



PROJECT MUSE®

---

## Complexités, Capacités, Communautés

Pence, Alan, Benner, Allison

Published by University of Victoria Libraries

Pence, Alan and Allison Benner.

Complexités, Capacités, Communautés: Changer le discours sur le développement dans l'éducation, la protection et le développement de la petite enfance.

University of Victoria Libraries, 2015.

Project MUSE.[muse.jhu.edu/book/73143](https://muse.jhu.edu/book/73143).



➔ For additional information about this book

<https://muse.jhu.edu/book/73143>



## 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/>
- Ndoye, 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 developing 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.

