Les Cahiers d'Outre-Mer

Revue de géographie de Bordeaux

268 | Octobre-Décembre

Les transformations socio-spatiales de l'Inde : vers un nouveau virage mondialisé ? (II)

Mondialisation et changement dans la préscolarisation : immixtions dans le mode d'éducation des jeunes enfants au Tamil Nadu et à Pondichéry

*Globalization and change in Preschool : interferences in early childhood
education in Tamil Nadu and Pondicherry*

Émilie Ponceaud Goreau

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/com/7256>

DOI : 10.4000/com.7256

ISSN : 1961-8603

Éditeur

Presses universitaires de Bordeaux

Édition imprimée

Date de publication : 1 octobre 2014

Pagination : 329-348

ISBN : 979-10-300-0022-1

ISSN : 0373-5834

Référence électronique

Émilie Ponceaud Goreau, « Mondialisation et changement dans la préscolarisation : immixtions dans le mode d'éducation des jeunes enfants au Tamil Nadu et à Pondichéry », *Les Cahiers d'Outre-Mer* [En ligne], 268 | Octobre-Décembre, mis en ligne le 01 octobre 2017, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/com/7256> ; DOI : 10.4000/com.7256

Mondialisation et changement dans la préscolarisation : immixtions dans le mode d'éducation des jeunes enfants au Tamil Nadu et à Pondichéry

Émilie Ponceaud Goreau¹,

La préscolarisation des enfants de trois à six ans se place à la croisée des sphères privée et publique. En effet, scolariser les jeunes enfants doit se faire dans la continuité de l'éducation donnée par les familles. De la naissance aux trois ans de l'enfant, la mère, parfois aidée par d'autres membres de la famille, a posé un cadre sécurisant qui l'accompagne dans la plupart de ses activités (Stork, 1986, p. 55). Les *preschools*, fréquentées à partir de trois ans, offrent un espace socio-spatial qui s'apparente le plus souvent, par son organisation, ses enjeux et ses contraintes à celui des écoles primaires. L'enfant est directement concerné car il le pratique le plus souvent la journée entière et y prend deux de ses repas quotidiens. Si les structures préscolaires sont directement influencées par les valeurs familiales, elles sont avant tout conditionnées par les représentations des familles et par leurs nouvelles attentes.

Dans un premier temps, d'offensives politiques publiques, de Delhi ou de Chennai², ont permis la mise en place de centres destinés à l'accueil des enfants des travailleuses pauvres, notamment avec les *anganwadis*³. Ces

1. Doctorante en Géographie Humaine, Université Bordeaux Montaigne, rattachée à l'UMR ADESS et au Centre d'Études de l'Inde et de l'Asie du Sud (UMR CEIAS 8564) ; mël : emilie.ponceaud@etu.u-bordeaux3.fr

2. Le gouvernement central et les gouvernements des États fédérés se répartissent les compétences. L'amélioration des indices de développement et l'éducation sont à la croisée de leurs différentes compétences.

3. Un *anganwadi centre* signifie littéralement en hindi « abri de cour » ; le terme *anganwadi* désigne également les travailleuses sociales exerçant dans le centre. Le terme *ICDS* (*Integrated Child Development Services*) désigne plus largement le centre où se déroulent les actions des *anganwadis*. Créés en 1975, ils sont localisés autant en zone rurale que dans les quartiers défavorisés des zones urbaines.

programmes couvraient un large champ d'action dans le domaine de la santé, de la lutte contre la malnutrition et de l'éducation. Les parents ne choisissaient pas de mettre leur enfant dans cette structure, ils cherchaient avant tout à bénéficier d'un mode de garde gratuit. Cette initiative reposait, tout comme les programmes d'éducation pour tous, sur un système vertical et usait d'un vocabulaire militaire (campagnes, camps, ennemis, cibles, armes, mobilisation de ressources et de personnel), mettant parfois en veille les programmes de fond et accentuant la pression pour obtenir des résultats communicables (Heath, Jeffery, 2010, p. 60). La fréquentation des structures de *preschools* a réellement pris de l'ampleur grâce à la prolifération d'unités privées et à une certaine uniformisation des pratiques en direction d'une préparation à la scolarisation en école primaire. L'offre préscolaire recouvre aujourd'hui une multitude de possibilités en fonction des aspirations des familles et de leur investissement financier. L'explosion de l'offre se fait dans le cadre d'une économie mondialisée et d'un secteur peu réglementé. La demande des parents est largement influencée par les idées occidentales en matière d'éducation et les nouveaux modes de vie notamment liés à l'explosion des valeurs urbaines⁴ et leurs nouvelles habitudes de consommation. Ainsi, si la préscolarisation des enfants de trois à six ans ne correspond pas traditionnellement aux modes de vie des familles tamoules, elle s'est pourtant largement diffusée à l'ensemble des familles. Il aura fallu dans un premier temps une intervention étatique auprès de familles ciblées puis, dans un deuxième temps, le développement extrêmement rapide du secteur privé, qui profite de l'engouement des familles pour ces écoles, et des ONG⁵ pour que la préscolarisation concerne aujourd'hui 80 % des enfants au Tamil Nadu et à Pondichéry.

Dans un premier temps, nous verrons comment la préscolarisation s'est développée sous l'influence des politiques publiques, d'une part, et des idées occidentales, d'autre part, pour devenir une norme aux yeux des familles, puis de quelle manière les pratiques familiales ont évolué en lien avec celles de l'école et enfin, nous interrogerons la place des Organisations non gouvernementales (ONG) dans la diffusion de bonnes pratiques qui peuvent influencer ou modifier plus localement les modes de vie.

4. En 2011, le taux d'urbanisation en Inde était seulement de 31 % (*Census of India*, 2011) mais les valeurs urbaines progressent très rapidement, encouragées par l'essor des classes moyennes.

5. Une ONG se caractérise par l'origine privée de sa constitution, le but non lucratif de son action, l'indépendance financière, l'indépendance politique et la notion d'intérêt public.

I - Préscolariser les jeunes enfants est devenue une norme, les pratiques s'uniformisent

Hélène Stork avait mené dans les années 1980, une étude « ethnographique » approfondie des techniques de maternage ayant cours au Tamil Nadu. Malgré de nombreuses variantes qui sont fonction des différentes régions, des castes et des pratiques propres à chaque famille, elle avait pu retrouver quelques constantes. L'enfant était élevé au sein d'une famille « élargie » et très hiérarchisée dans laquelle les relations interindividuelles étaient subordonnées à la solidarité collective : il s'agissait alors d'une société en majeure partie rurale.

Dans les premiers mois de sa vie et jusqu'à environ trois ans, le petit enfant est dans un contact très étroit « peau contre peau » avec sa mère. Dans la journée, même si elle travaille au-dehors, celle-ci porte constamment son enfant à califourchon sur sa hanche, la tête à hauteur de son sein, soutenant d'un bras le dos du bébé ; elle l'allaita à la demande ; la nuit l'enfant dort allongé à son côté. Chaque matin il est massé avec un peu d'huile additionnée de plantes médicinales avant d'être baigné. Fait important, il n'est jamais laissé seul : sa mère ou bien l'une des nombreuses femmes de la famille se précipite pour le bercer (le berceau est souvent fait d'un sari dont les deux extrémités sont accrochées au plafond par une corde). Très tôt les petites filles de la famille participent à la vie domestique et portent aussi le bébé sur la hanche. La motricité et le langage se développent très rapidement. Cependant, en dépit des conditions de vie souvent difficiles, l'intuition et l'extrême disponibilité de la mère indienne aux besoins de son enfant nous ont paru d'une remarquable constance. (Stork, 1986, p. 55)

L'enfant élevé au Tamil Nadu vivait jusqu'à son entrée à l'école, à l'âge de 6 ans, dans une étroite proximité avec les autres membres de la famille qui veillaient sur lui, à commencer par la mère. Dans la mesure du possible, les demandes infantiles de soins et de nourriture étaient satisfaites. L'entrée à l'école primaire était jugée comme un seuil où une certaine maturité était désormais demandée au jeune enfant.

Dans les années 1970, l'Inde était confrontée à des taux de mortalité infantiles élevés par rapport aux autres pays du monde⁶. Dans une perspective comparatiste en termes de bien-être, les politiques ne pouvaient que s'efforcer d'infléchir au plus vite ce taux qui contribue au calcul de l'Indice de Développement Humain (IDH) et participe plus généralement à valoriser les progrès de développement du pays. La création par le gouvernement central indien des centres *anganwadis* partait du constat qu'une injustice de grande ampleur en faveur d'une importante part de la population était susceptible

6. Entre 1970 et 1975, le taux de mortalité infantile en Inde était de 118 %, en 2012 il est de 46 %. À titre de comparaison, il était à Sri Lanka de 59 % et en Chine de 85 % entre 1970 et 1975 (Thorborg, 2004).

d'être vaincue par d'ambitieuses politiques publiques. L'expérience des *anganwadis* avait pour le gouvernement indien le potentiel pour devenir une révolution silencieuse (Gupta, 2012, p. 246). Il s'agissait de supprimer des injustices flagrantes dans la mesure des moyens mis en œuvre par l'État indien et d'en mesurer les effets. Des statistiques étaient établies pour la population qui devenait la cible d'une intervention afin de mesurer ses régularités, ses déviations, ses anomalies et ses particularités et de déterminer les axes d'interventions (Gupta, 2012, p. 15). Le système s'est avéré efficace pour réduire le taux de mortalité infantile par l'organisation de campagnes de vaccinations et la distribution d'un repas gratuit à midi. Lutter contre la malnutrition a longtemps été le cheval de bataille des campagnes de santé en faveur des jeunes enfants, à travers la prise de mesures régulières du poids et de la taille des enfants. Un gros travail a également été fait en faveur d'une éducation à l'alimentation en direction des jeunes mères, pour les inciter à un allaitement prolongé et les encourager à rechercher une quantité suffisante de nourriture ainsi qu'un apport diversifié d'aliments, alors même que certains produits étaient traditionnellement bannis de leur alimentation et devaient être réhabilités comme la banane, par exemple.

Dans les centres, les quantités de nourriture sont en théorie calculées en fonction des besoins de l'enfant, auxquelles s'ajoute un apport en vitamines et en minéraux. Nourrir à leur faim et de manière équilibrée les jeunes enfants a polarisé une grande partie des efforts des employés des centres *anganwadis*. L'alimentation « à la becquée » est conservée dans la plupart des familles jusqu'à la sixième année de l'enfant et témoigne de l'importance accordée à la fonction nourricière, notamment dans le cadre de la famille élargie. Les centres se devaient de fournir gratuitement les repas comme cela se faisait dans les écoles primaires gouvernementales. Ils recevaient les produits bruts, des denrées souvent de faible qualité, stockées et conservées de manière incorrecte. Les employés du centre les cuisinaient grâce au matériel et au combustible mis à disposition par l'administration locale. Les repas, confectionnés sur place, se composaient habituellement de riz et de *sambar*⁷ parfois agrémenté d'œufs, d'un peu d'huile, de laitage, d'un fruit ou d'une sucrerie. L'impossibilité d'établir une conservation satisfaisante des aliments était mise en avant pour expliquer la quasi-absence de produits d'origine animale, leur prix étant un élément probablement tout aussi dissuasif. Le repas se rapprochait ainsi de ce qui peut être servi dans les familles les plus modestes. Les familles qui y confiaient leurs jeunes enfants pouvaient ainsi contrebalancer certaines inégalités grâce à un meilleur accès aux soins et à une nourriture équilibrée. Pourtant, de plus en plus de centres, à l'instar de ceux de la ville de Pondichéry,

7. Le *sambar* est une sauce à base de légumes et de lentilles qui accompagne le riz et autres plats quotidiens.

Photo 1 - Le matin, la travailleuse sociale accueille les enfants dans ce centre *anganwadi* de Pondichéry mais actuellement il n'y en a pas. Ils ont été redirigés vers l'école gouvernementale voisine où une section *preschool* a été ouverte.

L'après-midi, elle accueille les adultes dans ces différentes fonctions

(Cliché de l'auteur, juillet 2013)

préfèrent distribuer des sachets de nourriture protéinée que les parents doivent réchauffer à leur domicile, les obligeant à venir chercher les enfants à l'heure du repas.

Les programmes d'intervention sont souvent très nombreux. Créés par une hiérarchie peu présente sur le terrain et laissés aux mains des employées des centres locaux, ceux-ci sont obligés d'opérer des choix, en donnant la priorité à certains projets alors que d'autres seront négligés (Gupta, 2012, p. 23). Les *anganwadis* doivent entre autres proposer une préparation à l'école primaire : les familles qui leur confient leurs enfants espèrent donc leur ouvrir également de meilleures opportunités en les insérant au plus tôt dans le processus de scolarisation. La demande de prise en charge des jeunes enfants s'accroît aussi du fait du nombre croissant de femmes sur le marché du travail. Cette population active féminine est surreprésentée dans les emplois peu ou non qualifiés et dans le secteur informel. Il est donc nécessaire de formaliser les services de garde pour recueillir les enfants des travailleuses pauvres comme cela s'est fait au XIX^e siècle en Europe occidentale (Gioux, 2009). Ces bonnes pratiques se diffusent dans un contexte quelque peu

dévalorisant, et remettent parfois en cause au sein des familles un certain nombre de principes d'éducation. De la même manière que les professeurs des écoles publiques se voient souvent reprocher de construire une « notion d'éducabilité », c'est-à-dire d'estimer le potentiel d'apprentissage de l'enfant au regard de son environnement familial donné (Majumbar et Mooij, 2011), les travailleuses sociales contribuent au maintien de ces enfants dans une certaine marginalisation sans parvenir à réduire le décalage qui existe entre les attentes des parents et les opportunités réellement offertes à leurs enfants. Le secteur privé est aujourd'hui reconnu comme partenaire des efforts du gouvernement visant à développer, à améliorer et à coordonner la diffusion de l'enseignement pré-primaire à travers le statut de *private aided school* : des fichiers édités par le gouvernement y sont distribués, tout comme les ordinateurs ou le panneau numérique peuvent y être installés. La *preschool* n'est plus l'apanage des travailleurs pauvres et elle apparaît aujourd'hui nécessaire à la grande majorité des familles. L'engouement pour le mode de vie urbain a également profondément modifié les choix éducatifs des jeunes enfants.

II - Urbanisation et mode de vie urbain

De plus en plus de familles vivent en zone urbaine dans de grande ou moyenne ville, aspirant à un bon emploi qui leur permette une vie plus agréable. Les familles qui le peuvent épousent un mode de vie urbain et seront confrontées à une plus grande offre éducative émanant du secteur privé. Leur structure familiale tend à un rapide passage à la famille nucléaire (Seymour, 2010, p. 578-591), modifiant les relations au sein de la famille et notamment l'éducation des jeunes enfants. En effet, les membres adultes qui, dans le contexte de famille élargie rurale, participent à leur éducation sont souvent moins nombreux en ville. Les mères utilisent aussi la *preschool* comme un mode de garde, notamment pour les familles qui évoluent dans un contexte de migration. Le boom des constructions qui a suivi l'émergence de la classe moyenne urbaine (à travers la création d'infrastructures, de bureaux, de magasins et de logements modernes) a attiré beaucoup de migrants ruraux qui sont restés en ville et questionnent les centres *anganwadis* (Gupta, p. 212-282). Ils se sentent confrontés aux incertitudes économiques, à l'anonymat de l'habitat urbain et à une moindre solidarité. Cela les conforte dans la nécessité d'entrer au plus vite dans le processus éducatif pour que les enfants bénéficient des meilleures opportunités scolaires.

Chez les nouvelles classes moyennes, les mères s'investissent différemment dans l'éducation de leur(s) enfant(s) car elles sont souvent sans occupation professionnelle au moment de la préscolarisation. Celles qui ne

bénéficient pas de l'aide des grands-parents préfèrent renoncer à leur activité professionnelle car elles rechignent à confier leur enfant à une servante qui

ne sait pas comment lui cuisiner une nourriture équilibrée, le laissera devant la télé ou ne lui parlera pas correctement⁸.

S'adressant aux classes moyennes urbaines les plus aisées, quelques agences proposent le service de nounous spécialement formées à l'éducation des jeunes enfants mais cela reste encore rarissime⁹. Le plus souvent déchargée de son travail domestique par une servante ou l'achat d'appareils électroménagers, la mère de famille organise son emploi du temps autour de la journée de classe qui lui impose une disponibilité importante. Les appartements urbains sont souvent le terrain de jeu des enfants de classes moyennes, les zones sécurisées à l'extérieur étant encore très rares. Étant seules la plupart du temps avec eux, les mèresaturent de ce trop-plein d'activités et s'intéressent à la socialisation par le jeu avant la scolarisation à l'école primaire qui se fait généralement autour de 6 ans. Les structures des *preschools* jouent ce rôle en offrant un lieu, des professionnels, qui répondent aux besoins des enfants et aux souhaits des parents. Le choix d'une bonne *preschool* est pour eux âprement discuté. Dans le même temps, les familles aisées ont tendance à se déplacer dans des quartiers spécialement conçus pour eux où se concentrent un ensemble de services pour la prise en charge et l'amusement des jeunes enfants tels que des aires de jeux, des salles climatisées où les enfants ont accès à des équipements comme des toboggans, des piscines à balles ou des jeux de quille. Les populations des petites villes et des campagnes, sont elles aussi à la recherche de ces *preschools*, véritables signes de nouvelles pratiques d'éducation. Les structures se développent rapidement le long des axes routiers et dans les petites villes, les écoles primaires privées ouvrent des sections pour accueillir les jeunes enfants dans leurs locaux, ce qui leur permet de capter au plus tôt leurs futurs élèves.

L'Inde est en plein changement, même les plus pauvres veulent aussi de l'éducation. Les politiques publiques se sont concentrées sur l'alphabétisation. Alors les parents de la campagne ont voulu envoyer leurs enfants eux-mêmes en *preschool* car ils le voient à la télé, par l'ordinateur... Auroville veut que le village suive le développement et les améliorations : il y a deux professeurs, un guide et une personne pour entretenir et préparer les repas. (Mr Varadarajan, guide à Arulvazh school, Auroville¹⁰, TN, entretien du 18/07/13)

8. Entretien mené avec la maman de Tara, à Chennai, le 31 juillet 2014.

9. Lors des entretiens menés entre 2013 et 2014, le salaire moyen d'une employée de maison classique est de 2 500 roupies, celui des nounous spécialisées varie entre 7 000 et 8 000 roupies.

10. Auroville se présente comme ayant vocation d'être «le lieu d'une vie communautaire universelle, au-delà de toutes croyances, opinions politiques et nationalités» et est situé à environ 10 km de Pondichéry, fondé en 1968 par une Française surnommée « la Mère » et un philosophe indien, Sri Aurobindo.

La distance est grande entre les familles indiennes riches ou pauvres, urbaines ou rurales, mais l'accessibilité à une « bonne éducation » est aujourd'hui au cœur des stratégies familiales.

III - Les pratiques des familles et des écoles ont évolué sous l'influence de la mondialisation et l'idée de progrès

Beaucoup de familles conçoivent l'éducation comme un bien marquant la distinction sociale qui peut conditionner, à toutes les échelles, la mobilité sociale. Elles tirent une certaine autosatisfaction de leur capacité à scolariser leurs enfants dans la meilleure école possible, et privilégient l'enseignement de l'anglais (Buisson, 2009, p. 136). La création de *preschools* franchisées¹¹ ou non est aujourd'hui un secteur en plein essor. Les propriétaires se placent dans une niche peu réglementée et se permettent de capter la famille au début de l'épopée éducative. Les parents sont extrêmement inquiets des épreuves qui jalonnent le parcours scolaire de leurs enfants, notamment de ce qui constitue des effets de seuil comme les entretiens oraux, les frais d'inscriptions aux épreuves, l'obligation d'acheter les fournitures et les frais annexes au fil de l'année. Ils espèrent mieux les surmonter en entrant le plus tôt possible dans le circuit. Les structures *low fee private* prolifèrent depuis une dizaine d'années : leurs offres s'adressent à ceux qui aspirent à appartenir à la classe moyenne et qui espèrent en apprendre les codes (Fernandes, 2006). La variabilité du capital économique comme du capital social et culturel des familles ne reflète pas les mêmes investissements ni les mêmes attentes en matière de scolarisation. En Inde, ces stratégies sont également influencées par des logiques de groupes où le système de castes influe au premier plan. Srinivas, dès les années 1950, mettait en valeur la tentative d'adoption des pratiques et coutumes des castes supérieures par les castes inférieures dans ce qu'il appelait le phénomène de « sanskritisation ». Parallèlement, les castes inférieures opéreraient un glissement de l'interdépendance vers la concurrence ou « substantialisation » de la caste (Deliège R., 2006, p. 146). Corrélat au passage à un référentiel néo-libéral depuis l'ouverture économique des années 1990, cela participe progressivement au passage d'une logique de caste à une logique de classe. Le concept de *Westernization* repris par Leela Fernandes ne peut à lui seul décrire ce mouvement de mimétisme des familles indiennes pour accéder à la mobilité sociale à travers les choix éducatifs. Les parents sont attachés aux marqueurs visibles qui permettent d'identifier l'école ou le type d'enseignement, et se

11. En Inde, cela se traduit par un développement de structures du même nom qui fonctionnent en réseau et mettent en avant les points communs qui font leur réputation ; ils sont très actifs sur la communication notamment par leur visibilité sur Internet et sur les affichages de panneaux publicitaires.

laissent séduire par des éléments visibles censés témoigner de la qualité de l'enseignement que Majumbar Manabi et Mooij Jos comparent à une mise en scène de l'éducation ou *staging education* (Majumbar et Mooij, 2011, p. 25). Le secteur du *low fee private* s'insère dans ces logiques et leur laisse imaginer qu'elles possèdent des stratégies de « franchissement » (Lussault, 2007, p. 67) grâce à la fréquentation d'une *English medium school* qui doit offrir un bain de langue au jeune enfant. Elles s'emparent des signes distinctifs de la classe moyenne comme le port de chaussures, d'un cartable, la possession de matériel scolaire et à l'ardoise jugée rétrograde est substitué le fichier d'exercices. Les éditeurs profitent de cette manne en proposant aux parents et aux enseignants, dès la *preschool*, une multitude de cahiers et de fichiers. Ceux-ci sont fournis par les écoles mais achetés par les parents. La tâche scolaire est extrêmement réduite, l'enfant est invité à cocher deux cases ou à relier quelques images. Une grande importance est donnée à l'aspect, les images sont colorées, les pages numérotées pour montrer une progression des « leçons », des cahiers de devoirs (des coloriages à l'écriture) sont donnés le soir. Les imprimantes et les photocopieurs étant quasi absents des petites structures *preschool*, l'enseignement est rapidement dépendant de ces éditeurs. En effet, ils proposent, un fichier pour chaque trimestre d'enseignement, de la première année de *preschool* au secondaire, auxquels s'associent des formulaires d'évaluation des élèves que le professeur achète en complément. Il s'agit là encore de happer les éducateurs, parents et enseignants, au début de l'épopée éducative.

La *preschool* oblige les jeunes enfants à prendre leur repas en dehors du domicile et modifie les modes alimentaires. Aujourd'hui, les jeunes enfants scolarisés restent le plus souvent la journée entière à l'école. Ils y prennent une collation en milieu de matinée et le repas de midi, mais beaucoup d'entre eux éprouvent des difficultés à se nourrir seuls : beaucoup d'adultes continuent à remplir leur rôle en venant les nourrir directement à l'école. Dans la plupart des cas, ce sont les mères qui apportent le repas chaud. Confrontées à l'absence d'espace disponible, elles s'installent à proximité de l'école, sur les trottoirs, dans les parcs ou sur les plages s'il y en a. Dans d'autres écoles, le repas sera collectif, considéré comme un moment d'éducation. Les grands se nourrissent seuls mais pour les plus jeunes, cela requiert quelques rituels : il faut dérouler une natte pour que les enfants s'assoient en demi-cercle autour de l'adulte, leurs gamelles ouvertes, puis chacun recevra à son tour une grosse bouchée formée par les doigts experts de l'adulte.

Photo 2 - Le repas, apporté par les enfants, est pris dans la cour d'une école de Pondichéry (Cliché de l'auteur, juillet 2013)

Certains enseignants ou directeurs d'institutions encouragent l'autonomie des enfants en demandant aux parents de fournir des aliments faciles à manier, *snackable*. Les *idlis*¹², les galettes ou les *samosas*¹³ sont des mets fabriqués traditionnellement dans les familles ou les restaurants. Ils laissent progressivement place à des aliments d'origine industrielle, ressemblant à des *crackers* à base de farine de pois ou de lentilles. Ils sont tout d'abord consommés dans les familles les plus aisées, conditionnées par les publicités intempestives s'adressant aux mères de famille et aux enfants, leur vantant la modernité des produits comme autant de marqueurs permettant de se distinguer des autres familles. Ces aliments progressent peu à peu parmi les habitudes des consommateurs ou en entrant dans les foyers de manière détournée comme échantillon d'un produit plus « classique ». L'utilisation des nouilles instantanées se propage chez les mères de famille comme ce fut le cas en France pour la soupe instantanée dans les années 1950 (Donner, 2011, p. 66). L'achat de l'eau potable est devenu une priorité pour la plupart des

12. Les *idlis* sont confectionnés à partir d'une pâte composée d'un mélange de lentilles écossées et fermentées et de riz.

13. Les *samosas* sont des beignets composés d'une fine pâte de blé qui enrobe une farce faite de légumes, d'épices et parfois de viande.

familles : les enfants amènent alors à l'école leur bouteille en plastique remplie de l'eau provenant de la bonbonne¹⁴ familiale. Les parents ont été sensibilisés aux dangers potentiellement diffusés par l'eau, provoquant des maladies particulièrement violentes chez les enfants. La crainte des pesticides présents dans les fruits et légumes touche particulièrement les classes moyennes : elle se manifeste par la présence de publicités pour l'achat d'appareils qui neutraliseraient les polluants en nettoyant les produits à l'ozone. C'est aussi un axe de communication des petites unités *preschool* d'appellation Montessori¹⁵ qui s'ouvrent dans les quartiers de classes moyennes urbaines supérieures où la nourriture servie à midi est présentée comme *organic*, cela s'apparentant à l'appellation « biologique » pour la France mais sans qu'un label indien ne la garantisse.

D'autres institutions, notamment les ONG occidentales, mettront un point d'honneur à encourager l'utilisation de la cuillère. Présentée par un souci d'hygiène, cette habitude est pourtant bien éloignée des pratiques familiales. Petit à petit, les parents sont encouragés à ne plus venir nourrir les enfants sur le lieu de l'école, de les laisser la journée entière. Les structures s'acheminent de plus en plus vers les pratiques de l'école primaire.

Nous avons ouvert cette formation car la *preschool* nous semblait très importante. D'abord, il s'agissait de séparer la mère et l'enfant, pour les préparer mentalement à la grande séparation de l'école primaire. Aussi, on leur apprend quelques mots basiques d'anglais et on essaie de les rendre plus autonomes : la propreté en passant par les toilettes, manger seul, leur donner des manières, les auto-discipliner, leur donner des connaissances sur eux-mêmes aussi, comment on doit être à l'école et à la maison. (Entretien le 1/08/2013 avec la sœur Agnès au *Cluny Community College*, Erayanur, Tindivanam).

L'éducation telle qu'elle est présente dans la majorité des *preschools* indiennes répond aux stratégies mises en place par les familles dans le cadre de ces nouvelles pratiques de consommation. Mais le choix des familles est parfois éludé, contourné et modifié par l'important opérateur socio-spatial représenté par le secteur des ONG.

14. La bonbonne de 10 litres coûte 40 Rs en 2013.

15. La méthode Montessori, créée par la pédiatre Maria Montessori, se développe en Inde depuis les années 1940. Elle utilise un matériel varié et adapté, mis à la disposition des enfants qui ont la liberté de choisir eux-mêmes les activités qu'ils souhaitent faire. Un éducateur adapte et stimule l'enfant en périphérie pour qu'il apprenne par lui-même, à son rythme.

IV - Transfert et bonnes pratiques dans les écoles gérées par les ONG¹⁶

Les formes d'interdépendance entre éducation et développement (Buisson, 2009, p. 19) ont largement été diffusées par l'Unesco et les grands bailleurs de fonds internationaux (*Rapport Unesco*, 2007). Leurs conceptions influencent les structures préscolaires gérées par les ONG, occidentales ou indiennes, qui tendent vers une certaine homogénéisation des pratiques. Pour de nombreuses ONG ou écoles tenues par les religieux¹⁷, l'objectif initial de favoriser la réussite scolaire à travers la *preschool* s'est doublé d'une volonté d'inculquer de « bonnes pratiques » afin d'améliorer l'éducabilité des populations les plus modestes. Les familles, pour lesquelles la plupart des ONG travaillent, n'ont guère le choix en matière de scolarité pour leurs enfants et profitent de cette opportunité pour quitter le système public. Aujourd'hui, c'est l'importance de l'implantation des ONG dans le secteur de la préscolarisation qui interroge également la place que l'État leur a laissée occuper : en fin de compte, ne se décharge-t-il pas sur elles d'un certain nombre de ses prérogatives ? Nous pouvons ainsi questionner les ONG sur leur bonne gouvernance et la manière dont elles influencent non pas les priorités éducatives mais leurs modalités par le développement de structures parallèles pour une partie de la population (Majumbar et Mooij, 2011). Les ONG identifient ainsi elles-mêmes des injustices réparables auprès d'une population cible à l'aide de projets de plus ou moins grande ampleur. Elles encouragent des orientations et des valeurs universelles et communiquent sur leurs actions et leurs progrès comme autant d'outils auprès des éventuels donateurs. Néanmoins, la durabilité de leurs actions et les changements de pratiques censés s'opérer chez les populations concernées, sont conditionnés par leur aspect parfois rigide. La *preschool* est souvent au cœur d'un dispositif plus large, les familles se dirigent vers l'association pour la préscolarisation de leur enfant et se voient proposer d'autres actions qui ne sont plus forcément en relation avec la scolarisation. Les familles à qui les ONG s'adressent dans le cadre de la préscolarisation comme les employés qui doivent mettre en place ces actions ne s'opposent pas clairement à ces nouveautés, mais les besoins et les enjeux ne sont pas toujours correctement identifiés. Lorsque les initiateurs du projet ne sont plus physiquement présents, ceux qui restent dans l'association peuvent rapidement s'en désintéresser. Dans une *preschool*, l'objectif des parents est que leur enfant soit scolarisé et

16. Les « bonnes pratiques » sont des initiatives, projets et/ou politiques étroitement liés à l'éducation pour le développement durable, qui proposent des exemples de pratiques efficaces, génèrent des idées et contribuent au développement de politiques. Les politiques de développement actuelles se caractérisent par l'utilisation de mots-valises qui se veulent pragmatiques et emblématiques comme le sont notamment les Objectifs de Développement du Millénaire (Lewis et Mosse, 2006, p. 8).

17. Les chrétiens représentent 2,34 % de la population indienne mais administrent près de la moitié des écoles subventionnées (Clémentin-Ojha, 2008, p. 29).

préparé pour entrer à l'école primaire, de préférence pour intégrer une école à la formation en langue anglaise. Le discours des ONG est lui largement influencé par les messages véhiculés par les grands bailleurs de fonds internationaux et leurs propres visions occidentales de ce que doit être l'éducation, vue au cœur d'un développement durable de l'environnement socio-spatial de l'enfant. Des initiatives locales doivent servir de catalyseurs de l'action et contribuent à la réalisation des objectifs jugés prioritaires¹⁸. La population bénéficiaire des programmes est ainsi sensibilisée par les associations afin qu'elles développent les mêmes logiques qu'eux, il leur faut

modifier cette mentalité paysanne pour qu'ils puissent accepter le changement, critère essentiel à la réussite du projet. (Rossi, 2006, p. 28)

Avec l'ouverture économique, les ONG se sont multipliées et ne dépendent plus autant des grands bailleurs de fonds classiques. Elles ont créé un réseau d'organisations dites « progressistes » qui diffèrent des autres ONG et de l'État par leur approche *bottom-up* autour du développement participatif (Salemink, 2006, p. 105).

Ainsi, une école *preschool* près de Chennai, gérée par deux associations française et indienne¹⁹, devait participer au lancement d'un programme qui avait pour objectif de sensibiliser les parents et la communauté locale aux projets de l'association française et de les amener à une gestion participative de l'école. Cela débutait par une opération de tri des déchets qui permettrait la création de compost et d'un potager au sein de l'école, qui permettrait de diversifier les légumes utilisés dans le cadre du *midday meal* gratuit.

De nos jours, l'Inde est confrontée à un réel problème environnemental, c'est pourquoi nous avons décidé de sensibiliser les enfants de l'école au tri ainsi qu'au recyclage. Nous allons donc mettre en place un système de tri des déchets en parallèle avec la réalisation d'un compost et d'un potager. Nous avons acheté des poubelles de différentes couleurs pour permettre de jeter séparément bouteilles en plastique, papier, piles et ampoules, déchets « ordinaires » et déchets organiques. Après avoir expliqué aux professeurs notre projet, nous avons préparé des activités pour faire appliquer aux enfants le tri sous forme ludique. Nous aimerions pouvoir présenter ce projet aux parents afin de pouvoir étendre ce système de tri dans tout le village. (Texte élaboré pour le site internet de l'association française par deux stagiaires²⁰, en 2012)

18. L'ECCE constitue l'une des étapes essentielles de la réalisation des *Objectifs du Millénaire* pour le développement fixés par les Nations Unies. La préscolarisation n'est pas seulement un mode de garde mais elle favorise l'accès à l'éducation et conduit ceux qui en ont bénéficié à rester plus longtemps dans le circuit scolaire (Unesco, 2007).

19. Une grande partie des associations œuvrant en Inde sont indiennes, créées et financées par des personnes qui conservent une place socio-économique supérieure ou des personnes qui se sont récemment et rapidement enrichies et aspirent à une certaine reconnaissance sociale.

20. L'apport des volontaires ou stagiaires internationaux est essentiel dans l'organisation des

Photo 3 - Des activités de tri par les enfants de l'école ont été organisées pour faciliter le recyclage, ce qui devait inciter les enfants à continuer ces actions chez eux et performer positivement les pratiques familiales. Les poubelles et les affichages sont toujours présents dans la cour un an après mais les familles ne pratiquent pas le tri dans leurs foyers, laissant la plupart de leurs déchets dans la rue aux mains des chiffonniers (Cliché de l'auteur, juillet 2013)

L'école fonctionne au quotidien grâce à une association indienne spécialisée dans les Droits de l'Homme mais elle est dépendante financièrement de l'association française pour ses projets d'amélioration et ses parrainages d'enfants. Le constat était ici que les déchets étaient trop visibles dans la cour de l'école. Il faut préciser que l'Inde est confrontée à une augmentation de la quantité de déchets non-organiques liée notamment aux changements de pratiques alimentaires et, que les déchets ne sont pas collectés dans ce quartier excentré²¹. Ils sont habituellement brûlés au sein de chaque cour. La collecte de déchets végétaux devait permettre la fabrication d'un compost qui s'accompagnerait de la création d'un espace potager au sein

associations ou ONG. Les volontaires, contrairement aux bénévoles, sont logés, nourris et indemnisés financièrement. En effet, leur mission s'inscrit le plus souvent dans un projet professionnel qu'ils chercheront à valoriser (Delpeu, p. 153). Ils séjournent en moyenne plus longtemps dans les associations que les stagiaires.

21. Les habitants disent qu'ils sont entre *Avadi* et *Ambattur*, ce n'est plus tout à fait Chennai : les paysages sont différents, ce ne sont plus les mêmes bâtiments. Ils l'appellent parfois le « village ». Le quartier est peuplé de migrants d'Andhra Pradesh et de Dalits, ou intouchables.

de la cour de l'école. Les produits maraîchers étant souvent coûteux pour les familles, les enfants peuvent souffrir d'une carence en vitamines et minéraux, l'apport d'une nourriture plus diversifiée lors du repas servi à l'école pourrait contribuer à la réduire. Ce repas était jusque-là principalement composé de riz et de légumineuses fournis par l'ICDS (*Integrated Child Development Services, Ministry of Women & Child Development*) voisin moyennant quelques accords de surveillance d'enrôlement et de suivi médical effectué par un médecin travaillant avec l'association. Ce projet nécessitait tout de même deux conditions préalables : posséder un terrain libre et désigner quelqu'un pour l'entretenir. Compte tenu du coût élevé du prix du foncier à Chennai, un espace au sein de la cour qui servait jusque-là au stockage a été choisi pour installer le potager. Puis, le gardien, qui est le seul homme quotidiennement présent à l'école et mari d'une des enseignantes, a été chargé de l'achat de semences et du bêcheage.

Les volontaires ou stagiaires sont motivés par l'idée de trouver de petites actions utiles qui seront pérennisées après leur départ et pourraient changer durablement la vie sur place. Ils arrivent avec leurs représentations et se basent sur l'expertise de personnes de l'association parfois, plutôt rarement, présentes sur le terrain au quotidien. L'empathie éprouvée par ces jeunes gens leur inspire des actes spontanés qui sont bénéfiques pour les autres. Elle peut s'associer à un comportement motivé par l'intérêt personnel ou démontrer une capacité d'engagement (Sen, 2010, p. 233-236). Leurs contributions sont encouragées par l'équipe sur place qui ne peut pas vraiment s'opposer aux initiatives des stagiaires, car elles restent subordonnées à l'aide financière apportée par les associations françaises partenaires. Un certain nombre d'associations demandent aux stagiaires « une participation » aux frais, ce qui représente une part non négligeable du budget. Souvent, ils animent des blogs (de l'association ou plus personnels) traitant de leur expérience de terrain, ce qui représente une vitrine qui permet d'attirer de nouveaux donateurs. Il est alors difficile d'évaluer la valeur ajoutée de leur passage dans l'association.

(Les personnes sur place) se sont peu à peu désintéressées du projet, bloquées par d'autres actions, la nécessité de trouver de l'argent pour acheter des graines... Au départ, pour la création du potager, il a fallu remuer la terre nous-mêmes. Les enfants ont mis un peu les mains dans la terre dans des actions ciblées avec la maîtresse de GS notamment. Danilha est d'une caste supérieure, la voir travailler sur le projet avec nous, qu'elle mette la main à la pâte... Nous avons cru que c'était une forme d'approbation pour le projet et que cela laissait entrevoir la possibilité qu'il serait pérennisé grâce au concours des enseignantes. (Entretien avec une des deux stagiaires au retour de son deuxième stage, le 26 mars 2014)

Photos 4 et 5 - Cette petite cour accueille 70 enfants quotidiennement. L'espace occupé précédemment par le potager reste inutilisé et les enfants ne peuvent pas y jouer. L'aménagement de la cour n'a pas été repensé, davantage préoccupé par celui de l'espace classe¹ (Clichés de l'auteur, juillet 2013)

1. La grande salle, orange et mauve, a été partagée en trois espaces pour chacun des trois niveaux grâce à des demi-cloisons.

Les actions ponctuelles initiées par l'association française ou leurs stagiaires sont acceptées, mais ensuite l'équipe indienne locale se charge de choisir ce qui perdurera ou non, ce qui correspond le plus aux besoins des familles. Si l'on interroge les parents, eux mettent en avant le fait que l'enseignement se fasse en anglais et que les enseignantes soient de vraies professionnelles. C'est une « vraie école » où on leur apprend tout ce dont ils ont besoin avant de commencer l'école primaire : les enfants apprennent à écouter, à écrire sur un cahier, ils portent un uniforme. Ils apprécient également les cours du soir pour les enfants plus âgés. Certains enfants sont parrainés dans le cadre de l'association, ce qui leur permet d'être scolarisés ensuite dans une école primaire privée des environs. Les autres doivent souvent se contenter de l'école gouvernementale. Ceux-là aimeraient que davantage de classes soient construites sur la parcelle de l'association pour que les enfants puissent y continuer leur scolarité plus longtemps. La parcelle est pourtant exiguë mais les parents et les enseignantes imaginent la création d'un étage supérieur à la place du toit terrasse. Les enseignantes ne sont pas toujours motivées par les projets qui leur semblent dépasser la tâche scolaire *stricto sensu* mais ici, la coordinatrice de l'association indienne, souvent en lien avec les administrateurs des associations et les donateurs, a une vision d'ensemble des enjeux, et veille par exemple à la propreté des abords extérieurs de l'école car cela donne une image positive des actions qui y sont réalisées.

L'école est souvent le point de départ d'une multitude d'interventions lancées par les associations, indiennes ou françaises, leurs partenaires ou les stagiaires. C'est aussi le lieu central des actions menées : préparation des étapes du projet, support logistique, hébergement et restauration, premiers essais des programmes sur les personnes qui habitent dans le quartier, etc. Il est difficile pour les enseignantes sur place de s'approprier un projet quand on est confronté aux va-et-vient, aux expériences, aux demandes des parents, tout en conservant une certaine idée de ce que doit être l'enseignement d'environ soixante-dix enfants ; comme ici dans le cas spécifique des enfants de migrants qui sont très attachés à l'enseignement en anglais²². L'école doit valoriser leur rôle d'intermédiaires de développement.

*

La préscolarisation s'est rapidement et largement diffusée dans les pays en développement et plus particulièrement au Tamil Nadu et à Pondichéry.

22. Au Tamil Nadu, l'enseignement dans les écoles gouvernementales se fait en tamoul alors que les migrants d'Andhra Pradesh parlent le telougou. Les parents de ces enfants préféreraient qu'ils apprennent l'anglais qui peut être parlé partout et malgré leurs faibles revenus, font tout leur possible pour les envoyer dans une école privée en langue anglaise. Ils peuvent être aidés par le système des parrainages de l'association.

L'étude du phénomène est complexe car elle prend en compte l'intimité des pratiques familiales et leurs aspirations à la mobilité sociale. Les politiques publiques et les influences de la mondialisation forment un cadre prégnant où s'établit une multiplicité d'actions et d'innovations dont nous avons dégagé les traits principaux dans cet article. La préscolarisation s'est d'abord développée autour de la volonté de protéger le jeune enfant et de lui offrir un meilleur cadre de vie quelle que soit son origine. À ceci s'ajoute, depuis une dizaine d'années, le désir des familles de leur procurer les meilleures opportunités scolaires, grâce à une importante offre éducative du secteur *preschool* et à l'influence des nouveaux modes de consommation où la place du jeune enfant devient de plus en plus centrale. Mais une dissymétrie de l'information, couplée à l'importance de l'aspect financier, oblige beaucoup de familles à se référer aux intermédiaires que sont les ONG. Ces *brokers* se placent entre les institutions de développement et une société « paysanne ». Ce sont de véritables agents entrepreneuriaux du développement aux stratégies et compétences particulières (Lewis et Mosse, 2006, p. 13). Les enseignantes de ces petites unités de *preschool* sont en relation directe avec les familles les plus modestes qui constituent une part extrêmement importante de la population, particulièrement motivées par les choix éducatifs. Ces femmes éduquées vivent aujourd'hui le bénéfice des réformes scolaires précédentes en faveur de l'accessibilité des jeunes filles à la scolarisation. C'est une source d'emploi particulièrement attractive pour elles en raison notamment de la bienveillance accordée aux métiers de l'éducation en général même si les salaires sont extrêmement bas pour un personnel qualifié aux multiples fonctions. Travailleuses sociales d'*anganwadis* ou enseignantes dans les ONG, les structures privées chics ou *low cost*, sont aujourd'hui les maillons incontournables et pourtant peu audibles d'un des plus ambitieux projets de développement actuels : orienter les enfants de trois à six ans de tous les pays vers une préscolarisation précoce et réglementée par de « bonnes pratiques ».

Bibliographie

Buisson Anne, 2009 - *Alphabétisation et éducation en Inde, l'exemple du Kérala*. Paris : L'Harmattan, 193 p.

Deliège Robert, 2006 - *Le système indien des castes*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 186 p.

Delpu Marion, 2011 - *Enfances, sida et religions en Inde du Sud : une ethnographie de la circulation des enfants séropositifs*. Doctorat d'ethnologie, le 16 décembre 2011, (sous la direction de Frédéric Bourdier).

Donner Henrike, 2011 - Gendered bodies, domestik work and perfect families. New regimes of gender and food in Bengali middle-class lifestyles. In:

Donner Henrike, ed. - *Being Middle Class in India: A Way of Life*. New York: Routledge, Contemporary South Asia Series.

Fernandes Leela, 2006 - *India's New Middle Class: Democratic Politics in an Era of Economic Reform*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 320 p.

Gioux Anne-Marie, 2009 - *L'école maternelle, une école différente ?* Paris : Hachette Éducation, 249 p.

Gupta Akhil, 2012 - *Red Tape: Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India*. Durham: Duke University Press, 384 p.

Heath Antony & Jeffery Roger, eds., 2010 - *Diversity and Change in Modern India: Economic, Social and Political Approaches*. Oxford: Oxford University Press, 309 p.

Lewis David & Mosse David, 2006 - Theoretical Approaches to Brokerage and Translation in Development. In: Lewis David & Mosse David, eds. - *Development Brokers and Translators: The Ethnography of Aid and Agencies*. Bloomfield, CT: Kumarian Press, p. 1-26.

Lussault Michel, 2007 - *L'homme spatial : la construction sociale de l'espace humain*. Paris : Seuil, 363 p.

Majumbar Manabi & Mooij Jos, 2011 - *Education and inequality in India: a classroom view*. New York: Routledge, 224 p.

Rossi Benedetta, 2006 - Aid policies and Recipient Strategies in Niger: Why Donors and recipients Should Not Be Compartmentalized into Separate "Worlds of Knowledge". In: Lewis David & Mosse David, eds. - *Development Brokers and Translators: The Ethnography of Aid and Agencies*. Bloomfield: Kumarian Press, p. 27-50.

Salemink Oscar, 2006 - Translating, Interpreting, and Practicing Civil Society in Vietnam: a Tale of Calculated Misunderstandings. In: Lewis David & Mosse David, eds. - *Development Brokers and Translators: The Ethnography of Aid and Agencies*. Bloomfield: Kumarian Press, p. 101-126.

Sen Amartya, 2010 - *L'idée de justice*. Paris : Flammarion, 558 p.

Seymour Susan, 2010 - Environmental change, family adaptations, and child development: longitudinal research in India. *Journal of cross-cultural psychology*, n° 41, p. 578-591.

Stork Hélène, 1986 - *Enfances indiennes*. Paris : Éditions du Centurion, 237 p.

Thorborg Marina, 2004 - « Où sont passées toutes les jeunes filles ? ». La discrimination à l'égard des filles en Chine dans une perspective comparative. *Perspectives chinoises* [En ligne], n° 86, novembre-décembre, mis en ligne le 09 octobre 2006, consulté le 25 mai 2014. URL : <http://perspectiveschinoises.revues.org/700>.

UNESCO, Paris, 2007 - *Rapport éducation et protection de la petite enfance*, 2007. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001500/150022f.pdf>

Résumé

En Inde, dès 1975, d'offensives politiques publiques ont permis l'émergence d'un secteur préscolaire s'adressant aux familles les plus défavorisées afin de contrebalancer les inégalités patentes dont elles étaient victimes. Institutionnaliser l'accueil de ces enfants a aussi eu pour effet de rendre quantifiable ces inégalités et a favorisé l'implantation d'ONG, notamment occidentales, dans un secteur moins réglementé que les écoles primaires. Dans les années 1990, l'ouverture économique de l'Inde a permis la diffusion de nouvelles pratiques d'éducation auprès des familles plus aisées, notamment celles favorables à la préscolarisation. Celles-ci ont conduit à l'émergence d'écoles privées de plus en plus nombreuses, dans un secteur de plus en plus concurrentiel, modifiant durablement l'accueil des jeunes enfants pour les ancrer dans la scolarisation. La place importante occupée par les ONG conditionne l'accès pour de nombreuses familles à une certaine idée de la préscolarisation et de ses bonnes pratiques. Cet article interroge le rôle de la mondialisation dans les hausses quantitative et qualitative des structures *preschools* en Inde et de quelle manière elle innove les habitudes familiales de ses nouvelles pratiques.

Mots-clés : Inde, Tamil Nadu, Pondichéry, mondialisation, éducation, préscolarisation, ONG, mode de vie

Abstract

Globalization and change in Preschool : interferences in early childhood education in Tamil Nadu and Pondicherry

In India, since 1975, a governmental preschool sector emerges through important public policies and speaks to the most disadvantaged people with the idea to reduce and quantify inequalities. In the last decade, the state's withdrawal which corresponds to India's economic opening has allowed NGOs to become very active in the social sector, especially in preschools which are less regulated than primary schools. Economic openness supported preschool ideas to increase school opportunities for upper-middle class families, largely influenced by new education practices from Western world. Private schools are increasingly in a competitive sector focusing on school practices. The importance of NGOs determines access to a certain idea of what should be a preschool and its good practice. This article deals with Western influences in a large and qualitative attendance of preschools in India and looks at change in family practices.

Keywords : India, Tamil Nadu, Pondicherry, globalisation, education, preschool, NGO, way of life