignent la nécessité de se préoccuper de la survie de l'enfant et de programmes axés sur la santé et la nutrition : si les besoins fondamentaux des enfants en matière de nourriture, de logement, et sur le plan sanitaire sont négligés, les enfants ne peuvent prospérer dans la vision de l'enfance et de la vie humaine d'aucune culture. Outre les publications importantes comme celle du Fond de l'enfance des Nations unies (Unicef), la Situation annuelle des enfants dans le monde (voir par exemple, Unicef, 2009, édition spéciale sur la Convention des droits de l'enfant (CDE)), et les Rapports annuels sur l'EPT (notamment le Rapport sur l'éducation et la protection de la petite enfance, Unesco, 2007), deux séries dans *The Lancet* (Engle et al., 2007;

Grantham-McGregor et al., 2007; Walker et al., 2007; Engle et al., 2011; et Walker et al., 2011) résumant les éléments de preuve irréfutables sur les risques du développement auxquels sont confrontés 200 millions d'enfants dans le monde majoritaire. Ceci étant dit, sur les 20 études considérées comme appropriées pour être incluses dans Engle et al. (2007), aucune n'avait été menée par des universitaires africains, et seules deux l'étaient dans chacun des deux articles de 2011. L'absence d'opportunités pour les Africains et d'autres chercheurs du monde majoritaire à contribuer à ce que ce qui devrait être une discussion mondiale affaiblit le discours dominant. (Marfo, Pence, Levine, & Levine, 2011; Pence, 2011).

La recherche neuroscientifique dirigée par l'Occident est de plus en plus citée car elle démontre l'importance critique des trois premières années de la vie dans le développement des liaisons neuronales nécessaires au développement physique, mental et émotionnel. Comme on le constate souvent avec des courants du discours international de DPE sur le développement, les arguments neuroscientifique sont apparus en premier aux États-Unis (Chugani, Phelps, & Mazziota, 1987; Chugani, 1997; Nelson & Bloom, 1997; et Shore, 1997) ont été peaufinés (Gopnik, 1999; et Shonkoff & Phillips, 2000) avant que des personnes, des institutions importantes les intègrent plus pleinement dans la littérature internationale (Knudsen, Heckman, Cameron, & Shonkoff, 2006; Mustard, 2007; et Conseil national scientifique sur le développement de l'enfant (National Scientific Council on the Developing Child, 2007)). Cette domination de l'Occident devrait-elle être considérée comme problématique ? Étant donné les preuves neuroscientifiques, associées aux avancées génomiques, pourquoi devrait-il être important que le développement de l'enfant soit étudié dans le monde entier ? Van IJzendoorn (2010) a une réponse toute faite à cette question : « En termes simples, parce que les gènes peuvent être modifiés par les échanges avec l'environnement, être même totalement inversés, lorsque la niche écologique est prise en compte » (p. 2).

Bien qu'il soit juste d'utiliser les preuves scientifiques pour mettre en lumière l'importance et le potentiel des premières années, il est également important de reconnaître que nos conceptions du neuro-développement en sont toujours aux premiers stades, notamment eu égard aux divers contextes. Même Shonkoff qui apporte fréquemment sa contribution note (2010), « Il n'existe pas d'étude scientifique de l'impact des différentes croyances et pratiques d'éducation des enfants sur le développement précoce du cerveau » (p. 363).

Justice sociale et (erreur de) mesure des enfants

S'il est important de reconnaître le pouvoir des programmes de DPE pour soutenir les enfants, il est également important de reconnaître que les instruments et concepts généralement utilisés pour mesurer et établir les normes de développement de l'enfant peuvent eux-mêmes créer des désavantages, stigmatisant davantage encore les groupes déjà défavorisés. Dès 1984, un rapport publié par la Fondation Bernard van Leer notait : « L'approche normative est une stratégie qui apporte elle-même des désavantages pour les enfants dont le mode de vie, la langue, l'héritage culturel et les schémas sociaux ne se sont pas conformes aux normes...présumées » (p. 8). « Pour ces enfants, le « traitement » éducatif standard est souvent dévalorisant, détruisant leur image d'eux-mêmes, de leur famille et de leur communauté...la culture dominante et son expression à travers un système éducatif basé sur des normes devient donc un instrument d'oppression » (p. 9).

De manière générale, diverses organisations internationales et des organisations Nations unies penchent fortement en faveur des mesures, partant de l'argument que « pas de données égale pas de problème » et que « les chiffres comptent ». Ces arguments ne prennent pas en compte le pouvoir des nombres, empêchant ainsi une vision holistique de l'enfant, affaiblissant les perspectives locales de ce qui est important, et favorisant les priorités exogènes et descendantes. Rose (1998) exprime une préoccupation partagée par beaucoup : « Il semble que nous soyons entrés dans l'âge de l'être mesurable dont l'individualité n'est plus indescriptible, unique et au-delà de la connaissance, mais doit être connue, cartographiée, calibrée, évaluée, quantifiée, prédite et gérée » (p. 88).

Avec de telles précautions à l'esprit, les chercheurs du monde minoritaire doivent être réceptifs aux conceptions de développement de l'enfant du monde majoritaire et aider les chercheurs non occidentaux à jouer un rôle clé en se penchant sur les politiques et programmes internationaux de DPE. Si cela ne se fait pas, la majorité des enfants du monde continueront à être qualifiés de défavorisés ou déficients. Comme l'indique Nsamenang (2008), ces étiquettes sont trop souvent appliquées à la base de connaissances indigènes:

Lorsque les programmes de DPE euro-américains sont utilisés comme un étalon par rapport auquel se mesurent les formes de DPE de l'Afrique, ils refusent donc l'équité et la reconnaissance des façons qu'a l'Afrique de s'occuper de ses jeunes, privant donc le continent d'une niche dans la connaissance mondiale sur le DPE. (p. 196)

Réduction de la pauvreté

La question de la pauvreté est présente dans tous les arguments contemporains en faveur du DPE comme clé de voûte du développement. En effet, la pauvreté est le Saint Graal du développement et est l'élément ayant la plus grande influence sur le développement des enfants. Cependant, les études basées sur les problèmes de la pauvreté aux Etats Unis et dans d'autres pays du monde minoritaire sont très problématiques pour les réalités vécues dans le monde majoritaire. Les analyses de coûts-bénéfices, courantes dans la littérature sur le DPE sont historiquement ancrées sur des études basées aux USA, où les questions de pauvreté, de réduction de la pauvreté, les impacts de la pauvreté, et presque toutes les facettes du discours sur la pauvreté présentent peu de ressemblance avec le monde majoritaire.

Il est préoccupant que l'une des logiques clés invoquée dans la pauvreté et le travail des enfants, "rompre le cycle de la pauvreté", et sa forte association avec la lutte des années 1960 contre la pauvreté aux Etats Unis, soit utilisée comme un appel à l'action dans les contextes extrêmement variés du monde contemporain. Cette construction du cycle de la pauvreté, telle qu'utilisée aux Etats Unis, est profondément individualiste et puritaine, plaçant le fardeau sur les individus qui doivent sortir de leur condition à travers une activité méritante (telle que définie par ceux qui ne sont pas dans cette situation). Les paysages économiques de la pauvreté aux Etats Unis et dans d'autres parties du monde minoritaire sont très différents de ceux qu'on voit ailleurs. Et là encore, il existe peu de littérature appropriée et contextuellement informée sur l'enfant dans le monde majoritaire.

Une littérature utile et pertinente doit inclure le local, en cherchant à comprendre la pauvreté à travers les yeux de ceux qui la connaissent – qui ne se qualifient peut-être pas de « pauvres ». Ils vivent plutôt leur vie dans l'endroit qu'ils connaissent, peut-être même sans être conscients que d'autres appellent cela la pauvreté. Cela rappelle la citation de Gustava Esteva à propos de l'introduction du terme 'sous-développement' par le Président Harry Truman dans le discours international : « Deux milliards de personnes sont devenues 'sous-développées'...et ont été métamorphosées dans le miroir inversé de la 'réalité' des autres » (Knutsson, 1997, p. 109). De la même façon, nous voyons les enfants non comme ils peuvent se voir ou comme les voient leurs proches, mais comme la littérature occidentale et notamment la littérature américaine nous ont amené à les voir et les comprendre. Une littérature qui a cherché à entendre le local et qui a utilisé les réalités et les conceptions locales comme points de départ, pourrait conduire la pauvreté et la littérature DPE au-delà des idées préconçues ou dictées par l'extérieur.

Favoriser les voix locales et le leadership local

Le rôle de moteur n'est pas courant dans le développement, la psychologie de l'enfant ni dans aucune des sciences sociales. Les universitaires et les professionnels ont été amenés à croire que leurs connaissances l'emportent sur les autres voix supposées moins informées, une perspective qui neutralise les processus propices et invalide la diversité. Le domaine du DPE international, forgé dans les structures occidentales privilégiées des universitaires et avec des professionnels façonnés dans ces mêmes institutions pourraient vouloir se pencher sur les propos de Robert Chambers, un agronome respecté qui est allé vers le développement international en passant par les mêmes couloirs, un peu avant la majorité des spécialistes du DPE :

[Nous], qui nous disons des professionnels, constituons une grande partie du problème, et faire mieux exige de revoir une grande partie de ce que nous considérons comme normal ... Le professionnalisme normal signifie la pensée, les concepts, les valeurs et les méthodes dominantes dans une profession. Il est en général conservateur, fortement défendu, et reproduit dans l'enseignement, la formation, les livres, les prix professionnels, et les réunions professionnelles internationales. (1993, p. ix et 62).

La prudence (et la colère) de Chambers était dirigée contre lui-même et ses collègues, qui avaient longtemps cherché à façonner l'agriculture et le développement du monde majoritaire à l'image de leur compréhension du monde, avec invariablement des résultats problématiques. Cependant, sa prudence s'applique également au domaine du DPE. Pour réparer les dégâts causés par des professionnels dans son propre domaine, Chambers a appelé à des approches participatives qui chercheraient à créer des échanges, à entendre des voix différentes, sans privilégier l'un plus que l'autre. Ces approches ont donné de bons résultats dans le cadre de l'éducation et de la formation des autochtones en DPE (Pence et al., 1993; Ball & Pence, 2006). Elles forment la base de l'influence Maori dans l'éducation de la petite enfance (EPE) au niveau national, le programme d'enseignement *Te Whaariki* à Aotearoa/Nouvelle Zélande (Carr & May, 1993; Ministère de l'éducation de la Nouvelle Zélande, 1996), mais sont limitées dans le monde du DPE et du développement international (Pence & Marfo, 2008).

L'importance du leadership local est souvent citée dans la littérature internationale, mais l'appel semble symbolique lorsque le gros du flux d'informations et des dollars est descendant. Les critiques de ces dynamiques sont courantes, mais les exemples solides d'acteurs locaux prenant les rênes ne

le sont pas. Le leadership local a plus qu'une validité apparente. Non seulement il a été démontré et appelé par la communauté plus large du développement (Chambers, 1997, 2002), mais il a également une longue histoire dans le développement international du DPE. Myers, dans ces mots prononcés à la fin de 1995 sur la publication en format poche de son classique *The Twelve Who Survive* concluait: « Notre approche doit stimuler et soutenir les initiatives locales qui créeront des processus durables et permettront un apprentissage continu basé sur l'expérience » (p. 463). Les commentaires de Myers ont été relayés récemment par Mamadou Ndoye (ancien Secrétaire exécutif de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA), 2001-2008) à propos de l'Initiative de la voie rapide (Fast Track Initiative (FTI)) de l'EPT: « Nous avons vu l'ampleur des « solutions » et des approches descendantes visant à promouvoir l'EPT...ce que nous pouvons retenir de cette analyse est l'importance du contexte qui détermine le sort de tout plan éducatif » (Ndoye et al., 2010, pp. 43-44)

Le contexte est important. Le leadership local est important. Mais peut-être que le plus important est la conception de la relation entre la connaissance, le pouvoir et les mentalités coloniales. À cet égard, les commentaires de Shiva (2000) sont judicieux :

Quand la pluralité des connaissances s'est transformée en hiérarchie des connaissances, l'ordonnancement horizontal de systèmes divers mais tout aussi valides a été converti en un ordonnancement vertical de systèmes inégaux, et les fondations épistémologiques de la connaissance occidentale ont été imposées aux systèmes de connaissances non occidentaux avec pour résultat l'invalidation de ces derniers (2000, p. vii)

Cette subjugation pour la connaissance des autres a pris diverses formes au fil des ans, mais les rares études menées localement et qui passeraient à travers le contrôle à haut niveau basé sur des éléments de preuve sont une manifestation contemporaine perturbante. Cette pauvreté crée l'illusion du vide, alors qu'en fait il existe des activités utiles et des connaissances durement acquises. Cet aspect du terrain doit être examiné de près, en tenant compte de ses deux propriétés propice et invalidante.

Un tel examen est essentiel au succès d'un impératif clé-l'ouverture du discours sur le développement international dans le domaine du DPE à ceux que l'on a moins entendu, aux universitaires plongés dans leur propre contexte, avec des questions qui peuvent ne pas apparaître sur l'agenda dominant ou être concevables par ses agents. L'absence d'une solide littérature sur l'enfant et la

protection de ses frères et sœurs dans la littérature internationale sur le DPE n'est qu'un exemple d'une importante source largement inexploitée de connaissances – un point soulevé par Weisner et Gallimore (1977) il y a près de 40 ans. L'absence de recherche sur cette pratique essentielle – courante dans la plus grande partie du monde majoritaire – suggère la présence d'un filtre culturel qui empêche de générer des connaissances et conceptions nouvelles importantes.

Aider la majorité des chercheurs et des universitaires du monde à utiliser leurs propres modes de savoir et à faire la différence dans leur propre contexte bénéficiera à l'ensemble de l'humanité. Pour élaborer une base de connaissances véritablement mondiale, il faut se pencher non seulement sur la fuite des cerveaux », mais sur le « cadrage des cerveaux » qui doivent être étudiés. Nous ne pouvons plus nous comporter comme si 5 % du monde constitue une procuration valable, une base généralisable, pour les 95 % que l'on n'entend pas (Arnett, 2008). Les chapitres suivants de ce livre explorent quelques approches testées sur le terrain et évaluées en externe et qui intègrent ces voies dans les discussions sur les politiques, les programmes, la recherche et l'éducation.

Références:

- Alcott, A. B. (1830). *Observations on the principles and methods of infant instruction*. Boston: Carter et Hendee.
- Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63, 602–614.
- Ball, J., & Pence, A. R. (2006). *Supporting indigenous children's development: Community-university partnerships*. Vancouver, BC: UBC Press.
- Bernard van Leer Foundation. (1984). *Multi-cultural societies: Early childhood education and care. Summary report and conclusions from international seminar*. La Haye: Auteur.
- Bluebond-Langner, M., & Korbin, J. E. (2007). Challenges and opportunities in the anthropology of childhoods: An introduction to “children, childhoods, and childhood studies.” *American Anthropologist*, 109, 241–246.
- Carr, M., & May, H. (1993). Choosing a model: Reflecting on the development process of Te Whāriki, National Early Childhood Curriculum Guidelines in New Zealand. *International Journal of Early Years Education*, 1(3), 7–22.
- Chambers, R. (1993). *Challenging the professions: Frontiers for rural development*. Londres, Royaume Uni : Intermediate Technology.
- Chambers, R. (1997). *Whose reality counts? Putting the first last*. Londres, Royaume Uni: Intermediate Technology.
- Chambers, R. (2002). Power, knowledge, and policy influence: Reflections on experience. In K. Brock & R. McGee (Eds.), *Knowing poverty: Critical reflections on participatory research and policy* (pp. 135–165). Londres, Royaume Uni: Earthscan.
- Chugani, H. (1997). Neuroimaging of developmental non-linearity and developmental pathologies. Dans R. Thatcher, G. Lyons, J. Rumsey, & N. Krasnegor (Eds.), *Developmental neuroimaging: Mapping the development of brain and behavior* (pp. 187–195). San Diego, CA: Academic Press.
- Chugani, H., Phelps, M., & Mazziota, J. (1987). Positron emission tomography study of human brain function development. *Annals of Neurology*, 22, 487–497.
- Cole, M. (1996). *Cultural psychology: A once and future discipline*. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University Press.

- Engle, P., Black, M., Behrman, J., de Mello, M., Gertler, P., Kapiriri, Martorell, R., Young, M.E., & the International Child Development Steering Group. (2007). Strategies to avoid the loss of developmental potential in more than 200 million children in the developing world. *The Lancet*, 369, 229–242.
- Engle, P., Fernald, L. C. H., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., de Mello, M., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I., Iltus, S., & the Global Child Development Steering Group. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378(9799), 1339–1353.
- Froebel, F. W. A. (1826). *Die Menschenerziehung* (The Education of Man). Traduit et annoté par William N. Hailmann. New York: D. Appleton and Co., 1882.
- Gesell, A. (1950). *The first five years of life: A guide to the study of the pre-school child*. Londres, Royaume Uni: Methuen.
- Gopnik, A. (1999). *The scientist in the crib: Minds, brains and how children learn*. New York, NY: William Morrow.
- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y. B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter, L., Strupp, B., & International Child Development Steering Group. (2007). Developmental potential in the first five years for children in developing countries. *The Lancet*, 369, 60–70.
- Heckman, J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Heckman, J., Pinto, R., & Savelyev, P. (2012). *Understanding the mechanisms through which an influential early childhood program boosted adult outcomes*. NBER Working Paper No. 18581. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- James, A., & Prout, A. (Eds.). (1990). *Constructing and reconstructing childhood*. Basingstoke, UK: Falmer.
- James, W. (1981). *The principles of psychology*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Premier travail publié en 1890)
- Kessen, W. (1983). The child and other cultural inventions. Dans F. S. Kessel & A. W. Siegel (Eds.), *The child and other cultural inventions* (pp. 26–39). New York, NY: Praeger.

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

- Knudsen, E., Heckman, J., Cameron, J., & Shonkoff, J. (2006). Economic, neurobiological, and behavioral perspectives on building America's future workforce. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 103(27), 10155–10162. Extrait de <http://www.pnas.org/>
- Knuttsen, K. E. (1997). *Children: Noble causes or worthy citizens?* Florence, Italie: UNICEF
- Lancy, D. (2008). *The anthropology of childhood: Cherubs, chattel, changelings*. Cambridge, Royaume Uni: Cambridge University Press.
- LeVine, R. A., & New, R. S. (2008). *Child development: A cross-cultural reader*. Malden, MA: Blackwell.
- Marfo, K., Pence, A. R., Levine, R. A., & Levine, S. (2011). Strengthening Africa's contributions to child development research: Overview and ways forward. *Child Development Perspectives*.
- McCain, M., & J. F. Mustard. (1999). *The early years study*. Toronto, Ontario: Publications Ontario.
- Ministère de l'éducation de la Nouvelle Zélande. (1996). *Te Whariki. He Whariki Matauranga Manga Mokopuna o Aotearoa Early Childhood Curriculum*. Wellington, NZ: Learning Media.
- Montgomery, H. (2009). *An introduction to childhood: Anthropological perspectives on children's lives*. Londres, Royaume Uni : Wiley-Blackwell.
- Morss, J. R. (1990). *The biologising of childhood: Developmental psychology and the Darwinian myth*. Londres, Royaume Uni : Lawrence Erlbaum.
- Mustard, J. F. (2007). Experience-based brain development: Scientific underpinnings of the importance of early child development in a global world. Dans M. E. Young (Ed.), *Early child development from measurement to action: A priority for growth and equity* (pp. 35–63). Washington, DC: Banque mondiale.
- Myers, R. (1992). *The twelve who survive: Strengthening programmes of early childhood development in the Third World*. Londres, Royaume Uni: Routledge. (2e édition de poche, 1995: Ypsilanti, MI: High/Scope Press).
- Nations Unies. (1989). *Convention sur les droits de l'enfant*. New York, NY: Extrait de : <http://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>.

- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The timing and quality of early experiences combine to shape brain architecture*. Document de travail No. 5. Extrait de <http://www.developingchild.harvard.edu/>
- Ndouye, M., Sack, R., & Cappon, P. (2010). *Education for all: What would it take to become a success?* Projet de document de discussion. Paris, France: PAG-L.
- Nelson, C. A., & Bloom, F. E. (1997). Child development and neuroscience. *Child Development* 68, 970–987.
- Nsamenang, A. B. (1992). *Human development in cultural context: A third world perspective*. Newbury Park, CA: Sage.
- Nsamenang, A. B. (1996). Cultural organization of human development within the family context. Dans S. Carr et J. Schumaker (Eds.), *Psychology and developoing societies* (pp. 60-70). Westport, Connecticut: Greenwood.
- Nsamenang, A. B. (2008). (Mis)understanding ECD in Africa: The force of local and imposed motives. Dans M. Garcia, A. Pence, & J. Evans (Eds.), *Africa's Children, Africa's Challenge: Early childhood care and development in Sub-Saharan Africa* (pp. 135–249). Washington, DC: Banque mondiale.
- Ohuche, R. O., et Otaala, B. (1981). *The African child and his environment*. Oxford: Publié pour le Programme des Nations Unies sur l'environnement par Pergamon Press.
- Pence, A. R. & Marfo, K. (2008). Early childhood development in Africa: Interrogating constraints of prevailing knowledge bases. *International Journal of Psychology*, 43(2), 78-87.
- Pence, A. R., Kuehne, V., Greenwood, M., & Opekokew, M. R. (1993). Generative curriculum: A model of university and First Nations cooperative, post-secondary education. *International Journal of Educational Development*, 13(4), 339–49.
- Pence, A. R. (2011). Strengthening Africa's contributions to early childhood education, care and development research: Historical, conceptual and structural challenges. *Child Development Perspectives*.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (Eds.). (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot: Avebury.
- Qvortrup, J., Sgritta, G., Hengst, H., & Krusselberg, H-G. (1987). The sociology of childhood (numéro spécial), *International Journal of Sociology*, 17(3).

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

- Random House Dictionary. (1969). Edition intégrale. New York: Random House.
- Rapport des Nations Unies sur le développement humain. (2014). Extrait de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>
- Rose, N. (1998). *Inventing ourselves: Psychology, power and personhood*. Cambridge, Royaume Uni: Cambridge University Press.
- Rosenberg, M. (2010). *Berlin conference of 1884-1885 to divide Africa: The colonization of the continent by European powers*. Extrait de <http://geography.about.com/cs/politicalgeog/a/berlinconferenc.htm>
- Shiva, V. (2000). Foreword. Dans G. J. Sefa Dei, B. Hall, & D. G. Rosenberg (Eds.), *Indigenous knowledges in global contexts*. Toronto, Ontario: Université de Toronto Press.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). (2000). *From neurons to neighborhoods: The science of early child development*. Washington, DC: National Academy Press. Extrait de <http://www.nap.edu/>
- Shonkoff, J. P. (2010). Building a new biodevelopmental framework to guide the future of early childhood policy. *Child Development*, 81(1), 357–367.
- Shore, R. (1997). *Rethinking the brain: New insights into early development*. New York, NY: Families and Work Institute.
- The Times Atlas. (2006). *The size of Africa*.
- Uka, N. (1996). *Growing up in Nigerian culture*. Ibadan, Nigeria: Université d'Ibadan Press.
- UNESCO. (1990) *Déclaration mondiale sur l'éducation pour tous*. Extrait de <http://www.unesco.org/>.
- UNESCO. (1995). *About education for all*. Extrait de <http://www.unesco.org/>
- UNESCO. (2007). *Rapport mondial de suivi sur l'EPT. Un bon départ : Education et protection de la petite enfance*. Extrait de <http://www.unesco.org/>
- UNICEF. (2009). *La situation des enfants dans le monde*. Numéro spécial : Célébrer les 20 ans de la CRC. New York, NY: Auteur.
- UN Human Development Report. (2014). Retrieved from <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr14-report-en-1.pdf>.

- Van IJzendoorn, M.H. (2010). SRCD international committee report. Developments: *Newsletter of SRCD*, 533, 1-2.
- Walker, S., Wachs, T., Gardner, J., Lozoff, B., Wasserman, G., Pollitt, E., Carter, J.A., & the International Child Development Steering Group. (2007). Child development: risk factors for adverse outcomes in developing countries. *The Lancet*, 369, 145–157.
- Walker, S., Wachs, T., Grantham-McGregor, S., Black, M., Nelson, C., Huffman, S., Baker-Henningham, H., Chang, S. M., Hamadani, J. D., Lozoff, B., Meeks Gardner, J. M., Powell, C. A., Rahman, A., & Richter, L. (2011). Inequality in early childhood: Risk and protective factors for early child development. *The Lancet*, 378(9799), 1325-1338.
- Weisner, T. & Gallimore, R. (1977). My brother's keeper: Child and sibling caretaking. *Current Anthropology*, 18(2), 169–190.
- Zimba, R. F. (2002). Indigenous conceptions of childhood development and social realities in southern Africa. Dans H. Keller, Y. P. Poortina, & A. Scholmerish (Eds.), *Between Cultures and Biology: Perspectives on Ontogenetic Development* (pp. 89-114). Cambridge, Royaume Uni : Cambridge University Press.

CHAPITRE 3

PROMOUVOIR LES CAPACITÉS DANS LE DOMAINE DU DPE : APPRENDRE DES COMMUNAUTÉS

Dans les premières pages de ce livre, nous avons introduit brièvement le programme de partenariat avec les Premières nations (PPPN). En effet, ce livre et les idées qu'il traite ont vu le jour avec le PPPN. Le PPPN était un programme d'éducation du premier cycle présentiel, endogène à la communauté et qui a vu le jour à travers des partenariats avec les communautés indigènes de l'Ouest du Canada. Une bonne partie de la philosophie de l'Université virtuelle sur le développement de la petite enfance (UVDPE), son approche du programme d'enseignement et l'accent mis sur l'éducation pour promouvoir les capacités communautaires se sont d'abord développés à travers des partenariats avec les Premières nations. L'approche de développement communautaire du PPPN s'est avérée très efficace pour se pencher sur les initiatives plus larges, au niveau national, entreprises à l'UVDPE africaine et les activités connexes discutées dans les chapitres suivants.

Programme de partenariat des Premières nations (1989-2006)

Le PPPN a été créé en 1989 lorsque le Conseil tribal de Meadow Lake (CTML) au nord du Saskatchewan a pris contact avec Alan Pence pour lui demander un partenariat avec le Conseil afin de développer une approche culturellement appropriée de la formation des premières années dans leur neuf communautés. Cette invitation a finalement abouti à 10 partenariats avec les organisations des Premières nations entre 1990 et 2006, dont les succès ont été largement documentés au fil des ans (Pence, Kuehne, Greenwood & Opekokew, 1993; Pence & McCallum, 1994; Ball & Pence, 2002, 2006; voir www.fnpp.org pour des références supplémentaires³).

L'invitation de Meadow Lake résulte de la conviction du Conseil tribal qui considérait que pour créer des communautés solides sur le plan social et économique, il fallait répondre aux besoins de services de protection pour les enfants, « développés, gérés et administrés par notre propre peuple » (Conseil municipal de Meadow Lake, 1989). Au fil des ans, le Conseil a travaillé avec divers établissements post-secondaires et a souhaité éviter de reproduire certaines des expériences négatives, tels que les programmes de certificats et de diplômes « n'aboutissent à rien » et qui ne menaient pas à des programmes diplômants, était culturellement inappropriés, ou avaient un contenu non adéquat, et les programmes qui éloignaient les membres importants de la communauté de leur foyer, certains ne revenant jamais. Alors que le Conseil avait déjà pris des contacts avec plusieurs établissements plus proches, qui pour certains avaient indiqué disposer de programmes d'éducation indigène pour la petite enfance, la plupart de ces programmes étaient d'une construction et d'un contenu très occidental, avec un « saupoudrage » ou un vernis de contenu aborigène qui représentait des éléments de diverses cultures aborigènes. Aucun des programmes n'avait de contenu Cree ou Dene spécifique aux communautés de Meadow Lake, et le Conseil a donc poursuivi sa recherche.

Cette recherche l'a mené à Pence à l'École de la protection de l'enfant et des jeunes à l'Université de Victoria, une institution à plus de 2500 km de leurs communautés, qui avait été le représentant canadien d'une initiative « de reconceptualisation de l'enfance » basée en Europe (Qvortrup et al., 1987) qui l'avait amené à remettre en question certains des discours occidentaux dominants concernant l'éducation de la petite enfance (EPE) (voir Moss & Pence, 1994). Cet intérêt à « repenser » l'EPE lui a conféré « un intérêt académique » aux yeux du CTML. La réaction première de Pence a été que l'Université de Victoria était un choix improbable, étant donné les distances, l'absence de travaux axés sur les indigènes dans son département à l'époque, et les plus de 13 années qui s'étaient écoulées depuis qu'il avait participé aux travaux avec les communautés indigènes. Mais le directeur exécutif s'est fait insistant et considérait que le financement pouvait être assuré ; ils ont donc convenu d'établir un partenariat

³ Le PPPN, comme l'UVDPE et d'autres initiatives abordées plus loin dans ce livre, ont été possibles grâce à de petites équipes de personnes engagées travaillant ensemble, sur les sites partenaires et à l'UVic. Pour l'équipe du projet CTML basée à l'UVic, l'engagement de Lynette Jackson et de Margo Greenwood à l'UVic a été essentiel aux succès enregistrés. Jessica Ball a rejoint le PPPN en 2004 au moment de la fourniture du 3e programme et est restée pour devenir la première co-directrice, avant de devenir pour les derniers programmes, la directrice du PPPN au moment où les travaux de Pence ont commencé à se concentrer de plus en plus sur l'Afrique en 2000/2001.

pour élaborer une proposition et créer une approche différente de ce que le Conseil avait commencé à rencontrer dans sa recherche.

Une série de réunions en 1990 incluant des représentants de la communauté, du personnel universitaire travaillant sur le projet, et plusieurs conseillers internationaux qui eux-mêmes étudiaient des possibilités innovantes au cœur de la pratique et de la théorie, ont donné naissance à une approche respectueuse et créative du partenariat et de possibilités de programmes. Les partenaires à ces réunions ont opté pour un programme qui serait guidé non par un plan détaillé, mais par un certain nombre de principes clés incluant :

- Un engagement communautaire permanent et l'initiation de la communauté ;
- Une orientation éducative et un parcours de carrière ;
- L'évaluation de la nécessité de services de plus grande envergure pour l'enfant et les jeunes au sein des communautés ;
- Une approche respectueuse « à tous égards » des diverses connaissances ;
- L'adhésion au principe d'autonomisation ; et
- La conception de l'enfant au sein d'un contexte écologique.

Le programme élaboré qui a vu le jour a été appelé « programme d'enseignement génératif » indiquant que le programme d'enseignement réel que connaissaient les apprenants serait généré à travers un processus d'échanges dans lequel les participants s'impliquaient dialogiquement dans diverses sources de connaissances, incluant la connaissance locale (communiquée essentiellement par les anciens), la connaissance occidentale (véhiculée essentiellement à travers des livres, les documents de cours, et les présentations des instructeurs), et la connaissance des expériences propres aux étudiants (Pence, Kuehne, Greenwood, & Opekokew, 1993; Pence & McCallum, 1994). Contrairement à la plupart des programmes d'enseignement post-secondaire, incluant des cours à l'Université de Victoria, le contenu des PPPN n'était ni prédéterminé ni statique, mais plutôt indéterminé et dynamique. Le programme d'enseignement génératif est axé sur la stimulation d'un processus d'apprentissage en constante expansion, plutôt que sur le transfert d'un produit éducatif préformé.

La mise en place d'un programme d'enseignement génératif s'est faite au travers d'une « architecture ouverte », une structure qui non seulement permettait, mais en fait *exigeait* la présence d'informations et de connaissances

au-delà du programme d'enseignement type axé sur l'Occident et que l'on trouve dans la plupart des programmes post-secondaires sur la petite enfance. Cette connaissance ne se trouvait pas dans des textes établis, et ne faisait pas non plus partie de la base de connaissances des instructeurs non communautaires – elle provenait des élèves à travers les individus que la communauté considérait comme des détenteurs appropriés de la connaissance. La grande majorité de ces détenteurs de connaissances n'avait pas de diplôme universitaire—en effet, la plupart n'avait pas de diplômes de fin d'études secondaires. Mais ils possédaient des connaissances acquises à travers des expériences dans la communauté et jouissaient du respect des membres de la communauté.

L'approche adoptée était cohérente avec les souhaits de la communauté qui voulait préparer ses membres à travailler dans la réserve et hors de la réserve. Cependant cette approche « qui sort des sentiers battus » tant sur le plan de ce qui serait considéré comme des connaissances appropriées que sur le plan de l'éventail d'individus qui pourraient fournir cette connaissance—depuis les instructeurs accrédités par l'université jusqu'aux anciens locaux—était une approche que Pence souhaitait piloter avant de proposer que l'ajout du programme au calendrier de l'université. Le processus de développement—encourageant une approche non traditionnelle de l'enseignement post-secondaire tout en étant ancré dans une institution traditionnelle—était un défi considérable, notamment dans le climat académique de l'époque. Des années plus tard, dans le cadre de l'étude d'une initiative post-secondaire indigène australienne, Pence a eu la possibilité de réfléchir à ce processus avec un administrateur universitaire de haut niveau et un leader indigène sur le campus (voir Pence, Anglin, & Hunt-Jinnouchi, 2010). À travers ses travaux, il apparaissait clairement que le PPPN en s'intéressant à l'éducation indigène, aux niveaux pré-primaire et post-secondaire, était très en avance sur son temps.

Le modèle de programmes d'enseignement génératif était piloté par le Conseil tribal de Meadow Lake entre 1990 et 1993, et évalué à l'extérieur par une équipe universitaire (Cook, Marfo, & Tharp, 1993) ainsi que par les anciens dans le cadre d'une évaluation organisée par le Conseil (Jette, 1993). Les deux évaluations ont été très positives dans leur appréciation du programme. Cependant, l'évaluation menée par les anciens a donné un aperçu intéressant des impacts plus larges du modèle sur le développement communautaire. Jette a noté l'effet d'entraînement découlant de l'inclusion de membres importants de la communauté dans l'élaboration du programme d'enseignement : « La participation des anciens au programme de protection de l'enfant indien... a permis de raviver la fierté culturelle et les systèmes de valeurs traditionnelles... Il est évident que leur participation est en train de modifier les communautés des

Premières nations et les impacts positifs expérimentés continueront dorénavant à profiter à la population... » (1993, p. 59, 60).

Les informations obtenues par les deux séries d'évaluation du pilote du lac Meadow se sont avérées extrêmement importantes lorsque Pence et ses collègues ont répondu aux demandes ultérieures de neuf autres communautés autochtones de l'ouest du Canada pour offrir un programme de formation/d'enseignement (qui collectivement forment le PPPN). Par exemple, les évaluations montraient que la force et la durabilité du pilote de Meadow Lake résidait partiellement dans le travail, l'analyse préalable et la prise de décision du Conseil tribal de Meadow Lake avant de prendre contact avec l'Université de Victoria. Les rôles de ce partenariat étaient clairs dès le départ. L'Université étant un partenaire évident dans la réalisation d'un rêve du Conseil, et le Conseil devait prendre les rênes pour coordonner cette initiative, une approche qui a profité à la communauté d'une façon qui n'aurait pas été possible si l'Université avait conduit le processus. Suite au pilote de Meadow lake, le PPPN s'est efforcé d'inclure cet apprentissage dans d'autres partenariats.

Par exemple, une communauté autochtone a contacté le Programme vers le milieu des années 1990 et indiqué qu'elle aimerait offrir ces cours dans sa communauté mais ne pouvait identifier aucun ancien qui aiderait à relayer les connaissances traditionnelles. Les leaders du PPPN ont indiqué à la communauté que ce programme d'éducation particulier ne reposait pas sur une « batterie » (université) pour permettre l'apprentissage, mais sur deux : la communauté et l'université. Six mois plus tard, la communauté a présenté deux anciens et le programme a pu commencer. Trois ans plus tard, lors de la cérémonie des diplômes, ils ont non seulement célébré les réalisations des étudiants, mais également le travail de cinq anciens qui avaient partagé leur connaissance avec les étudiants pendant la période du programme.

La participation des anciens et d'autres personnes respectées en tant que détentrices de la connaissance et qui partagent la connaissance dans les programmes PPPN constituait une dynamique importante des programmes. Dans certaines communautés, de rares jeunes parlent leurs langues autochtones, il fallait donc traduire les mots des anciens. La situation a amené certaines communautés à lancer alors un programme en langue locale pour les étudiants et pour les autres membres de la communauté. Le problème de la traduction était apparu clairement lors d'une des sessions à laquelle Pence a assisté, au cours de laquelle des étudiants ont demandé à l'ancien de traduire le terme soignant dans la langue maternelle. Il a répondu en indiquant qu'il n'y avait pas de terme générique équivalent—le rôle de soignant dépendant de la relation entre

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

celui qui reçoit et celui qui dispense des soins. Une fois que l'ancien connaissait cette relation, il pouvait proposer un terme et également décrire ce que fournir des soins englobe. Ces discussions ont élargi les bases de connaissance des étudiants, des enseignants, des auteurs, et l'ensemble des connaissances dans le domaine de l'EPE. Une diplômée du PPPN a parfaitement compris une partie importante de la philosophie et de l'inspiration du programme lorsqu'elle a noté : « Faire partie de ce programme c'est comme avoir le meilleur de deux mondes. Nous adorons apprendre ce que les chercheurs ont trouvé concernant le développement de l'enfant... et nous adorons en apprendre plus sur notre propre culture et sur la façon dont nous pouvons l'utiliser pour aider les enfants de notre communauté. » (Commentaire d'évaluation de l'étudiant Lil'wat).

À la fin des années 90, une évaluation des sept premières prestations de PPPN a révélé que les taux d'achèvement du niveau de diplôme (deux ans) avaient plus que doublé par rapport à ceux d'autres programmes axés sur les indigènes et offerts pendant la même période : 77 % pour le PPPN, contre 40 % pour tous les autres programmes post-secondaires indigènes au Canada (Statistics Canada, 2001). En outre, 95 % des diplômés vivaient toujours dans leur communauté, travaillant sur les programmes de rétention communautaire, et près de 90 % avaient soit créé un nouveau programme pour l'enfant, soit travaillaient dans le cadre d'un programme d'enseignement à distance, ou poursuivaient leurs études (Ball & Pence, 2001).

Le fait que le leadership et la génération des connaissances soient enracinés dans les communautés participantes expliquait le succès sans précédent des prestations PPPN. Les programmes PPPN ont donné des résultats au niveau individuel et communautaire. Pour reprendre les propos de Marie McCallum, directrice du programme sur la protection de l'enfant indien : « Comme la communauté était invitée dans la classe et que l'apprentissage des étudiants s'élargissait à la communauté, les répercussions de la formation ne se limitaient pas à la cohorte des élèves. Il y avait un effet d'entraînement qui touchait tous les aspects de notre réflexion en tant que communautés et de nos actions envers les jeunes enfants et leurs familles. Chacun s'en trouvait transformé. » (McCallum cité à Jette, 1993).

Le PPPN a généré des expériences positives et transformatrices pour les participants au programme, les membres de la communauté, et plus largement pour l'écosystème socioculturel. L'évaluation indiquait que dans les prestations PPPN, le modèle d'enseignement génératif a abouti à des résultats éducatifs et professionnels sans précédent et des transformations personnelles et communautaires qui vont bien au-delà de la classe. Les partenariats ont

créé de nouvelles relations interpersonnelles, de nouveaux rapports avec les communautés culturelles et les principales institutions, de nouveaux modes d'enseignement et d'apprentissage, de nouvelles connaissances et de nouveaux modèles ou des modèles syncrétiques pour soutenir les enfants et les familles. Ces résultats n'auraient pas été possibles sans un cadre principal de fourniture de programmes, conduit de l'extérieur, prédéterminé. Dans les programmes, les diplômés ont vu leur succès non seulement sur le plan de leur réussite scolaire, mais également sur le plan de leur rôle émergent en tant qu'avocat communautaire et en tant que ressources respectées pour les membres et les amis de leur famille.

L'évaluation a identifié les bénéficiaires suivants du programme :

- Les membres de la communauté qui sont devenus des stagiaires/ étudiants dans le programme étaient les bénéficiaires les plus immédiats.
- Les enfants des stagiaires en profitaient également du fait de la formation de leurs parents.
- Les parents bénéficiaient d'une protection organisée de l'enfant et d'autres services de soutien qui les aidaient à s'occuper de leurs enfants et qui exposaient leurs enfants à la culture et au langage indigènes.
- Les anciens dans la communauté profitaient d'un rôle valorisé dans le programme de formation, d'un forum pour partager leur sagesse et leur expérience et d'opportunités à tisser de nouvelles relations avec les jeunes générations de leur communauté.
- Les administrateurs/organiseurs communautaires bénéficiaient de l'expérience de partenariat et de la multiplication de professionnels compétents dans leur communauté.
- Les membres de l'équipe universitaire profitaient des opportunités d'établir des passerelles avec les communautés indigènes, d'acquérir des connaissances sur les constructions indigènes de l'enfance, la protection et le développement et d'envisager de nouvelles voies pour que l'enseignement et la formation post-secondaires soient pertinents, accessibles, et soutiennent les cultures indigènes.

L'évaluation a identifié également cinq conditions préalables permettant les processus d'enseignement et d'apprentissage qui ont abouti à ces résultats positifs :

- Le partenariat, notamment une participation réciproque guidée de la communauté et de partenaires institutionnels volontaires ;

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

- Les prestations communautaires qui ont permis l'inclusion de la communauté dans toutes les phases de la planification, de l'offre et du perfectionnement du programme ;
- La participation de la cohorte d'étudiants à son propre développement professionnel ;
- L'architecture ouverte du programme d'enseignement qui exigeait la contribution de la communauté (« deux batteries ») ; et
- La facilitation par la communauté de la contribution culturelle au programme d'enseignement (normalement à travers les anciens et d'autres instructeurs respectés, certains enseignant en langues indigènes).

Les récits des participants suggéraient que les effets combinés de ces conditions étaient à l'origine de la réussite de ces partenariats. Ensemble, ces conditions ont permis que le processus de formation ainsi que le contenu du programme d'enseignement soient adaptés sur le plan culturel et ouverts sur le plan social. De même, le programme de formation a abouti à des résultats conformes aux objectifs communautaires. Par opposition à l'attitude coloniale présomptueuse de savoir ce qui est le mieux pour les populations indigènes, le modèle PPPN supposait que les communautés des Premières nations étaient mieux à même de définir les objectifs de leur communauté pour leurs enfants et leurs familles.

L'enthousiasme des communautés des Premières nations pour l'approche générative a abouti à des partenariats avec non seulement les communautés tribales (plus de 50 communautés et 10 organisations tribales), mais également avec trois collèges universitaires qui étaient géographiquement plus proches des communautés. Deux des trois collèges universitaires continue à offrir un programme de deux ans, maintenant des décennies après le premier partenariat, avec des collèges universitaires ayant eu un accès complet aux programmes, à la philosophie et à la dynamique de mise en œuvre qui le sous-tendent. L'Institut de technologie indien de la Saskatchewan (SIIT) a touché cinq conseils tribaux supplémentaires dans cette province, et dans certains cas avec des offres multiples, et le Malaspina College (aujourd'hui Vancouver Island University) a le même historique d'offres sur le long terme en Colombie Britannique. En bref, le PPPN a offert une alternative pour intégrer l'enseignement post-secondaire et l'aide au développement qui pourrait être adaptée, dans d'autres programmes d'éducation et d'initiatives de promotion des capacités dans de nombreux cadres de services à la personne au Canada – et comme nous le verrons dans les chapitres suivants, dans d'autres parties du monde également.

Références:

- Ball J., & Pence, A. (2001). *Constructing knowledge and training curricula about early childhood care and development in Canadian aboriginal communities*. Toronto, ON: Caledon Institute of Social Policy.
- Ball, J., & Pence, A. (2002). A 'generative curriculum model' for supporting child care and development programs in First Nations communities. *Journal of Speech-Language Pathology and Audiology*, 25(2), 114-124.
- Ball, J., & Pence, A. (2006). *Supporting indigenous children's development: Community-university partnerships*. Vancouver, Canada: UBC Press.
- Cook, P., Marfo, K., & Tharp, R. (1993). *Evaluation of the First Nations Partnerships Program at Meadow Lake Tribal Council*. Rapport non publié.
- ECDVU. (2000). *An examination of ICT capacity in sub-Saharan Africa*. Rapport non publié.
- Jette, D. (1993). *Meadow Lake Tribal Council Indian child care program evaluation*. Rapport non publié au Conseil tribal de Meadow Lake.
- Meadow Lake Tribal Council (1989) Vision statement. Rapport non publié au Conseil tribal de Meadow Lake, Saskatchewan.
- Moss, P., & Pence, A. R. (Eds.). (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. New York & Londres: Teachers College Press et Paul Chapman Publishers.
- Pence, A. (1998). *Proposal to establish a university without walls*. Manuscrit non publié.
- Pence, A., Anglin, J., & Hunt-Jinnouchi, F. (2010). Creating space for innovation. *Ngoonjook Journal*.
- Pence, A., Kuehne, V., Greenwood, M., & Opekokew, M. R. (1993). Generative curriculum: A model of university and First Nations cooperative, post-secondary education. *International Journal of Educational Development*, 13(4), 339-349.
- Pence, A., & McCallum, M. (1994). Developing cross-cultural partnerships: Implications for child care quality research and practice. Dans P. Moss. & A.R. Pence (Eds.). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. New York & Londres: Teachers College Press et Paul Chapman Publishers.

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

Qvortrup, J., Sgritta, G. B., Hengst, H., & Krusselbert, H-G. (1987). The sociology of childhood, [Numéro spécial], *International Journal of Sociology*, 17(3).

Statistics Canada. (2001). *Aboriginal peoples survey*. Ottawa: Gouvernement du Canada.

CHAPITRE 4

PROMOUVOIR LES CAPACITÉS DANS LE DOMAINE DU DPE : DES COMMUNAUTÉS AUX PAYS

Tôt au cours de son développement, le modèle de programme d'enseignement génératif dialogique a attiré l'attention de personnes et d'institutions au Canada et au plan international qui recherchaient une alternative aux approches descendantes de l'éducation menées de l'extérieur et plus particulièrement du DPE. Le développement du PPPN s'inscrit en tant qu'étude de cas dans le contexte d'un programme « d'instituts d'été » que Pence a lancé dans les années 80 à l'Université de Victoria (UVic) pour étudier les approches innovantes des questions de la petite enfance aux niveaux local, national et international. Les instituts d'été se sont avérés un bon terrain d'essai pour certaines idées qui par la suite ont été reprises dans un livre de 1994 édité par Moss et Pence, *Valuing Quality in Early Childhood Services: New Approaches to Defining Quality*, dont le descendant philosophique est un livre de Dahlberg, Moss et Pence publié pour la première fois en 1999 et bien accueilli : *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care* (actuellement 3^e édition 'classique' et traduite en 12 langues). Ces livres constituent une vue critique de ce qui s'est transformé en forces hégémoniques et limites actives de l'éducation, de la protection et du développement de la petite enfance, et ont permis d'identifier d'autres moyens alternatifs pour aller de l'avant.

En 1994, l'école de la protection de l'enfant et des jeunes de l'UVic et le Bureau de l'Ombudsman des enfants de Colombie Britannique ont co-organisé une grande conférence internationale en reconnaissance de l'Année internationale de la famille et de l'avancée vers la ratification de la Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant. La conférence, *Enfant plus forts, familles plus fortes*, portait sur un certain nombre de contenus éducatifs, dont

le DPE. Pence, l'organisateur de la filière DPE avait invité un certain nombre de personnes du siège de l'Unicef et des bureaux dans le pays à assister à la conférence. La conférence elle-même a été organisée en parallèle, en même temps que l'un des instituts d'été de l'UVic, et les présentateurs de l'Unicef ont donc pu participer à l'institut et à la conférence.

À la fin de son séjour à Victoria, Cyril Dalais, responsable des programmes éducatifs au siège de l'Unicef, a demandé à Pence de travailler avec son bureau pour développer une série de séminaires internationaux intensifs, organisés de façon aussi interactive et participative que les instituts d'été. Cette invitation a ouvert une voie très différente pour les travaux génératifs—une voie qui a finalement mené à l'Afrique subsaharienne (ASS) et au développement de diverses initiatives complémentaires pour faire avancer le DPE en ASS.

Séries de séminaires sur l'éducation, la protection et le développement de la petite enfance

La première étape de cette nouvelle voie générative était un séminaire international DPE/instituts d'été de 1995 à l'UVic. Le séminaire a suscité un fort intérêt, avec la participation de nombreuses régions du monde majoritaire. Les participants étaient contents du séminaire et ont présenté trois demandes à l'Unicef. En premier lieu, ils ont suggéré que l'Unicef continue à soutenir les séminaires internationaux de DPE à travers l'UVic. En deuxième lieu, ils ont demandé de compléter les séminaires internationaux de DPE par des séminaires régionaux de DPE axés sur le renforcement des capacités dans des régions particulières (par exemple, l'Asie du Sud-Est et l'Afrique subsaharienne). Et enfin, les participants ont manifesté leur soutien au développement d'un programme d'études supérieures à distance dans le domaine du DPE pour aider à faire face à la nécessité pressante d'études de haut niveau pour améliorer le bien-être des enfants, des familles et des communautés dans le monde majoritaire. L'école de la protection de l'enfant et de la jeunesse de l'UVic était considérée comme la seule parfaitement qualifiée pour élaborer un programme d'études supérieures innovant, étant donné l'expérience de Pence dans le développement du PPPN et les prestations des instituts d'été et des séries de séminaires internationaux sur le DPE.

L'UNICEF a répondu en fournissant des fonds à Pence pour planifier un séminaire/institut de DPE sur l'Afrique subsaharienne organisé à l'Université de Namibie, alors siège du Réseau pour le développement de la petite enfance en Afrique (ECDNA), sous la coordination du Professeur Barnabas Otaala⁴. Le séminaire de trois semaines s'est déroulé en septembre/octobre 1997

et a attiré 26 professionnels qualifiés de 11 pays, essentiellement d'Afrique orientale et australe. La conception de ce premier séminaire régional sur le DPE était essentiellement inspirée par les précédents instituts d'été et par les enseignements tirés du PPPN. Les principaux conférenciers se composaient de dirigeants non africains, mais le séminaire a été planifié en étant conscient que les participants eux-mêmes apportaient une richesse de connaissances et d'expériences—la plupart étaient des professionnels de niveau moyen à élevé, au sein de ministères publics importants ou d'ONG dans leurs pays respectifs. Cette connaissance locale, au niveau du pays était considérée comme aussi importante que les sources internationales et de l'ASS. Ainsi, le séminaire était structuré de manière à permettre beaucoup de travail et d'activités en petits groupes avec une restitution en plénière pour des discussions plus larges. Le séminaire s'est à dessein ouvert à des possibilités allant au-delà de ce qui était considéré comme des « meilleures pratiques » en Occident. Les participants étaient encouragés à se familiariser avec ces modèles et discours, mais à les considérer sous différents angles, et à réfléchir en partant de leur propre base d'expériences, et à générer leurs propres « bonnes idées » et « bonnes pratiques » et à les partager avec leurs collègues d'autres pays.

Nous avons par la suite appris par les participants au séminaire que l'accent mis sur les connaissances locales et l'échange voulu de perspective ASS Sud-Sud étaient rares dans les manifestations organisées par les bailleurs et les organisations internationales. Ces manifestations s'articulaient en général autour d'activités de transfert des connaissances Nord-sud (une approche déjà trop familière à ce jour). Le résultat, déjà apparent en ASS dans les différents pays visités, était une plus grande familiarité avec les idées, les approches et les programmes du Nord qu'avec les idées les programmes en cours en ASS—même pour leurs voisins de l'autre côté de la frontière. Ces dynamiques n'étaient pas sans rappeler les commentaires de divers collègues de l'ASS qui ont suivi un enseignement de base dans le pays et qui à la fin de cet enseignement, pouvaient dessiner les rivières de l'Europe sur une carte mais ne savaient pas dessiner les rivières de l'Afrique.

Tout au long du séminaire, il était considéré important que les participants discutent informellement avec les autres participants et les principaux conférenciers lors de repas partagés, de soirées de détente, et d'un voyage sur le terrain le dimanche - un jour non ouvré, —autant de pauses bienvenues après le

⁴ La requête originale de l'UNICEF ne se limitait pas à l'Afrique—l'Asie du SE et le Pacifique ont également été identifiés comme une priorité et Pence a travaillé avec l'UNICEF pour développer et fournir également un atelier de DPE pour cette région en 1997.

travail intense du séminaire, qui commençait tôt et se terminait tard. Peu à peu, il est apparu que ces temps de discussions personnelles et informelles servaient de « liant » pour la communauté en évolution de la protection et la pratique—une communauté de DPE multi organisationnelle et multi-pays qui jamais auparavant n'avait existé à une telle échelle. C'est grâce à l'importance de cette communauté en évolution que de nouvelles possibilités de DPE sont apparues en ASS. Les idées partagées ont lentement évolué pour devenir des réalités, en dépit des conditions contextuelles extrêmement difficiles qui caractérisent la majorité de l'environnement de l'ASS.

Après le séminaire réussi en Namibie, le ministère de l'éducation de la Gambie a demandé un séminaire similaire pour sa sous-région. En novembre 1998, le Ministère et le Bureau de l'Unicef en Gambie ont organisé un séminaire de DPE de deux semaines, avec 28 participants venant de 12 pays, essentiellement d'Afrique centrale et occidentale. La structure générale et l'organisation du deuxième séminaire étaient similaires à celle du premier, bien que la présence de participants anglophones et francophones ait posé des problèmes jamais rencontrés en Namibie (par exemple, traduction simultanée). Les activités importantes informelles avaient tendance à être organisées en fonction des langues, ce qui n'avait pas été le cas en Namibie l'année précédente.

En dépit des problèmes de langue du deuxième séminaire, les deux premiers séminaires africains sur le DPE ont collectivement été extrêmement efficaces pour identifier les leaders du DPE dans les pays, mettant en lumière des initiatives de DPE valables mais peu connues, et créant les bases personnelles et professionnelles pour un réseautage et un partage plus importants des informations en ASS. Lorsque la Banque mondiale a exprimé un intérêt à organiser un troisième séminaire sur le DPE en Ouganda, des discussions ont rapidement évolué en faveur l'expansion : organiser la première conférence internationale sur le DPE de l'Afrique. Avec le recul, le pas à franchir pour organiser une conférence à l'échelle du continent semblait normal et naturel, mais à l'époque cela paraissait risqué—peut-être un peu trop tôt pour une communauté naissante. Mais avec l'énorme soutien de la Banque mondiale et de nombreuses organisations internationales et des organisations des Nations unies actives dans le DPE en ASS, la conférence est devenue réalité en moins de neuf mois—et avec elle s'est mis en place un élément clé pour le puzzle en évolution de la promotion des capacités en DPE en ASS.

L'appui de la Banque mondiale à la conférence allait au-delà des coûts de l'événement. De manière un peu étonnante, la Banque a également apporté son soutien pour mettre en exergue les initiatives locales et utiliser un thème axé sur

les points forts comme l'indique le sous-titre de la conférence, *Showcasing ECD Innovation and Application in Africa (Mettre en valeur l'innovation et l'application du DPE en Afrique)*. Mettre en lumière l'innovation et le succès en Afrique était inhabituel pour l'époque, et le reste malheureusement encore aujourd'hui, car les bailleurs (essentiellement basés dans le nord) semblent presque inconsciemment se tourner vers le nord pour leurs exemples et leurs points importants, mettant en avant l'Occident et perpétuant une dynamique coloniale.

Les demandes d'inscription à la conférence ont vite dépassé les 200 personnes—capacité maximum du centre de conférence. Cette demande ainsi que l'esprit des échanges, ont mis en lumière la nécessité de faire entendre la voix de l'Afrique sur la scène internationale du DPE. Les participants à la conférence étaient enthousiastes dans leurs évaluations, recommandant la tenue à l'avenir de conférences similaires axées sur l'Afrique (voir « les séries de conférences africaines sur le DPE » ci-dessous).

Avec la conclusion de la conférence en Ouganda, l'initiative sur cinq ans de séminaires de DPE (1994–1999) était bien placée pour étudier une autre facette de cette évolution : la création de « l'université sans mur » en DPE (UVDPE) avait été envisagée un peu plus tôt au cours de la décennie (UVDPE, 2000). Idéalement, il y aurait eu suffisamment de fonds internationaux pour non seulement lancer l'UVDPE, mais également soutenir les séries de nouvelles conférences et continuer les séminaires de DPE, avec peut-être un accent plus fortement mis sur les pays francophones et lusophones de l'Afrique. Il y a eu un appel en faveur d'une telle entreprise tripartite au début des années 2000 (Pence et al., 2008), mais en 1999, les fonds limités et les ressources afférentes ont forcé à faire un choix et les séminaires DPE ont été abandonnés⁵.

⁵ Il est intéressant de noter qu'en 2010 les appels pour promouvoir le leadership à différents niveaux du DPE en ASS se font une fois de plus entendre. Il est également intéressant de noter qu'en général l'approche entreprise par le nord est celle d'un transfert de connaissances nord-sud—et ceci en dépit d'éléments de preuve en faveur d'un modèle d'échange de connaissances génératives sud-sud (mais n'excluant pas le nord). Obtenir un financement pour de tels échanges axés Sud-Sud reste aussi difficile dans les années 2010 que dans les années 1990—un témoignage de l'hégémonie de la connaissance au service du pouvoir. Pour restaurer un sens de « mémoire d'entreprise » du DPE en ASS, un processus « de regard en arrière », devrait être envisagé ainsi que d'autres facettes de « l'avancement » abordées dans le chapitre de conclusion.

Les séries de conférences africaines sur le DPE (1999-2009)

Les séries de conférences africaines sur le DPE qui se sont déroulées entre 1999 et 2009, découlaient des séminaires de DPE, mais avec le temps ont commencé à se pencher sur des éléments supplémentaires essentiels de la promotion des capacités dans le DPE africain. Bien plus grandes que les séminaires (les inscriptions à la conférence allaient de 200 en 1999 à plus de 600 en 2009, contre 25 à 30 personnes pour les séminaires), et beaucoup plus courtes (3 à 5 jours contre 14 à 20 pour les séminaires), les conférences constituaient une occasion utile d'offrir « un instantané » à grande échelle du DPE en Afrique, de montrer les programmes et la population africaine, et de partager les travaux et les idées avec des collègues d'autres pays africains, et de plus en plus à faire participer des dirigeants politiques de l'ensemble de l'ASS. En outre, la conférence était un lieu important pour un plaidoyer à grande échelle. Suite à la conférence de 2002 en Érythrée, les organisateurs locaux de conférences et de l'ASS ont publié la *Déclaration d'Asmara sur le développement de la petite enfance : cadre d'action* (2002). Le Communiqué d'Accra (2005) a été publié après la Conférence d'Accra en 2005. Ce document a été entériné par plus de 25 ministres ou représentants ministériels qui assistaient à la conférence d'Accra, et a par la suite servi à informer la Biennale de l'Association pour le développement de l'éducation en Afrique (ADEA) qui s'est tenue en mars 2006. Dans le sillon de la conférence de 2009 organisée au Sénégal, les participants et les dirigeants ont publié Un appel à l'action, que le président du Sénégal a présenté à l'Union africaine.

Les séries de conférences, à commencer par la première conférence sur le DPE en Ouganda, étaient essentiellement axées sur l'ASS et cherchaient à atteindre les professionnels du DPE et les dirigeants des gouvernements africains. Cependant, en commençant par Accra en 2005 cet intérêt s'est élargi pour inclure les dirigeants politiques africains tout en créant une deuxième filière au sein même de la conférence. De nombreuses conférences internationales privilégient des orateurs venus d'Occident (par exemple pour les discours principaux) aux conférenciers régionaux et locaux, véhiculant un message pas très subtil selon lequel « le bon et le meilleur » se trouvent en Occident. Pour promouvoir les capacités il est également essentiel que l'Afrique apprécie sa propre ingéniosité, son leadership et ses capacités existantes. Lors des conférences africaines sur le DPE, plus de 75 % des conférenciers et tous les conférenciers principaux sauf un venaient d'Afrique. Le Tableau 4.1 ci-dessous illustre la manière dont les séries de conférences ont encouragé la croissance des capacités en DPE en Afrique sur une très courte période de temps.

Tableau 4.1 Lieu, taille et ampleur des conférences africaines sur le DPE

Conférence : Lieu & Thème	Date	nbre de participants	nbre de pays d'ASS	nbre d'experts	Participation africaine	Représentation du gouvernement africain
Kampala, Ouganda <i>Mettre en vedette le PDPE: Innovation et application en Afrique</i>	1999	200	19	35	75%	3 ministres nationaux
Asmara, Erythrée <i>Santé, nutrition, protection et éducation de la petite enfance et enfants nécessitant une protection spéciale</i>	2002	200	28	60	80%	6 ministres nationaux et 1 ministre international
Accra, Ghana <i>Faire progresser la petite enfance en Afrique</i>	2005	300	39	80	85%	6 ministres nationaux et 27 ministres internationaux ou représentants
Dakar, Sénégal <i>De la politique à l'action: Accroître l'investissement dans le DPE pour le développement durable</i>	2009	600	42	146	89%	35 ministres nationaux et 113 ministres internationaux ou représentants

Lors de la clôture de la première Conférence internationale africaine sur le DPE en 1999, Mario Garcia, économiste principal à la Banque mondiale pour l'ASS, a annoncé que la Banque mondiale offrirait une aide pour développer le programme de L'UVDPE avec des fonds provenant du Norwegian Educationnel Trust Fundy. Le programme de l'UVDPE et son développement seront abordés dans la section suivante.

L'Université virtuelle pour le développement de la petite enfance (UVDPE) (2000-à ce jour)

L'intérêt à développer un programme d'études supérieures en DPE à distance est né dans le cadre des instituts d'été de 1994 et 1995 organisés à l'UVicavec un soutien continuant à se manifester lors des séminaires sur le DPE organisés en Namibie (1997) et en Gambie (1998). L'annonce de Garcia à la conférence de 1999 a constitué une étape importante pour la promotion des capacités en ASS—axée sur le niveau national, le développement du DPE à travers l'identification et le soutien de personnes clés identifiées dans le pays qui pourraient faire avancer les politiques, les programmes et la formation. Ces personnes, travaillant en équipe dans des communautés de pratique, étaient considérées comme des « multiplicateurs d'impact », pouvant créer le type d'entraînement synergétique qui avait fait la différence pour des communautés comme celle de Meadow Lake, et qui serait maintenant possible pour *des pays* entiers en Afrique.

À l'horizon 1999, la philosophie générale et la structure de développement de l'UVDPE étaient raisonnablement claires, basées sur les expériences du PPPN, les instituts d'été, des séminaires sur le DPE, et de la conférence inaugurale en ASS. Contrairement à de nombreux projets venant des institutions occidentales, celui-ci s'était engagé dans une approche postcoloniale s'articulant autour de l'identification des forces indigènes, basée sur plus d'une décennie d'expérience. L'importance de respecter les connaissances multiples et d'encourager les moyens pour ces connaissances d'informer mutuellement et de générer de nouvelles possibilités avait également été comprise et avait fait l'objet d'une évaluation rigoureuse dans la perspective indigène et universitaire. La proposition de l'UVDPE a également profité des discussions informelles qui s'étaient déroulées dans la dernière moitié de 1990 impliquant Cyril Dallais et Barrabas Potala, axées sur les questions opérationnelles dans le contexte de l'ASS. Des discussions séparées avec Michael Gibbons (alors avec la Fondation Banyan Traie) se sont penchées sur la manière dont l'approche philosophique postcoloniale pouvait informer la promotion des capacités et du leadership en ASS. Les idées de Gibbons ont trouvé un écho dans les travaux de Pence avec Dalberg et Moss, qui cherchaient à aller au-delà des pratiques hégémoniques actuelles dans les services pour la petite enfance et à s'ouvrir à des sources de connaissances au-delà des discours dominants (Dahlberg, Moss & Pence, 1999).

Ces diverses discussions informelles tout au long des dernières années de la décennie 1990 ont été complétées par la décision d'identifier un groupe consultatif international qui se réunirait et analyserait un plan opérationnel pour le

programme une fois les financements en place. Cette réunion consultative s'est déroulée au début de l'année 2000, et a permis une plus grande clarté dans de nombreux domaines, incluant : le nombre global des participants (28–30) ; le nombre de participants de pays spécifiques (des équipes de 3–4 personnes) ; les pays prioritaires (des pays relativement stables pour la plupart ayant besoin de promouvoir leurs capacités) ; les processus de sélection des participants (à mener dans le pays) ; et les principaux échecs et succès des premières initiatives de DPE en ASS. Le groupe consultatif international a été complété par un groupe basé en Afrique et un groupe consultatif sur la technologie, apportant tous trois des contributions substantielles, notamment pendant la période inaugurale.

De nouveaux éléments outre ceux utilisés dans le PPPN, les séminaires et la conférence étaient nécessaires pour que l'UVDPE crée une « famille virtuelle d'apprenants et d'acteurs engagés » situés dans l'ensemble de l'Afrique subsaharienne, en partant d'une base institutionnelle à l'Université de Victoria. La seule façon de répondre à ce défi à un coût raisonnable tout en permettant aux participants de continuer leur travail était d'intégrer l'utilisation de l'Internet—et cette stratégie, plus des séminaires présentiels de deux semaines, faisait partie des structures de base envisagées dans le plan de l'UVDPE. Cependant, cette vision se fondait sur certaines hypothèses sur l'état de la technologie en Afrique à l'époque.

En 2000, une étude de faisabilité technologique a été menée (UVDPE, 2000) aboutissant à un prudent « oui, cela [la connectivité Internet] devrait être possible—la plupart du temps. » Mais il y avait d'autres conditions : pour une connectivité maximum, il serait mieux que les participants soient dans de grands centres urbains, ou puissent y avoir accès ; les bandes passantes étaient limitées et les cours devaient éviter le haut débit (pas de vidéo en streaming par exemple) ; le programme devait à dessein être « redondant », offrant aux élèves des disques et des documents imprimés ainsi qu'une base Internet ; il était recommandé aux développeurs de créer un poste spécial de soutien éducatif, un « gestionnaire de cohorte » qui offrirait un soutien continu et une connexion entre les apprenants, les instructeurs, le support technique et le bureau central de l'UVDPE.

Autour de cette même époque, le programme d'enseignement a été conçu, capitalisant sur les principes de respect des sources multiples de connaissances du programme d'enseignement génératif, y compris l'importance du contenu et du contexte local ainsi que la nécessité d'un programme qui permettrait six mois de présentations sur Internet, avec à mi-parcours, un séminaire présentiel de deux semaines. Le programme d'enseignement, devait par tous les moyens possibles,

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

faire avancer les trois principaux objectifs du programme pour le DPE en ASS: développement du leadership, promotion des capacités, et l'élargissement du réseau. Des tâches individuelles pendant les cours, des sessions de discussion, l'utilisation des équipes d'apprentissage locales, les messages de soutien personnel, l'inclusion de dirigeants locaux dans les séminaires, et tous les autres aspects du programme étaient conçus pour se pencher sur ces trois objectifs centraux (le chapitre 5 décrit plus en détail le programme d'enseignement et d'autres caractéristiques du programme de l'UVDPE).

Alors que les travaux sur le développement du programme d'enseignement commençaient à avancer, il a également été nécessaire de créer un système pour identifier les participants au nouveau programme. Tout indiquait que le programme susciterait un intérêt considérable en Afrique, exigeant le développement d'un processus pour sélectionner les pays et les étudiants. Le groupe consultatif international a aidé à identifier des pays prioritaires (essentiellement ceux engagés dans le DPE, mais limités sur le plan des capacités et politiquement stables). Le groupe a également aidé à élaborer des procédures et des critères qui pouvaient être utilisés dans le pays pour recruter puis sélectionner les participants. Le processus de sélection qui évoluait avait un lien avec les précédents séminaires africains, utilisant les participants du réseau des séminaires et de la conférence, en coordination avec l'Unicef, les ONG, et les employés du gouvernement, pour créer un « comité pays multi-organisationnel et intersectoriel du DPE » composé des principaux groupes et personnes chargés du DPE de chaque pays. Trois tâches revenaient au Comité pays : (1) créer un énoncé des « buts et objectifs de DPE » couvrant une période de cinq à sept ans ; (2) faire la publicité du programme de l'UVDPE, identifier les critères de sélection des pays nominés, et solliciter les candidatures, et (3) nommer jusqu'à quatre personnes de différents secteurs et organisations pour participer au programme. Il était demandé aux candidats de discuter avec leurs employeurs de leur intérêt pour l'UVDPE et de trouver un certain niveau de soutien financier auprès de l'employeur (en général les frais de voyage et/ou de logement et de restauration pour la participation au séminaire). Le programme était gratuit pour les étudiants, et les coûts de prestation des programmes étaient couverts par différents bailleurs «principaux ». Pour la première prestation, ceci englobait: l'Unicef au siège et à certains niveaux des pays, la Banque mondiale au niveau des pays (pour certains participants), le siège de l'Unesco, la Fondation Bernard van Leer, et l'ACDI. En outre, près de 60 % des employés locaux ont pu apporter un certain soutien à leurs employés participants, notamment pour assister au séminaire présentiel.

La fourniture du programme a commencé à la fin du mois d'août 2001. Au fur et à mesure de l'avancement du programme, un nombre important de données a été recueilli. Par exemple dans le programme d'enseignement même, les rapports pays sur la situation des enfants et des femmes constituaient une tâche individuelle du premier trimestre de l'équipe pays, et d'autres tâches individuelles encourageaient les initiatives dans le pays. Les évaluations des cours, des instructeurs, des services de soutien et des séminaires étaient en cours, alors que les évaluations plus larges de l'efficacité de l'ensemble du programme étaient recueillies tous les six mois, et que les preuves du renforcement des capacités étaient documentées au sein de chaque pays. Tous les six mois, les séminaires présentiels de deux semaines étaient organisés dans une partie différente de l'Afrique (australe, orientale et occidentale), et dans chaque endroit, des spécialistes régionaux du DPE rejoignaient la faculté internationale pour des présentations et des discussions. A chaque séminaire, il était prévu des visites sur le site de programmes importants, avec un large éventail d'activités académiques et « des liens communautaires se sont tissés ». Le schéma des cours, des séminaires et la collecte de matériel suivaient une rotation au cours de la période de six mois pendant les deux premières années du programme, la dernière année étant axée sur le développement et la rédaction d'une thèse ou d'un projet majeur.

Parallèlement à ce programme de trois ans, la section Moyen-Orient-Afrique du Nord (MANE) de la Banque mondiale a demandé la fourniture d'un programme de développement professionnel d'une année basé sur le modèle de l'UVDPE. Avec des fonds du gouvernement néerlandais, l'UVDPE a développé le programme MENA en 2002, et l'a livré en 2003. Par la suite, un deuxième programme MENA et 3 programmes ASS, tous d'une durée de un an ont été fournis, dont le dernier en 2010-2011. Le soutien financier pour ces trois prestations d'une année en ASS provenait des employeurs dans le pays, des fonds pays de la Banque mondiale, des bureaux pays de l'Unicef, de la Fondation Open Society du Royaume-Uni et de la Fondation Bernard van Leer.

Comme on pouvait s'y attendre, les organisateurs de l'UVDPE ont autant appris sur le soutien de la promotion des capacités de DPE que les étudiants. Une leçon importante dans cet enseignement riche a été l'importance de créer une communauté solidaire –une communauté où le pouvoir de l'engagement partagé envers du « bon » transcendant avec le potentiel de renforcer le bien-être des enfants de l'Afrique l'emportait sur la myriade de défis que ses leaders et ses apprenants rencontraient au quotidien. Cet engagement était omniprésent dans chaque facette de l'UVDPE et a fortement impacté sa capacité à fournir des résultats « sur le terrain » (voir le chapitre 6).

Il a toujours été implicite dans la philosophie de promotion des capacités de l'UVDPE que le programme serait par la suite mené et dispensé par des universitaires africains dans des universités africaines avec un soutien initial de l'Université de Victoria pendant la période de transition. Cet objectif à long terme est maintenant sur le point d'être réalisé : en 2013/2014, l'Université d'Ibadan a reçu l'autorisation d'offrir en collaboration avec l'Université de Victoria ses propres programmes d'études supérieures en ligne. La première prestation à l'Université d'Ibadan se déroule en 2015/2016. L'UVDPE se réjouit de nombreuses années de leadership des universités africaines en soutien aux capacités de DPE, un modèle institutionnel de transfert et soutien employé précédemment avec le PPPN.

Nous avons donné plus haut une vue d'ensemble de l'UVDPE et de ses origines avec les instituts d'été, les séminaires africains sur le DPE, et les conférences africaines sur le DPE. Dans le chapitre 5 nous donnons de plus amples détails sur le programme, son opérationnalisation, et dans le chapitre 6, nous offrons des détails sur les évaluations externes des programmes. Peut-être que revoir cette histoire, « des morceaux du puzzle »—une métaphore utilisée plus haut dans ce chapitre—est un moyen utile de comprendre comment les initiatives ASS se sont développées, et comment d'autres initiatives de promotion des capacités peuvent se développer et se développent. Cette approche de l'origine de l'UVDPE et de toutes les autres initiatives de DPE décrites dans ce livre était gouvernée par l'opportunité autant que par un plan. Cette perspective est trop souvent négligée par ceux qui ont une approche séquentielle logique du monde—une approche qui a par moment refusé au DPE le tremplin du hasard chanceux. Ce qui est trop rarement compris par ceux qui ont ces mentalités—mais qui est plus souvent compris au niveau de la base—c'est que la chance et l'opportunité sont aussi importants pour le développement que l'élaboration préalable d'objectifs, de buts et de résultats mesurables—en fait, probablement plus. C'est la combinaison d'un plan et de l'opportunité qui permet des avancées réussies. Le soutien inattendu de la Banque mondiale pour passer à la « phase suivante » avant que le ciment n'ait pris pour la première phase—les séminaires—était une opportunité à ne pas rater. Et cette leçon est importante pour tous ceux qui se sont engagés à construire le DPE en ASS : les opportunités qui découlent sont différentes dans chaque pays et le schéma de développement sera assez naturellement différent également. Dans certains cas, le développement de la politique précède des programmes exceptionnels, dans d'autres c'est l'inverse, alors qu'un autre cas peut présenter une approche exceptionnelle de l'éducation et de la formation et générer des initiatives nouvelles et intéressantes. Et intervient toujours également l'élément inattendu de brillance idiosyncratique, éclairant des voies jamais imaginées. Tous ces éléments font partie du puzzle—tous sont nécessaires pour avancer dans le processus de la construction du DPE, avec succès et dans différents contextes.

Références:

- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. R. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives*. Londres : Falmer Press.
- ECDVU. (2000). *An examination of ICT capacity in sub-Saharan Africa. Rapport non publié.*
- Moss, P., & Pence, A. R. (Eds.). (1994). *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. New York & Londres : Teachers College Press et Paul Chapman Publishers.
- Pence, A. (1998). *Proposal to establish a university without walls*. Manuscrit non publié.
- Pence, A. R., Habtom, A., Chalamanda, F., & Etse, S. (2008). A tri-part approach to promoting ECD capacity in Africa: ECD seminars, international conferences and ECDVU. Dans M. Garcia, A. Pence, & J. Evans (Eds.), *Africa's future – Africa's challenge* (pp. 487-501). Washington, DC : Banque mondiale.

CHAPITRE 5

UNIVERSITÉ VIRTUELLE POUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE (UVDPE)

L'UVDPE est beaucoup plus qu'un programme de formation traditionnel. Alors que l'UVDPE peut se comparer très favorablement à d'autres programmes d'études supérieures sur le plan des taux d'achèvement, des coûts de l'interruption du travail, et du grand problème africain de fuite des cerveaux, la pleine mesure de sa valeur inclut son impact sur la promotion des capacités de DPE, du leadership et des réseaux au niveau du pays et plus largement au niveau régional. Tout au long de ce chapitre et du chapitre suivant nous présentons les preuves de la réussite de l'UVDPE tant comme programme de formation qu'à ces niveaux supplémentaires. Les lecteurs intéressés par la mise en place d'un programme de formation et d'éducation pour la promotion des capacités, que ce soit dans le domaine du DPE ou dans d'autres domaines du développement international pourraient trouver que l'UVDPE est un modèle utile. Nous espérons également que ces chapitres montrent ce qu'apporte le fait d'honorer les locaux dans le développement international. En encourageant les réseaux régionaux, en mobilisant la connaissance indigène, et en stimulant les solutions au niveau local, tout en utilisant également l'expertise internationale, nous sommes à même d'offrir un programme de formation d'envergure avec des répercussions beaucoup plus larges que nous n'aurions pu anticiper au départ. En décrivant le programme de l'UVDPE et ses résultats, nous espérons prouver montrant que les initiatives de promotion des capacités sont à la fois possibles et souhaitables, et pourraient inciter d'autres à adopter des approches similaires et à partager leurs histoires et les enseignements qu'ils en ont tirés.

Mission et objectifs du programme

La mission déclarée de l'UVDPE consiste à promouvoir les capacités africaines de leadership en tant que stratégie clé pour soutenir le bien-être de l'enfant, de la famille et de la communauté ainsi qu'un développement économique et social plus large. En tant que telle, la mission de l'UVDPE souligne l'importance à long terme d'une approche intégrée du DPE en tant qu'appui essentiel à des objectifs plus larges axés sur l'Afrique, incluant ceux figurant dans les Objectifs du millénaire pour le développement et les Objectifs du développement durable, les Stratégies de réduction de la pauvreté, les objectifs nationaux décrits dans l'Éducation pour tous, et les plans sectoriels de l'éducation, de la santé, de la nutrition, de l'hygiène et de la protection de l'enfant. Alors que l'UVDPE s'inscrit dans ces stratégies et cadres de politique plus larges, l'accent est plus particulièrement mis sur la manière dont les niveaux local, régional et national peuvent aborder ces cadres avec la participation active des diplômés de l'UVDPE. Les diplômés du programme peuvent à leur tour, jouer un rôle essentiel pour mobiliser les citoyens de leur propre communauté, de leur pays à s'impliquer dans les initiatives de programme sur la politique de DPE « sur le terrain ». Dans le cadre de cette mission plus large, les objectifs de l'UVDPE sont de construire des capacités en DPE, de promouvoir le leadership en DPE et d'encourager des réseaux favorables au DPE dans et entre les pays africains participants. L'UVDPE a également aidé à gérer le grand déficit en études et recherche sur le DPE en Afrique subsaharienne. La recherche effectuée pendant le programme lui-même, la recherche que les participants ont lancée après le diplôme, et la recherche encouragée à travers l'Initiative des institutions et universitaires africains (AS&I) (voir le chapitre 9) servent toutes à s'attaquer à ce déficit.

Administration du programme

Pour répondre à sa mission et ses objectifs de promotion des capacités interculturelles, l'UVDPE encourage la participation active dans ses programmes d'Africains et d'organisations internationales ainsi que de spécialistes en DPE. Les comités nationaux de DPE en Afrique, les instructeurs africains et internationaux, et (si nécessaire) les groupes consultatifs africains et internationaux jouent tous un rôle essentiel et complètent les travaux d'une petite équipe de base à l'Université de Victoria. L'équipe de soutien du projet à l'Université de Victoria se composait : d'un directeur de projet, un administrateur financier et de soutien au programme, et pendant que se déroulent les programmes, d'un gestionnaire de cohorte. À divers moments, en fonction des besoins, le programme a également employé des concepteurs de cours et du personnel de soutien technique.

Les trois évaluations de l'UVDPE ont toutes indiqué que le gestionnaire de cohorte jouait un rôle de soutien essentiel à l'apprentissage des participants. L'évaluation des trois premières offres de l'UVDPE en Afrique subsaharienne a montré que la majorité des étudiants de l'UVDPE (69 %) consultaient le gestionnaire de cohorte chaque semaine tout au long du programme, et de nombreux étudiants (13 %) demandaient son aide presque tous les jours (Vargas-Barón, avec Joseph, 2011). Le soutien permanent en ligne du gestionnaire de cohorte était considéré par de nombreux étudiants comme essentiel à la réussite.

Comme indiqué au chapitre 4, l'UVDPE a également profité du soutien d'un comité consultatif international sur le DPE, notamment dans les premières étapes de son développement. Les personnes qui ont servi au sein du comité consultatif ont apporté un niveau élevé de compétence africaine et internationale en DPE. Certains membres du comité ont également servi d'instructeurs ou de facilitateurs dans les premiers séminaires internationaux de DPE. Avec l'évolution de l'UVDPE, de plus en plus de spécialistes régionaux de l'ASS ont soutenu et conseillé le programme, et beaucoup ont fait fonction d'enseignants dans le cadre du programme. Actuellement, tous les instructeurs de l'UVDPE à l'exception de l'un d'entre eux (Pence), sont africains.

Pays et choix des participants

Les processus d'identification du pays et le choix des participants étaient également essentiels au succès de l'UVDPE. Les organisateurs du programme souhaitaient avoir un impact majeur avec les ressources disponibles— et non pas uniquement former des spécialistes du DPE, mais utiliser le programme pour réaliser des impacts positifs plus larges sur le DPE dans les pays participants et à travers l'Afrique subsaharienne. Même avant le lancement du programme de l'UVDPE, on enregistrait un fort intérêt pour le programme à travers l'Afrique— en effet, le programme a été créé en réponse à cet intérêt. Ainsi, le défi n'était pas de recruter des participants, mais comment les choisir parmi les nombreux candidats potentiels. Les objectifs du programme appelaient un processus de sélection qui identifierait les personnes les mieux à même de profiter de l'approche unique de l'UVDPE et qui pourraient avoir un impact significatif sur le DPE dans leur pays d'origine. La connaissance et la capacité à identifier ces candidats incombent au pays, et non à l'administration de l'UVDPE.

Le Tableau 5.1 ci-dessous montre les pays ayant participé aux six offres de l'UVDPE. Pour deux de ces offres (l'offre MENA-2 au Yémen et l'offre ASS-4 au Nigeria), des pays ou des bailleurs de fonds spécifiques ont pris contact avec le directeur de l'UVDPE pour monter leur propre programme UVDPE. Cependant,

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

pour les quatre autres offres (ASS-1, ASS-2, ASS-3 et MENA-1), l'UVDPE avait entamé un processus de sélection des pays avant le processus de sélection des étudiants. Tout comme le processus de sélection des étudiants, le processus de sélection du pays était conçu pour maximiser les chances de l'UVDPE à remplir sa mission de promotion des capacités, avec un accent plus important mis sur les pays à revenus plus faibles et à capacités moindres—par exemple, l'Afrique du Sud avec une capacité en DPE considérablement plus élevée que les autres pays africains n'a pas participé à l'UVDPE. D'autres critères dans le choix des pays incluaient : la participation à de précédents séminaires de DPE, la stabilité sociale et politique, l'appui du gouvernement, des bailleurs et des organisations internationales de DPE, et un potentiel d'échange intersectoriel et multi organisationnel important pour soutenir le développement du DPE dans le pays.

Une fois les pays sélectionnés, des comités nationaux de DPE étaient formés pour gérer la sélection des participants. Les comités nationaux se composaient en général de deux représentants à haut niveau des agences gouvernementales, des bailleurs, des ONG, des réseaux d'ONG, des universités, des associations professionnelles, et de spécialistes indépendants du DPE. En tant que leaders nationaux du DPE, ils pouvaient identifier les objectifs nationaux clés de DPE et les processus intersectoriels nécessaires pour les réaliser. Ensuite, ils identifiaient et analysaient le potentiel des candidats nationaux pour l'UVDPE, en utilisant des critères supplémentaires. Les comités recherchaient des professionnels respectés de niveau moyen à élevé en DPE, employés à temps plein, avec au moins huit années de service et encore au moins 10 années de travail actif à l'avenir. Les candidats devaient également faire preuve de leadership potentiel et être prêts à améliorer le DPE dans leur pays. Et enfin, il était demandé aux candidats d'apporter la preuve du soutien de leur employeur—dans l'espoir que les employeurs permettraient aux candidats d'avoir accès aux ordinateurs et leur apporteraient un soutien, et des fonds pour se rendre aux séminaires régionaux, et toutes sortes d'aides.

Tableau 5.1 Prestations de l’UVDPE, 2001-2011.

Prestation de l’UVDPE	Pays	Nombre de Participants
ASS-1 (2001-2004)	Erythrée, Ghana, Gambie, Kenya, Lesotho, Malawi, Nigeria, Tanzanie, Ouganda, Zambie (<i>C’était le seul programme de maîtrise de 3 ans</i>)	30
ASS-2 (2006-2007)	Burkina Faso, Erythrée, Ghana, Kenya, Lesotho, Malawi, Sénégal, Tanzanie, Ouganda	24
ASS-3 (2009-2010)	Cameroun, Gambie, Liberia, Malawi, Nigeria, Rwanda, Sierra Leone, Tanzanie, Ouganda, Zambie	28
ASS-4 (2010-2011)	Nigeria	30
MENA-1 (2003)	Egypte, Jordanie, Liban, Tunisie, Yémen	13
MENA-2 (2005-2006)	Yémen	15

Programmes et structure

L’UVDPE offrait deux programmes principaux : un programme du niveau maîtrise de trois ans sur la protection de l’enfant et de la jeunesse, et un diplôme d’études supérieures sur la protection internationale de l’enfant et de la jeunesse pour le développement, tous deux proposés par la faculté des études supérieures de l’Université de Victoria. Les étudiants de ces programmes avaient déjà obtenu des licences reconnues par l’Université de Victoria. Les étudiants ayant un diplôme de premier cycle reconnu suivaient les mêmes cours que les autres participants de l’UVDPE. Après avoir réussi leurs études, ils recevaient un diplôme de maîtrise en protection de l’enfant et de la jeunesse (programme de trois ans) un certificat de spécialisation professionnelle dans la protection internationale de l’enfant et de la jeunesse pour le développement (programme d’un an)⁶ de la faculté du développement humain et social de l’Université de Victoria. Le programme de trois ans n’a été offert qu’une seule fois en Afrique subsaharienne entre 2000 et 2004. Le programme sur une année a été dispensé cinq fois, deux fois au Moyen-Orient/ Afrique du Nord, et trois fois en Afrique subsaharienne.

Le programme d'une année et le programme sur trois ans intégraient tous deux des composantes des séminaires en ligne et présentiels. Pour chacun des cours du programme sur Internet, près de 40 % des activités d'apprentissage se sont déroulées pendant un séminaire présentiel semi-annuel de deux semaines ; les autres activités d'apprentissage étaient dispensées en ligne, pendant que les apprenants poursuivaient leur emploi dans le DPE dans le pays. Lorsqu'ils étaient chez eux, il était demandé aux participants de communiquer régulièrement avec la cohorte internationale et d'échanger avec la « communauté des apprenants » du DPE dans leur propre pays. Les tâches individuelles du programme étaient conçues pour compléter les responsabilités professionnelles en DPE des participants, et étaient donc convenues individuellement entre chaque étudiant et l'instructeur du cours.

Un programme d'enseignement génératif

La conception des cours de l'UVDPE se basait sur le modèle de programmes d'enseignement génératif élaboré dans le cadre du Programme de partenariat des Premières nations (Pence, Kuehne, Greenwood, & Opekokew, 1993; Pence & McCallum, 1994) et reflétait les principes et caractéristiques suivants en matière de promotion des capacités :

- **Une approche axée sur l'apprenant** qui s'appuie sur les expériences des apprenants dans leur vie personnelle et professionnelle ;
- **Une approche écologique** qui place les individus, les programmes et les politiques dans un contexte interactif et dynamique et cherche à planifier des activités qui ont un impact sur l'ensemble de l'écologie ;
- **Une approche de promotion des capacités** qui renforce les capacités des participants à remplir leur mandat professionnel et à rendre des comptes à leurs électeurs et à la communauté de DPE dans son ensemble dans leur pays;

⁶ L'UVDPE venait avant l'Université de Victoria pour le développement de programmes d'études supérieures—le tout premier programme d'une année (MENA-1) qui offrait aux diplômés un diplôme d'études supérieures sur une base pilote, cependant pour l'ASS-2 lorsque l'UVDPE a cherché à reconnaître des diplômés avec un diplôme d'études supérieures, le nouveau doyen des études supérieures a indiqué qu'un tel programme doit d'abord passer par le Sénat—ce qui représente un retard pour l'ASS-2 et 3 qui ont reçu des cours d'appui au Certificat de Spécialisation Professionnelle pour le même travail que les programmes MENA-1 et SSA-4. Ces défis, à l'Université de Victoria et ailleurs, représentent un niveau de détails qui n'est en général pas abordé ici.

- **Une approche co-constructive** qui encourage les apprenants à utiliser les documents du programme d'enseignement et leur propre expérience pays et données pour générer leurs propres perspectives et applications ;
- **Une approche multiculturelle** qui considère les idées, la recherche et les objectifs appartenant à la protection et au développement de l'enfant et provenant de diverses sources naturelles, y compris (mais non limité à) des sources africaines et euro- occidentales ;
- **Une approche axée sur la cohorte** qui encourage la collaboration, un apprentissage mutuel avec les pairs, et le réseautage entre les apprenants de chaque pays participant ; et
- **Une approche historique** qui explore « comment nous en sommes arrivés là » par rapport à l'évolution des diverses théories et constructions des enfants et de leur protection, et des activités internationales de développement plus récentes sur la protection et le développement de l'enfant.

La première évaluation extérieure (Vargas-Barón, 2005) incluait une revue des cours, méthodes, documents, dialogues et thèses et projets principaux de l'UVDPE. L'évaluatrice a considéré qu'ils étaient culturellement appropriés et de qualité exemplaire, notant que le programme d'enseignement génératif de l'UVDPE et ses méthodes seraient valables pour des étudiants de n'importe quelle partie du monde. Elle a noté en particulier la flexibilité du programme qui permet aux participants d'acquérir des connaissances sur le DPE dans leur propre contexte culturel, tout en passant en revue l'histoire et la situation actuelle des concepts, des activités et de la recherche sur le DPE à travers le monde. De plus, les participants à trois autres évaluations (Schafer et. al, 2005; Vargas-Barón, 2005; Vargas-Barón, dans Joseph, 2011) ont exprimé presque unanimement leur appréciation des instructeurs des programmes, du contenu des cours, et les méthodes d'enseignement. Figure 5.1 à la page suivante résume un éventail de compétences que les participants à l'UVDPE ont indiqué avoir apprises pendant le programme.

Figure 5.1

Les participants de l'UVDPE ont appris les compétences pratiques leur permettant de :

- Assumer des rôles de leadership
- Mettre sur pied et gérer des équipes diverses
- Planifier, concevoir et évaluer des programmes DPE
- Préparer les rapports pays sur le DPE et les profils du développement de l'enfant
- Critiquer les programmes de politiques de DPE
- Mettre en place des approches holistiques et intégrées du DPE
- Atteindre l'alphabétisation informatique et une série de compétences technologiques concrètes
- Utiliser les technologies d'information et de communication pour le réseautage, la formation et les travaux de plaidoyer
- Créer des réseaux de DPE
- Employer des méthodes de recherche quantitative et qualitative, et
- Concevoir, mettre en œuvre et rédiger un projet de recherche.

(Vargas-Barón, 2005, p.31)

Recherche et publications

Un objectif clé de l'UVDPE et des initiatives connexes de renforcement des capacités (voir chapitre 9) est de combler une lacune dans les études et les données sur le DPE en Afrique subsaharienne. La littérature sur le domaine du DPE en Afrique sub-saharienne est très limitée. La recherche euro-occidentale qui est basée sur approximativement 5 % des enfants du monde (Arnett, 2008; Henrich, Heine, & Norenzayan, 2010; Pence & Hix-Small, 2007), domine la littérature du DPE. La thèse et les exigences de projet de l'UVDPE faisaient partie d'un effort délibéré de générer une littérature pertinente afin d'informer la politique et la pratique de DPE en Afrique. Chaque étude et publication par un diplômé de l'UVDPE était une contribution pour faire avancer la compréhension du DPE en ASS. Les étudiants de l'UVDPE étaient encouragés à travailler avec leurs collègues ou les membres du Comité pour publier certains aspects de leurs travaux dans les revues professionnelles, notamment au niveau pays. Certains sujets clés étudiés à travers les projets, les thèses et publications incluaient :

- Les droits des enfants
- La protection des orphelins, notamment en rapport avec le VIH/SIDA
- Les connaissances indigènes
- L'utilisation de matériels locaux de DPE
- Le DPE intégré
- La qualité et l'efficacité des programmes préscolaires et de DPE
- Le développement et la mise en œuvre de la politique
- L'éducation des parents et la participation parentale
- Les programmes d'éducation/ de formation
- La programmation innovante « locale ».

Coûts du programme

L'UVDPE est un modèle rentable d'offre d'éducation au niveau des études supérieures dans le monde majoritaire. L'évaluation externe la plus récente de l'UVDPE (Vargas-Barón, avec Joseph, 2011) estimait que le coût total de fourniture d'une année de programme diplômant d'études supérieures de l'UVDPE représentait 17 925 \$ EU par participant, incluant le voyage et le logement lors des séminaires. Basé sur les chiffres de 2008, qui correspondent à l'offre de l'ASS- 3, les coûts comparables pour les étudiants en études supérieures internationales se montaient à 33 000 \$ EU dans des universités américaines et à 25 600 \$ dans les universités canadiennes. (Vargas-Barón, avec Joseph, 2011, p. 5). Les coûts du programme de niveau maîtrise de trois ans de l'UVDPE étaient naturellement un peu plus élevés—approximativement 27 000 à 30 000 \$ EU par participant—mais restaient toujours très inférieurs au coût d'un diplôme de maîtrise comparable dans une université américaine ou canadienne proposé à la même époque (Vargas-Barón, 2005).

Les taux d'achèvement constituent également des preuves claires de la valeur de l'investissement financier dans le modèle UVDPE. Les taux d'achèvement de l'UVDPE sont extraordinaires pour un programme d'éducation en ligne ou combiné, quel que soit l'endroit dans le monde, de 90 % pour le programme de trois ans ASS-1, et une moyenne de 96 % pour les programmes d'une année dans l'ensemble des programmes ASS dispensés. Si les taux d'achèvement du programme sont inclus dans le calcul des coûts de base—et ils devraient l'être—l'UVDPE est extraordinairement rentable : les programmes en ligne présentent souvent des taux d'achèvement de moins de 50 %, soit un doublement des coûts d'achèvement par élève. Les taux d'achèvement extraordinairement élevés

de l'UVDPE illustrent les avantages à offrir une éducation pertinente par rapport au contexte en ASS pour des candidats appropriés, soutenus par des systèmes qui encouragent le développement du participant ainsi que le développement du pays.

Et point important, le programme UVDPE a évité la « fuite des cerveaux » qui se produit en général lorsque l'expertise en DPE émigre de l'Afrique vers les pays du monde industrialisé. Les participants sont restés employés dans leur pays tout au long du programme, et ont pu rester avec leur famille et répondre à leurs besoins personnels et à ceux de la communauté. Après le diplôme, 99 % des participants sont restés employés dans leur pays, créant de nouveaux réseaux, des partenariats et des programmes de DPE et améliorant et élargissant les systèmes de formation, développant de nouveaux outils et publications sur le DPE, et partageant leur apprentissage et leurs ressources avec les collègues. En considérant les coûts et les avantages du modèle UVDPE, il est important de prendre en compte ces « effets d'entraînement » plus larges – nous explorerons ces résultats plus pleinement dans le chapitre suivant.

Les programmes d'éducation à distance sont en général moins coûteux à monter et à dispenser que les programmes en face-à-face. Avec l'UVDPE, la fourniture combinée a été plus que rentable : cela a été essentiel au succès du modèle de programmes d'enseignement génératif pour la promotion des capacités au cœur du programme. Avec des apprenants au loin, dans une université étrangère, ne pouvant échanger avec leurs foyers, leurs communautés, leur contexte national, il aurait été impossible de mettre pleinement en œuvre le modèle de programmes d'enseignement génératif et les apprenants n'auraient pas pu produire la littérature axée sur l'Afrique et les initiatives qui font partie des résultats les plus importants de ce programme.

L'UVDPE : un modèle de promotion des capacités dans l'enseignement post-secondaire

L'UVDPE, comme le PPPN avant, est basée sur la complexité et l'expertise du « local » à créer un programme qui va bien au-delà de l'individu pour impacter les structures sociales dans leur ensemble. Les participants n'ont pas été déracinés de leur pays, séparés de leur famille, ou de leur emploi axé sur l'enfant pour participer – en effet cet accent quotidien faisait partie intégrante de l'expérience éducative importante sur le plan contextuel que le programme cherchait un offrir. L'apprentissage des participants a eu des répercussions sur leur famille, leur emploi, leur communauté et leur pays. À travers cette « immersion » quotidienne, les idées sont passées de la théorie à la pratique, des possibilités

aux réalités. Faire partie d'une cohorte d'individus également motivés était favorable et dynamisant, permettant des consultations entre et à travers les pays, souvent pour la première fois. À travers les séminaires présentiels, le programme a également invité divers dirigeants d'universités, de gouvernements et de programmes dans ses échanges, encourageant des contacts supplémentaires dans et à travers les pays, et développant la portée de l'influence de l'UVDPE. Dans le chapitre suivant nous abordons ces répercussions plus larges.

Références:

- Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63(7), 602–614.
- ECDVU. (2001). *Brochure du programme de l'UVDPE*
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences.*, 33, 61-135. Extrait de http://www2.psych.ubc.ca/~ara/Manuscripts/Weird_People_BBS_Henrichetal_FullPackage.pdf
- Pence, A. R. & Hix-Small, H. (2007). Global children in the shadow of the global child. *International Journal of Educational Policy, Research and Practice*, 8(1), 83-100. Reprinted: (2009). *International Critical Childhood Policy Studies*, 2(1), 75-91. Extrait de <http://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoodsindex>
- Pence, A. R. & McCallum, M. (1994). Developing cross-cultural partnerships: Implications for child care quality research and practice. Dans P. Moss, & A. Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services: New approaches to defining quality*. New York & Londres: Teachers College Press et Paul Chapman Publishers.
- Pence, A. R., Kuehne, V., Greenwood-Church, M., & Opekokew, M. R. (1993). Generative curriculum: A model of university and First Nations cooperative, post-secondary education. *International Journal of Educational Development*, 13(4), 339-349.
- Schafer, J. (2005). *Early Childhood Development Virtual University internal evaluation report*. Victoria, BC. Extrait de <http://www.ecdvu.org/ssa/downloads/evaluationreports/march05/evaluationreport.pdf>
- Vargas-Barón, E. (2005). *Impact evaluation: Early Childhood Development Virtual University in sub-Saharan Africa (ECDVU)*. Extrait de <http://www.ecdvu.org/ssa/downloads/impacpevaluation.pdf>
- Vargas-Barón, E. avec Joseph, L. (2011). *Early Childhood Development Virtual University (ECDVU) evaluation report: Participant outcomes*. Extrait de <http://ecdvu.org/documents/ECDVUfullreport0726.pdf>

CHAPITRE 6

ETUDIER LES EFFETS D'ENTRAÎNEMENT DE L'UVDPE

Dès le début, l'UVDPE a eu pour but de promouvoir les capacités aux niveaux individuel, communautaire et du pays. La manière de définir et de promouvoir la capacité est au cœur même de ce livre. Dans ce chapitre, nous présentons des éléments clés de la discussion, capitalisant les résultats de trois évaluations sur l'efficacité de l'UVDPE à promouvoir les capacités en Afrique subsaharienne. Ces évaluations incluent des évaluations internes et externes de l'ASS-1, le programme diplômant d'études supérieures de trois ans (Schafer, avec Pence & collègues, 2005, et Vargas-Barón, 2005, respectivement) et une évaluation externe qui inclut les participants de l'ASS-1 et les diplômés des programmes ASS-2 et ASS-3 (Vargas-Barón avec Joseph, 2011). La majorité des données de l'évaluation utilisées ici sont basées sur des enquêtes auprès des participants à partir de ces évaluations, qui ont toutes reçu des taux de réponse très élevés – allant de 85 % et 90 % pour les évaluations externes de 2005 et 2011 respectivement, à 100 % pour l'évaluation interne de 2005. Pour la majorité de ces chapitres, l'accent porte sur les « effets d'entraînement » ou les impacts « multiplicateurs » réalisés par les diplômés de l'UVDPE. Nous commençons cependant par un portrait des participants eux-mêmes, basé sur leurs rapports et les commentaires de leurs collègues dans leur propre organisation.

Impact sur le travail et la vie des diplômés de l'UVDPE

Confiance accrue

Que les programmes éducatifs autonomisent ou non les participants dépend largement de la pertinence des sujets et des activités par rapport au contexte des apprenants. Lorsqu'une éducation offre aux gens un savoir et des

compétences pour devenir des dirigeants dans leurs propres organisations et pays, elle autonomise. Lorsque l'apprentissage est déconnecté du contexte, il peut affaiblir l'efficacité des apprenants et la perception que les autres ont d'eux en tant que dirigeant éclairé et adapté.

Un danger avec une grande partie de l'enseignement post-secondaire, tant dans les communautés des Premières nations qu'en Afrique, est le modèle très courant qui consiste à « arracher » de leur contexte familial les étudiants qui partent très loin poursuivre leurs études supérieures, avec les problèmes de pertinence de l'éducation et de « fuite des cerveaux » qui s'ensuivent. La structure et les activités d'apprentissage de l'UVDPE ont été conçues pour se dérouler dans le contexte local des apprenants et être pertinentes par rapport à ce contexte, et pour valoriser leur connaissance de leur communauté et de leur pays. De nombreux participants de l'UVDPE ont indiqué que le programme a accru leur confiance, leur permettant de participer activement à la prise de décision et au développement de la politique à des niveaux plus élevés qu'avant le programme. Ces avantages se reflètent dans les commentaires ci-dessous de participants à l'ASS-1

Je peux maintenant discuter des questions de DPE avec plus de confiance en moi, partout et à tout moment, dans les organisations, les agences des Nations unies et les associations des Nations unies, les médias (TV et radio), y compris au niveau des ministères de tutelle. (Étudiant, ASS-1, Érythrée).

[Le programme UVDPE] m'a permis d'acquérir confiance dans les capacités de présentation, et les compétences en TI et enfin m'a permis d'acquérir une connaissance approfondie du concept de DPE (étudiant, ASS-1, Ghana)

Le programme m'a rendu plus confiant et chose étonnante je suis maintenant considérée comme une « autorité » en DPE par mes collègues, et les superviseurs sur mon lieu de travail. (ASS-1, Tanzanie).

Pendant l'évaluation interne, (Schafer, avec Pence & collègues, 2005), les chercheurs ont assuré le suivi avec les superviseurs et les collègues des diplômés de l'UVDPE, pour obtenir leur point de vue sur l'impact du programme. De nombreuses personnes répondant au questionnaire ont indiqué un niveau de confiance accrue chez les participants de l'UVDPE, se ralliant aux commentaires des apprenants eux-mêmes :

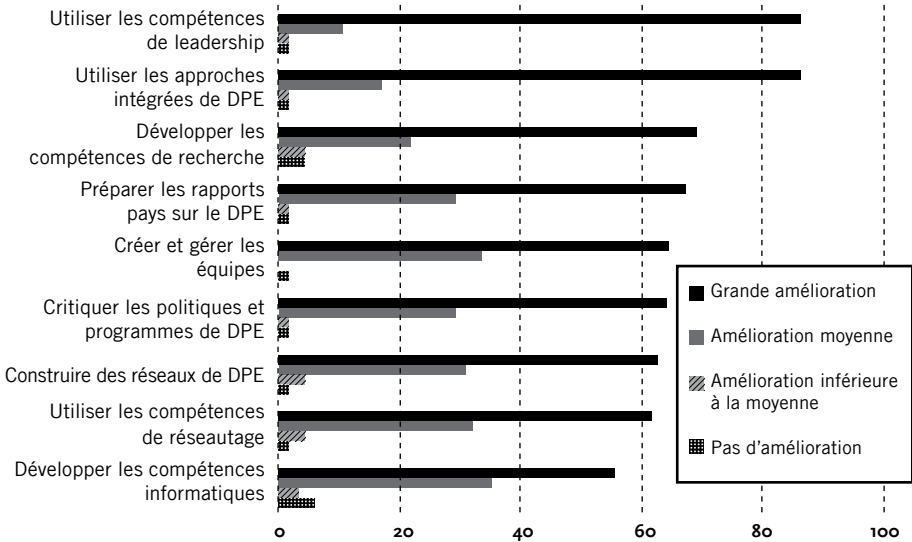
Il est capable de communiquer avec différents groupes de personnes de manière très efficace et avec beaucoup de confiance, et de ce fait on lui demande toujours de diriger diverses activités/programmes. (Collègue, ASS-1, Malawi)

Le cours lui a donné confiance pour parler en public de questions relatives à la petite enfance, et même pour aider d'autres organisations à développer des programmes sur ces questions... de manière intégrée. (Collègue, ASS-1, Malawi)

Compétences accrues pour améliorer la promotion des capacités

Les diplômés de l'UVDPE ont acquis de nombreuses compétences clés pour renforcer leurs capacités à travers le programme, y compris le leadership, la gestion, la recherche, l'analyse politique, le réseautage, et les compétences informatiques. Lorsqu'il leur a été demandé dans quelle mesure l'UVDPE avait contribué au développement de ces compétences, la majorité des répondants ont indiqué une grande amélioration (voir Figure 6.1). Nombre de diplômés—près de 85 %—indiquent que leurs compétences de leadership se sont considérablement améliorées, un succès clair étant donné l'accent mis par le programme sur le développement du leadership. Immédiatement après, 80 % des participants indiquent une forte amélioration de l'utilisation des approches intégrées DPE, une compétence considérée comme essentielle pour faire avancer la santé et le bien-être des enfants et des familles en Afrique subsaharienne, une compétence encouragée à travers des activités d'apprentissage et les tâches individuelles demandées par l'UVDPE.

Figure 6.1 Classement par les participants de l'amélioration de leurs compétences avec le Programme de l'UVDPE (extrait de Vargas-Barón avec Joseph, 2011, p. 50).



Sans surprise, les diplômés de l'ASS -1, qui ont reçu une formation de deux ans de plus que les diplômés des ASS-2 et ASS-3, et qui au moment de l'évaluation avaient cumulé une plus longue période de travail depuis leur diplôme, avaient plus de probabilité de signaler des compétences supplémentaires, comme par exemple aider à planifier les politiques, les plans, les règlements ou les normes de DPE ; améliorer la coordination du DPE dans leurs programmes ou pays ; et offrir des ateliers de formation en DPE. Toutes ces compétences étaient essentielles pour permettre les « effets multiplicateurs » du programme de l'UVDPE dans les pays d'origine des participants.

Expérience professionnelle accrue en DPE

Accroître la confiance en soi et les compétences des diplômés de l'UVDPE est important, mais l'impact du programme va plus loin que les individus impliqués. Chaque diplômé de l'UVDPE quitte le programme avec une expérience importante d'avocat en faveur d'un DPE culturellement pertinent, respectueux et intégré, car cette compétence et cette perspective font partie intégrante du programme. Dans les cours et les projets importants, il est demandé aux apprenants de l'UVDPE de diffuser des informations et des ressources, et d'appliquer leur apprentissage à leurs activités professionnelles quotidiennes de DPE. Cette approche permet aux apprenants d'être actifs dans le domaine

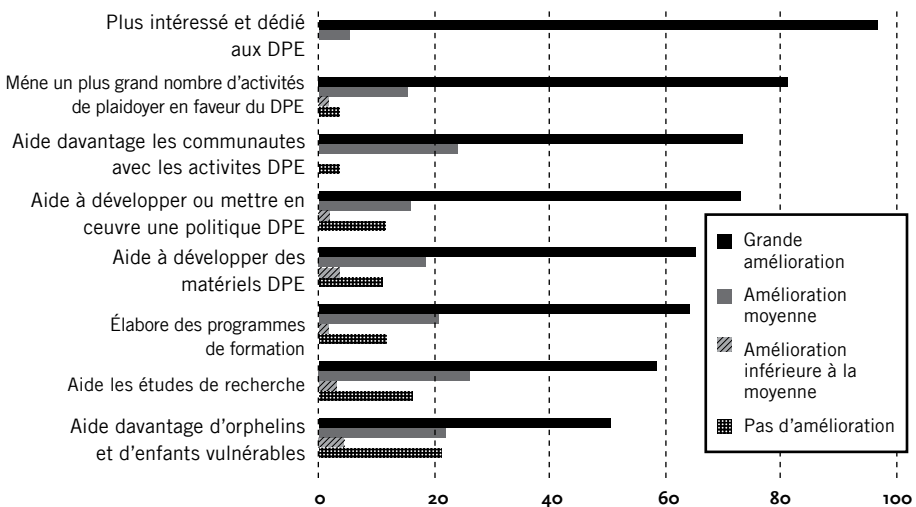
du DPE dans leur pays pendant le programme, avec des impacts nombreux aux niveaux local, régional et international. Le Tableau 6.1 montre les activités professionnelles dans lesquelles les participants se sont engagés depuis leur diplôme, et la Figure 6.2 montre l'impact de l'UVDPE sur ces activités. Dans le reste de ce chapitre, nous abordons « les effets d'entraînement » plus larges engendrés par les activités professionnelles des diplômés de l'UVDPE.

Tableau 6.1 Activités professionnelles depuis le diplôme
(extraites de Vargas-Barón avec Joseph, 2011, p. 58).

Activités professionnelles	%
Ont aidé à planifier des politiques, plans, réglementations ou normes de DPE	85,3
Coordination améliorée du DPE dans votre programme ou pays	76,5
Ont mis en œuvre des services et/ou programmes de DPE en cours	76,5
Ont fourni des ateliers de formation en DPE dans votre pays	75,0
Ont planifié ou conçu de nouveaux services et/ou programmes de DPE	72,1
Ont intégré des services de DPE dans les secteurs	63,2
Ont fait des présentations orales aux réunions locales, nationales ou régionales	63,2
Se sont engagés dans un réseautage entre les programmes	61,8
Ont préparé ou adapté les programmes d'enseignement, documents, ou méthodes de DPE	57,4
Ont développé des partenariats interinstitutionnels	52,9
Ont mené des activités de suivi du programme	50,0
Ont conduit la recherche ou des projets d'évaluation	47,1
Ont évalué le développement des enfants	45,6

Ont préparé des publications sur le DPE	32,4
Ont enseigné des cours de DPE à l'université ou dans les établissements de formation	30,9
Ont mené des programmes d'intervention pour la petite enfance pour les enfants présentant un retard de développement	22,1

Figure 6.2 Impact de l'UVDPE sur les activités futures des participants (extraites de Vargas-Barón avec Joseph, 2011, p. 62).



Politique de DPE

La politique de DPE est essentielle pour faire avancer l'agenda du DPE en Afrique subsaharienne. Presque tous les diplômés des ASS-1, ASS-2, et ASS-3 ont indiqué participer à la planification des politiques, des règlements ou des normes de DPE—en effet, de nombreux diplômés de l'UVDPE travaillent à l'élaboration des politiques. Les apprenants de l'UVDPE à travers leur travail ou d'autres engagements, ont occupé de nouveaux rôles plus influents pour faire avancer la politique de DPE dans leur pays en participant à des forums politiques, au lobbying et au plaidoyer.

De nombreux défenseurs du DPE en Afrique subsaharienne ont indiqué la nécessité d'avoir des cadres de politique de DPE nationaux discrets et holistiques pour développer des programmes efficaces. À l'époque où l'UVDPE a proposé

son programme de promotion des capacités, seuls quelques rares pays africains avaient des cadres politiques ou des politiques nationales de DPE, avec des conséquences négatives importantes pour la santé et le bien-être des enfants et des familles (Colletta & Reinhold, 1997, p. 73; Torkington, 2001). Comme l'ont noté Colletta et Reinhold, « A quelques exceptions près, on ne répond pas aux besoins des enfants en ASS à travers des intrants intégrés de santé, de nutrition et de développement de la petite enfance et de la famille élargie et des services de soutien communautaire » (1997, p. 73). *La déclaration d'Asmara* (2002), publiée après la deuxième Conférence internationale africaine sur le DPE, insistait sur l'importance d'un cadre de politique au niveau macro et d'une planification intégrée coordonnée, un thème repris à la Conférence d'Accra en 2005 et à Dakar en 2009. En 2008, l'année avant la conférence de Dakar, 19 pays ont présenté des politiques de DPE, et une vingtaine d'autres pays en préparaient (UNESCO-BREDA, 2012).

L'UVDPE a encouragé les apprenants à jouer un rôle actif dans l'avancement de l'agenda politique de leurs pays. Lors des prestations de l'UVDPE, les pays représentés dans les programmes de l'UVDPE étaient à différents stades du développement de politiques de DPE exhaustives, holistiques. Par exemple, pendant l'ASS-1 (2001-2004), l'Ouganda, la Tanzanie, le Zambie étaient au premier stade de recueil de soutien et d'intérêt pour la politique de DPE. Il faut remarquer que pendant les trois années de fourniture de l'ASS-1, le Malawi est passé d'un stade sans politique à celui d'une politique approuvée mise en place, en grande partie grâce au travail des participants clés de l'UVDPE (voir chapitre 8). La Tanzanie a développé un réseau efficace à l'échelle de la nation (TECDEN), qui a posé les fondations d'un échange important au niveau du gouvernement et des ONG, de la coordination ministérielle, et d'un travail sur le développement d'un cadre politique (voir chapitre 7).

L'UVDPE a aidé les participants à plaider en faveur d'un développement de la politique de DPE et a mené des campagnes de sensibilisation dans les cercles politiques et auprès du public. À travers les cours de l'UVDPE, de nombreux participants ont réuni des informations et mené une recherche pour aider à faire avancer une politique de DPE ou un cadre de politique de DPE dans leur pays. La Gambie, l'Érythrée, le Lesotho étaient au stade préliminaire de conception d'une politique au début de l'ASS-1, et chacun de ces pays a avancé en développant des politiques de DPE multisectorielles. Le Nigéria a un système fédéral, et les politiques sont donc développées au niveau de l'État et au niveau fédéral. Les participants nigériens de l'UVDPE étaient essentiellement actifs au niveau de l'État, mais certains ont réussi à atteindre avec succès le niveau national également. À travers l'ASS-1, ils ont œuvré pour assurer l'inclusion du DPE dans

des plans importants, comme le plan d'action de l'éducation pour tous et les stratégies sur le VIH/Sida. En 2007, le gouvernement fédéral nigérian a mis en place une politique appelant à l'établissement d'un programme préprimaire dans chaque programme primaire du pays (Oluwafemi, Nma, Osita, & Olugbenga, 2014). Au Ghana, Jophus Anamuah-Mensah, à l'époque vice-chancelier de l'Université d'éducation-Winneba et instructeur en leadership de l'UVDPE dans l'ASS-3 et l'ASS-4, a rédigé un livret blanc sur l'éducation (2004), appelant à des programmes pré-primaires dans l'ensemble du pays.

Programme d'enseignement et formation en DPE

Programme d'enseignement

En 2001, lorsque le programme de l'UVDPE a été lancé, de nombreux pays participants avaient identifié le développement du programme d'enseignement du DPE comme un objectif clé. La nécessité d'un programme d'enseignement, de matériel et de méthodes de DPE qui répondent à la nature multilingue et multiculturelle de l'Afrique subsaharienne reste un élément important – en général, on utilise des programmes d'enseignement et des documents de DPE extrêmement simplifiés basés en Occident. Les universités, instituts et programmes à grande échelle africains exigent de nouveaux programmes d'enseignement, matériels éducatifs, méthodes et manuels de formation pour élargir la formation continue et initiale.

Les diplômés de l'UVDPE ont apporté quelques contributions substantielles au développement d'un programme d'enseignement du DPE pertinent sur le plan culturel en Afrique subsaharienne. Le chapitre 8 décrit une étude de cas extensive des réalisations des participants de l'UVDPE dans le programme d'enseignement et de formation au Malawi, mais nous y notons également d'autres réalisations remarquables. L'évaluation de 2011 indiquait que près de 60 % des participants des ASS-1, ASS-2, et ASS-3 avaient adapté leurs programmes d'enseignement DPE, matériels ou méthodes de DPE depuis leur diplôme. Ces initiatives ont touché des centaines de personnes dans certains pays et des milliers dans d'autres. Au Nigéria, un participant UVDPE seul a atteint 420 personnes à travers la formation sur des sujets importants comme l'utilisation d'une approche d'enseignement communicatif indigène et une gestion conviviale de l'école pour les enfants. Une autre réalisation importante a été le travail des participants de l'UVDPE au Ghana et en Érythrée qui ont créé leur programme d'enseignement pour les soignants non formels, un secteur clé mais souvent négligé du DPE. Le travail innovant d'un diplômé de l'ASS-1 avec les parents en Érythrée, axé sur le génératif a été cité comme exemple dans une évaluation internationale.

Au Lesotho et en Ouganda, des cours spécifiques de DPE ont été ajoutés au programme de premier cycle existant, créant de nouvelles spécialisations. Au Ghana, un diplômé de l'UVDPE a révisé le programme d'enseignement du DPE du pays pour les établissements pour auxiliaires pour enfants et a développé un manuel de formation qui a atteint les auxiliaires au niveau national. Travaillant au niveau national, il a organisé des ateliers pour les experts en DPE pour procéder à un examen critique des documents utilisés par les centres de DPE et les instituts de formation. Ces ateliers ont permis le développement et la mise en place d'un programme d'enseignement préscolaire national en DPE—un excellent exemple des effets d'entraînement rendus possibles à travers l'UVDPE.

Formation

En Afrique subsaharienne, il existe une demande très importante de « formation des formateurs » à la pratique et aux principes de DPE holistiques et intégrés. Les participants de l'UVDPE ont eu un impact important sur ce domaine du DPE : 75 % des diplômés de l'ASS-1, ASS-2, et ASS-3 sont devenus des formateurs d'ateliers, ont enseigné dans des classes de DPE ou ont pris la parole lors d'événements en rapport avec le DPE après leur diplôme. Ci-dessous quelques exemples d'efforts de formation innovants entrepris par les diplômés de l'UVDPE : (Vargas-Barón, 2005):

- **Érythrée** : un diplômé a présenté la stratégie de formation des formateurs, qui a atteint près de 200 auxiliaires de la communauté dans le pays, leur permettant d'offrir des services aux parents et aux enfants dans les villages des régions les plus reculées du pays. Un deuxième diplômé a organisé une formation dans l'administration, la comptabilité financière, les achats, la communication et l'utilisation de la technologie pour les leaders de DPE, qui pouvaient alors former d'autres acteurs du DPE au niveau régional et sous régional.
- **Ghana** : Un diplômé de l'UVDPE a organisé des ateliers de DPE de trois jours pour les personnes s'intéressant de manière informelle aux enfants des rues, leurs parents et les leaders de la communauté. L'enregistrement des naissances, les besoins de santé et besoins nutritionnels, l'immunisation, le suivi de la croissance, et la stimulation de la petite enfance comptaient au nombre des sujets abordés. Un autre diplômé a formé 68 membres de l'Assemblée du District Ga, l'autorité de planification du district, sur les dispositions juridiques pour protéger et promouvoir les droits des enfants. Les enseignants dans les établissements préscolaires et ceux qui les fréquentent ont reçu une formation plus approfondie sur les droits de l'enfant.

- **Nigeria** : un diplômé a mis en place une formation des formateurs sur le DPE intégré, axé sur la communauté. Suite à cela, les responsables de la santé, de la nutrition, de l'éducation, de l'eau et des aspects sanitaires de 10 pays participants ont intégré des questions de DPE dans la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation du programme au niveau de l'État et au niveau national, avec une très forte participation communautaire.
- **Ouganda** : Une diplômée de l'UVDPE a utilisé son apprentissage à l'UVDPE pour former d'autres personnes à l'utilisation d'ordinateurs et de l'Internet pour la recherche sur le DPE. Un deuxième diplômé a offert une formation aux facilitateurs, aux leaders locaux et de la zone, aux grands-parents, et aux protecteurs du DPE et VIH/ sida.

Développement de programme innovant

Après leur diplôme, de nombreux apprenants de l'UVDPE ont piloté de nouveaux programmes ou intégré des approches innovantes dans les programmes existants—beaucoup sont devenus des modèles qui ont été dupliqués dans le pays. L'évaluation 2011 (Vargas-Barón avec Joseph) a constaté que 76,5 % des diplômés avaient amélioré la coordination du DPE dans leur programme et avaient mis en place des services et/ou programmes de DPE continus dans leur communauté et leur pays. En outre, 72,1 % des participants ont déclaré avoir planifié ou conçu de nouveaux services et/ou programmes de DPE. En effet, une collègue d'une université internationalement respectée aux États-Unis a contacté le directeur de l'UVDPE pour dire qu'en allant de pays en pays en ASS, elle a constaté que les diplômés de l'UVDPE étaient invariablement ceux qui avaient le plus de connaissances, et étaient le mieux à même de l'aider à faire avancer son propre projet DPE.

Un projet inhabituel et très intéressant développé par une diplômée du Malawi a été la création d'un centre de DPE à la prison Zomba. Cette diplômée a également aidé les mères célibataires dans les communautés rurales du Malawi à améliorer leur niveau de vie et leur capacité à s'occuper de leurs enfants. L'évaluation interne de l'ASS-1 (Schafer, avec Pence & collègues, 2005) a mis en lumière l'importance de l'approche créative de cet apprenant qui travaille avec des populations difficiles à atteindre en utilisant l'approche de développement communautaire :

Elle pilote de nouvelles approches en travaillant avec des femmes célibataires et des mères adolescentes. ... Elle a déjà élargi le programme ... à 15 nouvelles régions où la participation de l'ensemble des membres de la communauté est essentielle

pour la durabilité des programmes de DPE. Les communautés ouvrent des jardins communaux pour nourrir les enfants et vendre leur surplus de production pour acheter d'autres produits de nécessité (collègue, diplômé ASS-1, Malawi).

Un autre signe des impacts plus larges du travail innovant ... est que la communauté avec laquelle ils ont travaillé a été nommée village modèle sur le plan des soins des enfants et de l'approche intégrée du développement de l'enfant. Le représentant pays Unicef et les représentants régionaux des régions orientale et australe de l'Afrique ont visité le village du projet avec un grand convoi ... (Email d'un collègue de l'UNICEF, ASS-1, Malawi)

Pendant qu'il était inscrit à l'UVDPE, un étudiant de l'ASS-1 a travaillé sur un programme hautement innovant avec des grands-mères s'occupant d'orphelins du sida en Ouganda. La qualité de son travail a été reconnue par la Fondation Bernard van Leer, dont les représentants sont venus en Ouganda en septembre 2003 pour voir son projet et lui ont demandé de rédiger une proposition de financement sur trois ans, qui a été approuvée. Dans le cadre de cette initiative, un groupe de grands-parents a été emmené pour une visite d'étude en Ouganda, au Kenya et en Tanzanie où existent des projets similaires.

Plusieurs diplômés de l'UVDPE ont piloté de nouvelles approches de l'utilisation du savoir indigène. En outre, un diplômé de l'UVDPE de l'Ouganda a présenté la participation des enfants à la revue de la politique gouvernementale. Traditionnellement, les décideurs ne recherchaient pas la contribution des enfants dans les politiques se rapportant à leur vie, mais cette pratique est actuellement considérée comme un élément intégral de la nouvelle approche basée sur les droits au développement de l'enfant, et a été adoptée dans la Charte sur les droits des enfants des Nations unies qui a été largement discutée dans le programme de l'UVDPE.

Travail au niveau communautaire

Dans de nombreux pays africains, le DPE était normalement dispensé dans des centres formels et s'articulait autour d'un programme d'enseignement universitaire. L'UVDPE a insisté sur l'importance de travailler au niveau communautaire et d'autonomiser les communautés pour répondre aux défis de fournir des services DPE intégrés, qui vont bien au-delà des objectifs purement économiques. Plus de 73 % des diplômés des ASS-1, ASS-2 et ASS-3 disent avoir aidé à intégrer les services et/ou programmes de DPE au niveau communautaire depuis leur diplôme.

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

Les participants à l'ensemble des cours de l'UVDPE ont dit avoir appris de nouvelles techniques pour travailler avec les communautés, qui vont accroître la participation de la base et les compétences de leadership de la communauté. Les diplômés et les collègues ont noté l'utilité de la stratégie de « dialogue communautaire » en travaillant effectivement avec les communautés et en autonomisant les personnes à la base. Par exemple:

Notre exposition à des informations sur le DPE qui reconnaissent les membres de la communauté comme essentiels dans la mise en œuvre de programmes basés sur la communauté—bien résumées dans le dicton « Il faut un village pour élever un enfant »—nous a également aidé à construire un réseau avec les membres de la communauté pour atteindre l'enfant. A ce stade nous avons travaillé avec les membres de la communauté pour mettre en place des programmes axés sur la communauté comme les établissements préscolaires, et avons conduit une formation dans les villages pour autonomiser les membres de la communauté. Les résultats de ces efforts ont été très encourageants (Elève, ASS-1)

Plusieurs personnes ont noté que l'UVDPE a aidé les diplômés à comprendre la valeur du savoir indigène et à l'utiliser dans les initiatives DPE basées sur la communauté :

Elle a effectué une recherche sur des pratiques importantes des ménages, travaillant avec les parents et les soignants au niveau de la communauté, respectant leurs croyances culturelles et leurs pratiques (Collègue, ASS-1, Nigeria)

Pendant une visite de l'équipe je l'ai vue chanter une chanson locale dans chaque communauté particulière (Collègue, ASS-1, Zanzibar)

Contacts, partenaires et réseaux nationaux, panafricains et internationaux

La désir de créer un programme UVDPE est venu en partie du besoin exprimé par les leaders africains de DPE pour davantage de réseautage entre les partenaires du DPE dans les pays, en Afrique et au niveau international. Le programme de l'UVDPE reconnaît explicitement la force du réseautage en tant qu'outil de promotion des capacités de leadership en Afrique. Les réseaux soutiennent les professionnels du DPE dans chaque pays, aidant à faire le lien entre les travaux des différentes parties prenantes et à créer une force solide de

lobbying en faveur du DPE. Il est important de noter qu'ils ont également aidé à éliminer la mentalité « silo » qui tend à dominer dans les ministères sectoriels–soutenant finalement la création de politiques et de programmes qui placent les intérêts des enfants avant les réseaux politiques du gouvernement. Pour toutes ces raisons, l'UVDPE a établi des exigences concernant le réseautage dans le pays et en Afrique directement dans le cours. Réfléchissant à ces expériences, les participants ont écrit :

Nous formions une « équipe pays » qui en elle-même est une [avancée pour le DPE] et quatre différentes personnalités de différents contextes ethniques et socio-économiques sont devenus un groupe qui allait croître et travailler ensemble pendant les deux années et demie qui allaient suivre.
(Participant, Malawi, ASS-1)

J'ai également appris de collègues en Afrique, notamment de ceux de pays où le DPE est très en avance ... que le réseautage entre les partenaires de l'UVDPE a également encouragé la diffusion d'expériences entre différents pays. (Collègue, Tanzanie, ASS-1)

75 % des participants ont indiqué qu'avant le programme de l'UVDPE, ils participaient à très peu de réseaux de DPE et ressentaient un grand isolement. Même si nous n'avons pas de mesures du programme sur le nombre de leurs contacts précédents, de partenariats et de membres du réseau, les preuves suggèrent qu'ils étaient minimes. L'évaluation 2011 de l'UVDPE (Vargas-Barón, avec Joseph) a demandé aux participants d'estimer le nombre de contacts, partenariats et réseaux qu'ils ont développés ou engagés depuis leur diplôme. 87 % des diplômés ont noué de nouveaux contacts dans les pays africains à travers le programme de l'UVDPE. La majorité des gens ont dit avoir rencontré jusqu'à 10 nouveaux contacts, et de nombreuses personnes (27,5 %) en avaient rencontré plus de 10. De même, 52,9 % des diplômés ont dit avoir noué des partenariats avec des groupes dans d'autres pays africains, et 60,3 % ont indiqué s'être engagés dans un ou plusieurs réseaux africains. Et enfin, 35,3 % ont participé à des réseaux non africains et 38,3 % sont membres de réseaux avec des agences internationales.

Travail sur d'autres thèmes clés du DPE

L'UVDPE a donné aux apprenants la chance de partager leur savoir, recherche et expérience en se penchant sur certaines questions de DPE les plus difficiles en Afrique subsaharienne. Le programme de l'UVDPE a été lancé

au cours de la Deuxième décennie de l'Initiative de l'Éducation pour tous (EPT), de 2000 à 2010. Le premier objectif dans le cadre d'action de l'EPT appelle à « élargir et améliorer l'éducation et la protection de la petite enfance de manière exhaustive, notamment pour les enfants les plus vulnérables et les plus défavorisés » (UNESCO, 2000). Cette ligne est devenue un appel au ralliement pour faire progresser le DPE en Afrique subsaharienne et a généré beaucoup de discussions dans le programme UVDPE. L'évaluation 2011 (Vargas-Barón, avec Joseph) a interrogé les diplômés sur leur implication dans les activités liées à l'EPT. L'intégration d'un DPE dans les plans EPT ou les plans du secteur de l'éducation était l'activité la plus fréquemment citée (61,8 %) suivie par la participation dans d'autres activités nationales d'EPT (50 %), la participation à la mise en œuvre du plan de l'EPT (44,1 %), la participation aux activités internationales d'EPT (33,8 %) et l'évaluation de la mise en œuvre d'un plan EPT (23,5 %).

Les stratégies de réduction de la pauvreté (SRP) dans chaque pays africain offrent une opportunité importante de promouvoir les services de DPE—de nombreux indicateurs SRP incluent des indicateurs souvent utilisés dans les politiques de DPE et les plans stratégiques. La plupart des diplômés de l'UVDPE (77,9 % ont déclaré avoir participé à certaines activités SRP, la plus courante étant l'intégration d'un DPE dans les activités de SRP à 55,9 %. Aider à inclure le DPE dans les efforts de planification SRP (47,1 %), plaider pour inclure le DPE dans les activités SRP (47,1 %) et participer aux évaluations de documents SRP (29,4 %) comptaient au nombre des activités en rapport avec les SRP indiquées par les diplômés de l'UVDPE.

L'UVDPE est une histoire convaincante qui montre les effets d'entraînement d'un programme à relativement petite échelle sur les communautés et les pays lorsqu'il est conçu pour répondre aux besoins locaux et respecter et construire sur le savoir et les compétences indigènes. Les participants au programme ont été choisis avec soin par les pays eux-mêmes en tant qu'individus bien placés pour devenir des leaders, si on leur apporte le soutien et leur accorder la flexibilité de continuer à travailler au niveau local tout au long du programme. La réussite du modèle a clairement été démontrée dans trois évaluations séparées. Ce chapitre a revu une petite fraction seulement des nombreuses réalisations des diplômés de l'UVDPE dans leur communauté et leur pays. Les deux prochains chapitres offrent une vue plus approfondie des développements relatifs aux DPE dans deux pays qui ont eu de nombreuses cohortes engagées dans les programmes dispensés par l'UVDPE (ASS-1, 2, et 3): la Tanzanie et le Malawi.

Références:

- Anamuah-Mensah, J.(Chair) (2002). *Meeting the challenges of the 21st century: President's Committee for the Review of Education in Ghana*. Accra: MOE.
- Colletta, N., & Reinholder, A. J. (1997). *Review of early childhood policy and programs in Sub-Saharan Africa*. Washington, DC: Banque mondiale.
- Déclaration d'Asmara sur le DPE. (2002). Extrait de http://www.adeanet.org/adeaPortal/adea/publications/docs/wgecd_doc/E033162.pdf
- Oluwafemi, O.L., Nma, A., Osita, O., & Olugbenga, O. (2014). Implementation of early eihldhood education: A case study in Nigeria. *Universal Journal of Educational Research*, 2(2), 119-125.
- Schafer, J., Pence, A., & collègues de l'UVDPE. (2005). *Early Childhood Development Virtual University internal evaluation report*. Victoria, BC. Extrait de <http://www.ecdvu.org/ssa/downloads/evaluationreports/march05/evaluationreport.pdf>
- Torkington, K. (2001). *WGECDC policy project: A synthesis report*. Paris: ADEA/ Ministère des affaires étrangères des Pays-Bas.
- UNESCO (2000). *The Dakar framework for action: Education for all: Meeting our collective commitments*. Extrait de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf>
- Vargas-Barón, E. (2005). *Impact evaluation: Early Childhood Development Virtual University in sub-Saharan Africa (ECDVU)*. Extrait de <http://www.ecdvu.org/ssa/documents/impactevaluation.pdf>
- Vargas-Barón, E. avec Joseph, L. (2011). *Early Childhood Development Virtual University (ECDVU) evaluation report: Participant outcomes*. Extrait de <http://ecdvu.org/documents/ECDVUfullreport0726.pdf>
- Vargas-Barón, E., & Schipper, J. (2012). *The review of policy and planning indicators in early childhood*. UNESCO. Extrait de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002157/215739E.pdf>

CHAPITRE 7

RAPPORT SUR UNE ÉTUDE DE CAS - TANZANIE

Fortidas Bakuza et Clarence Mwinuka

Ce livre souligne l'importance de soutenir le leadership en DPE basé en Afrique et une littérature africaine dans le domaine du DPE. Les chapitres 7 et 8, rédigés par des diplômés du programme de l'UVDPE, illustrent leur potentiel. Ce chapitre rédigé par Fortidas Bakuza (ASS-3) et Clarence Mwinuka (ASS-2), est un rapport sur la Tanzanie, axé essentiellement sur les principales contributions du Réseau tanzanien pour le développement de la petite enfance (TECDEN), une organisation dont la création et les activités dans le temps sont étroitement associées à l'initiative de l'UVDPE. Le chapitre suivant rédigé par Foster Kholowa (ASS-2) et Francis Chalamanda (ASS-1), est axé sur le Malawi mettant en lumière ses initiatives d'éducation et de formation en DPE. Ces deux rapports offrent des détails sur le pays et un rapport de première main que l'on ne trouve pas dans les aperçus généraux donnés dans les autres chapitres. Et élément important, ils fournissent également des données concrètes sur le potentiel de promotion des capacités du modèle de l'UVDPE--vu sous l'angle des dirigeants africains.

Introduction/vue d'ensemble

Ce chapitre raconte l'histoire remarquable des progrès du DPE en Tanzanie entre 2000 et 2012, mettant en lumière le rôle essentiel que peut jouer un réseau multisectoriel et multi-organisationnel dans la promotion du bien-être de l'enfant et pour faire avancer le développement des capacités d'EPT. Il raconte également l'histoire des participants à l'UVDPE qui au fil des cohortes, et en travaillant avec des collègues au gouvernement, des ONG, des établissements d'enseignement, et la société civile, ont joué un rôle de leadership essentiel dans ces évolutions.

En 1998, juste avant le lancement de l'UVDPE, la Tanzanie se classait 134^e sur 158 pays en matière d'indice du développement humain des Nations unies (IDH) (PNUD, 1998). Le taux de mortalité des enfants de moins de cinq ans était estimé entre 150 et 161 pour 1000 (Ahmed et al., 2002) — un taux très élevé comparé à d'autres pays en développement à l'époque (URT, 2000). Les revenus des familles étaient en diminution, notamment dans les régions rurales, où vivaient 76 % de la population et/ou 87 % de la population étaient pauvre (indicateurs du développement de la Banque mondiale). La fourniture de services éducatifs était inadéquate, et les enfants avaient un accès très limité à l'enseignement primaire (Ahmed, Kameka, Missani, & Salakana, 2002).

Cependant, malgré ces défis, en l'an 2000, quelques nouvelles perspectives et initiatives de politique ont vu le jour en Tanzanie. Une ces initiatives était le programme de développement de l'éducation, une approche sectorielle de l'éducation conçue pour s'attaquer au système alors fragmenté d'intervention éducative, incluant le système de DPE (Ahmed et al., 2002). Dans le cadre de ce processus, les principales parties prenantes dans l'éducation, la planification, la mise en œuvre, le suivi et l'évaluation devaient être impliquées dans le développement des nouvelles initiatives.

En parallèle de ces évolutions, plusieurs initiatives internationales, y compris la Convention des Nations unies sur les droits de l'enfant (1990), l'Education pour tous (1990, 2000), et les Objectifs du millénaire pour le développement (2000) relevaient le profil du DPE en Tanzanie et dans d'autres pays en Afrique subsaharienne. Cette sensibilisation croissante s'est accompagnée d'une reconnaissance à plus grande échelle de la nécessité d'avoir un personnel formé dans le domaine du DPE. Ainsi, le renforcement des capacités de l'équipe clé du DPE au niveau national dans le gouvernement et la société civile a été érigé comme priorité importante en Tanzanie.

La Tanzanie avait indiqué son intérêt pour le développement des capacités de DPE en 1999 lors de la conférence sur le DPE à Kampala, et avait établi de solides contacts au fur et à mesure que le processus de développement de l'UVDPE avançait en 2000. En 2000/2001, lorsque le directeur de l'UVDPE s'est rendu en visite dans les pays qui avaient exprimé un intérêt pour le programme, plus d'une douzaine d'organisations ont assisté à une réunion d'information et de planification tenue à l'Unicef et organisée par Chanel Croker, le fondateur d'AMANI ECD⁷. Le mouvement de lancement de l'UVDPE coïncidait avec un renouveau d'intérêt pour le DPE en Tanzanie, et des personnes clés ont été

⁷ *Egalement appelé quelquefois AMANI ECCD.*

identifiées dans de multiples secteurs en tant que participants potentiels. Entre 2001 et 2010, trois cohortes tanzaniennes—13 personnes au total, représentant à la fois la Tanzanie et Zanzibar—ont participé à l’UVDPE. La première cohorte (ASS-1) se composait de quatre participants, occupant tous des postes à haut niveau au sein du gouvernement et dans des ONG. L’ASS-2 se composait de cinq participants travaillant pour le gouvernement, dans des établissements d’enseignement supérieur, ou des organisations de la société civile. Les quatre participants de l’ASS-3 étaient employés dans des organisations similaires.

Avant de commencer le programme UVDPE, l’ensemble des 13 participants se sont engagés à rester en Tanzanie et à continuer à travailler dans le large domaine de l’enfant et de la famille, après leur diplôme. Pendant qu’ils suivaient le programme UVDPE, et conformément à la philosophie du programme, ces 13 professionnels ont travaillé à temps plein sur des projets qui répondaient aux principales priorités nationales et ont collaboré à la construction du DPE dans l’agenda de tous les programmes nationaux de développement, une approche qu’ils ont poursuivie après l’obtention du diplôme à la fin du programme. Ainsi, à un moment clé de l’histoire de la Tanzanie, le programme de l’UVDPE a pu aider les participants tanzaniens à introduire des changements importants dans le DPE dans leur pays. Une de ces réalisations a été la création du Réseau de développement de la petite enfance de la Tanzanie (TECDEN). Ce chapitre présente l’histoire de la création de TECDEN— et des nombreux développements de programmes et de politique que TECDEN a aidé à mobiliser entre 2000 2012.

Création du Réseau Tanzanien de développement de la petite enfance (TECDEN)

En décembre 2000, le groupe qui devait par la suite devenir le TECDEN s’est rencontré pour la première fois. La création de ce groupe fait suite à une série de réunions inter organisationnelles sur le DPE organisées pour discuter de la participation de la Tanzanie dans le programme UVDPE. AMANI ECD était essentiel pour organiser ces réunions et autres développements associées au développement du réseau DPE. En tant qu’ONG nationale soutenue par l’Unicef, et le gouvernement, et en tant qu’organisation avec la base de DPE la plus solide, AMANI a souvent pris la tête de l’organisation de réunions pour discuter de questions de DPE en Tanzanie. Les premières réunions organisées par AMANI ECD ont permis de créer un réseau de personnes et d’organisations compétentes et conscientes travaillant dans le domaine du DPE. Cette collaboration du gouvernement et des parties prenantes du DPE, gouvernementales et non-gouvernementales, a identifié huit objectifs pour soutenir le DPE en Tanzanie, dont l’un était de « développer et maintenir un réseau de DPE actif à travers

des liens institutionnels solides entre les organisations concernées par le DPE » (TECDEN, 2004).

En 2001, une des premières activités du réseau a été de proposer quatre participants tanzaniens pour le programme ASS -1, qui ont tous été acceptés. La plupart des candidats éventuels de l'UVDPE étaient des membres importants du réseau, ou étaient sur le point de devenir membres. Un participant de l'ASS -1 –et un membre important du réseau en rapide évolution –était le défunt George Kameka, alors Commissaire des affaires du bien-être social en Tanzanie. Kameka, dans son travail et dans ses études à l'UVDPE, se préoccupait du fait que la majorité des approches de l'intervention publique étaient axées sur les secteurs individuels (par exemple, santé et éducation) sans explicitement prendre en compte les compatibilités et incohérences entre ces secteurs. Kameka a recommandé que les groupes de réflexion et les groupes de travail sur le DPE s'organisent autour de thèmes techniques particuliers (par opposition aux secteurs spécifiques), une approche holistique qu'il considérait importante pour aider à assurer que les programmes DPE répondent aux besoins des enfants (Kameka, 2004).

Les idées de Kameka ont été très importantes dans la période de formation du réseau entre 2000 et 2004. Le 5 septembre 2001, le réseau a organisé une table ronde des parties prenantes clés du DPE sur le thème *Vers un chemin commun pour le DPE en Tanzanie (Towards a Common Path for ECD in Tanzania)*, notamment des représentants à haut niveau du gouvernement des trois ministères concernés par le DPE. Suite à cette discussion, en décembre 2001, le ministère du développement communautaire, du genre et des enfants a été nommé ministère de coordination des questions DPE, obtenant le soutien du réseau pour organiser les futures discussions sur le DPE. En février 2002, un comité de coordination a été nommé, incluant les représentants à haut niveau du gouvernement, des secteurs de la santé, de l'éducation, du bien-être social et du développement communautaire, ainsi que des agences des Nations unies et des ONG.

En août 2002, le ministère de l'éducation et de la culture préparait son rapport pour la VIII conférence des ministres de l'éducation des états membres africains de l'ADEA (MINEDAF) (devant se réunir à Arusha, Tanzanie) sur les progrès des objectifs de l'Education pour tous (EPT). À ce moment-là, le réseau avait réussi à faire pression avec succès sur le coordinateur EPT pour soutenir sa position selon laquelle la Tanzanie devait encore s'occuper du premier objectif de l'EPT identifié lors de la conférence sur l'EPT à Dakar en 2000 : l'éducation et la protection de la petite enfance. En 2002, une réunion de parties prenantes

EPT DPE a été organisée, réunissant la plus large représentation des secteurs jamais vue en Tanzanie. Suite à cette réunion, le réseau a formé un groupe de travail EPT DPE pour rédiger le plan d'action de la Tanzanie. En octobre 2002, le groupe de travail a permis le développement d'une Session spéciale sur le DPE au MINEDAF VIII et a créé de nombreux documents de plaidoyer en faveur de l'EPT DPE et de stratégies à travers le réseautage régional, national et international.

En bref, ce qui avait commencé comme un comité inter-organisationnel est graduellement devenu un réseau informel mais de plus en plus influent, pour se transformer en TECDEN, un réseau national de parties prenantes publiques et non publiques du DPE, engagées à renforcer le soutien au développement de la petite enfance au niveau national à travers le réseautage, l'échange d'informations, la sensibilisation et le plaidoyer. Au moment de son enregistrement formel en tant que société en 2004, les objectifs spécifiques du TECDEN étaient :

- Influencer la politique et le développement de programme ;
- Jouer un rôle d'encadrement dans les initiatives DPE ;
- Contribuer au développement du programme d'enseignement et de formation en DPE ;
- Renforcer les capacités des organisations basées dans la communauté et qui travaillent sur le DPE ;
- Promouvoir la collaboration intersectorielle ;
- Etudier, rechercher, documenter et diffuser des informations ;
- Piloter, documenter et diffuser des informations sur les expériences communautaires en DPE pour influencer le développement futur du secteur ; et
- Etablir des liens avec la planification du développement du secteur ministériel. (TECDEN, 2004)

En 2004, George Kameka a terminé sa thèse de maîtrise, sur le thème *Améliorer la coopération et la coordination multisectorielle pour soutenir les programmes de développement de la petite enfance en Tanzanie*, et est devenu le premier président du Comité directeur national du TECDEN. Dans les années qui ont précédé et qui ont suivi la création formelle du TECDEN, l'approche holistique du DPE mettait l'accent sur le programme de l'UVDPE et a élargi les activités du réseau. La participation de Kameka dans l'UVDPE et TECDEN, ainsi que celles d'autres membres de la cohorte de l'UVDPE se renforçaient mutuellement. Ainsi, dans le reste de ce chapitre, toute mention

de la participation de TECDEN dans un processus est de facto, une mention de l'implication des participants de l'UVDPE. Ci-dessous nous décrivons en détails les réalisations les plus remarquables entre 2002 et 2012 de TECDEN et d'autres partenaires tanzaniens dans le DPE.

Inclusion du DPE dans la stratégie nationale de croissance et de réduction de la pauvreté

Entre 2002 et 2004, la Tanzanie était dans un processus de développement d'une stratégie nationale pour la croissance et la réduction de la pauvreté (SNCRP). Le TECDEN a mobilisé les parties prenantes du DPE du pays pour promouvoir l'inclusion des questions de DPE dans la SNCRP. Cette stratégie de pression et de plaidoyer a donné des résultats : 40 % de la SNCRP concernaient les questions relatives au DPE—impressionnant pour un secteur qui jusqu'à quelques années auparavant n'avait jamais figuré sur l'écran radar du gouvernement.

En développant la SNCRP, le gouvernement de Tanzanie a consulté un large éventail de parties prenantes. TECDEN et AMANI ECD ont mobilisé les parties prenantes du DPE à travers des e-mails, des réunions et des ateliers qui proposaient que les principales priorités soient incluses dans la SNCRP. L'inclusion du DPE dans la SNCRP I and II était une réalisation importante pour le secteur du DPE en Tanzanie et une réponse au vibrant appel—notamment entre 2000 et 2004—au gouvernement à apporter une réponse coordonnée aux questions du DPE. La SNCRP a proposé des liens plus solides entre les services qui ciblent les jeunes enfants, incluant la malnutrition, le soutien psychologique et l'enseignement pré primaire. La SNCRP a également proposé le développement d'un cadre de politique pour une collaboration multisectorielle dans les services de DPE. L'adoption de la SNCRP en 2005 (République unie de Tanzanie, 2005), a ouvert la voie à un processus cohérent et coordonné des services de DPE impliquant l'ensemble des parties prenantes (République unie de Tanzanie, 2007).

Développement d'une stratégie nationale de DPE

A partir de la fin de 2004, plusieurs analyses et ateliers ont été organisés pour lancer le développement d'une stratégie nationale dans le domaine du DPE. Tout au long de ces processus, un consensus a émergé sur les conditions préalables nécessaires au développement de stratégies nationales.

Pour informer le processus de développement de la stratégie de DPE, l'équipe de soutien au pays pour le DPE et le VIH/sida a commandé le développement de *l'Analyse et recommandations politiques sur le développement de la*

petite enfance et le VIH/sida en Tanzanie et à Zanzibar (Policy analyses and recommendations on Early Childhood Development and HIV/AIDS in Mainland Tanzania and Zanzibar) (Vargas-Barón, 2004). Les objectifs de cette analyse étaient les suivants :

- Identifier et évaluer les politiques, les plans, les directives et les lois existantes concernant les jeunes en Tanzanie et à Zanzibar ;
- Déterminer si ces dernières reflètent les droits et le bien-être des jeunes enfants ; et
- Evaluer l'ampleur de l'intégration du DPE dans les cadres VIH/sida et vice versa ; et
- Fournir des recommandations pour le développement de cadres de politiques nationales pour le DPE et le VIH/ sida en Tanzanie et à Zanzibar.

Tout en identifiant les principales lacunes dans la législation, la politique, l'harmonisation et la coordination, cette analyse a également insisté sur la forte capacité de la Tanzanie à s'attaquer à ces défis. Le rapport recommandait le développement immédiat de cadres politiques pour le DPE et le VIH/sida, de plans annuels pour la mise en œuvre de cadres politiques, de nouvelles lignes directrices pour la mise en œuvre des programmes dans les plans annuels, et une législation pour appliquer les cadres politiques et les plans d'action. En outre, l'analyse a identifié les domaines et les sujets à inclure dans les cadres politiques.

Un second document, *Evaluation de la situation des jeunes enfants pour le développement de la petite enfance et le VIH/sida en Tanzanie continentale et à Zanzibar (Assessment of the Situation of Young Children for Early Childhood Development and HIV/AIDS in Mainland Tanzania and Zanzibar)* (Ara, 2005), a également servi de base au développement de la stratégie nationale de DPE. L'analyse de la situation a identifié la situation actuelle des jeunes enfants dans les contextes communautaires et de la famille, les réponses communautaires au DPE et au VIH/sida, et les lacunes dans les données, les défis importants et les recommandations spécifiques pour le développement de cadres nationaux d'action pour le DPE et le VIH/sida. L'analyse a conclu que les systèmes publics de collecte de données ne reflétaient pas les besoins des enfants dans les premières années, et que la mise en œuvre de programmes se penchant sur les besoins des jeunes enfants exigerait une collaboration entre les ministères concernés. L'analyse de la situation a recommandé divers points d'action dans ces domaines et a proposé des indicateurs de DPE pour le suivi et l'évaluation.

Ces analyses importantes (Vargas-Barón, 2004; Ara, 2005) ont eu une grande influence à l'époque et restent des références importantes à ce jour, notamment pour la promotion d'une réponse intégrée aux questions de DPE. Suite à leur publication en 2004 et 2005, divers ministères publics, notamment le ministère de l'éducation et de la formation professionnelle (MEFP) et le ministère du développement communautaire, du genre et des enfants (MDCGE) ont pris les rênes pour mettre en œuvre les recommandations de deux rapports, en commençant par une série de consultations nationales.

En février 2006, le ministère de l'enseignement primaire MdEFP a organisé un atelier consultatif de parties prenantes pour assurer une compréhension commune de l'importance et de l'ampleur du DPE, et arriver à un accord sur les points forts et les points faibles des politiques de DPE existantes et les moyens d'aller de l'avant, et d'élaborer des recommandations pour améliorer les ressources humaines, le développement du programme d'enseignement, les relations de plaidoyer avec les parties prenantes, et le financement des activités de DPE. Les participants aux ateliers ont convenu de la nécessité d'une politique exhaustive qui attribuerait des rôles aux parties prenantes concernées. Les participants ont également convenu que le DPE devait être vu de manière holistique. Et enfin, les participants à l'atelier recommandaient l'élaboration d'un cadre pour la politique nationale de DPE sous la direction du bureau du premier ministre.

Peu après l'atelier, le MDCGE a organisé un atelier de réflexion *Vers une stratégie nationale intégrée pour le développement de la petite enfance, (Towards an Integrated National Strategy for Early Childhood Development)*, qui rassemblait des éléments sur le développement d'une stratégie nationale de DPE, incluant l'identification des contenus, des parties prenantes clés, l'alignement avec la SNCRP, et les étapes du processus de développement de la stratégie. Les participants à l'atelier ont convenu qu'il était nécessaire d'établir un cadre parapluie pour compléter les éléments de DPE de la SNCRP, et créer une instance de coordination nationale du DPE de haut profil. Les participants ont discuté d'une large série de questions de DPE et ont recommandé un cadre pour la stratégie, les composantes clés de la stratégie, les instances de mise en œuvre et les mécanismes de financement.

Ces deux ateliers ont confirmé la nécessité de créer un consensus sur la vision holistique de l'enfant et la nécessité de développer une stratégie de DPE exhaustive. Les participants aux deux ateliers ont convenu de la nécessité d'une structure nationale de coordination. En outre, les deux ateliers ont identifié des étapes très similaires dans la voie vers l'avant. Pour capitaliser sur ces

réalisations, le MDCGE a organisé une réunion de parties prenantes du DPE en juillet 2006 pour compiler les recommandations des ateliers, confirmer qu'elles étaient appropriées, et élaborer un plan d'action pour guider leur mise en œuvre. À cette réunion, les parties prenantes ont confirmé que le MDCGE est l'instance la plus appropriée pour mener et coordonner ce processus.

En réponse à la SNCRP, le gouvernement de Tanzanie, en collaboration avec d'autres parties prenantes dans le domaine du DPE a convenu de développer un mécanisme pour répondre aux besoins des nourrissons et des jeunes enfants de manière holistique, une approche en faveur de laquelle la communauté DPE avait fortement plaidé entre 2000 et 2005. Les mécanismes existants pour s'attaquer aux problèmes DPE étaient limités par des efforts qui se recoupaient et l'absence de partage d'information entre les ministères et les départements travaillant sur le DPE. Plusieurs suggestions ont été faites pour un mécanisme de coordination, notamment la formation d'une commission indépendante sur le DPE sous la direction du Bureau du premier ministre. Et enfin, un accord a été conclu pour développer une stratégie nationale de DPE pour :

- Intégrer les politiques des divers secteurs qui s'intéressent aux besoins des enfants, y compris des enfants les plus vulnérables ; donner une orientation claire à chaque secteur de manière intégrée ;
- Identifier les lacunes importantes dans les politiques et la fourniture de services DPE;
- Donner une orientation claire à chaque secteur de manière intégrée; et
- Améliorer la mise en œuvre, la coordination, le suivi et l'évaluation des interventions de DPE.

La stratégie nationale a identifié quatre domaines principaux à traiter : le développement des ressources humaines, la fourniture de services, le développement de programmes d'enseignement, et le suivi et l'évaluation (Bakuza, 2010). En outre, la stratégie a proposé une structure de gouvernance multisectorielle qui incluait (a) un comité directeur interne composé des secrétaires permanents de cinq ministères clés du DPE, de partenaires du développement et d'organisations de la société civile ; (b) un comité technique composé des directeurs des ministères DPE clés et du coordinateur national de TECDEN; et (c) trois sous-comités pour le développement de programmes d'enseignement, le développement des ressources humaines et la fourniture de services.

Initiative de fourniture conjointe de services de DPE

Au début de 2007, le MdEFP avec le soutien de l'Unicef, a coordonné le premier atelier sur le développement de l'initiative de fourniture conjointe de services DPE, une première étape dans la mise en œuvre d'une stratégie nationale de DPE. Cette initiative qui doit être mise en œuvre par trois ministères clés du DPE et TECDEN, a été lancée en juin 2007 par la Première Dame de Tanzanie, Mama Salma Kikwete. Assistaient à ce lancement, les ministres de l'éducation et de la formation professionnelle, du développement communautaire, du genre et des enfants et de la santé et des services sociaux, ainsi que les membres du Parlement, les partenaires du développement (notamment l'Unicef et l'Unesco), les organisations de la société civile, des universités, des parents et des enfants. Le lancement de cette initiative de fourniture conjointe de services de DPE allait de pair avec le lancement national du Rapport de suivi mondial sur l'éducation pour tous (EPT) 2007. L'Initiative répondait à une variété de recommandations pour améliorer le DPE en Tanzanie, notamment :

- La nécessité d'un programme de fourniture de services intégrés axés sur les enfants et leurs familles;
- Un programme de fourniture de services culturellement appropriés qui capitalisent sur les modèles de résolution de problèmes communautaires informels existants ;
- La reconnaissance du renforcement des capacités en tant qu'élément crucial pour se pencher sur tous les niveaux de responsabilités dans le domaine du DPE de manière concurrente et incrémentale ;
- La nomination de « points focaux » de DPE dans trois ministères clés du développement communautaire, du genre et des enfants, de l'éducation et de la formation professionnelle, et de la santé et du bien-être social ; et
- Le développement et la mise en œuvre de systèmes de suivi et d'évaluation pour assurer et maintenir une fourniture de services de grande qualité.

En outre, une structure de coordination nationale à niveaux multiples, a été créé pour l'Initiative de fourniture conjointe de services de DPE. Le premier niveau est le comité interministériel, composé des Secrétaires permanents de tous les ministères clés, de représentants des partenaires du développement, et TECDEN (représentant les organisations de la société civile). Le deuxième niveau se compose de directeurs et de commissaires des ministères clés. Le troisième niveau est le niveau du Secrétariat national, qui se compose de « personnes focales » de tous les ministères clés de DPE. Le Secrétariat national

est le mécanisme clé pour le lancement de l'agenda du DPE et est chargé de surveiller la mise en œuvre de tous les plans agréés. La majorité des membres du Secrétariat sont des diplômés de l'UVDPE, œuvrant pour renforcer l'efficacité de la communication sur les questions de fourniture de services de DPE. Depuis son lancement en 2007, l'Initiative de fourniture conjointe de services de DPE a été pilotée dans neuf districts en Tanzanie continentale pour préparer l'élargissement à l'ensemble du pays.

Développer une politique de DPE intégrée

La plus importante de toutes les initiatives de DPE de 2000 à 2012 a peut-être été la création d'une politique de DPE intégrée, et exhaustive. Les politiques, notamment la Politique de développement de l'enfant (1996) et la Politique d'éducation et de formation (1995), étaient spécifiques ou s'intéressaient peu aux premières années, faisant plus attention aux questions affectant les enfants plus âgés. Alors que le DPE a commencé à susciter de plus en plus d'attention au plan national, les Tanzaniens ont reconnu la nécessité d'une politique de DPE intégrée pour orienter la mobilisation des ressources, qui pourrait être utilisée comme base pour fixer des normes pour la mise en œuvre des activités DPE. En particulier, les partenaires DPE reconnaissaient l'importance de développer une politique pour aider à définir le partenariat et guider le partage des ressources entre les différents acteurs dans le gouvernement et à l'extérieur.

Plusieurs activités ont permis de stimuler le développement d'une politique nationale de DPE. Par exemple, en 2008, la Tanzanie a hébergé une conférence de l'Afrique orientale et australe pour suivre la mise en œuvre du Rapport mondial de suivi 2007 sur l'Éducation pour tous, sur le thème *Fondations solides : Protection et éducation de la petite enfance (Strong Foundations: Early Childhood Care and Education)*. La conférence était organisée conjointement par le gouvernement de Tanzanie, les partenaires du développement, et TECDEN. A l'ouverture de la conférence, le Vice-Président de la République unie de Tanzanie était l'invité d'honneur. TECDEN, au nom des organisations de la société civile d'Afrique orientale et australe, a également lu une déclaration à l'ouverture. La Tanzanie hébergeait cette conférence sous-régionale en partie pour apprendre à connaître les succès et défis des autres pays d'ASS, mais aussi pour créer un forum d'échange d'informations et pour accroître les opportunités de promouvoir l'agenda du DPE en Tanzanie et au-delà.

Tous les pays participants, y compris la Tanzanie ont mis en exergue des questions de DPE qui exigeaient une attention immédiate dans leur pays. Les participants ont noté la nécessité de cadre de politique à l'échelon de la nation

pour renforcer la collaboration entre les gouvernements, les partenaires de développement, les organisations communautaires et les organisations non-gouvernementales travaillant avec et pour des enfants. Les participants ont également proposé la révision du programme d'enseignement à tous les niveaux, notamment au niveau de l'enseignement pré primaire et primaire, pour refléter les liens entre la nutrition et d'autres considérations de DPE et promouvoir des approches exhaustives, participatives pour s'attaquer à ces défis.

La conférence sous régionale de 2008 a permis d'intensifier les appels des parties prenantes tanzaniennes de DPE en faveur d'une politique de DPE intégrée. La majorité des pays qui avaient assisté à la conférence avaient des politiques de DPE, certains avaient des cadres de politique pour le DPE, et quelques-uns étaient en train de finaliser une politique de DPE, un cadre de politique. Après la conférence, le gouvernement a commencé à développer une politique DPE intégrée pour diriger une approche holistique (Bakuza, 2010). Entre 2008 et 2009, TECDEN a mobilisé les parties prenantes du DPE à travers le pays pour offrir une première contribution au développement de la politique. L'Unesco et l'Unicef ont montré leur intérêt à soutenir le processus de révision des politiques existantes et l'évolution ultérieure d'une nouvelle politique spécifique DPE.

Et, le développement en 2009 de *la loi sur le droit de l'enfant (Law of the Child Act)* a complété le développement d'une politique de DPE intégrée, ainsi que plusieurs initiatives de DPE à la même époque. De manière générale, cette loi a vu le jour en réponse aux efforts intenses de lobbying des différentes agences et coalitions d'enfants en Tanzanie. La loi reconnaît et fixe des normes pour la fourniture de services pour la petite enfance en Tanzanie.

Au moment de la rédaction de ce texte, la politique intégrée de DPE de la Tanzanie reste un projet dans ses derniers stades. Le gouvernement a également pris l'engagement d'intégrer le DPE dans d'autres politiques, stratégies et programmes. Lorsqu'elle sera mise en œuvre, la politique intégrée de DPE devrait promouvoir des programmes préscolaires et pour la protection des enfants appartenant à la communauté, une transition douce des programmes de la petite enfance vers l'enseignement primaire, et un suivi et une évaluation améliorés des interventions de DPE.

Initiatives régionales de développement de la petite enfance de la Tanzanie

En 2012, la Tanzanie a organisé *Le première biennale du Forum national tanzanien sur le développement de la petite enfance* qui a été officiellement inaugurée par le deuxième vice-président de Zanzibar et à laquelle ont assisté

quatre ministres ayant des responsabilités de DPE. Le forum a insisté sur la transition du développement de politique vers le développement et la mise en œuvre de programmes. Ce forum national de DPE rassemblait les avocats à haut niveau de l'ensemble du pays pour s'assurer que les programmes de DPE répondent au contexte local, ont suffisamment de ressources et sont mis en œuvre en temps opportun. Un des objectifs du forum était de compléter le développement d'un cadre pour la mise en œuvre du programme et de la politique. Le forum a donné la possibilité aux représentants du gouvernement de présenter leur projet de plan au public, d'avoir un retour d'information des parties prenantes, et de discuter d'éventuels élargissements du plan. Un autre objectif du forum était de forger des partenariats entre les fournisseurs privés, les entreprises, la société civile et les partenaires du développement pour un soutien technique et financier aux initiatives de DPE. En particulier, le forum a cherché à obtenir le soutien du secteur des entreprises privées pour une initiative de responsabilité sociale à grande échelle qui devait renforcer la survie et la productivité à long terme des enfants Tanzanie. Et enfin, le forum devait offrir aux parties prenantes la possibilité d'échanger des connaissances sur les défis, les barrières, les opportunités et les succès. Comme le public n'est en général pas au courant de la plupart des initiatives planifiées mises en œuvre par le gouvernement et d'autres parties prenantes, le forum a également donné au gouvernement la possibilité de partager les informations et de solliciter la contribution du public pour les initiatives en cours et futures de DPE.

Lors de la conclusion du forum national sur le DPE, une déclaration (République unie de Tanzanie, 2012) a été publiée, signée par le Bureau du premier ministre (administrations régionales et gouvernement local), et quatre autres ministres du gouvernement (finances, développement communautaire, genre et enfant ; éducation et formation professionnelle ; et santé et bien-être social), indiquant l'engagement du gouvernement à :

- Renforcer le leadership et la gestion du DPE au niveau national ;
- Accroître les ressources pour les programmes de DPE ;
- Renforcer les partenariats en DPE ;
- Renforcer la coordination intersectorielle au niveau national ; et
- Renforcer les capacités des individus et des instituts à assurer la fourniture de services de DPE de qualité.

À ce jour, TECDEN continue à activement représenter les organisations de la société civile dans des réunions à haut niveau du gouvernement et des partenaires du développement, à la fois aux niveaux national et international. La

participation de la Tanzanie à ces réunions et à ces forums reflète une plus grande reconnaissance par la communauté internationale des progrès considérables et du leadership de la Tanzanie sur les questions de DPE. Ces conférences et ces réunions sont également une occasion pour les dirigeants tanzaniens de haut niveau d'échanger avec et d'apprendre d'autres leaders du DPE dans le monde. Les décideurs à haut niveau qui ont participé à ces réunions ont eu tendance à fortement soutenir les mesures de renforcement du DPE en Tanzanie, illustrant le pouvoir des activités du réseau TECDN à influencer le DPE « sur le terrain ».

Conclusion

Dans les 15 dernières années, et plus particulièrement depuis l'an 2000, la Tanzanie a parcouru un long chemin. Le succès des différentes initiatives décrites dans ce chapitre est le résultat de nombreux efforts concertés de différentes parties prenantes—et il est essentiellement le résultat du choix des Tanzaniens à travailler ensemble. Le succès des parties prenantes du DPE dans le développement et le maintien d'un réseau national méritent des louanges et le TECDEN continue à les rassembler. L'histoire du TECDEN est une bonne étude de cas du développement des capacités de DPE pour l'Afrique. Rassemblés au départ par AMANI ECD en l'an 2000 pour identifier les participants au programme de l'UVDPE qui était sur le point d'être lancé, les participants du programme initial et des programmes suivants ont créé un cadre de leadership qui non seulement a permis l'évolution du TECDEN, mais plus largement du DPE en Tanzanie. Ces leaders, travaillant avec les principaux partenaires du développement, notamment l'Unicef, l'Unesco, la Banque mondiale, la Fondation Aga Khan et la Fondation Bernard van Leer, ont beaucoup contribué au succès des initiatives locales. Cependant, en tant que pays, la Tanzanie a encore un long chemin à parcourir pour réaliser le potentiel du domaine de DPE. Pour répondre aux objectifs de DPE qui ont été fixés, un fort leadership aux niveaux national et local reste essentiel. L'engagement du gouvernement Tanzanien à investir dans le secteur du DPE et à renforcer les partenariats doit être soutenu et encouragé par toutes les parties prenantes. Et enfin, avec le temps, d'autres capacités de promotion des opportunités pour les individus, avec des stratégies pour renforcer les établissements d'apprentissage, permettront d'assurer la fourniture de services de DPE de grande qualité en Tanzanie. L'accent mis sur la promotion et la construction de capacités nationales de formation et d'éducation a été l'une des caractéristiques clés des efforts de DPE au Malawi, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.

Références:

- Ahmed, A. M., Kameka, G., Missani, B., & Salakana, L. (2002). *Tanzania: Country report for ECDVU*. Manuscrit non publié.
- Ara, S. (2005). *Assessment of the situation of young children for early childhood development and HIV/AIDS in mainland Tanzania and Zanzibar*. Rapport non publié.
- Bakuza, F. (2007). *Development of participatory and evidence-based ECD networking and communication strategies in Tanzania*. Rapport non publié, ECDVU.
- Bakuza, F. R. (Avril 2010). *The status of early childhood development in Tanzania and beyond*. Discours de cloture de la Conférence annuelle de l'Association of Early Childhood Education International (ACEI), Phoenix, Arizona.
- Kameka, G. A. (2004). *Improving multisectoral cooperation and coordination in support of early childhood development programs in Tanzania*. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Victoria.
- Muller, U. E. (Mai 2006). *Compilation of recommendations and conclusions from the ECD process in Tanzania*. Rapport non publié.
- Programme des Nations Unies pour le développement (PNUD) (1998) *Human Development Report 1998*. New York: Oxford University Press.
- République Unie de Tanzanie (RUT). (2005). *National strategy for growth and reduction of poverty (NSGRP)*.
- République Unie de Tanzanie (RUT). (2000). *Women and Gender Development Policy*: République Unie de Tanzanie.
- République Unie de Tanzanie. (2007). *Joint-sectoral ECD service delivery initiative*.
- République Unie de Tanzanie. (2008). *Eastern and Southern Africa sub-regional conference on the follow-up of the implementation of 2007 EFA global monitoring report: EFA Goal 1: Strong foundations - early childhood care and education*.
- République Unie de Tanzanie. (2008). *Formulation of an integrated early childhood development policy in Tanzania - A concept note*.

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

République Unie de Tanzanie. (2012). *The first biennial national forum on early childhood development - declaration.*

TECDEN. (2004, révisé 2008). *Tanzania Early Childhood Development Network Constitution.*

Vargas-Barón, E. (2004). *Policy analyses and recommendations on early childhood development and HIV/AIDS in mainland Tanzania and Zanzibar.*
Rapport non publié.

CHAPITRE 8

RAPPORT SUR L'ÉTUDE DE CAS - MALAWI

Foster Kholowa et Francis Chalamanda

Comme la Tanzanie, le Malawi enregistrait une forte présence dans les trois premières offres du programme de l'UVDPE, avec 12 leaders du DPE diplômés des ASS-1, 2 et 3, quatre dans chaque ASS. Deux de ces leaders, Foster Kholowa (ASS-2) et Francis Chalamanda (ASS-1) ont rédigé le texte de ce chapitre. La participation du Malawi à l'UVDPE était essentielle pour faire avancer un grand nombre de ses développements très importants en DPE de 2001 à 2012, incluant le développement et l'approbation de la politique de DPE dans une période extrêmement courte de 2001 à 2004. Cependant, ces avancées, aussi importantes qu'elles soient, exigent un niveau de disponibilité pour la formation et l'engagement post-secondaire dont la création et le soutien ont été un défi. Les histoires de la Tanzanie et du Malawi soulignent non seulement que des réalisations exceptionnelles sont possibles avec un leadership et un travail appropriés, mais également la nécessité de capitaliser ces réalisations pour se pencher sur d'autres aspects du développement—dans le cas du Malawi, avec un accent particulier sur la nécessité d'un engagement plus important avec les établissements post-secondaires.

Introduction/vue d'ensemble

En 1998, quelques années avant le lancement de l'UVDPE, le Malawi s'est classé septième parmi les 16 pays les plus pauvres du monde (Chalamanda et al., 2001). 76 % de la population vivaient dans les régions rurales, où étaient concentrés 91,3 % des pauvres et 91,5 % des personnes les plus pauvres (Gouvernement du Malawi, 2002). La pauvreté compromettait sérieusement

la santé et le bien-être de la plupart des femmes, des enfants et des familles du Malawi, et les niveaux de VIH/sida étaient élevés. Aggravant ces facteurs, les dépenses budgétaires pour le DPE étaient faibles comparés à d'autres pays d'ASS, et les revenus empiraient.

Actuellement, les enfants du Malawi continuent à connaître entre autres, « une forte prévalence de maladies, des taux de mortalité élevés, une prévalence élevée du VIH, une forte incidence des cas de paludisme, un accès limité aux services de santé maternelle, une faible capacité institutionnelle, un accès et une utilisation inéquitables des services Essential Help Package (EHP), une inefficacité du système de santé, une forte prévalence des facteurs de risque pour la santé, une offre inadéquate de médicaments essentiels, et une infrastructure de santé inadéquate » (MDGS II, 2011-2016, p. 41). La majorité des enfants au Malawi (65%) n'ont toujours pas accès aux services de DPE et entrent à l'école primaire sans réelle expérience de DPE (MGCCD, 2010; MGCCD & UNICEF, 2009). Ainsi, il reste encore beaucoup à faire pour renforcer le DPE au Malawi.

Cependant, des réalisations importantes ont marqué ces dernières années. Par exemple, d'après l'enquête démographique et de santé du Malawi (NSF & ICO, 2011), entre 2004 et 2010, le taux de mortalité infantile est tombé de 76 à 66 pour 1000, alors que la mortalité des enfants de moins de cinq ans est tombée de 133 à 112 pour 1000. Le taux de mortalité maternelle est tombé de 984 à 460 par 100 000 sur cette même période. Le pourcentage de naissances surveillées par du personnel de santé compétent est passé de 38% à 75%, alors que le pourcentage d'enfants en insuffisance pondérale est tombé de 22% à 13%. Et enfin, le taux de mortalité chez les patients atteints de paludisme a diminué de moitié, tombant de 7% en 2004 à 3,2% en 2010. Ces améliorations découlent d'un certain nombre d'interventions dans le domaine du DPE que diverses parties prenantes ont mis en œuvre pour améliorer la santé et l'état nutritionnel des enfants de moins de cinq ans au Malawi, comme les programmes scolaires de santé et de nutrition, la supplémentation en vitamine A, et les programmes de soutien nutritionnel.

Sur cette même période, le Malawi a également fait de gros progrès pour élargir l'accès aux établissements préscolaires, aux écoles maternelles, aux crèches, aux garderies, et aux groupes de jeu. Comme le montre le Tableau 8.1, de 2000 à 2014, le nombre de centres publics et privés a été multiplié par plus de onze, et le nombre d'enfants servis a augmenté d'au moins 26. L'augmentation la plus dramatique dans les services s'est produite entre 2004 et 2005, suite à quoi les services ont augmenté régulièrement.

Tableau 8.1 Tendances de l'accès au DPE au Malawi, 2000-2014 (MGCDWS, 2014; MGDS II, 2011).

Année	Nombre de Centres	Nombre d'enfants	Total % d'enfants malawiens
2000	1,155	51,550	2.63
2001	1,645	72,760	2.91
2002	2,602	127,036	4.88
2003	3,207	135,436	5.64
2004	4,529	229,823	9.70
2005	5,945	582,407	22.46
2006	6,240	615,478	26.76
2007	7,801	683,825	29.77
2008	8,388	720,292	30.21
2009	8,890	771,666	32.00
2010	8,933	820,000	33.00
2011	9,780	895,818	34.79
2012	9,796	1,132,369	36.56
2013	9,873	1,255,373	38.04
2014	13,786	1,344,723	39.60

Depuis 2000, le Malawi a enregistré des progrès considérables vers une plus grande coordination et la création de cadres juridiques pour mettre en œuvre les programmes de DPE. Par exemple, le Ministère du Genre, des enfants et du bien-être social (aujourd'hui le Ministère du Genre, des enfants, du handicap, et du bien-être social) a été désigné agence chef de file de la coordination et la surveillance de la mise en œuvre des activités de DPE. Le rôle du ministère est

de promouvoir une collaboration entre et parmi les secteurs qui jouent des rôles différents dans le DPE—un défi considérable dans un contexte où les ministères publics sont utilisés pour travailler sur une base sectorielle pour mettre en œuvre les politiques et les activités dont ils sont notamment responsables. De plus, le Malawi a élaboré des directives nationales importantes en rapport avec l'enfant pour assurer la mise en œuvre effective des programmes de DPE, notamment la politique nationale de DPE (2003), le plan stratégique national de DPE (2009–2014), la stratégie de plaidoyer de communication (2009), et les normes d'apprentissage et de développement de la petite enfance (2010).

Le développement du plan stratégique national a par la suite abouti à l'intégration du DPE dans le secteur de l'enseignement de base dans le plan sectoriel national de l'éducation, 2008–2017 (PNSE), une reconnaissance formelle remarquable de l'importance du DPE dans le système d'éducation du Malawi. En outre, la promulgation de la *Loi sur les soins, la protection et la justice pour les enfants N° 22 (Child Care, Protection and Justice Act No.22)* du parlement du Malawi (2010) constitue un moyen juridique de s'assurer que les politiques qui aident à guider et réglementer la fourniture de services pour les enfants au Malawi sont appliquées. Toutes les politiques et lignes directrices indiquées ci-dessus fonctionnent dans une stratégie plus large au niveau national, intégrée dans la stratégie de croissance et de développement du Malawi (MGDS I, 2006-2011; MGDS II, 2011-2016).

En bref, le DPE au Malawi a beaucoup évolué depuis l'an 2000. Avant l'an 2000, les initiatives de DPE du Malawi tout en méritant une reconnaissance, étaient largement axées sur la préparation des enfants à l'école. Après l'an 2000, l'accent a de plus en plus été mis sur une approche holistique du DPE, offrant un tremplin aux développements de la politique et du programme de DPE post-2000 au Malawi qui sont brièvement mentionnés ci-dessus. Ce changement d'accent découle d'un certain nombre de facteurs, notamment des initiatives de promotion des capacités telles que la pleine participation du Malawi dans trois programmes de l'UVDPE (ASS-1, 2, 3). La coopération entre le gouvernement du Malawi et l'Unicef Malawi a abouti à un soutien financier pour un total de 12 participants entre 2000 et 2011, ce qui à son tour a eu un impact sur les développements du DPE du niveau local au niveau national. Dans le reste de ce chapitre, nous aimerions mettre en lumière les réalisations du Malawi dans le renforcement de l'éducation et de la formation en DPE.

Opportunités d'éducation et de formation en DPE au Malawi

Avant l'an 2000, peu d'attention était accordée à la formation dans le domaine du DPE au Malawi qui était fourni sur une base ad hoc, essentiellement parce que le DPE en tant que matière d'enseignement ou de formation à part entière était largement invisible. En fait, pendant de nombreuses années, le gouvernement du Malawi a joué un rôle extrêmement limité, comme le reflète le soutien budgétaire minimum au DPE. L'intérêt pour le DPE n'a commencé à se développer qu'en 1980, essentiellement au travers du soutien de l'Unicef (Chalamanda et al., 2001; Kholowa, 2007).

Après l'an 2000, dans le cadre des initiatives de promotion des capacités, les opportunités locales et internationales de suivre des cours de DPE ont commencé à s'ouvrir aux fonctionnaires et à la société civile. Les programmes diplômants de un et trois ans (ASS-1, ASS-2, et ASS-3) étaient de loin les cours les plus substantiels. Comme le démontre le tableau 8.2 ci-dessous, la plupart des autres programmes de promotion des capacités offrent des formations de courtes durées, allant de quelques jours à plusieurs semaines.

Tableau 8.2 Synthèse des opportunités de développement professionnel à court terme pour le personnel au Malawi, en rapport avec le DPE, 2001-2012 (MGCCD & UNICEF, 2010)

Période	Nature de la formation	Durée	Lieu	Institutions clés représentées et nbre de Malawiens formés
2001	Créer un environnement stimulant pour la petite enfance	2 semaines	Mpemba Staff Development College	APPM, UNESCO, SAFE, MGCCD [30]
2002	DPE et VIH et SIDA	1 semaine	Tanzanie	MGCCD, APPM, MdSP, UNICEF [4]
2002	L'apprentissage précoce et les retards de développement dans la petite enfance	2 semaines	Centre de formation Mount Carmel International en Israël	APPM [1]
2006-08	Thérapie par le jeu	4 jours	Afrique du Sud	UNICEF, MGCCD [4 +]
2006	Visite d'étude sur la survie et le développement de la petite enfance	1 semaine	Pérou	MGCCD (1), MoEST (1), APPM (2), Chirunga ECD Centre (1), UNICEF (3) [7]

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

Période	Nature de la formation	Durée	Lieu	Institutions clés représentées et nbre de Malawiens formés
2009	Cours de courte durée sur le développement du programme d'enseignement DPE	2,5 semaines	Kenya Institute of Education	MGCCD (2), MIE (1), MdEST-HQRs (1) [4]
2009	Normes d'apprentissage précoce et de développement (ELDS)	4 jours	Safari Club, Nairobi, Kenya	Université du Malawi (Chancellor College) (1), MGCCD (1), UNICEF (1)
2009	Normes d'apprentissage précoce et de développement (ELDS)	5 jours	Nkopola Lodge, Mangochi, Malawi	MGCCD, MdEST, Université du Malawi, Raising Malawi, SAFE, Orphan Support Africa, Département de la Nutrition à l'OPC, APPM, UNICEF [30]
2011-13	UNICEF-ESARO	1 semaine	Afrique du Sud	UNICEF, Université du Malawi, MGCCD, MdEST

Les opportunités de formation mises en lumière dans ce tableau ciblaient de manière générale les questions de DPE particulières au Malawi. En général, le choix des participants était conduit de manière à maximiser la participation du personnel des ministères et établissements clés à même de faire avancer l'agenda du DPE dans le pays—du personnel de deux ministères clés : le ministère du genre, des enfants et du bien-être social et le ministère de l'éducation, les établissements d'enseignement supérieur et la société civile. Un exemple type est la formation basée au Kenya en 2009 portant sur les normes de développement de l'apprentissage précoce (ELDS) et le développement des programmes d'enseignement, qui a abouti à un travail d'équipe pour élaborer une stratégie et développer l'ELDS actuel au Malawi et produire un projet de programme d'enseignement pour les pays.

Initiatives de Formation de Base pour les Praticiens au Malawi

Grâce au développement d'un plan stratégique national de DPE (2009-2014), la promotion des capacités par le biais d'une formation de base est devenu exhaustive et plus structurée, englobant les questions des responsabilités parentales au niveau du foyer ; la protection et l'encadrement au niveau du centre de DPE ; la supervision et le suivi aux niveaux communautaire, du district et national ; la planification et la mise en œuvre au niveau du district ;

et le développement de politiques et la mobilisation des ressources aux niveaux national et du district. Les sous-sections suivantes offrent une vue d'ensemble des initiatives de formation à ces différents niveaux du système DPE.

(a) Formation pour les Auxiliaires et le Personnel Communautaire

Jusqu'en 2001, les programmes de formation de base DPE, allant de deux à quatre semaines, étaient organisés essentiellement à travers l'Association des groupes de jeux préscolaires au Malawi (aujourd'hui l'Association pour le développement de la petite enfance). Plus récemment, notamment entre 2000 et 2007, l'Association joue un rôle moins important pour un certain nombre de raisons, notamment l'absence de soutien, des capacités humaines limitées pour gérer l'organisation et une absence générale d'orientation stratégique à une époque où la demande de promotion des capacités au Malawi était en constante augmentation (Chibwana & Mpesi, 2009).

Étant donné le rôle moins important de l'Association, avec le temps la formation des auxiliaires et autres personnels communautaires a été laissée aux mains des bureaux du bien-être social du district, une manière très inefficace d'assurer une formation de qualité. Par exemple, alors que la période minimum indiquée pour une formation de base est de deux semaines (avec un week-end, 12 jours), la recherche a constamment indiqué des variations importantes au niveau de la durée de la formation. Dans certains cas, les stagiaires ont indiqué avoir eu une formation de cinq jours seulement (GoM & UNICEF, 2009; MGCCD & UNICEF, 2010). Cette situation se répercute sur la qualité des services au niveau communautaire, notamment du fait que le niveau éducatif de la plupart des auxiliaires dans les centres de DPE au Malawi est si faible qu'ils ont souvent des difficultés dans les programmes de formation de base (voir MGCCD & UNICEF, 2010).

Heureusement, en 2008, l'Association pour le développement de la petite enfance est passée par un processus de repositionnement en réponse aux besoins de capacités en DPE du Malawi. Le rajeunissement de l'Association qui a suivi découle en partie de la contribution des diplômés de l'UVDPE de l'ASSA-1 et de l'ASS-2. Par exemple, deux des membres du Conseil (y compris le président) sont des diplômés de l'UVDPE. La présence d'autres diplômés de l'UVDPE au ministère chef de file du genre, de l'enfant et du bien-être social a permis facilement au nouveau conseil de l'association de collaborer avec le gouvernement et l'Unicef pour rétablir le rôle de l'association dans la mise en œuvre du plan stratégique national de DPE (MoWCD & UNICEF, 2009). De plus, dans les premiers stades du processus de repositionnement, une autre diplômée

de l'UVDPE a été nommée directrice exécutive. Elle a aidé à compléter le plan stratégique avant de quitter l'organisation vers le milieu de l'année 2011. Au début de 2012, l'Association s'était considérablement améliorée dans la plupart des domaines clés de la gestion et des niveaux de financement.

En 2012, avec le soutien de l'Unicef, l'Association a travaillé sur un programme de formation qui a permis l'institutionnalisation d'une formation exhaustive de DPE pour les auxiliaires dans l'ensemble du Malawi, mise en œuvre en 2013. La première phase de la formation couvre 734 soignants (aidants, éducateurs) de 13 districts du pays—un pas prometteur dans la formation des soignants et dans l'expansion future éventuelle des modalités de formation de DPE. Il est également prévu que l'Association reprenne son ancien rôle de leadership pour faire avancer le développement des capacités de DPE au Malawi.

(b) Formation à l'éducation aux responsabilités parentales

Pour soutenir le droit des enfants à savoir et à être élevés par leurs parents, il est important d'autonomiser les ménages, la communauté et les autres gardiens et pratiques parentales. Pour renforcer le soin des jeunes enfants, le Malawi a besoin de programmes efficaces d'éducation aux responsabilités parentales. Il est en général convenu que « l'objectif général des programmes pour les parents est de créer une sensibilisation à l'importance du rôle des auxiliaires à soutenir la croissance et le développement des enfants, et à renforcer ou modifier les attitudes des auxiliaires, leurs croyances et leurs pratiques en rapport avec les soins de l'enfant » (Evans et al., cités dans Garcia et al., 2008, p. 271). Dans la majorité des cultures, les gardiens de la connaissance de l'éducation aux responsabilités parentales, des attitudes et des pratiques pour les enfants sont les parents et les gardiens légaux responsables de l'éducation et du développement de l'enfant. Ces gardiens ont besoin d'un soutien pour jouer leur rôle important dans la promotion du développement holistique des enfants (Evans, 1994; Myers, 1993; Kabiru et Njenga, 2007).

D'après la littérature existante, les programmes de santé et de nutrition qui s'intéressent aux besoins des enfants de 0 à 6 ans deviennent courants dans la plupart des pays d'Afrique subsaharienne. Certaines preuves suggèrent que différentes parties prenantes—essentiellement des ONG locales et internationales—s'occupent du soin des enfants en partie à travers des programmes d'éducation parentale. Par exemple, en Afrique du Sud, l'Association Lesedi Educare offre des programmes en rapport avec la famille, à savoir un programme de soutien à la famille rurale, ainsi qu'un programme de développement communautaire et de développement de conseillers familiaux. Les spécialistes du DPE du

Malawi sont allés voir ces programmes. Les initiatives actuelles d'éducation aux responsabilités parentales au Malawi ont vu le jour aux alentours de 2008 avec la rédaction d'un manuel pour former des travailleurs communautaires et des paraprofessionnels dans la santé, l'éducation et les services qui travaillent avec les jeunes enfants et les familles. De telles ressources sont conçues pour aider ces travailleurs à faciliter les discussions avec les parents et les auxiliaires sur les besoins, les droits et les caractéristiques du développement des enfants (MGCCD & UNICEF, 2008). L'éducation aux responsabilités parentales et le soutien sont pilotés dans les deux districts de Blantyre et Mchinji. Pendant l'orientation pilote, des sessions ont été organisées pour les vulgarisateurs et les responsables de districts dans les deux districts.

Alors que de nombreuses initiatives de formation ont eu lieu, il est nécessaire de travailler encore sur l'éducation aux responsabilités parentales, car la majorité des parties prenantes du DPE doivent renforcer leurs capacités dans ce domaine. En fait, fort peu d'organisations malawiennes offrent des programmes importants d'éducation parentale axés sur les enfants de 0 à 3 ans. L'UNICEF, Save the Children, et quelques autres organisations ont mené des initiatives d'éducation aux responsabilités parentales au Malawi (Save the Children Malawi & USAID Malawi, 2011). De même, alors que certains éléments de l'éducation parentale sont supposés être intégrés dans certains programmes de santé offerts dans les cliniques pour les moins de cinq ans par le ministère de la santé et de la population, ces activités ne sont pas spécifiquement considérées comme des « programmes d'éducation pour les parents » (Save the Children, 2009).

À travers l'initiative Protéger le développement de la petite enfance (PDPE) du Malawi, soutenue par la Banque mondiale, un manuel d'éducation parentale portant sur la préparation à l'école a été élaboré. Ce manuel s'appuie fortement sur le manuel national générique d'éducation parentale élaboré en 2008 par une équipe multisectorielle de parties prenantes du DPE. À travers cette initiative, les facilitateurs de l'éducation parentale ont été formés dans les quatre districts de projets de Balaka, Dedza, Nkhata Bay et Thyolo. Alors que cette initiative est axée sur une région géographique limitée, elle peut introduire une dimension intéressante pour la future éducation aux responsabilités parentales au Malawi.

(c) Formation pour les mentors et les superviseurs

L'absence d'un encadrement et d'une supervision permanente constitue une barrière à la mise en œuvre de services de DPE de qualité au Malawi (GoM & UNICEF, 2009, 2010). En dépit de ces lacunes documentées, peu d'initiatives ont porté sur la promotion des capacités dans ce domaine. Save the Children

a soutenu la formation à l'encadrement et la supervision des superviseurs des auxiliaires dans les districts de Blantyre, Chiradzulu et Zomba (Save the Children Malawi & USAID Malawi, 2011), qui sont actuellement mieux placés pour offrir un soutien technique aux auxiliaires dans la fourniture de services. Également, à travers le projet de protection du DPE au Malawi soutenu par la Banque mondiale, ont été proposées pour la première fois des sessions plus élaborées de formation d'une semaine pour les mentors et/ou superviseurs ont été proposées. Alors qu'une telle formation de courte durée peut être problématique si elle n'est pas suivie de cours de remise à niveau, dans ce cas, des initiatives de suivi ont été offertes.

Rôle des établissements d'enseignement supérieur pour faire avancer l'agenda de la formation DPE au Malawi

L'importance générale des établissements d'enseignement supérieur et des universités au Malawi ne saurait être exagérée. Cependant, ces institutions ont été longues à répondre au besoin émergent régulièrement de promotion des capacités de DPE au cours des dernières années. Un nombre de facteurs ont contribué à cette situation. Par exemple, comparé aux autres programmes académiques, le promotion des capacités de DPE n'a profité d'aucun effort clairement déclaré, cohérent et coordonné au niveau universitaire. De plus, historiquement, la majorité des programmes de promotion des capacités dans les établissements d'enseignement supérieur avaient tendance à se concentrer sur l'enseignement secondaire et primaire. Et enfin, au fil des ans, les exigences à l'entrée des établissements d'enseignement supérieur n'étaient pas suffisamment flexibles pour accommoder la majorité du personnel de DPE, dont les qualifications universitaires sont souvent faibles en dépit de leur longue expérience dans le domaine DPE.

Une étude récente qui s'est penchée sur les capacités des établissements d'enseignement supérieur du Malawi à offrir des programmes de DPE (voir MGCCD & UNICEF, 2010) a constaté que seules quelques institutions sont raisonnablement en position de développer et de fournir ces programmes. Cette conclusion suggère que pour répondre aux besoins immédiats du système de DPE, il est nécessaire de commencer par renforcer les capacités des rares institutions qui sont déjà assez bien placées pour développer et offrir des programmes de DPE. Cependant, pour répondre aux besoins à long terme, il est également important de commencer à renforcer les capacités de toutes les autres institutions qui ont le potentiel de fournir des programmes de DPE à l'avenir.

Sur une note plus positive, il est important de noter que depuis 1998, le département de l'écologie humaine du Chancellor College (Faculté des Sciences) s'est penché sur les questions de DPE à travers l'offre de cours de premier cycle dans le soin et l'éducation dans le domaine du DPE. En outre, le département a conduit une formation pour les auxiliaires et les directeurs de centres de DPE à Zomba et dans l'ensemble du pays. En 2011 et 2012, le département a élaboré des cours de DPE plus exhaustifs. Lorsque les cours seront approuvés, les étudiants de l'université de Malawi pourront être diplômés avec une spécialisation en DPE, plutôt que d'intégrer le DPE dans un programme de licence en éducation ou en sciences, comme cela est actuellement le cas. Il faut également noter que le Chancellor College de l'Université du Malawi offre actuellement un diplôme de premier cycle sur Internet par le biais d'une université indienne. Alors que ce programme utilise simplement le Chancellor College comme satellite, le College pourrait à l'avenir soutenir le programme, en apportant les changements nécessaires pour tenir compte des différences culturelles et contextuelles. Un autre effort de formation en DPE qui mérite d'être cité est celui actuellement entrepris par le Bunda College of Agriculture, qui fait partie de l'université d'agriculture et de ressources naturelles de Lilongwe (LUANAR)⁸.

Alors que les initiatives indiquées ci-dessus sont des étapes positives dans la promotion des capacités du DPE, il reste encore beaucoup à faire pour développer des programmes de promotion des capacités en DPE exhaustifs et accrédités dans les établissements d'enseignement supérieur pour faire face à la demande de personnel du DPE dans le pays. En outre, pour assurer une réponse coordonnée aux besoins de promotion des capacités du DPE au niveau national, une réelle collaboration est nécessaire entre les différentes universités–colleges au Malawi. La réponse globale lente des institutions Malawiennes aux besoins de promotion des capacités du DPE contraste fortement avec la forte demande de DPE au niveau national et plus généralement en Afrique subsaharienne. Le DPE est actuellement « déployé » au niveau national (MoWCD, 2007). Pour

⁸ A ce stade, il pourrait être utile de noter que l'UVDPE et ses participants reconnaissent la nécessité d'un leadership accru en DPE ; et à la fin des années 2000, elle a soumis à l'ACDI une proposition conjointe UVDPE, Chancellor College, et Université d'Éducation Winneba (UEW, Ghana), et par la suite au Conseil de recherche sur les sciences sociales et les humanités du Canada pour créer des programmes d'éducation échelonnés au niveau des premier et second cycles dans les deux institutions. Aucune proposition n'était financée, mais l'UEW a procédé au développement de ces programmes au fil des années depuis que comme indiqué ci-dessus, le Malawi a identifié, ce travail comme une priorité.

soutenir correctement ces efforts au niveau national et assurer non seulement une augmentation des services mais également des services de grande qualité, des programmes clairs de promotion des capacités du DPE doivent être mis en place. Alors que les défis pour offrir des services de DPE de qualité sont multiples, ils sont sans aucun doute aggravés par l'absence de personnel qualifié aux différents niveaux du système, depuis les centres de DPE jusqu'au développement de la politique.

Opportunités de développement de la formation au Malawi : efforts pour le promotion exhaustif des capacités de DPE

Il ressort clairement des discussions ci-dessus, que les défis posés par des capacités limitées en ressources humaines et matérielles ont pesé sur les efforts pour élargir davantage les services de DPE au Malawi, et plus particulièrement pour se pencher sur les questions de l'assurance qualité (GoM & UNICEF, 2009). Il est évident qu'en dépit de la forte demande de personnel qualifié à différents niveaux du système, la formation en DPE au Malawi n'a pas fait l'objet d'une attention suffisante.

Les efforts actuels du ministère du genre, des enfants et du bien-être social et des partenaires du développement au Malawi vont dans le sens du développement d'un cadre de formation de DPE exhaustif et pouvant être mis en œuvre et qui concerne tous les niveaux du système de DPE, y compris les gestionnaires du DPE, les auxiliaires de DPE, les parents, et d'autres auxiliaires et dans les comités de gestion du DPE et d'autres leaders locaux concernés, le personnel de vulgarisation (tous les ministères pertinents), les formateurs du DPE, et le personnel dans les établissements de formation professionnelle et universitaire de DPE. Lorsqu'il sera complet, ce cadre fournira au personnel DPE aux divers niveaux une voie pour faire progresser son développement académique et professionnel. En outre, pour créer cette voie, le cadre accordera la priorité à l'institutionnalisation de la formation de DPE (MoGCD & UNICEF, 2010).

Le développement d'un cadre de formation exhaustif pour le Malawi permet de créer davantage d'opportunités pour la promotion des capacités du DPE au Malawi, à la fois pour les fournisseurs de formation DPE et pour ceux impliqués dans la fourniture de services DPE, notamment le gouvernement et la société civile. Un tel cadre de formation s'il est bien coordonné, créera probablement d'importantes synergies entre les décideurs dans le DPE, les établissements de formation et les organisations impliquées dans la fourniture de services. Alors qu'une stratégie exhaustive de promotion des capacités du DPE est essentielle,

une mise en œuvre prudente de la stratégie est nécessaire pour profiter de l'opportunité de faire avancer le développement des capacités DPE. Pour maximiser les résultats, il est notamment essentiel pour le Malawi d'apprendre des autres modèles de formations institutionnelles qui insistent sur une approche à facettes multiples du DPE, comme le programme de l'UVDPE. Il est probable que la stratégie bénéficiera des approches flexibles, en raison des besoins variés des praticiens et du personnel DPE à différents niveaux.

Conclusion

Améliorer la qualité de tout système de DPE dépend entre autres, de la qualité de la formation offerte aux acteurs clés. Ce facteur est essentiel pour maintenir les gains réalisés depuis 2000 dans le DPE et les améliorer au Malawi. La discussion sur la promotion des capacités du DPE au Malawi ne s'est pas déroulée dans le vide : les influences locales et internationales ont toutes deux joué des rôles importants en stimulant les initiatives de promotion des capacités du DPE.

Un cadre de leaders du DPE bien informés et formés au niveau du pays a été et continue d'être essentiel pour faire avancer l'agenda du DPE pour le Malawi. Un tel encadrement est bénéfique non seulement au stade de la planification et de l'identification de l'objectif, mais également pour la mise en œuvre, le suivi et la planification des étapes suivantes pour répondre à ce qui se produit sur le terrain. La formation d'un cadre de leaders du gouvernement et de la société civile à travers l'UVDPE a eu un impact significatif et démontrable au Malawi, car la plupart de ces leaders occupent des postes permettant d'influencer l'agenda du DPE à travers la politique et la promotion des capacités. Au moment où le Malawi planifie ses prochaines étapes vers l'avancement du développement des capacités du DPE, cet exemple illustre l'importance d'un ciblage stratégique continu de la promotion des capacités du DPE à travers des initiatives locales et internationales. Les initiatives dans le pays soutenues par les partenaires du développement (par exemple, l'Unicef, la Banque mondiale, Save the Children Malawi, Plan Malawi, Action Aid, etc.), les ONG locales et les institutions ont également été essentielles pour assurer la réalisation des objectifs du DPE, notamment la promotion des capacités.

Il est évident que le réseautage dans le DPE au niveau national et international a considérablement profité au Malawi, façonnant les orientations de sa politique et la promotion de ses capacités. Pour réaliser d'autres améliorations en DPE à l'avenir, le Malawi devra renforcer ce réseautage.

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

Alors que le Malawi va vers l'institutionnalisation de la formation en DPE, les établissements de formation existants doivent se repositionner de manière stratégique pour apporter une réponse appropriée aux besoins de formation des diverses parties prenantes exprimées dans le cadre exhaustif du DPE qui sera bientôt élaboré. La priorité devrait également être de renforcer la capacité institutionnelle à fournir des services. Dans le même temps, il est essentiel que le gouvernement national et les systèmes de la société civile soient correctement coordonnés et que des mécanismes soient mis en place pour offrir un environnement propice afin que le personnel formé en DPE puisse renforcer la fourniture de services de DPE aux divers niveaux du système.

Références :

- Chalamanda, F. R. W., Matola, C, Phiri, M, & Day, C. (2001). *Malawi country report on ECD situation*. Lilongwe: MoGCS. Extrait de www.ecdvu.org
- Chibwana, K. (2007). *Community-based childcare centres (CBCCs) resource assessment: The case of Zomba*. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Victoria.
- Chibwana, K., & Mpesi, A. (2009). *Institutional and technical capacity review of the Association of Pre-school Playgroups in Malawi (APPM) for purposes of strategic repositioning in the ECD context in Malawi*. Rapport non publié.
- Evans, J. L. (1994) *Childrearing practices in Africa: An introduction to the studies. Coordinator's Notebook 15*. Extrait de www.ecdgroup.com/download/cc115bca.pdf
- Evans, J., Myers, R. & Ilfeld, E. M. (2000). *Early childhood counts: A programming guide on early childhood care for development*. Washington, DC: Banque mondiale.
- Garcia, M, Pence, A., & Evans, J. (Eds.). (2008). *Africa's future, Africa's challenge: Early childhood care and development in sub-Saharan Africa*. Washington DC: Banque mondiale.
- Gouvernement du Malawi. (2002). *Malawi poverty reduction strategy paper*. Extrait de http://siteresources.worldbank.org/INTPRS1/Resources/Country-Papers-and-JSAs/Malawi_PRSP.pdf
- Gouvernement du Malawi & UNICEF. (2009). *Success against the odds: A positive deviance study of community-based childcare centres in Malawi*. Lilongwe: Auteur.
- Gouvernement du Malawi & UNICEF. (2010). *Comprehensive training for early childhood development (ECD) in Malawi*. Lilongwe: Auteur.
- Kabiru, M. & Njenga, A. (2007). *Child Development*. Nairobi: FOCUS Publishers
- Kholowa, F. A. C. (2007). *Early literacy development opportunities for rural pre-school children in Malawi: Case study of four pre-schools in Zomba district*. Thèse de doctorat non publiée. Université du Malawi/Sussex.
- Ministère du Genre, des enfants et du développement communautaire. (2010). *2010 annual report for early childhood development*. Lilongwe: Auteur.

COMPLEXITÉS, CAPACITÉS, COMMUNAUTÉS

- Ministère du Genre, des enfants et du développement communautaire & UNICEF. (2008). *ECD advocacy and communication strategy*. Lilongwe: Auteur.
- Ministère du Genre, des enfants et du développement communautaire & UNICEF. (2010). *Comprehensive training for early childhood development (ECD) in Malawi*: Lilongwe: Auteur.
- Ministère de la planification et du développement économique. (2011). *Malawi growth and development strategy II*. Lilongwe: Auteur.
- Ministère des femmes et du développement de l'enfant. (2007). *Community-based childcare profile*. Lilongwe: Auteur.
- Ministère des femmes et du développement de l'enfant et l'UNICEF. (2009). *National strategic plan for early childhood development, 2009-2014*. Lilongwe: Ministère du Genre, des enfants et du développement communautaire.
- Myers. R. (1993). *Towards a fair start for children: Programming for early childhood care and development in the developing world*. Atelier UNESCO, France.
- National Statistical Office et ICF Macro. (2011). *Malawi demographic and health survey 2010*. Zomba, Malawi, and Calverton, MD: NSO and ICF Macro. Extrait de http://www.nsomalawi.mw/images/stories/data_on_line/demography/MDHS2010/MDHS2010%20report.pdf
- Save the Children (2009). *Parenting knowledge, attitudes and practices (KAP) in Lilongwe, Dedza and Zomba Districts*. Lilongwe: Auteur.
- Save the Children Malawi & USAID Malawi. (2011). *Capacity support for early childhood development and psychosocial support (C-SEP). Baseline report*. Lilongwe: Auteur.

CHAPITRE 9

VOIES VERS L'AVANT

Ce livre a commencé par un appel à accepter « d'autres moyens » : d'autres moyens de comprendre la protection et le développement ; d'autres moyens de soutenir les communautés, aux niveaux local et du pays ; d'autres moyens de promouvoir les capacités ; et d'autres moyens pour les universités et les établissements tertiaires de contribuer au bien-être des enfants et des sociétés. Pour l'auteur principal de ce livre, les 25 dernières années, en commençant par les Programmes de partenariat des Premières nations dans l'ouest du Canada et depuis 1994, en Afrique subsaharienne, ont été un processus d'ouverture et d'encouragement en faveur « d'autres voies ». Une partie de cette ouverture était motivée par un malaise croissant face aux limites et biais des conceptions euro-occidentales « traditionnelles » des enfants et du développement, comme le reflètent les perspectives exposées dans les chapitres 1 et 2 de ce livre qui offrent une brève critique du renforcement des capacités et du développement de l'enfant dans le développement international. Mais la plupart de cette ouverture vient de la reconnaissance de l'importance du savoir local et des détenteurs du savoir local-savoirs et détenteurs confondus de façon à ce que les communautés ressentent un sentiment inhérent de capacité souvent affaibli ou érodé par le renforcement des capacités conduit de l'extérieur. Une telle approche exige la reconnaissance de nombreux savoirs et la méfiance envers l'uni contenu dans l'Universel et d'autres singularités. Dans les expériences relatées dans ce livre, nous avons constaté que ces approches peuvent en effet avoir des répercussions sur les changements « sur le terrain »— certains comme le développement de la politique au Malawi, sont étonnamment rapides; d'autres sont moins dramatiques mais représentent en général un niveau d'engagement durable dans le temps (comme TECDEN en Tanzanie), élément qui manque

souvent dans les projets conduits de l'extérieur. Dans cet esprit, nous continuons à travailler sur les initiatives de DPE en Afrique subsaharienne, guidés non seulement par des « plans » spécifiques, mais de manière plus importante, par des principes directeurs importants acquis et testés au fil des ans :

- Reconnaître l'importance de ne pas savoir et ne pas avoir le pouvoir « de déterminer» ;
- Reconnaître et renforcer les points forts des communautés ;
- Se concentrer sur l'identification et le soutien des leaders et parties prenantes appropriées locales ;
- Œuvrer pour instaurer un sens de la « famille » chez les leaders soutenant l'enfant et la famille ;
- Soutenir les détenteurs du savoir et les aider à devenir des acteurs du partage du savoir non seulement dans leur communauté mais plus généralement ;
- Soutenir les quêtes continues de « nouveaux savoirs » et leurs partages ;
- Encourager les échanges entre les communautés et réseaux ;
- Encourager de nombreuses façons de voir et de comprendre une ouverture aux autres;
- S'effacer, mais travailler pour s'assurer que les impacts restent et que les approches sont durables.

Dans l'esprit de ces principes, ce chapitre de conclusion met en lumière les vulgarisations actuelles du DPE et du travail de l'UVDPE axées essentiellement sur l'importance de revoir les établissements post-secondaires en Afrique subsaharienne pour en faire des établissements de *génération du savoir* capables d'apporter un leadership à la fois important et efficace sur le plan contextuel. À ce jour, l'éducation post-secondaire en ASS est en majorité un legs des institutions coloniales offrant des approches de transfert du savoir, avec des bases de savoir et des origines socio-historiques externes au continent. En dépit des décennies d'auto réglementation, les établissements post-secondaires en ASS comme dans la majorité des autres pays du monde, ne se sont pas engagés dans une contextualisation transformative. Les perspectives de l'intérieur et les possibilités du local ont été constamment éclipsées par les « preuves » de l'Occident – « preuves » qui sont trop souvent fonction du pouvoir qui se cache sous l'énoncé de la « vérité ». Cela a pour résultat (entre autres) l'incapacité à faire avancer une science de DPE menée par l'Afrique et intéressée par l'Afrique et un développement de l'enfant qui peut non seulement guider les développements en Afrique, mais constituer une contribution respectée au niveau mondial.

Tout en développant une proposition pour se pencher sur ces préoccupations, Marfo & Pence (2008) se sont faits l'écho de la position d'Arnett concernant la psychologie du développement (2008) : « ... que la recherche sur l'ensemble de l'humanité est nécessaire pour créer une science qui représente réellement l'ensemble de l'humanité » (p. 602). Même si le concept de « connaissance universelle » a un certain mérite, une valeur plus grande encore se dégage de la rencontre et de l'interaction avec les connaissances locales, qui peuvent à leur tour être évaluées pour leurs contributions et leur efficacité individuelles et combinées. Le principe d'engagement des connaissances, un apprentissage mutuel respectueux, est au centre de toutes les initiatives décrites dans ce livre. Ce principe se retrouve dans une série d'activités plus récentes, l'Initiative universitaires et institutions africains (African Scholars and Institutions (AS&I) initiative) (voir www.ecdву.org), décrites ci-dessous. Le leadership universitaire africain est absolument essentiel pour consolider les liens dans le développement du DPE en ASS au cours des deux dernières décennies et l'ouverture de nouvelles voies de recherche et de leadership en ASS et au niveau mondial.

Partenariats avec les établissements post-secondaires

Dès ses débuts à la fin des années 1990, l'UVDPE ne s'est pas considérée comme une présence continue en Afrique, mais plutôt comme un outil transitoire de soutien pour le développement individuel et institutionnel sur le continent. Dans le cadre de cet objectif, l'UVDPE s'est engagée avec des universités dans les trois sous-régions de l'ASS (Ouest-Central, Est, Australe) concernant le développement de programmes du premier et troisième cycles. Pour stimuler le développement de programme dans ces régions, l'UVDPE propose gratuitement les documents du programme d'enseignement génératif de l'UVDPE et une expérience en ligne, qui peut être adaptée aux besoins des nouvelles institutions. C'est avec l'Université d'Ibadan au Nigeria, qui a lancé une exécution collaborative avec UVDPE de son propre programme d'études supérieures diplômant en ligne EPE/DPE in April 2015, que ce processus de transition est le plus avancé.

Au niveau du premier cycle, un certain nombre de participants de l'UVDPE ont développé des programmes d'éducation DPE/EPE dans leur pays d'origine⁹. Le Lesotho a été parmi les premiers à le faire, mais d'autres ont suivi, notamment la Tanzanie, le Ghana, le Liberia, et le Nigeria. Edith Sebatane, une

⁹ Il est également intéressant de noter que l'un des participants nigériens a utilisé sa participation à l'UVDPE comme une opportunité pour développer un programme de doctorat dans son institution.

diplômée de l'UVDPE, a été l'instigatrice des efforts d'éducation post-secondaires du Lesotho. Pour son dernier projet dans l'offre de l'ASS-1, elle a élaboré un plan stratégique pour engager les établissements tertiaires au Lesotho à faire progresser le DPE au niveau national. Au départ, cette « feuille de route » a été réalisée à travers un programme de certificat ; le développement d'un programme diplômant a commencé début 2010. En Tanzanie, Daphina Libent a utilisé son expérience du programme de l'UVDPE de l'ASS-2 pour élaborer un programme d'apprentissage à distance en DPE du niveau licence pour son institution, l'Université ouverte de Tanzanie. Au Nigeria, certains membres de l'UVDPE et les cohortes de l'ASS-3 et ASS-4 étaient associés aux écoles de formation des enseignants (EFE), dont beaucoup sont dans le nord du pays. Pendant le programme de l'UVDPE, ces membres de cohorte se sont axés sur l'expansion des opportunités de formation, pour les enseignants de première ligne du DPE. Cette expansion était nécessaire pour soutenir les changements de la politique fédérale nigériane qui appelaient au développement conjoint de nouveaux programmes pré-primaires et primaires. Dans l'offre des programmes ASS-3 et ASS-4, un des séminaires présentiel s'est déroulé en Afrique de l'Est, autorisant des visites dans des programmes progressifs de DPE dans les Madrassas lancés à travers le Réseau de développement Aga Khan. Ces programmes de Madrasa sont très différents de ceux que l'on trouve au nord du Nigeria, inspirant certains membres de la cohorte à créer des programmes progressifs dans leur pays d'origine (voir la vidéo de la Banque mondiale : *Brain Gain: Leadership Development for Africa's Children*, 2011).

Enquête sur les Institutions post-secondaires en Afrique subsaharienne

A travers l'initiative Universitaires et institutions africains (African Scholars & Institutions initiative), des enquêtes ont été menées en 2010 (Afrique orientale & australe, avec l'UNICEF) et 2012 (Afrique de l'ouest & centrale, avec l'UNESCO) pour identifier les programmes de DPE et de développement de l'enfant dans les institutions post-secondaires à travers l'Afrique subsaharienne (Pence & Fleury, 2012). Les résultats de l'enquête mettent en lumière une croissance significative de ces programmes mais une distribution géographique asymétrique : 16 des 18 pays en Afrique orientale et australe ont ou planifient des programmes d'éducation et de formation en DPE/EPE (89%), contre 8 sur 19 en Afrique de l'ouest et centrale (42%) (Voir Tableau 9.1). Concernant le langage institutionnel, 18 sur 22 pays anglophones ont ou envisagent d'avoir des programmes d'éducation et de formation en DPE/EPE (82%), contre 3 sur 12 dans les pays francophones (25%) (Tableau 9.2). Ce développement

asymétrique reflète l'absence d'un programme UVDPE en Français—un objectif longtemps recherché par les leaders du DPE en Afrique subsaharienne.

Tableau 9.1 Vue d'ensemble des réponses à l'enquête par région

Région	Programmes EPE/DPE				
	En place	Planifiés	Cours seuls	Inconnu	Total
Afrique orientale & australe	11	5	2	0	18
Afrique occidentale & centrale	5	3	6	5	19
Totaux	16	8	8	5	37

Tableau 9.2 Vue d'ensemble des réponses à l'enquête par langue

Langue	Programmes EPE/DPE				
	En place	planifié	cours seuls	Inconnu	Total
Anglophone	13	5	4	0	22
Francophone	1	2	4	5	12
Lusophone	2	1	0	0	3
Totaux	16	8	8	5	37

Développement universitaire et de la recherche : ateliers, réseaux et publications

Toute institution ou organisation qui travaille extensivement avec les enfants en Afrique est consciente que seule une petite partie de la recherche employée était conceptualisée et menée par les Africains. C'est un problème pour l'Afrique—mais c'est également de manière générale un problème pour le savoir et les bourses. Cette lacune était apparente même avant le développement du programme de l'UVDPE—pendant la période des séminaires de DPE des années 1990. Le développement de l'Initiative universitaires et institutions africains découlait en grande partie de cette préoccupation de longue date. Ci-dessous nous décrivons un certain nombre d'activités connexes, pour la majorité desquelles nous recherchons actuellement un soutien financier.

Ateliers d'universitaires

En 2008, tout en cherchant des fonds pour cette proposition pour l'Initiative des universitaires et institutions africains, Marfo et Pence ont pris connaissance de l'initiative de séries « d'ateliers par petits groupes » développée et financée par la Société pour la recherche sur le développement de l'enfant (Society for Research in Child Development (SRCDD)) basée aux Etats-Unis. Les ateliers cherchaient davantage de reconnaissance que : «...une compréhension du développement exige 1) des perspectives et méthodes de disciplines multiples ; 2) une diversité culturelle et contextuelle ..., et 3) des perspectives internationales ...» (SRCDD, 2008). Marfo et Pence ont présenté leur proposition à la SRCDD, mais sans beaucoup d'espoir qu'elle soit appuyée. La SRCDD a longtemps été associée à une conception fortement occidentale - et plus spécifiquement américaine—du développement de l'enfant. Si l'annonce de l'opportunité du financement du SRCDD était une surprise, cela a été une surprise encore plus grande quand Marfo et Pence ont appris que leur proposition quelque peu « présentée de manière précaire » était une des quatre sur 70 à être financée. Marfo et Pence (2008) avaient noté dans leur proposition:

Ce projet est une conférence sur invitation conçue pour aider à faire avancer une science du développement de l'enfant qui s'ouvre à d'autres populations et d'autres moyens de voir l'enfance et le développement de l'enfant... Souvent marginalisés, les problèmes et perspectives contextuellement importants dans le monde majoritaire (le dit monde développé) se retrouvent rarement dans les principaux domaines diffusés dans notre domaine. Ce projet est axé sur l'Afrique parce que les voix africaines— en tant que contributions motivées par des conceptions et réalités africaines uniques — sont extrêmement sous-représentées dans une base du savoir globale dominée par des conceptions euro-américaines du développement de l'enfant et de l'enquête sur le développement.

Le financement fourni pour l'atelier n'était pas important, mais avec des fonds d'aide de l'UVDPE, neuf universitaires africains et internationaux se sont réunis à Victoria, C. B. pour une semaine de discussions en 2009. Ces discussions ont abouti à la publication de six articles dans une section spéciale *Child Development Perspectives (Perspectives de développement de l'enfant)* (2011). Les titres dans la section spéciale reflètent les préoccupations et les thèmes de l'atelier :

- Renforcer les contributions de l'Afrique à la recherche sur le développement de l'enfant : introduction (Kofi Marfo, Alan Pence, Robert A. LeVine, & Sarah LeVine)
- Recherche sur la protection et le développement de la petite enfance en Afrique : défis historiques, conceptuels et structurels (Alan Pence)
- Penser localement, agir globalement : contribution de la recherche africaine au développement de l'enfant (Charles M. Super, Sara Harkness, Oumar Barry & Marian Zeitlin)
- La responsabilité sociale en tant que dimension de l'intelligence et en tant qu'objectif éducatif : aperçu de la recherche programmatique dans la société africaine (Robert Serpell)
- Faire le pont entre la culture, la recherche et la pratique dans le développement de la petite enfance : les centres de ressources des madrasas en Afrique orientale : (Peter A. M. Mwaura, Kofi Marfo)
- Prévoir un domaine de développement de l'enfant africain (Kofi Marfo)

Les participants citent en premier la nécessité d'assurer suffisamment de fonds pour un groupe essentiellement africain d'universitaires qui participeraient à un atelier similaire en Afrique. Il a fallu plusieurs années, mais un jour, l'initiative a progressé avec le soutien de la Fondation open Society de l'Afrique australe (OSISA). L'atelier de suivi basé en Afrique a été organisé à Johannesburg, en Afrique du Sud en février 2013 avec la participation de 23 universitaires africains de 18 pays de l'ASS.

Les préparatifs pour l'atelier de Johannesburg ont été menés par une équipe qui avait participé à l'atelier de Victoria (Alan Pence, Kofi Marfo, Bame Nsamenang, et Robert Serpell). Avant l'atelier de Johannesburg, l'équipe a distribué les six articles publiés dans *Child Development Perspectives* comme informations de base. En outre, Serpell a organisé un forum en ligne avant l'atelier qui posait diverses questions sur lesquelles les invités devaient se pencher et discuter. Une question demandait à chaque invité d'identifier et de classer les priorités pour la recherche axée sur le DPE en ASS. Les réponses les mieux classées par ordre de priorité incluaient : les langues indigènes, le savoir et le jeu ; les pratiques indigènes d'éducation de l'enfant ; l'implication de la communauté locale ; les questions impliquant les parents ; l'évaluation du développement ; et l'identification et inclusion des enfants avec des besoins spéciaux. Après l'atelier de Johannesburg, un sous-groupe de spécialistes d'Afrique du Sud s'est réuni à Lusaka pour préparer une proposition multi-pays conjointe pour une recherche

collaborative. Les domaines prioritaires dans la proposition reflétaient largement ceux identifiés par le groupe plus large avant l'atelier.

Il est important de noter que les principales priorités identifiées par les chercheurs basés en Afrique ne sont pas les mêmes que celles généralement décrites par la communauté internationale de DPE, qui met plus fortement l'accent sur les problèmes et les approches occidentales, comme les analyses ou coûts-bénéfices, la préparation à l'école, et le développement précoce du cerveau pour n'en nommer que quelques-uns. Il est également important de noter qu'en dépit du travail des universitaires africains à l'atelier de Johannesburg et également lors de l'atelier de suivi à Lusaka pour établir des priorités de recherche, il a été extrêmement difficile de réunir les fonds minimums requis pour aider les participants à présenter des propositions complètes pour cette recherche. Cependant, sur cette même période, on enregistre des progrès dans la mise en œuvre en ASS de nombreux autres projets menés par les bailleurs. Ces difficultés soulignent un point mentionné par Marfo & Pence dans leur soumission au SRCD en 2008 :

Les réalités globales actuelles dans ce domaine, telles que reflétées dans le financement de la recherche, les publications, les conférences et autres moyens de surveillance professionnelle/académique, assurent virtuellement la marginalisation des agendas intellectuels envisagés en dehors des académies du monde occidental.

Réseaux

Les ateliers multi-pays intensifs, par petits groupes, décrits ci-dessus, ont ouvert la voie aux contributions des recherches spécifiques des universitaires africains. Le processus de réseautage peut promouvoir des capacités plus efficaces et exhaustives de DPE à long terme pour l'ASS, si ces réseaux universitaires ont la possibilité d'échanger avec des réseaux de professionnels, comme ceux formés à travers la participation au programme de l'UVDPE. De nombreux réseaux professionnels, comme le Réseau tanzanien de développement de la petite enfance (TECDEN, traité au chapitre 7), sont à leur tour connectés à des leaders en DPE au niveau du district et au niveau local. Ces échanges entre réseaux sont essentiels pour qu'une recherche sur le DPE basée en Afrique joue un rôle réellement pertinent et constructif pour le développement holistique et exhaustif du DPE en Afrique.

Cette approche—les interactions entre les réseaux, dont certaines sont axés sur la recherche et d'autres sur la société civile ou les orientations

du gouvernement—a été mise en œuvre dans un projet de recherche récent en Tanzanie lancé par l'Institut du développement de l'éducation de l'Université Aga Khan (AKU-IED) et l'UVDPE de l'UVic. Dans ce projet, TECDEN (société civile et participation du gouvernement) a été invité à participer en tant que membre important du comité directeur et de la collecte de données du projet. Les chercheurs et la société civile ont tous gagné à travers ce processus inclusif qui révélait les sources d'information, comme celle de la « littérature grise » qui offrait des possibilités importantes pour d'autres travaux en collaboration à l'avenir.

Journal et Publications de la Newsletter

Il est important pour le travail soutenu à travers l'initiative universitaire et institutions africains d'avoir une visibilité académique. Des résumés de la lettre d'information de la SRCD et la section spéciale des *Perspectives de développement de l'enfant (Child Development Perspectives)* (2011), mentionnés plus haut ont aidé à réaliser cet objectif. Cependant, l'atelier de Johannesburg a mis en lumière la nécessité d'un lieu plus important pour la visibilité académique—un journal axé sur l'Afrique subsaharienne. Alors que l'élaboration de journal approuvé par un spécialiste allait au-delà de la nature récente du réseau des universitaires à Johannesburg, une opportunité de créer un « journal de nouvelles » a vu le jour à travers l'Unesco Breda et le groupe de travail ASS sur le DPE (GTDPE). La voix du DPE en Afrique qui en découle a distribué quatre numéros entre septembre 2013 et octobre 2014, servant à mieux connecter les professionnels associés aux ateliers, l'UVDPE, le GTDPE, et d'autres organisations connexes de l'ASS. Les numéros futurs dépendent de la disponibilité des fonds. Les responsables de l'atelier poursuivront leur quête principale—la création dans le temps d'un journal universitaire axé sur l'Afrique pour le DPE.

La littérature du DPE en Afrique subsaharienne

L'Initiative Universitaires et institutions africains a également cherché à identifier et mieux comprendre la littérature du DPE existante en Afrique subsaharienne. Il y a déjà eu un effort pour identifier la « littérature grise » à travers le projet AKU-IED/ECDVU basé en Tanzanie, indiqué plus haut. L'UVDPE a cherché à créer un compendium de la littérature accessible par voie électronique pour l'ASS, notamment pour les pays moins développés servis par l'UVDPE (ainsi, la littérature relativement substantielle de l'Afrique du Sud ne faisait au départ pas partie des travaux, mais a été ajoutée plus tard—see Pence & Ashton, 2015). Le résultat de cette recherche a mis en lumière un manque de publications indigènes produites par l'Afrique au fil des décennies. La majorité des auteurs—et notamment les auteurs principaux—était originaire de pays extérieurs à l'ASS.

Ces schémas remettent également en question l'approche dominante du développement des capacités qui insiste sur le *transfert de savoirs* par rapport à la *génération de savoir* indigènes. Dans le transfert du savoir, le mouvement va de l'Occident vers « l'autre ». La génération de savoirs indigènes est axée sur la promotion des capacités locales, où « le local » s'étend du village, au pays et à l'ensemble de l'ASS. Ce n'est que depuis 2007 que l'on constate une augmentation remarquable et régulière du nombre d'auteurs africains publiés dans la littérature accessible au niveau international. Le plus souvent, les questions d'intérêt pour ces auteurs sont « locales » : l'échec au niveau de la mise en œuvre de la politique, les besoins d'éducation/formation, une programmation sensible au contexte, les questions de langage indigène, et les questions connexes avec une forte connotation locale/pays (Pence & Ashton, 2015).

Il est intéressant de noter à la fois le moment et les sujets associés à l'augmentation de la littérature africaine sur le DPE. En commençant en 1999 avec la première conférence internationale africaine sur le DPE, la sensibilisation à la nécessité d'une politique de développement du DPE a augmenté régulièrement. Un nombre toujours croissant de dirigeants politiques ont participé aux conférences et le plaidoyer axé sur la politique s'est multiplié, comme le montrent les communiqués des conférences en 2002, 2005 et 2009. Les conférences réunissaient également un nombre croissant de leaders professionnels associés non seulement au gouvernement, mais aux ONG et à la société civile — et nombre de ces autres leaders émergeaient des rangs des diplômés toujours plus importants de l'offre de programmes de l'UVDPE. Comme le montrent les informations de la Tanzanie et du Malawi, ces diplômés partageaient de nombreux objectifs clés : se pencher sur les besoins de développement de la politique ; créer une passerelle entre les silos entre les gouvernements et au sein des gouvernements, les ONG et la société civile ; créer des réseaux multisectoriels et à niveaux multiples ; et se pencher sur les besoins de l'éducation et de la formation dans le pays. L'élan suscité par ces derniers et les points afférents s'est multiplié depuis les années 2000. Le développement des politiques de DPE offre un exemple: comme l'a noté l'Unesco, en 2000, seuls quelques pays avaient des politiques en rapport avec le DPE, mais « à partir de décembre 2008, 19 pays avaient adopté les politiques de protection et d'éducation de la petite enfance (PEPE), et vingt les préparaient...” (UNESCO-BREDA, 2010, p. 13). Avec cette dynamique, il n'est peut-être pas étonnant que le nombre de publications universitaires ait commencé à augmenter à la fin des années 2000, dont beaucoup axées sur les questions des préoccupations « locales » ou du pays.

Alors qu'il est bon d'apprécier et de célébrer la bonne nouvelle de développement à grande échelle des capacités DPE en ASS, il est également important de faire attention au lien entre ces progrès et des « histoires locales », « des héroïnes et des héros locaux » et les progrès « sur le terrain » dont l'énergie est alimentée par des forces à *l'intérieur* de l'Afrique. En majorité, ces progrès, cette énergie, sont compatibles avec les idées occidentales. En effet, un argument central de ce livre est que c'est à travers un engagement respectueux envers diverses sources d'idées que des réalisations durables sont possibles—et que des possibilités « autres », nouvelles et innovantes peuvent être générées.

Comme indiqué au chapitre 3, une étudiante dans les programmes de partenariat des Premières nations a une fois noté que: « Nous adorons apprendre ce que les chercheurs ont trouvé..., et nous adorons apprendre davantage sur notre propre culture ». Des années plus tard, les commentaires de cette jeune femme ont été repris dans un séminaire UVDPE en Afrique par un participant qui occupait un poste très élevé au sein de son gouvernement. À la fin d'une activité dans laquelle le groupe partageait des proverbes de son enfance, il a noté que tout au long de ses années d'éducation et de ses années au gouvernement, personne ne lui avait jamais laissé entendre que les mots et dictons de son enfance dans un petit village éloigné avaient une place ou jouaient un rôle dans son éducation ou son école. Alors que cet homme montrait rarement ses sentiments, il y avait des sanglots dans sa voix lorsqu'il a déclaré qu'il emportait cette leçon dans son ministère et qu'il n'en oublierait jamais l'importance.

La leçon répétée tout au long de ce livre est de ne pas rejeter un seul savoir, mais de cultiver la reconnaissance de multiples savoirs. Cette leçon rappelle l'expérience du PPPN : nous ne pouvons créer dans ce monde complexe et multiple d'aujourd'hui, des systèmes, des programmes ou des politiques de services et d'éducation durables dans tous les contextes avec la même « batterie ». La leçon de l'expérience africaine est similaire—pour paraphraser Rumi et englober la science et la croyance : « Dieu a créé une vérité avec de nombreuses portes pour y accueillir tous ceux qui y viennent ». Pour les enfants, les familles et les communautés d'Afrique, et de toute autre partie du monde, nous devons créer de tels lieux d'accueil.

Références:

Arnett, J. J. (2008). The neglected 95%: Why American psychology needs to become less American. *American Psychologist*, 63(7), 602–614.

Marfo, K. & Pence, A. (2008). Strengthening Africa's contributions to child development research. Proposal to SRCD for small conference funding. Proposition non publiée.

Marfo, K. & Pence, A. (2008). Early childhood development in Africa: Interrogating constraints of prevailing knowledge bases. *International Journal of Psychology*, 43(2), 78-87.

Pence, A. & Ashton, E. (sous presse). "The whole of humanity": Hearing Africa. In *Sage handbook of early childhood research*. Royaume Uni : Sage Publications Ltd. Royaume Uni.

SRCD. (Octobre 2009). Strengthening Africa's contributions to child development research (dans la section des petits rapports de conférence), *Developments: Newsletter of the Society for Research in Child Development*, 52(4), 5.

UNESCO-BREDA. (2010). *Early childhood care and education regional report – Africa*.

