

Les pratiques des professionnelles de la petite enfance en Inde du Sud

L'exemple du Tamil Nadu et de Pondichéry

Émilie Ponceaud Goreau

Émulations - Revue de sciences sociales
2019, n° 29, « Enfances à l'école ».

Article disponible à l'adresse suivante

<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations/article/view/ponceaud>

Pour citer cet article

Émilie Ponceaud Goreau, « Les pratiques des professionnelles de la petite enfance en Inde du Sud. L'exemple du Tamil Nadu et de Pondichéry », *Émulations*, n° 29, Mise en ligne le 2 avril 2019.
DOI : 10.14428/emulations.029.07

Distribution électronique : Université catholique de Louvain (Belgique) : ojs.uclouvain.be

© Cet article est mis à disposition selon les termes de la Licence *Creative Commons Attribution, Pas d'Utilisation Commerciale 4.0 International*. <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Éditeur : Émulations – Revue de sciences sociales / Presses universitaires de Louvain
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/emulations>

ISSN électronique : 1784-5734

Les pratiques des professionnelles de la petite enfance en Inde du Sud

L'exemple du Tamil Nadu et de Pondichéry

Émilie Ponceaud Goreau¹

[Résumé] L'article propose de comprendre comment l'attitude des enseignantes du préscolaire au Tamil Nadu et à Pondichéry peut faire progresser les relations entre les familles et les institutions et valoriser les savoirs construits par les professionnelles. Tout d'abord, les étapes de la diffusion de la préscolarisation ainsi que la diversité des attentes exprimées vis-à-vis de l'école seront clarifiées dans le contexte particulier de l'Inde du Sud. Ensuite, l'article s'intéressera plus particulièrement à la manière dont les enseignantes du préscolaire créent un lien avec les familles et comment elles construisent des compétences expérientielles.

Mots-clés : école ; préscolaire ; enseignantes ; compétences professionnelles ; Inde.

[Abstract] The first aim of this article is to understand how the preschool teacher's posture can promote the link between families and institutions in Tamil Nadu and Pondicherry. The second aim is to value the knowledge developed by female teachers in preschools. First, the diffusion of preschooling as well as the diversity of expectations expressed towards the school in the particular context of South India are studied. Second, the article focuses on preschool teachers, their link with families and the construction of their professional practices.

Keywords: school; preschooling; female teachers; professional skills; India.

En Inde, les premières formes de préscolarisation des enfants de 3 à 6 ans sont présentes dès 1975 dans les structures publiques *Integrated Child Development Services* (ou ICDS), abritant les *anganwadis* (littéralement « abri de cours » en hindi). Une enseignante accueille les enfants, leur proposant des activités susceptibles de les préparer au mieux à leur entrée à l'école primaire. Offrir un mode de garde gratuit pour tous (en zone rurale comme en zone urbaine) tout en essayant de lutter efficacement contre la malnutrition et le manque d'accès aux soins étaient alors les priorités des autorités. Dans l'État du Tamil Nadu et du territoire de Pondichéry, l'efficacité de ces centres témoigne de l'engagement public en faveur de la réduction des inégalités et d'une meilleure redistribution des ressources à l'image d'autres mesures emblématiques comme l'introduction des déjeuners gratuits dans la ville de Madras (rebaptisée Chennai en 1996) dès 1957 (Drèze, Sen, 2014). Depuis les années 2000, dans un contexte marqué par l'accélération de l'ouverture économique du pays et le repositionnement de l'action publique dans le domaine éducatif, une offre privée concurrente se développe au niveau préscolaire. Ces *preschools* répondent à l'engouement des familles pour la

¹ Docteure en Géographie humaine de l'Université de Bordeaux-Montaigne, membre de l'UMR PASSAGES (5319) et du Centre d'Études de l'Inde et de l'Asie du Sud (8564).

préscolarisation et attirent entrepreneurs et philanthropes dans un secteur qui semble peu réglementé. En réalité, le Tamil Nadu et Pondichéry négocient les relations entre public et privé², engagés dans un double processus de délégation et de contrôle *ex-post*, multipliant les partenariats avec les entrepreneurs privés, les ONG, les communautés religieuses et les différentes associations (Ponceaud Goreau, 2017). De leur côté, les familles sont soucieuses de faire débiter au plus tôt la scolarité de leur enfant, soutenant une préprimarisation des activités et s'orientant sans réserve vers le privé. Les familles de la classe moyenne, ou celles qui aspirent à y appartenir, sont soucieuses de montrer leur souhait de ne pas entrer dans un système public jugé défaillant et de se distinguer des familles plus pauvres (Majumdar, Mooij, 2011). Les familles les plus modestes qui font l'objet de l'article, sont également prêtes à de nombreux sacrifices financiers pour accéder à cette éducation privée qui apparaît comme un instrument privilégié de mobilité sociale (LaDousa, 2007 ; Ponceaud Goreau, 2015a, 2015b, 2017).

L'article propose d'étudier plus précisément la manière dont les enseignantes des *anganwadis* et des *preschools* se placent comme intermédiaires entre les familles les plus modestes et leur désir de préscolarisation, en offrant une oreille attentive aux souhaits scolaires de ces derniers, en prenant en compte à la fois, leurs attentes, celles de leur hiérarchie et la spécificité des enfants de 3 à 6 ans. Diverses questions ont émergé : ces enseignantes construisent-elles des relations privilégiées avec les familles ? Comment répondent-elles au consensus qui semble se former autour des méthodes préprimaires ? Abandonnent-elles le système de services intégrés à l'enfant des *anganwadis* ? Sans avoir reçu de formation spécifique, développent-elles des formes d'adaptation et des savoirs expérientiels qui s'appuient sur leurs pratiques individuelles ?

Encadré 1. Précisions méthodologiques

L'enquête doctorale sur laquelle se base cet article a été conduite entre 2013 et 2015. Durant quatre mois et demi d'observations, les enquêtes ont eu lieu dans des institutions publiques (9 *anganwadis*, 10 écoles publiques) et des institutions privées (15 *preschools* fondées par un entrepreneur, 3 *preschools* gérées par une institution catholique, 6 *preschools* fondées et gérées par une association). En dehors de l'école, des observations ont été conduites auprès de parents indiens dans des lieux de détente ou à leur domicile, dans les services administratifs de formation et des ministères, avec des volontaires étrangers et des parents français ayant scolarisé leur enfant en Inde et avec des chercheurs de l'UNESCO. Face à une offre publique quasiment inexistante hormis les *anganwadis*, les écoles préscolaires privées du Tamil Nadu et de Pondichéry sont nombreuses et

² En Inde, le secteur scolaire privé se partage entre le privé subventionné et le privé non subventionné. Dans le premier cas, l'État fédéral subventionne les écoles de différentes manières, principalement en payant les salaires des enseignants ou en fournissant gratuitement des manuels, des fichiers ou du matériel informatique. En échange, ces écoles doivent suivre les mêmes programmes que les écoles publiques et les frais demandés aux familles sont réduits voire abolis. Les écoles alternatives et celles revendiquant le libellé Montessori complètent une offre extrêmement variée.

variées, elles mettent en avant certains aspects comme la visibilité de la prépréparation des activités dans les écoles franchisées, le modelage de l'enfant et l'apprentissage de savoir-être dans les écoles catholiques, ou la recherche d'un épanouissement dans des écoles alternatives influencées par Krishna Murti (Ponceaud Goreau, 2018 : 185-203). En tout, 130 entretiens semi-directifs ont été menés, auprès de 51 parents, 28 enseignants, 5 enseignantes d'*anganwadi*, 4 assistantes, 2 assistantes d'écoles publiques, 31 directeurs d'écoles (18 dans l'enseignement public et 13 dans le privé), 2 fondateurs d'écoles gérées par des ONG, 4 membres de l'administration des ministères, 3 chercheurs spécialisés dans la petite enfance ou l'éducation dans les Suds. La parole des jeunes enfants n'a pu être recueillie, car de réelles observations participantes et des entretiens en profondeur avec eux n'ont pu être établis en raison de leur âge, de ma non-maîtrise de la langue tamoule et de mes visites au nombre insuffisant pour établir une relation de confiance. Dans ces conditions, il semblait difficile d'expliquer les tenants et les aboutissants de l'enquête et d'obtenir le consentement éclairé que les personnes interviewées sont en droit d'espérer³. La focale a été resserrée sur les acteurs qui les entourent et les socialisent, parents ou enseignants tout en essayant de considérer que chacun s'appropriait l'espace préscolaire à l'aune de ses parcours et systèmes de représentations.

La recherche a été facilitée par ma double posture de chercheuse et de professeur des écoles qui m'a permis d'établir une relation de proximité avec les enseignantes et les parents. En adoptant une posture discrète et distanciée à l'égard des collègues indiennes ayant ouvert leur classe à l'observation, j'ai passé du temps à écouter, à observer, à noter dans un carnet de terrain, à photographier et à filmer. Ces moments d'apprentissage, les déplacements, l'organisation des locaux permettaient de garder une mémoire des lieux et de rendre compte d'une description du quotidien avec la caméra parfois simplement en arrière-plan. Des observations participantes ont également été réalisées permettant une meilleure compréhension des gestes pratiques, auxquelles s'ajoutent des entretiens avec des parents à la sortie des écoles et à leur domicile. Des documents ont été collectés et consultés (registres d'écoles, documents officiels, coupures de journaux et de magazines féminins ou encore publicités).

Ne pouvant me limiter aux seuls discours des personnes parlant anglais, j'ai dû travailler épisodiquement avec un interprète dans la région de Pondichéry. En raison de son origine sociale (il est issu d'une famille catholique modeste), il n'y avait pas de tabous à propos des personnes ou des lieux à interroger, il avait

³ S'intéressant aux études sur les enfances indiennes, Radhika Viruru considère que cela est d'autant plus vrai pour les jeunes enfants qui vivent dans un territoire contrôlé par les adultes, où leurs besoins sont institutionnalisés, où leurs corps sont directement et physiquement contrôlés, et leurs expériences et leurs idées sont dévaluées (2001 :146). Ils deviennent des individus par le biais de l'école préscolaire, des médias, de la consommation dans des cadres surchargés de signes (2001 :77), où les objets visent avant tout les apprentissages, dans des endroits censés être des substituts de maison. Elle les place parmi les populations *subaltern* car leur voix ne parle pas, même « lorsqu'ils parlent, on n'entend que leur écho » (2001 :155) et pour les autres, elle est liée au revenu des parents, à leur statut social et à leur niveau d'éducation (2001 : 44) quand bien même ils appartiennent aux classes moyennes, déterminés à conserver et augmenter leur statut social (2001 : 77).

une bonne connaissance du terrain et des règles de bienséance et son attitude était aussitôt perçue comme sympathique par les personnes interviewées⁴. La difficulté des entretiens en tamoul était certainement de restituer parfaitement les propos, mais aussi de proposer des amorces pour prolonger le dialogue ou l'orienter vers les points sensibles que je souhaitais soulever. L'interprète était également un traducteur, au sens où il effectuait un transfert du discours oral de mes interlocuteurs de la langue tamoule vers l'anglais de communication, mais il savait aussi interpréter, maniant les périphrases pour être sûr de bien se faire comprendre, de capter les nuances ou les intentions du discours, et au final cela permettait de retranscrire correctement les réponses.

Les entretiens restaient des moments délicats en raison de ma présence mais aussi par le fait que les parents étaient en majorité extrêmement modestes, parfois déroutés par les normes éducatives en vigueur à l'école de leurs enfants et ayant eux-mêmes éprouvé ce sentiment en tant qu'élève. Pierre Périer (2005 : 57-70) souligne ce sentiment qui peut exister dans les familles populaires et comment peut s'opérer petit à petit une division du travail éducatif entre l'école et les familles. Le partenariat réclamé par l'institution et/ou l'enseignant peut être ressenti comme un reproche, transformant le climat de confiance qui existerait au début de la scolarisation en un climat de défiance, qui viserait avant tout à se protéger de ce que pensent les enseignants. Un grand nombre de seuils et d'étapes jalonnent le parcours scolaire des enfants indiens, tandis que les parents, confrontés à une offre importante, sont soumis à des informations asymétriques.

Cet article défend l'idée que les enseignantes du préscolaire ont un rôle déterminant en tant qu'intermédiaire entre les familles et les établissements, en mettant en valeur la capacité des enseignantes à construire un lien avec les familles (1), à prendre en compte et adapter les espaces aux spécificités de l'enseignement des jeunes enfants (2) et enfin, à concevoir par co-construction des méthodes propres au niveau préscolaire (3).

1. Une attitude bienveillante pour créer ou reconstruire un lien entre l'école et sa famille

En Inde, les rapports entre les enseignants et les familles sont particulièrement marqués par une distance sociale, économique et spatiale ainsi qu'une violence symbolique largement soulignée par les chercheurs (Majumdar, Mooij, 2011 ; Kumar, 2010). Les professeurs des écoles publiques n'ont pas forcément réussi à inclure des élèves, issus de groupes longtemps marginalisés et, si les progrès en faveur de l'accès à l'éducation ont peu à peu démocratisé l'origine sociologique des professeurs, leur statut reste valorisé dans un système très compétitif (Sriprakash, 2011). La hausse de leurs salaires en 1998 puis en 2009 (*5th and 6th pay Commission*) leur a permis d'entrer véritablement dans la catégorie des classes moyennes et les éloigne du mode de vie des enfants des

⁴ Les entretiens avec l'interprète avaient lieu avec des personnes ayant une maîtrise de l'anglais faible ou quasi nulle.

familles à qui ils enseignent⁵. Ces éléments ont des conséquences sur leurs modes de vie, les professeurs préférant par exemple envoyer leurs enfants dans des écoles privées de langue anglaise. Cette distance paraît cependant moins forte chez les enseignantes du préscolaire.

En effet, si la fonction d'enseignement est dans l'ensemble reconnue positivement et associée à un statut qui s'apparente à la classe moyenne dans la plupart des pays, ce n'est pas tout à fait le cas des métiers de la petite enfance. En raison de la vulnérabilité du public qui reçoit les soins et l'éducation, ce sont les aptitudes maternelles supposées des femmes qui sont mises en valeur. Le recrutement des premières employées des *anganwadis* s'effectuait ainsi essentiellement auprès des femmes les plus modestes et les plus vulnérables, veuves et mères de famille monoparentales, afin de leur assurer une certaine indépendance financière. C'est ce que Joan Tronto souligne dans le cas plus général des métiers de la sollicitude qui seraient principalement destinés à une partie de la population et sous-tendus par des rapports de domination lorsque les soins ne sont plus donnés par les femmes de la famille (cité par Perreau, 2010). La reconnaissance du rôle, des savoirs et des compétences des premières employées d'*anganwadis* s'est faite progressivement car, garantes du bon déroulement des nombreux programmes qui leur sont confiés, elles participent à la promotion des actions du gouvernement. Au Tamil Nadu, les tâches sont variées : enseigner mais aussi surveiller la santé des enfants, remplir des dossiers et des rapports, participer à des réunions publiques entre collègues ou devant les familles face à des hommes et des femmes, suivre des procédures bureaucratiques et traiter avec leurs supérieurs hiérarchiques et des officiels (Gupta, 2012 : 271).

Cela fait trois mois que l'enseignante a pris sa retraite et elle n'a toujours pas été remplacée, j'espère qu'elle le sera dans le mois qui arrive car les parents s'en inquiètent et me demandent tous les jours où ça en est. Je suis déjà allée au bureau central, puis j'ai écrit une lettre qui est restée sans réponse. Cela dépend beaucoup des politiciens locaux. [...] Le matin, je vais au marché et j'achète les légumes pour les enfants, à la fin du mois les marchands font la note et, souvent, je suis obligée d'avancer l'argent [...]. Depuis trois mois, il n'y a plus d'électricité, j'ai fait venir les électriciens qui demandent 5000 Roupis (Rs)⁶ pour faire les réparations mais le gouvernement n'est pas pressé de payer...

précise Laxmi (assistante d'*anganwadi* à Pondichéry, juillet 2015). Elle a ainsi entrepris des démarches et négocié auprès de l'électricien, des fournisseurs et de ses supérieurs hiérarchiques. Gowri (enseignante dans un *anganwadi* à Muthialpet, juillet 2014) a été recrutée dans un centre qui n'existait pas : « c'était à moi de trouver un local qui corresponde au mieux à la subvention de l'État qui n'est que de 500 Rs. J'ai dû m'arranger avec une dame du quartier. Elle me loue la pièce du rez-de-chaussée de son habitation [...] Après 15h, si des enfants restent au centre, l'assistante qui habite à proximité les

⁵ En Inde, les salaires des professeurs du public seraient en moyenne trois fois supérieurs au salaire moyen en 2001, cinq à six fois supérieur en 2009 (Drèze, Sen, 2014 : 152).

⁶ Environ 62 euros.

ramène chez elle où les parents sauront facilement venir ». Les préoccupations auxquelles les employées d'*anganwadis* sont confrontées sont celles que connaissent les familles les plus modestes : négocier les prix chez les commerçants, trouver un logement pour un loyer raisonnable, engager des artisans, écrire des réclamations ou attendre les remboursements de son employeur.

Dans les petites structures privées, les enseignantes savent aussi créer du lien social, grâce à leur capacité à régler les soucis au plus vite, à rassurer, à accompagner et soutenir les parents (arrangement financier, adaptation des horaires, aide aux devoirs, utilisation d'un langage approprié, traduction de documents administratifs). De plus, la garde des jeunes enfants permet de soutenir le travail des mères à l'extérieur du domicile et encourager les adolescentes à continuer à aller à l'école. Leur travail et leurs compétences excèdent donc bien largement le contenu scolaire.

L'école rend un certain nombre de services aux familles. On les aide pour les inscriptions dans les écoles primaires voisines, un médecin se déplace tous les mois [...]. Le repas est fourni gratuitement aux plus petits. Comme les parents préfèrent qu'ils viennent à l'école plutôt que dans les *anganwadis*, le centre nous donne les aliments qui étaient destinés aux enfants et c'est l'assistante qui cuisine. En échange nous devons remplir un carnet sur la fréquentation de l'école.

Voici ce qu'explique Suseela, qui fait office de directrice à l'école *Little Angels* (Chennai, juillet 2013). Certaines enseignantes souhaitaient particulièrement travailler auprès des enfants de familles modestes, considérant leur salaire de quelques milliers de roupies comme un revenu d'appoint. Elles parlent alors volontiers de la spécificité de leur travail auprès des enfants et l'aspect charitable est assez vite évoqué dans les discussions menées avec les enseignantes des institutions gérées par les organisations religieuses ou les associations. « Ici, les enfants viennent de familles très défavorisées. Les petites filles étudient beaucoup et ont envie d'apprendre. J'aime les voir progresser dans les classes supérieures. La *preschool* est très importante, elles arrivent à l'aise en primaire et ont moins de chances de redoubler. Si elles échouent dans les petites classes, les parents n'ont pas les moyens de les aider », souligne Teresa (enseignante à l'école privée catholique Jayarani, Pondichéry, juillet 2013).

Lors des recrutements, l'accent est mis sur l'aptitude à être bienveillant et les diplômes peuvent être secondaires. Les enseignantes peuvent être également d'anciennes élèves ou des jeunes femmes du voisinage, très réactives aux besoins des familles :

J'enseigne ici depuis la fin de mes études en 1999. Je suis née dans le voisinage et y vis toujours [...] La rencontre avec les fondateurs de l'école a été déterminante, c'est eux qui m'ont appris à parler anglais. Je suis extrêmement motivée par mon métier, soucieuse de la satisfaction des élèves et des parents, de montrer que l'on peut travailler en s'amusant dans de beaux locaux [...] C'est ma propre histoire que je revis avec ces enfants. Le soir, par exemple les maîtresses font l'aide aux devoirs pour les plus grands car les parents ne peuvent pas les aider à la maison. (Barhani, enseignante à l'école Shanti Joy Nivas, gérée conjointement par deux associations, française et indienne, à Muthialpet, au nord de Pondichéry, août 2014)

Ces enseignantes sont visibles, discutant avec les parents lors des entrées ou des sorties. Pleines d'empathie, elles insistent sur l'importance du bien-être général de l'enfant à l'image des établissements qui sont souvent en relation avec des services sociaux publics ou des associations d'aides plus générales (appelées *human rights associations*).

Les mères sont les interlocutrices les plus recherchées par les enseignantes pour plusieurs raisons. Dans les ménages les plus pauvres, l'équilibre et l'arbitrage du budget quotidien reposent beaucoup sur les épaules des femmes (Guérin, 2008 : 29). Les rôles genrés restent marqués⁷ et du fait d'un personnel presque exclusivement féminin, il y a certainement une proximité relationnelle plus forte avec les mères, nombreuses à être employées dans la domesticité ou ouvrières à leur domicile. Dans le cas des *preschools* gérées par les associations, les ONG et les communautés religieuses, il semblerait que les discours conservent une vision idéalisée de l'interlocutrice recherchée, de la mère de famille qui serait plus soucieuse de la redistribution et d'une meilleure gestion des ressources entre les membres de la famille. Elles subissent également une forte pression morale de la part de leurs voisins et familles car l'impératif scolaire est vécu comme un jugement sans appel sur leur capacité à élever « correctement » leurs enfants.

La *preschool* peut devenir un espace de communication en invitant les familles à des spectacles et des animations en dehors du temps scolaire alors qu'elles ont plutôt l'habitude de travailler à leur domicile. Les fondateurs et les enseignantes insistent sur les points gratifiants de la préscolarisation des enfants et s'investissent dès que possible dans la vie de l'école et tout ce qui peut valoriser leurs actions : spectacle, kermesse, ouverture à la famille le samedi ou le dimanche. Cela participe à offrir une vision positive de l'éducation et encourage les parents à entrer dans l'établissement pour le constater et parfois participer.

2. Construire un espace pour l'enseignement préscolaire

En Inde, la majorité des structures urbaines sont marquées par des effectifs pléthoriques et l'exiguïté des locaux, salles de classe subdivisées dans celles du primaire ou créées dans des appartements loués pour l'occasion. Les enseignantes doivent dès lors créer un espace où mettre en place les activités scolaires avec très peu de moyens et de mobilier, déplaçant nattes, chaises en plastique ou bureaux amovibles au cours de la journée, comme nombre d'enfants le font à leur domicile. Pour éviter l'enseignement magistral (surnommé communément en Inde « craie-tableau ») particulièrement marqué en Inde et critiqué par les chercheurs (Majumdar, Mooij, 2011), elles peuvent créer un espace de regroupement dont les fonctions sont diverses (espace de convivialité pour commencer ou terminer la journée favorisant le langage entre pairs, entre les enfants et l'enseignante, et assurant à cette dernière une gestion plus facile du groupe dans un espace délimité) mais c'est aussi le lieu où elles offrent aux enfants, aux parents et aux visiteurs (les donateurs par exemple) les premiers éléments visibles de l'enseignement préprimaire.

⁷ Les pères, employés comme coolies, ouvriers agricoles, pêcheurs ou chauffeurs, ont des horaires très lourds, nécessitant des déplacements.

Les affichages pour la numération (bande numérique) ou la reconnaissance de lettres (alphabet, abécédaire) sont assez communs. Lorsque le tableau noir est présent, ces informations sont écrites soigneusement à la craie et ne laissent plus qu'une fenêtre restreinte pour une utilisation au quotidien. Il peut aussi être détourné, installé sur la longueur pour que les enfants dessinent et écrivent dessus. Dans certaines écoles, ce sont les enseignantes qui se chargent de peindre sur les murs les invariants : « comme seul le coin des grands a un tableau, nous sommes venues durant les vacances peindre directement sur les murs les alphabets tamoul et latin, la bande numérique, puis une sorte d'abécédaire avec des mots anglais et des personnages Disney », précise Glory, une autre enseignante de l'école Little Angels (juillet 2013).



PHOTO 1, 2 ET 3 : AGENCEMENTS DE TROIS SALLES DE CLASSE, CRÉDIT : ÉMILIE PONCEAUD GOREAU

À l'école Little Angels (photo 1 et 2), l'aménagement de la salle de classe diffère selon les activités. Dans une école publique à Villupuram (photo 3), les tableaux sont à hauteur des enfants, au-dessus, des posters plastifiés distribués par le gouvernement et les productions des enfants ont trouvé leur place.

En ville, les salles de classe sont marquées par l'étroitesse des pièces, la proximité physique avec les camarades de classe, l'absence de lumière et d'aération naturelles, la faible isolation phonique. Ces sensations peuvent être positivement reconnues par les enfants, leur rappelant les logements où ils grandissent mais cela représente une contrainte supplémentaire pour les enseignantes. Teresa se plaint de devoir « allumer en permanence les néons », que « la pièce est si petite que les enfants ne peuvent pas se lever, je les habitue à s'asseoir comme il faut, face au banc sur lequel ils posent leur cartable puis ils doivent ouvrir leur fichier et écrire dessus » (juillet 2013). L'accent est mis sur la manière dont les enfants sont invités à se tenir, à poser la voix quand ils partagent la salle avec d'autres sections, à leurs déplacements réglés selon des itinéraires précis car il faut souvent traverser d'autres salles pour se rendre dans la cour ou aux toilettes. Glory précise que certains enfants « n'osent pas jouer et restent assis près [d'elle] pendant la récréation, ils portent des chaussures beaucoup trop grandes qui les empêchent de marcher » (juillet 2013)⁸. L'uniforme souhaité par une majorité de parents, d'enseignantes ou de dirigeants de structures, représente une première contrainte corporelle

⁸ Le Tamil Nadu distribue des chaussures aux enfants des familles les plus modestes à leur entrée à l'école primaire publique, usées elles sont données aux cadets. Chez eux, la plupart sont pieds nus.

qui sous-tend que des déplacements ou des positions seront interdits ou déconseillés. Glory organise alors des petits jeux dans la cour, courses en relais, rondes, petit train, invitant les enfants à y participer puis s'efface au cours du jeu.

Les enseignantes disposent d'un espace qui n'est pas spécifiquement adapté au préscolaire, elles s'inspirent de ce qu'elles voient dans le primaire mais ressentent le besoin de l'aménager pour leurs jeunes élèves.

3. Valoriser les savoir-faire construits par les enseignants

Soucieuses de répondre aux exigences scolaires des familles qui souhaitent que leurs enfants prennent toujours plus d'avance sur les apprentissages et partagent des activités collectives, les enseignantes copient et adaptent des activités jugées « scolaires ». Il importe dans cette troisième partie de mettre en évidence la manière dont les enseignantes construisent peu à peu leurs compétences professionnelles en composant leurs pratiques entre savoirs professionnels « traditionnels » et attentes parentales, qui renouvèlent de l'intérieur les domaines de compétences des enseignantes. Si, en Inde comme ailleurs⁹, les métiers de la petite enfance sont communément associés à la maîtrise de savoirs implicites liés à leur condition féminine, qui font de l'enseignement aux jeunes enfants une forme de délégation des tâches domestiques, mes observations participantes et entretiens montrent la manière dont émergent des savoirs co-construits au quotidien qui mettent en valeur les attentes des parents du Tamil Nadu et des institutions préscolaires. Nous montrons également dans cette partie la façon dont les enseignantes se représentent la tâche qui leur est confiée.

Tout d'abord, la maîtrise de l'écriture tamoule et anglaise est primordiale et constitue une attente partagée par les différents acteurs de l'école. Son apprentissage sur le temps long s'inscrit dans la corporéité de l'enfant qui acquiert peu à peu les gestes adaptés à la motricité fine, la coordination de la main et des yeux. Alors qu'à l'entrée à l'école primaire, la méthode la plus commune est l'écriture réitérée de lettres, certaines enseignantes du préscolaire considèrent l'importance de préparer la main par des activités telles que la fabrication de boulettes de papier, le collage de papiers de différentes couleurs et de différentes épaisseurs, ou le jeu de Kim¹⁰ qui stimulent le sens kinésique. Des activités « Montessori¹¹ » ont été adaptées : le tri ou le transvasement de graines, la

⁹ Dans sa thèse consacrée à la petite enfance en France et au Brésil, Sylvia Valentim (2016) montre que le glissement de la fonction de garde vers un accroissement des performances des enfants et la préparation à l'école se caractérisent par de nouvelles formes de gestion et de nouvelles activités. Cependant, le secteur des crèches reste féminisé et l'arrivée des hommes aurait tendance à renforcer les stéréotypes de genre dans le partage des responsabilités.

¹⁰ Ce jeu est décrit par Rudyard Kipling dans son roman *Kim* en 1901. Les joueurs doivent mémoriser des objets exposés devant eux, puis alors qu'ils sont cachés dans un sac il s'agit de les retrouver grâce au toucher.

¹¹ Maria Montessori, médecin italien, dévouée à la cause des enfants, a séjourné en Inde pour fuir la Seconde Guerre mondiale. Ses idées, soutenues par le Mahatma Gandhi et Tagore, ont pu s'y développer et essaimer avec la création de milliers d'écoles dans tout le pays et plus spécialement une dizaine à Chennai (capitale du Tamil Nadu), déclinées depuis

manipulation d'objets de différentes tailles permettant de travailler la coordination, l'utilisation de boutons, de glissières, de lacets à nouer, de cordes, la fabrication de pompons de laine, le découpage, l'enfillement de perles, l'utilisation de pinces à linge favorisant la préhension future de l'objet scripteur tandis que les tracés dans le sable avec un bâton ou la formation de graphismes de base à la pâte à modeler ou au sable « magique » (comme l'appellent les enseignantes)¹² conduisent à l'appropriation de la forme de la lettre. M. Parthasathy, co-directeur du ministère de l'Éducation nationale à Pondichéry, a accompagné le développement de ces activités dans les écoles primaires qui accueillent le préscolaire : « c'est un pas vers la qualité et les parents attendaient ce changement. Vous savez le développement de la main est très lent, ils ne sont pas prêts à apprendre directement à écrire » (juillet 2015). C'est une façon de montrer aux familles les progrès dans des apprentissages formels.

Participant au capital social et symbolique, les parents se focalisent sur la maîtrise d'un lexique de base en langue anglaise. En effet, c'est une langue administrative associée aux élites et symbole des rapports de pouvoir qui en découlent¹³. « Chaque jour, nous faisons la leçon d'anglais à la même heure, chacune avec nos élèves (les trois sections partagent la même salle séparée par des demi-cloisons mobiles), on suit le fichier en reprenant tout ce qui a été fait depuis le début », explique Suseela (juillet 2013). Ces moments sont essentiellement consacrés à la répétition, facilitant la mémorisation sous forme de chants ou de comptines. De leur côté, les enseignantes utilisent les connaissances acquises lors de leurs études secondaires comme le dit Suseela : « pas besoin de formation spéciale, on fait les "basiques" : les lettres, les couleurs, les nombres, les animaux, des petites comptines. C'est très répétitif car les enfants doivent être capables de le réciter à la maison. » Des situations de réinvestissement sont parfois construites par l'enseignante avec des abécédaires, des albums à compter, des jeux de Memori ou de tri d'objets fabriqués à partir d'images découpées dans d'anciens fichiers, des prospectus ou des magazines et constituent de véritables banques de mots autour du vocabulaire des jouets, de la nourriture, des animaux ou encore des véhicules... L'usage d'un fichier regroupant les différentes disciplines (anglais, tamoul, mathématiques, éveil) est fréquent. Les enseignantes considèrent que c'est un support qui valorise les apprentissages en cours dans le préscolaire mais déplorent que la tâche scolaire soit si réduite, quelques cases à cocher ou dessins à entourer dans chaque page. Néanmoins, de nombreuses activités de manipulation et de réinvestissement ont pu être observées autour des nombres, de l'espace, des opérations de classification et de

dans les écoles publiques et privées sous diverses formes.

¹² C'est en réalité du sable « kinétique » ou sable à modeler sensoriel qui s'approche de la texture du sable mais est aussi malléable que de la pâte à modeler fabriquée à partir de farine, d'un peu d'huile et coloré avec des craies de couleur râpées. Le sable est souvent considéré comme sale, et dans les écoles chics, des autorisations spéciales sont demandées aux parents avant son usage à l'école.

¹³ À cela s'ajoute l'opposition de l'anglais face à la primauté de l'hindi dans les États du sud de l'Inde. En effet, en 1950, l'anglais était la 2^e langue officielle avec l'hindi pour 15 ans seulement mais ces États ont œuvré à ce que l'anglais conserve son titre.

sériation logiques en usant notamment du matériel de récupération. Elles construisent des jeux de société comme le *snake and ladder* (une sorte de jeu de l'oie), le Mikado, le loto ou les dominos pour lesquels elles identifient les compétences que développent leurs élèves en y jouant. D'autres fois, elles expliquent certains concepts en leur faisant manipuler des bâtonnets de glace pour le dénombrement, le jeu de la marchande, des cartes à jouer pour comparer des nombres (jeu de la bataille), constituer des paires (le jeu du mistigri) ou réaliser des suites croissantes ou décroissantes (la patience ou la réussite), fabriqués par les enseignantes elles-mêmes.



PHOTO 4, 5 ET 6 : EXEMPLES D'ACTIVITÉS LANGAGIÈRES ET ARTISTIQUES. CRÉDIT : ÉMILIE PONCEAUD-GOREAU

Des comptines anglaises sont mimées à l'école Ashariya, Pondichéry, le 12 août 2013 (photo 4). A l'école Isaiambalam (Tamil Nadu), les enfants dessinent avec des matériaux collectés (feuilles, copeaux de crayon, graines, origami en papier journal peint avec des ocres) dans la cour ou dans la classe et font des rondes, le 26 juillet 2013 (photo 5 et 6).

Les activités artistiques sont encouragées autour de la préparation de petits spectacles ou de concours de poésie, chants ou danses. « La journée des grands-parents a eu lieu le mois dernier. Nous avons fabriqué des colliers de fleurs que les enfants ont offerts. Ensuite, les grands-parents se sont assis face à l'estrade. Les enfants ont dansé et chanté, c'était très réussi », explique une des enseignantes de l'école privée Ashariya à Pondichéry (août 2014). Des marionnettes ou des silhouettes de papier montées sur un bâton, des jeux de rôles sont assez courants.

Les pratiques sportives de loisir se développent peu à peu chez les classes moyennes urbaines et les populations jeunes¹⁴. Ce sont plutôt des intervenants sportifs qui encadrent les élèves que leurs enseignants et le déficit d'équipements publics (gymnases, stades, piscines) est assez grand. Dans les écoles urbaines, les enfants peuvent rarement jouer dans la cour en raison de son exiguïté ou parce qu'ils la partagent avec d'autres sections des plus grandes classes. Les enseignantes déplorent que les enfants ne puissent « bouger » davantage. Elles considèrent que la marche est accessible à leurs élèves comme à elles, facile à mettre en place dans les environs de la classe (marcher en équilibre sur un trait au sol, en avant et en arrière, avec un objet dans les mains ou sur la tête, comme les animaux), dans les couloirs ou la cour, dans les rues voisines ou plus éloignées. Cette activité offre une dimension sportive, encouragée par les médias notamment pour son rôle de prévention chez les citoyens contre les maladies cardio-vas-

¹⁴ Le faible niveau de formation des éducateurs sportifs et le peu d'encadrement des sportifs, le manque de compétitions internationales, le peu de presse spécialisée restent des freins à la diffusion des pratiques sportives à tous les Indiens (Baý, Doceul, 2015).

culaires et les risques d'obésité, mais aussi une dimension symbolique : il existe en Inde de longues marches liées aux pèlerinages, aux marches politiques comme la Marche du Sel ou aux marches sociales¹⁵. Pratiqué en tant que loisir par de plus en plus de jeunes générations issues des classes moyennes, le yoga¹⁶ est aujourd'hui réinterprété dans les écoles franchisées, imposé par le siège en tant qu'activité favorisant le bien-être et l'épanouissement des enfants. Ces écoles ont déjà adapté l'enseignement classique et très codifié du yoga avec des postures accessibles aux noms évocateurs, comme le font également des clubs de sport dédiés aux enfants ou des blogs de parents ou d'enseignant. Un grand nombre d'établissements préscolaires pourraient suivre car ils sont loin d'être des lieux fermés aux nouvelles pratiques et aux représentations de groupes de population dépassant le cadre de la communauté éducative préscolaire.

Conclusion

Soucieuses de répondre aux demandes des familles, exposées par les médias à des modèles d'éducation qui leur offrent de nouvelles références, les enseignantes de cette enquête suivent des pratiques associées à leurs établissements et réfléchissent également à leurs propres méthodes, parfois engagées dans une dynamique d'échanges entre collègues en face-à-face. Elles commencent à utiliser les réseaux de communication pour entretenir les amitiés avec d'anciennes camarades de classes devenues enseignantes du préscolaire dans des institutions différentes des leurs. Il paraît probable que le récent essor de l'enseignement des jeunes enfants se traduise par une forte proportion de jeunes enseignantes particulièrement enclines à partager leurs pratiques et à les modifier. L'animation de blogs peut être une manière de montrer ses compétences et ce que l'on fait, en s'individualisant du site institutionnalisé de l'école. La connectivité accrue des individus permet cette utilisation des réseaux sociaux pour catalyser ces échanges, faire émerger des doutes, discuter de retours d'expériences et d'améliorations à apporter, de nouveaux supports à créer... C'est une manière encore assez discrète de se différencier au sein de pratiques et de discours consensuels, mais qui va certainement progresser au vu de l'engouement des enseignants pour ce genre d'échanges dans d'autres pays¹⁷. C'est aussi une façon de s'écarter des pratiques actuelles de l'enseigne-

¹⁵ Le 12 mars 1930, M.K. Gandhi entame une « marche du sel » depuis son ashram. Arrivé dans la baie du Bengale, Gandhi recueille un peu d'eau de mer dans ses mains, par ce geste symbolique, il encourage ses compatriotes à violer le monopole d'Etat sur la distribution de sel et l'interdiction d'en récolter eux-mêmes. Marche pour la paix ou, en 2017, la marche pour la protection des enfants nommée « Bharat Yatra » menée par le prix Nobel de la paix Kailash Satyarthi entre Kanyakumari (Tamil Nadu) et Delhi.

¹⁶ En nommant un ministre du yoga et en incitant à sa pratique par différents biais, le gouvernement nationaliste de Narendra Modi cherche à promouvoir cet élément de l'identité indienne auprès des jeunes générations de son pays. En 2017, en Uttar Pradesh, l'État le plus peuplé de l'Inde, le yoga a été inscrit au programme de toutes les écoles publiques. La pratique collective du yoga dans des lieux inhabituels comme l'école nécessite une réappropriation par les enseignants qui se chargeraient de l'adapter.

¹⁷ À titre indicatif, les mots-clés « blog » et « maternelle » tapé dans le moteur de recherche google génèrent 7 430 000 résultats, « blog » et « preschool teachers » 3 900 000, « blog » et

ment primaire qui semblent avant tout concentrées sur l'impératif de compétitivité et de concurrence, de valoriser la collaboration et le don d'informations et de mettre à disposition des autres des capacités.

Bibliographie

- BAÏ G., DOCEUL M.-C. (2015), « Acteurs, pratiques et territoires du sport en Inde, entre traditions sportives et adaptation aux pratiques mondialisées », *Géoconfluences*. En ligne, consulté le 9 janvier 2019. URL : <http://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-regionaux/le-monde-indien-populations-et-espaces/corpus-documentaire/sport-en-inde>.
- DRÈZE J., SEN A. (2014), *Splendeur de l'Inde ? Développement, démocratie et inégalités*, Paris, Flammarion.
- GUERIN I. (2008), « L'argent des femmes pauvres : entre survie quotidienne, obligations familiales et normes sociales », *Revue Française de Socio-Economie*, vol. 2, n° 2, p. 59-78.
- GUPTA A. (2012), *Red Tape : Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India*, Durham, Duke University Press.
- KUMAR S. (2010), *School Education in India: Quality Improvement Technics*, New Delhi, New Century Publications.
- LADOUSSA C. (2007), « Liberalisation, Privatisation, Modernisation, and Schooling in India: an Interview with Krishna Kumar », *Globalisation, Societies and Education*, vol. 5, n° 2, p. 137-152.
- MAJUMDAR M., MOOIJ J. (2011), *Education and Inequality in India: a Classroom view*, New York, Routledge.
- PÉRIER P. (2005), *Écoles et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes.
- PERREAU B. (2010), « Tronto, Joan, Un monde vulnérable. Pour une politique du care », *Genre, sexualité & société*, n° 4. En ligne, consulté le 9 janvier 2019. URL : <http://journals.openedition.org/gss/1699>.
- PONCEAUD GOREAU É. (2015a), « Entre tensions et souplesse : le grand écart spatial dans la diffusion de l'enseignement préscolaire au Tamil Nadu (Inde du sud) », *ÉchoGéo*, n° 32. En ligne, consulté le 9 janvier 2019. URL : <https://journals.openedition.org/echogeo/14268>.
- PONCEAUD GOREAU É. (2015b), « Mondialisation et changement dans la préscolarisation : immixtions dans le mode d'éducation des jeunes enfants au Tamil Nadu et à Pondichéry », *Cahiers d'Outre-mer*, n° 268, p. 327-457.

- PONCEAUD GOREAU É. (2017), « Les partenaires éducatifs de la préscolarisation en Inde du Sud dans un espace de concurrence », in H. CHARTON, P. JARROUX, M. FATOU SENE (dir.), *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les savoirs. L'école en mouvements : dynamiques locales de changements et de réformes aux Suds*, Paris, ARES, p. 25-48.
- PONCEAUD GOREAU É. (2018), *La diffusion de la préscolarisation en Inde du Sud : le cas du Tamil Nadu et de Pondichéry*, thèse de doctorat Géographie humaine, Bordeaux, Université Bordeaux Montaigne.
- SRIPRAKASH A. (2011), « Being a Teacher in Contexts of Change: Education Reform and the Repositioning of Teachers' Work in India », *Contemporary Education Dialogue*, vol. 8, n° 1, p. 5-31.
- VALENTIM, S. (2016), *Entre gestion et éducation dans la petite enfance au Brésil et en France : des implications professionnelles sous tension*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Cergy-Pontoise, Université Cergy-Pontoise.
- VIRURU R. (2001), *Early childhood education: postcolonial perspectives from India*, New Delhi, Sage Publications.
- ZIELINSKI A. (2010), « L'éthique du *care*, Une nouvelle façon de prendre soin », *Études*, vol. 12, p. 631-641.