



**HAL**  
open science

# La diffusion de la préscolarisation en Inde du Sud. Le cas du Tamil Nadu et de Pondichéry

Emilie Ponceaud Goreau

► **To cite this version:**

Emilie Ponceaud Goreau. La diffusion de la préscolarisation en Inde du Sud. Le cas du Tamil Nadu et de Pondichéry. Géographie. Université Bordeaux Montaigne, 2018. Français. NNT: . tel-02282810

**HAL Id: tel-02282810**

**<https://shs.hal.science/tel-02282810v1>**

Submitted on 10 Sep 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université Bordeaux Montaigne

École Doctorale Montaigne Humanités (ED 480)

THÈSE DE DOCTORAT EN GEOGRAPHIE HUMAINE

# La diffusion de la préscolarisation en Inde du Sud

*Le cas du Tamil Nadu et de Pondichéry*

Présentée et soutenue publiquement le 07 septembre 2018 par

Emilie PONCEAUD GOREAU

Sous la direction de M. Yves Raibaud et Mme Loraine Kennedy

Membres du jury

M. Dominique DARBON, Professeur des Universités, IEP Bordeaux

Mme Julie DELALANDE, Professeure des Universités, Université Caen-Normandie

Mme Hélène GUETAT-BERNARD, Professeure des Universités, Savoirs et mondes indiens/USR CNRS 3330.IFP/UMIFRE 21, MEAE

Mme Loraine KENNEDY, Directrice de recherche CNRS, Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales

M. Yves RAIBAUD, Maître de conférences HDR, Université Bordeaux-Montaigne



# Remerciements

Je tiens tout d'abord à exprimer ma reconnaissance à mes deux directeurs de thèse, M.Yves Raibaud et Mme Loraine Kennedy. Je les remercie pour la confiance qu'ils m'ont accordée en dirigeant cette thèse. Ils ont su me guider, me soutenir et me conseiller pendant ces dernières années et j'espère avoir été à la hauteur. Je tiens à témoigner ma gratitude à Yves Raibaud pour avoir supervisé et encouragé cette thèse grâce à ses compétences, sa disponibilité, son écoute et ses qualités humaines. Je souhaite remercier grandement Loraine Kennedy pour ses connaissances du terrain, ses conseils précieux et son expérience, ainsi que ses relectures régulières.

Hélène Guétat-Bernard et Julie Delalandes ont accepté d'être les rapporteurs de cette thèse, et je les en remercie, de même que pour leur participation au Jury.

Dominique Darbon m'a fait l'honneur de participer au Jury de soutenance; je le remercie vivement.

Cette thèse n'aurait pu se faire sans affiliations ni aides institutionnelles, des laboratoires ADESS, PASSAGES et du CEIAS<sup>1</sup>. Je remercie vivement Denis Retaillé et Béatrice Collignon, directeurs du laboratoire ADESS puis PASSAGES pour m'avoir accueillie au sein de ces institutions, pour les financements de mes déplacements, mais aussi pour l'environnement scientifique et humain du site de Bordeaux. Grand merci également à la direction collégiale et aux membres du CEIAS pour m'avoir encouragé à présenter mon travail, pour leur aide financière et leurs conseils avisés qui m'ont permis de préparer mes déplacements et orienter certains axes de mes recherches malgré mes difficultés de déplacements sur Paris. Je pense notamment à Aurélie Varrel pour ses conseils stimulants et ses suggestions. Grand merci également pour le côté logistique à Nadja Guerguadj et Naziha Attia du CEIAS, et les encouragements de Marie-Louise Penin de PASSAGES. Je tiens également à saluer Carlos Jénart du centre de documentation de la Maison des Suds pour ses trouvailles, son efficacité et sa gentillesse. Un grand merci également à Bertrand Lefebvre de l'EHESP qui m'a permis d'utiliser ses fonds de cartes.

Je remercie tous les membres rencontrés à l'Institut Français de Pondichéry, pour leurs encouragements et leur aide, et plus spécialement Zoé Headley, Audrey Richard-Ferroudji, Brigitte Sebastia, aux interprètes Antoni et Albert. Je tiens aussi à mentionner le plaisir que j'ai eu à effectuer les terrains au Tamil Nadu et à Pondichéry, aux collègues qui m'ont ouvert leurs classes, aux familles qui m'ont accordé de leur temps. Je souhaite également saluer les chercheurs côtoyés sur le terrain, les remercier pour les bons moments passés ensemble, je pense plus spécialement à Mickaël Bruckert, Alexis Avdeeff et Céline Jauzelon.

Ma profonde gratitude va aux personnes qui ont donné leur avis pour améliorer le contenu de cette thèse, je pense en particulier à Anne-Marie Chartier. Plus largement, ma

---

<sup>1</sup> Centre d'Etudes de l'Inde et de l'Asie du Sud.



reconnaissance s'adresse à tous ceux qui, par leurs conseils et leurs patientes relectures, par leur intérêt et leurs interventions lors des communications orales, ont contribué à améliorer des morceaux de cette thèse ainsi qu'aux différents relecteurs des articles, coordinateurs de numéros et organisateurs de rencontres auxquels j'ai pu participer.

Enfin, ces remerciements ne seraient pas complets sans mentionner ma famille, mes amis et mes collègues qui ont accompagné cette aventure. Je pense beaucoup à ma famille dont l'affection, l'amour, le soutien et l'encouragement constants m'ont été d'un grand réconfort et ont contribué à l'aboutissement de ce travail. Mille mercis à Anthony, Maryse, Alain, Myriam et Arjun. Je leur dédis cette thèse.

# Sommaire

Remerciements .....	3
Sommaire .....	5
Préambule .....	9
Introduction .....	19
Partie 1 - Un cadre théorique et méthodologique .....	51
Chapitre 1 - Inscription de la recherche dans un cadre théorique .....	53
1.1. À la croisée des travaux sur l'école, l'enfance, la géographie et les pays des Suds .....	53
1.2. L'émergence des questionnements sur la petite enfance en sciences sociales...56	
1.3. La prise en charge du jeune enfant au regard des études de développement ...59	
1.4. L'interaction entre la petite enfance, la géographie et le lieu .....	62
1.5. Comprendre un lieu « habité » par une posture empathique .....	64
1.6. Utiliser une lecture « par le bas » pour aborder les acteurs de la petite enfance .....	67
Chapitre 2 - Méthodologie et dimensions du terrain .....	77
2.1. Les lieux d'enquêtes .....	77
2.2. Les entretiens : une méthode qualitative de recueil de données .....	85
2.3. Planches cartographiques .....	88
Partie 2 - Au cœur de l'établissement préscolaire .....	97
Chapitre 3 – Entrer dans l'établissement préscolaire par la cour de récréation.....97	
3.1. A l'heure du déjeuner : un moment central de la vie du jeune enfant .....	98
3.2. Aménagement de la cour dans les écoles préscolaires : entre usages et contraintes .....	106
3.3. De l'usage de l'uniforme à la question de la mixité : ce que la cour met en jeu 113	
Chapitre 4 - La construction de l'espace chez les enfants : de l'espace connu à l'espace vécu.....133	
4.1. L'enfant et l'espace préscolaire .....	134
4.2. Articulation de l'espace préscolaire dans l'espace de vie des jeunes enfants...138	
4.3. L'évolution des pratiques parentales : toujours une surreprésentation des mères .....	146
Chapitre 5 - La préscolarisation publique : une politique progressiste de lutte contre les inégalités.....153	
5.1. La préscolarisation à l' <i>anganwadi</i> : limites et évolutions possibles.....155	

5.2. La préscolarisation dans les écoles publiques de Pondichéry : variété des situations autour du quartier de Ganesh Nagar à Muthialpet.....	166
5.3. Les origines de l'école en Inde ou l'école dans les représentations mentales des parents.....	170
Chapitre 6 - La préscolarisation privée : comme réponse aux demandes des parents .....	185
6.1. Fonctionnement d'une école préprimaire. ....	185
6.2. Place des écoles alternatives et influence de leur enseignement dans la préscolarisation: du système Montessori à l'influence de Krishnamurti .....	197
Chapitre 7 - Relations entre établissement préscolaire et familles : expression et limite du choix des parents .....	205
7.1. Le site internet des écoles franchisées : medium de communication et d'information aux familles .....	207
7.2. Choisir le bon établissement : une étape vécue comme décisive .....	217
7.3. <i>New Middle Class</i> et changements sociaux de pratiques .....	222
7.4. L'éducation comme instrument privilégié de la mobilité sociale .....	230
Partie 3 - Multiples recompositions à l'œuvre dans le champ préscolaire .....	237
Chapitre 8 - Montée des acteurs privés et opportunités éducatives .....	238
8.1. La structure privée, expression de nouveaux référents scolaires : l'exemple de l'école Little Angels (LAS) .....	238
8.2. Les familles face à ces opportunités éducatives : des réactions positives .....	245
8.3. Une manière de répondre à une demande en faveur de l'égalité des chances .	253
Chapitre 9 - Place de l'Etat en tant qu'intermédiaire entre les familles et leurs aspirations.....	255
9.1. Politiques nationales, traduction et appropriation par les Etats : le cas de la loi RTE au Tamil Nadu.....	256
9.2. Une réforme scolaire qui semble répondre au mieux aux familles les plus modestes : le cas des écoles privées subventionnées au Tamil Nadu et à Pondichéry .....	267
9.3. L'association comme intermédiaire entre la famille et l'école privée subventionnée : une recherche en randonnée dans le quartier d'Ouppalam.....	275
Chapitre 10 – Imposition de nouveaux partenaires éducatifs dans le paysage préscolaire.....	289
10.1. Déterminer un cadre d'installation pour les partenaires éducatifs à travers les mécanismes de décharge de l'Etat.....	290
10.2. A la rencontre des familles les plus modestes : le développement des petites structures .....	294

10.3. Négociation, délégation et contrôle <i>ex-post</i> : vers de nouvelles formes de partenariat à l'aune d'exemples du terrain .....	306
Chapitre 11 - Approches du <i>care</i> en éducation: les enseignantes du préscolaire comme médiatrices entre les familles et les institutions.....	317
11.1. Une attitude bienveillante : un médium pour créer ou reconstruire un lien entre l'école et sa famille.....	318
11.2. L'organisation de rituels : valoriser les savoirs construits par les pourvoyeuses du <i>care</i> .....	331
11.3. Travailler avec les acteurs périphériques à l'école: explicitation et considération du point de vue des professionnelles .....	352
Conclusion.....	363
Bibliographie.....	375
Glossaire.....	397
Questionnaire original, adapté selon les situations .....	401
Annexes .....	403
Table des illustrations .....	411
Table des matières .....	413



# Préambule

Commencer par un préambule egogéographique est pour moi l'occasion de légitimer ma position : familière de l'Inde du Sud depuis une quinzaine d'années et chercheuse appartenant à ce monde occidental producteur de normes éducatives, et surtout, modelée par une certaine conception de la qualité de l'éducation à offrir à tous. D'ailleurs, le système scolaire français est plutôt le contrepied à la tendance mondiale qui justifie un brouillage des frontières entre le public et le privé par ses modalités de financement, de fonctionnement et de contenus d'enseignement. La proximité, la connivence et la comparaison de pratiques m'ont tout de même permis d'établir des relations de confiance, d'offrir une meilleure connaissance de la dynamique de l'espace éducatif et des discours des différentes parties.

## Premiers terrains en Inde du Sud

Simple visiteur, on est déjà frappé par l'importance récente prise par le secteur préscolaire privé : des bâtiments scolaires aux peintures colorées et joyeuses, les publicités s'affichent dans les restaurants et sur les feux rouges ou s'étalent sur les pare-brise arrière des *auto-rickshaws* ou sur les panneaux grand format le long des axes routiers. Des détails observés dans la rue ou glanés lors de conversations titillaient mon intérêt. Ce sujet semblait ne laisser personne indifférent. Est-ce un indice de « l'Inde qui change » ? A l'inverse, les centres *anganwadis* sont tellement discrets, avec leurs panneaux écrits en lettres tamoules blanches sur fonds bleus comme sur la plupart de ceux qui annoncent les bâtiments publics, au milieu des maisons voisines.

J'effectuais mon premier terrain de recherche doctorale en juillet-août 2013, soit onze ans après ma maîtrise de géographie sous la direction du professeur Singaravelou, une période entrecoupée par des courts séjours récréatifs au Karnataka, au Tamil Nadu et aux îles Andaman. En 2002, j'avais séjourné à Coimbatore (Tamil Nadu) pendant quatre mois, m'intéressant aux relations existantes entre la culture du cocotier, la structuration de l'espace et la dynamique rurale dans le *taluk* de Pollachi. Aujourd'hui, je semble avoir totalement bifurqué en raison d'un cheminement personnel orienté par les expériences et les savoirs acquis durant cet intervalle mais je ne pouvais manquer de faire certains rapprochements. Les discussions menées avec les cultivateurs de cocotiers autour de l'avenir possible de leurs enfants pointaient déjà, sans équivoque, l'importance revêtue par l'éducation : le plébiscite de l'anglais et le souhait de ne plus dépendre de l'agriculture, et ce, quelque soit la taille de l'exploitation familiale (Ponceaud, 2002 : 102, 107, 115). A la campagne, les mères étaient peu visibles, les pères de famille étaient mes principaux interlocuteurs. S'interrogeant sur leur statut d'agriculteurs, résignés ou marqués par le poids des directives du département de l'agriculture de l'Etat du Tamil Nadu, la fluctuation des cours, le grand nombre d'intermédiaires sur le marché et leur faible capacité à faire évoluer leur exploitation. Ils souhaitaient tous que leurs enfants

quittent les terres familiales pour suivre des études éloignées de l'agriculture et supportaient un poids financier qui me semblait excessif par rapport au niveau de vie des familles. J'étais aussi étonnée par le rôle du département de l'agriculture : ses directives semblaient strictement suivies (appelées le *package*) et les employés dépêchés sur le terrain contrôlaient fermement leur application. Mais, parmi les officiers du département d'agriculture qui régissaient tous les aspects de la production, de nombreuses femmes qualifiées étaient mes interlocutrices et elles parlaient sans crainte aux cultivateurs masculins. Leur niveau d'études, leur maîtrise du processus théorique comme des aspects de la modernité urbaine leur donnaient l'assurance pour conseiller ces hommes résignés. Elles mettaient en avant leurs gestes professionnels, récoltaient les statistiques lors de leurs visites en véhicule tout-terrain puis rentraient rédiger leur rapport mensuel. Chacune parlait avec intérêt des tâches qui leur étaient confiées, s'inquiétait des familles et de la bonne santé des exploitations, se présentant comme les actrices du progrès.

De retour en France, j'ai souhaité m'insérer rapidement dans la vie active, choisissant un métier où je puisse mener des actions responsables tout en continuant à voyager pour le plaisir. Depuis 2003, je suis professeur des écoles<sup>2</sup> et depuis 2008, j'enseigne dans une école primaire de « campagne » où les enfants de 3 à 11 ans sont accueillis de la petite section de maternelle au CM2, répartis en cinq classes. Mes élèves sont en GS/CP (grande section de maternelle et cours préparatoire), le double niveau leur demande de faire preuve d'autonomie et leur offre une certaine clarté cognitive quand aux attendus du CP. Les parents apprécient l'idée que leur enfant pourra en apprendre un peu plus en tendant l'oreille vers les plus grands. Cela correspond en France à une exigence de continuité et de fluidité du parcours scolaire grâce au découpage en cycle qui doit permettre d'individualiser les rythmes d'apprentissage (jusqu'en 2015, le cycle des apprentissages fondamentaux commençait en grande section et se terminait au cours élémentaire 1 ou CE1, aujourd'hui la grande section est rattachée à la maternelle). Cela se traduit plus certainement par une bienveillance générale de l'enseignant qui se focalise sur les élèves dont le comportement est le plus éloigné de la norme attendue ou qui perturbe le climat de la classe et cela mène à la mise en place de stratégies ponctuelles de contournement (éloignement momentané des autres élèves ou lors d'une activité, surveillance accrue d'un des adultes de la classe). Certains points d'éclaircissement sur le système scolaire français semblent nécessaires pour comprendre ma double posture de « jeune » chercheuse et d'enseignante, que je dois avouer, formatée. L'école maternelle publique française dépend du ministère de l'Education Nationale qui établit la programmation des apprentissages dans le respect du rythme des enfants et la continuité des enseignements de l'école élémentaire grâce à un personnel qualifié que l'on se place du côté du corps enseignant (recrutés sur

---

<sup>2</sup> En effet, si en France, le terme « instituteur » désigne toujours dans le langage courant et les médias les enseignants du premier degré malgré la création des professeurs des écoles (depuis 1989, les lauréats du concours de recrutement sont les professeurs des écoles et les instituteurs sont progressivement intégrés à leur corps), c'est le signe d'un attachement particulier en l'institution scolaire. Cette vision a été modelée depuis deux siècles en référence aux devoirs et aux missions des instituteurs qui sont dans un premier temps les représentants de l'Etat moderne et d'un service public dans toute la force du terme : gratuite, obligatoire, laïque (Buisson, 1911).

concours, les enseignants ont le statut de fonctionnaire et appartiennent au corps des professeurs des écoles et sont régulièrement inspectés dans leur classe) ou du personnel recruté par les communes (diplômés du CAP Petite Enfance, les personnes chargées d'assister l'enseignant sont des fonctionnaires territoriaux). Même si l'école maternelle n'est pas obligatoire, la quasi-totalité des enfants de trois à cinq ans sont scolarisés, soit 2 574 000 élèves en 2014 dans les 15 079 écoles maternelles publiques et 137 écoles maternelles privées. Elles offrent un enseignement gratuit<sup>3</sup> et généralement des services annexes comme l'accueil périscolaire, les services de restauration du midi ou le centre de loisirs pour que la journée des enfants corresponde au mieux à celle des parents. La journée est rythmée par les activités qui demandent plus ou moins de concentration et d'autonomie : les temps de motricité, d'expression artistique ou de jeux libres, les temps de regroupement ou les temps liés aux besoins du corps. La recherche du respect des rythmes biologiques des enfants questionne la longueur de la journée qui reste sans équivoque adaptée à la fonction de gardiennage. Les enfants sont inscrits dans l'école voisine de leur domicile par le biais de la carte scolaire sauf si après un déménagement l'enfant est déjà scolarisé dans une autre école, si un des enfants de la fratrie est lui-même scolarisé dans une autre école ou si l'enfant ne peut bénéficier de l'accueil périscolaire ou du service de restauration dans l'école dont il dépend. Ces exceptions sont soumises à l'appréciation du maire. L'école maternelle accueille tous les enfants en offrant parfois des parcours personnalisés grâce à une graduation d'aides (activités pédagogiques complémentaires, programmes personnalisés de réussite éducative, sollicitation des membres du réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficultés) décidées en conseil des maîtres ou en équipes éducatives lorsque sont invités les parents et les personnes suivant l'enfant en dehors de la classe. Le parcours scolaire doit être fluide et permettre à l'enfant de rester dans sa classe d'âge, tracé par le livret scolaire qui suit l'enfant jusqu'au collège.

Les discours dispensés aux professeurs lors de leur formation, les notes de rentrée ou les conférences et les animations pédagogiques préparées par les inspecteurs et leurs conseillers insistent sur la portée de leurs pratiques professionnelles qui doivent supplanter les inégalités socio-économico-spatiales inhérentes à l'environnement familial de l'enfant afin de les mener vers la maîtrise de compétences minimales et le partage d'une culture enfantine. Ils travaillent dans l'idée que tous les enfants sont et doivent être scolarisés. Cela se fait dans l'intérêt de l'enfant et le respect des familles avec qui les relations sont, dans l'idéal, complémentaires. Pourtant, pour un certain nombre de familles, c'est la première fois que l'enfant sort de la sphère familiale et l'école maternelle peut apparaître comme un cadre normatif éloigné de leurs attentes. Pour d'autres, le repérage de difficultés chez leur enfant peut être difficile à accepter et mener à des relations de fuite ou d'opposition. A cela s'ajoute la contrainte des effectifs souvent plus importants que dans les classes élémentaires malgré la nécessaire individualisation de l'enseignement et les grandes inégalités verbales, cognitives et motrices des enfants à leur entrée. Lorsque les élèves de grande section de maternelle

---

<sup>3</sup> En France, le coût de la scolarisation annuelle en école maternelle publique en 2007 est estimé à 4 907€ par enfant (Ministère de l'Éducation Nationale, « Repères et références statistiques », 2009). Le coût est supporté par la collectivité.



deviennent des élèves de cours préparatoire, la liaison entre la « petite » et la « grande » école n'est pas toujours évidente entre les enseignants et beaucoup de parents y voient une césure. L'ensemble de ces éléments m'ont dans un premier temps accompagné et les considérations autour de l'école maternelle française oscillent toujours entre l'idée d'un dogme pédagogique incontournable, souvent efficace, ou celle d'un rouleau compresseur (Baby, 2015).

### **Déroulement du terrain.**

Poser ce cadre me semble nécessaire pour convenir des supposés dont il faut m'éloigner puisque la posture du géographe n'est jamais neutre. Ce travail se nourrit de rencontres avec des parents soucieux mais « optimistes », avec des éducateurs, mes homologues, qui font ce qui leur semble juste avec leurs moyens, qui posent un regard critique sur leurs pratiques mais que je ne me permets pas de juger, connaissant la difficulté de la tâche à conduire avec une marge de manœuvre et des moyens bien en-deçà du nécessaire. C'est bien entendu difficile de concilier le regard de chercheur avec le point de vue impliqué du professeur ou de la mère de famille. J'ai donc cherché dans un premier temps à adopter une posture d'empathie, de bienveillance et de discrétion à l'égard des collègues qui m'ont ouvert leur classe. Au début, en l'absence d'interprètes, j'ai passé du temps dans les classes à écouter, à observer et à filmer des courts moments d'apprentissage, des déplacements, l'organisation des locaux, c'était l'occasion de s'interroger sur des « savoir-faire », des pratiques ou des comportements. Confrontée professionnellement en France à un quotidien désenchanté et au peu d'enthousiasme suscité par le suivi scolaire des enfants des classes de maternelle, les discussions enthousiastes engagées avec les parents indiens sur le phénomène des *preschools* m'ont encouragé à poursuivre sur les raisons de cet engouement et ses effets.

Au début de l'enquête, j'ai considéré l'école comme un lieu d'enquête systématique. L'idée était d'élaborer une typologie des *preschools* et de dresser un état des lieux de la question préscolaire en écho à mes lectures préalables. Il est difficile, voire impossible de passer inaperçue dans l'exercice de ces observations et il faut prendre en compte les limites imposées par les apparences et savoir en jouer puisqu'on ne peut les dissimuler. Ma simple présence pouvait déclencher une grande agitation dans certaines écoles, quelques regards curieux ou une nette indifférence. Les discussions avec les familles étaient assez faciles à engager et j'avais le sentiment d'être en présence d'un consensus en faveur de la préscolarisation, quand bien même différaient les pratiques et les moyens. La proximité avec mes interlocuteurs, qu'ils soient parents ou enseignants, m'a permis de découvrir leurs pratiques et de confronter nos représentations.

L'apprentissage du tamoul m'a très vite semblait inenvisageable en raison de la prévision de terrains relativement courts (sur les vacances scolaires) et de mon lieu de résidence française éloigné des centres de formation. Dans un premier temps, j'ai recherché des interlocuteurs parlant anglais : des familles de classes moyennes supérieures, des directeurs et des enseignants d'institutions catholiques et

d'organisations non gouvernementales. Le niveau d'anglais de mes interlocuteurs était très variable. Parfois, la communication était réellement limitée mais, par empathie autant que par bienveillance quand j'expliquais ma démarche, et dans la mesure où je faisais preuve de patience et de discrétion, on me permettait de rester et d'assister au déroulement des activités. Je pouvais observer les pratiques et les comportements des différents individus et les savoir-faire des enseignants. Cela m'a permis d'écrire un carnet de terrain à usage réflexif et de collectionner des petites séquences filmées sur les temps et les modes d'apprentissages, l'occupation de l'espace et les déplacements et garder une mémoire des lieux. Certains terrains ayant été réalisés sur les mêmes lieux et auprès des mêmes personnes, l'utilisation des séquences filmées permettait de noter les évolutions et de rediscuter certains points. Je les ai également utilisées à de nombreuses reprises lors de communications orales dans des manifestations scientifiques pour illustrer l'hétérogénéité des structures et comparer les différentes configurations socio-spatiales. Par la suite, j'ai pu travailler successivement avec deux interprètes. Ces deux frères possédaient un excellent sens relationnel et savaient introduire les questions avec subtilité qu'elles que soient les personnes avec qui nous parlions : officiel au visage fermé, mère de famille timide, enseignant militant extraverti... Les directeurs d'écoles publiques étaient souvent tenus à une certaine réserve et je devais parfois obtenir une autorisation de leur hiérarchie, ce qui impliquait de revenir plus tard. J'ai toujours essayé de respecter leurs demandes et cela m'a permis de comprendre certaines relations de déférence liées à l'âge, au niveau de formation ou au statut social. J'ai également interrogé les autorités pour être informée des dispositifs législatifs et réglementaires et de discuter des écarts constatés sur le terrain.

Lors du travail d'enquête, il s'agissait de négocier entre des choix méthodologiques et le contexte du terrain qui conduit et redéfinit les orientations de la recherche. C'était parfois nécessaire d'improviser comme la seconde fois où je revenais dans une école catholique avec l'accord de l'enseignante alors que la directrice m'interdisait l'accès car elle croyait que je venais enseigner de mon propre chef aux élèves... Le doute de mes informateurs pouvait devenir le point de départ de mes réflexions comme par exemple les hésitations des voisins d'*anganwadis* qui ne pouvaient m'indiquer les horaires du centre, m'amenant à mieux questionner le fonctionnement mais aussi les contraintes et les obligations des employées.

L'enquête de terrain s'est déroulée au total sur quatre mois et demi, entre juillet 2013 et août 2015. Un premier séjour (deux mois, juillet-août 2013) a été consacré essentiellement à des observations participantes ou non dans les classes, à des entretiens guidés par une grille préalablement établie pour comparer les écoles et les publics afin d'établir une typologie de l'offre éducative préscolaire. Il s'agissait d'abord d'acquérir une connaissance du terrain et de faire un état des lieux en identifiant les acteurs, les lieux de la préscolarisation, ainsi que d'appréhender les désirs des familles et leur implication.

Le deuxième séjour (un mois et demi, juillet-août 2014) m'a permis d'approfondir les entretiens et d'explorer de nouvelles pistes, ce qui a nécessité des prises de contact avec les autorités administratives scolaires. J'ai mené un travail de documentation à partir

des travaux sur la préscolarisation dans une approche plutôt orientée sur les sciences de l'éducation par l'Université de Pondichéry. Puis, j'ai travaillé de manière qualitative à partir de portraits de mères et d'enseignantes, et de manière quantitative en m'appuyant sur le recueil des données enregistrées dans les registres de certaines écoles. Elles concernaient l'environnement familial : la profession du chef de famille, les revenus, le lieu d'habitation ou encore les informations sur la fratrie : sexe, âge, école fréquentée....

Le troisième séjour (un mois, juillet-août 2015) a été l'occasion de reprendre contact avec les différents partenaires de l'école rencontrés les années précédentes, de mesurer les écarts entre les résultats attendus et les évolutions, de revenir avec eux sur les changements de parcours.

### **Une inscription progressive dans la recherche**

Mon ancrage théorique s'inspire des réflexions de mes deux directeurs, qui par leurs profils singuliers et résolument éloignés m'ont permis de m'interroger sur les directions que je souhaitais prendre.

Les recherches menées actuellement par Loraine Kennedy portent sur trois axes principaux : l'articulation entre les nouvelles formes de gouvernance économique et le développement industriel en Inde en rapport avec les stratégies de réétalonnage étatique, le positionnement des gouvernements des États régionaux en Inde par rapport au programme national de réforme économique, à la fois dans leur discours politique et dans leurs actions et l'affirmation des métropoles indiennes comme moteurs de croissance et enfin, le déploiement des grands projets urbains en tant que stratégie pour augmenter l'attractivité économique. Deux mouvements parallèles sont à l'œuvre : la libéralisation économique (consacrée par les réformes de 1991) et la décentralisation (avec les amendements constitutionnels de 1992) laissent place à une multiplication des acteurs tout en permettant à l'État de conserver sa place à travers un repositionnement complexe des modes de gouvernance (notion de *rescaling* ; Kennedy, 2014). Cela n'est pas sans entraîner parfois un brouillage des échelles et des tensions nombreuses. Pour Loraine Kennedy, mes recherches sur la préscolarisation devaient rendre compte du rôle de l'État régional dans le cadre de son action politique plus large, et interroger les conséquences sociales de la participation du secteur privé dans la fourniture des services jadis « publics » comme l'éducation.

Yves Raibaud est géographe, spécialiste de la géographie du genre. Ses travaux portent sur le genre et la ville, les pratiques et les loisirs des jeunes, les masculinités, l'engagement associatif et l'animation socioculturelle ou encore la géographie de la musique. Il s'interroge sur les enjeux éthiques et les enjeux du genre autant qu'aux questions de gouvernance territoriales et tente d'y répondre grâce aux différentes missions qu'il anime auprès des collectivités. Avec Sylvie Ayrat, il a écrit les ouvrages « la Fabrique des garçons » (2014) qui, entre autres, interrogent le rôle de l'école dans sa

capacité d'offrir le maximum de possibilités aux filles et aux garçons tout en interrogeant les attentes hétéronormées en pratique. Pour Yves Raibaud, mon sujet devait être mis en relation avec les études indiennes existantes tout en l'envisageant dans une approche plus globale, où mes conclusions porteraient une dimension universaliste. L'idée était de partir d'une analyse microcentrée et de montrer comment la *preschool* témoignait de la complexité des dynamiques actuelles observables en Inde et des rapports entre les logiques politiques et individuelles des différents acteurs. Son regard m'a conduit vers l'interrogation des enjeux plus larges de la préscolarisation.

J'ai apprécié de faire partie d'une équipe pluridisciplinaire au sein du laboratoire ADESS puis de PASSAGES. Le champ de compétences de ses membres était très large m'amenant à profiter de la transversalité de leurs regards et de leurs expériences dans la compréhension des acteurs contemporains. Par la diversité des objets étudiés, les études indiennes reflètent elles-aussi l'hétérogénéité des points de vue de la géographie actuelle, s'éloignant d'une géographie régionale et embrassant la pluridisciplinarité. Les recherches menées par les géographes du Centre d'Etudes de l'Inde et de l'Asie du Sud (CEIAS) en témoignent : les revendications identitaires de groupes minoritaires (Blandine Ripert), l'identification et l'intégration socio-spatiale d'un groupe minoritaire (Delon Madavan) la géographie des religions au regard des mobilités transnationales (Pierre-Yves Trouillet), l'articulation des études migratoires et des études urbaines au prisme des mutations contemporaines des métropoles du sud de l'Inde (Aurélie Varrel), les dynamiques sociales et la question de l'informalité politique en milieu urbain (Nicolas Bautès), les territoires de l'art contemporain (Christine Ithurbide) ou les tensions engendrées par la consommation de viande (Michaël Bruckert) pour ne citer que quelques uns des thèmes abordés.

A Pondichéry, j'ai été soutenue dans mes recherches par l'équipe du département de sciences humaines et sociales de l'Institut Français de Pondichéry, dirigé par Eric Denis puis Audrey Richard-Ferroudji pendant mon terrain et j'ai pu bénéficier de l'aide de Venkatasubramanian (ingénieur d'études), de Muthu Sankar (géomaticien) et de Ponnarasu S. (chef de projet) et des chercheurs en poste à l'institut. J'ai pu être orientée grâce à leurs conseils, à leurs discussions et à leurs contacts. Ce qui m'a permis, entre autres, de prendre rendez-vous avec des chercheurs de l'université de Pondichéry et de pouvoir travailler avec le même interprète pendant deux ans et son frère la troisième année. J'ai eu accès aux statistiques du recensement 2011, elles me servent aujourd'hui à établir des cartes à l'échelle du Tamil Nadu que je mets en parallèle avec les données récoltées sur le terrain ou d'autres sources. Dans une cartographie des écoles franchisées à l'échelle nationale, le Tamil Nadu est ainsi ressorti très nettement.

A Chennai, grâce à l'appui du professeur Vijayabaskar, j'ai pu mener des recherches bibliographiques au centre documentaire du Madras Institute of Development Studies. Bien que leur programme portant sur l'éducation ait plutôt privilégié l'économie politique de l'éducation de base, l'alphabétisation et le niveau d'instruction des différents groupes sociaux au sein du Tamil Nadu, l'évaluation des programmes non-formels et pour adultes, les discussions engagées m'ont apporté des informations

intéressantes sur les parcours des classes moyennes supérieures et leurs analyses des changements liés à la structure et aux pratiques familiales.

Afin de mener une réflexion transdisciplinaire et de rendre compte des nouveaux axes, objets et méthodes de recherche sur les institutions scolaires, l'éducation et les savoirs dans les « Suds », la consultation du programme des séminaires « Éducation et savoirs » organisé par l'Association pour la recherche sur l'éducation et les savoirs (ARES) et le Centre population et développement (CEPED, UMR 196 Paris Descartes, Institut de recherche pour le développement) et ma participation à l'un d'eux ont été particulièrement instructives et je remercie Nathalie Bonini et Marc Pilon.

En 2015, au terme prévu des Objectifs du Millénaire pour le Développement, j'ai pu apprécier de participer au colloque international et pluridisciplinaire « Gouverner l'école aux Suds : Politiques, acteurs et pratiques », organisé par Hélène Charton, Sarah Fichner et Clothilde Hugon de l'ANR MOPRACS (LAM) qui nous a permis sur trois jours de confronter les recherches sur les mutations du secteur éducatif des pays du Sud en variant les échelles et le pays étudiés. Cela a été particulièrement éclairant quand à l'enchâssement des politiques publiques d'éducation dans les programmes internationaux de développement et la production de nouveaux modèles scolaires qui englobent à la fois l'agenda éducatif, la nature des relations entre les différents acteurs impliqués et les formes de régulation et de normes. L'originalité de la diffusion de la préscolarisation au Tamil Nadu et les différentes étapes de sa mise à l'agenda public offraient une mise en perspective singulière à plusieurs échelles. C'est ce que j'ai pu commencer à explorer dans un article micro-centré sur la cour de récréation pour *Géographie et Cultures* (2017) et un article des *Cahiers d'Outre-mer* consacré aux transformations socio-spatiales de l'Inde dirigé par Jean-Marc Quitté (2015), pour la revue en ligne *EchoGéo* s'intéressant au grand écart spatial de l'Inde, dirigé par Frédéric Landy (2015) et au travers l'accélération de la mise à l'agenda public de la préscolarisation pour la revue des *Cahiers des Recherches sur l'Education et les Savoirs*.

Je supposais que le biais genre s'imposerait à travers l'étude des pratiques éducatives et scolaires et mettrait en évidence les inégalités entre les fillettes et les garçonnetts. La question s'est avérée plus complexe, nourrissant des questionnements sur le rôle précurseur des politiques publiques du Tamil Nadu et les effets du changement social sur les trajectoires personnelles des mères de famille et des enseignantes. Ces réflexions ont été enrichies par les discussions lors de l'atelier Genre et Education en Chine, Corée du Sud, Japon et Inde lors du 5<sup>e</sup> Congrès Asie et Pacifique, en 2015, coordonné par Aline Henninger, lors de la journée d'études organisée par le groupe « Genre et Asie », en 2016, autour de la question de « Faire et défaire les stéréotypes de genre à l'école: perspective comparatiste entre Corée, Inde, Japon et France » organisée par Christine Lévy et lors de la journée d'études « Mixité et éducation : pratiques sociales et dimensions culturelles » du réseau Amérique latine, Europe, Caraïbes (ALEC) et de l'équipe d'accueil Francophonie Education Diversité (FRED) organisée par Marie Estripeaut-Bourjac et Dominique Gay-Sylvestre (2014). J'ai choisi d'axer une des directions de ma thèse sur les différents effets de la préscolarisation sur la question de genre, repris dans un article pour la revue *Autrepart*. Aline Henninger et moi avons

ensuite coordonné un numéro de la revue *Cahiers d'Outre-Mer* intitulé « Eduquer en Asie : mixité, égalité des sexes et enjeux spatiaux ».

J'ai également pu bénéficier d'échanges scientifiques stimulants entre jeunes chercheurs et chercheurs confirmés lors des premières rencontres nationales des jeunes chercheur-e-s en études asiatiques organisées par Luc Benaïche, Aurélie Desplain, Gwennaël Gaffric et Hou Renyou sur le thème des « Frontières et mobilités des hommes et des idées en Asie » (2015), lors de la journée de l'Association Jeunes Etudes Indiennes (AJEI) autour du thème « passages, médiations, connexions » organisé par Julie Marquet (2013) et de la journée des doctorants du Centre d'Etudes de l'Inde et de l'Asie du Sud (CEIAS) organisé par Nicolas Cane et Bérénice Girard (2014). Cela m'a permis de mieux construire mes entretiens et notamment de m'appuyer sur les figures féminines, mères ou enseignantes comme me le conseillait ma discutante, Véronique Béné<sup>4</sup>. Elle m'a conseillé de « Peindre des portraits de mères ou d'enseignantes », ce qui m'a permis d'intégrer des éléments contextualisants à leur témoignage, de situer leur discours et de partager un peu de leur quotidien. J'ai pris conscience de la démarche résolument empathique que j'avais spontanément adoptée et que je détaillerai dans mon cadre théorique et méthodologique.

D'autres expériences m'ont permis de me pencher à différentes étapes de mon parcours sur mon attitude de jeune chercheuse, souvent isolée, cherchant toujours à optimiser les terrains et les rencontres. J'ai ainsi pu participer à la newsletter du CEIAS, à un article du numéro d'*EchoGéo* sur « les espaces de l'ordre, l'ordre en espace » dirigé par Marie Redon et Armelle Choplin (2014) avec Anthony Goreau Ponceaud, à la revue *DESI* consacré aux « valeurs indiennes des femmes en diaspora » dirigé par Paul Veyret et Anthony Goreau Ponceaud (2015), à la *Nouvelle revue de l'Inde* et à la revue *EPS*, mener un dialogue avec Elizabeth Crémieu sur la parution de son livre *Géopolitique de la condition féminine* pour la revue *Echogéo* et participer à l'écriture du *Dictionnaire insolite d'Inde du Sud* avec Anthony Goreau Ponceaud. Autant d'expériences qui ont enrichi mon parcours et mes réflexions.

Le doctorat s'est ainsi avéré une aventure intellectuelle, pleine de stimulations. Dans mon souhait de participer à une émulation et de me lancer des défis, j'ai dû faire face à des critiques constructives et des remises en question. J'ai aussi connu des sentiments de réalisation qui m'ont permis d'entretenir ce projet jusqu'à son terme. J'ai certainement bénéficié d'un contexte plus favorable que d'autres pour faire une thèse, connaissant parfois le sentiment de faire les choses pour soi, une sorte de luxe en temps et en énergie. Cette stimulation intellectuelle avait aussi régulièrement ses limites, dans le temps et dans l'espace, qui m'ont malheureusement contrainte dans mes

---

<sup>4</sup> A travers une anthropologie politique et historique, Véronique Béné (2008) a étudié la production et la transmission de savoirs et de constructions identitaires en contexte scolaire à Kolhapur, au Maharashtra. Son ouvrage, *Schooling Passions: Nation, History, and Language in Contemporary Western India*, détaille différents cas pertinents pour la compréhension de la relation entre les pratiques scolaires et la formation du sentiment nationaliste.

déplacements, limitant ma participation physique aux séminaires et journées d'études organisés par mes laboratoires.

# Introduction

*« L'éducation représente les espoirs, les rêves et les aspirations d'enfants, de familles, de communautés et de peuples de partout dans le monde. C'est le moyen le plus fiable pour se sortir de la pauvreté et un chemin crucial vers l'amélioration de la santé et de la productivité des citoyens et vers le renforcement des sociétés.*

*Lorsqu'on demande aux gens de dresser la liste de leurs priorités, il n'est donc pas surprenant de voir l'éducation apparaître en tête de liste d'un sondage à l'autre ».*

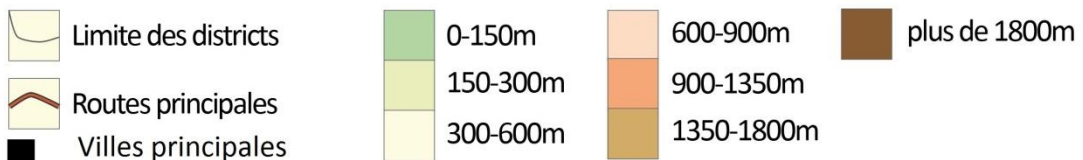
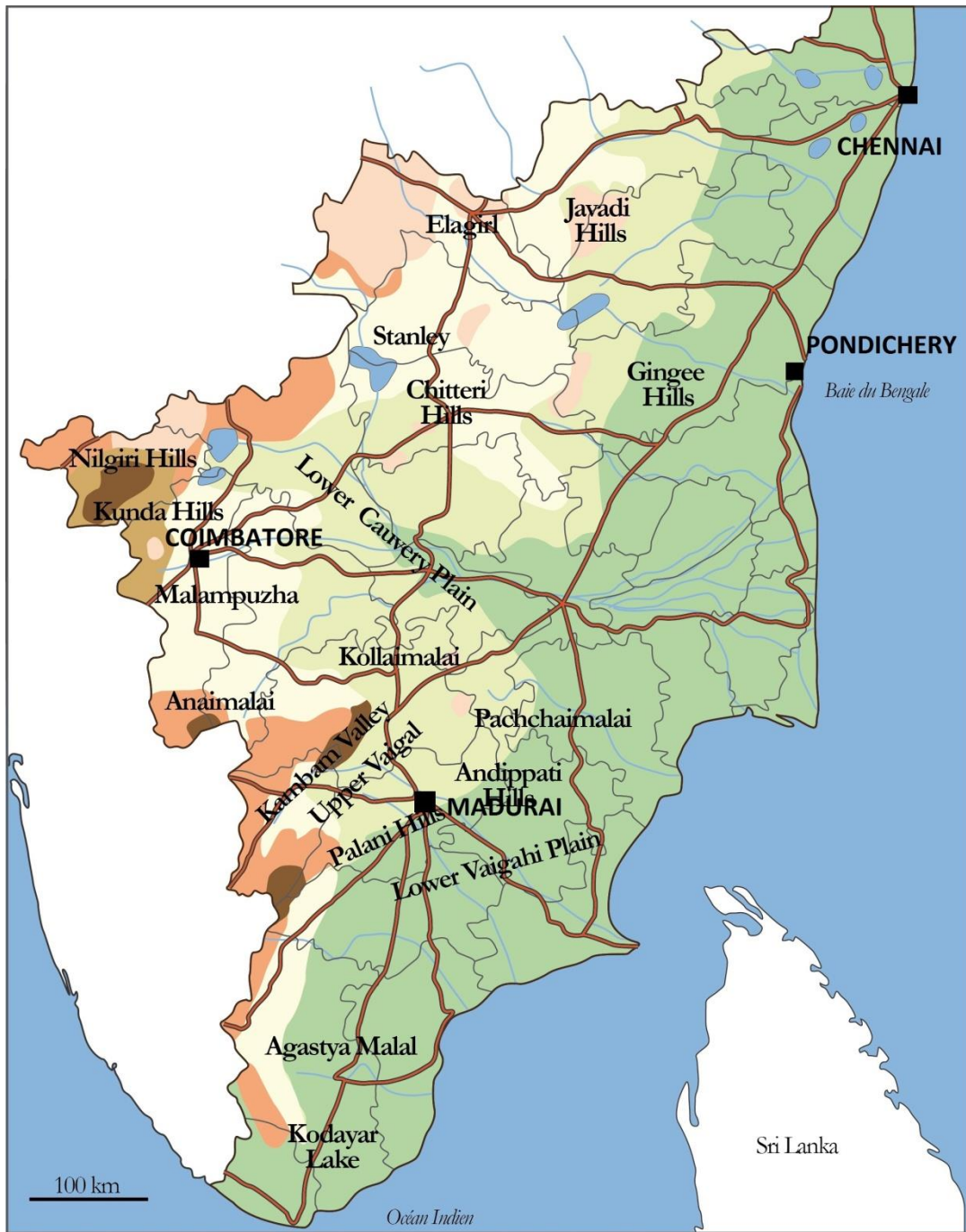
Irina Bokova, directrice générale UNESCO, et Anthony Lake, directeur général UNICEF (2015 :3)<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Bokova, Irina ; Lake, Anthony (2015), « Réaliser la promesse non tenue de l'Education Pour Tous – Résultats de l'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés », in Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF, Montréal : ISU, 18p.

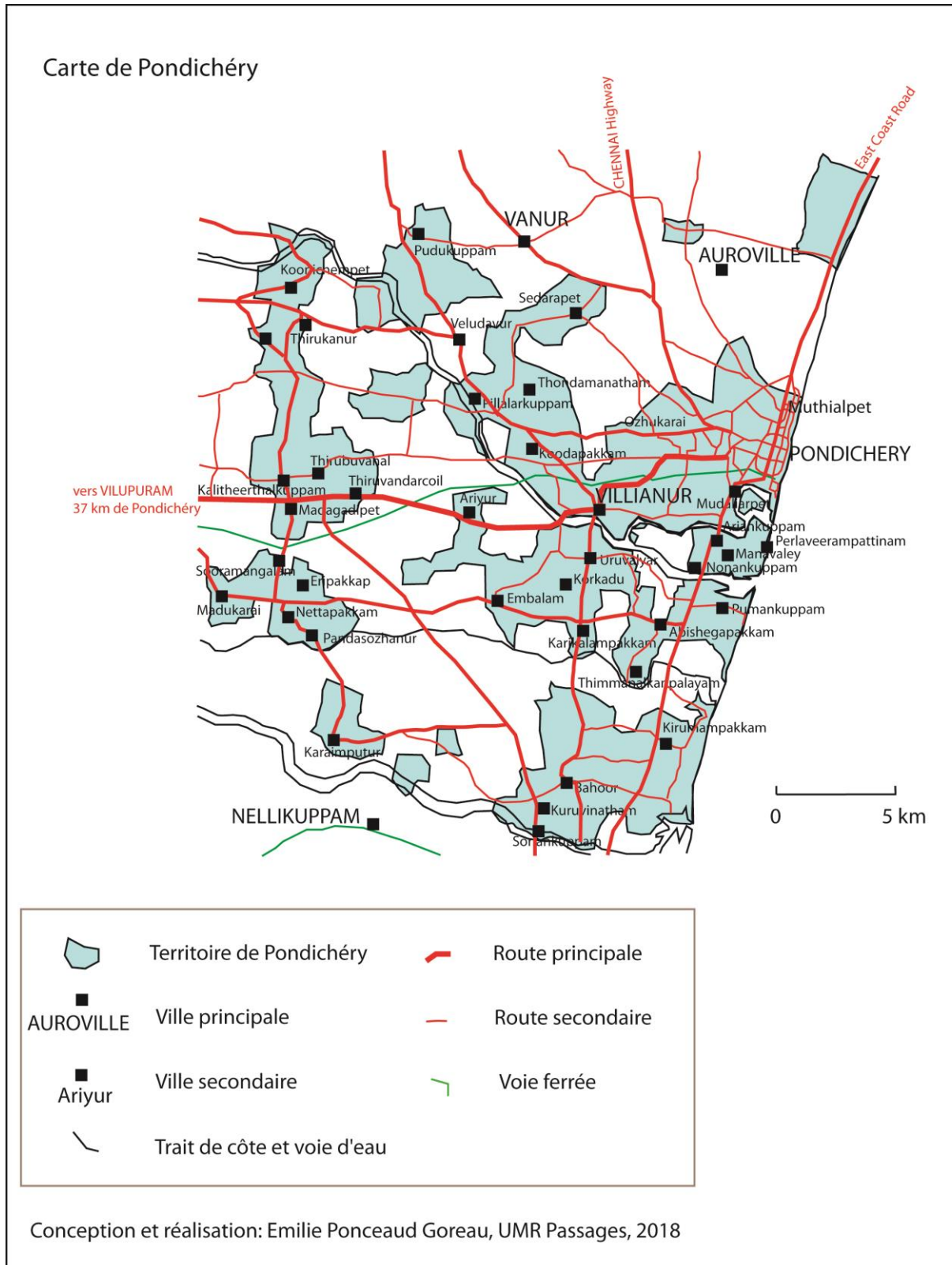


Carte 1 - Carte générale du Tamil Nadu



Notice : Le Tamil Nadu est un Etat fédéré et a son propre gouvernement tandis que Pondichéry est un territoire de l'Union qui dépend directement de New Delhi. Cependant, géographiquement proches puisque le territoire de Pondichéry est une enclave dans l'Etat de Tamil Nadu, ils sont aussi culturellement très proches par leur langue commune, le tamoul, et la cohabitation des mêmes castes. De fait, leurs politiques publiques s'influencent mutuellement.

## Carte 2 - Carte générale de Pondichéry



## A l'entrée de Jayarani



Lundi 15 juillet 2013...

*Vers seize heures, un attroupement se forme devant la porte de l'école Jayarani High School à Pondichéry. Le bâtiment forme un angle entre la rue de Bussy où les aînés d'une dizaine d'années commencent à sortir et la rue Bharathi où nous sommes. Dans cette rue transversale aux boulevards du centre historique de Pondichéry, la circulation est plutôt calme. Des motos, des vélos, des autorickshaws stationnent devant la porte. A l'intérieur du bâtiment, les premiers enfants apparaissent au fond de la cour et empruntent un passage obscur. Ils traversent la classe des élèves de première année et sortent en cohue avec eux. Certains portent sur leur dos un sac à l'effigie de Jayalalithaa qui paraît immense et à la main un petit panier de fibres en plastique tressées contenant la bouteille d'eau réutilisable de couleur voyante. Les fillettes portent une robe-tablier bleu et une chemisette vichy assortie, coiffées de nattes remontées de chaque côté de la tête par des rubans, les garçonnets portent de petits bermudas bleu. Les parents se fauillent pour récupérer leurs enfants, les uns les installent sur le devant du siège de la moto, maintenus par la force des cuisses paternelles, d'autres à l'arrière du siège. Certains sont tenus fermement par l'avant-bras par le chauffeur de rickshaw responsable de son acheminement régulier entre l'école et le domicile, et menés vers le triporteur où d'autres écoliers patientent... Puis, les maîtresses sortent à leur tour, elles sont vêtues de saris rose car nous sommes lundi et ce jour-là, elles-aussi portent un « uniforme »... Plutôt coquettes, même après leur journée dans ces bâtiments mal ventilés, elles arborent leur chevelure tressée, décorée de multiples barrettes et leurs bracelets tintinnabulent à leur passage. Je me lance vers elles pour entamer mes enquêtes...*

Alors que la communauté internationale reste concentrée sur la promesse d'achèvement du cycle complet d'études primaires pour tous les enfants<sup>6</sup>, s'interroger sur les conditions de la préscolarisation des fillettes et des garçonnets à Chennai et à Pondichéry pourrait sembler mineur. Pourtant, si l'éducation en Inde semble être un éternel chantier aux yeux des visiteurs occidentaux, les efforts en faveur de la scolarisation sont notables. Entre 2002 et 2008, le nombre d'enfants non-scolarisés est passé de 20 millions à 4 millions notamment grâce à d'ambitieuses mesures de politiques publiques regroupées sous l'appellation *Sarva Shiksha Abhiyan* (ou SSA). Au Tamil Nadu et à Pondichéry, d'incroyables processions d'écoliers de tout âge égayent les rues des villes et des villages au rythme des horaires des établissements, incarnant sans nul doute la base d'une société progressiste. La visibilité de cette éducation permet de dépasser le débat classique sur les conditions favorisant l'instruction publique pour se concentrer sur ce qui fait la qualité et sur ce que demandent les familles. A ce titre, la préscolarisation bénéficie d'un engouement sans précédent et anime les conversations des jeunes parents du Tamil Nadu et de Pondichéry.

### Quelques clés de compréhension

Les familles indiennes sont soucieuses d'offrir à leurs enfants une « bonne éducation » qui constituerait une sorte de capital symbolique<sup>7</sup>, qui servirait de rempart contre la précarité présente en Inde et une reconnaissance pour des familles résolues à appartenir à une Inde rayonnante ou *Shining India*<sup>8</sup>. Supportés par la croissance économique, les revenus demeurent très modestes mais peuvent être suffisants dans un certain nombre de cas pour imaginer une « sortie de la précarité », pour échapper à la peur du lendemain immédiat. En dégagant de toutes petites capacités d'investissements, elles espèrent construire de nouvelles sécurités pour leur famille et définir de nouvelles aspirations, notamment en matière de scolarisation. Favoriser les conditions d'acquisition des compétences de bases et une attitude scolaire par le biais de la préscolarisation sont des idées partagées par les familles qui perçoivent, dans le même temps, les marqueurs qui leur permettraient d'accéder à une éducation de qualité et évaluent au plus juste la manière de s'en rapprocher. Les familles du Tamil Nadu et de Pondichéry se distinguent car elles ont bénéficié d'actives politiques sociales.

Tout d'abord, les centres intégrés pour le développement des enfants (ou *Integrated Child Development Services* ou ICDS) présentent les prémices de l'offre d'éducation aux jeunes enfants. Cette forme de redistribution publique concentrait les ressources

---

<sup>6</sup> Cinquante-huit millions d'enfants d'âge primaire sont non scolarisés en 2012 quand commence cette recherche (UNESCO).

<sup>7</sup> Pierre Bourdieu écrit « J'appellerai capital symbolique n'importe quelle espèce de capital (économique, culturel ou social) lorsqu'elle est perçue selon des critères de perception, des principes de vision et de division, des systèmes de classement, des schèmes classificatoires, des schèmes cognitifs, qui sont, au moins pour une part, le produit de l'incorporation des structures objectives du champ considéré, c'est-à-dire de la structure de la distribution du capital dans le champ considéré » (1994 :161).

<sup>8</sup> Cette expression est devenue courante grâce à son utilisation en 2004 pour le slogan politique du *Bharatiya Janata Party* qui traduisait alors l'essor économique, culturel et social indien.



élémentaires nécessaires au développement du jeune enfant qui était ensuite pris en charge par un système scolaire public particulièrement développé. Les familles ont pu compter sur un système généralisé, même minimal, de protection sociale, de distribution de nourriture et d'éducation. Cela leur a permis d'acquérir plus de sécurité dans leur vie quotidienne mais aussi plus d'autonomie et d'exercer leurs choix. La prise en compte des préoccupations des familles a été un point essentiel de notre étude. Elles s'intègrent dans un contexte mondial favorable à la préscolarisation s'influençant l'un et l'autre dans sa diffusion.

En effet, ce sont principalement les études menées en Inde, à partir de comparaison de cohortes d'enfants du même village n'ayant pas connu le même mode de garde, qui ont permis d'affirmer que les systèmes tels que les ICDS (ceux qui fonctionnent de manière optimale) englobant les domaines de la santé, de la nutrition et du développement cognitif favoriseraient la croissance physique, la santé et les performances scolaires de l'enfant (Boocock, 1995). D'autres études comme celles de James Heckman, prix Nobel d'économie, ont permis d'affirmer que les programmes de la petite enfance seraient économiquement les plus rentables pour la société : un dollar investi dans un programme d'Education et de Protection de la Petite Enfance (EPPE) représenterait une économie de sept à huit dollars pour l'Etat providence quelques années plus tard si l'on prend en compte les mesures en faveur de la requalification professionnelle, de la lutte contre le décrochage et la prévention de l'échec scolaire (Penn, 2002)<sup>9</sup>. Des arguments économiques, aujourd'hui étayés par la recherche, insistent sur le fait que les interventions durant les premières années de la vie des enfants peuvent compenser la vulnérabilité et le désavantage, abstraction faite de facteurs de fond tels que la pauvreté, le sexe, l'origine raciale/ethnique, la caste ou la religion (UNESCO, 2007). Les partenaires institutionnels, les grands bailleurs de fonds comme les donateurs privés ont encouragé les programmes en faveur de la préscolarisation et sont devenus des partenaires privilégiés pour le financement des programmes publics et privés au Tamil Nadu et à Pondichéry.

Concrètement, les premières formes de préscolarisation sont présentes en Inde dans les structures ICDS abritant le système des *anganwadis*<sup>10</sup> dès 1975. L'action, auprès des jeunes enfants, s'articule autour de deux fonctions principales : offrir un mode de garde gratuit pour tous, en zone rurale comme en zone urbaine, et lutter efficacement contre la malnutrition et le manque d'accès aux soins des jeunes enfants. Pour la première fois, les

---

<sup>9</sup> Gustavo Bobonis estime qu'avec une production par travailleur indien estimée à 1 037 dollars, le rendement de chaque année supplémentaire de scolarité est évalué à 5 % pour les filles et 9 % pour les garçons. Ce qui encourage l'augmentation de la scolarité en amont. Ayant étudié le programme de préscolarisation publique à Delhi, il considère que la valeur actuelle nette des salaires de la vie entière accroîtrait de 29 \$ par enfant alors que le coût total serait de 2,06 \$ en tenant compte des programmes d'Education et de Protection de la Petite Enfance (EPPE). Le retour sur le marché de l'emploi serait donc de 14,07 \$ par dollar dépensé (UNESCO, 2007 :121).

<sup>10</sup> Même si le fonctionnement des centres *anganwadis* sera expliqué plus tard, nous pouvons les décrire simplement en disant qu'un centre est ouvert pour une cinquantaine à une centaine de foyers. Une enseignante et son assistante, employées par l'Etat fédéral, accueillent gratuitement les enfants non scolarisés de 9h à 16h environ. Ils y reçoivent quotidiennement un repas confectionné sur place et sont suivis par un personnel de santé. Les centres offrent aussi un certain nombre de services aux personnes les plus fragiles : personnes âgées ou handicapées, femmes enceintes ou allaitantes.

enfants de moins de six ans bénéficient directement des programmes d'aides sans conditions d'éligibilité, et les ressources (nourriture ou médicaments) ne risquent pas d'être partagées avec les autres membres de la famille. Un grand nombre d'enfants sont confrontés à une malnutrition chronique qui nécessite plus que d'agir contre la pauvreté, de changer les comportements alimentaires et de fournir sur place des repas quotidiens équilibrés. Dans les ICDS, aux programmes de nutrition et de vaccination se sont ajoutés des activités sociales complémentaires comme l'éducation préscolaire. Les attentes parentales ont grandi avec ces nouveaux services comme le suivi de la régularité des programmes, l'élargissement des horaires d'ouverture ou le renforcement des activités préscolaires. C'est également une manière d'accompagner les femmes indiennes en leur fournissant un mode de garde sécurisant et adapté pour qu'elles puissent, par leur travail<sup>11</sup>, augmenter sensiblement le revenu du foyer (Chatterjee, 2006). Même si l'objectif de l'introduction est de présenter de manière concise ce programme, il convient d'ajouter que dès 1980, 23 777 centres tamouls existent et que le Tamil Nadu consacre 6% de son budget à leur fonctionnement et la distribution des repas du midi dans les écoles (Swaminathan, 1991). La Banque Mondiale est également un important soutien financier, son aide a permis de porter le nombre de centres à 42 677 en 1997.

Au Tamil Nadu et à Pondichéry, le programme est très vite devenu populaire autant pour les utilisateurs que les politiques. Il permet de catalyser la pression d'en bas, c'est-à-dire les bénéficiaires, tout en faisant remonter leurs demandes aux politiques. Ces derniers respectent la continuité du programme quelque soit le parti au pouvoir et maintenant sa qualité en faisant pression sur le personnel local ou les fonctionnaires encadrant. A. Khati Rajivan (2006) compare la situation du Tamil Nadu à un sandwich où une pression s'exerce par le bas avec les attentes du public et par le haut grâce à la volonté politique, avec entre les deux un vaste réseau structuré de 70 000 centres d'alimentation.

La préscolarisation semble se superposer peu à peu à la demande en faveur de l'enseignement préprimaire car les parents sont favorables à ce que les enfants intègrent l'école le plus tôt possible. Nous utiliserons alors le terme de *preschool* pour désigner les structures privées qui se distinguent des ICDS. L'analyse des mutations éducatives et des dynamiques dont relève le développement de ces *preschools* ne peut se faire sans comprendre les revendications sous-jacentes au droit à l'éducation. En Inde, le complexe contexte historique des étapes de la mise en place des programmes de l'éducation universelle, culminant dans la loi de l'Éducation pour Tous voté en 2009 (Right of Children to Free and Compulsory Education Act), explique que l'éducation reste au cœur des débats et mérite un bref rappel. A l'origine, l'enseignement traditionnel était réservé à une élite. Le système *asrama* délivré par le *guru* se concentrait sur la transmission des textes sacrés ou l'art de la guerre afin de permettre aux castes supérieures de maintenir la reproduction sociale grâce à une hiérarchie des détenteurs du savoir (Buisson, 2009 :

---

<sup>11</sup> Le taux de participation des femmes indiennes à la population active est aujourd'hui officiellement de 27% car elles exercent le plus souvent une activité à domicile ou dans le secteur informel (source : Banque mondiale, 2013, lien : <http://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SL.TLF.CACT.FE.ZS>). Ces emplois sont caractérisés par la précarité, la difficulté des revendications et les bas salaires.

49). Les autres familles enseignaient elles-mêmes à leurs enfants les savoir-faire de leur groupe d'appartenance. Les premiers changements datent de la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle lorsque les compagnies maritimes françaises, portugaises, hollandaises et anglaises créaient des écoles pour les enfants de leurs employés en Inde. Ensuite, lors de la période britannique, l'Inde n'étant pas une colonie de peuplement, il est apparu nécessaire de former des intermédiaires administrateurs et des fonctionnaires de différents niveaux pour asseoir les positions britanniques. L'étroite relation entre le professeur et l'élève se modifie durablement, la transmission du savoir est remplacée par l'enseignement d'une culture intermédiaire entre les Anglais et les Indiens. Les missionnaires et les laïcs chrétiens (catholiques, anglicans, baptistes, presbytériens et autres) ont créé des milliers d'écoles primaires et secondaires pour diffuser plus largement l'enseignement et ce, le plus souvent en anglais (Heuzé, 2005). Ces écoles étaient des zones de contact culturel intense, où la maîtrise de la culture occidentale comme l'adoption d'un comportement de « *gentleman* » devenaient des traits de distinction et conduisaient à une « petite honorabilité » (Heuzé, 2005 ; Reder, 2013). La modernité occidentale, à travers ses multiples discours et ses institutions, a eu un profond impact sur les modes de vie familiaux des élites et la création d'une classe intermédiaire. Après l'Indépendance, les écoles chrétiennes continueront à former la majorité des administrateurs, des militaires, des industriels, des politiques et des syndicalistes. Elles bénéficient aujourd'hui d'un « compromis laïque » et peuvent recevoir d'importantes subventions de l'Etat, des donations de particuliers et une partie de leurs revenus ne sera pas soumise à l'impôt. Plus particulièrement, les institutions chrétiennes administrent la moitié des écoles subventionnées (Clémentin-Ojha, 2008 : 21) alors que les chrétiens ne représentent que 2,34% de la population. Elles restent une référence pour l'enseignement des élites, réputées pour la qualité de l'enseignement et la discipline. Elles sont également présentes auprès des familles modestes, soucieuses de diffuser de bonnes pratiques, ce qui les ont conduites à se positionner rapidement sur la préscolarisation. Dans les campagnes, l'enseignement se diffuse de manière hétérogène et reste un secteur négligé. La période postcoloniale est davantage favorable à l'éducation des masses. L'enseignement universel et obligatoire pour tous les enfants de six à quatorze ans était le grand rêve du gouvernement de la jeune République de l'Inde, l'article 45 de la Constitution l'incorporait déjà comme directive. Les préoccupations éducatives étaient au cœur de la prise de conscience des populations opprimées et de l'idée de progrès. Des dirigeants politiques en ont fait le fondement de la transformation sociale comme Ambedkar<sup>12</sup> à travers son slogan « éduquer, agiter, organiser » (Heuzé, 2005). La demande en faveur de l'éducation est sous-tendue par d'autres mesures telles que l'avènement du suffrage universel, la liberté de la presse, la mise en place d'organisations civiles actives et un système électoral basé sur la représentativité. Cela encourageait la prise en compte de la demande d'éducation des basses castes et leur intégration dans l'ordre politique. La part des dépenses publiques en faveur de

---

<sup>12</sup> « *Juriste et homme politique, Bhimrao Ramji Ambedkar a profondément marqué la société indienne pour au moins trois raisons majeures: il a eu une influence capitale dans la rédaction de la Constitution de l'Inde, il a placé les personnes considérées comme « intouchables » au centre de la vie politique indienne et, enfin, il a initié un renouveau du bouddhisme en Inde* » (Naudet, 2009 : non paginé).

l'éducation est dans l'ensemble restée assez faible même si certains Etats comme le Tamil Nadu ou son voisin le Kérala se distinguent. Quelques textes primordiaux ont orienté les mesures en faveur de l'école. Le *National Policy on Education* (1986) affirme le rôle de l'éducation pour la cohésion nationale dans un pays pluriel, puis des amendements à la constitution permettent la décentralisation de la gestion de l'éducation en 1993 et rendent officiellement l'éducation gratuite et obligatoire pour tous les enfants de six à quatorze ans, engageant le rôle de l'Etat et celui des parents. Le 11<sup>ème</sup> plan (1997-2002) reconnaît par la suite l'éducation comme un élément central pour parvenir à une croissance rapide et inclusive. La loi sur l'éducation pour tous (EPT, ou *Right to Education*, RTE), adoptée en 2009, garantit l'achèvement du cycle d'école élémentaire dans une école du voisinage et la réservation de 25% des places des écoles privées aux enfants des groupes défavorisés.

Dans les années 2000, différents programmes comme le National Campaign for Universal Education ou le *Sarva Shiksha Abhiyan* (ou SSA) scandent les réformes et les améliorations. Opérationnel en 2004, les objectifs de SSA sont, par exemple, l'accès à l'école primaire pour tous les enfants de six à quatorze ans dès 2003, l'achèvement d'un minimum de cinq années de scolarisation pour tous dès 2007 et jusqu'à huit ans en 2010. Le rôle et la fonction du professeur et les méthodes pédagogiques ont également évolué. La création d'association et de comités de parents d'élèves devait favoriser l'implication des familles les plus modestes. Par la suite, le rôle du privé et des acteurs non-étatiques (dont les ONG) a été renforcé par la mise en place de partenariats public-privé (ou PPP) inclus dans le 11<sup>ème</sup> et 12<sup>ème</sup> plan (2007-2012 et 2012-2017). Ce sont des partenaires nouveaux ou aux fonctions redéfinies qui entrent dans la volonté de repositionnement de l'action publique des Etats tels que le Tamil Nadu et le territoire de Pondichéry. Cette évolution répond autant à l'encouragement des PPP et de normes éducatives internationales par les institutions et les grands bailleurs de fonds internationaux qu'à la demande des familles indiennes qui semblent inexorablement vouloir s'écarter des écoles publiques. Les inégalités de l'offre scolaire restent importantes à l'échelle de l'Inde. Elles s'expriment dans la répartition spatiale des établissements, entre villes et campagnes, entre le centre et les périphéries, entre les régions économiquement favorisées ou non, ou celles qui ont bénéficié de la conduite de politiques éducatives spécifiques. Les bons résultats de certains Etats dépendent de nombreux facteurs et notamment de la demande de l'opinion publique en faveur de l'éducation et de l'application des directives de Delhi ainsi que des réponses ou des initiatives du gouvernement de l'Etat régional. Bien souvent les disparités à l'échelle locale sont même beaucoup plus fortes qu'à l'échelle régionale (Landy, 2015), il y a souvent moins de différence entre deux écoles publiques du Rajasthan et du Kérala qu'entre une école bon marché et une structure huppée à Chennai.

De son côté, le droit à la préscolarisation en Inde reste de manière générale un droit inassouvi même si différents textes officiels y font régulièrement référence: *the Free and Compulsory Education Bill of 2004*, *the Right to Education Bill of 2005* et *2008* et *the Right To Education Act* (loi RTE) en 2009. En effet, la préscolarisation dépasse le cadre des programmes des ICDS en se posant en amont de l'éducation primaire, les programmes peuvent parfois se chevaucher. La loi de 2004 annonce déjà que les Etats doivent



« prendre toutes les mesures nécessaires pour assurer la coordination, la convergence et la synergie entre les programmes qui proposent une éducation gratuite et obligatoire, notamment en ce qui concerne les programmes d'éducation et de soin de la petite enfance » (Government of India 2004: Section 3) même si aucune obligation ou condition n'y sont mentionnées. L'article 12 de la loi RTE propose même que les admissions aux sections préprimaires se fassent gratuitement dans les écoles gouvernementales et le douzième plan (Planning Commission 2013: 51 ; Srivastava & Noronha, 2014) présente l'incorporation des élèves du préscolaire au sein des écoles primaires comme une stratégie opérante pour l'éducation élémentaire (Planning Commission 2013: 58). Une version amendée de l'article 45 de la Constitution indienne fait également référence à l'éducation préscolaire : « l'Etat doit fournir l'EPPE (Education Protection de la Petite Enfance, terme fréquemment employé par les bailleurs de fonds) à tous les enfants jusqu'à leur sixième anniversaire ». Cependant, le système préscolaire est rarement identifié au système éducatif étatique et ne bénéficie que d'une place marginale dans l'ensemble des dépenses publiques d'éducation.

La réussite d'une offre préscolaire publique suppose que les différentes parties s'engagent: le système public doit être accessible et efficace, les sommes nécessaires doivent être investies et la population doit adhérer au projet de fréquentation de l'école en amont de la scolarité obligatoire. Ce dernier point doit être mis en parallèle avec les pratiques éducatives actuelles. Le maternage traditionnel conférait à la mère et aux femmes de la famille élargie une place prépondérante dans la vie du jeune enfant. La demande de prise en charge publique pouvait être vécue comme dévalorisante et réservée au cas de défaillance parentale. Les familles, confrontées à de nouveaux comportements qu'elles associent à l'appartenance aux classes moyennes, modifient leur regard. L'institutionnalisation de la prise en charge se généralise auprès des familles. En me basant sur les entretiens et l'étude de documents iconographiques (des croquis, des dessins, des affiches, des publicités, des sites internet, des caricatures), mes recherches indiquent que la demande en faveur de la préscolarisation est conditionnée par les représentations et les nouvelles attentes des familles qui aspirent à appartenir à la vaste classe moyenne.

Par rapport à d'autres pays, le groupe peut paraître moins important en taille, avoir moins d'accès à des infrastructures de rang similaire et représenter un groupe émergent plutôt qu'un groupe socio-économiquement stable, concurrencé par d'autres forces politiques basées sur les castes ou les partis politiques (Fernandes, 2006 : introduction). Définir la classe moyenne indienne selon des critères économiques serait incomplet. Cette classe objet est selon la formule de Dominique Darbon (2014) une classe « agie » car la survisibilité des valeurs et des pratiques qui lui sont attachées par les discours des médias peuvent faire emprunter des habitudes de consommation communes à des individus susceptibles d'appartenir à cette catégorie sans en avoir conscience pour autant. Ils appartiennent de différentes manières à ce groupe pour lequel le terme « classes moyennes » au pluriel est préféré. Etayées par nos entretiens, les principales spécificités des classes moyennes indiennes seront étudiées et, plus qu'aux pratiques de consommation, je m'intéresserai aux changements sur les pratiques éducatives.

Bien sûr, en Inde de larges différences existent entre les habitants des grandes ou des petites villes, sans compter les différences de castes, de régions, de religions ou de langage, mais cette idée de progrès et l'importation d'une culture mondialisée (*Westernization*) provoquent pour tous des conflits ou des négociations que nous étudierons par la focale de son implication sur la petite enfance au Tamil Nadu et Pondichéry. A l'affût des opportunités offertes par les transformations sociales et répondant aux nouvelles pratiques, les petits entrepreneurs se sont positionnés sur l'éducation privée, notamment le préscolaire qui apparaît moins bridé. Les entrepreneurs du secteur privé des écoles à bas coût (ou « edupreneurs ») savent déceler les dynamiques de sortie de précarité et d'entrée vers la petite prospérité en s'adressant aux familles encore très modestes. Celles-ci répondent par des effets d'imitation et d'anticipation justifiant des réponses renouvelées de la part des acteurs du secteur préscolaire. Dans le cas du Tamil Nadu et de Pondichéry, l'Etat a aussi été particulièrement inducteur dans la mise en place de partenariats publics-privés qui soutiennent une offre préscolaire privée diversifiée. Ces investissements publics-privés dans le secteur éducatif envoient ainsi un signal fort au public visé.

La réussite scolaire reste aux yeux des familles une condition primordiale à la mobilité sociale. Mais peut-on s'interroger sur le rôle des personnes extérieures à la famille dans l'encouragement du préscolaire et du préprimaire ? Ceux qui ont connu la mobilité sociale sont enclins à jouer ce rôle pour d'autres membres de leur communauté afin de conserver des liens concrets avec leur milieu d'origine (Naudet, 2014b). Cela se perçoit dans le champ de l'éducation à l'importance des associations fondées par des entrepreneurs philanthropes et au grand nombre d'enseignants qui malgré de faibles salaires se sentent investis par leur mission. L'exemple de la préscolarisation est significatif puisque cela permet de créer des structures marquant ces liens de solidarité dans un contexte législatif et économique plus favorable que celui des écoles primaires. Le personnel éducatif se place comme un intermédiaire entre l'institution et les familles et propose un modèle positif auprès des familles modestes.

Les emplois des centres ICDS étaient au départ réservés aux femmes d'origine très modeste et en situation de précarité, notamment pour les emplois d'assistantes où l'exigence scolaire était moindre que pour les enseignantes. La perception de leur fonction positive auprès de la communauté, de leur position d'intermédiaire avec les services de l'Etat et l'éventail des compétences qu'elles ont développées ont contribué à une première reconnaissance des métiers liés à la petite enfance. L'essor de ces professions est assez récent, favorisé par les changements précédemment évoqués et lié aux efforts de l'Etat en faveur de la scolarisation des jeunes filles dans les années 1990. De nombreuses jeunes femmes éduquées souhaitent aujourd'hui devenir enseignantes pour jeunes enfants, malgré des salaires très faibles dans les structures privées. La spécificité de la professionnalisation des métiers de la petite enfance en Inde mérite notre attention. Il semblerait que leur position permet une articulation et un dialogue entre les familles, le secteur éducatif, les professeurs qui ont longtemps reproché le manque « d'éducabilité » des enfants de familles les plus modestes. Les parents apprennent les codes de l'école grâce au travail effectué par les enseignantes du préscolaire, plus proches des familles que leurs homologues du primaire. Elles

déculpabilisent les parents qui abordent la scolarisation de manière plus informée. Dans les écoles gérées par les associations et les ONG, l'enseignante est ancrée dans les relations sociales tissées entre l'école et les familles. Des exemples d'actions menées dans des *preschools* illustreront et questionneront la réaction des acteurs, notamment comment se repositionnent les mères de famille à travers la délégation de la garde des jeunes enfants. Il faut penser ces espaces en termes d'interpénétration et d'intermédiation.

## **Problématique**

Comment comprendre le processus de diffusion de la préscolarisation ? Ma première hypothèse était que l'ancrage de l'éducation préscolaire sur mon terrain résultait d'un processus d'uniformisation et d'homogénéisation des pratiques éducatives à l'échelle internationale. Pourtant, une étude plus fine a mis en valeur la pluralité d'acteurs intervenants à différents niveaux de la prise en charge de la petite enfance : éducateurs, enseignants, politiques, directeurs d'écoles... Mobilisés aux différentes échelles du processus de diffusion, ils répondent de manière multiple à une demande très importante des familles. Cette dernière est encouragée par la présence depuis les années 1970 de structures publiques assurant gratuitement des fonctions sociales élémentaires auprès des jeunes enfants. L'éducation bénéficie également d'un consensus dans la liste des priorités des familles et dans le budget de l'Etat du Tamil Nadu. Ceux qui parviennent à accéder à une petite prospérité mettent tout en œuvre pour offrir à leurs enfants dès leur plus jeune âge une éducation de « qualité ».

Le matériau empirique a toute son importance. Une analyse « micro-centrée » sur la cour de récréation a permis d'aborder notre sujet. La description des lieux, des occupations, des déplacements et des circulations laisse place aux entretiens sur place avec les familles et les enseignantes. La *preschool* se révèle en tant qu'espace de vie, espace perçu et espace vécu où l'éducation préscolaire est vue comme un rapport personnel et social à l'espace. Ce matériau empirique a été éprouvé par les outils de la géographie, par la localisation, les limites, la proximité (topographique ou topologique) de la *preschool* avec son environnement socio-spatial. Puis, il s'agira de voir comment il se compose et reflète un certain nombre d'objets.

Le choix d'une analyse micro peut supposément réduire l'ampleur de la complexité du contexte de diffusion de la préscolarisation en ménageant une entrée confortable pour le lecteur. Ce découpage du sujet a aussi permis de combiner différents angles de vue et échelles, mobilisant des contenus descriptifs et interprétatifs interrogés par le regard du géographe. Cela a révélé la multiplicité des acteurs et l'entrelacs de politiques intervenant à différentes échelles.

L'articulation de notre analyse sera guidée par une progression en zoom arrière autour du territoire de l'école, de l'Etat, du pays et des organisations internationales révélant

progressivement l'aspect spatial de ces phénomènes d'ancrage et de motilité<sup>13</sup> dans un contexte de globalisation marqué par les héritages coloniaux et la place spécifique de la petite enfance. L'implication de nouveaux acteurs dans le champ de l'éducation et de la petite enfance paraît engendrer un transfert de la légitimité d'action des structures publiques, où l'Etat, acteur historique de l'EPPE<sup>14</sup> en Inde depuis les années 1970, semble perdre de son importance face à l'agencéité<sup>15</sup> des familles et du personnel d'éducation dans un contexte mondial favorable à la préscolarisation.

Quels souhaits les familles expriment-elles par la préscolarisation ? En se focalisant sur ce que veulent les familles, nous nous intéresserons sur la manière dont cette demande est prise en compte ou non par les institutions et quels sont les ressorts éventuels du changement. Leurs souhaits s'accordent-ils ou s'opposent-ils aux politiques de l'Etat, du pays, à l'aide internationale et aux agendas internationaux ?

L'étude micro-centrée sur différentes *preschools* sera mise en perspective avec les discours officiels afin de les considérer en tant qu'espace d'intermédiation : comment les acteurs de base, parents et personnel de l'école expriment-ils des jeux de mise à distance, de représentations, d'influences et de rapports de domination, comment jouent-ils avec une certaine agencéité dans la co-construction de normes ?

En choisissant le prisme du jeu des acteurs étudiés sur le terrain, le paradigme de l'individualisme méthodologique est particulièrement utile. La diffusion de la préscolarisation est décrite et expliquée à partir des actions des individus et de leurs interactions mutuelles. Comment considérer cette somme d'expériences ? Comprendre ce qui se passe à l'échelle micro est une façon de saisir les intentions et les attentes, le motif accordé par l'individu à son action et à ses choix et de souligner les recompositions et les tensions qui s'expriment par les différents acteurs en présence. En effet, est conféré aux individus une rationalité stratégique qui implique que chaque individu se comporte aussi en fonction des actions entreprises par d'autres individus, soulignées par l'apport des autres sciences sociales. Ce choix ne peut s'économiser d'une étude des influences et des rapports de domination qui transparaissent au cours de notre terrain. La première approche transversale sera axée sur les rapports sociaux et la production de normes. Dans un deuxième temps, souhaitant s'éloigner d'une géographie surplombante, nous mettrons en perspective les concepts de justice spatiale et

---

<sup>13</sup> La motilité définit le potentiel de mobilité, interroge les profils de motilité, le rôle de la motilité différenciée dans la création de nouvelles inégalités ainsi que les leviers dont dispose l'action publique.

<sup>14</sup> Selon la définition de l'UNESCO, « la petite enfance se définit comme la période qui va de la naissance à l'âge de huit ans. Ces années qui représentent une étape exceptionnelle pour la croissance du cerveau posent les fondements du développement ultérieur. L'éducation et la protection de la petite enfance (EPPE) sont plus qu'une simple étape préparatoire pour faciliter la transition de l'enfant vers la scolarité formelle. Elles insistent sur le développement global de l'enfant – en veillant à répondre à ses besoins sociaux, émotionnels, cognitifs et physiques – afin de créer une fondation solide et large qui le prépare à l'apprentissage tout au long de la vie et à son bien-être » ([fr.unesco.org/themes/education-protection-petite-enfance](http://fr.unesco.org/themes/education-protection-petite-enfance)).

<sup>15</sup> La définition de A.Sen exprime « la capacité à définir des buts et à agir de manière cohérente pour les atteindre. Cette action intentionnelle orientée vers une finalité choisie peut être faite de manière individuelle ou collective en interaction avec d'autres. Par extension, on inclut, à côté de la capacité d'action effective de l'agent, sa capacité à se projeter dans une action potentielle. En français, deux termes sont utilisés. L'agencéité, dans les sciences sociales et humaines, met l'accent sur la finalité de l'action en lien aux autres. L'agentivité, dans les sciences cognitives, s'intéresse aux mécanismes qui entrent dans la définition de l'action : sa motivation, la cible visée, les niveaux de décisions, le processus en mouvement, etc. » (Glossaire, 2009).

d'extension des capacités qui placent le très jeune enfant et sa famille au cœur des politiques de développement et de l'offre de l'éducation. Ensuite, nous proposerons une approche par le *care* tout au long du développement pour comprendre la recomposition des fonctions liées à la petite enfance, au cours de la préscolarisation et de l'enseignement préprimaire.

### **Première approche transversale : jeux d'influences et rapports de domination**

*« Ce dont chacun bénéficie dépend de sa position sociale et des conditions dans lesquelles se déroulent son existence. Dans les familles dominantes, il a longtemps été facile d'accéder aux formes écrites du savoir et aux pratiques spécifiques des milieux dirigeants. Dans les milieux populaires, les jeunes étaient à la fois exposés aux valeurs propagées par les élites, et à celles de contre-cultures d'opposition ou de résistance. L'évolution actuelle des supports de transmission des messages modifie ce qu'apprennent les enfants et les adolescents, favorise l'accès à des configurations élargies de valeurs, fait découvrir de nouveaux univers de référence, mais efface parallèlement ce qui se transmettait localement, en dehors de toute forme d'enseignement organisé (Claval, 1997 : 122) ».*

En considérant l'espace préscolaire comme un espace culturel selon les termes utilisés par P. Claval, c'est la transmission des éléments de la culture et leur recomposition qui est mis en scène. Ces éléments assurent la continuité de la vie collective, passant de génération en génération, interprétés par chacun selon son bagage culturel différent, sa liberté et sa possibilité d'innover.

Le jeu des acteurs de la préscolarisation est un élément essentiel de notre objet d'étude. L'individu se meut entre les solidarités existantes au sein de ses groupes de références et son désir de trajectoire personnelle qui se « manifeste dans la recherche par l'individu de ce qu'il estime être les meilleures places auxquelles il/elle peut prétendre » (Lussault, 2007 : 32). Cet angle de notre étude prendra appui sur les entretiens collectés et retranscrits dans le développement. Cependant, il est important de contextualiser le jeu de ses acteurs à l'éclairage des différents espaces qu'ils fréquentent, entretenant des rapports d'influences et de dominations complexes, notamment autour de la question du placement au « plus près » et du placement au « plus tôt » entretenus par la préscolarisation.

L'interaction sociale, du fait de coprésence physique, est une source essentielle de relations d'influences réciproques. Comment déterminer les jeux d'influences? Raffestin distingue l'influence qui recourt à la persuasion et le pouvoir qui recourt à des moyens (1980 : 47). L'idéologie en faveur des programmes de scolarisation pour tous a aussi une réalité matérielle, située du point de vue de la population (en position *bottom* ce qui sous-tend l'idée d'une possible demande de compte) et du point de vue de l'Etat (position *up* avec les lois sur l'Education). En s'intéressant aux mesures relevant des

politiques publiques et aux injonctions de l'aide internationale, nous pouvons déterminer ce qui relève des enjeux de pouvoir, voire d'un pouvoir normatif qui se fonde sur la manipulation des ressources symboliques. Plus diffuses sont les influences liées aux changements de modes de vie qui seront éclairées par les témoignages de différentes familles. La population réagit puisqu'elle reste un acteur-enjeu qui est capable de faire échec aux manipulations dont elle est l'objet (Raffestin, 1980 : 71) ou tente de se les approprier comme dans nos exemples.

La conduite de politiques publiques subit elle-même diverses influences, à commencer par les idées liées au tournant néolibéral qui voit une certaine affirmation du « capitalisme réticulaire »<sup>16</sup> tel que le décrit Martin Vanier (2015). La diversité et la valeur des services liés au champ de la petite enfance, qui englobe pour notre sujet l'éducation, l'enseignement, la prise en charge de la santé et le mode de garde, prend toute son importance. Ils ne sont plus seulement soumis aux services publics conçus en adéquation avec l'image de l'Etat-providence mais influencés par les évolutions technologiques permettant de nouvelles circulations et connexions comme de nouveaux accès. Ces considérations constitueront un angle pertinent pour analyser les évolutions qu'ont connu la prise en charge du jeune enfant et le système éducatif en Inde.

Cependant, aux différentes échelles, l'Etat fédéré, l'Etat fédéral et les collectivités locales voire les organisations parapubliques (dans le cas des écoles privées subventionnées) restent des acteurs impliqués où leurs agents peuvent exercer des rôles croisés. Cela constitue l'enjeu essentiel de l'organisation des réseaux d'action publique en cherchant à « les rendre lisibles malgré leur architecture, efficaces malgré leur pluralisme, pérennes malgré la liberté de leurs membres » pour mieux comprendre la « simplification des sociétés complexes » (Vanier, 2015 : 88). La distribution des compétences politiques découpent théoriquement les tâches de l'Etat central et des Etats fédérés. Concrètement, cela correspond en Inde à un emboîtement des échelles administratives et académiques. Leurs représentants travaillent dans un système plutôt hiérarchisé et modifient parfois leurs actions selon les contextes locaux. Un rapprochement des instances peut être lié à la présence d'une personnalité reconnue pour ses idées ou interférant sur les tableaux administratif et académique, ou correspondre à la présence d'un groupe particulièrement actif sur un territoire : un mouvement associatif, une organisation féminine... Cela peut être l'occasion pour une instance de se mettre en valeur ou d'agir en tant qu'intermédiaire entre les services. C'est le cas par exemple lorsque les *anganwadis* fonctionnent de manière aléatoire dans certains Etats ou que les familles bénéficient d'une information asymétrique de ses fonctions. Au Tamil Nadu et à Pondichéry, le suivi des programmes (favorisant la scolarisation ou la fréquentation de l'*anganwadi*) est plus fort qu'ailleurs. L'infrastructure accueillant les programmes est une vitrine des actions de l'Etat et représente une instance politique spatialisée en agissant visiblement sur son territoire.

---

<sup>16</sup> Martin Vanier (2015 : 106) appelle ainsi le « mode d'enrichissement économique, et à travers lui de structuration et de régulation sociales, qui fait des réseaux et de leurs capacités de connexion, de circulation, de distribution, et d'une façon générale de médiation – donc de services – le champ de production de la valeur ».

S'appuyant sur des théories normatives de la localisation et de l'optimisation, le gouvernement du Tamil Nadu a tenté de promouvoir son action à travers un maillage territorial serré. La mise en place des mesures s'appuyait sur des configurations rationnelles d'accès au système éducatif et social telles que l'installation des écoles à une distance inférieure à un kilomètre, des centres *anganwadis* dans les zones rurales puis en fonction d'un certain nombre de foyers. Cela s'appuyait sur des connaissances en matière de distribution existante et des besoins de la population collectées grâce à l'action de ses fonctionnaires disséminés sur le territoire. Ces derniers s'emploient à dresser des repères permettant de donner et de mesurer l'efficacité des actions, d'élaborer des statistiques précises, d'assister ou d'animer des réunions et de relater les informations aux employés des *anganwadis* qui sont sur le terrain. A ces actions dans un système encore très hiérarchisé, s'ajoute la rédaction de rapports qui nécessitent la collecte, le codage et la mise en forme de l'information et prennent une grande partie du temps des employés. Ce thème est particulièrement développé par A. Gupta dans son ouvrage : *Red Tape: Bureaucracy, Structural Violence, and Poverty in India*, 2012. L'implication de ces acteurs a certainement eu des effets sur notre terrain promouvant une meilleure agencéité des employées des *anganwadis*.

Depuis l'Indépendance, les mesures sociales prises par le gouvernement du Tamil Nadu occupent également un champ symbolique dans la construction de son territoire<sup>17</sup>. La valeur accordée à l'éducation (à travers l'EPT et la prise en compte des *first learners*) et à l'investissement de l'Etat contribue à fonder puis affermir le sentiment d'identité collective des Tamouls du Tamil Nadu en même temps que d'asseoir son électorat. La langue tamoule<sup>18</sup> marque le Tamil Nadu d'une identité culturelle remarquable par son antériorité historique sur les autres langues dravidiennes et l'existence d'un corpus littéraire en tamoul classique d'une grande qualité (Trouillet, 2010 : 175 ; Headley, 2006 : 91). Son passé glorieux est un second point important : au premier millénaire, le royaume des Cholas exerçait son hégémonie sur une grande partie de l'Inde du Sud comme en témoignent de magnifiques temples, des fresques, des sculptures de pierres ou de bronze et des créations artistiques comme la danse *bharatanatyam*. Des expéditions maritimes vers l'Asie du Sud-Est, constituées de navigateurs explorateurs et de commerçants, ont participé à la diffusion de cette culture. L'ancrage « historique de la langue tamoule dans cette région, la littérature, l'architecture des temples, les pratiques religieuses ainsi que les pèlerinages », formait un espace culturel homogène inscrit dans la durée (Trouillet, 2010 : 175) repris par le Mouvement Dravidien (le mouvement pour le respect de soi-même, fondé par Periyar E. V. Ramasamy) marqué par une forte idéologie anti-brahmane et une volonté de lutter contre l'oppression des castes les plus basses. En effet, les castes intermédiaires sont très peu représentées, favorisant une opposition idéologique forte entre les Brahmanes aryens et les basses castes

---

<sup>17</sup> Lussault explique qu'en « agissant explicitement *sur, par et pour* le territoire, le pouvoir institutionnel sur scène s'adresse au collectif, en usant du *détour* par l'objet spatial », ici la dotation d'écoles et de centres sociaux (2007 : 229).

<sup>18</sup> Le tamoul se codifie sous sa forme classique à partir du III<sup>ème</sup> siècle avant notre ère. Il est contemporain du sanskrit, devenu depuis une langue morte au contraire du tamoul qui est ainsi la langue indienne parlée et écrite la plus ancienne. Les anthologies de poèmes *Sangam* (du I<sup>er</sup> au IV<sup>ème</sup> siècle) et la littérature dédiée au Shivaïsme (VI<sup>ème</sup> siècle) sont les formes de littérature ancienne les plus connues tandis que l'imprimerie ne sera utilisée qu'au XIX<sup>ème</sup> siècle pour cette calligraphie si particulière.

dravidiennes, exacerbée par la classification administrative durant la colonisation britannique et la prédominance des Brahmanes au sein de l'administration (Irschick, 1969). A mesure que croissait le désir de participer au pouvoir régional et local, les associations non-brahmanes dravidiennes se furent plus contestataires remettant en cause les tenants de l'hindouisme traditionnel (Trouillet, 2010 : 177). Periyar, le leader du mouvement durant l'entre-deux-guerres, prôna à la fois un système plus égalitaire pour les basses castes et pour les femmes, dénonçant les mariages précoces, l'interdiction de remariage des veuves, et défendit très tôt le recours à la contraception (Guilmoto & Kulkarni, 2004 : 65). Le parti DMK (*Dravida Munnetra Kazhagam* ou fédération dravidienne du progrès depuis 1949), issu du Parti de la Justice mais rejetant l'athéisme militant de ce dernier, se concentra sur la condition des basses castes et l'identité dravidienne. Le DMK va notamment entrer en compétition avec le Congrès sur ces questions et appuyer les débats sur les stratégies de développement, les transformations sociales et la question linguistique (Goreau-Ponceaud, 2008 : 159). La sécession étant impossible, le Tamil Nadu exacerba son attachement à la langue et à la culture tamoule, repoussant notamment les tentatives de l'imposition du hindi dans les écoles primaires et en promouvant par exemple le tamoul comme langue liturgique afin de concurrencer le sanskrit et favoriser la nomination de non-brahmanes à la direction de temples dédiés à *Murugan*, une divinité de lignée de toutes les castes (Trouillet, 2010 : 193). De fortes personnalités politiques se sont également dégagées notamment deux femmes qui intéressent notre étude : la ministre en chef Jayalalitha (ci-dessous) et Tara Cherian, activiste sociale et première femme maire de Madras en 1957, qui a lancé le programme des déjeuners gratuits dans les écoles de Madras.

*La popularité de Jayalalitha tient certainement autant de la longévité de sa carrière politique que de l'aspect romanesque qui a marqué sa vie. Avant d'être à la tête du grand parti tamoul « All India Anna Dravida Munnetra Kazhagam » (AIADMK), et d'être plusieurs fois ministre en chef de 1991 à 2016, Jayalalitha était une actrice reconnue du cinéma tamoul. Petite-fille d'un grand chirurgien de Mysore, son père meurt alors qu'elle n'a que*



*deux ans. Elle part vivre chez ses grands-parents maternels à Bangalore où elle est scolarisée dans une école privée de langue anglaise, puis continue sa scolarité à Chennai. Remarquée lors de spectacles de bharatanatyam, sa mère, alors actrice de théâtre, la persuade de jouer dans des films alors qu'elle n'a que quinze ans. Artiste polyglotte, elle jouera dans pas moins de 140 films, en langue tamoule, kannada, télougou et anglais et sera la première héroïne à apparaître en*

*jupe dans le cinéma tamoul. Récompensée plusieurs fois pour ses rôles, elle participera notamment à *Deiva Magan*, le premier film tamoul proposé aux Oscars en 1971.*

*Elle entre en politique dans le parti AIADMK, fondé et dirigé par M.G.Ramachandran, lui-même ancien acteur, réalisateur et producteur, qui sera ministre en chef entre 1977 et 1987. Elue à la chambre haute du parlement (Rajya Sabha ou Conseil des Etats), elle conduit AIADMK lors des élections nationales de 1984. Elue députée à la Vidhan Sabha (chambre basse du Tamil Nadu en 1989), son parti remporte ensuite les élections grâce à sa coalition avec le parti du Congrès : 225 sièges sur 234 à la Vidhan Sabha et les 40 sièges*



de la Lok Sabha (chambre basse du parlement indien). Elle devient alors la première femme élue ministre en chef du Tamil Nadu. Elle alterne ensuite succès et défaites électorales et est impliquée dans plusieurs affaires de corruption. Condamnée puis acquittée, elle redevient ministre en chef en 2002, perd les élections suivantes mais sera réélue en 2011. Jugée et condamnée à quatre ans de prison en 2014 pour corruption et fraude fiscale, elle est acquittée en appel quelques mois après. Elle remportera alors les élections de mai 2016.

Ses partisans qui la surnomment « Amma » (mère) restent nombreux. En 1995, le mariage de son fils adoptif avec la petite-fille d'un acteur reconnu (Shivaji Ganesan, surnommé le « Marlon Brando du cinéma indien ») fut retransmis sur écran géant et suivi par près de 150 000 personnes. Dès les premières heures de l'annonce de son décès en 2016, la population comme les figures politiques tel que le Premier ministre Narendra Modi, se sont précipitées pour lui rendre hommage. A l'intérieur d'un grand parc public, drapé dans le drapeau indien, son corps était exposé. Le gouvernement central a décrété une journée de deuil national en guise de respect pour Jayalalitha mais ce fut un deuil de sept jours au Tamil Nadu et près de cinq cents partisans qui se seraient donné la mort à l'annonce de sa disparition<sup>19</sup>.



La valeur accordée à l'éducation par l'Etat du Tamil Nadu était aussi une manière d'affirmer une certaine identité tamoule populaire centrée autour de son territoire. Comme Denis Retaillé le démontre, par sa double fonction politique et symbolique, par les effets de solidarité qu'il engendre, cet engagement pourrait au bout du compte être une « forme spatiale de la société qui permet de réduire les distances à l'intérieur et d'établir une distance infinie avec l'extérieur, par delà les frontières » (Retaillé, 1997, cité par Di Méo, 1998). Cependant, la remise en cause du rôle de l'Etat notamment à travers la question du maintien d'un *welfare* plus ou moins généralisé se pose au niveau mondial et prend une tournure particulière au Tamil Nadu, en s'ancrant dans un contexte économique et politique en plein redéploiement de l'Etat.

<sup>19</sup> Source des images : [www.economicstimes.indiatimes.com](http://www.economicstimes.indiatimes.com); [www.mugermagoneline.com](http://www.mugermagoneline.com); [www.tn.gov.in](http://www.tn.gov.in); [www.indiatoday.in](http://www.indiatoday.in)

Jusqu'au début des années 1990 et l'adoption des réformes économiques<sup>20</sup>, l'Etat central était le principal investisseur. Deux mouvements parallèles sont ensuite à l'œuvre : la libéralisation économique (consacrée par les réformes de 1991) et la décentralisation (avec les amendements constitutionnels de 1992) qui laissent place à une multiplication des acteurs tout en permettant à l'Etat de conserver sa place à travers un repositionnement complexe des modes de gouvernance (notion de *rescaling* ; Kennedy, 2014). Le gouvernement du Tamil Nadu a cherché à attirer les capitaux privés susceptibles de financer la croissance, en mettant en place un système d'incitations financières, de concessions fiscales et de terres cédées à bas prix, puis en créant depuis 2005 des espaces extraterritoriaux non soumis au régime fiscal et juridique du pays, ou Special Economic Zones (Vijayabaskar, 2017 : 44, Kennedy, 2015 : 2). Cet Etat devait maintenir un environnement favorable aux entreprises, notamment en garantissant la présence d'une main d'œuvre bon marché, sans se départir de sa base électorale populaire (Vijayabaskar, 2017b : 42). En effet, les politiques sociales du Tamil Nadu semblent agir comme un filet de protection pour les employés temporaires, les maintenant dans un état « d'entre-deux », entre le rural et l'urbain, augmentant artificiellement les salaires minimums des emplois peu qualifiés (Vijayabaskar, 2017a : 70). Un des leviers est le recours croissant à la main d'œuvre migrante des autres Etats, ces travailleurs ne sont pas éligibles à la plupart des mesures de l'aide sociale, acceptant des salaires peu élevés et des conditions de travail difficiles (Vijayabaskar, 2017b : 45 ; 52).

Les règles concernant la redistribution se trouvent discutées et interrogent l'image même du rôle de l'Etat par rapport aux divers groupes sociaux. La montée de l'individualisme est concomitante, associée à un changement de valeurs et un désir de participation individuelle. Pour cela, la question de la reconnaissance de l'Etat dans la prise en charge de l'enseignement préscolaire sera discutée au prisme de l'évolution des rapports sociaux plus largement dans les chapitres suivants. Elle se développe dans un contexte d'accroissement des formes de mobilité qui contribuent à la fragmentation de l'expérience vécue et à la construction d'identités transformées, recomposées dans des territoires multiples, dissociant souvent représentations et pratiques (Joye, 2000 : 203 ; Berdoulay, 2000 : 119).

En Inde, l'école publique est même devenue, au fil des années, une sorte de personnage monstrueux pour beaucoup d'individus, qui a amené différents groupes sociaux à modifier leurs pratiques et leurs choix éducatifs. Tout d'abord, les rumeurs, les signalements négatifs dans la presse, les déconvenues quant aux opportunités réelles offertes par l'éducation traduisent l'importance de l'information qui se forme, s'accumule, se combine et circule. Tous les réseaux qui intéressent la communication de masse sont des instruments de pouvoir qui permettent d'enserrer une population dans une trame informationnelle. Lors des campagnes pour l'éducation en Inde, la radio et la télévision ont été très utilisés à travers leurs programmes d'*open education*. Les

---

<sup>20</sup> Ces réformes mettent fin à la gestion du système d'autorisations et de contrôles des investissements industriels par l'Etat central qui existait depuis l'Indépendance. Cela permettait à ce moment-là une planification en matière de création et de localisation, limitant la capacité des Etats régionaux à conduire leur propre politique industrielle au sein de leur territoire (Kennedy, 2015 : 3).

journaux, les émissions populaires télévisées et les réseaux d'internet les complètent aujourd'hui. De plus, ces différents medias contribuent à diffuser des informations dont le caractère percutant peut créer des réflexes conditionnés ou de nouveaux schémas de comportements. Cela nous a amené à nous pencher sur le rôle de diffusion de certaines normes par les classes moyennes urbaines à qui l'on associe des pratiques réservées à une élite et pourtant largement mis en valeur par les medias. Le « penchant postmoderniste » a tendance à créer des niches, tant dans les choix du mode de vie et des formes culturelles que dans les habitudes de consommation associées à l'expérience urbaine, parées de l'aura de choix dans la mesure où les moyens financiers le permettent (Harvey, 2010 : 172). La classe dominante s'associe et contrôle, par ses codes, la production, la circulation et l'interprétation des messages (Raffestin, 1980 : 91). A cela, s'ajoute en Inde la question de la maîtrise de la langue anglaise et les relations de pouvoir qui en découlent. En effet, l'anglais était en 1950 la deuxième langue officielle avec l'hindi pour une période de 15 ans. Les Etats dravidophones (citons le tamoul, le télougou, le kannada et le malayalam parlés en langue principale par environ 24% des Indiens) s'étaient opposés à ce que l'hindi devienne seule langue officielle à l'Indépendance et c'est ainsi que l'anglais est resté la deuxième langue officielle. Elle est souvent employée en tant que langue administrative et associée aux élites. Cette opposition se retrouve dans les écoles où l'enseignement est dispensé en langue vernaculaire à l'école publique et en langue anglaise à l'école privée. Face à l'anglais, langue véhiculaire, beaucoup de grandes langues nationales jouent le rôle de « langue de la campagne » (Raffestin, 1980 : 91). L'anglais peut ainsi apparaître comme l'expression de relations dissymétriques, donc d'inégalités qui inquiètent particulièrement les familles, quelque soit leur catégorie sociale. Cette plus-value linguistique, souvent récupérée par la société urbaine, promeut la langue en capital social et symbolique.

Lors des enquêtes, les moments où les entretiens s'attardaient sur les pratiques éducatives de la vie ordinaire, les routines autant que les aspirations renseignent sur les moments de friction entre les opportunités réelles, les contraintes et les souhaits. Empruntant les méthodes des *cultural studies* (partie 1.6), c'est aussi un moyen de mieux comprendre le caractère intentionnel de leurs représentations : « La production de représentations et des systèmes d'objets dont elles sont faites, a des finalités pratiques ; elle guide l'action et est, dans le même temps, motivée par elle » (Debarbieux, 2004 : 28). En effet, il s'agit de tenir compte de la quête de distinction qui s'observe dans toute société au prix de l'analyse des interactions sociales et de leur contenu culturel, dans un espace donné – en intégrant ici les dynamiques en cours dans les différentes formes de préscolarisation – tout en mesurant les décalages interpersonnels qui autorisent de multiples formes de domination et d'hégémonie (Di Méo, 2008). Selon G. Di Méo, cette géographie sociale et culturelle de l'action doit « s'ouvrir aux grandes questions sociales qui impliquent l'espace géographique : qu'il s'agisse de son appropriation et de sa valorisation, de son partage ou de sa confiscation par quelques personnes ou factions, de la polarisation ou de la diffusion sociale qu'il enregistre, de l'intégration, de la mixité ou de la ségrégation qu'il affiche, etc » (2008 : 63). L'importance des liens interpersonnels et leurs spatialisations diverses occupent largement le champ de la géographie sociale car ils produisent des espaces socio-

économiques, supports autant que produits « des relations interpersonnelles, de la médiatisation de celles-ci par le territoire ou des effets déterminants que les lieux exercent sur les jeux et les enjeux sociaux » (Di Méo, 1998 : 268). La géographie sociale doit également prendre en compte les rapports de domination et d'hégémonie, à toutes les échelles et des valeurs universelles que sont l'aspiration au bien-être, la santé ou l'éducation.

Si l'on se place sous l'égide d'une géographie radicale, les pratiques éducatives en cours dans les pays des Suds ont longtemps été modelées par les aléas des formes marchandes et non-marchandes du capitalisme en Occident, allant de pair avec une intégration croissante de l'économie mondiale sous hégémonie politique, économique et sociale occidentale, mobilisant la cristallisation de nouvelles formes. Ces pays connaissaient une première refonte de leur système éducatif dans un contexte postcolonial marqué. Longtemps couplés à l'aide internationale, les fonds consacrés à l'amélioration, voire à la création, des systèmes éducatifs étaient alors conditionnés à un certain nombre de mesures d'ajustements et de contraintes parfois difficiles à mettre en place. Pour J.M. Severino, l'aide au développement a toujours reposé sur trois fondements : le géostratégique, l'économique et l'éthique (2001). Ce dernier point questionne comment les individus des différents bords participent à un espace qui à la fois produit et subit des normes. Questionner les progrès engendrés par les mesures éducatives et l'adhésion du public est un premier axe important pour comprendre notre sujet. Le deuxième pourrait être l'interrogation de l'identité des producteurs des lois, des normes. Les travaux actuels sur l'approche par compétences permettent de renouveler ces approches, notamment sur l'aide internationale en Afrique (Anderson-Levitt, Fichtner & Bonnery, 2017). Il s'agit de comprendre comment les savoirs sont-ils appropriés et non plus seulement transmis. Cela sous-entend qu'il faut s'interroger sur la manière dont se mettent en place de nouvelles formes pédagogiques, en faisant référence aux compétences pour mettre en place un curricula, une meilleure lisibilité des qualifications et des évaluations certificatives ainsi qu'une réappropriation des individus de leur parcours de formations<sup>21</sup> comme cela a émergé pour l'enseignement professionnel en Amérique du nord.

Ensuite, notre recherche nous a amené à interroger la manière dont les bailleurs de fonds, les associations et les ONG sont porteur de normes mais aussi comment l'engagement des agents de terrain se joue auprès des jeunes enfants et de leurs familles. En effet, peut-on s'interroger sur le passage d'un état de passion suscité par un engagement romantique à une figure du volontaire qui exprime sa compassion à travers ses gestes face à ce qui est ressenti comme intolérable (Fassin, 2010 : 322-325). Leurs actions semblent se situer principalement sur l'individu à secourir plus que sur le cadre lui-même, ils sont les intermédiaires qui rendent supportable une réalité rendue visible par les changements (enrichissement d'une partie de la population, transformation de quartiers urbains...) et peuvent être considérés comme experts dans leur champ (Retaille, 2012 : 138-139). S'interroger sur la production de normes éducatives paraît

---

<sup>21</sup> Certaines personnes y voient cependant un assujettissement de l'éducation aux intérêts économiques, au détriment d'une formation plus ouverte, critique, humaniste, citoyenne (Chauvignat & Coulet, 2010 : 16).

essentiel pour comprendre les enjeux de la diffusion de la préscolarisation et le rôle des intermédiaires du développement. Cela s'inscrit dans un champ plus large de la recherche sur le droit à l'éducation.

## **Deuxième approche transversale : justice spatiale et extension des capacités**

Sur le terrain, la circulation de l'information, la perspective ou la comparaison amènent à réfléchir en termes de justice ou d'injustice. La notion de justice spatiale est posée comme l'inscription spatiale des faits sociaux dont on aurait mesuré par ailleurs s'ils contreviennent ou non à la justice, s'ils sont la cause ou la conséquence d'une injustice spatiale ou si des situations particulières peuvent s'inscrire dans le cadre d'une conception universaliste (Bret, 2010). La justice spatiale peut être envisagée comme une conséquence et comme un processus (Marcuse, 2010), dépendant de la mobilisation et de la portée du concept qui produit ces résultats.

Une mise en cohérence de l'organisation d'un territoire avec un projet de société permet d'agir directement sur le spatial pour agir indirectement sur le social à travers la définition d'objectifs sociaux et la conception d'une politique d'aménagement. La volonté d'agir sur l'espace, notamment par le biais des politiques éducatives, s'inscrit dans l'idée que les opportunités du territoire doivent être plus favorables à tous tout en veillant à répartir au mieux les dépenses publiques. Des effets rétroactifs peuvent être justes ou injustes pour la société (mères de famille qui peuvent ou non travailler sereinement, disposition de l'argent vers l'éducation ou source d'économie à réserver pour d'autres dépenses...) et être perçus comme des injustices sociales, ce qui questionnera les politiques territoriales visant à réduire ces « injustices ». C'est une définition « redistributrice » de la justice, elle questionne de ce fait la « re-présentation » de l'espace (Gervais-Lambony & Dufaux, 2009).

Si l'on se place du point de vue des individus, l'accessibilité offerte est-elle réelle ? Pour commencer, nous prendrons en considération tout ce qui touche à la distribution équitable et juste dans l'espace des ressources socialement valorisées et les possibilités de les exploiter. Dans le cas de l'accès à l'école, on pourrait mettre en valeur la possible inégale distribution des ressources (établissements, personnel, équipement...) ou la ségrégation de quelques groupes en leur sein et souligner les possibles organisations de l'espace qui garantissent à tous un identique accès. Un maillage du territoire semble être essentiel, rejoignant le choix du Tamil Nadu de porter au niveau le plus élevé possible la part de ceux qui en sont le moins bien pourvus, ce qui lui permet de mettre en cohérence l'organisation d'un territoire avec un projet de société plus juste. En effet, la faiblesse numéraire des brahmanes a permis que les oppositions entre castes « hautes » et « basses » ne soient pas le cœur des débats et que puissent davantage s'exprimer la majorité de la population. Les mouvements anti-brahmanes prennent naissance au début du XX<sup>ème</sup> siècle alors que germe l'idée parmi les castes dominées que certains droits légitimes leur sont refusés. Composés de classes supérieures non-brahmanes, castes agricoles et commerciales, ils s'engagent à améliorer les opportunités pour

l'ensemble des non-brahmanes et forment le Parti de la Justice en 1916 autour de Periyar E.V. Ramaswami. Le Parti de la Justice participe à la propagande contestant les positions privilégiées des brahmanes, le monopole sur l'éducation et l'administration. Peu à peu, la représentation des autres communautés dans ces secteurs et parmi les politiques se fait plus adéquate. Cependant, des dissensions au sein du parti se font sentir et différents débats éclatent : quelles mesures privilégier pour obtenir l'adhésion du vote non-brahmane, peut-on répondre aux énormes attentes et mettre fin à la discrimination, peut-on empêcher que les castes intermédiaires, commerciales et agricoles, lorsqu'elles sont présentes ne prennent le pas sur les autres... Les relations entre l'Etat fédéré et le Centre peuvent également être tendues comme lorsque le Tamil Nadu dans sa volonté d'élargir sa politique de réservation dépasse largement les chiffres prescrits par la Constitution. Ainsi le contexte particulier du Tamil Nadu sera explicité dans le cadre théorique et méthodologique. L'Etat est ainsi légitime pour traiter les disparités spatiales considérées en tant qu'inégalités ou injustices mais les résultats d'une politique volontariste restent incertains.

Même si elle a baissé depuis, la croissance économique était évaluée à 7% dans la décennie 1997-2007. Reprenant la théorie du ruissellement<sup>22</sup>, la diffusion du progrès par les espaces et les groupes les plus riches laisse espérer que l'augmentation des revenus des plus riches bénéficiera à un grand nombre d'individus puisque ils seront réinjectés dans l'économie, notamment par le biais de la consommation et de l'investissement, facilitant l'accès au reste de la population. Pourtant, des groupes ou des espaces peuvent s'organiser sans attendre que leur environnement immédiat les ait atteints. Sur le modèle du *leapfrog*<sup>23</sup>, ils préfèrent sauter l'étape intermédiaire de la diffusion à proprement dite et cherchent à accéder directement à un statut favorable (Landy & Varrel, 2015 : 268). D'importants investissements éducatifs sont ainsi consentis par les familles mêmes les plus modestes en vue d'une mobilité rapide de leur famille restreinte. A l'échelle du groupe, des structures clientélistes ou communautaires peuvent être observées ou une région peut bénéficier d'un quota d'emploi pour une caste qui sera dominante sur son territoire. Un entrepreneur philanthrope peut également favoriser l'émancipation de son groupe d'origine en créant des écoles ou des bourses pour leurs enfants. L'afflux d'argent privé ou l'action de la « société civile »<sup>24</sup> ou organisée peuvent infléchir localement les situations. La notion même de justice, quoique polysémique, est discutée par l'émergence des mouvements sociaux qui ne souhaitent plus vivre au milieu des disparités et l'activisme de certaines associations.

Les premières formes de préscolarisation publique sont un des outils politiques pour lutter contre des inégalités stigmatisant les enfants issues des familles les plus modestes. Les politiques sociales et les politiques d'éducation, de leur conception globale à leur

---

<sup>22</sup> La théorie économique libérale du ruissellement (ou *trickle down*) est notamment convoquée lorsqu'il s'agit de réduire les impôts des personnes aux plus hauts revenus. La métaphore du ruissellement reprend l'image des cours d'eau qui ne s'accumulent pas au sommet de la montagne mais ruissellent vers les plaines et les vallées.

<sup>23</sup> Le modèle reprend le « jeu du saute-mouton » pour expliquer ces choix.

<sup>24</sup> Frédéric Landy et Aurélie Varrel (2015 : 269) soulignent qu'en Inde, malgré l'usage du recours collectif en justice (*Public interest litigation*), le recours au droit d'accès direct à l'information (*Right to Information Act*) ou le développement des mobilisations anti-corruption, la segmentation de la société y freine les revendications universalistes au nom de la justice.

application locale, questionnent et redistribuent les inégalités territoriales. Sa reconnaissance par la société civile et l'activisme des employés et des bénéficiaires participent à la promotion des fonctions positives d'un gouvernement qui met en avant des services publics comme la santé, la vaccination infantile, l'éducation primaire, les infrastructures rurales... Amartya Sen réaffirme le rôle fondamental des institutions dans la quête de la justice (2010: 17) en identifiant des injustices réparables déterminées par l'impact d'un changement social ou liées à des insuffisances institutionnelles. La promotion d'un minimum d'égalité publique implique que les services publics locaux et les institutions soient crédibles pour les gérer localement, de promouvoir l'élection et la représentation des intermédiaires et l'implication des groupes défavorisés (Drèze & Sen, 1995 :105). La diffusion d'une éducation de qualité est également sous-tendue à une forme de ruissellement, où la décentralisation progressive de la connaissance est corrélée à la présence des intermédiaires (professeurs entre autres) et aux innovations dans les méthodes et les accessibilités. L'ouverture vers le droit à l'éducation pour tous mêle l'action de la justice procédurale avec le discours participatif et le jeu des acteurs fondés sur l'idée d'une justice en progression. L'influence du discours néolibéral de décentralisation, de diminution des distributions de ressources et du recul des formes de justice structurelle peuvent relancer les injustices spatiales et l'oppression<sup>25</sup> qui implique que certains groupes ne pourront acquérir les moyens même de faire des choix (Gervais-Lambony & Dufaux, 2009) et questionner la portée de l'idée de justice.

Outre la prise en compte des rapports de domination exposés, les opportunités réelles et les réalisations sociales se font à l'aune des capacités réelles des individus dans un pays « iceberg » (Landy & Varrel, 2015). Au grand écart (social, économique et spatial) qui définit tout pays émergent, l'Inde apparaît comme un pays « iceberg » où inégalités spatiales et sociales s'accroissent étant donné que les espaces « riches » se multiplient mais que la majorité des espaces restent « immergés ». Les extrêmes coexistent et les contrastes apparaissent parfois plus clairement encore à l'échelle fine, par exemple à l'échelle d'un quartier comme nous le ferons pour Muthialpet et Ouppalam. Les disparités peuvent être fondées sur des discriminations liées à la classe, au genre, à l'appartenance communautaire voire de caste mais elles peuvent aussi être liées à des questions d'accessibilité ou non aux réseaux d'eau, d'électricité, de transport, d'un emploi à proximité de son domicile, de sa participation à un programme d'aide sociale ou de redistribution (Landy & Varrel, 2015 : 265-267).

La capacité est en fait une perspective qui permet d'évaluer raisonnablement les avantages ou les désavantages d'une personne, qui fait état des possibilités effectives

---

<sup>25</sup> Philippe Gervais-Lambony et Frédéric Dufaux (2009) citent Iris Marion Young (1990) et ses cinq formes de domination: 1. l'exploitation liée au système capitaliste, qui exclut des processus de prise de décision, des choix individuels de vie et de la reconnaissance de leur identité collective ; 2. la marginalisation : ceux qui ne sont pas inclus dans le fonctionnement de la société notamment le monde du travail, exclus de la vie sociale, perdent l'estime de soi ; 3. l'absence de pouvoir : exclus de toute prise de décision de leur espace de vie en dehors de la redistribution économique ; 4. l'impérialisme culturel : le groupe opprimé est vu de l'extérieur, rendu invisible et stéréotypé ; 5. la violence comme conséquence de l'appartenance à un groupe.

qu'elle a de choisir diverses combinaisons de fonctionnement. Cela nécessite de s'interroger sur les processus, le traitement de l'équité et notamment son traitement procédural. Des individus différents n'auront pas les mêmes fonctionnements et, pour obtenir le même résultat, ils n'utiliseront pas les mêmes objets. L'hétérogénéité personnelle basée sur des caractéristiques physiques disparates et la diversité des environnements, ouvrant des différences de perspectives relationnelles et le cumul de désavantages issus de sources différentes questionnent les capacités réelles d'un individu (Sen, 2010 : 311). La pauvreté sera elle-même appréhendée comme une privation de capacités élémentaires et non pas seulement comme une faiblesse de revenus.

S'il n'existe pas de liste exhaustive de capacités de base, Jean Drèze et Amartya Sen (2014: 127) mettent en valeur le rôle de l'éducation et de la santé. Elles ont tout d'abord des effets considérables sur notre qualité de vie, notre liberté de comprendre le monde, de conduire notre vie en étant bien informé, de communiquer avec autrui et d'être en prise avec ce qui se passe. Elles offrent ensuite des opportunités économiques et des perspectives d'emplois mais aussi une aptitude à faire entendre sa voix politique et influencer sur les actions publiques. Elles promeuvent l'idée de responsabilisation sociale, permettent de résoudre des problèmes de santé ou de qualité de vie. Elles établissent un changement dans la façon dont le public perçoit la portée des droits de l'homme, ouvrant une perception plus claire de l'importance de la santé et de l'éducation, de la compréhension des droits humains, de la compréhension et de l'usage des droits légaux, donnant plus de poids à la voix des femmes et accroissant leur pouvoir dans les décisions familiales (Drèze & Sen, 2014 : 127).

A l'échelle domestique, la répartition des avantages et des corvées peut entraîner des conflits au sein des familles. Cela prend également la forme d'une répartition des ressources qui peut sembler inéquitable. La recherche de l'harmonie de la vie familiale exige des convergences d'intérêts que les aspects conflictuels soient résolus implicitement plutôt que par négociation explicite. Cependant, grâce notamment à l'action d'organisations de femmes indiennes, l'oppression de ces dernières est devenue un enjeu public et les biais affectant la perception de ces inégalités sont plus facilement identifiés et négociés (Sen, 2010 : 212). Dans le cas du jeune enfant, la famille est présumée être la mieux placée pour prendre soin de lui. Le manque de ressources, d'énergie, de disponibilité ou de temps nécessaire représente autant de variables à prendre en compte tout comme la méconnaissance de certains soins et de pratiques alimentaires adaptées aux jeunes enfants. Les *anganwadis* avaient d'ailleurs pour mission première de réguler la « sagesse populaire » qui paraissait dans certains cas inadéquate (Drèze & Sen, 2014 : 184). Pour les parents, les connaissances liées à l'éducation des enfants augmentent grâce à des sources multiples. Ils ont ainsi la possibilité d'établir des points de comparaison entre leurs pratiques éducatives et celles d'autres familles dont ils se sentent plus ou moins proches. La place de l'enfant doit être réinterrogée à l'aune du changement de ces nouvelles pratiques.

Soutenir des programmes à visée universelle comme les ICDS ou l'Education Pour Tous élargit les capacités de tous. La perspective des capacités est emblématique de la



mise en place des Objectifs du Millénaire pour le Développement<sup>26</sup>. En permettant de prendre en compte de multiples axes de subordination, elle juge l'avantage d'un individu à sa capacité de faire les choses et les raisons qui l'amènent à le faire (Drèze, 2010 : 281 ; 284). L'engouement pour l'éducation privée en est symptomatique car, tout en restant attachés à l'importance du processus de choix lui-même, les individus subissent des contraintes imposées par d'autres tout en usant de leur marge de liberté. La responsabilité qu'ils éprouvent fait partie intégrante de la capacité et peut être perçue comme un devoir par exemple vis-à-vis de son conjoint ou de ses enfants. C'est donc une société extrêmement segmentée qui connaît des espaces du quotidien très différents où la souplesse des individus est primordiale. Ils font preuve d'une exceptionnelle « capacité de compartimenter espace public et vie privée, permise ou provoquée par de nombreux intermédiaires » qu'ils soient des individus, des catégories sociales ou des lieux (Landy & Varrel, 2015 : 267).

En Inde plus encore que dans la plupart des pays, aux différentes étapes de ces choix et décisions, se trouvent les intermédiaires. Ils peuvent être tout d'abord vus comme un indicateur de la faiblesse d'un Etat qui préférerait s'assurer des relations de clientélisme pour réduire l'imprévisibilité des efforts de l'Etat en matière d'intervention ou de contrôle (Lewis & Mosse, 2006 : 11). Ils peuvent être un sensibilisateur de bénéficiaires potentiels, manipulant parfois le système à leur propre compte ou introduisant d'autres règles qu'ils tournent à leur avantage (Rossi, 2006 : 28). Le plus souvent, comme sur notre terrain, ce sont réellement des opérateurs qui se substituent aux personnes aux capitaux socio-économico relationnels plus ou moins réduits, se placent en tant que « courtiers à la lisière de l'administration » pour lire et expliquer les formulaires et orienter les personnes (Landy; François; Ruby & Sekhsaria, 2013: §18). La présence d'intermédiaires peut attester d'une forme de dépendance des plus modestes. Ce sont aussi des maillons essentiels qui agissent sur l'accessibilité et les représentations revêtues par la préscolarisation. D'autres intermédiaires essentiels sont les employées des ICDS et enseignantes des *preschools*. L'évolution de la prise en charge des jeunes enfants et la professionnalisation de celles qui s'en occupent nécessitent à ce titre une réflexion basée sur le *care* qui se déroule tout au long de notre développement.

### **Troisième approche transversale: le care**

En effet, l'approche par le *care* semble nous accompagner tout au long de cette recherche à travers le regard porté en qualité de chercheuse que j'interrogerai dans le cadre théorique et méthodologique, à travers l'évolution des métiers de la petite enfance et l'influence des enseignantes.

---

<sup>26</sup> Les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement forment un programme qui coordonne les actions de l'ONU, des gouvernements, des sociétés civiles et des grandes institutions du développement. Les objectifs, adoptés en 2000 par les 193 Etats membres de l'ONU et au moins 23 organisations internationales, sont : 1. Eliminer l'extrême pauvreté et la faim, 2. Assurer l'éducation primaire pour tous, 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, 4. Réduire la mortalité infantile, 5. Améliorer la santé maternelle, 6. Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et autres maladies, 7. Préserver l'environnement, 8. Mettre en place un partenariat mondial pour le développement. Les Objectifs de Développement Durable leur font suite en 2015.

Les études portant sur la petite enfance sont marquées par l'affectivité qui guide les comportements des parents qui confient leurs enfants et des adultes qui s'en occupent de manière régulière. L'intérêt de la prise en compte de ce point de vue dans notre étude est de comprendre ici les relations personnelles et asymétriques qui influent sur les choix des individus. Se demander dans quelle mesure les enseignantes indiennes du préscolaire appartiennent aux métiers du *care* servira de point de départ pour saisir dans le développement les différentes positions qu'elles occupent et les représentations dont elles font l'objet. Si les qualités maternelles sont mises en avant dans les entretiens pour expliquer le quasi-monopole féminin des métiers de la petite enfance en Inde, l'approche par le *care* se révèle essentielle pour notre sujet car elle montre que ce qui peut apparaître comme un entre-soi féminin plus ou moins choisi est aussi un lieu de valorisation du rôle et des compétences des femmes.

La psychologue américaine Carole Gilligan est la première à avoir mis en avant le verbe *to care* qui signifie « s'occuper de ». S'intéressant à l'éthique du *care* en 1982, dans le cadre d'une étude de psychologie morale, elle met en avant que les femmes n'auraient pas le même rapport à la justice que les hommes, se souciant de soins concrets et de la sollicitude à apporter à ceux qui en ont besoin. De son côté, la traduction française oscille entre les termes de soin, de souci, de sollicitude, d'attention ou de dévouement<sup>27</sup> et nous lui préférerons le terme anglais. Celui-ci englobe à la fois l'attention portée à autrui qui suppose une disposition, une attitude ou un sentiment, et les pratiques de soin qui font du *care* une affaire d'activités et de travail : « l'activité de *care* (*caring for*, NdT), écrit Diemut Bubeck<sup>28</sup>, consiste dans la satisfaction des besoins d'une personne par une autre, dans le cadre d'une interaction en face-à-face entre le donneur de *care* et le bénéficiaire de *care*, et où le besoin est tel qu'il ne peut être satisfait par la personne elle-même »<sup>29</sup>. Nulle société ne peut faire l'économie de ces activités alors que le *care* fait souvent l'objet d'un travail mal rémunéré, peu considéré et reste associé à une faible qualification.

En Inde, la garde d'enfants comme les autres activités liées au *care* est généralement partagée par les femmes d'une maisonnée dans le cadre de la *joint family*. Plusieurs générations cohabitent (parents, enfants mariés et leur famille, enfant non mariés) souvent très attachées aux valeurs familiales, imposant des tâches et des responsabilités à chacun sous couvert de la solidarité familiale. Les relations sociales sont hiérarchisées, les aînés jouissent d'une autorité incontestée, les hommes ont plus d'autorité que les femmes mais les femmes mariées les plus âgées ont une autorité plus importante au sein du foyer. La mère de famille ou les femmes du foyer ont traditionnellement la responsabilité de garder les jeunes enfants. Cela ne réduit pas leurs autres activités pour autant et elles sont généralement pratiquées en même temps que les autres tâches. Les

---

<sup>27</sup> Soumaya Mestiri écrit que : « Chacune de ces traductions renvoie potentiellement à un aspect du *care* : le terme d'"attention" insiste sur une manière de percevoir le monde et les autres ; ceux de "souci" et de "sollicitude" renvoient à une manière d'être préoccupé par eux ; enfin, celui de soin, à une manière de s'en occuper concrètement » (<http://www.educ-revues.fr/DIOTIME/AffichageDocument.aspx?iddoc=39477>).

<sup>28</sup> Diemut Bubeck (appelée aujourd'hui Grace Bubeck) a publié un ouvrage de référence *Care, Gender and Justice* en 1995 chez Clarendon Press.

<sup>29</sup> Cette phrase est citée par Marie Garrau en 2008 dans <http://www.dicopo.fr/spip.php?article101>

emplois rémunérés, occupés au Tamil Nadu par les femmes d'origine modeste, relèvent pour la plupart de la sous-traitance, du travail à la tâche à domicile ou de contrats précaires en tant que travailleuses saisonnières, journalières ou domestiques puisque moins d'une femme sur sept travailleraient dans le secteur organisé en Inde (Marius-Gnanou, 2004). La surveillance du jeune enfant se faisait donc en même temps que leurs autres activités jusqu'à ce que les ICDS puisse représenter un mode de garde gratuit autant que sécurisé.

L'identification entre le *care* et les femmes est profondément ancrée dans l'imaginaire collectif. En Inde, cela s'inscrit dans une représentation idéalisée des rôles familiaux marquée par des formes de patriarcat et un contrôle social très fort<sup>30</sup> mais le Tamil Nadu et Pondichéry nuancent certains clichés. Même si les cultures du sud de l'Inde restent patriarcales, elles sont réputées moins discriminatoires que celles du Nord : les femmes s'y marient plus tardivement, elles sont mieux scolarisées et plus actives (Vella, 2004). Au Tamil Nadu, nombre d'opérations culturales (repiquage et désherbage du riz notamment) sont effectuées par les femmes, les rendant depuis longtemps visibles à l'extérieur. Les femmes y entretiennent plus facilement les liens avec leur famille de naissance. Le choix du conjoint s'effectuant dans un rayon proche, elles visitent régulièrement leur village à l'occasion de mariages ou de cérémonies religieuses. Il est commun d'accoucher chez ses parents et d'y rester les premiers mois avec l'enfant. La taille de l'espace de vie des femmes peut être vue comme un indicateur de pouvoir sur soi, donc d'autonomie comme ici, ou d'isolement (Marius, 2016 : 198).

Bien que les pratiques sociales au quotidien semblent marquées par la discrimination sexuelle, la ségrégation des filles/femmes dans l'espace public et leur rejet/confinement dans l'espace privé diffèrent. Pour beaucoup de femmes, le statut socioéconomique semble renforcer leur assignation à la sphère domestique tandis que les femmes de milieu modeste semblent plus visibles dans l'espace public. Ceci a été particulièrement discuté avec les mères de familles de classes moyennes supérieures à Chennai qui ne trouvent pas que l'espace public soit suffisamment sécurisé pour leur jeune enfant ou juge inadéquat la formation des personnes à qui elles seraient susceptibles de déléguer leur fonction de garde. Les plus modestes racontent que les tâches domestiques doivent souvent être effectuées à l'extérieur (achats fréquents en l'absence de réfrigérateur, lessive à l'extérieur, ravitaillement en eau à la pompe publique...) et qu'elles occupent plus fréquemment un emploi, dans la domesticité de familles plus aisées aux alentours, en tant que manœuvres de diverses tâches ingrates (manutentionnaire sur les chantiers, balayuses...). De cette façon, les mères qui étaient à leur domicile le gardaient jusqu'à son entrée à l'école primaire tandis que les femmes qui travaillaient à l'extérieur étaient plus susceptibles de le confier à une tierce personne, le plus souvent de la famille. L'enfant de moins de six ans restait cependant sous la responsabilité de la mère, considérée comme la mieux placée pour s'occuper de son enfant.

---

<sup>30</sup> Elles connaissent depuis l'enfance les contraintes d'être née femme, les dominations, les incertitudes, l'insécurité ou les restrictions à la mobilité. La famille est souvent leur plus grand danger : violence domestique, fœticide, sous-alimentation et manque de soins, viols, crimes pour dot (Ponceaud-Goreau, 2016).

En conférant le *care* à la sphère privée et aux femmes tandis que les hommes agissaient dans la sphère publique, Rousseau offrait une première légitimité aux savoirs féminins (Pulcini, 2012 : 50)<sup>31</sup>. Mais cette identification ambivalente entre l'image traditionnelle maternelle confinée à un rôle secondaire et reléguée à la sphère privée est aujourd'hui questionnée par les acteurs et les chercheurs du féminisme contemporain (Pulcini, 2012:49). Parce que ses activités impliquent les femmes dans l'émotion et les sentiments dans leur appréciation des situations, Elena Pulcini insiste sur le processus de dévaluation et de marginalisation de ces activités qui les rapprochent du destin réservé à la femme (2012 : 50). Carole Gilligan, dans ses travaux d'enquêtes empiriques, attribue aux femmes une « éthique du *care* et de la responsabilité fondée sur des critères concrets et contextuels d'interdépendance et de relationalité » alors que les hommes disposeraient d'une morale « des droits et de la justice, fondée sur des principes d'équité abstraits et formels » (Pulcini, 2012 : 52). L'idée de complémentarité, souvent convoquée dans une vision traditionnelle des rapports hommes-femmes, valorise ici les liens que la femme tisse avec les autres. Elle serait ainsi mieux connectée à leurs besoins et développerait les qualités nécessaires à l'élaboration des soins.

*« Le care ne consiste pas en l'attitude biologique d'un sujet qui trouve sa vocation naturelle dans l'oubli de lui-même et dans la dépendance de l'autre, il se configure au contraire comme le choix libre et conscient d'un sujet capable de conjuguer autonomie et dépendance, liberté et relation. Au nom de leur familiarité séculaire avec cette dimension, les femmes ont peut-être un accès privilégié à l'attention et à la sollicitude envers l'autre, pourvu qu'elles soient capables de désaliéner le care et de l'assumer librement à partir de la reconnaissance de sa valeur universelle. Pour reprendre une formule que j'ai proposée ailleurs, elles peuvent transformer leur condition traditionnelle d'assujetties au care (et au don) en agissant activement et volontairement en tant que sujets de care (et de don) » (Pulcini, 2012 : 64).*

Les femmes bénéficient de compétences basées sur des savoirs perpétués par les générations précédentes. Ces savoirs ne sont pas seulement reproduits mais développés. Grâce à l'expérience, elles peuvent s'émanciper de la subordination contenue dans une majorité des activités du *care*, en personnalisant la manière dont elles sont dispensées. Une partie de ces activités est extraite de la sphère privée, mise sur le marché et les femmes sont alors rémunérées pour les dispenser. Le système de caste et la division sexuelle du travail exercent encore une forte influence sur le type d'occupations socioprofessionnelles (Marius-Gnanou, 2004). A ceci s'ajoute une forme de division du travail du *care*. Certes, les basses castes ne sont pas les seules à travailler à l'extérieur mais les femmes de plus haut statut social recherchent des postes plus prestigieux. Elles apprécient par exemple l'enseignement ou les professions médicales qui bénéficient d'une image positive. Les professions liées à la petite enfance oscillent entre la dévalorisation de la fonction de garde et la valeur accordée à l'enseignement parfois soulignée par l'autonomie constatée dans les structures.

---

<sup>31</sup> Elena Pulcini écrit qu'« Administrant sagement et maternellement les sentiments et en se consacrant corps et âme à autrui afin que ce dernier puisse agir dans sa fonction publique de citoyen en donnant le meilleur de lui-même. Le féminin est un sujet dépendant qui se retrouve confiné dans le privé et se définit essentiellement par sa dépendance avec autrui en une complémentarité supposée » (2012 : 51).

Fabienne Brugère souligne en effet qu'à cause « d'une assignation épaisse historiquement à certains rôles, il faut tenir compte de cette différence largement représentée par l'importance que ces dernières accordent souvent à tout ce qui touche au soin, à l'attachement, à l'éducation des enfants...» (Brugère, 2006 :124). Cependant, une différence semble s'opérer au sein de ces professions en fonction de la promiscuité avec les corps. Joan Tronto et Bérénice Fisher (1990, cité par Perreau, 2010) précisent que le *care* est «l'activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre "monde" de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible ». Joan Tronto explique la dévolution des tâches liées au corps à certaines femmes ou à certains groupes de la population, socialement peu reconnus mais qui paraissent naturellement dotés des qualités adéquates (Brugère, 2006 :134). Au Tamil Nadu, les programmes des ICDS sont gérés à tous les niveaux par des femmes mais les employées de la base étaient recrutées selon certains critères : veuves ou femmes chef de famille monoparentales étaient prioritaires et au départ, seules les plus modestes étaient volontaires pour occuper ces emplois. S'occuper des enfants de moins de six ans, dans des fonctions de nutrition et de soins en prolongement du rôle maternel, est une activité peu gratifiante dans la mesure où le contrôle des corps est encore incertain, que ce soit par rapport à l'hygiène, à la maîtrise de son comportement physique et moral à gérer les contrariétés. C'est pour cela que les employées des centres aiment à rappeler leur fonction d'enseignement des bases scolaires, que des affiches avec les programmes sont mises en évidence sur les murs malgré le peu de matériel disponible.

Cette « classe » de femmes a été active dans la valorisation de leur statut autant que dans la promotion des fonctions positives du gouvernement. Le programme constituait dans les années 1970 et 1980 un contre-pied aux injonctions autoritaires de contrôle des naissances et des plannings familiaux. Le salaire était très faible et l'activité pas toujours évidente à mener en raison de l'inadéquation des promesses et des moyens réels. Cependant, être employé dans les centres (enseignante pour celles qui avaient fait quelques études ou *helper*, assistante) conférait un certain nombre d'avantages (notamment une source de revenus réguliers et garantis). Elles ont adopté un certain nombre d'aptitudes, s'organisant pour revendiquer et se faire reconnaître. Le personnel a aussi été encouragé à s'appuyer sur des solutions locales, des ressources proches et des savoirs locaux et malgré la standardisation des fonctions (tenue de registres et de grilles d'analyse, suivi de programmes fermés ...) les pratiques se sont améliorées par co-construction des savoirs des employées et des familles. Si les pratiques du *care* se basent sur des expériences pratiques (soin, attention, rapport à la cuisine et à l'alimentation, à la maternité et au vivant) associées au destin des femmes, il est intéressant de les mettre en valeur comme des indicateurs positifs de leur identité dès lors que ces engagements sont positivement connotés (Guétat-Bernard & Saussey, 2014: 24).

Le travail est gratifiant mais il peut aussi rendre vulnérable car les femmes sont conscientes de la dépendance de ceux qui reçoivent les soins. Elles sont exposées par leur travail à des dilemmes et des risques, du fait de la responsabilité qui incombe et de la vulnérabilité d'autrui qu'il implique. Les employées des centres ont à cœur de mener

la tâche qui leur est confiée : préparer les enfants à l'entrée à l'école primaire. La faiblesse des salaires dépend toujours de la difficulté à reconnaître les compétences et les formations nécessaires à l'enseignement aux jeunes enfants par rapport aux fonctions de soins et de garde mais au Tamil Nadu et à Pondichéry, un salaire basé sur l'ancienneté et les responsabilités réserve de belles surprises pouvant dépasser les 20 000 roupies en fin de carrière<sup>32</sup>. La professionnalisation des métiers du *care* ne s'accompagne généralement pas d'une modification structurelle du groupe des donneurs de *care*, ni des représentations qui lui sont associées, restant occupés par les groupes les plus vulnérables de la société. Cependant, en Inde, un minimum scolaire exigé et le vivier représenté par des jeunes femmes diplômées soucieuses de trouver un emploi répondant à leurs critères modifie quelque peu ce point de vue.

Le caractère public de la prise en charge par les ICDS rejoint Joan Tronto pour qui l'intérêt principal de la prise en charge publique du *care*, reste que tout le monde puisse prétendre à une répartition équitable et de qualité des activités où le *care* est en jeu. Cela rejoint les perspectives par les capacités et par la justice spatiale car seuls les soins recouverts par le *care* peuvent permettre les capacités humaines centrales. Les interconnexions entre les individus deviennent centrales, tout comme les lieux où elles s'inscrivent. Les sphères privées et publiques entrent alors en relation étroite, ce qui justifie une étude fine du jeu des différents acteurs.

La réévaluation des fonctions et la professionnalisation des métiers du *care* correspondent à des évolutions plus larges de la société. Patrick Cingolani (2012) note que, dans les sociétés occidentales, la réévaluation du *care* porté aux jeunes enfants est liée aux besoins d'équilibre des parents entre leur souci d'épanouissement professionnel et leur besoin de loisirs. Cela crée une zone périphérique au domestique et au familial que je traiterai en tant qu'espace d'intermédiation dans la dernière partie de la thèse. Le souhait des familles que l'offre préscolaire se rapproche davantage d'un enseignement préprimaire épousant les codes de l'école primaire privée a quelque peu modifié les représentations associées aux professionnelles de la petite enfance et les associent plus facilement aux métiers de l'enseignement que de la garde d'enfants. La préscolarisation dans notre zone d'études relève réellement d'un choix des parents qui établissent une sorte de contrat de confiance avec l'institution à laquelle ils confient leur enfant. Lors des entretiens, sont mis en avant l'amélioration espérée des capacités scolaires dans un cadre sécurisant. La sollicitude dévolue pour exercer un métier du *care* n'est plus centrale et les enseignantes de jeunes enfants sont plus facilement recrutées en fonction de leur diplôme et de leur capacité à suivre les règles de l'école où elle se trouve. Ce changement de perception est à mettre en relation avec l'engouement pour la préprimarisation où l'aspect scolaire semble prendre le pas sur la fonction de garde ou pour les classes moyennes supérieures un souci d'apprendre d'une autre façon, par des jeux. C'est en tout cas un objet de conversation pour toutes les familles.

---

<sup>32</sup> Selon la Banque mondiale (2012), le revenu mensuel moyen est de 128\$ en Inde, soit environ 9 000 Rs, avec une grande disparité. Selon les données IHDS 2004-2005, le revenu médian annuel par groupes sociaux diffère beaucoup selon l'appartenance aux groupes sociaux et religieux, un individu de hautes castes hindoues urbain a un revenu médian de 72 000 Rs, quand un dalit de milieu rural n'a qu'un revenu médian de 19 975 Rs.

## **Annonce du plan**

Ce travail s'organise en trois parties, regroupant onze chapitres. La première partie s'attache à replacer le phénomène étudié par rapport aux différents champs théoriques (chapitre 1) et à la méthodologie dans lequel il s'inscrit (chapitre 2).

La deuxième partie présente ensuite une articulation de différentes analyses effectuées à l'intérieur de la structure préscolaire. La prise en compte de ces espaces intimes révèle la multiplicité des relations en jeu, qu'elles soient décrites dans le troisième chapitre consacré à la cour de récréation ou envisagées du point de vue de l'enfant et de sa construction de l'espace dans le quatrième chapitre. Le chapitre 5 met en évidence les principales caractéristiques de la préscolarisation publique, puis privée dans le chapitre 6. Le chapitre 7 ouvre sur les relations qu'entretiennent les familles avec les établissements préscolaires et interrogent les conditions d'exercice du choix. L'exacerbation du désir d'appartenance à la classe moyenne met en valeur des pratiques éducatives particulières qui influencent le préscolaire (chapitre 7). Cela se traduit dans l'espace par des opportunités éducatives qu'il s'agit de décoder.

La troisième partie explore ainsi les multiples recompositions à l'œuvre dans le champ préscolaire. La montée des acteurs privés est ainsi étudiée du point de vue des familles (chapitre 8). Puis, le chapitre 9 interroge la possibilité de l'Etat de se positionner en tant qu'intermédiaire entre les familles et leurs aspirations. Les deux derniers chapitres soulignent le rôle des nouveaux partenaires éducatifs, en définissant leur cadre d'installation dans notre terrain d'études (chapitre 10) puis en replaçant notre objet dans une perspective plus large. Ainsi, l'analyse critique des gestes professionnels des enseignants du préscolaire seront considérés comme autant de compétences à mettre en œuvre dans des pratiques adaptées aux jeunes enfants (chapitre 11). Il ne s'agit plus seulement de la diffusion de la préscolarisation indienne mais de réfléchir sur la manière dont elles s'intègrent à une pratique préscolaire universelle.

# Partie 1 - Un cadre théorique et méthodologique

Si les chercheurs des milieux universitaires et des agences de développement traitent de manière récurrente la question de l'école dans les pays des Suds, les travaux centrés sur la petite enfance sont plus rares. Notre sujet implique à la fois la famille, la communauté et la société puisque l'enfant est au cœur des enjeux de sa famille mais aussi des acteurs institutionnels et politiques, religieux ou scolaires (James & Prout, 1997 ; Suremain & Bonnet, 2014). Notre champ se situe au croisement des recherches sur l'enfant, l'enfance et les études dédiées à l'analyse des politiques publiques, notamment les programmes d'Education Pour Tous. Cela ancre les études sur l'enfant et l'enfance dans une perspective transdisciplinaire afin d'éclairer le contexte social et culturel dans lequel ils évoluent et les relations qu'ils ont avec les autres acteurs intervenant à différents niveaux de la prise en charge. Le secteur occupe ainsi une place émergente en sciences sociales : les apports de l'anthropologie questionnent les rapides évolutions de la prise en charge des jeunes enfants, les sciences de l'éducation et la sociologie de l'enfance éclairent les spécificités de l'enseignement des enfants de trois à six ans (Anne-Marie Chartier, Julie Delalande, Raymonde Séchet) et plus particulièrement la sociologie de l'éducation (François Dubet, Serge Paugam, Meenakshi Thapan en Inde).

Choisir une entrée par les sciences sociales est aussi une manière de faire le lien entre les tendances émergentes sur notre objet et sur les changements plus globaux en cours dans la société indienne en général et dans la société tamoule en particulier. Les études postcoloniales, les études de genre, les études des mouvements minoritaires et la question des identités et d'autres objets plus marginaux qui s'intègrent dans l'idée du changement social, comme les pratiques de santé ou de consommation alimentaire, éclairent différentes facettes de ce pays. Cette thèse s'inscrit dans cette démarche. Guy Di Méo (1998 : 5) explique pourquoi la géographie sociale s'empare de nouveaux sujets en s'efforçant de « retracer les itinéraires, les cheminements au fil desquels chacun de nous invente son quotidien, à la fois social et spatial, sous les effets conjoints de sa position dans la société, des modèles culturels que nourrit la mémoire collective, de l'imaginaire que sécrète notre conscience personnalisée ». Mais par ce cheminement, le chercheur perçoit également les relations entre les sociétés ou les groupes et leurs territoires, où l'espace est dans une « interaction permanente le support et l'enjeu de leurs pratiques ». Ces nouvelles études géographiques indiennes s'inscrivent ainsi dans une géographie sociale qui étudie des objets longtemps considérés mineurs, choisis par leurs chercheurs, et dont leur prise en compte : « constitue en soi une première forme d'engagement (déclinée) à travers des mots-clés : l'utilité de la recherche (par R.Séchet), l'approche critique, la responsabilité, les valeurs, l'implication du chercheur (par R.Séchet et V.Veschambres) » (Raibaud, 2009: 12). Par la diversité des objets étudiés, ces nouvelles études indiennes reflètent l'hétérogénéité des points de vue de la géographie actuelle, s'éloignant d'une géographie régionale, embrassant la pluridisciplinarité et



soulignent les profils singuliers des chercheurs. En effet, ces « nouveaux objets géographiques » apparaissent le plus souvent avec de nouveaux chercheurs, en prise avec leur terrain (Raibaud, 2009 : 38) et/ou correspondent à des pratiques sociales émergentes. Mon travail s'inscrit ainsi dans la lignée des travaux récents de deux jeunes chercheurs du CEIAS, Christine Ithurbide et Michaël Bruckert qui ont respectivement interrogé les territoires de l'art contemporain à Bombay et les tensions engendrées par la consommation de viande au Tamil Nadu. A partir de l'étude d'un nouvel objet géographique, ils favorisent la compréhension des espaces tout en se superposant aux autres objets géographiques en usant d'un parcours personnel et professionnel dans la réalisation de leurs recherches.

Dans le cadre des jeunes enfants, la difficulté de recueillir leur parole justifie l'importance de réfléchir à la position du chercheur et à accorder la parole aux acteurs périphériques aux enfants, tels que les parents ou les enseignants. Cela se fait par la combinaison de différents angles de vue et d'échelles, par la mobilisation de contenus descriptifs interrogés par le regard du géographe. Une série de cartes accompagne les données démographiques récentes et aide à situer les dimensions du terrain d'études. L'emboîtement d'échelles étatiques spécifique à l'Inde met en valeur les réponses apportées par le Tamil Nadu et Pondichéry, notamment le repositionnement récent de l'Etat à travers l'intégration des enfants de quatre à six ans aux écoles primaires publiques et privées subventionnées. Cela interroge la mise en place des politiques publiques tout en s'inspirant des savoirs de la géographie sociale et culturelle. A travers les rapports de domination, des études de genre, des écrits des *subaltern* et des études postcoloniales, sont mis en valeur le rôle du militantisme et du féminisme en Inde ainsi que les ressorts éventuels du changement. Cela permet de comprendre le cadre méthodologique de la recherche grâce à une lecture par le bas, dans une approche féministe du terrain fondé sur le *care*, qui fait ressortir l'agencéité des familles et du personnel d'éducation.

Les dimensions du terrain seront alors explicitées grâce à une notice méthodologique détaillée et l'utilisation de planches cartographiques issues du dernier recensement indien (2011).

## **Chapitre 1 - Inscription de la recherche dans un cadre théorique**

La recension des différents ouvrages intervenant d'une manière ou d'une autre dans l'organisation de cette recherche s'inscrit dans un temps long, un préalable à la recherche mais aussi un construit de la phase d'écriture durant les moments de vérification et d'enrichissement. L'état de l'art, présenté ci-dessous, a pour ambition de donner au lecteur les différents champs disciplinaires sollicités par mon sujet et de comprendre sa place au sein de différents questionnements : l'enfance, la géographie et les pays des Suds (1.1), la place émergente de la petite enfance en sciences sociales (1.2), la prise en charge du jeune enfant au regard des études de développement (1.3), la petite enfance, la géographie et le lieu (1.4) et enfin, comment emprunter une position empathique pour comprendre un lieu « habité » (1.5) et une lecture qui met en valeur les acteurs de la petite enfance (1.6).

### **1.1. À la croisée des travaux sur l'école, l'enfance, la géographie et les pays des Suds**

Notre sujet est à la croisée de mots-clés assez peu associés dans le monde de la recherche, à savoir la géographie, l'Inde et la préscolarisation. En effet, en partenariat et avec le soutien de l'Agence Française de Développement, l'Association pour la Recherche sur l'Éducation et les Savoirs (ARES) a entrepris de recenser la recherche sur l'éducation menée en France entre 1990 et 2013 et elle publie un rapport instructif<sup>33</sup>. Le nombre de thèses consacrées à l'éducation dans les pays des Suds augmente dans les années 2000, bénéficiant probablement d'un effet « Education Pour Tous » qui met en valeur principalement les recherches sur l'école primaire (35% des thèses)<sup>34</sup> avec une priorité à l'Afrique subsaharienne (54%)<sup>35</sup>. Parmi les disciplines, les sciences de l'éducation prédominent (60%), suivies par l'économie (20%) et la sociologie (10%). Seules deux thèses portant sur l'éducation aux Suds ont été soutenues en géographie et deux doctorants se sont inscrits entre 2009 et 2013<sup>36</sup>. Les thèmes de recherche s'orientent plutôt vers certains domaines comme « l'offre éducative, sous l'angle de la question enseignante (statut, formation, pratiques), de la pédagogie, des apprentissages, des curricula, mais aussi des politiques éducatives et l'analyse même des systèmes éducatifs ». Pour notre cas, se distingue le travail d'Anne Buisson consacré aux très bons résultats des programmes d'alphabétisation et d'éducation au Kérala. Elle questionne l'accessibilité des infrastructures qui jouent un rôle sur les opportunités réelles de

---

<sup>33</sup> Le rapport est disponible sur : [https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2609/files/2015/06/Recherches-sur-l%C3%A9ducation-au-Sud-en-France-1990-2013\\_Rapport-final-ARES.pdf](https://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir/2609/files/2015/06/Recherches-sur-l%C3%A9ducation-au-Sud-en-France-1990-2013_Rapport-final-ARES.pdf).

<sup>34</sup> Les recherches peuvent correspondre à plusieurs niveaux ou le titre peut ne pas renseigner cette information. Cependant, il faut noter que les intérêts pour l'enseignement technique et professionnel (3 %), l'éducation non formelle (2 %), la petite-enfance (0,8 %) sont très faibles. Cette dernière concerne deux thèses en sciences de l'éducation, quatre si l'on considère la petite enfance et le primaire, sur les régions d'Amérique latine, d'Afrique du nord et d'Afrique sub-saharienne.

<sup>35</sup> Seulement 2% des thèses portent sur le Moyen Orient et 8% sur l'Asie, dont sept thèses sur l'Inde.

<sup>36</sup> L'une est intitulée « les établissements scolaires au Liban : terrain d'éducation au développement durable », la deuxième est la mienne.

scolarisation et les modalités de participation qui dépendent étroitement du profil socio-économique des élèves.

L'inventaire indique une grande dispersion des champs de recherche des directeurs de thèses puisque cent trente-sept directions de thèses sont recensées pour cent soixante-dix-neuf thèses<sup>37</sup> en cours. Si les sciences de l'éducation demeurent en tête (61,6%), la sociologie précède désormais l'économie (11,3% puis 7,3%). L'intérêt pour l'Asie et le Moyen-Orient s'affirme : la première concerne 15,8% des thèses en cours contre 7,9% des thèses soutenues, le deuxième 9,6% des thèses en cours contre 1,8% auparavant<sup>38</sup>. Le secteur de la petite enfance reste ignoré avec 3,3% des thèses en cours, six sont en cours, principalement en sciences de l'éducation<sup>39</sup>. Les chercheurs préférant toujours le primaire pour 21,7% même si le supérieur se distingue avec 16,3% des thèses en cours contre 11,9% des thèses soutenues dépassant le secondaire (13,6%).

Quatre-vingt-douze chercheurs travaillent actuellement sur l'éducation dans les pays des Suds. Ils sont répartis dans vingt-trois structures de recherche (notamment le CEPED<sup>40</sup> et le LAM) où prédominent sans surprise les sciences de l'éducation, la sociologie et l'économie, essentiellement consacrés aux « thème des inégalités scolaires et à celui du genre, l'un et l'autre très liés à celui des politiques publiques ; puis à celui du rendement et de la qualité de l'éducation, des apprentissages et de la formation professionnelle, et à celui des migrations, qu'il s'agisse de migrations de travail ou de migrations scolaires » (Association pour la Recherche sur l'Education et les Savoirs, 2014: 3).

Ainsi, les formes d'éducation des pays des Suds interrogent la géographie à travers ses influences mondialisées (comme dans « Internationalisation et transformations des systèmes éducatifs au Sud » de la *Revue Tiers Monde*, n°223, 2015), l'immixtion et la place du secteur privé (comme dans « Ecoles publiques, écoles privées au « Sud » : usages pluriels, frontières incertaines », *Cahier de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, 2004), les luttes contre les inégalités et l'exclusion scolaire (« L'enfant du développement », *Autrepart*, vol.4, n°72, 2014 ; « Les inégalités scolaires au sud », *Autrepart*, vol.3, n°59, 2011) ; l'éducation en contexte de crise comme dans « Education et conflits : les enjeux de l'offre éducative en temps de crise » (*Autrepart* 2010, vol.2, n°54) ; les leurres de l'Education Pour Tous à travers l'exemple du Karnataka par Pierrick Martin de la revue *Mondes en développement* en 2013 ou les dossiers des *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs* notamment ceux intitulés « Ecole, alphabétisation et lutte contre l'illettrisme » en 2013 et « Les enfants hors de l'école » en 2010. Le point de vue des familles est aussi mis en valeur comme dans le numéro consacré à la « Famille et impératif scolaire » des *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs* (n°8, 2009) sous la direction de Marie-France Lange et Marc Pilon. Dans ce

---

<sup>37</sup> L'inventaire des thèses en cours en France a concerné la période 2009-2013, car cela correspond à la durée moyenne d'une thèse, ce qui a permis de retenir un corpus de cent soixante-dix-neuf thèses.

<sup>38</sup> Seize des vingt-huit thèses sur l'Asie concernent la Chine, seule une, la notre, concerne l'Inde.

<sup>39</sup> Notamment sur la participation des familles dans les programmes communautaires d'éducation préscolaires au Chili, une comparaison du rapport de l'enfant à l'école entre la Chine et la France.

<sup>40</sup> Les chercheurs du CEPED s'intéressent aux politiques, stratégies et inégalités éducatives, à la circulation des savoirs et la formation des élites, et à la production et l'usage des savoirs scientifiques et techniques aux Suds.

dernier, sont mises en avant les contraintes imposées par les systèmes éducatifs d'une part, les ressources mobilisables et mobilisées par les familles d'autre part. Les réponses apportées, les stratégies mises en œuvre par les familles, au Nord et aux Suds, présentent de fortes similitudes, notamment dans la reconnaissance d'une importance croissante de l'éducation scolaire.

Concernant plus spécifiquement l'éducation en Inde et ses enjeux, de très nombreux articles, rapports et ouvrages ont été écrits et servent à différentes étapes de notre recherche, par exemple les recherches menées par le groupe Consortium for Research on Education, Access, Transitions and Equity<sup>41</sup> (CREATE) de l'Université du Sussex. Fondé par le ministère britannique du développement international avec différents partenaires institutionnels dans cinq pays différents dont l'Inde, leurs travaux traitent des grands thèmes de l'éducation en Inde qu'ils concernent l'accessibilité, l'absentéisme ou la privatisation, ou bien encore les manières d'enseigner et le genre. Les résultats d'enquêtes et le rôle inclusif que peut avoir l'enseignement préscolaire dispensé dans les *anganwadis* sont régulièrement présentés à l'aide de données chiffrées, dans le rapport CREATE, 2010, mais aussi la revue *Compare* (Iredale, 1975) et la revue indienne *Economic and Political Weekly*. Cette revue scientifique hebdomadaire de sciences sociales réunit les contributions de chercheurs indiens et internationaux autour d'articles indépendants ou compilés dans des dossiers thématiques. Les effets et les coûts de la décentralisation de l'éducation comme la place du secteur privé et les écoles subventionnées sont des questions récurrentes. Les ICDS ont été plusieurs fois traités notamment avec un dossier spécial sur leur développement au Tamil Nadu en 2006<sup>42</sup>. Les chercheurs s'appuient souvent sur leurs récents résultats d'enquête sur le terrain.

L'importante littérature disponible sur l'éducation primaire a permis d'étayer le développement. L'ouvrage de M. Majumdar et J. Mooij (2011) *Education and inequality in India : a classroom view* a été particulièrement important car il interroge ce que la scolarité signifie pour les enfants des familles les plus modestes. Le concept « d'éducation pour tous » est examiné au regard des profondes inégalités qui agissent sur l'accès à l'école à tous les points de vue. Certes, les inégalités sociales de fond ne sont pas nouvelles mais se posent au vu de l'effort consenti au niveau mondial pour favoriser l'accès à l'éducation universelle d'une population massive venant de groupes longtemps marginalisés. Cependant, en imposant les mêmes standards à tous les élèves, ne contraind-on pas les enfants marginalisés dans de nouveaux schémas d'inégalités (Jeffrey ; Jeffery & Jeffery, 2010), réussit-on à développer leurs capacités afin qu'ils connaissent l'*empowerment* ? Les moyens investis par l'Etat ne sont pas toujours visibles par la population, les préjugés sur les écoles publiques persistent. Pourtant, les écoles privées ne tiennent pas toujours leurs promesses notamment en ce qui concerne l'apprentissage du bilinguisme et les frais ne cessent de superposer. La majorité des parents sont-ils réellement en mesure d'exprimer leur choix ? La qualité de l'éducation est souvent plus mise en scène qu'efficace pour répondre à leurs souhaits et beaucoup d'enfants souffrent tout au long de leur scolarité, qu'elle soit publique ou privée.

---

<sup>41</sup> Les rapports sont disponibles par le lien : <http://www.create-rpc.org/publications/countrystudies/india/>

<sup>42</sup> Chandrasekhar; Mukhopadhyay; Chaterjee ; Drèze ; Gosh ; Rajivan; Sinha, 2006.

Certaines mesures incitent à la considération de la « globalité de l'enfant » et peuvent encourager les parents à mieux faire entendre leur voix avec la mise en place de mesures qui font suite aux grandes lois et orientations de Delhi comme les comités de parents. M. Majumdar et J. Mooij insistent sur les relations au sein de la classe, du professeur avec ses élèves, ses collègues, les parents ou l'institution, des difficultés de compréhension et l'inadéquation entre les moyens et les objectifs.

Suite aux programmes en faveur de la scolarisation de masse, les recherches sur les inégalités d'accès à l'éducation s'ouvrent plus facilement aux questions sur l'accès aux savoirs et à la qualité de l'éducation, notamment la capacité des individus et des groupes sociaux à maintenir ou creuser les écarts à leur profit et la capacité des États à réduire ces écarts. Dans le premier cas, le rôle des élites (économiques, académiques et scientifiques) s'inscrit dans des espaces spécifiques, ils accèdent à la production, à la valorisation et à la circulation des savoirs. Dans le deuxième cas, il faut considérer ces savoirs comme une source et un enjeu de l'action politique et des orientations de développement et imaginer comment s'exercent les conditions d'installation de ces savoirs. Le rôle des organisations internationales est souvent central, tant pour les directives que pour la mise en valeur d'expériences et leur rôle d'intermédiaire. Elles favorisent particulièrement la diffusion de l'Education et la Protection de la Petite Enfance (EPPE) et des systèmes préscolaires dans les pays des Suds mais les travaux sur la question restent assez récents. Pour cela, un rappel sur la place de la préscolarisation et des jeunes enfants dans les recherches en sciences sociales est nécessaire.

## **1.2. L'émergence des questionnements sur la petite enfance en sciences sociales**

La préscolarisation est une composante de la petite enfance qui désigne dans les publications internationales l'âge précédent l'obligation scolaire fixée selon les pays à cinq, six ou sept ans. L'émergence historique des pédagogies de la petite enfance est très bien décrite dans le rapport pour l'UNESCO d'Anne-Marie Chartier et Nicole Geneix dont se nourrissent les prochains paragraphes (2006). L'apprentissage cognitif (lire, écrire, compter) n'est qu'une composante du développement social, cognitif et affectif, conçu de manière globale ou « holiste » qui est au cœur des préoccupations éducatives. Elles rappellent que l'étude du curriculum de formation préconisé ou imposé permet d'en savoir plus sur les référents culturels et les différentes pratiques pédagogiques et est à mettre en relation avec les différents standards de vie, d'alimentation, de relations éducatives. Les informations sur le personnel encadrant renseignent également sur l'importance accordée à la petite enfance comme l'appartenance au corps des fonctionnaires, le partage avec les enseignants du primaire et du secondaire de niveaux de qualification, de salaires et de carrières comme en France.

*Des expériences pédagogiques fondatrices constituent également des références connues, car chaque pays n'a cessé de revendiquer l'antériorité des initiatives nationales par rapport aux influences étrangères. Dans certains cas, la caractérisation de la pensée pédagogique d'un auteur se fait autant par l'évocation*

*de l'institut modèle qu'il a conçu que par sa postérité : Pestalozzi (1805-1815) et l'institut d'Yverdon, les expériences de Bell et Lancaster sur le monitorial system (1798-1810), l'infant school fondée par Owen en Écosse en 1816, le Kindergarten de Fröbel à Blankenburg en 1837, les scuole infantili de l'abbé Ferrante Aporti à Crémone en 1828, sans compter au XXe siècle, les lieux « mythiques », attirant des éducateurs du monde entier. On peut citer la Casa dei bambini de Maria Montessori créée à Rome en 1909, l'École de l'Ermitage de Decroly à Bruxelles, la Maison des Petits lié à l'institut Jean-Jacques Rousseau à Genève autour de Cousinet et Piaget, les écoles Waldorf fondées par Steiner qui furent interdites par Hitler, l'école « libre » fondée par Freinet après son éviction de l'Éducation Nationale, ou plus près de nous, la célèbre école de Neil à Summerhill (Synthèse du rapport de Chartier & Geneix, 2006).*

En Europe, l'essor des institutions de prise en charge collective est contemporain de la première industrialisation, qui requiert une main d'œuvre féminine à partir de la fin du XVIII<sup>ème</sup> siècle en Angleterre, dans les années 1820 en Allemagne et en France, plus tard dans les autres pays d'Europe. Les pédagogies de la petite enfance qui accompagnent les nouvelles institutions semblent donc découler presque nécessairement de cette mutation économique, qui expliquerait les décalages entre les différentes législations nationales (Chartier, Geneix, 2006). Des personnels sans qualification assurent tout d'abord la prise en charge (*garderies* en France, *écoles gardiennes* en Belgique, *Spieshule* en Allemagne, *Speelschools* en Hollande, *Dame Schools* au Royaume Uni, *scuole delle maestre* en Italie), bientôt repensée vers l'assistance et l'éducation par des institutions caritatives, religieuses ou philanthropiques puis relayées par les autorités politiques (*infant schools* au Royaume Uni, *salles d'asile* en France, *Kleinkinder-Bewahranstalen* en Allemagne, *bewaaarscholen* aux Pays-Bas, *écoles gardiennes* en Belgique, *escuelas de parvulos* en Espagne, *scuole infantili* en Italie).

Dans chaque pays, des différences de modèles familiaux et de conjonctures économiques expliqueraient l'inégalité des fréquentations précoces et en conséquence, les investissements inégaux des pays en faveur de ces prises en charge. Pourtant, à la fin du XX<sup>ème</sup> siècle, le modèle du jardin d'enfants public ou de l'école maternelle publique, requérant des professionnels de haute qualification, finirait par s'imposer, tout en faisant place aux particularismes nationaux sur les horaires d'ouverture, le taux d'encadrement, l'organisation des activités, le lien avec l'école. L'éviction des hommes de leur encadrement, alors qu'ils sont nombreux à s'y investir jusqu'à la mi-XIX<sup>ème</sup> siècle, est aujourd'hui le plus souvent interprétée comme une déqualification plus générale des métiers liés au *care*. Cela peut être aussi envisagé comme une étape importante de l'émancipation féminine des tutelles masculines. Il s'agit également de s'adapter à un public populaire et aux contraintes de la vie ouvrière (comme le faisait les *Volkskindergarten* de la Baronne von Marenholtz-Bulow à travers des horaires d'ouverture différents, des référents sociaux et des objectifs éducatifs différents) ou aux contraintes de la ruralité. L'activité physique, les chants, les jeux sont privilégiés, puis dans l'entre-deux-guerres, le langage et l'acquisition de « bonnes habitudes » dans le

domaine de l'hygiène et des comportements. En 1958, 85% des enfants Français de cinq ans sont scolarisés puis 98% en 1970.

Tout d'abord, la vision de l'implication parentale a évolué, de la suppléance aux carences parentales du XIX<sup>ème</sup> siècle à l'éducation des parents en même temps que la prise en charge des parents au XX<sup>ème</sup> siècle, on s'avance vers la co-éducation et le partenariat, recherchés dans les pays en développement pour prévenir et améliorer la santé, l'éducation des filles et leur alphabétisation (UNESCO, *Éducation pour tous*, 2005). Ensuite, la pression économique exercée par la demande en faveur de l'emploi féminin, la diminution de la taille de la famille et du soutien de la famille élargie sont un phénomène mondial. Cela encourage la demande en faveur d'un mode de garde à l'extérieur du domicile même s'il existe de grandes disparités géographiques quelque soit la richesse économique du pays. Enfin, si l'accessibilité générale semble meilleure dans les centres urbains qu'en zones rurales, chez les familles de classes moyennes et supérieures par rapport aux plus défavorisées, c'est surtout l'importance des politiques publiques et l'investissement du gouvernement qui peuvent expliquer ces disparités. En Europe, 100% des enfants de trois ans fréquentent les établissements préscolaires en France et Belgique contre 28% en Espagne et au Portugal et seulement 6% en Suisse (Boocock, 1995).

Les travaux sur l'offre préscolaire à travers le monde occupent une place infime parmi la littérature sur l'éducation mais font parfois écho avec notre sujet d'étude. Au Brésil, la demande d'EPPE dans les années 1970 est liée à une demande du mouvement féministe brésilien en faveur du travail des mères de famille (Rosemberg, 2003). Le financement public est insuffisant et les structures ne fonctionnent le plus souvent qu'à mi-temps. De petites unités moins contrôlées et financées par des organisations internationales complètent l'offre mais ne confinent-elles pas l'offre préscolaire à une extension du soin maternel ou une activité charitable ? En développant la prise en charge publique de l'EPPE, l'Etat du Queensland (Australie) en garantira-t-il sa qualité et fournira-t-il les options éducatives répondant à la diversité des demandes du *smart state* (Ailwood, 2008) ? Comment garantir la qualité de l'offre, essentiellement privée ? En Ouganda, une certification est proposée aux enseignantes du préscolaire (Ejuu, 2012). En Hongrie, la prise en charge publique débute dès les années 1950 car les jeunes mères de famille sont encouragées à travailler mais le déclin rapide de la natalité oblige à nuancer les incitations. En 2007-2008, 89% des jeunes enfants dépendent des systèmes *bölcsőde* et *óvoda*, le premier est rattaché au ministère de la santé, le second au ministère de l'éducation. Les normes genrées sont profondément ancrées et ces emplois sont peu valorisés (Brayfield & Korintus, 2011). Dans un pays aussi contrasté que les Etats-Unis, l'offre préscolaire est comme on l'imagine multiple (Abbate-Vaughn ; Paugh & Douglass, 2011). Les *preschools* privées sont plébiscitées par les ménages les plus riches : 89% des enfants des ménages aux revenus de plus de 100 000 \$ par an fréquentent une école préprimaire contre 55% de ceux des familles aux revenus compris entre 20 et 30 000 \$ par an. Pour remédier à cela, des programmes publics sont régionalement mis en place mais ne parviennent pas à gommer les inégalités d'accès basées sur des différences ethniques : 6 % des enseignants des écoles publiques appartiennent à un groupe

minoritaire alors que leur public est composé d'un tiers des enfants appartenant à ce groupe. Peut-on se satisfaire de cela ? Les questionnements de la prise en charge de l'EPPE sont nombreux mais guidés par les ambitions des programmes favorisant l'accès à l'éducation pour tous.

### **1.3. La prise en charge du jeune enfant au regard des études de développement**

L'éducation est aujourd'hui considérée comme un élément primordial du développement des personnes, on parle de droit à l'éducation et un système d'enseignement<sup>43</sup> performant est jugé essentiel pour un pays<sup>44</sup>. Le rapport UNESCO 2007 sur la petite enfance souligne l'importance des travaux sur l'impact positif de la participation aux programmes d'EPPE sur l'éducation future et constitue la trame des paragraphes suivants. L'EPPE favoriserait également le bien-être physique et le développement moteur, le développement social et affectif, le développement du langage et les compétences cognitives de base. Les programmes d'EPPE peuvent améliorer l'état de préparation à l'entrée à l'école, augmenter la probabilité de l'inscription en première année de l'école primaire, réduire les scolarisations tardives, les redoublements et les abandons scolaires et accroître l'achèvement du cycle et de la réussite scolaire. Ils constituent également un mode de garde sécurisé. Dans les pays les plus développés, l'afflux des femmes sur le marché du travail est d'ailleurs étroitement associé à une participation plus élevée des enfants aux programmes préscolaires. Pourtant, la relation entre structures de l'emploi et éducation préprimaire est plus faible dans les pays en développement où le mode de prise en charge des jeunes enfants est informel, souvent organisé avec le soutien des parents ou de proches de sexe féminin. Les mères, employées dans le secteur agricole ou dans le secteur informel, les confient aux autres femmes de la communauté ou les prennent avec elles pendant les heures de travail. Les mères employées dans le secteur formel ont en revanche un meilleur accès à l'information et ont aussi plus de chances de recourir à des services structurés d'éducation de la petite enfance.

Synthétisées par la suite à travers les Objectifs du Millénaire pour le Développement (2000), les formes d'interdépendance entre éducation de la petite enfance et développement ont depuis été largement diffusées et la préscolarisation est présentée comme un puissant accélérateur du développement : « Outre qu'elle est un objectif important en soi, l'Education et la Protection de la Petite Enfance (EPPE) peut contribuer à la réalisation des autres objectifs de l'Education Pour Tous et des Objectifs Du Millénaire. Les enfants qui participent à l'EPPE et acquièrent des expériences positives précoces de l'apprentissage s'adaptent plus facilement que les autres à l'école

---

<sup>43</sup> L'éducation correspond à la formation globale d'un individu, à divers niveaux. L'enseignement est une pratique d'éducation visant à développer les connaissances d'un élève par le biais de communication verbale et écrite.

<sup>44</sup> L'Indice de Développement Humain (IDH) y fait référence en s'appuyant sur trois données : le pouvoir d'achat réel, l'espérance de vie et le niveau d'éducation par habitant.



primaire et ont plus de chances de commencer et d'achever le cycle primaire (objectif 2 de l'EPT). En réduisant l'abandon scolaire, le redoublement et les inscriptions dans des établissements d'éducation spéciale, l'EPPE peut améliorer l'efficacité interne de l'enseignement primaire et en diminuer le coût tant pour les pouvoirs publics que pour les ménages » (UNESCO, 2007 :18).

Dans les pays des Suds, les services d'accueil de la petite enfance sont apparus plus récemment qu'en Europe mais sont en plein développement, les expériences des uns et des autres étant relayées par des articles et des rapports. Face à une immense population de jeunes enfants laissés pour compte, l'accent a été mis sur la santé du nourrisson et de l'enfant, la lutte contre la pauvreté, la création d'environnements sains et peu coûteux pour la garde des enfants en bas âge et la transition vers la scolarisation primaire avec des résultats inégaux (UNESCO, 2016 : 131). En Asie du Sud et de l'Ouest, le préprimaire, c'est-à-dire lorsque l'offre préscolaire vise clairement la transition vers la scolarisation primaire, concerne entre le tiers et la moitié des jeunes enfants. Si le lieu de résidence est un facteur plus important que le sexe dans la mesure des disparités entre taux de participation, les enfants des ménages les plus pauvres sont eux nettement moins scolarisés que ceux des ménages les plus riches. La pauvreté, comme le lieu de résidence, est donc un facteur important d'accès aux programmes d'éducation de la petite enfance. Cette disparité est défavorable aux filles et aux zones rurales. La taille du ménage peut aussi influencer sur la fréquentation des programmes car plus un ménage compte d'enfants, moins la famille est susceptible de les confier à des programmes d'EPPE. Cependant, l'exemple à grande échelle de l'Inde a montré que la disponibilité des centres d'EPPE à travers les ICDS a une incidence positive sur la participation et le Tamil Nadu présente une très bonne situation (Drèze & Sen, 2015 ; UNESCO, 2007 ; chapitre 5).

Les raisons en faveur de l'investissement dans l'EPPE reprennent couramment les arguments des droits humains, des valeurs morales et sociales, d'efficacité des programmes et d'équité sociale mais aussi de la productivité économique, de l'économie des coûts (Myers, 2000 :4). Dans les années 2000, le repositionnement de la Banque Mondiale en faveur de l'amélioration de la qualité de vie des enfants, à travers la promotion des politiques de santé et d'éducation est pour cela assez représentatif. Elle a ainsi accordé une aide bilatérale pour le développement de programmes de l'EPPE (dont a bénéficié l'Inde) d'environ 1 000 millions de dollars. Son intervention, dans un modèle économique néolibéral où l'Etat n'a pas les capacités optimales de fournir les services nécessaires, pourrait sembler contradictoire avec les valeurs jusque là dispensées dans les pays des Suds. La Banque Mondiale présente ce projet comme une mesure d'économie à long terme. Pour d'autres, elle encouragerait des standards faibles qui ne peuvent qu'exacerber les inégalités existantes en matière d'offre de préscolarisation et les investissements se font souvent au détriment de ceux nécessaires pour les écoles primaires (Rosetti-Ferreira ; Ramon & Barriero, 2000 ; Rosemberg, 2000). La situation dans chaque pays est très différente, à commencer par la part occupée par le secteur privé. Si pour environ la moitié des 154 pays pour lesquels les données sont disponibles,

il représente moins du tiers du total, dans un tiers des pays, il représente plus de 66 % (UNESCO, 2016 : 127).

Le ressentiment de standards faibles est semblable à celui discuté sur les écoles primaires publiques des pays des Suds. Des compétences de bases seraient plus ou moins ciblées comme la connaissance de l'alphabet et de la comptine numérique (la lecture pour la langue et le calcul pour les mathématiques à partir de l'entrée en primaire). Les contextes d'apprentissage resteraient peu exigeants concentrés sur les entraînements aux futurs examens écrits au détriment des manipulations et des découvertes. La fourchette horaire est très large, de 5 à 60 heures par semaine avec une moyenne de 27h dans les différents pays (UNESCO, 2016 : 139), de 15 à 36h par semaine sur notre terrain<sup>45</sup>. Beaucoup d'enseignants focalisés sur l'objectif de porter l'ensemble de la classe d'âge ne seraient pas en mesure d'encourager la soif de dépassement et la quête d'excellence de certains et peuvent même avoir un niveau d'attente assez faible en raison de l'origine sociale de leur public. Leurs qualifications sont généralement plus faibles que celles des autres enseignants. En outre, les qualifications minimales requises dans chaque pays ne seraient possédées que par 82% des enseignants du préprimaire en 2014, voire moins de la moitié pour ceux d'Afrique subsaharienne (UNESCO, 2016 : 57).

L'implication des grands bailleurs de fonds internationaux et la signature d'accords entre les pays du Nord et des Suds pour le financement des programmes interrogent le regard qui est porté sur le jeune enfant et l'influence exercée sur sa famille. Il y a toujours un risque que la promotion des droits de l'homme et des enfants soit le prétexte pour mettre à l'agenda des mesures inappropriées et inefficaces (Tobin, 2011). Et, si le monde peut paraître dur à réformer, l'enfant est vu comme innocent et malléable. L'influence qu'on exerce sur lui par des programmes de « stimulation » adéquats pourrait convertir certains comportements des parents (Myers, 2000). La convention en faveur des droits de l'enfant (*Convention of the Rights of the Child* ou CRC) a été ratifiée par cent quatre-vingt-quinze pays mais le texte est parfois critiqué car issu de constructions occidentales formulées par les Nations Unies et qui paraissent imposées aux pays en développement par de puissantes institutions. Les valeurs promulguées ne sont pas en inadéquation avec les souhaits des familles mais si le respect des traditions et des valeurs culturelles est invoqué, cela prend la forme d'une « rhétorique sentimentale » abstraite, difficile à mettre en place dans des contextes si différents les uns des autres. Les mots « jouer, explorer, créer, imaginer, expérimenter » qui font sens dans les discours sur le droit des enfants sont parfois détournés par des professionnels du marketing lors de leurs campagnes publicitaires (Morrow & Pells, 2012 : 4). De plus, un certain nombre de programmes et de recommandations émanant d'agences ou d'ONG internationales (UNICEF, *Childwatch International Research Network*, *Save the Children...*) appellent les Etats du Sud à atteindre des standards de bien-être à travers la notion « d'intérêt supérieur de l'enfant » et ces enjeux sont à replacer dans une « perspective historique, soulign(ant) comment les élites se sont

---

<sup>45</sup> En Inde, cela représente environ 700 heures d'enseignement par an dans le préprimaire contre un peu plus de 1000 heures dans le primaire (UNESCO, 2016 : 159).

octroyés le droit, à travers l'histoire, de prendre les enfants de ceux considérés comme inférieurs ou pauvres » (Gordon Linda, 2008, cité par Delpu 2011 : 30-33). Cette rhétorique a été « reprise par les missionnaires en Inde à l'égard de l'enfant pauvre indigène, l'enfant pauvre, malade, exploité ou par l'Etat qui transmet des valeurs d'identité nationale et de citoyenneté à travers le système scolaire et le projet éducatif, d'autre part, au cœur des enjeux familiaux de reproduction, qui mettent en jeu la parenté, la religion, la caste et le genre » (Delpu, 2011 : 33).

Ainsi pouvons-nous nous demander comment ces modèles décodés et encodés voyagent-ils dans des formats culturels locaux et comment s'articulent-ils avec les conflits culturels locaux ? Est-il possible de discuter de l'école sans adopter une posture moralisatrice car nous sommes tous des acteurs fortement impliqués (en tant qu'étudiant ou parent) ? Reconnaître l'école primaire comme un droit a contribué à sa rapide expansion dans les années 1990 puisque la Cour Suprême indienne a forcé le gouvernement à prendre des mesures en ce sens. Dans la constitution, l'article 39 précise que: « *children are given opportunities and facilities to develop in a healthy manner and in condition of freedom and dignity* », on « *positive freedoms* ». De la même manière que la perception du public a évolué en faveur du droit à l'école primaire, l'EPPE pourrait être reconnue comme un droit et en cela ne plus être gérée au cas par cas ou selon un calcul coût bénéfices. L'argument économique de retour sur l'investissement est parlant mais difficilement chiffrable et suppose de rendre la fréquentation d'établissements préscolaires la plus large possible. Pour Mirai Chatterjee (2006), la fréquentation obligatoire des ICDS réduirait les barrières sociales qui existent dans les villages entre les familles les plus modestes et les classes moyennes basses en faisant tomber un certain nombre de tabous. Si beaucoup de personnes y voient une largesse du gouvernement, il faudrait y voir des droits et ne plus chercher à légaliser de manière négociée (Drèze, 2006). Universaliser ce type de politique peut-il contribuer à créer un sentiment d'équité sociale à travers un espace où les enfants joueraient, mangeraient, apprendraient ensemble alors que les divisions sociales en Inde sont si intenses (classe, caste, genre...) ? Ce pourrait être le lieu de réunion des familles autour de discussion liées aux enfants, permettant d'élaborer positivement son futur parcours scolaire et pourrait renforcer ces liens.

#### **1.4. L'interaction entre la petite enfance, la géographie et le lieu**

Les études sur l'enfance représentent un champ peu étudié de la géographie. L'enfant est supposé occuper les mêmes espaces que ses parents, ne pas être un agent décideur des endroits qu'il occupe, qu'il traverse ou qu'il pratique. L'entrée par le lieu, ici la cour d'école, sert de lentille pour montrer ce qui se joue autour de l'école et les enjeux autour de l'enfant. Edith Maruéjols-Benoit avait déjà choisi cette entrée dans une partie de sa thèse intitulée « Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe » (2014). Elle utilisait la micro échelle autour d'un projet éducatif égalitaire qui se déroule à l'école du Peyrouat (Mont-de-Marsan, France).

Considérant dans ses parties préalables la surreprésentation de l'offre de loisirs destinée aux adolescents garçons et l'isolement vécu par les animateurs porteurs de projets tournés vers un public plus féminin ou égalitaire, elle s'interroge notamment sur le partage de la cour. Celle-ci devient l'enjeu pour les enseignants d'une mixité active, qui amène à s'interroger sur la sexuation des espaces scolaires (la cour de récréation mais aussi la cantine, le rang...), le poids des stéréotypes filles-garçons et le rôle prépondérant de l'adulte. Les observations de la cour par les enseignants et la chercheuse sont le point d'un questionnement plus large. De la même manière, choisir de débiter notre réflexion par une situation observée dans une cour de *preschool* contribue à interroger ce qui est le plus visible, puis à souligner d'autres éléments qui le sont moins.

Débiter par une observation est aussi une manière de présenter les acteurs de l'école et d'interroger les fonctions auxquelles ils l'associent. Pour Geneviève Zoïa, l'occupation de la cour est fonction de ses usages : espace « ludique de détente, de récupération, de plaisir et de défoulement physique pour les enfants ; un espace majeur d'activité pour les animateurs du péri-scolaire ; un espace de surveillance pour les enseignants ; un espace d'inquiétude potentielle pour les enfants qui l'investissent par procuration et enfin, un espace de passage et de transition » (Zoïa, 2015 : 154). Mais elle questionne également le regard que les parents et les enfants portent sur l'école, ils la considèrent comme appartenant à un autre monde, à celui des enseignants et des élus, à ceux qui construisent l'école et les programmes, qui décident de tout. L'école peut aussi être le reflet d'actions plus ou moins visibles, plus ou moins ressenties.

Le numéro 179 de la revue de sciences sociales *Diversité*, intitulé « Habiter l'école. Lieu ouvert, lieu fermé ? », présente ces aspects-là. L'école est considérée comme un lieu identifiable, comme un espace symbolique où s'exerce un cadre normatif fait de règles s'appliquant à la vie collective en vue d'apprentissages mais encore comme un espace subjectif que chacun expérimente (Guyon, 2015). Loin d'être un sanctuaire protecteur (même si c'est parfois l'idée de départ de certains décideurs), « l'école ne peut pas être indifférente à l'expérience singulière du monde »<sup>46</sup>. Régis Guyon et les chercheurs de ce numéro considèrent l'école par le prisme de l'« habiter »<sup>47</sup>, un espace qui peut se définir par la diversité des pratiques de « ses habitants » : enseignants et élèves, mais aussi l'ensemble des autres personnels éducatifs : animateurs, éducateurs, agents municipaux, personnel de santé scolaire, parents et élus... Ces derniers entretiennent un rapport singulier à l'école, mais aussi à la fonction et au rôle qu'ils sont amenés à revêtir entre ses murs. Les lieux secondaires et « à la marge » (toilettes, réfectoires, couloir...) sont également mis en valeur pour leur participation à la socialisation et à la construction identitaire. Cet habiter est interrogé du point de vue des espaces et de ses habitants et l'école devient un espace à la fois ouvert et fermé. Elle est conçue comme un espace intégré à son environnement pour que les différents individus se l'approprient, c'est aussi un lieu tourné vers l'intérieur où se construisent des relations spécifiques de

---

<sup>46</sup> Tel est le titre donné à l'entretien mené avec Michel Lussault p.7 à 11 du même numéro.

<sup>47</sup> L'habiter permet de mettre en perspective les manières dont les individus pratiquent les lieux dans un contexte de mobilité accrue, procédant à une recombinaison des pratiques et des valeurs assignées aux lieux géographiques. Les pratiques sont associées aux représentations, aux valeurs, aux symboles, aux imaginaires qui ont pour référent des lieux géographiques (Stock, 2004).

cohabitation. Ces différents points de vue guideront l'étude des relations des acteurs en présence.

La question de l'habiter est d'ailleurs la principale perspective géographique des rares articles traitant de l'éducation des jeunes enfants. L'espace préscolaire est vu comme un terrain privilégié pour observer les processus de socialisation par l'espace. Dans « La gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle » du numéro « Petite enfance et préscolarisation » de la *Revue française de pédagogie* (2009), Pierre Roque, Floyd Francis Strayer, Benoît Jeunier, Laurent Talbot mesurent les distances interpersonnelles dans les périodes de jeux libres dans une classe de petite section de maternelle en France, et les interprètent en termes de co-régulation de la répartition spatiale. Leïla Frouillou, dans sa « Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants » (2011), souligne comment, dans les écoles maternelles françaises, les pratiques pédagogiques s'appuient sur la fonctionnalité des espaces pour encadrer les comportements enfantins et comment et à quel moment les enfants s'approprient ces espaces. L'espace scolaire reste pratiqué sur un temps précis de la journée. La place de l'enfant devient normée à ce moment et voir cet enfant en dehors de ces espaces serait inhabituel, l'uniforme renforçant ce sentiment que l'enfant appartient à l'école.

Si les écoles sont pour les anthropologues un terrain privilégié où observer les transformations des valeurs sociales et culturelles (Schwartzman, 2001 : 2-13), J. Delalande (2001) choisit plus précisément l'entrée par l'espace pour étudier les sociabilités enfantines. En focalisant ses observations sur la cour d'école en France, le monde enfantin lui apparaît comme une microsociété, avec la mise en place de règles de vie, d'échanges, de jeux, de relations ... qui éclairent selon un angle de vue original la culture enfantine. Elle choisit des méthodes ethnographiques pour étudier ses sociabilités enfantines qui mettent autant en valeur les significations des enfants que leur statut dans nos sociétés. J. Delalande prend l'école comme terrain d'enquête, travaillant en immersion de « longue durée dans le groupe étudié » (...) afin de comprendre l'espace de manière globale de point de vue de ses occupants et de dégager les dimensions sociales et culturelles du groupe sans que la recherche porte sur l'institution scolaire (2007 : 674). Elle utilise les expressions « *culture enfantine* » et « *société enfantine* » pour conceptualiser « des pratiques enfantines sans gommer pour autant leur hétérogénéité et leurs interactions avec le monde des adultes » (2007 : 675). Développant une approche socio-anthropologique de l'enfance, elle propose une compréhension de l'école en tant que lieu de vie en réfléchissant à une « enquête en quelque sorte « partagée », à travers l'expérimentation de dispositifs incluant les enfants comme collaborateurs » (2007 : 678).

### **1.5. Comprendre un lieu « habité » par une posture empathique**

Le regard sur l'enfance, porté par les chercheurs comme par les néophytes, s'est modifié au cours du XX<sup>ème</sup> siècle, permettant de dépasser une approche « adultocentrique » et

d'être plus attentif à l'expérience enfantine. Les observations dans ce lieu « habité » demandent alors une certaine discrétion et questionnent le retour qui peut en être fait. Il est difficile d'établir de réelles observations participantes et des entretiens en profondeur avec les enfants à cause des risques procéduriers de la société occidentale, mais aussi en raison de la difficulté à leur expliquer les tenants et les aboutissants de l'enquête et d'obtenir leur consentement éclairé (Hamelin-Brabant, 2006). Ces questionnements sur la position du chercheur a nécessité l'écriture d'un préambule géographique retraçant mon itinéraire de recherche et le cadre méthodologique présentera la teneur des relations aux sujets-enquêtés que j'ai pu entretenir en qualité de sujet-chercheur. Ma triple position de professeure des écoles, de mère de famille et de femme, m'a conduite à occuper une position plutôt empreinte d'empathie et d'identification favorable à l'observation de ces lieux « habités », par des enfants, des femmes et des hommes occupant différents rôles. Cette posture s'inscrit dans un modèle féministe de terrain fondé sur le *care* qui guide de manière transversale les différentes questions soulevées par ces recherches. De manière générale, cette recherche s'est construite dans une démarche réflexive au fil des expériences du terrain où j'ai dû revêtir plusieurs attitudes.

L'idée première était d'étudier au plus près l'étayage dont bénéficie le jeune enfant au tout début de sa scolarité. En tant qu'élève, il est placé au centre du système éducatif et leurs parents occupent une responsabilité importante dans une approche dominée par la pensée néolibérale (Delalande, 2007 : 672)<sup>48</sup>. L'intérêt du travail des chercheurs est également de s'intéresser à la manière dont l'école peut construire la réussite scolaire des élèves mais aussi la construction de soi et de son autonomie (Delalande ; Dupont & Filisetti, 2015 : 11). L'enfant à mesure qu'il grandit navigue ainsi entre ses parents, ses pairs et l'école avec des marges d'initiative variables, pouvant se retrouver seul à « gérer les contraintes et les incertitudes de sa scolarité, d'agencer son temps, de répondre aux exigences des devoirs » où les adultes, parents et enseignants ne sont pas assez soutenant (Delalande ; Dupont & Filisetti, 2015 : 18 – 19 ). L'observation de ces relations au début de la scolarité questionne la place de l'enfant au cœur des processus d'acculturation et de socialisation : les normes à respecter à l'école ne correspondent pas toujours à celles de la maison, les méthodes et les contenus diffèrent de ce que les parents ont eux-mêmes appris et les enfants seraient confrontés à une socialisation « horizontale » par leurs pairs (Delalande ; Dupont & Filisetti, 2015 : 9).

Aborder la petite enfance questionne ma position en tant que femme. Ce sujet est traditionnellement dévolu aux femmes comme le rappelle Julie Delalande dans son article « Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion » en citant l'anthropologue Margaret Mead qui écrivait à propos de son ex-époux lui aussi anthropologue, Réo Fortune : « Réo décida qu'il s'occuperait de la

---

<sup>48</sup> J. Delalande écrit que « l'enfant est perçu comme acteur de sa socialisation. À l'école, le concept de « *métier d'élève* » (Perrenoud, 1994) met au jour les compétences de celui-ci et le sens qu'il donne à son travail quotidien. La notion d'« *expérience sociale* » (Dubet, 1994) insiste sur la manière dont chaque enfant interprète son métier et développe des compétences pour répondre aux exigences de ce métier d'élève ». En étant attentif à l'expérience enfantine, les chercheurs sont amenés à décloisonner les lieux de vie des enfants, tel qu'en témoigne le concept d'« *enfant messenger* » (« *go-between* ») entre l'école et la famille [Perrenoud, 1987] (2007 : 672).

culture, et me laisserait la langue, les enfants, les techniques » (Delalande, 2009 :1). Pour autant, les chercheuses peuvent instaurer des conditions particulières durant les relations enquêtés-enquêteur. Anne Volvey questionne ainsi un modèle féministe de terrain fondé sur le *care* (2012 : 5) :

« Les chercheuses insistent sur les manières d'installer la « *supportive atmosphere* » (Duncan 1996, Rose 1996, Kneale 2001) ou le « *facilitating environment* » (Bingley, 2003) réputé caractériser la méthode relationnelle intersubjective, non hiérarchique qu'elles préconisent. Elles/ils définissent alors le faire sur le terrain comme « *betweenness* » ou « *witness* » (Nast 1994, Rose 1996, Bondi 2003, Bingley 2003), un « faire avec ». (Volvey, 2012 : 5)<sup>49</sup>»

La recherche s'effectue en même temps que se met en place une certaine reconnaissance des autres. C'est une relation de confiance et de respect qui nous lie à eux durant l'observation et l'entretien. Il s'agit de se présenter aux moments opportuns, de savoir s'éclipser ou se rendre discret, de ne pas intervenir lors de discussions avec d'autres protagonistes, de ne pas détourner la parole ou les données alors même que les enquêtés auront très peu de moyens de le vérifier, d'échanger lors de discussions moins formelles sans hiérarchiser les manières de faire. Une attitude respectueuse et patiente favorisera la compréhension de l'intersubjectivité des situations : en prenant en considération la pensée d'autrui dans leur jugement propre pour ne pas biaiser la relation aux sujets-enquêtés ou en choisissant des questions qui n'orienteraient pas l'entretien. En s'appuyant sur l'éthique du *care*, nous pouvons imaginer que les relations entre chercheur et le *caregiver* sont intersubjectives, ce dernier étant reconnu « dans ses dispositions (attention à l'autre et réceptivité, responsabilité à son égard et souci de sa situation, non jugement) et sa capacité pratique (les tâches accordées avec ses dispositions et ajustées aux besoins de l'autre) » (Volvey, 2012 : 104). Ce savoir « situé » nécessite un questionnement sur les rapports sociaux des différents intervenants et des mises en perspectives au cours de la démonstration mais aussi d'être attentif aux expériences transférentielles qu'installe cette méthode.

Ce sont des manières de faire congruentes avec ma formation professionnelle. Par exemple, l'observation est une phase importante en tant que stagiaire mais également tout au long de la carrière pour profiter des astuces de certains collègues ou comprendre la manière de faire des élèves et leur apporter l'aide appropriée. D'autre part, j'ai développé une attitude bienveillante afin de faciliter la prise de parole pour les personnes qui ne seraient pas à l'aise (enfant ou parent). Nous entrons sur le terrain avec notre personnalité et nos expériences, le risque étant de ne pas savoir poser correctement le curseur de notre subjectivité. Il est donc intéressant de replacer les

---

<sup>49</sup> Les références sont: Duncan, N. (1996), "Introduction", in *(Re)placings in Body Space: Destabilizing Geographies of Gender and Sexuality*, edited by N.Duncan. Londres: Routledge, p.1-10/ Rose, G. (1996), "As if the mirrors has bled", p56-74 (ibid.)/ Kneale, J. (2001) "Working with groups", in *Qualitative Methodologies for Geographer*, edited by M.Limb and C. Dwyer, Londres: Arnold, p.136-150/Bingley, A. (2003), "In here and out there: sensations between Self and landscape", in *Social and Cultural Geography*, vol.4, n°3, p.329-345/Bondi, L. (2003), "Meaning-making and its framing: a response to Stuart Oliver" (ibid.)/ Nast, H.J. (1994), "Women in the field", in *The Professional Geographer*, vol.46, n°1.

éléments du terrain dans un contexte historique et social détaillé. Pour cela, notre recherche est située au cœur d'un corpus de publications de sciences sociales comme en témoigne précédemment l'état de l'art et d'un corpus largement influencée par une lecture « par le bas » comme le traitera le deuxième chapitre.

### **1.6. Utiliser une lecture « par le bas » pour aborder les acteurs de la petite enfance**

Le choix de l'échelle micro est une façon de saisir les intentions et les attentes des individus tout en se plaçant comme un observateur privilégié et de souligner les recompositions et les tensions exprimées. Les croyances des individus apparaissent enchâssées dans des institutions sociales plus larges, plus ou moins évidentes pour les observateurs. En plaçant en position centrale le jeune enfant et sa famille en s'inspirant de l'individualisme méthodologique<sup>50</sup>, il s'agit de s'appuyer sur leurs actions, leurs croyances et les attitudes individuelles, en les interrogeant selon le sens donné par l'individu et en comprenant les raisons qu'il a de les adopter. Ainsi, dans une démarche compréhensive, une large place sera laissée à la conscience que l'individu a de son action jusqu'à une phase interprétative. Cependant, comment considérer la subjectivité des propres choix du chercheur occidental, dans un contexte postcolonial et pour un sujet englobant plusieurs sphères de subordination ? Cette approche était introduite dans un contexte d'influences et de rapports de domination mais aussi de développement des concepts de justice spatiale et d'extension des capacités transparaisant au cours de notre terrain (Introduction). La parole des individus peut être mise en résonance avec l'idée qu'il fait partie d'un collectif social plus grand, qui influence ses valeurs et ses croyances et qui façonne ses actions, mais aussi qui joue sur la manière dont leur parole sera écoutée. A ce titre, les apports des *cultural studies*, des *subaltern studies*, des *gender studies*, du *care* environnemental et du féminisme indien éclaireront notre sujet de recherche.

---

<sup>50</sup> « La notion de l'« individualisme méthodologique » désigne un paradigme, c'est-à-dire une conception d'ensemble des sciences sociales, qui se définit par trois postulats. Le premier pose que tout phénomène social résulte de la combinaison d'actions, de croyances ou d'attitudes individuelles (P1 : *postulat de l'individualisme*). Il s'ensuit qu'un moment essentiel de toute analyse sociologique consiste à « comprendre » le pourquoi des actions, des croyances ou des attitudes individuelles responsables du phénomène qu'on cherche à expliquer. Selon le deuxième postulat, « comprendre » les actions, croyances et attitudes de l'acteur individuel, c'est en reconstruire le sens qu'elles ont pour lui, ce qui – en principe du moins – est toujours possible (P2 : *postulat de la compréhension*). Quant au troisième postulat, il pose que l'acteur adhère à une croyance ou entreprend une action *parce qu'elle* fait sens pour lui, en d'autres termes, que la cause principale des actions, croyances, etc., du sujet réside dans le sens qu'il leur donne, plus précisément dans les raisons qu'il a de les adopter (P3 : *postulat de la rationalité*). Ce dernier postulat exclut par exemple, qu'on explique les croyances magiques par la « mentalité primitive », la « pensée sauvage » ou la « violence symbolique », ces notions faisant appel à des mécanismes opérant à l'insu du sujet, à l'instar des processus chimiques dont il est le siège. Il n'implique pas cependant que le sujet soit *clairement* conscient du sens de ses actions et de ses croyances » (Boudon, 2004 : 1-2).



## Les apports des cultural studies et des subaltern<sup>51</sup> studies

Les pratiques du quotidien sont mises en valeur dans ma recherche en m'inspirant de la démarche des *cultural studies* qui privilégient les études empiriques et de terrain, des sondages, des démarches ethnographiques, l'étude des textes et l'analyse des discours qui réinterrogent les normes (Chalard-Fillaudeau, 2003 : 6). Les *cultural studies* sont nées d'un refus de légitimisme et ont été menées par des universitaires qui n'étaient pas académiquement traditionnels, elles ont alors utilisé « la banalité apparente de la publicité, des émissions de distraction, des modes vestimentaires » (Williams, cité dans Mattelart & Neveu, 2008 : 36) et mettent en valeur des objets anodins. Les individus sont vus comme des récepteurs actifs des actions, des croyances et des attitudes des autres et se les réapproprient selon leur propre culture. 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, 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 pour la plupart, leur « voix »<sup>52</sup> ne parle pas, 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). Radhika Viruru considère que les jeunes enfants font partie des populations *subaltern*, qui le restent car même « lorsqu'ils parlent, on entend que leur écho » (2001 :155).

Radhika Viruru utilise ce terme de populations *subaltern* et fait également référence aux *subaltern studies*. Celles-ci ont cherché à valoriser une histoire « par le bas » et à mettre fin à une vision élitiste de l'histoire de l'Asie du Sud en s'inspirant d'un marxisme gramscien (Pouchepadass, 2000 : 162-163 ; Merle, 2004). Ce groupe de chercheurs sud-asiatiques s'intéressaient aux relations de pouvoir particulières, héritées de l'ordre social traditionnel indien et de la relation entre domination et subordination de l'exercice du pouvoir de l'Inde coloniale. Ces rapports, engendrés par les élites indiennes et britanniques, reposaient sur l'assujettissement des non-élites. R.Guha, à l'origine des *subaltern studies*, met en valeur des pratiques insurrectionnelles, partant des signes les plus anodins ou les moins visibles : rumeurs, insultes, évitements jusqu'à des signes plus

---

<sup>51</sup> Qu'entend-on par "subalternes"? Anne Verjus, chercheuse en histoire politique, définit cette notion simplement pour le *Huffingtonpost* (blog octobre 2016) : Alors qu'il est emprisonné par le pouvoir fasciste dans les années 1930, le philosophe et fondateur du parti communiste italien, Antonio Gramsci utilise cette notion pour décrire les groupes sociaux en position dominée et "sans identité de classe". Elle est reprise, dans les années 1980, par Ranajit Guha, historien des révoltes paysannes de l'Asie du Sud aux XIX<sup>ème</sup> et XVIII<sup>ème</sup> siècle: "cherchant à se dégager d'une grille analytique fondée sur les rapports de classes, les structures sociales et les références aux strictes logiques économiques, il explore une ligne explicative faisant une place plus large à la culture, à la conscience, l'autonomie de l'action et la différence." Ranajit Guha, qui en 1988 publie avec Gayatri Chakravorty un collectif qui inaugure ce qu'on appellera désormais les *Subaltern Studies*, se sert du terme de subalterne pour qualifier ces groupes sans conscience de classe et sans idéologie.

<sup>52</sup> L'auteure se base sur des écrits féministes des années 1980 et fait référence à « *Can the Subaltern speak ?* » (Spivak, 1988). La « *voice* » est présentée comme une métaphore de la liberté, du pouvoir, du non-asservissement et de l'auto-détermination.

violents. Les mouvements sociaux et les politiques émergentes peuvent être étudiés à partir d'éléments de discours ou de leurs seules actions observables. C'est une manière de relever des caractéristiques et non des modèles d'une modernité indienne particulière en prenant l'ensemble des segments de la société « les plus pauvres ou les plus éloignés des centres de pouvoirs ou des relais d'influences coloniales jusqu'aux élites elles-mêmes, britanniques ou indiennes » (Merle, 2004). C'est pour cela que nous avons porté le plus grand soin à mener des études microgéographiques dans des écoles très différentes.

De son côté, G. C. Spivak titrait « Les subalternes peuvent-elles parler ? » en 1988. Elle considère que l'éducation offre un bénéfice indéniable lorsque les subalternes, ceux qui n'ont jamais droit à la parole, pourront parler à condition de les insérer dans le "circuit de l'hégémonie" et de leur dévoiler ses codes, leur donnant accès à une instruction qui ne soit pas de bas étage. C'est encore le sens de son activisme en tant qu'universitaire mais également comme formatrice exigeante d'enseignants d'écoles élémentaires dans l'ouest du Bengale. Elle souligne l'importance d'écouter chacun aux différents échelons avec leur propre expérience qu'elle résume en conseillant d' « apprendre à envisager d'autres personnes comme égales mais non identiques, exactement comme pour l'élève en train de lire celui qui produit l'œuvre littéraire » (2014 : 8 ).

Les *subaltern studies* ont parfois été critiqué d'avoir gardé à l'écart la question des castes et leur influence sur l'individu. La géographie sociale, à travers les concepts d'appropriation et d'exclusion, peut aider à cette compréhension. D. Benbabaali, dans sa thèse de géographie (2013), propose une territorialité de caste qui expliquerait la domination matérielle et idéale des membres de la caste Kamma en Andhra Pradesh. Certes, l'appropriation « du territoire par les groupes dominants ne s'exprime pas forcément par la mise à l'écart spatiale des dominés, mais par diverses formes d'exclusion socio-économiques et par une volonté de contrôle politique » (Benbabaali, 2013 :115). A ceci, elle ajoute que les castes dominantes n'appuient pas leur pouvoir seulement sur des possessions matérielles mais « renvoie à une suprématie de type idéologique (contrôle des médias, de l'éducation et de la culture) » (Benbabaali, 2013 :120). Les relations sont parfois tenues entre les personnes qui les contrôlent et sous-tendent un certain nombre de revendications. Pour notre étude, il peut être intéressant de rappeler un certain nombre de points. Depuis 1931, l'administration ne recensait plus les individus selon leur appartenance de castes. Elle a ensuite utilisé de nouvelles appellations pour les groupes traditionnellement discriminés qui ont inauguré un système de proportionnalité aux élections de 1951. Ces catégories politiques et juridiques<sup>53</sup> sont : les *scheduled castes* ou SC (les « castes répertoriées » traditionnellement considérées comme « intouchables » représentent 16% de la population indienne), les *scheduled tribes* ou ST (les « tribus répertoriées » qui rassemblent un ensemble de groupes censés constituer la population aborigène de l'Inde et représentent 8% de la population indienne), les *other backward classes* ou OBC (autres groupes défavorisés, ils comptent pour plus d'un tiers de la population totale), une catégorie qui inclut principalement les membres du groupe des *shûdras* qui

---

<sup>53</sup> Les termes employés dans ce paragraphe sont explicités dans le glossaire en fin d'ouvrage.

occupent traditionnellement des emplois subalternes, mais ne sont pas considérés comme « intouchables ». Des politiques de discrimination positive et de réservations en faveur des populations SC et ST, voire OBC<sup>54</sup>, ont cours dans les emplois du secteur public, dans l'Éducation et lors des représentations politiques. Ces mesures se sont pérennisées car elles sont devenues des instruments de mobilisation politique des pauvres et des exclus qui sont aussi démographiquement les plus nombreux, instaurant une possible négociation entre les élus et les électeurs (Khilnani, 2005). Les chercheurs proposent d'autres conditions favorables et citent par exemple: la diversité culturelle et religieuse et le respect du pluralisme, la soumission dans l'hindouisme du pouvoir temporel aux valeurs spirituelles, une culture du débat public et du compromis, un souci de développer l'autonomie locale<sup>55</sup>. Les partis politiques peuvent être tentés de choisir leurs candidats selon le poids de la caste dans la population de la circonscription ou ils s'attarderont sur des mesures qui seraient plus favorables à ce groupe une fois élus.

Dans le cas du Tamil Nadu, en 1953, les OBC bénéficiaient déjà de 25% de places réservées dans l'enseignement. La Constitution prescrit que 50% de la population pourrait bénéficier de la réservation. En 1971, les quotas de réservation s'élèvent à seulement 18% pour les SC/ST et 32% pour les OBC sans distinction économique, porté quelques années après à 50% (Headley, 2013). Cela est largement dépassé dans le cas du Tamil Nadu et contribue à diffuser le sentiment qu'une mobilité est possible par l'accessibilité à l'enseignement et aux emplois publics. De son côté, R. Deliège (2004) souligne que l'individualité serait une caractéristique « fondamentale de la culture tamile » et donne en exemple les habitudes telles que placer la photo des ancêtres à l'entrée des maisons, la présentation des personnes, sur les cartes de visite ou les plaques de porte, en fonction de ses diplômes et de ses qualifications (doctor, B.ed, M.B.A...), la présence de personnalités politiques charismatiques, l'exposition de plaques remerciant les généreux donateurs devant les écoles ou les associations caritatives...

Longtemps exclue de l'espace public, une grande partie de la population est devenue visible grâce à l'*affirmative action* et a pu bénéficier de mobilité sociale (Khilnani, 2005). Les basses castes peuvent entrer par ce biais dans le groupe des classes moyennes en occupant des postes réservés dans le secteur public. Leela Fernandes souligne cependant le rôle encore dévolu aux castes quant à la dynamique d'entrée car les individus de haute caste y entrent de leur côté avec les avantages dont leur caste a pu disposer dans la hiérarchie traditionnelle (2006 : chap.3). La variable « caste » a joué un rôle majeur dans l'évolution générale de la notion de classe moyenne indienne que nous développerons plus tard (chapitre 7) car dès sa naissance, la caste attribuée à l'individu un statut qui rend difficile la mobilité sociale pour un individu isolé (Naudet, 2009). La recherche d'une bonne éducation pouvant modifier le rapport classique entre statut social et classe sans s'affranchir encore de l'influence des rapports de genre.

---

<sup>54</sup> Ils se distinguent des SC car ils n'ont pas souffert de discriminations liées à l'intouchabilité même s'ils sont socialement défavorisés.

<sup>55</sup> C. Jaffrelot propose que le système des castes, fondement de la société indienne, aurait contribué au pluralisme et à la démocratie car la caste serait peu à peu devenu un groupe d'intérêt (pour en savoir plus Jaffrelot, « L'espace du politique », Fayard, 1998, 324p.).

## **Les apports des gender studies, du care environnemental et du féminisme indien dans la construction de l'empowerment**

Les rapports de genre qu'entretiennent les individus conditionnent les pratiques et les représentations autour de l'école et de la petite enfance. L'espace de la *preschool* aurait pu être a priori mixte, que cela concerne les enfants, leurs accompagnateurs ou les membres du personnel éducatif. C'est pourtant un lieu marqué par la féminisation des adultes. Les études de genre s'appliquant aux cas de la petite enfance ne pourraient que faire ressortir la prépondérance des rôles féminins, liés à la fonction du *care* au point qu'elle semble naturelle aux différents protagonistes (Introduction). Pourtant, les rôles assignés aux individus selon les sexes et les caractères proprement féminins et masculins qui sont associés à une fonction sont le résultat de constructions sociales et culturelles. Les espaces sexués participent à la distinction entre les femmes et les hommes et ils favorisent l'intégration de normes de genre, par exemple dans les écoles non-mixtes. Ces normes de genre sont renforcées par des injonctions sensibilisantes (prolonger l'allaitement maternel...), la persistance d'un patriarcat, une niche d'emploi... mais s'intègrent également dans une intersectionnalité où la domination s'exerce sur différents plans (Marius, 2016 :265). L'*anganwadi* était au départ un lieu féminin, administré par des femmes et destiné aux mères de famille et aux femmes enceintes de milieu plutôt défavorisé, où se faisait la distribution de nourriture qui relève plutôt d'une fonction maternelle. Si l'on se place d'un point de vue des employées, l'obtention de cet emploi peut être vue comme une revendication ou la recherche d'un épanouissement personnel par le travail. En se situant hors du domicile, cela permet la reconnaissance des fonctions exercées par les femmes et leurs compétences.

Cette idée fait écho à la réflexion sur les relations entre le genre et l'environnement. Le rôle des femmes a longtemps été occulté des programmes de développement rural comme Esther Boserup parle des femmes « cantonnée dans le domaine peu valorisé, mais pourtant essentiel des cultures vivrières, tandis que les hommes se sont résolument tournés vers l'économie d'exportation des cultures de rente » (Guétat-Bernard & Saussey, 2014 :15). Les images de prédatrices ou de victimes de la dégradation de l'environnement ont peu à peu laissé place à un rôle de premier plan dans la défense de l'environnement, par leurs mobilisations et leurs revendications. Leurs savoirs sont alors considérés comme « étant garants du renouvellement des ressources environnementales et de la biodiversité, mais aussi comme étant en soi un capital culturel spécifique à protéger et à reconnaître » (Guétat-Bernard & Saussey, 2014 :16 ; 18). Pourtant, la reconnaissance des savoirs et des pratiques des femmes peut souffrir de l'ambiguïté du terme de « capital culturel spécifique ». Comment rendre ces savoirs et ces pratiques reconnus et transposables ?

*« Dès lors il est important de considérer que les savoirs peuvent être spécifiques mais aussi partagés, perdus, confisqués, valorisés, déconsidérés, nouveaux ... Ensuite, il faut analyser les conditions de formation, circulation et transmission des savoirs des femmes et ceux des hommes. Troisièmement, il faut articuler les échelles pour inscrire le souci du lieu, de l'autonomie, de l'initiative, de la singularité, de la*

*participation... aux rapports de l'Etat, au national, au politique. C'est à ces conditions que le concept de « care environnemental » articulé à la pensée écoféministe peut inscrire la reconnaissance de ces savoir-faire et savoir-être (féminins) dans une dimension politique, vectrice de changements sociaux » (Guétat-Bernard & Saussey, 2014 : 19).*

Pour répondre, nous pouvons nous appuyer sur ce raisonnement en trois phases. Tout d'abord, les pratiques sont contraintes et réajustées selon les rapports sociaux et historiques que les femmes entretiennent avec leur environnement et entre elles. Les savoirs et les pratiques spécifiques à la petite enfance sur notre terrain évoluent dans un cadre de transformations économiques et sociales qu'il s'agit de comprendre. Les lieux où s'exercent ces savoirs sont perméables traversés par des influences, des mouvements (Guétat-Bernard & Saussey, 2014 : 18 ). De plus, la dévolution de certaines tâches féminines à d'autres femmes peut renforcer l'assignation aux soins des autres en insistant sur des attentes précises et non plus subjectives (la mère prend soin de son enfant mais en le confiant à une autre elle attend d'elle l'acquisition de certaines compétences supplémentaires à celles qu'il pourrait apprendre dans sa famille). Pour cadrer ces attentes, on peut imaginer des contraintes morales fortes et des liens d'interdépendance mais aussi des responsabilités partagées.

En effet, le « soin, l'attention, les rapports à la cuisine et à l'alimentation, à la maternité et au vivant sont, particulièrement pour les femmes, des ressources d'expériences pratiques » (Guétat-Bernard & Saussey, 2014 : 24). Elles le font sans forcément le ressentir négativement, plutôt dans une idée de complémentarité aux tâches des autres membres de la famille ou du groupe. Comment valoriser les savoirs féminins en dehors du domestique sans risquer leur naturalisation (Guétat-Bernard & Saussey, 2014 : 26) ? Dans le cadre d'une division du travail salarié, ces activités seront-elles complémentaires ou subordonnées ? La monétarisation de relations sociales modifie les relations d'entre-aide familiales, alors qu'une continuité de gestes coutumiers à bas coût reste un objectif inavoué. Comment valoriser une place qui est le plus souvent socialement imposée ? Les premiers emplois à l'*anganwadi* avait un cadre légal précis, les tâches et les fonctions étaient détaillées dans une charte (chapitre 5). Dans le cas où la fonction est valorisée par l'appartenance aux métiers de l'enseignement, nous chercherons à voir si ces femmes pourraient être en quelque sorte le relais entre la maison et l'école.

*« Le féminisme occupe justement une position sociale (dans la structure du temps par le contrôle des étapes de la vie) et spatiale (à partir de la maison) de médiation. La maison est alors la métaphore de l'engagement dans un lieu (qui est autant un lieu de fondation du temps familial et collectif) et du passage par la maîtrise des liens entre le dedans et le dehors » (Guétat-Bernard & Saussey, 2014 : 28).*

Comment penser la dépendance et la relation dans son engagement en tant que professionnelle de l'enseignement ou en tant que mère qui confie son enfant et délègue une partie de ce qui la lie à son enfant ? N'est-on pas dans l'idée que l'on fait partie d'un tout et qu'une dégradation ou une amélioration des liens qui lient une partie du groupe

n'affecte pas le groupe entier? Des éléments de réponses à ces questions seront distillés au cours du développement nous permettant d'apporter raisonnablement notre point de vue dans la troisième grande partie. Pour cela, la prise en compte des différents points de vue est recherchée notamment celui des mères de famille. La voix de la mère pèse davantage comme chez les femmes des classes moyennes urbaines qui poussent leur famille vers une plus grande reconnaissance du lien conjugal favorisé par une nucléarisation de plus en plus importante en milieu urbain (Marius, 2016 : 67). Les familles indiennes sont nombreuses à connaître une forme de recomposition de leur structure familiale autour de la famille nucléaire, le couple conjugal prenant davantage les décisions qui concernent les enfants. D'un autre côté, la circulation de la mère liée aux jeunes enfants contribue à la mixité de l'espace public, notamment aux abords des écoles et des parcs. L'espace de la *preschool* peut être un lieu où s'expriment les points de vue en permettant la rencontre entre les enseignantes et les mères de famille par exemple. Nous nous inspirerons des études de genre qui interrogent les concepts géographiques d'espace de vie et d'espace vécu, les pratiques ordinaires liées au genre. Elles permettent de comprendre les rapports spatiaux des femmes, ce qui participe à leur bien-être ou ce qui les contraint et les limite, les perceptions positives ou négatives, les « murs invisibles » (Di Méo, 2011).

Afin de mieux saisir ces rapports, Anne Volvey (2000) propose que la géographie du genre s'exprime à travers les niveaux d'échelles du corps social. « Micro » : elle investit, elle rend visible les savoir-faire, les pratiques sociales quotidiennes de proximité et les lieux plus ou moins fortement fréquentés et mêlés à des processus d'identification. « Meso » : elle rend compte des codes et des normes qui permettent de comprendre les rapports sociaux genrés. « Macro » : elle révèle l'intégration volontariste de discours de genre au sein des organisations, l'aplanissement des relations de pouvoir selon le genre, la redéfinition des pratiques, des rôles et la hiérarchisation des rapports sociaux.

A ce titre, la mobilisation des féministes indiennes dans les années 1970 témoigne de cette volonté de réagir contre les programmes nationaux d'assistance sociale initiés par le « haut », par le gouvernement et met en valeur les actions « par le bas ». V. Dutoya (2014 : 2) distingue trois vagues féministes indiennes. Une première mobilisation des femmes, de la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle au premier quart du XX<sup>ème</sup> siècle, s'organise autour des enjeux de l'égalité civile et politique, et notamment l'acquisition du droit de vote. Les féministes semblent alliées aux militants nationalistes, rejetant les discours condescendants des féministes occidentales et le paternalisme colonial. La mère-patrie est considérée comme un corps de femme violé par des hommes étrangers (les Britanniques) par le biais de la colonisation et, pour restaurer l'honneur de l'Inde, il faut que des Indiens se sacrifient. Les femmes auraient pour cela un rôle particulier à jouer comme mères mais aussi comme gardienne du foyer et des rituels religieux. Certaines femmes instruites, notamment chez les Bengalies de la classe moyenne comme Krishnobhabini Das (*Une Bengalie en Angleterre*, 1885), publient des ouvrages qui promeuvent l'idéologie nationaliste et féministe dans leur milieu (Chaudhuri, 2011 : 91). Ce mouvement oscille entre le souci que les épouses soutiennent au mieux leur mari et élèvent des fils instruits, en adoptant le comportement victorien sans abandonner les valeurs traditionnelles des femmes indiennes. La maternité n'était pas associée à une

position subordonnée. La droite nationaliste hindoue s'appropriera ensuite une partie des discours féministes en postulant de l'existence d'un modèle indien (et hindou) de l'égalité entre les sexes (Dutoya, 2014 : 5). Les femmes se montrèrent actives en rejoignant le mouvement pour l'Indépendance et suivant le Mahatma Gandhi dans ses actions de résistance non-violente. Ensuite, à la fin des années 1960 et dans les années 1970, les enjeux économiques mobilisent les femmes dans l'espace public dans un mouvement global et populaire de contestation des structures de pouvoir, de lutte contre les violences, l'accès à la santé, les droits économiques et environnementaux. Enfin, sous l'afflux de financements internationaux et le rôle croissant des ONG, l'Etat indien « investit pleinement la cause des femmes » et que se développe, comme dans d'autres pays, un «féminisme d'État» mêlant des « acteurs très divers, des petits mouvements autonomes aux acteurs étatiques et aux organisations internationales » s'intéressant aux femmes au sein du foyer, à ses droits politiques et sociaux (Dutoya, 2014 : 3 ; 6). Les figures traditionnelles sont toujours présentes et discutées en faisant référence à la puissance des déesses (ou *Shakti*), en portant le *salwar kameez* à la place du *sari* (jugé plus moderne, ce vêtement *made in India* reste acceptable), en se conformant ou non aux devoirs de mère et d'épouse, en travaillant contre le déséquilibre des naissances et les mauvais traitements des fillettes, en faisant progresser l'Inde sur les inégalités entre femmes et hommes qui se place encore selon l'enquête 2011 commandée par les Nations Unies comme le 132<sup>ème</sup> rang (sur 187) des pays. Des mouvements féministes spécifiques naissent chez les musulmanes, les *dalits*... L'utilisation du concept d'intersectionnalité permet alors de saisir la co-construction des inégalités liées au genre mais aussi à la classe, à la religion... La contribution de ces différents féminismes indiens enrichit le féminisme universel (Dutoya, 2014 : 8). Les situations et leur déroulé peuvent être analysés, les connaissances acquises peuvent être transposables.

Cela est possible par une réflexion et un processus de décisions collectives où a lieu l'*empowerment*<sup>56</sup>. L'espace, par sa médiation, peut permettre que s'épanouissent les paramètres permettant l'*empowerment* qui sont « une construction d'une image positive de soi, le développement d'une capacité à penser de façon critique, la construction de la cohésion du groupe dans l'action, une participation égalitaire dans le processus de construction du changement social, l'encouragement à l'action collective pour la transformation de la société et les moyens nécessaires à l'indépendance économique » (Bacqué & Biewener, 2013 : 60). Au Tamil Nadu et à Pondichéry, l'*empowerment* des femmes a bénéficié du suivi gratuit de la grossesse et de la prime enfance par le réseau des centres médicaux publics et l'éducation des jeunes filles a été une priorité des années 2000. La corrélation négative entre fécondité et alphabétisation est d'ailleurs vérifiée dans cet Etat : le nombre d'enfants par femme ne serait que de 1,7 (Guilmoto ; Rajan, 2013, voir cartes et commentaire sur la démographie). La population est plutôt jeune et peut-être plus encline à adopter des attitudes positives en faveur de l'émancipation des femmes. Le 73<sup>ème</sup> amendement ratifié en 1992-1993 établit la

---

<sup>56</sup> Ela Bhatt, juriste, est l'une des premières à employer localement une approche *empowerment* avec la création en 1975 des SEWA (self-employed women's association), basés sur l'auto-organisation des travailleuses du secteur informel, particulièrement importante en Inde (Bacqué & Biewener, 2013 : 60).

réservation pour les femmes d'un tiers des sièges dans les comités de *panchayats*<sup>57</sup> et l'équivalent dans les conseils d'école. Les entretiens semi-directifs et l'observation participante ont été des clés pour saisir cette lecture « par le bas ».

---

<sup>57</sup> Reprenant la conception idéalisée de l'assemblée traditionnelle de village, c'est un système de représentation électif qui institue au niveau local des conseils représentatifs des habitants qui sont les interlocuteurs des autorités pour mener à bien les politiques de développement.





## **Chapitre 2 - Méthodologie et dimensions du terrain**

Ces recherches s'appuient donc sur un questionnement de fond prenant en compte les apports des sciences sociales et des études indiennes pour positionner les acteurs et comprendre la manière dont ils s'engagent dans la préscolarisation. Les hypothèses de départ, conditionnées par ma position de chercheuse, ont été nourries de lectures comme en témoigne l'état de l'art précédemment traité puis discutées en amont du terrain avec des experts et enfin soumises à la réalité du terrain. C'est la méthodologie de cette démarche empirique qui est à présent explicitée.

### **2.1. Les lieux d'enquêtes**

Trois terrains d'études menés entre 2013 et 2015 constituent le matériau essentiel de cette recherche. Ils ont été conduits dans une approche multisite. Au Tamil Nadu, j'ai travaillé dans différents espaces urbains de Chennai, à Thyruvanmiyur, à Adhyar, à Thuraipakkam et Thirumullaivoyal et dans la zone entourant le territoire de Pondichéry, à Marakkanam, à Kudappakkam, à Khazikupam et à Auroville. Il s'agissait de voir comment s'organisait l'offre préscolaire en situation de métropole à Chennai. Les familles sont attirées par les opportunités offertes en termes d'emplois et d'accès aux services élémentaires, d'éducation et de santé. Je me suis particulièrement intéressée aux écoles situées à Thirumullaivoyal, à Thyruvanmiyur et à Thuraipakkam. Thirumullaivoyal est un village absorbé par Chennai où vivent des familles migrantes, tandis que dans la zone sud, à Thyruvanmiyur et à Thuraipakkam, les migrations résidentielles des classes moyennes aisées ont suivi le déploiement vers le sud des activités économiques. A Pondichéry, j'ai privilégié Ouppalam, Muthialpet, Velrampet, Vaithikuppam, des quartiers où l'offre préscolaire est particulièrement dense et diversifiée, interrogeant des familles très modestes qui élaborent des parcours de scolarisation originaux. Je les ai mis en perspective avec la situation de familles résidant à quelques dizaines de kilomètres et non plus sur le territoire de Pondichéry mais dans l'Etat du Tamil Nadu, à Marakkanam, à Kudappakkam, à Khazikupam et à Auroville. Le centre historique de Pondichéry, autour des écoles et des lieux de promenade comme l'avenue Goubert et le parc Barathi, se sont avérés de précieux lieux de rencontres avec les mères de familles de toutes catégories sociales. Dans les chapitres suivants, je détaillerai davantage ces situations pour spécifier le contexte géographique où évoluent les personnes et les structures.

Cette approche multisites m'a permis de considérer les différentes configurations socio-spatiales en termes de localisation, de contexte social ou d'échelle en prenant soin de s'interroger avec un échantillon représentatif des acteurs du secteur préscolaire. Parallèlement aux visites dans les écoles publiques, privées et aux centres sociaux, des rencontres avec des personnes ressources agissant dans l'environnement proche des écoles et des entretiens avec des fonctionnaires des instances gouvernementales

(ministère de l'Éducation et ministère de la santé, des femmes et des enfants) ont constitué des terrains secondaires. Ils ont participé à la compréhension générale, complémentaires certes mais permettant de relever le point de vue grâce à une échelle supra. En tout, cent trente entretiens semi-directifs ont été menés avec : vingt-huit enseignants, trente et un directeurs d'écoles (dix-huit dans l'enseignement public et treize dans le privé), deux fondateurs d'écoles gérées par les ONG, deux assistantes d'écoles publiques, cinquante-et-un parents, quatre membres de l'administration des ministères, cinq enseignantes d'*anganwadi* et quatre assistantes, trois chercheurs spécialisés dans la petite enfance ou l'éducation dans les Suds.

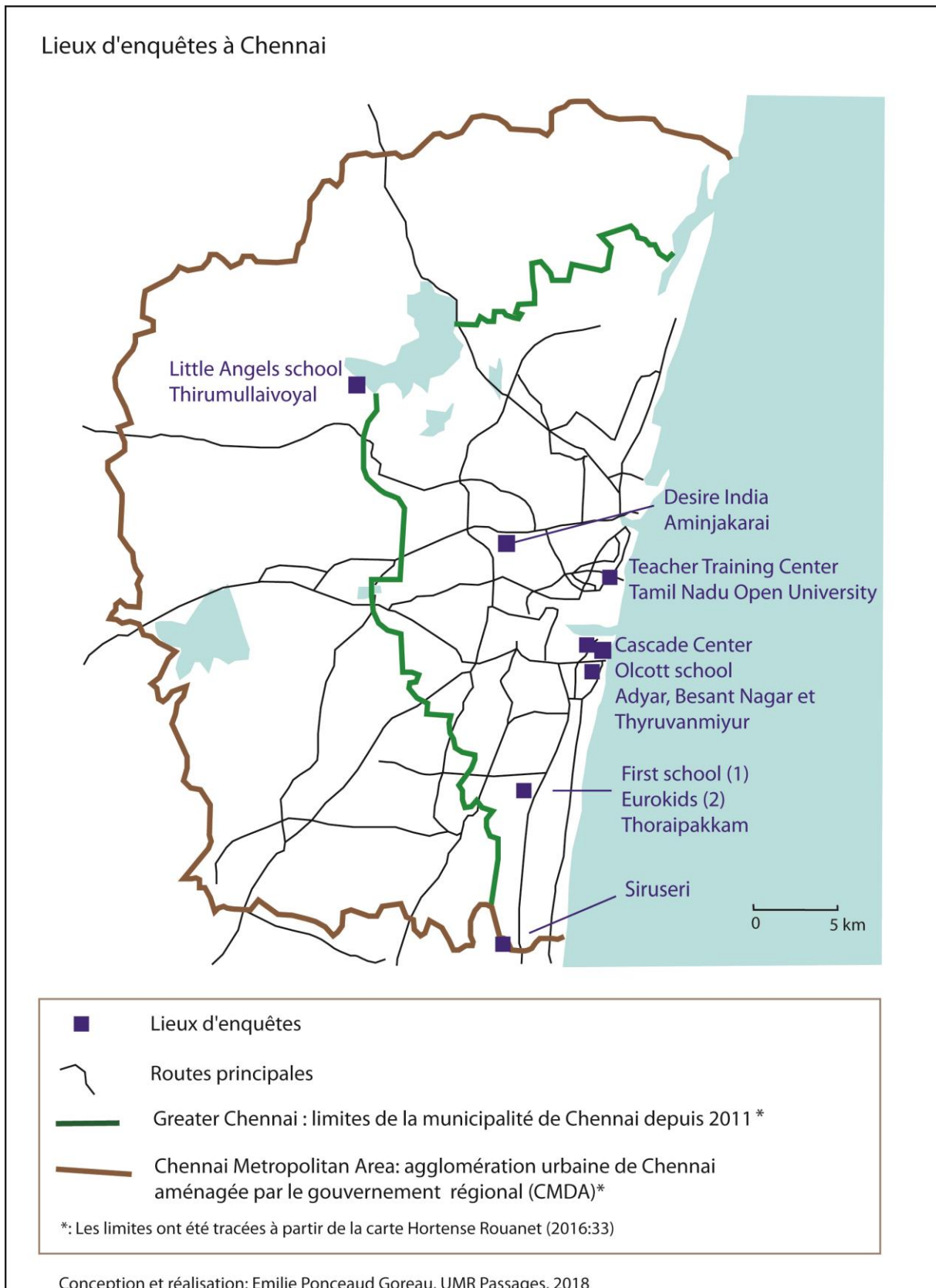
Les approches qualitatives supportées par les techniques d'enquêtes par entretiens semi-directifs ont été complétées par les observations de terrain, sous forme de grille d'observation et de carnet de terrain. Les questionnaires s'adressaient aux familles rencontrées aux portes des écoles et visaient à comparer les renseignements sur les parents, le mode de vie des familles, les routines liées à l'enfant, notamment les déplacements et les pratiques éducatives et leurs aspirations. Les entretiens dans les écoles étaient dans un premier temps centrés sur le fonctionnement de la structure et le déroulement de la journée de classe. Ensuite, à partir d'observations directes, je demandais à mes interlocuteurs de préciser certains points et nous en discutions. Le temps des entretiens pouvait être très variable selon la disponibilité et le souhait des personnes, ils pouvaient aussi se poursuivre à plusieurs jours ou à une année d'intervalle puisque les trois terrains se sont écoulés entre 2013 et 2015.

**Tableau 1 - Les lieux d'enquêtes**

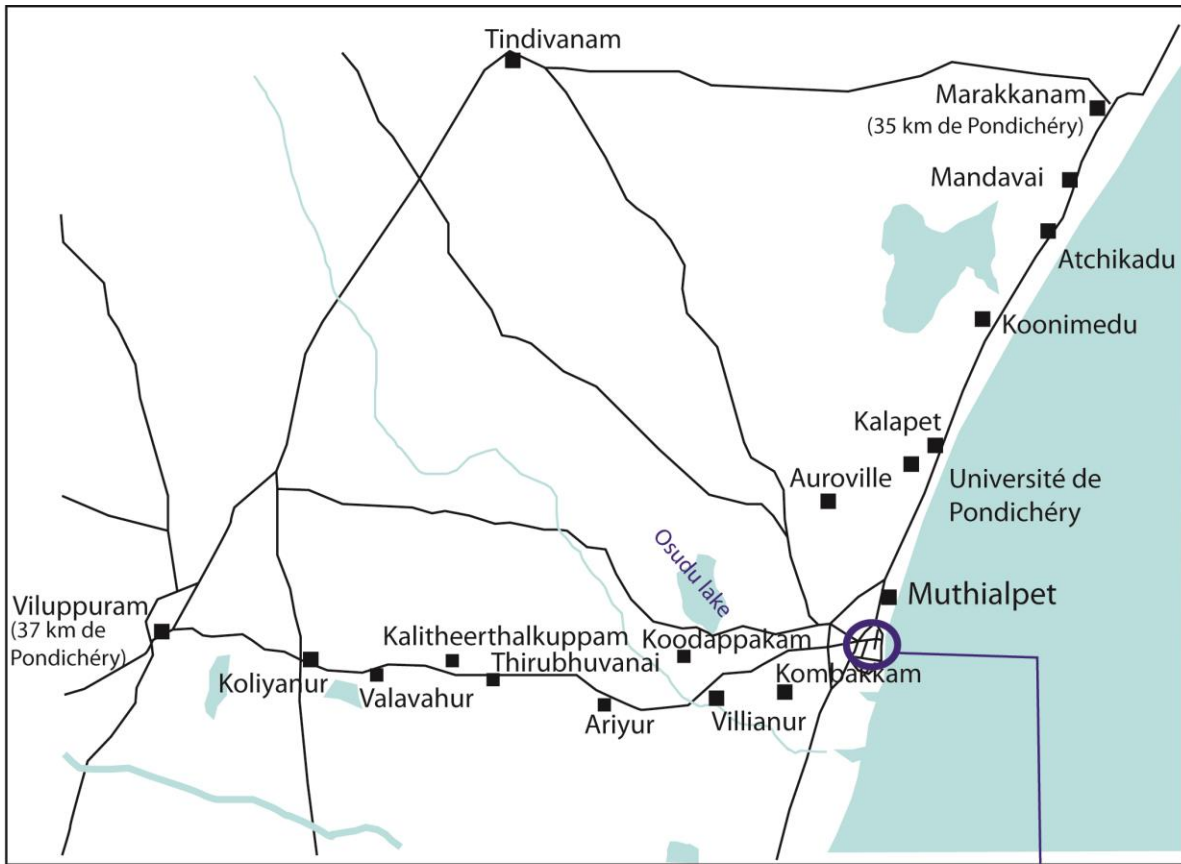
	Individus en dehors de l'école		Institutions publiques			Institutions privées gérées par :		
	Parents	Autres	Anganwadi	Ecole	Administratif	Un entrepreneur	Une institution catholique	Une association
Tamil Nadu	<p>A Auroville</p> <p>Aux alentours du IT Park et Siruseri, à Chennai (2013, 2014)</p> <p>A Thyruvanmiuyr et à Adhyar (2013, 2014)</p> <p>A Thirumullaivoyal (2013, 2014)</p>	<p>Kesang, facilitatrice de paroles à Thyruvanmiuyr (2013, 2014).</p>	<p>Un à Marakkanam (2015)</p> <p>Un à Chennai (2013)</p>	<p>Ecole à Periyur (2014)</p> <p>Deux écoles à Marakkanam (2015)</p> <p>Ecole à Khazikupam (2015)</p> <p>Deux écoles à Villupuram (2015)</p>	<p>Teacher Training Center, Chennai (2013)</p> <p>Service de l'éducation primaire à Marakkanam (2015)</p>	<p>Deux écoles à Kudapakkam (2014)</p> <p>Eurokids, Thuraipakkam (2014)</p> <p>First school, Thuraipakkam (2014)</p> <p>Deux écoles à Marakkanam (2015)</p> <p>Deux écoles à Villupuram (2015)</p>	<p>Cluny Community College, Tindivanam (2013) Ecole Olcott, Chennai (2013)</p> <p>Cascade Center, Chennai (2013, 2014)</p>	<p>Ecole Arulvazh, Auroville (2013)</p> <p>Little Angels School, à Thirumullaivoyal (2013)</p> <p>Ecole Ambalam, Auroville (2013)</p> <p>Desire India, à Aminjakarai (2014)</p>

	Individus en dehors de l'école		Institutions publiques			Institutions privées gérées par :		
	Parents	Autres	Anganwadi	Ecole	Administratif	Un entrepreneur	Une institution catholique	Une association
Pondichéry	Avenue Goubert (2013) Barathi Park (2013, 2014) Quartier d'Ouppalam (2014, 2015) Muthialpet (2014, 2015) Quartier Velrampet (2015)	Quartier d'Ouppalam (2014, 2015) Muthialpet (2014, 2015)	Un près du canal, en 2013 Quatre en 2014, Muthialpet et Vaithikuppam Deux à Velrampet en 2015.	Ecole Solai Nagar (2014, 2015) Deux écoles à Ouppalam (2014) Ecole à Angammarnagar (2015) Ecole à Kattamanikuppam (2015) Ecole Velrampet (2015)	Ministère de l'Education (2014)	Lycée Français de Pondichéry (2013, 2014) Ecole Ashariya (2013) Crèche de l'Université de Pondichéry (2014) Eurokids à Reddiyarpalayam et Muthialpet (2014)	Ecole Jayarani (2013, 2014) Petite Seminar (2013)	Certh India (2013) Shanti Joy Nivas, Muthialpet (2013, 2014)
France	Parents français ayant scolarisé leur enfant en Inde	Unesco (2013) Directrice et volontaires d'ONG (2013, 2014)						

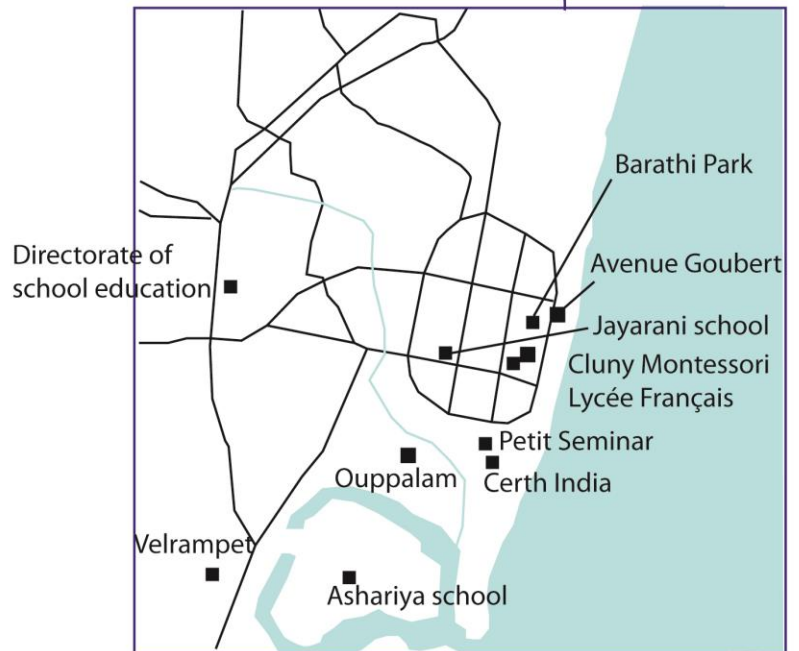
### Carte 3 - Les lieux d'enquêtes à Chennai



### Carte 4 - Lieux d'enquêtes à Pondichéry



Lieux d'enquêtes à Pondichéry et aux alentours



Une description minutieuse des écoles semblait indispensable car le monde « doit être décrit, analysé et compris non pas comme on voudrait qu'il soit, mais tel qu'il est, en tant que manifestations matérielles des espérances et des peurs humaines à travers la médiation de processus de reproduction sociale puissants et conflictuels (...) C'est une nouvelle manière d'entrevoir le champ de la géographie radicale, une géographie populaire qui doit avoir une base populaire, s'intéressant à la vie quotidienne et à la conscience populaire, créant de nouvelles passerelles de communication, s'attaquant aux diverses formes de chauvinisme et se confrontant au pouvoir des classes dirigeantes et de l'Etat » (Harvey, 2010 : 47). Je me suis appliquée à rechercher une description au quotidien des expériences vécues englobant des observations et des récits collectés lors des entretiens semi-directifs ou libres. Cette étude de l'espace se place dans une perspective humaniste et devient « l'étude des idées et des sentiments spatiaux de l'homme dans le courant de l'expérience liée à la sensation, à la perception et à la conception » (Sanguin, 1981). Cette géographie s'inscrit dans le concret des préoccupations et des revendications des individus, elle met en valeur les témoignages et les instants de vie. Rédiger des monographies de quartier était ainsi appréciable afin de mettre en valeur ce qui se joue autour de l'école. Des données parallèles ont par ailleurs été collectées comme les informations des registres des écoles quand ils étaient visibles<sup>58</sup>, le relevé de terrain sur le voisinage, le tracé morphologique du quartier et la comparaison aux images satellites devant l'absence de carte disponible. La carte était le support iconographique pour montrer les structures que j'avais déjà visitées ou que mon interlocuteur me conseillait mais c'était souvent difficile de se situer car le réseau de chemins était rarement dessiné, il pouvait alors citer des éléments qui marquent pour lui le paysage et lui servent de repères. La visite des quartiers pouvait se faire librement, mais le plus souvent, je bénéficiais des commentaires de personnes pivot de la vie sociale, de personnes âgées ou de commerçants. Les premiers revendiquaient leur rôle d'animateur de quartier, en étant membre d'associations de travailleurs, titulaire de mandats électoraux ou encore actif dans la gestion du temple. Les personnes âgées et les commerçants avaient un regard pertinent sur la mémoire et l'évolution de la vie du quartier. J'aimais également comparer l'offre publique et l'offre privée présentes dans le même quartier et interroger les personnes sur ces établissements. La carte pouvait aussi bien être un support iconographique à la discussion voire à la participation quand les personnes interrogées continuaient avec moi le chemin et assistaient à d'autres entretiens mais ils ne se sont pas impliqués réellement dans la conception de la carte elle-même (Hirt & Roche, 2013). Des cartes mentales ont aussi permis la hiérarchisation et une certaine comparaison des points de vue de mères de familles de catégories sociales différentes.

Une observation directe des bâtiments extérieurs et des classes m'est apparue nécessaire pour m'imprégner des agencements spatiaux, des ambiances, des rituels et des attitudes. Je notais ce que je voyais et je comptais les éléments qui me semblaient

---

<sup>58</sup> Les données recensées portent généralement sur le nom, l'adresse, la profession des parents et leur niveau d'études, le revenu moyen par foyer, l'âge, le sexe et l'établissement scolaire fréquenté par les frères et sœurs.



intéressant à comparer (nombre d'élèves, nombre d'enseignants, surface des classes...) dans un carnet. C'était autant un outil de mémoire que de questionnements lors des entretiens qui suivaient l'observation ou ceux se déroulant dans d'autres écoles. Ne pouvant me limiter aux seuls discours des personnes parlant anglais, j'ai du travailler avec un interprète. J'ai eu la chance de pouvoir compter sur deux personnes très compétentes qui grâce à leur connaissance du terrain, des règles de bienséance et leur facilité à engager la conversation parvenaient à orienter les entretiens sur des questions intimes. Afin de varier les points de vue et les sources d'informations, nous avons pris l'habitude d'interroger les gens aux abords des écoles, ce qui aurait été compliqué à faire seule. Ils ont été de précieux assistants de recherche dans la collecte des sources orales et l'interprétation de certaines sources écrites.

Ayant consulté des rapports ou des articles présentant des résultats chiffrés sur l'éducation ou des expériences menées dans le préscolaire dans des contextes parfois différents de mes sujets d'études, j'ai souhaité quantifier mes informations par des relevés d'effectif de présences, d'inscrits, du nombre de professeurs présents ou non, de la taille des classes... J'opérais selon des études en randonnées, prenant un axe routier et une direction, puis nous interrogeons la population pour connaître les écoles des alentours et progressions ainsi d'établissements en établissements (voir sur carte). Cela a permis de nuancer des chiffres parfois très différents d'un établissement à un autre et de comparer l'offre réellement disponible pour les familles.

La position en face à face lors des entretiens laissait place progressivement à une position en arrière-plan dans une posture observante ou lors des séquences filmées. En effet, la photographie et les films étaient des supports de réflexion visuels, réalisés *in situ*. Je pouvais réexaminer ces moments passés et saisir des détails et échanger avec les personnes filmées et mon interprète.

## 2.2. Les entretiens : une méthode qualitative de recueil de données

La méthode d'échantillonnage était basée sur des critères probabilistes. Chacun avait a priori une chance égale d'être choisi quand je pouvais les portes des écoles voisines de mon lieu de résidence ou quand nous interrogeons les parents sur le trottoir des écoles ou aux abords des parcs. Au départ, les questions étaient plutôt fermées car je cherchais à dégager des réponses standardisées, cela me semblait le plus simple pour corroborer ou réfuter mes premières hypothèses. Ensuite, les entretiens se sont enchaînés selon une méthode dite « boule de neige », les questions étaient plus ouvertes et les entretiens se déroulaient plus facilement dans des lieux propices aux entretiens longs (notamment dans les écoles en dehors des horaires scolaires ou à leur domicile). Parfois, j'étais confrontée à une saturation d'informations et j'éprouvais le besoin de saisir le contexte par le biais de l'image pour mieux l'analyser a posteriori. Lorsque je restais plus longtemps dans une école, les personnes pouvaient librement venir discuter : c'était plus facilement des conversations guidées et très souvent le souhait de la « mobilité sociale » et de la « bonne éducation » étaient abordés. Or, cela était très subjectif car je ne disposais pas de statistiques ou de critères à leur proposer pour relancer efficacement la conversation. Par le biais de trente-huit questionnaires (en annexe) aux questions plus ou moins fermées, j'ai pu recueillir des renseignements sur les membres de la famille, le lieu de résidence, l'éducation, le revenu ou des indicateurs de richesse (possessions matérielles et biens immobiliers notamment), les critères de choix de l'école, leurs références éducatives, leurs impressions, leurs souhaits pour le futur de leurs enfants, leurs loisirs...

Comme je recherchais une certaine proximité avec les enseignantes, j'essayais dans un premier temps d'être en position d'observation participante. L'intérêt était de faire émerger le point de vue des personnes enquêtées et à comprendre la complexité de la situation qu'ils vivent au quotidien. Des entretiens semi-directifs en face-à-face précédaient parfois pour acquérir des données et d'autres entretiens suivaient pour discuter des pratiques observées et éviter la simple description et les contre-sens. Je posais des questions sur leur parcours personnel et professionnel, sur la manière dont elles interagissaient avec les familles et les instances au-dessus d'elles, comment construisaient-elles leurs pratiques, quels étaient les ressorts de leur engagement dans l'école ou dans l'association ? Comme je posais des questions assez personnelles à mes interlocuteurs pour mieux les situer, il m'a semblé normal que je me prête au jeu des questions-réponses de leur part : âge, famille, revenus, maison... Cette co-compréhension des contraintes et des choix effectués permettait parfois une co-émergence et une co-construction des informations. Par exemple, alors que je demandais à un père de famille comment c'était fait le choix de l'école, il se rendit compte que lui-même ne le savait pas et il a téléphoné à sa femme devant nous pour le lui demander. D'autres fois, si je demandais comment fonctionne l'ONG voisine ou l'*anganwadi* à quelques pas de là, la personne nous accompagnait pour en savoir un peu

plus. Quelques fois, des enquêtes complémentaires m'amenaient à interroger plus longuement certaines personnes qui délivraient leur parcours de vie, complexe et riche en détails. J'appréciais aussi de faire le point avec l'interprète, « jeune homme célibataire dont l'emploi est irrégulier », sur ce qu'il pensait de l'offre préscolaire autour de chez lui<sup>59</sup>. Les entretiens ont été nombreux et riches durant notre terrain. Beaucoup de temps a été nécessaire par la suite pour mettre en valeur la parole recueillie et la porter au sein d'une cohorte d'autres témoignages. Ils pouvaient aussi être directement utilisés sur le terrain en les portant à la connaissance d'autres personnes interviewées en espérant que le dialogue puisse s'installer ou, comme le terrain s'est étalé sur trois années, en les relisant aux mêmes personnes quelques temps après.

De manière générale, lors des entretiens, il m'est apparu essentiel d'établir des rapports clairs où mon double positionnement d'enseignante et de chercheuse était identifié par mes interlocuteurs, en leur reconnaissant la liberté de répondre ou non, et en me trouvant moi-même en « position d'engagement critique qui garantit notre propre autonomie de chercheur et de citoyen » (Agier, 1997 : 875-76). J'ai pu apprécier la disponibilité de mes interlocuteurs autant lors des entretiens impromptus que ceux en dehors du temps scolaire. C'est aussi un rapport de dette souligné par les chercheurs notamment Fabienne Brugère (2006) alors que l'on prend du temps et de la disponibilité aux personnes qui exercent auprès des enfants, d'autant plus que la restitution des rencontres était rarement faite aux familles.

D'autres entrevues ont été programmées avec les personnes les plus difficiles à contacter : cadres de l'administration, directeurs ou fondateurs de certaines grandes écoles. Des lettres de recommandations de supérieurs hiérarchiques ont parfois été nécessaires pour entrer dans les bâtiments, notamment dans les structures publiques où le supérieur est rarement présent dans l'enceinte du bâtiment, retardant les observations et rendant hésitant les enseignants. De la même façon, même si les rendez-vous ont parfois été difficiles à obtenir, rencontrer les autorités administratives m'a semblé indispensable pour comprendre les anciennes politiques et les initiatives publiques, l'importance actuellement accordée à la préscolarisation publique et les projets. J'ai interrogé sur le repositionnement de l'Etat, ses actions et ses omissions. Cela m'a permis de capter les discours proférés par les instances de décisions dans un milieu académique hiérarchisé, de comprendre l'emboîtement de ces décisions et de ne pas sous-estimer les différents niveaux d'actions en articulant les discours et les pratiques. A ce moment-là, aucun intermédiaire n'a été nécessaire.

D'autres fois, les entretiens à l'école étaient différés et j'en profitais pour observer la vie de la classe, pour discuter lors des temps interstitiels, ou bavarder avec d'autres

---

<sup>59</sup> Il était très étonné de la variété des écoles et des tarifs pratiqués, néanmoins il avait déjà une idée sur l'école où il enverrait ses jeunes enfants quand il serait père de famille. Comme c'était l'école catholique la plus réputée de Pondichéry, des amis à lui nous ont expliqué les démarches et les donations que cela engendrait.

personnes de l'école. Ensuite, je demandais des précisions sur ce que j'avais vu, cela permettait de clarifier et de nuancer. C'est pour cela qu'après les entretiens « formels », j'essayais d'engager la conversation sur les échanges de pratiques, en montrant des photos ou en amenant des manuels d'apprentissages par exemple et elles me montraient les leurs. Je me suis particulièrement intéressée aux différents fichiers, au nouveau matériel distribué par le gouvernement dans les écoles publiques et privées subventionnées pour les enfants préscolaires ou ceux édités par les écoles franchisées. Dans les écoles Montessori, j'ai découvert les différents jeux, les dispositions et les arrangements mis en place par les enseignants, la manière dont cela évolue dans la journée. Les enseignantes de maternelle française se réfèrent à la méthode Montessori pour mettre en place des activités pour « apprendre en jouant » mais le coût du matériel est assez rédhibitoire lorsqu'il s'agit de s'équiper donnant lieu à des bricolages plus ou moins réussis. Il s'est avéré que les jeux des écoles Montessori étaient aussi chers en Inde qu'en France, qu'ils n'étaient pas disponibles à Chennai mais venaient de Bangalore.

A Chennai, l'étendue de l'offre éducative était plus vaste qu'à Pondichéry notamment en ce qui concerne les écoles alternatives influencées par les enseignements de Krishna Murthi et Maria Montessori (6.2) qui se déclinent des familles aisées aux plus modestes. Introduite grâce à l'effet boule de neige parmi des familles de classes moyennes supérieures, j'ai pu appréhender leur mode de vie puisque les lieux de rencontres étaient variés, des salles de jeux climatisées à leur domicile. Ces mères étaient désireuses de rentrer dans un échange sur les pratiques d'éducation, sollicitant à la fois l'enseignante et la mère de famille « occidentale » : comment gérer la première rentrée scolaire, que penser d'un objet transitif à l'école (notre « doudou »), quels sont les aménagements possibles pour concilier famille et emploi, quelles activités je fais avec mon enfant... Ces échanges étaient très intéressants et mes réponses se devaient d'être précises car mes interlocuteurs avaient déjà des avis argumentés par ce qu'ils avaient expérimentés ou lus, ce fut notamment le cas avec Kesang Menezes et ses amis ou clientes (parfois les deux)<sup>60</sup>.

Comme en témoigne la bibliographie, les sources écrites étaient diverses : les textes fondateurs des programmes en faveur de l'éducation, de l'alphabétisation et les différents courants éducatifs, les rapports gouvernementaux du gouvernement central et des Etats, les documents officiels (programmes, directives...), les sources électroniques notamment les sites du gouvernement du Tamil Nadu, les publications des écoles et du ministère de l'éducation, la presse quotidienne (*The hindu* notamment) et des magazines pour parents comme *Parent Circle*. J'ai pu utiliser des sources statistiques notamment les recensements nationaux et les questionnaires auprès des

---

<sup>60</sup> Kesang conseille les parents afin qu'ils puissent améliorer les relations avec leurs enfants grâce à des groupes de parole à son domicile, dans les écoles ou dans les entreprises, elle écrit également des articles pour les revues féminines, spécialisées dans l'éducation et dans des quotidiens sur des questions liées à l'actualité. Son travail peut être suivi sur : <http://parentingmatters.in/resources/blog/item/kesang-menezes>

familles, qui m'ont permis de travailler sur ma propre base de données. Les données du recensement ont également été cartographiées pour circonstancier le sujet.

### **2.3. Planches cartographiques**

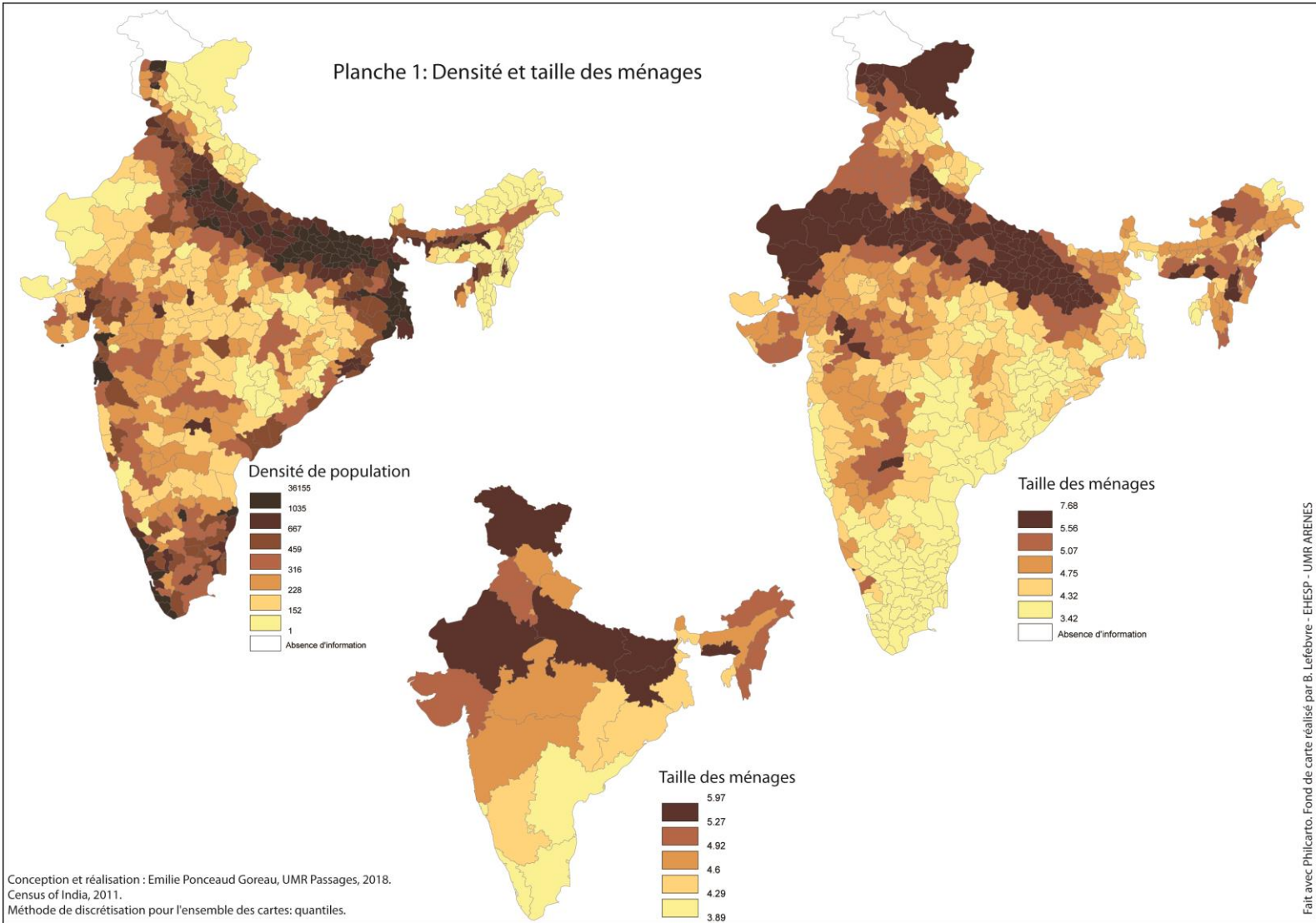
Les cartes regroupées dans les planches suivantes ont été constituées grâce aux données du recensement 2011 (Census of India, 2011).

**Planche 1 : Densité et taille des ménages**

**Planche 2 : Population urbaine, alphabétisation et part des 0 à 6 ans**

**Planche 3 : L'illétrisme chez les filles**

# Planche cartographique 1 - Densité et taille des ménages



La première planche cartographique met en valeur certaines caractéristiques des Etats du Sud : la forte densité de population n'est pas associée à un nombre important de membres par foyer comme dans les Etats du Nord. Plusieurs informations sont à prendre en compte pour le comprendre.

Selon l'ouvrage d'Emmanuel Todd (2011) « l'origine des systèmes familiaux », le type de famille le plus courant au Tamil Nadu serait la famille nucléaire à co-résidence patriarcale. En s'appuyant sur des chiffres de 1981, la complexité de la famille serait inférieure à la moyenne indienne avec 4.61 membres en moyennes et 2.53 adultes de plus de 20 ans par ménages<sup>61</sup> (Todd, 2011 : 201). Les règles de mariage diffèreraient nettement dans le sud de l'Inde et le Tamil Nadu se caractériserait par la présence particulièrement importante d'unions généalogiquement très proches. Même si le phénomène tend à diminuer, la proportion d'époux qui sont cousins germains de leur femme était de 24.4%<sup>62</sup> en 1992-1993 et 7.4% étaient des mariages obliques, c'est-à-dire d'un homme marié à la fille de sa sœur (Todd, 2011 : 243). Les unions entre les enfants d'une sœur ou d'un frère étaient favorisées mais l'endogamie semble diminuer en fonction du niveau d'études du marié. En 1992-1993, la proportion de mariage entre cousins étaient de 27.7% pour une personne illettrée contre 14.4% chez ceux qui ont étudié jusqu'au secondaire et plus (Todd, 2011 : 245). Chez les familles brahmanes du Sud, l'endogamie est plus faible et la structure de la famille communautaire devient plus fréquente (Todd, 2011 : 201, 245). L'âge du mariage serait légèrement plus tardif dans les Etats du Sud (Guilmoto, 1997).

**Tableau 2 - Fertilité dans les Etats de l'Inde du Sud**

	Taux de naissance brut	Taux de fertilité total en 2001	Taux de fertilité total en 2011
Inde	21.2	2.7	3.2
Tamil Nadu	14.9	1.6	1.8
Chennai	13.6	1.4	1.3
Pondichéry	16.4	1.7	1.8
Goa	14.3	1.5	1.8
Kérala	14.7	1.6	1.7

Source : Données issues du recensement 2001 et 2011, traitées dans par C.Z. Guilmoto et S.I Rajan (2013).

<sup>61</sup> La moyenne indienne est de 5.59 membres par ménage dont 2.8 personnes de plus de vingt ans. Le maximum revient à l'Haryana avec 6.79 membres par ménage.

<sup>62</sup> Sont prohibées les unions avec la cousine parallèle paternelle c'est-à-dire la fille d'un frère du père.

En Inde, l'âge médian au premier mariage est de 17,2 ans et dépasse 19 ans pour les femmes âgées de 20 à 24 ans (Véron, 2008 : 29). Les femmes très instruites (d'au moins 12 années d'études) ont 1,8 enfant contre une moyenne de 3 à 4 pour les femmes sans instruction (Véron, 2008 : 36). Mais le niveau d'instruction des mères ne suffit pas à expliquer à lui seul les différences de fécondité, ni la proportion de personnes vivant en dessous du seuil de pauvreté. Par exemple, pour des proportions voisines, au Madhya Pradesh (43 %) et au Tamil Nadu (45 %), les niveaux de fécondité sont respectivement 3,9 et 2,5 enfants par femme (Véron, 2008 : 42). Si à l'échelle de l'ensemble du pays, le nombre d'enfants par femme diffère selon la religion (un enfant de plus chez les musulmanes que chez les hindoues en 1990-1992), la composition religieuse de la population ne suffit pas à expliquer les écarts de fécondité d'un État à l'autre. Au Tamil Nadu, les femmes musulmanes et hindoues ont le même nombre d'enfants. Le facteur régional est particulièrement fort, la fécondité se rapprochant de deux enfants par femme dans les Etats du Sud (Tamil Nadu, Kérala, Karnataka, Andhra Pradesh) quand cela est en moyenne de 3 ou 4 dans ceux du Nord comme l'Uttar Pradesh, le Bihar, le Madhya Pradesh et le Rajasthan (Véron, 2008 : 42). Les facteurs seraient complexes: les transformations socio-économiques mais aussi les programmes de planification familiale agissent sur les perceptions de la reproduction dans des contextes locaux marqués (Guilmoto & Rajan, 2004).

La limitation des naissances opère de différentes manières : l'abstinence post-partum et l'allaitement favorisent l'espacement des naissances, l'âge au mariage légèrement plus élevé, le préjugé au remariage des veuves et la contraception par l'arrêt pour les couples déjà grands-parents délimitent la période de reproduction (Guilmoto, 1997 ; Guilmoto & Kulkarni, 2004 : 28). La promotion de l'éducation et l'adoption de principes modernes, parfois inspirés des valeurs européennes, sont des discours introduits depuis longtemps. Des associations civiles comme la *Madras Neo-Malthusian League* ou la *Birth Control League* de Bombay avaient défendu la limitation des naissances durant l'entre-deux-guerres, auprès des élites urbaines (Guilmoto & Kulkarni, 2004 : 31). Les mouvements nationalistes ont pu aussi influencer les mentalités en promotionnant le rôle reproductif des femmes indiennes, sans dissocier la sexualité de la procréation. L'abstinence volontaire, reposant sur la responsabilité individuelle et la maîtrise de soi, était présentée comme une solution. Cependant dans les années 1960, la pression démographique indienne fut intense, la baisse de la mortalité étant effective alors que la fécondité baissait peu. Le Tamil Nadu avait déjà promotionné la stérilisation chirurgicale en allouant une prime monétaire aux personnes stérilisées, afin de compenser les pertes dues à un congé de repos à la suite de l'intervention (Guilmoto & Kulkarni, 2004 : 33). Cet exemple fut repris par de nombreux Etats, puis intégré au programme national. En effet, les fonds sont attribués par Delhi, l'Etat régional s'en fait le relais finançant les programmes supplémentaires sur ses fonds propres (Guilmoto & Kulkarni, 2004 : 47). Le Tamil Nadu a été pionnier dans la mise en place de programmes régionaux incitant les hommes à la vasectomie (grâce à des compensations financières) et en donnant des primes au personnel de la planification familiale qui encourage fortement la stérilisation

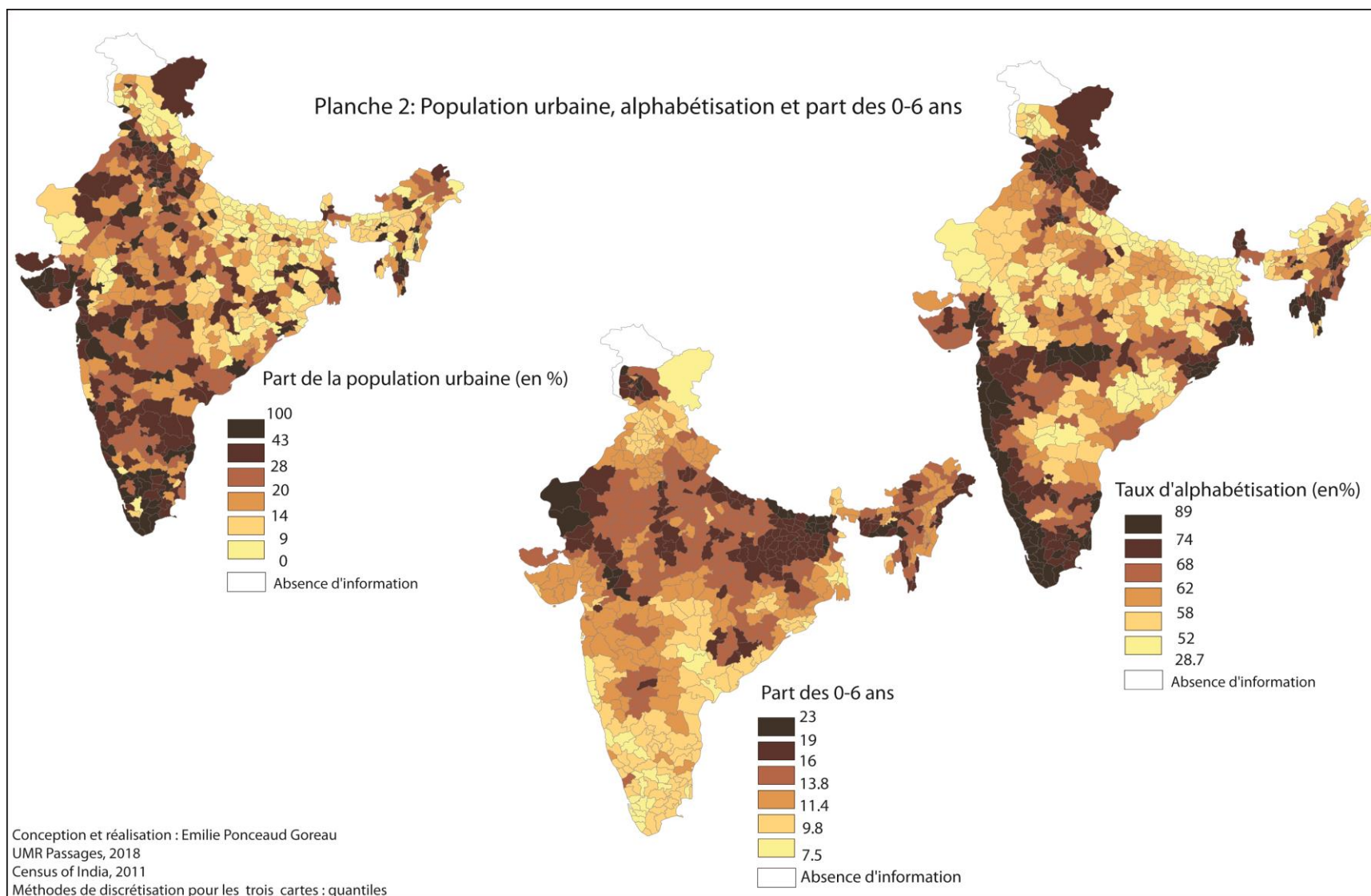


au détriment des autres méthodes contraceptives non définitives. L'autonomie des femmes y serait plus grande, les familles dravidiennes donnant plus de liberté aux épouses et la pression pour la naissance de plusieurs fils serait moindre. En effet, la promotion des méthodes contraceptives reste largement déterminée par la participation des femmes, même dans le régime fortement patriarcal des Etats du Nord (Guilmoto & Kulkarni, 2004 : 54). Cependant, le choix effectif de la méthode de contraception est rarement proposé. Le stérilet et la pilule demandent des visites régulières au centre de soin, ce qui fait que la stérilisation est vécue comme un mal nécessaire pour nombre de femmes des catégories sociales les plus défavorisées d'après nos entretiens. Dans le même temps, les programmes de planification et les associations civiles promotionnèrent les normes néomalthusiennes par l'image de la petite famille moderne face à la famille nombreuse associée à un autre temps, à la pauvreté, au manque d'éducation et de soins. Le taux de fertilité est particulièrement faible au Tamil Nadu, notamment à Chennai, et à Pondichéry.

Depuis la période coloniale, la baisse de la fécondité a été particulièrement rapide au Tamil Nadu, s'accroissant dans les années 1970 et encore dans les années 1980, franchissant le seuil de remplacement de deux enfants par femmes dans les années 1990 et les différences rural/urbain y ont presque disparu (Guilmoto & Kulkarni, 2004 : 63). Aujourd'hui, le maintien de cette baisse s'expliquerait par la forte proportion de couples mariés utilisant des méthodes contraceptives. D'après nos entretiens, les parents sont soucieux d'offrir une bonne éducation à leurs enfants et y consacrent une part importante de leurs revenus, ils considèrent que cela devient de plus en plus difficile lorsqu'il y a plusieurs enfants et aucun n'a déclaré qu'ils feraient un choix arbitraire ou selon le critère de genre pour favoriser un des enfants au détriment des autres. Ils évoquent au contraire leurs aspirations pour la génération de leurs enfants. L'infrastructure sanitaire et la gratuité semble correspondre à leurs attentes en matière de contraception, les mères évoquent une décision assez rapide en la matière après l'accouchement du dernier enfant désiré par le couple.

La baisse de la fécondité minore le poids démographique des jeunes générations et le nombre d'enfants à scolariser va considérablement baisser dans les années à venir. L'immigration est importée au Tamil Nadu, notamment depuis l'Andhra Pradesh.

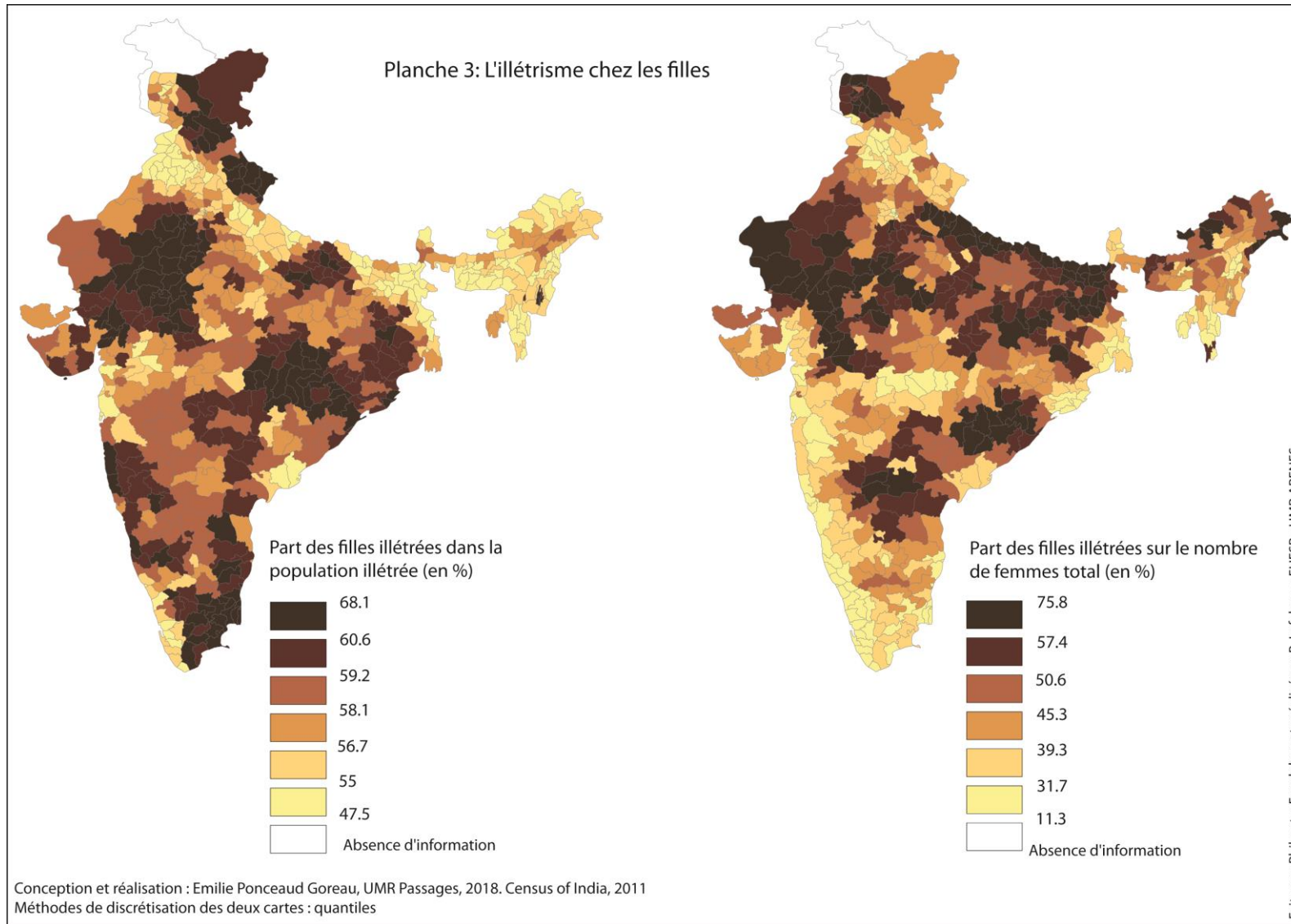
## Planche cartographique 2 - Population urbaine, alphabétisation et part des 0-6 ans



Les cartes représentant la part de la population urbaine et le taux d'alphabétisation offrent des similitudes. Depuis l'Indépendance, le processus d'urbanisation concerne principalement un « ruban qui borde la limite nord du pays jusqu'à Calcutta, incluant la plaine Indo-Gangétique, d'autre part l'ensemble plus diffus situé dans la moitié sud-ouest du pays, avec un fort tropisme littoral remontant la côte ouest jusqu'au Gujarat » (Landy & Varrel, 2015 : 147). A cela s'ajoutent les grandes villes qui sont pour la plupart capitales d'Etats. Une forte densité du maillage urbain est souvent corrélée à de hautes densités rurales. Toutefois, 55 districts possèdent un fort maillage urbain établi dans un contexte de faible densité rurale : cela concerne les Etats dont le niveau de développement économique est avancé, correspondant à une transition urbaine de la population comme au Tamil Nadu et au Maharashtra ou dans les situations frontalières (Durand-Dastès, 2015). Les districts les moins urbanisés correspondent aux zones montagneuses (Himalaya, Nord-Est) et désertiques (Thar).

Les inégalités du taux d'alphabétisation sont très fortes, reflétant des inégalités socioculturelles qui se retrouvent à d'autres niveaux. Une analyse intersectionnelle révélerait sans aucun doute des particularités liées aux questions de genre, d'appartenance religieuse, de vie en milieu urbain ou rural... Cependant, on peut considérer que si la gestion de l'éducation est laissée à l'initiative des Etats, les régions du Nord, de la plaine Indo-Gangétique et du Rajasthan apparaissent comme des laissés-pour-compte de l'alphabétisation. Les raisons principales en sont l'inadéquation des infrastructures par la construction trop tardive des infrastructures en général, le déséquilibre entre le nombre d'écoles primaires et les autres institutions qui débouchent sur un système scolaire incomplet, la qualité très hétérogène des écoles primaires, la difficulté à répondre à la demande démographique (Buisson, 2009 :71-72). A cela s'ajoute le fait que, dans ces régions, le ratio professeur-élèves et la proportion de classes uniques restent très forts (Buisson, 2009 : 75). Une plus faible participation réelle des élèves est constatée en partie liée à un certain désengagement des familles. Cela est d'autant plus préoccupant que cela concerne des Etats qui abritent à eux seuls un tiers de la population indienne et que demeure une forte corrélation négative entre le taux d'alphabétisation et le taux de fécondité. Les parents susceptibles d'investir dans l'éducation de leurs enfants ne peuvent se permettre d'en avoir trop. Le niveau d'éducation des femmes est également un facteur déterminant : il a « un effet direct (réduction et espacement des naissances) et un effet indirect (on se marie plus tard et l'on s'occupe mieux de ses enfants) » (Landy & Varrel, 2015 : 32).

### Planche cartographique 3 - L'illétrisme chez les filles



La faible position sociale des filles dans le milieu familial a longtemps été une entrave à leur scolarisation : les éduquer peut être considéré comme une dépense inutile, puisqu'une fois mariées elles partent vivre dans une autre famille. Ce préjugé s'ajoute à d'autres facteurs inégalitaires (les deux tiers des fillettes non scolarisées proviennent de communautés défavorisées : basses castes, groupes tribaux, familles musulmanes), leur utilité pour les tâches domestiques et l'absence de toilettes pour filles dans les écoles (Manier, 2015). Leur parcours scolaire serait plus bref que celui des garçons, si l'on s'en tient au seul critère de sexe, même si les différences ne cessent de réduire. Les incitations publiques dans certains Etats, comme au Tamil Nadu et au Kerala, ont pu réduire les différences hommes-femmes pour les plus jeunes, agissant de cette manière sur d'autres indicateurs comme la maîtrise de la fécondité ou l'amélioration de la santé des enfants. Toutefois, ces inégalités de genre varient dans une analyse multifactorielle croisant les informations de lieu de vie, de caste ou de religion.

La préscolarisation peut ainsi offrir une nouvelle donne à la réduction de l'analphabétisme en Inde et à la réduction des inégalités filles-garçons en la matière. Le traitement cartographique a mis en valeur les données issues du recensement indien de 2011, offrant un cadre général aux enjeux sociaux sous-tendus par la préscolarisation et soulignant le contexte particulier du Tamil Nadu et de Pondichéry.

## **Partie 2 - Au cœur de l'établissement préscolaire**

L'entrée microgéographique est une manière de souligner le regard porté vers les structures préscolaires à la fois par les enfants, les parents, le personnel ou encore les passants et les voisins. Ce choix s'explique notamment par la méthode d'enquête où une grande place a été laissée aux observations dans les établissements. Les liens tenus entre les acteurs de l'école et l'espace scolaire ont été interrogés, des plus apparents dès la cour de l'école (chapitre 3) à l'étude des schèmes de perceptions de l'espace par les jeunes enfants et ses accompagnateurs (chapitre 4).

Ensuite, le souhait de présenter la variété des établissements préscolaires ne doit pas pour autant prétendre à l'exhaustivité mais tente de dégager une typologie efficace des structures. L'imbrication étroite qui existe en Inde entre l'école publique et l'école privée a été prise en compte également dans le cadre de la préscolarisation. Le chapitre 5 traite autant des programmes *anganwadis* que des évolutions et des expériences constatées lors de notre terrain dans les structures publiques. Quand à l'étude du secteur privé, la focalisation principale sur les attentes des parents a mis en valeur l'adaptabilité des structures (chapitre 6) et les axes de ce que les parents appellent une « éducation de qualité ».

### **Chapitre 3 - Entrer dans l'établissement préscolaire par la cour de récréation**

Dans ce chapitre, c'est la cour d'école qui se dévoile petit à petit mais commencer par ce moment central qu'est le déjeuner à l'école permet de rendre compte de deux changements majeurs dans la vie des jeunes enfants et de leur famille. Tout d'abord, il faut imaginer qu'en arrivant à l'école préscolaire, l'enfant mange seul pour la première fois, en l'absence de la proximité physique et du geste nourricier qu'il a connu jusqu'alors dans sa vie de famille. Ensuite, le déjeuner gratuit dans les écoles publiques, et parfois dans les structures privées, a revêtu une dimension symbolique toute particulière au Tamil Nadu et à Pondichéry depuis des dizaines d'années pour inciter les familles à ce que leurs enfants fréquentent régulièrement l'école. L'associer aux structures préscolaires témoigne d'une certaine manière de la place occupée par ces dernières.

### 3.1. A l'heure du déjeuner : un moment central de la vie du jeune enfant

#### Observer le déroulement du repas dans un établissement préscolaire

Le repas du midi pris à l'extérieur du domicile est pour beaucoup une expérience d'initiation qui confirme au jeune enfant son appartenance à l'école et l'individualité qu'il acquiert par rapport à sa famille. Ce repas peut prendre différents aspects. Dans les structures où les plus petits sont accueillis (dès trois ans), la fonction de nutrition revêt une importance plus grande qu'ailleurs qui n'est pas sans rappeler les combats contre la malnutrition des enfants en Inde. Les repas sont souvent préparés sur place, composés de plats simples et rassasiants grâce aux aliments distribués par les *anganwadis* voisins. Une natte est déroulée et les enfants s'y retrouvent en petits groupes organisés autour d'un adulte qui les nourrit à la « becquée ». Cette méthode est traditionnellement employée en Inde jusqu'aux six ans de l'enfant, témoignant de la proximité physique entre lui et l'adulte ainsi que de l'importance accordée à la fonction nourricière, notamment dans le cadre de la famille élargie. Certaines écoles encouragent les parents à leur confectionner des aliments faciles à manier seuls, qualifiés de « *snackable* » comme les *idlis*, les galettes ou des *samosas*<sup>63</sup>, fabriqués traditionnellement dans les familles ou les petits restaurants. Ils laissent progressivement place à des biscuits industriels bon marché de type *crackers* à base de farine de pois ou de lentilles. Présents dans les petites échoppes et conditionnés en sachets de petite taille, ils sont vantés par les publicités intempestives s'adressant aux mères de famille et aux enfants. 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 ». C'est le cas par exemple des nouilles « chinoises » instantanées<sup>64</sup>. Dans d'autres institutions, c'est l'usage de la cuillère qui est plus particulièrement encouragé. Par souci d'hygiène ou pour encourager la motricité fine, cette habitude est pourtant bien éloignée des pratiques familiales. Le repas pris en collectivité est alors considéré comme un moment d'éducation. Lundi 22 juillet 2013, à l'école Little Angels school, seize enfants de LKG (*lower kinder garden*) sur dix-neuf mangent avec une cuillère et quatorze enfants d'UKG (*upper kinder garden*) sur dix-sept. Les maîtresses confient que peu d'enfants sont habitués à manger avec une cuillère chez eux mais elles insistent pour qu'ils le fassent à l'école car cela développe leur coordination.

---

<sup>63</sup> Les *idlis* sont confectionnés à partir d'une pâte composée d'un mélange de lentilles écosées et fermentées et de riz. 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.

<sup>64</sup> Henrike Donner compare cette situation au succès dans les années 1950 de la soupe instantanée dans les foyers français (Donner, 2011 : 66).

Entretien avec sœur Agnès, directrice du Cluny Community College, à Tindivanam, Tamil Nadu, le 1<sup>er</sup> août 2013 :

*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, nous leur apprenons quelques mots basiques en anglais et nous essayons de les rendre plus autonomes : la propreté en passant par les toilettes et en se lavant les mains, 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.*

L'eau est parfois disponible dans une bonbonne collective comme dans les écoles primaires publiques. Le plus souvent, les enfants boivent à leur bouteille en plastique réutilisable remplie d'eau de la bonbonne familiale. Cet achat est devenu courant pour les parents sensibilisés aux dangers potentiellement diffusés par l'eau, provoquant des maladies particulièrement violentes chez les enfants<sup>65</sup>. Pour les familles les plus aisées, s'y ajoute la crainte des pesticides présents dans les fruits et légumes. Cela se manifeste par la présence de publicités mettant en scène une mère de famille et son enfant vantant l'achat d'appareils qui neutraliseraient les polluants grâce à un nettoyage à l'ozone. C'est aussi un axe de communication repris par les petites unités *preschool* d'appellation Montessori qui s'ouvrent dans les quartiers de classes moyennes urbaines supérieures. La nourriture servie le midi est présentée comme *organic* et s'apparente à l'appellation « biologique » française mais sans qu'un label indien ne la garantisse pour le moment.

---

<sup>65</sup> La bonbonne de 10 litres coûte 40 Rs en 2015.



## Planche photographique 1 - Le déjeuner



A l'école Shanti Joy Nivas, Muthialpet, les enfants (âgés de 3 à 5 ans) sont assis devant l'assistante qui leur confectionne une bouchée de nourriture chacun leur tour. La maîtresse Gayathri est debout et aide parfois (août 2014).



A l'école catholique Jayarani, Pondichéry, les enfants (âgés de 4 et 5 ans) sont encouragés à déjeuner seuls. La maîtresse (il n'y a pas d'assistante) est en retrait, debout à gauche. Elle déjeune ensuite quand les enfants sont revenus dans la salle de classe et profitent d'un temps libre (juillet 2013).



A l'école Little Angels School (LAS), Thirumullaivoyal, à proximité de Chennai. Les enfants, de 4 et 5 ans, sont encouragés à utiliser une cuillère pour développer leur motricité fine (à gauche). Ils amènent leur repas dans de petites gamelles individuelles. Les enfants plus petits (à droite) bénéficient d'un repas chaud collectif préparé par l'assistante de l'école avec les produits de base distribués par l'anganwadi voisin.



Le directeur de l'école publique d'Ouppalam reçoit chaque jour les plats d'une cuisine centrale qui sont ensuite distribués aux enfants qui déjeunent dans la grande salle de classe. Les préconisations à l'échelle de l'Etat central recommandent un repas principalement constitué de riz chaud cuisiné avec du dhal, de la farine de soja, de quelques légumes, d'un peu d'huile et de condiments. A cela s'ajoute parfois un œuf, de la semoule ou une douceur. Les portions sont calculées pour apporter un tiers des besoins quotidiens du jeune enfant. Un verre de lait et le sathu maavu, mélange de céréales grillées, de pois chiches, de sucre et de vitamines sont parfois distribués en collation.

## La dimension symbolique des déjeuners gratuits au Tamil Nadu et à Pondichéry

En Inde, l'éducation et le repas du midi sont intimement liés. L'observation du moment des repas renseigne sur un aspect de l'éducation qui est loin d'être anodin. En effet, la distribution gratuite des déjeuners aux enfants a revêtu une dimension symbolique au Tamil Nadu, particulièrement impliqué depuis les années 1960-1970. Dans un contexte de très grande pauvreté et de relations sociales oppressives, les groupes défavorisés se sont organisés en luttant contre les inégalités, pour le principe de citoyenneté égale et l'universalité des droits (Drèze & Sen, 2014 : 96, chapitre 1 et 5). Ils ont exercé une pression sur le gouvernement qui a répondu en lançant de vastes programmes sociaux (création d'écoles, de centres de soins, de centre de distribution de nourriture) et en étendant d'autres comme le programme des déjeuners gratuits dans les écoles primaires lancé dès 1956 à Chennai<sup>66</sup> et instauré en 1982 pour toutes les écoles et les *anganwadis* accueillant les préscolaires. Cette distribution dans les écoles publiques puis dans les centres de soins (ICDS) a depuis été suivie par d'autres Etats, notamment avec la décision de la Cour Suprême de l'étendre à tous en 2001. La distribution d'un repas équilibré et d'une supplémentation nutritionnelle (en vitamine A, fer, calcium...) agit sur la malnutrition chronique des enfants indiens et peut-être perçue par les familles les plus modestes comme une motivation pour fréquenter l'école.

En ce qui concerne les jeunes enfants, la lutte contre la malnutrition et les maladies infantiles s'est faite par le biais des *anganwadis*, animés par des actions locales menées par les employées des centres directement auprès des familles. En effet, l'expérience indienne met en exergue la complexité du problème de la malnutrition. Le possible recul sur l'action du gouvernement indien ou plus précisément le Tamil Nadu montre que les seules augmentations du niveau de vie ou de l'amélioration du système public de distribution ne peuvent être suffisantes. La malnutrition des jeunes enfants n'est pas seulement liée à la pauvreté. Une étude menée en Asie du sud dans les années 2000 montre ainsi que la part des enfants de moins de cinq ans en déficit pondéral est plus importante (50% des enfants) que la part de la population vivant avec moins d'un dollar par jour (33%) (Rajivan, 2006). D'autres variables comme les réductions des disparités urbaines et rurales et des inégalités de revenus, la stabilisation des prix à la consommation et l'alphabétisation des mères peuvent avoir des effets remarquables (Gaiha ; Imai ; Kulkarni & Pandey, 2012). Dans notre cas, pour que la distribution de nourriture profite directement aux enfants, il a été décidé qu'elle se ferait au centre de proximité<sup>67</sup>. Elle s'accompagne alors de la surveillance de la croissance régulière des enfants et de discussions autour de la modification durable du régime alimentaire et la diversification des aliments. En effet, les jeunes enfants partagent la nourriture familiale

---

<sup>66</sup> En 1957, le rôle de Tara Cheria, activiste sociale et première femme maire de Madras (devenu depuis Chennai) a été particulièrement décisif.

<sup>67</sup> La distribution de repas au sein des *anganwadis* est également encouragée pour les femmes enceintes et allaitantes et les personnes âgées (Gosh, 2006). Ce public constitue avec les jeunes enfants de 0 à 6 ans un groupe souvent nommé « populations fragiles » dans les textes prescriptifs relatifs à l'organisation des *anganwadis*.

qui est souvent peu adaptée à leurs besoins nutritionnels, et dans le même temps, certains aliments pourtant fortement nutritifs peuvent leur être traditionnellement interdit comme le *dhal* (plat à base de lentilles) ou la banane.

Synthèse d'un entretien mené le 22 juillet 2015 à Marakkanam, Tamil Nadu : *Depuis trente-trois ans, D. est employée dans un des dix-sept anganwadis de Marakkanam. Le local qu'elle occupait est en travaux depuis plusieurs mois alors elle accueille les enfants chez elle dans la pièce en façade qui s'ouvre sur la route. Elle a quelques jouets dans une caisse mais la pièce est presque entièrement occupée par des sacs de riz, d'huile, de lentilles, des œufs et de la farine protéinée qui servent pour le repas de la vingtaine d'enfants régulièrement inscrits. Comme son assistante est partie à la retraite, c'est elle qui pour le moment prépare le déjeuner pendant qu'une voisine surveille bénévolement les enfants. Dans trois mois, D. aussi sera à la retraite pour ses soixante ans. Elle sera remplacée par une jeune femme, employée dans un « mini-centre » où elle travaille seule et s'occupe d'une quinzaine d'enfants. Ce sera pour cette dernière une promotion, son salaire mensuel passera de 4 000 à 8 000 Rs.*



Depuis 1982, la décision du premier ministre du Tamil Nadu, réglemente les repas qui seront distribués aux jeunes enfants des *anganwadis*. Chaque jour, chaque enfant doit recevoir 80 grammes de riz, 10 grammes de lentilles (sous forme de *dhal*), 2 grammes d'huile, 1,9 gramme de sel et des légumes frais et cuits. Ces quantités sont théoriquement exigibles dans tous les centres de l'Etat, tous les jours de l'année et les familles peuvent saisir les services en cas de dysfonctionnement. Petit à petit, des améliorations ont été apportées : 20 grammes de pois (*Black* ou *Green Bengal Gram*) le mardi, 20 grammes de pommes de terre bouillies (environ la moitié d'une très petite pomme de terre) le vendredi, des œufs (ou des bananes selon les interdits alimentaires liés à la religion) le lundi, le mercredi et le jeudi. Pour varier les repas et encourager les enfants « à partager », le programme « Akshaya Pathiram » demande aux familles d'amener chaque semaine un légume directement à la cuisinière qui le mélangera au repas pris en commun. Si je n'ai pu l'observer lors du terrain, il semble néanmoins fréquent que les parents participent selon leurs possibilités au paiement de certaines factures comme l'électricité.

Affiché dans les centres du Tamil Nadu et élaboré à Chennai, les cuisinières sont donc encouragées à suivre ce menu qui s'adresse aux jeunes enfants:

Lundi	Riz à la tomate et de l'œuf dur
Mardi	Riz cuisiné avec des pois
Mercredi	Des légumes frits avec du riz et de l'œuf dur
Jeudi	Riz citronné et de l'œuf dur
Vendredi	Lentilles et riz avec des pommes de terre bouillies.
Samedi et dimanche (selon l'ouverture des centres)	Riz cuisiné avec des légumes

Dans un premier temps, la préparation des repas se faisait donc sur place. Comme dans les écoles publiques, un certain nombre de problèmes sont apparus : si l'assistante était absente, ce sont les enseignantes voire les élèves qui devaient s'y atteler, le stockage et la préparation se faisaient dans de mauvaises conditions d'hygiène, la nourriture était parfois gaspillée voire revendue sans bénéficier aux enfants (Rajivan, 2006). Dans certains cas, des cuisines centrales ont été créés ainsi que des systèmes de livraison de repas emballés, la qualité était plus standardisée mais les coûts de fabrication plus élevés réduisaient le nombre de repas fournis. Les centres se sont ensuite localement adaptés : des comités villageois peuvent fournir le gaz ou entretenir un potager, dans certains centres de la ville de Pondichéry seront distribués des sacs de farine protéinée que les parents réhydratent chez eux, des comptes sont ouverts chez les fournisseurs pour que l'assistante puisse acheter ce dont elle a besoin, d'autres centres fournissent les repas aux enfants mais aussi aux personnes nécessiteuses du voisinage<sup>68</sup>...

---

<sup>68</sup> Les critères peuvent être variables selon les centres, généralement sont concernées les femmes enceintes ou allaitantes et les personnes âgées ou handicapées.



A Pondichéry, Lakshmi prépare les repas pour les enfants et également pour les familles du voisinage qui en ont besoin trois fois par semaine. Elle alterne le riz avec le *channa* (des pois chiche) et du *ragi putt* avec du sucre (une sorte de bouillie de millet), elle agrémente le *sambar* le lundi avec des pois et le mercredi avec un œuf.



Exemple d'une cuisine bien équipée : point d'eau courante, feu au gaz, étagères pour stocker les aliments et la vaisselle (Chennai, 2014).

Ce besoin ciblé n'est pas une forme de charité classique mais plutôt une manière pour l'Etat d'être représenté dans les villes et les villages au quotidien. Ce programme engage le déplacement de personnes, de marchandises, de dossiers ou de demandes. Le lieu où il se déroule, école publique ou *anganwadi*, est un lieu d'interaction entre les agents de l'Etat et le public mais aussi le lieu de représentation lors des inspections ou des inaugurations. Ce programme qui s'adresse théoriquement à tous, sans condition de ressources au Tamil Nadu, pourrait paraître mal ciblé. Pourtant, les centres et les écoles publiques sont avant tout fréquentés par les segments les plus modestes de la population, et donc les familles à qui sont destinés en priorité ces programmes. Dans le cas des *anganwadis* du Tamil Nadu, l'ouverture y est plus régulière qu'ailleurs et le « programme d'alimentation supplémentaire » est présent dans 90% des villages (Drèze & Sen, 2014 :185). Ce sont deux aspects essentiels car visibles aux yeux des utilisateurs, garantissant une fréquentation régulière. J. Drèze et A. Sen soulignent la corrélation positive entre ces deux points et l'adhésion des mères de famille : au Kérala et au Tamil Nadu, placés en exemple, la proportion des femmes conscientes des droits à la nourriture des enfants est respectivement de 96% et de 88% alors qu'elle n'est que de 20% dans la plupart des Etats pauvres. La pratique des services publics spécialement orientés vers les enfants semble importante chez les familles du Tamil Nadu. Cependant, la relation de confiance qui existe entre les parents et les employés dispensant ces services publics peut être fragile.

Article intitulé "Anganwadi teacher held for pilfering health products", paru dans *The Hindu* le 31 août 2013.

*An Anganwadi teacher and a milk businessman were arrested by the city police on Friday for allegedly indulging in pilferage of health products sanctioned by the State and selling them illegally.*

*Police said Shashikala was working as a teacher for the past 15 years at Boya Basthi Anganwadi centre in Musheerabad.*

*As part of Integrated Child Development Scheme (ICDS), the government provides nutritious powder to children aged between six months and three years, and to pregnant women. Instead of supplying them to children and pregnant women, Shashikala was selling these packets to milk businessman, A. Sridhar Yadav, of Parsigutta, the police said. She was selling each 10 gm powder sachet for Rs.60 to Yadav who would lace it with cattle feed, the police said. Based on a tip-off, the police arrested Shashikala and Yadav, and seized 135 bags of notorious powder.*

Les journaux regorgent d'articles et d'entrefilets fustigeant les anomalies repérées dans les *anganwadis* ou les écoles, comme dans le document ci-dessus où une enseignante spoliait une partie des denrées reçues au centre et les revendait à un marchand de lait. Plus généralement, les familles perçoivent différemment l'action du gouvernement en fonction de la disponibilité et de l'autonomie du personnel et de l'adéquation entre les moyens théoriques et réels. Par exemple, si les assistantes des centres reçoivent les mêmes produits bruts, elles les cuisinent grâce au matériel et au combustible mis à disposition par l'administration locale, ce qui varie d'un centre à l'autre, d'une école à l'autre. Les quantités de nourriture sont en théorie les mêmes, calculées en fonction des besoins de l'enfant, auxquelles s'ajoute un apport en vitamines et en minéraux mais les légumes doivent être achetés au jour le jour.

Entretien avec Lakshmi, assistante d'un *anganwadi* à Pondichéry, le 24 juillet 2015 :

*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. Les commerçants me font confiance. Le gouvernement, sur présentation de la facture, me rembourse mais c'est parfois plusieurs mois après.*

La qualité des repas est aléatoire : les denrées peuvent être de faible qualité, stockées et conservées de manière incertaine, les plats fades ou agrémentés d'épices et de légumes selon les possibilités des cuisinières. De manière générale, les menus alternent entre le riz accompagné de *sambar* et les bouillies de millet et de légumineuses, parfois ils s'agrémentent d'œufs, d'un peu d'huile, de laitage, d'un fruit ou d'une sucrerie. Trois raisons expliquent la quasi-absence de produits d'origine animale: l'impossibilité d'établir une conservation satisfaisante des aliments, la nécessité d'offrir un repas qui convient aux préceptes religieux de tous et le prix qui reste un élément dissuasif. Là où

l'offre préscolaire privée est présente et lorsqu'elle s'adresse aux familles les plus modestes, il n'est pas rare qu'un accord soit trouvé quand à l'approvisionnement en denrées de l'école par le centre voisin. C'est une manière éprouvée d'attirer les jeunes enfants vers l'école, qu'elle soit publique ou privée, et d'inciter les parents à les y amener de manière régulière et sur la journée entière comme cela a été incitatif pour la fréquentation de l'école primaire. Les familles qui y confient leurs jeunes enfants sont conscientes de pouvoir contrebalancer certaines inégalités grâce à un meilleur accès aux soins et à une nourriture équilibrée. Moment visible en entrant dans la cour de l'école ou de l'*anganwadi*, ce repas pris en commun est un signe d'adhésion à l'action publique et d'appartenance au groupe. Il serait pourtant réducteur de limiter le souhait des parents au repas gratuit, mêmes pour les jeunes enfants. L'engouement actuel pour la scolarisation précoce nécessite des changements ou des adaptations sur l'espace même de la cour. Situé au premier plan, elle est le premier espace perçu par les élèves et leurs familles, aussi est-il important de considérer ce qu'elle nous donne à voir.

### **3.2. Aménagement de la cour dans les écoles préscolaires : entre usages et contraintes**

#### **Un aperçu de la diversité des cours des établissements préscolaires**

L'espace de la cour de *preschool* se caractérise par des limites visibles qui jouent sur un effet de seuil grâce à la présence d'un portail surveillé par un gardien qui est souvent le seul homme de l'école. Cela les distingue de l'*anganwadi* qui s'ouvre le plus souvent sur une ruelle où l'enfant est encouragé à jouer avec les autres enfants comme il le ferait près de leur maison. Dans les écoles urbaines, la cour est souvent de petite taille et disposée au centre du bâtiment. Elle n'est alors qu'un simple puits de jour, à cause du prix du foncier particulièrement élevé. Difficilement utilisable ou aménageable, c'est plutôt un espace de circulation qui mène aux classes et se prolonge par de petits espaces de stationnement où ont lieu les temps de repas ou de travail en petits groupes. Les plus grosses écoles, qui proposent un enseignement jusqu'au secondaire, ont développé leurs propres sections préscolaires de manière à capter les élèves au début de leur parcours scolaire. Une cour ou un hall existant ont alors rétréci ou disparu au profit d'extensions du bâti. Les récréations ne peuvent s'y dérouler et les enfants connaissent de longs moments d'attente dans les salles de classe comme dans le cas de l'école Jayarani, dans le centre historique de Pondichéry.

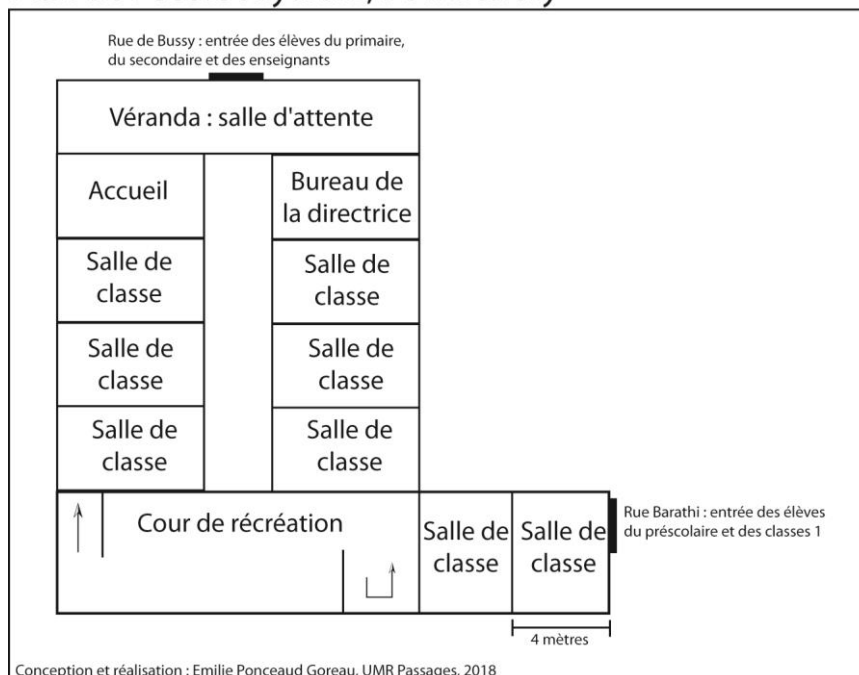




L'école privée Jayarani est une école subventionnée par le gouvernement et gérée par une institution catholique. Installée dans le centre historique de Pondichéry, elle accueille près de 700 élèves, entre 3 et 17 ans, de familles très modestes habitant dans un rayon moyen de 5 km. L'école a deux entrées : sur Barathi street et de Bussy.

**Figure 1 - L'école Jayarani**

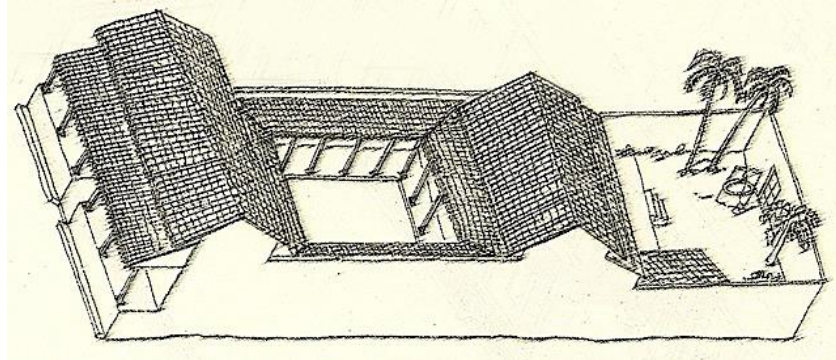
Plan de l'école Jayarani, Pondichéry



La petite cour est avant tout un lieu de circulation. Lors des prières quotidiennes, des messes hebdomadaires et des cérémonies diverses, elle devient un lieu de rassemblement voire de représentation. Tous les enfants ne peuvent alors s'y regrouper. Certains restent debout et silencieux dans les escaliers et les couloirs, tandis que les plus jeunes restent assis dans leur salle de classe. L'installation des classes préprimaires a nécessité le cloisonnement du hall d'entrée qui faisait la jonction entre la cour et la rue



Barathi. L'entrée et la sortie des élèves se font désormais par leurs classes respectives. L'entrée située rue de Bussy est la plus ancienne et conserve sa véranda entre la rue et les classes en enfilade des élèves plus âgés. Cette cour urbaine n'est pas sans rappeler le plan classique de la maison tamoule.



Plan maison tamoule d'après Anup Dave, *L'esprit des lieux*, IFP, 1993, [http://www.anthropologieenligne.com/pages/Pondi\\_ville\\_tam.html](http://www.anthropologieenligne.com/pages/Pondi_ville_tam.html)):

*« La transition entre la maison et la rue, l'espace domestique et l'espace public, constitue le trait le plus caractéristique de l'habitation tamoule. La façade du rez-de-chaussée de la maison est protégée par une véranda (talvaram), au toit en pente, qui descend sur la rue, supporté par des colonnes en bois de teck, ou bois de fer. Cet espace couvert (tinnai) est meublé d'une banquette, généralement maçonnée. L'importance du talvaram varie en fonction du type de l'habitation, maison de village transplantée en ville ou maison de ville. De part et d'autre de la porte d'entrée, une niche pour la lampe à huile. Sur le linteau, l'appartenance religieuse de l'habitant est visible. Signes et protections, démons, divinités ou kolam en évidence. »*

La véranda à la banquette maçonnée comme à Jayarani ou un hall d'entrée sert d'espace tampon entre la rue et l'espace plus intime des salles de classe. Au seuil, un gardien (souvent un monsieur âgé en uniforme) accueille, renseigne, filtre les visiteurs qui doivent remplir son registre. Au-delà, l'espace est plus intime, réservé aux élèves et aux professeurs. Seuls les parents accompagnant les enfants du préscolaire sont autorisés à rentrer le matin (avant la prière où les portes sont closes). C'est aussi dans l'entrée que se trouvent les références de l'école : inscriptions religieuses, numéro d'immatriculation des écoles publiques ou subventionnées, plaques commémoratives ou de remerciements pour les généreux donateurs, individus ou entreprises.

Parallèlement, répondant aux mobilités urbaines associées au processus de métropolisation, de petites unités sont construites dans les quartiers où se densifie l'habitat, notamment là où se trouvent les classes moyennes. Les écoles d'une ou deux classes sont installées dans un appartement ou une maison d'un quartier résidentiel, la cour peut être de très petite taille mais la présence d'une structure de jeux ou de petits véhicules d'enfant est mise en valeur et c'est ce qui les distingue des écoles privées

primaires voisines. Les bannières colorées, les peintures aux dessins représentant des scènes enfantines mais aussi les panneaux publicitaires des écoles franchisées les rendent facilement reconnaissables.

Ecole franchisée *Eurokids*, à Thuraippakam, Tamil Nadu, le 31 juillet 2014 : le bâtiment récent abrite l'école au rez-de-chaussée et des appartements au-dessus mais c'est la présence de l'école qui prédomine grâce aux banderoles et aux affichages.



Ecole franchisée *First school*, à Thuraippakam, Tamil Nadu. La petite cour est couverte par une bâche et bien clôturée. Elle abrite un portique à balançoires et des trotteurs.



Ecole franchisée *Anglo* à Mudaliarpet, à Pondichéry. La petite cour est à l'arrière, visible par le hall. Les murs extérieurs représentent des scènes champêtres et des barrières colorées en trompe-l'œil.

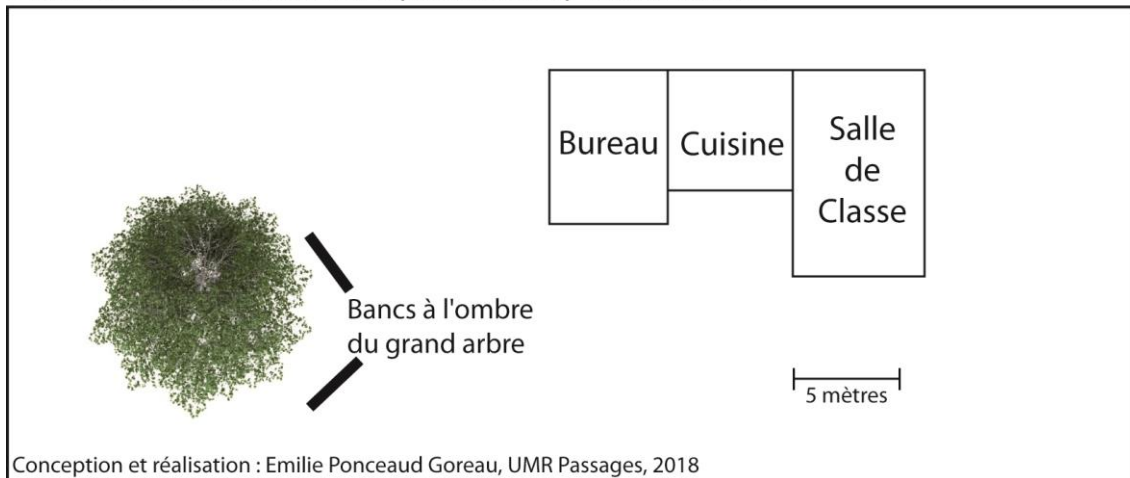


Si la pression foncière n'est pas trop forte, dans les zones moins urbanisées, la parcelle de l'école est plus étendue et le bâtiment de l'école est placé au centre de la cour comme dans la cour d'Arulvazh, Tamil Nadu (ci-dessous).



**Figure 2 - L'école Arulvazh**

Plan de l'école Arulvazh, Auroville, Tamil Nadu

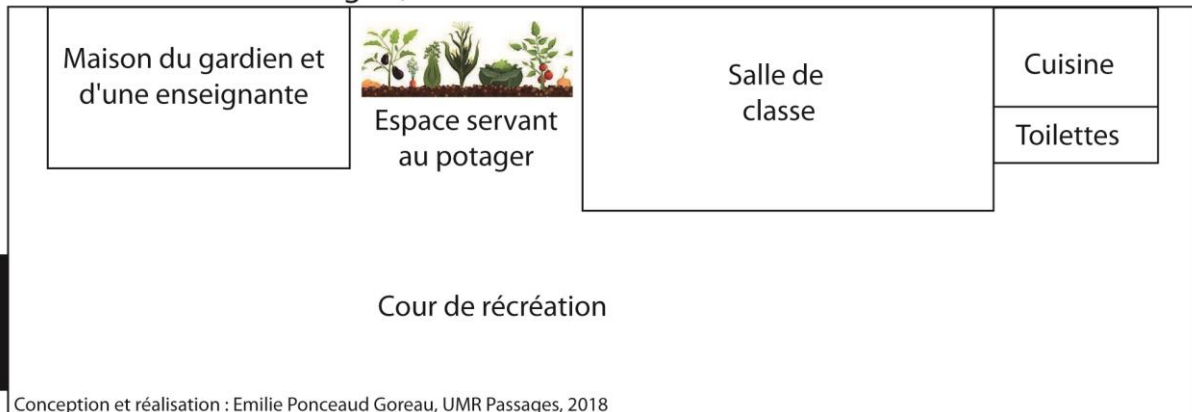


Les classes sont parfois prolongées par une véranda ou par quelques marches qui les séparent de la cour comme à Little Angels school, ou LAS (photo de droite ci-dessus). C'est une école privée gérée par deux associations indienne et française, à Thirumullaivoyal, banlieue de Chennai. Dans ce quartier habité en majorité par des migrants d'Andhra Pradesh, l'accueil des jeunes enfants s'est fait progressivement. La scolarisation obligatoire étant fixée à six ans, ils n'étaient pas accueillis dans les écoles classiques et les parents se méfiaient des *anganwadis* où les enfants paraissent inactifs. L'usage de l'uniforme, la tenue impeccable de la cour comme les éléments de projets d'amélioration antérieurs menés par des stagiaires françaises (tri des déchets, création d'un compost et d'un potager, peinture récente du bâtiment) sont les signes extérieurs du « sérieux » de l'école, comme nous l'a expliqué un groupe de parents (entretiens réalisés en juillet 2013).



**Figure 3 - L'école Little Angels**

Plan de l'école Little Angels, Tamil Nadu



### ***La cour en tant que support d'enseignement à la preschool***

La cour la plus plébiscitée est un grand espace au sol de terre, balayée chaque jour. Ses arbres à la taille imposante lui apportent une ombre bienvenue. Le matériau « naturel » en présence est souvent assez rare: la cour est balayée de ses feuilles chaque matin, les branches basses sont coupées, les sols deviennent durs et secs en l'absence de matière organique. Les enfants trouvent néanmoins dans le détournement d'usage et la projection personnelle les moyens de s'approprier les lieux pendant les moments de récréation (Delalande & Simon, 2006). Quelques trous ou branches suffisent pour aménager des circuits, l'observation des fourmis se fait facilement, des limites pour un terrain de jeux seront vite assurées grâce au frottement du pied. Beaucoup de jeux se font aussi sans aucun matériel : de petites courses, de petites danses et rondes, un petit train, une marelle improvisée, des comptines mimées « passez ponpon »... restent des jeux qui transcendent les âges et les cultures. Discrets, les plus petits restent plutôt autour des assistantes lors des moments dans la cour comme ils ont l'habitude de le faire chez eux. Ce sont les plus âgés qui profitent vraiment de l'espace, les très jeunes enfants ont rarement à leur disposition des jeux ou des activités qui les inciteraient à s'approprier la cour. Les structures de jeux métalliques, un toboggan, une piscine à balle ou la présence de trotteurs marquent les cours des *preschools* s'adressant à une population plus aisée. En effet, le jeu en Inde a longtemps été vu comme un signe de richesse, à l'opposé de l'image des enfants travaillant dans les rues pour contribuer aux revenus de la famille. C'est donc une manière de se distinguer, de montrer que l'on s'extrait des plus modestes que d'encourager l'enfant à jouer à l'extérieur dans un espace sécurisé, une image que certains propriétaires d'écoles cherchent à valoriser malgré la pression foncière (Brodin & Lindstrand, 2006: 99).

La cour de *preschool* est un espace pratiqué qui reflète le quotidien des élèves. Considérés parmi les critères statistiques de « modernité » mesurés par le

gouvernement, certains éléments se voient directement dans la cour de l'école : la présence de toilettes fermées (loin d'être un simple détail, cet équipement favorise le bien-être scolaire, notamment des fillettes), d'eau courante ou le raccordement électrique. Les parents y sont particulièrement réceptifs, notamment en ce qui concerne les jeunes enfants, car ce confort n'est pas généralisé aux domiciles familiaux.

Les séances de motricité et de sport, que l'on pourrait pratiquer dans la cour, sont rarement inscrites au programme. On demande avant tout aux élèves de savoir se tenir calme et de rester assis. Mais, les nouvelles méthodes d'enseignement, particulièrement adaptées aux plus jeunes, modifient l'utilisation de l'espace de la cour. En s'inspirant de programmes innovants testés dans les écoles primaires, en encourageant le dialogue, le travail en petit groupe comme la nécessité de s'isoler avec un groupe, l'organisation spatiale des pratiques scolaires réinvente les usages de la cour et notamment des préaux et des vérandas, utilisés comme un espace-tampon entre la salle de classe et la cour. Prolongement de la classe, lieu d'isolement ou lieu de médiation pédagogique : un professeur peut traditionnellement y enseigner s'il manque une classe en dur ; cela peut être un lieu de sieste pour les plus petits ou servir, durant le temps scolaire, pour un court moment de liberté. La cour peut être un lieu d'expérimentation dans une approche holistique ou pour des finalités qualitatives d'enseignement (apprendre en faisant, observant, expérimentant) plus faciles à mettre en place dans les classes enfantines. Différents programmes vont en ce sens comme le *Green School Project* lancé par le gouvernement dans les écoles du Tamil Nadu et de nombreux projets menés par des ONG à l'efficacité plus ou moins grande selon que les enjeux ont été correctement identifiés. Le tri des déchets conduira souvent à la création d'un compost puis d'un petit potager installé dans la cour. Ces activités visibles sont valorisantes pour les structures qui communiquent là-dessus dans leur recherche de fonds mais elles ne constituent pas la priorité des préoccupations des familles qui recherchent les signes visibles d'une « bonne éducation », constituant des marqueurs socio-spatiaux particulièrement intéressants. L'uniforme en est un.



### 3.3. De l'usage de l'uniforme à la question de la mixité : ce que la cour met en jeu

#### Un uniforme très présent

Entretien avec Daniella, fondatrice de Shanti Joy Nivas<sup>69</sup>, à Muthialpet, Pondichéry, le 13 août 2013:

*« Au départ, on accueillait les enfants, on s'occupait d'eux pendant que les parents travaillaient. Petit à petit, nous avons recruté une enseignante qui parle anglais mais pour que davantage d'enfants viennent, il a fallu montrer que c'était vraiment une école. J'ai dessiné des uniformes avec des couleurs gaies, du bleu turquoise et du orange comme on aime en Inde. On a acheté des paniers pour que chaque enfant amène son repas et des cartables pour y mettre un petit cahier. C'était important pour l'image de l'école dans le quartier ».*



Dans la cour des *anganwadis*, les enfants ne portent pas l'uniforme. Le respect du code vestimentaire est un signe distinctif d'appartenance à une « bonne école » visible à tous ceux qui entrent dans la cour. La tenue des préscolaires est calquée sur celles des primaires, dite « anglaise » et les attributs masculins/féminins typiques deviennent plus visibles : jupes et chemisiers pour les fillettes, short et chemisettes pour les garçonnetts. La coupe semble être restée la même depuis les années 1950. Seul le jour de son anniversaire dispense l'enfant de le porter. C'est l'occasion alors de faire preuve d'une grande fantaisie même dans les familles les plus modestes: maquillage des yeux au khôl, volants, sequins, robes longues, bijoux pour les fillettes, costumes pour les garçonnetts. Le reste du temps, porter l'uniforme est obligatoire. Les écoles privées individualisent la tenue par le choix des couleurs ou l'imprimé des tissus, la présence d'un badge, d'une cravate... Héritage de la période coloniale britannique<sup>70</sup>, c'est aussi une manière de se conformer aux codes de l'école et d'y être apparenté même à l'extérieur des murs. Les maîtresses, elles-aussi, doivent habituellement porter l'uniforme le lundi. Il s'agit généralement d'un sari dont les teintes varient du rose au brun. Elles aiment se parer de bijoux en or et de barrettes de cheveux raffinées qui leur permettent d'affirmer leur féminité et parfois de montrer une certaine distance face aux parents lorsqu'elles

<sup>69</sup> L'école accueille les enfants de deux à six ans. La participation financière de la part des parents est symbolique car les frais de fonctionnement sont essentiellement couverts par des fonds récoltés par une association créée par Daniella et son mari.

<sup>70</sup> Vu comme un héritage postcolonial, un surclassement des manières anglaises est plus généralement considéré comme un consensus entre les notables, les élites subalternes et les élites nationales, réduisant le risque de communautarisme (Heuzé, 2005 :218).

enseignent dans une école qui accueille des enfants d'un statut social inférieur au leur. Les assistantes qui aident les enseignantes portent un sari plus simple. Ce sont elles que rencontrent en premier les visiteurs. Issues de basse caste et d'un statut social inférieur à celui des enseignantes<sup>71</sup>, elles surveillent la cour, l'entretiennent ainsi que les locaux et sont présentes en dehors des heures d'enseignement.

Les parents les plus modestes sont soucieux de montrer que leurs enfants ont reçu les soins du matin : ils sont talqués, les fillettes sont nattées, les garçonnetts peignés avec la raie sur le côté, un point rouge sur le front est appliqué à ceux qui ont assisté à une *puja* au temple ou plus souvent aux rituels religieux dispensés à la maison. Les sous-vêtements (culotte et débardeur pour les garçons) deviennent habituels pour des corps jusque là peu contraints. Les enfants sont encouragés à porter des chaussures fermées alors que les chaussures ouvertes, type tongs, sont portées par un très grand nombre d'adultes. Le port de chaussures, rarement à leur taille, peut être une gêne pour jouer, rendant immobiles certains, qui restent près de l'enseignante et attendent de rentrer. Les familles éprouvent le besoin de se procurer des chaussures pour leurs jeunes enfants, de la même façon qu'ils le font pour le cartable (qui transporte du reste assez peu de matériel entre l'école et la famille). Il est d'ailleurs intéressant de préciser que le gouvernement tamoul distribue aux écoliers un cartable et aux plus démunis des chaussures à leur entrée à l'école primaire publique. Une fois usées, ces dernières et le cartable servent ensuite aux cadets de la famille, car scolarisés en préscolaire ils n'en ont pas encore reçu. A cela s'ajoute, au début de l'année, une distribution d'un coupon de tissu et d'un bon chez un tailleur (ou du remboursement) qui permet la confection de l'uniforme des enfants à partir de six ans, parfois plus tôt dans certaines écoles publiques pilotes.

Entretien avec M. Nagarathnam<sup>72</sup>, directeur de l'école publique à Angammarnagar, Pondichéry, le 24 juillet 2015.

*Les effectifs n'arrêtent pas de baisser : soixante-dix-sept élèves l'an dernier, cinquante-cinq cette année, pour les préscolaires : vingt élèves l'an dernier et seulement douze cette année. Les parents expliquent qu'ils partent pour l'école privée voisine, une grosse structure de plus de 1000 élèves, qui coûte au moins 500 Rs par mois même en première année. L'école voisine est subventionnée et elle est théoriquement gratuite pour la plupart des enfants mais la direction déguiserait cela en « donations ». Les parents m'expliquent qu'elles sont obligatoires pour pouvoir rester dans l'école. Pour moi, c'est inconcevable de payer si cher alors que l'école publique leur offre un enseignement gratuit et individualisé, du tissu pour l'uniforme, 300 Rs pour le faire coudre, du lait le matin et un repas chaud.*

---

<sup>71</sup> C'est le constat effectué lors des visites et des discussions, principalement lié au mode de recrutement des assistantes.

<sup>72</sup> Il a 58 ans, il vit à Lawspet, à 2 km de Pondichéry. Il a deux filles installées à Dubaï où elles ont tout d'abord été accueillies par son frère qui travaille là-bas : sa première fille est « contrôleuse » à l'aéroport et sa deuxième fille est employée dans une grosse entreprise.

Entretien avec le directeur et des enseignants de l'école publique à Ouppalam, Pondichéry, le 8 août 2014<sup>73</sup>.

*Les gens jugent beaucoup leurs voisins par ici. Depuis une dizaine d'années, les salaires ont vite augmenté et certains gagnent jusqu'à 450 Rs par jour. La plupart des mères travaillent à l'extérieur comme vendeuse de vêtements, de livres, de recharges téléphoniques, comme servante ou cuisinière (...) Quand les deux parents travaillent, ils se doivent d'offrir les meilleures opportunités à leurs enfants s'ils ne veulent pas être mal jugés par leurs voisins, s'ils ne veulent pas que l'on croit qu'ils gaspillent leur argent (...) Les écoles privées font beaucoup de publicité à la télévision et dans les journaux. Il y a des signes que l'on identifie tout de suite aux écoles privées: l'uniforme, la carte d'identité de l'établissement en bandoulière, les belles chaussures, une cravate (...) En plus, les parents imaginent que si leur enfant n'a pas les résultats escomptés, ils pourront demander des comptes plus facilement alors qu'en fait l'école essaiera de leur vendre des cours du soir en supplément et eux seront contents que leurs enfants restent plus longtemps à l'école.*

Comme je le traiterai de manière plus approfondi dans les chapitres 5 et 6, scolariser ses enfants dans l'école primaire publique semble relever d'une absence de choix qui stigmatise la famille, l'uniforme public étant aisément identifiable. L'appartenance à une école privée dès le préscolaire se doit donc d'être visible aux yeux du voisinage. L'uniforme renseigne également sur l'appartenance sexuée rendue aisément identifiable dans l'espace. Il renforce l'idée d'une opposition binaire sur lesquels sont basés une grande majorité des stéréotypes sexuels, des comportements, des possibles et des qualités des individus agissant comme autant de prescription et de prohibition dès le plus jeune âge. La séparation des sexes est parfois encore plus marquée dans les écoles privées qui expriment plus ou moins clairement leur souhait d'accueillir plutôt des garçons ou des filles.

### **Une mixité plus ou moins visible**

Entretien avec S. Dhanavanthani, maîtresse de Grande Section à l'école Little Angels School, à Thirumullaivoyal, le 22 juillet 2013.

*Il y a plus de filles que de garçons et de moins en moins d'enfants dans les classes à mesure qu'on monte de niveau car le secteur est très concurrentiel. Par exemple, dans ma section, il y a cinq garçons pour onze filles<sup>74</sup>. Il y a déjà trois autres écoles*

---

<sup>73</sup> Cet entretien mené en *focus group* reprend les remarques de plusieurs professeurs, séparées par ces signes (...).

<sup>74</sup> Ce jour-là, les élèves de première année de *preschool* étaient 35 (16 garçons et 19 filles), de deuxième année 16 (6 garçons et dix filles) et 16 pour ceux de troisième année avec Dhanavanthani (5 garçons et 11 filles).



dans la rue et elles sont couplées au primaire. Alors les parents préfèrent y mettre leurs enfants surtout si ce sont des garçons.



Les élèves de première année de l'école LAS.



Les élèves de troisième année de la classe de Dhanavanthani.

La notion de mixité questionne particulièrement la cour de la *preschool*. Hormis les *anganwadis* et quelques rares écoles qui font encore figures d'exception, il n'y a pas d'alternative publique au Tamil Nadu et les parents effectuent des choix parmi l'offre privée existante dans leur voisinage. Il faut rappeler que leur représentation vis-à-vis de l'ensemble du système éducatif est largement favorable, pour les filles comme pour les garçons, à une participation accrue au circuit scolaire. Pourtant, la mixité réelle est rarement observable dans cette cour.

La variable du genre influence les familles qui, même pauvres, investissent toujours plus dans l'éducation de leur fils que de leur fille alors même que les parents sont conscients de l'importance qu'elle revêt pour l'un ou l'autre (Härmä, 2009 :154). Dans une même famille, les garçons seront envoyés dans la meilleure école privée possible même pour les plus modestes, tandis que les filles de cette même famille iront plus fréquemment dans les écoles gérées par les associations caritatives et les institutions religieuses. Celles-ci occupent une place importante dans le secteur de la santé et de l'éducation<sup>75</sup>. Elles visent à promouvoir auprès des populations dites « défavorisées », une certaine idée de ce que doivent être les « bonnes pratiques » en matière d'éducation. Elles portent beaucoup d'intérêt à ce que le processus s'engage le plus tôt possible et elles ont été dans les premières à investir le champ de l'éducation préscolaire privée alors que les entrepreneurs individuels se concentraient encore sur le secteur primaire.

<sup>75</sup> Les chrétiens d'Inde (2,3% de la population) soigneraient 15% de la population et éduqueraient entre 10 et 12% d'élèves et étudiants (Clémentin-Ojha, 2008 :31).

Entretien avec Teresa qui enseigne à l'école Jayarani depuis une vingtaine d'années, à Pondichéry, le 16 juillet 2013.

*Dans notre école, nous accueillons principalement des filles (dans la classe, vingt-huit filles sont présentes pour sept garçons). Les sœurs les préfèrent car les filles sont plus calmes, plus douces. C'est plus facile de les instruire. Elles viennent de familles très pauvres, leurs parents ne sont pas éduqués. Ils savent qu'ici elles pourront étudier et qu'elles ne seront pas importunées par les garçons. Les garçons sont plus difficiles à éduquer, obtenir la discipline est compliqué et je suis parfois obligée de les punir. Moi, je préfère les filles car elles sont plus disciplinées. Ici, les parents ne paient presque rien grâce aux subventions du gouvernement et nous avons une bonne réputation. Les enfants « de maintenant » sont plus agités que lorsque j'ai commencé (il y a une quinzaine d'années), je suis beaucoup plus vigilante quant à la sécurité.*

La socialisation par l'école est un processus surdéterminant par lequel l'individu prend conscience des comportements dits « féminins » ou « masculins », et par lequel il perçoit et intériorise les stéréotypes sexuels. Dans les écoles gérées par les institutions religieuses, les valeurs jugées « féminines » liées à l'obéissance, la probité et la retenue sont des qualités encore aujourd'hui particulièrement recherchées, notamment lors des unions matrimoniales, lesquelles sont arrangées le plus souvent par les parents. Avoir étudié dans une école tenue par les sœurs est noté *convent-educated* dans les annonces matrimoniales (Clémentin-Ojha, 2008 :29). Grâce à l'importance du subventionnement de ces écoles au Tamil Nadu et à Pondichéry, les institutions religieuses représentent une alternative intéressante pour nombre de familles.

Un certain nombre d'ONG misent d'elles-mêmes sur la scolarisation des fillettes, choisissant une population cible dont l'accès à l'éducation a pu être marginalisé à grande échelle par rapport aux garçons. Elles s'appuient sur des données chiffrées de grande ampleur, par exemple le taux de redoublement par sexe, la moindre durée des études ou l'indice de parité des sexes évalué pour l'Inde à 0,83 en primaire en 2000...(un IPS de 1 indiquant la parité filles-garçons). Ces structures sont particulièrement bien implantées : elles profitent de l'absence de contraintes gouvernementales, créant de petites unités et recrutant un personnel local peu qualifié. Pour les parents, c'est l'occasion que les fillettes bénéficient d'un enseignement de « qualité » à moindre frais : la langue anglaise<sup>76</sup> est mise en avant et les enfants ont par la suite la possibilité de continuer à fréquenter la structure à travers les cours du soir.

Dans le cas des écoles gérées par des associations et des ONG, la sur-visibilité des fillettes est rarement due au hasard. Cette surreprésentation du public féminin participe

---

<sup>76</sup> Pour la majorité des familles la maîtrise de l'anglais, langue des élites indiennes, paraît aujourd'hui indispensable: elle représente la possibilité d'accéder aux meilleures opportunités d'emplois et de pouvoir se déplacer sans soucis entre les Etats indiens et à l'étranger.

à valoriser les actions de ces associations auprès de leurs donateurs<sup>77</sup>. La construction d'une « école pour les fillettes » est en quelque sorte une vitrine qui les sensibilise aux actions plus générales sur le terrain. Leurs structures sont parallèles à celles de l'Etat et bénéficient d'une grande liberté d'installation contrairement à celles qui souhaitent créer des écoles primaires. Il n'existe pas de cadre précis sur les normes d'encadrement, d'occupation des locaux ou de dispositifs de sécurité, des diplômes nécessaires ou de suivi de programmes officiels dans la mesure où elles n'ont pas de section primaire. Le contrôle d'une ONG pour l'obtention du droit à recueillir des fonds est souvent limité à une simple visite<sup>78</sup>. Ainsi, si la plupart des écoles sont mixtes, une majorité de l'un ou l'autre sexe est perceptible dans la cour et informe sur le type d'école et les choix de la famille.

Entretien avec Daniella, directrice et fondatrice de Shanti Joy Nivas, à Muthialpet, le 13 août 2013.

*Il y a plus de filles que de garçons (sept garçons sur quarant-huit enfants aujourd'hui) car dans la misère, ce sont toujours les filles qui souffrent le plus. Les familles les plus pauvres trouveront toujours un peu d'argent pour envoyer un garçon dans une école privée. Grâce aux dons, nous essayons de les suivre dans leur scolarité et on les envoie dans les écoles privées du quartier. Et le soir, les maîtresses font l'aide aux devoirs pour les plus grands car les parents ne peuvent pas les aider à la maison et n'ont pas les moyens de payer des cours du soir. Les parents nous disent qu'ils ne peuvent pas compter sur l'enseignement des écoles publiques, que le seul avantage est le repas gratuit. Alors nous faisons travailler notre réseau de volontaires pour animer l'école.*

L'attache aux savoirs familiaux, imités et transmis de génération en génération, influencent et justifient les inégalités de traitement des filles et des garçons : alors que l'arrivée d'un garçon renforce le statut de la mère, la rendant très attentive aux soins du bébé mâle, celui-ci comprend vite que ses sœurs assistent la mère et ne bénéficieront pas des mêmes loisirs que lui (Kumar, 2010). Les pratiques des enseignants tendent elles-mêmes à reproduire une certaine division sexuée basée sur un système de croyances et de préjugés que les programmes en faveur de l'éducation pour tous peinent à contrebalancer. Les observations des interactions entre les filles et les garçons au sein de la cour de récréation et de la classe révèlent également l'influence que le groupe peut exercer sur la conformité des comportements des filles et des garçons, à travers notamment l'élaboration d'une culture enfantine commune marquée par les normes de genre et l'appropriation d'une identité genrée (Rouyer & Mieyaa, 2013).

La standardisation des demandes en faveur d'une préscolarisation qui s'apparenterait à l'école primaire (pour mieux les préparer à la suite du cursus) contraint physiquement

---

<sup>77</sup> Ce sont les déductions fiscales qui encouragent avant tout la philanthropie des donateurs indiens. Cependant, les associations communiquent sur l'image positive de « l'école » auprès des membres de la diaspora et des donateurs occidentaux pour récolter des fonds qui serviront à des projets plus vastes.

<sup>78</sup> Ce point est développé plus loin.

les enfants. Les classes sont souvent regroupées dans une même salle, séparées par des cloisons mobiles. Les écoles privées existantes se densifient en installant les sections préscolaires dans les couloirs ou les cours, sans que l'offre sanitaire ne s'améliore et sans que soit pensée la spécificité de l'accueil des jeunes enfants. Cela est particulièrement préjudiciable aux fillettes déjà encouragées par les pratiques éducatives familiales et sociétales à être plus retenues que les garçons. Un certain nombre d'activités peuvent être non-mixtes afin de répondre à des questions pratiques: passages aux toilettes, lavage des mains, délassement dans la cour. La séparation entre les rangs de garçons et de filles reste de mise lors des inspections de la hiérarchie alors que les autres jours, le placement se fera librement en fonction de leur ordre d'arrivée, sans encouragement particulier. En dehors de la classe, peu d'activités engagent les garçons et les filles à jouer ensemble. La récréation n'est pas vraiment perçue comme une soupape, le plus souvent ce temps tourne autour de la collation et les enfants n'ont que peu d'espace à leur disposition pour mettre en pratique des activités communes.

## Planche photographique 2 - Mixité dans la cour d'école



Les garçons sont allés à l'unique toilette de la preschool puis ils se sont lavé les mains. C'est maintenant le tour des filles (LAS, juillet 2013).



Les garçons et les filles de deuxième année sont séparés par l'allée centrale le jour de l'inspection par la coordinatrice de l'ONG (LAS, juillet 2013).



Déjeuner dans une école accueillant une majorité de fillettes : Shanti Joy Nivas.



Célébration dans une école accueillant une majorité de garçons.  
(<http://petitseminaire.org.in/photo-gallery/>)



Jeunes enseignantes à la sortie des classes à Chennai.

Les rôles sexués de la société traditionnelle indienne sont encore bien ancrés dans les comportements que l'on observe et la fonction émancipatrice de l'éducation ne se traduit pas automatiquement par un changement social spectaculaire mais les modifications sont en marche, notamment dans les Etats du Sud de l'Inde (Buisson, 2009 :139). Et si les enfants se saisissent de la construction culturelle des sexes que leur expose l'organisation sociétale et se l'approprient dans leurs relations avec leur environnement (Ruel-Traquet, 2010), les pratiques éducatives propres au préscolaire peuvent les accompagner. La présence de femmes dans le corps enseignant est particulièrement mise en avant par les études de développement pour son encouragement en faveur de la mixité scolaire.

### **L'établissement préscolaire : un monopole féminin ?**

Si l'on questionne la mixité du point de vue des adultes, l'école s'adressant aux jeunes enfants apparaît plus qu'aux autres âges un monopole féminin. Les femmes représentent d'ailleurs 94% du personnel de l'EPPE dans le monde (UNESCO, 2015). Parmi les enseignants du préscolaire<sup>79</sup>, j'ai rencontré quarante-neuf femmes et un seul homme<sup>80</sup>. Certes, le personnage stéréotypé de la « bonne mère » et la série d'attributs qu'il entraîne (patience, dévouement, sollicitude, générosité...) ne véhiculent pas systématiquement une représentation ou une intention négative ou sexiste, mais la surreprésentation féminine dans ce corps de métier interroge tout de même la place des enseignantes, la reconnaissance de leurs fonctions et de leurs compétences.

Entretien avec Vinola, la coordinatrice de l'ONG qui finance et gère l'école Little Angels School, à Thirumullaivoyal, le 22 juillet 2013.

*C'est mieux d'avoir des femmes avec les jeunes enfants. Elles sont aussi mères ou sœurs et ont l'expérience des enfants. Elles sont capables de les comprendre, savent comment faire quand il y en a un qui pleure tout le temps. Elles parlent plus doucement et sont plus tolérantes. Elles aiment les enfants. Les hommes perdent trop vite leur contrôle.*

La fonction d'éducatrice et les qualités « maternelles » sont régulièrement mises en avant lors des recrutements. Cette image puise dans les pratiques de maternage

---

<sup>79</sup> Dans les écoles incluant les autres sections, le sexe des autres enseignants n'a pas été pris en compte.

<sup>80</sup> Cet homme explique qu'il vient d'une famille très pauvre et qu'il souhaitait devenir professeur. Ses études ont été financées par une bourse allouée par une entreprise (100 000 Rs, soit environ 1330 € pour trois ans). Recruté comme professeur vacataire dans le secondaire public en 2006, il a enseigné les sciences pendant trois ans. Il se souvient que l'appel de la soixantaine d'élèves occupait la plus grande partie de sa séance. En comparant son salaire de 2100 Rs à celui de ses collègues permanents qui étaient de 18 à 20 000 Rs, il a préféré s'orienter vers le privé. C'est un ami qui lui a parlé de l'école Montessori où il enseigne actuellement. Il n'avait pas réellement envisagé de s'occuper de jeunes enfants mais les méthodes de cette école lui conviennent et rendent son travail plus valorisant.

traditionnel où est privilégiée une grande proximité physique de l'enfant avec sa mère et les membres féminins de la famille élargie.

*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. (...) 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 : 55).*

La délégation de soins aux employées de *l'anganwadi* était assez claire puisque les parents comptaient sur les fonctions de nutrition et de garde. Dans les *preschools*, les soins sont complémentaires à la fonction d'enseignement. La délégation se fait selon un contrat de confiance entre les parents et l'institution, mettant l'accent sur l'activité, sur une responsabilité réglementée et moins sur le rapport affectif comme dans un mode de garde classique. Dans la majorité des cas, la charge de soins reste tout de même importante comparée à son coût financier. Dans la plupart des *preschools* (hormis Chennai), les salaires mensuels oscillent seulement entre 3 000 et 5 000 Rs.

Entretien avec A.Vinayagam, directeur d'école publique à Marakkanam, au Tamil Nadu, le 22 juillet 2015.

*Ma femme travaille à l'école JMJ matricule, école secondaire de Fathima Nagar, à Marakkanam. Il y a 1 200 élèves en tout et elle est gérée par des sœurs catholiques sur des fonds néerlandais. Elle a un DTed+ B.com. Elle enseigne en deuxième année de preschool. Son salaire n'est que de 4 000 Rs, c'est rien quand on pense que pour notre plus jeune fils qui est scolarisé là-bas nous payons 6 000 Rs par an... Moi-même, en tant qu'enseignant et directeur je gagne 14 000 Rs sans compter les primes.*

La faiblesse des salaires dépend tout d'abord de la difficulté à reconnaître les compétences et la formation nécessaire mais aussi du caractère plus ou moins reconnu de l'enseignement par rapport aux fonctions de soins et de garde. A cela s'ajoute le fait que le secteur préscolaire offre un réservoir d'emplois pour de très nombreuses jeunes femmes déterminées à exercer une activité professionnelle, acceptant des salaires extrêmement bas malgré les qualifications qu'elles offrent (Ponceaud Goreau, 2014). Ceci est d'autant plus marqué dans un Etat comme le Tamil Nadu où des efforts notables

ont été faits dans les deux décennies précédentes pour favoriser la scolarisation des jeunes filles<sup>81</sup>. Dans les années 1990, des incitations financières étaient versées aux directeurs d'écoles qui avaient les plus forts taux de scolarisation féminine. Des latrines fermées ont été construites dans les établissements et les jeunes filles qui entraient dans le secondaire recevaient l'emblématique vélo rose, parfois mauve. Cela pourrait paraître anecdotique pourtant ce fut une réponse efficace aux familles qui craignaient de possibles agressions (notamment à caractère sexuelle) contre leurs filles lorsqu'elles se déplaçaient à pied ou par les transports en commun. A la fin de leurs études, ces jeunes femmes souhaitent travailler.

L'évolution de la structure des emplois est plutôt favorable à la croissance des emplois salariés féminins dans le secteur des services. Celui-ci représente une importante main d'œuvre mais n'offre que de faibles rémunérations et des perspectives de carrières assez faibles alors que ces emplois nécessitent des compétences, que les procédures de recrutement sont sévères et qu'ils demandent une certaine productivité. Pour autant, ces emplois répondent aux aspirations des jeunes femmes et sont ensuite le moyen d'adaptation des ménages qui tentent de négocier l'augmentation des coûts de la vie et des pratiques liées aux nouvelles représentations de style de vie.

Les professions d'enseignantes ou d'infirmières correspondent particulièrement à une image de femme moderne et accomplie dans une activité socioprofessionnelle compatible avec la vie de famille. Il reste indiscutable que les femmes ont un rôle important à jouer dans la famille (en tant qu'épouse, mère ou belle-fille, gardienne du foyer aux obligations publiques et religieuses spécifiques) et les conventions collectives sont parfois difficiles à négocier. Les enseignantes de *preschool* exercent l'équivalent d'un temps partiel, bénéficient de deux journées de repos par semaine, des vacances et de la possibilité de garder leurs enfants sur le lieu de travail. Cela explique la proportion de jeunes mères de famille employées dans des *preschools* privées et les mini-centres publics comme l'explique Gowri ci-dessous.

Entretien avec Gowri, enseignante dans un *anganwadi*, à Muthialpet, Pondichéry, le 16 et le 24 juillet 2014.

*J'enseigne ici depuis seulement un an. Vingt-cinq enfants de deux à quatre ans sont inscrits (huit étaient présents lors de notre première visite et neuf lors de la deuxième). Il a été récemment ouvert en raison de l'augmentation de la population de ces quartiers quand d'autres pourtant proches de moins de 500m n'accueillent presque plus d'enfants.*

---

<sup>81</sup> Si le taux de participation à l'enseignement supérieur des jeunes de 18 à 23 ans est plus important au Tamil Nadu que pour la moyenne nationale (45,2% contre 24,3%, source : 2014-2015 All-India Survey), ceux qui ne sont pas étudiants, en formation ou occupant un emploi (les NEET, Not in Employment, Education or Training) sont nombreux, notamment chez les jeunes en milieu rural ayant suivi des études supérieures (Vijayabaskar, 2017a : 70).



*(...) J'ai travaillé deux ans dans un hôpital de Cuddalore, mais après mon mariage à Pondichéry (son mari tient une épicerie) et la naissance de mes deux enfants, j'ai postulé comme enseignante dans les anganwadis. En raison de mon peu d'ancienneté, mon salaire est très faible (3500Rs et son assistante, elle aussi peu expérimentée, reçoit seulement 1500Rs) et mon contrat n'est pas encore pérennisé. Cela agit sur ma motivation (lors de notre première visite, elle était absente et lors de la seconde, elle est arrivée autour de 10h20). L'avantage de cet emploi reste les horaires (dans la mesure où l'assistante habitant le quartier accueille les enfants dès 8h30) qui me permettent de déposer les enfants à l'école (son fils de 9 ans et sa fille de 6 ans vont dans une école privée catholique à 1,5km au nord de chez elle). A cause de la circulation importante, je mets entre 20 et 30 minutes pour venir en scooter, c'est pour cela que j'arrive souvent en retard. Je m'entends bien avec l'assistante et ma hiérarchie est plutôt compréhensive. Prendre quelques jours lorsque les enfants sont malades ne pose généralement pas de soucis puisque j'ai droit à une vingtaine de jours de repos par an.*

Teresa, âgée d'une quarantaine d'années, explique comment elle est devenue enseignante à l'école Jayarani (entretien mené le 17 et le 19 juillet 2013). Mariée peu après avoir terminé ses études secondaires en Inde du nord, elle s'est installée chez son mari au Tamil Nadu puis à Pondichéry. A ce moment-là, elle ne parlait pas tamoul, elle conversait avec lui en hindi ou en anglais, elle sortait très peu de chez elle. Lorsque ses enfants ont grandi, elle a voulu travailler et a mis en avant le fait qu'elle savait parler anglais pour être recrutée comme enseignante dans une école privée. L'entretien a été rapide, elle a été mise en situation et jugée sur place. Beaucoup de ses collègues démissionnent et elle-même explique que les conditions de travail sont très difficiles : les enfants sont nombreux (une trentaine dans une pièce de 16m<sup>2</sup>), ils viennent de milieux très modestes et elle ne les sent pas toujours prêt à apprendre, elle ne peut pas vraiment circuler dans sa classe ou s'isoler avec les élèves qui en auraient le plus besoin et elle ne voit pas ce qu'elle pourrait dire aux parents pour aider leurs enfants.

**Tableau 3 - Tranche d'âge des enseignants du préscolaire interviewés entre 2013 et 2015**

	Nombre d'enseignants dont l'âge a été renseigné lors des entretiens pour chaque tranche d'âge	Dont privé	Dont public ( <i>anganwadis</i> et école publique)
A : 18-30 ans	16	11	5 (une en <i>anganwadi</i> )
B : 30-45 ans	10	10	0
C : 45-60 ans	4	0	4 (quatre en <i>anganwadi</i> )
Total	30	21	9

Lors des entretiens, il ressort que l'importance de la part des plus jeunes femmes s'explique par le souhait de se constituer une forme de dote avant le mariage ou du moins d'avoir une « activité » et acquérir une certaine indépendance financière pour de menus plaisirs. Elles mettent également en avant leur plaisir d'enseigner.

Entretien avec Dr Uma, fondatrice de deux écoles franchisées Eurokids (1<sup>er</sup> paragraphe) et avec A.<sup>82</sup>, la directrice (2<sup>ème</sup> paragraphe), à Pondichéry, le 8 août 2014.

*Dr Uma : Pour l'instant, les quatre jeunes femmes employées ici sont toutes célibataires. Il faut dire que les méthodes d'enseignement répondent à un cahier des charges précis établi par Eurokids. Elles doivent se former régulièrement aux méthodes et au matériel, un formateur vient exprès de Chennai un week-end tous les deux mois. Pour choisir l'enseignante, je regarde comment elle enseigne plus que ses diplômes, de toute façon elles ont toutes leur diplôme d'éducatrice délivré par l'université. Elles ont moins de trente ans, elles se présentent à l'école après avoir fini leurs études et elles y restent généralement jusqu'à leur mariage.*

*A. : Les enfants sont là environ jusqu'à midi. Les maîtresses restent souvent jusqu'à quatorze heures pour préparer leur journée du lendemain et bavarder. Moi, je reviens le samedi matin au bureau. Je prends mon temps.*

Entretien avec Barhani, enseignante dans une école privée à Muthialpet, le 16 juillet 2014.

*J'enseigne à Shanti Joy Nivas 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. J'ai l'impression que l'air circule entre les bâtiments ouverts sur la cour centrale, je vois les enfants se déplacer librement et les personnes curieuses peuvent pousser le portail. Je trouve amusant de voir la surprise des parents quand ils comprennent que ce n'est qu'un établissement préscolaire car, de l'extérieur, la taille du bâtiment les laisse imaginer que c'est une école qui accueille beaucoup d'enfants, de primaire ou de niveau collège. C'est un très beau métier même si le salaire ne me rendra jamais indépendante financièrement.*

Entretien avec l'enseignante de l'école d'Erayanur, à Tindivanam, le 1<sup>er</sup> août 2013.

*J'ai le certificat de fin d'études secondaires, j'ai étudié un peu dans le supérieur mais je n'ai pas les certifications d'enseignante. Ma sœur et ma tante sont enseignantes à l'école primaire de Cluny à laquelle cette preschool est rattachée, ce sont elles qui m'ont présenté à la directrice. Je voudrais étudier davantage alors j'économise, je*

---

<sup>82</sup> L'enseignante ne veut pas qu'on la nomme.

*pourrais bientôt passer le certificat pour être comme elles professeur et quitter le préscolaire.*

Comme les formes de patriarcat familial restent encore très importantes, travailler dans une *preschool* est une manière de contourner les réticences familiales et de négocier des libertés pour des jeunes femmes soucieuses de rester actives à l'extérieur du domicile familial.

Dans le cas des écoles publiques, se distinguent plusieurs cas qui expliquent la forte différence de salaires. Les employées d'*anganwadis* débutent avec de faibles salaires : de 3 500 à 4 000 Rs en début de carrière pour celles qui gèrent seules un mini-centre, environ 8 à 9 000 Rs au bout de quelques années d'ancienneté lorsqu'elles deviennent responsables d'un centre. Les assistantes débutent avec un salaire de seulement 1 500 Rs. Les salaires sont calculés en fonction de l'ancienneté et peuvent paraître importants. Par exemple, parmi les employées rencontrées, les trois qui ont entre 27 et 33 ans d'ancienneté, ont des salaires entre 21 et 23 000 Rs. Les quatre enseignantes du préscolaire public ont de leur côté peu d'ancienneté (de un à huit ans) car le privé est implanté depuis plus longtemps que le public dans ce secteur. Encore très rare au Tamil Nadu, le préscolaire débute à Pondichéry officiellement en 2006. Les salaires sont nettement inférieurs à ceux de leurs homologues du secteur primaire. Ils sont tout de même légèrement supérieurs à ceux du privé et elles bénéficient de certains avantages. Cela peut représenter un tremplin pour accéder au corps enseignant du primaire.

Entretien avec le directeur de l'école publique de Solai Nagar, Pondichéry, le 24 juillet 2015.

*Cela m'amuse de voir qu'il y a de plus en plus de femmes enseignantes. Pour l'instant, elles s'occupent des préscolaires et des élèves de première et deuxième année mais comme les femmes ont de meilleures notes aux examens, je suis sûr que bientôt il n'y aura plus que des femmes dans le corps enseignant !*

Entretien avec le responsable-adjoint de l'éducation élémentaire, à Marakkanam, Tamil Nadu, le 22 juillet 2015

*Je gère le versement des traitements des 380 professeurs. Cette année, pour la première fois, la part des femmes dans les écoles primaires est majoritaire par rapport à celle des hommes. En fait, le gouvernement a décidé cette année de n'embaucher que des femmes car elles s'occupent mieux des enfants<sup>83</sup>. Les parents sont plus rassurés. Elles sont affectées en priorité aux classes des plus jeunes.*

Lorsque les enfants sont accueillis à l'école pour une préscolarisation, il semble évident pour tous les acteurs (directeur, collègues des autres classes ou parents) que le personnel sera exclusivement féminin. Les femmes déjà présentes en tant

---

<sup>83</sup> Je n'ai pas eu l'occasion de vérifier cette information. Néanmoins, depuis 2012, le département de l'Éducation a publié un décret favorisant la nomination de femmes en tant que chef d'établissements dans les collèges et lycées publics de filles.



qu'enseignantes en primaire sont donc de plus en plus nombreuses. Elles sont aussi plus visibles que leurs homologues masculins puisqu'elles s'occupent des enfants les plus jeunes qui sont plus facilement accompagnés par des membres de la famille. Le personnel masculin a moins de contacts directs. La situation est assez semblable dans les écoles publiques et dans les écoles privées où le préscolaire est intégré.

Cette mise en avant du personnel féminin rappelle la situation qu'ont connue les premières employées des *anganwadis* qui se devaient d'avoir une démarche active auprès de la population<sup>84</sup>. A cette époque, l'éducation pour de si jeunes enfants n'était pas au

cœur du dispositif de développement ni des aspirations de la majorité des familles. Le contexte des années 1980 est encore marqué par une répartition homme-femme préoccupante (977 femmes pour 1000 hommes), un taux d'alphabétisation d'à peine 58% pour les hommes et 35% pour les femmes. L'accessibilité aux services d'aides sociales est encore difficile en raison du faible taux d'urbanisation (33% de la population du Tamil Nadu) et de la faiblesse des infrastructures. La nécessité d'avoir un mode de garde pour les enfants de moins de cinq ans concerne 26% des 5 560 000 mères qui travaillent à l'extérieur de leur domicile (Swaminathan, 1991).

Extrait du document "How to run a balwadi?"<sup>85</sup> écrit par Anuthai Vagh en 1979.

*His daily programme will be somewhat on the lines given below:*

- (1) *Cleanliness of the hut and courtyard.*
- (2) *Personal cleanliness -To plait hair, to wash and clean hands and feet, to keep heir clothes properly, to stitch buttons, if there are no buttons; to stitch clothes which are ripped and if necessary to put on a patch and to take care of nails.*
- (3) *Prayers and some devotional songs.*
- (4) *Collective or Group Activity - This may be divided into two sections:*
  - (a) *Music - This may include nursery rhymes, action songs, songs to be sung while going round and round in a circle.*
  - (b) *A story, free conversation with children, acquaintance with various objects, dramatizations, etc.*
- (5) *Individual activity programmes - There are activity programmes provided for hand work, sensory experiences and sense-training, developing language ability, maths ability, etc.*

<sup>84</sup> Source illustration : <http://hetv.org/resources/anganwadi.htm>.

<sup>85</sup> Même si les termes *balwadi* et *anganwadi* sont utilisés indifféremment dans la conversation courante, le premier est l'endroit exclusivement consacré à la préparation scolaire des enfants et le deuxième peut recouvrir d'autres attributions. Nous préférons le terme *anganwadi*.

Les premières enseignantes *d'anganwadis* (source de l'illustration : <http://hetv.org/resources/anganwadi.htm>) sont confrontées aux difficultés d'aller dans les villages, expérimentant et remettant en question ce qu'elles ont appris face aux particularités locales, elles font des efforts pour participer à la vie du village et assurer la régularité de la fréquentation des enfants et surtout des fillettes. Leur fonction de modèle est dès lors essentielle pour encourager l'équité contre la non-mixité sociale et de genre et inculquer des notions visant la salubrité, l'alimentation en eau et la présence de latrines fermées. Pour cela, des prescriptions indiquent les rituels auxquels les employés doivent s'astreindre : prendre soin de soi, de ses ongles, de ses cheveux, avoir des vêtements correctement fermés ou boutonnés, prendre soin du local et le décorer... (Vagh, 1979). Si les emplois d'assistantes sont prioritairement réservés aux veuves, aux femmes indigentes ou appartenant aux communautés SC et ST, l'achèvement du cursus du collège (10<sup>ème</sup> année) est requis pour les emplois d'enseignantes et complété par une petite formation. Les *anganwadis* ont contribué à modifier le rapport de genre au sein des familles en soutenant le travail féminin à l'extérieur du domicile, en encourageant les adolescentes à continuer d'aller à l'école et en protégeant mieux les fillettes par des soins adaptés. Même s'ils sont initiés par le haut, ils se placent dans le courant des féministes indiennes des années 1970 qui vise à inscrire les femmes vivant en milieu rural dans la dynamique du développement et à leur donner les moyens de devenir les instruments du changement social en leur fournissant des programmes qui représentent un enjeu et mobilisent leur intérêt. La réussite de ces programmes au Tamil Nadu est à coupler avec l'activisme régional des populations modestes.

Les employées des *anganwadis* en formation à Chennai (source : <http://icds.tn.nic.in>)



Tout d'abord, la subordination des femmes aux différentes étapes de leurs vies se traduit par la difficulté de trouver un emploi en dehors des tâches domestiques ou des travaux des champs, la précocité du mariage et les normes sociales restreignant la mobilité des adolescentes et qui représentent des contraintes supplémentaires pour l'éducation des filles (Majumdar & Mooij, 2011; Lewis & Kagan, 1999). Il subsiste une crainte pour les parents d'envoyer leurs filles loin du village ou de payer pour une école privée, et malgré les politiques éducatives en faveur de la scolarisation de tous et les mesures plus particulièrement orientées vers les filles<sup>86</sup>, leur scolarité reste la plus affectée par les choix des parents. Ensuite, à la pauvreté de certaines familles, la préférence pour le fils

<sup>86</sup> Les jeunes filles peuvent recevoir des bourses ou une bicyclette lorsqu'elles entrent dans l'enseignement secondaire comme au Tamil Nadu.

peut engendrer une moindre allocation des ressources aux filles, à laquelle peut s'ajouter une difficulté d'accès aux soins et une moindre quantité de nourriture, accentuée davantage encore pour les cadettes que pour l'aînée (Lewis & Kagan, 1999). La visibilité des enseignantes, jeunes femmes diplômées exerçant un travail valorisant, renforce l'encouragement de la promotion de l'éducation des fillettes. C'est un objectif particulièrement suivi au Tamil Nadu où la mise en place des premiers programmes de préscolarisation, à travers les *anganwadis*, visait à assurer à toutes les fillettes une meilleure accessibilité à l'école primaire et à contrer un certain nombre d'inégalités de genre.

La reconnaissance de l'éducation des femmes est assez récente en Inde puisque la tradition brahmanique réservait l'étude aux hommes de hautes castes afin de maintenir une certaine idée de l'ordre social. Et, si la Constitution projetait de rendre la fréquentation de l'école primaire obligatoire et gratuite pour tous, de six à quatorze ans, cela n'a été ratifié qu'en 2009 à travers la loi pour l'Education Pour Tous (ou loi *Right To Education, RTE*, chapitre 5). Depuis 1986, l'Etat central consacre une partie de sa politique nationale d'éducation (ou *National Policy on Education*) à la responsabilisation dont les femmes doivent faire preuve dans le processus d'éducation (Government of India, 1986). C'est la première politique éducative qui reconnaît la persistance de la variable genre dans la marginalisation des femmes et des filles (Jandhyala, 2003). La mixité n'est pas remise en question. Elle reste plutôt synonyme de progrès social, encouragée par les valeurs véhiculées par les institutions internationales qui arrivent en renforcement de mesures existantes et des efforts des politiques publiques pour promouvoir l'éducation des filles. Néanmoins, la présence de modèles féminins de réussite en contact direct avec les familles renforce la représentation positive de l'enseignement. La direction de l'école peut aussi être considérée comme une future promotion pour une jeune enseignante même si les situations diffèrent, notamment selon le caractère public ou privé et la taille de l'école.

**Tableau 4 - Sexe du directeur d'écoles publiques et privées visitées**

Sexe du directeur	Ecoles publiques <sup>87</sup>	Ecoles subventionnées ou non
Femme	2	13
Homme	5	6
Nombre total de directeurs des écoles visitées	7	19

<sup>87</sup> Les données ont été collectées seulement dans les écoles publiques accueillant les à Pondichéry, hormis une au Tamil Nadu où l'accueil est en expérimentation. Les *anganwadis* ne sont pas comptabilisés.

Entretien avec la directrice d'une école publique de Villupuram, Tamil Nadu, le 22 juillet 2015.

*Je suis directrice de cette école de deux classes depuis seulement un an. Nous accueillons les enfants à partir de 5 ans et enseignons en anglais. J'ai 28 ans d'expériences, un MBA et un DTE, mon salaire de base est de 15 000 Rs.*

Entretien avec A.Vinayagam, directeur d'une école publique à Marakkanam, Tamil Nadu, le 22 juillet 2015.

*J'ai 42 ans. J'enseigne depuis 19 ans. Mon salaire de base est de 9500 Rs auquel s'ajoute 4500 Rs pour la prime de direction, une allocation semestrielle correspondant à 113% du salaire, des aides mensuelles de 1400 Rs pour le loyer, 100 Rs pour la cotisation santé et d'autres avantages.*

Entretien avec V.Sekar, directeur de l'école publique Khazikupam, Tamil Nadu, le 22 juillet 2015.

*J'ai un M.A. et un M.Ed (master of administration, master of education). De 1984 à 2009, j'étais professeur à Pullichapallam, dans une école secondaire. En 1990, j'ai préparé par correspondance un B.A. de Géographie à l'université de Madras. Jusqu'en 1999, j'ai préparé un B.Ed and M.Ed (tamil), en Géographie, un M.A. en tamoul. En 2009, j'étais principal à la middle school de Kodukkur (à côté de Thirukkanur). Puis, j'ai travaillé au bureau de la perception où j'exerçais comme AEO, adjoint au bureau des affaires scolaires pendant un an et demi. En 2014, je suis arrivé dans cette école qui a été convertie en 2001 en middle school, cela veut dire que nous accueillons les élèves plus longtemps. Grâce à mon expérience et mes diplômes, j'ai calculé que mon salaire mensuel est de 60 000 Rs, tout compris. Quand je serai à la retraite, je toucherai une prime puis une pension tous les mois d'environ 20 000 Rs.*

Dans le cas des enfants préscolarisés accueillis dans les écoles publiques, la fonction du directeur est occupée par des enseignants dans le dernier tiers de leur carrière et majoritairement par des hommes. Ils assurent la direction de l'école primaire à laquelle le préscolaire est attaché. Leur fonction est vécue comme un souhait de mobilité professionnelle, une augmentation de leur salaire et est plutôt confié à quelqu'un qui est en fin de carrière. Quatre sont exclusivement directeurs, le cinquième est enseignant pour les élèves de cinquième année. Les deux directrices exercent dans des écoles plus petites, de deux et trois classes, et sont aussi enseignantes avec des niveaux multiples (en 1<sup>ère</sup> et 2<sup>ème</sup> année pour l'une, en 4<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année pour l'autre).

Dans les écoles privées, aucun homme noté comme directeur n'exerce de fonction d'enseignement. Ils se considèrent pour deux d'entre eux comme des « guides » et deux autres comme des « fondateurs » d'école qui délèguent le management courant à l'enseignante la plus âgée. Les femmes sont directrices de treize écoles privées de notre étude et seulement deux enseignent. Dans toutes les écoles visitées (hormis celles où la direction est gérée par la fondatrice de l'école), les directrices ont été choisies parmi les enseignantes ayant le plus d'ancienneté dans l'école et non en examinant les diplômes. Le diplôme joue plutôt un rôle discriminant lorsqu'il s'agit de répartir les niveaux.

Entretien avec Vinola, coordinatrice de l'association Desire India qui gère, entre autres activités, la *preschool* Little Angels, au siège à Aminjikarai, Chennai, au Tamil Nadu, le 29 juillet 2014.

*Suseela est la plus ancienne des enseignantes, elle est très dynamique et très investie dans l'école. C'est un des membres fondateurs de l'école, elle joue un rôle moteur ici. C'est pour cela qu'on l'a choisie comme directrice. Elle considère les enfants comme les siens, elle est très « chrétienne ». Glory est plus effacée, c'est la femme d'Anand (recruté comme assistant polyvalent pour les différents programmes de l'association et aussi lié à la parenté du sous-directeur de l'association). Ils vivent dans la petite maison (au fond de la cour de l'école). Dhanavanthani s'occupe des plus grands, elle seule est hindoue et d'une « caste supérieure » aux autres, il y a une sorte de distance respectueuse entre elle et les familles. C'est mieux que ce soit elle qui s'occupe des plus grands.*

Suseela est la directrice et la plus ancienne enseignante de l'école, recrutée auprès de la communauté chrétienne. Elle est très impliquée dans les relations avec les parents. Célibataire, entièrement dévouée à son métier et à l'école, elle considère les enfants comme les siens. C'est elle qui gère l'école, parle en public et prend les décisions en l'absence de Vinola. Dhanavanthani est la dernière enseignante recrutée, plus qualifiée, elle s'est vu confier le groupe des UKG et la responsabilité de les préparer au mieux à leur entrée en primaire.



Cette partie s'est appliquée à décrire et à analyser ce qui est le plus visible dans les établissements préscolaires, à mieux comprendre cet espace réglé et partagé que l'on embrasse dans un premier regard. La partie suivante examinera ce que cet espace représente pour ses premiers utilisateurs. C'est réellement un espace de vie pour les jeunes enfants qui le fréquentent au quotidien. En raison de la difficulté de recueillir la parole des enfants, j'ai choisi de partir de leurs pratiques qui s'articulent selon différents degrés de proximité avec leur domicile et toujours accompagnées par des adultes.

## Chapitre 4 - La construction de l'espace chez les enfants : de l'espace connu à l'espace vécu



Les enfants ne sont pas encore arrivés dans la salle de classe.



Les mères de familles après les entretiens menés en groupe.

Entretien avec Nimeeka, enseignante et mère de famille (à gauche sur la photo), à l'école préprimaire Arul Vazhi, à Auroville<sup>88</sup>, Tamil Nadu, le 18 juillet 2013.

*Comme c'est le premier mois d'école, les mères et les sœurs accompagnent librement les enfants. Il n'y a pas d'horaires précis, le groupe se forme naturellement comme à la maison et les accompagnants peuvent rester un peu avec les enfants. Il n'y a pas d'obligation scolaire. C'est avant tout une motivation personnelle d'amener les enfants. On les envoie ici pour les habituer à l'école et les préparer au primaire, qu'ils aient de bonnes habitudes. Le matin, la maman les lave, les brosse, les prépare pour aller à l'école, ils prennent un bon petit déjeuner. Ils se réveillent d'eux-mêmes et sont impatients d'aller à l'école, ils ne cessent de demander aux parents et aux grands-parents quand est-ce que ça commence... (...) Les enfants sentent tout de suite que ce n'est plus comme à la maison.*

Dans ce chapitre, je partirai d'une réflexion sur la manière dont le jeune enfant s'approprie l'espace préscolaire en intégrant ses caractéristiques spatiales à l'aune de ses référents personnels. Les enfants et les parents ne perçoivent pas les mêmes éléments, les premiers étant bloqués sur les apparences et les signes explicites par leur

<sup>88</sup> Auroville est une cité expérimentale située à une dizaine de kilomètres au nord de Pondichéry dans l'Etat du Tamil Nadu. Elle fut créée en 1968 par une française, Mirra Alfassa, surnommée la Mère, et le philosophe indien Sri Aurobindo. La cité a pour vocation d'être universelle et de n'appartenir à personne. A leur installation, le site était aride. Des puits, des éoliennes pour le pompage, des réseaux d'évacuation et d'adduction d'eau ont été installés. Plus de deux millions d'arbres et d'arbustes ont été plantés. Aujourd'hui, deux mille résidents internationaux y vivent ainsi que les populations indiennes installées dans les villages. Tous profitent des installations de la communauté de diverses manières et travaillent pour la plupart dans les différents ateliers d'Auroville. Par exemple, la famille de Nimeeka est originaire des terres d'Auroville avant que la communauté ne s'y installe et son mari travaille au « four solaire », disque parabolique géant installé sur le toit de la cuisine communautaire.

stade de développement, les seconds recherchant des signes plus implicites qui s'intégreraient à leur système de représentations. La description et l'analyse de ces éléments permettent de définir l'espace de vie du jeune enfant fréquentant la *preschool* et de comprendre les évolutions récentes des pratiques et des rôles parentaux. Bien que la parole des jeunes enfants n'ait pu être recueillie, à l'aide des observations et des entretiens avec les parents, je tenterai d'expliquer comment leurs expériences au sein de l'espace préscolaire contribuent à la construction d'un espace vécu ainsi que l'évolution des rôles parentaux qui les touchent au premier plan.

#### **4.1. L'enfant et l'espace préscolaire**

##### **Perceptions de l'espace chez les jeunes enfants**

Dans ses premières années, l'enfant évolue dans un espace régi par l'aspect sensori-moteur, c'est-à-dire qu'il perçoit des signaux sensoriels qui éveillent son intérêt et le stimulent en lui donnant par exemple envie de se déplacer. Il apprécie la répétition des mêmes stimulations en provenance de son environnement : bruits, odeurs ou sensations tactiles. Son espace est étroitement lié au cadre familial et est perçu selon un point de vue résolument égocentrique. Cet espace est vécu par le corps en mouvement, par ses expériences et ses repérages personnels. A l'âge où l'enfant commence sa préscolarisation, il perçoit l'espace tel qu'il le pense, à ses propres dimensions, construisant des notions spatiales d'inclusion et d'exclusion (intérieurité, extérieurité, délimitation), d'orientation (antériorité, latéralité, hauteur) et de distance (proximité, éloignement, contiguïté, encadrement).

La mise en parallèle du logement des enfants, de leur quartier et de leur école peut être intéressante pour comprendre les sentiments qu'ils éprouvent et comparer les sensations et les mouvements. Pour les trois familles présentées ci-dessous, des similitudes existent entre leur logement et la salle de classe fréquentée : l'étroitesse des pièces, la proximité physique avec les membres de la famille ou les camarades de classe, l'absence de lumière et d'aération naturelles, la faible isolation phonique. Ces sensations comparables sont plutôt positivement reconnues par les enfants. L'espace scolaire est tout d'abord vécu par le corps en mouvement, puis par des expériences et des repérages personnels. L'enfant apprécie les routines attachées aux lieux mais encore peu d'écoles préscolaires visitées sont pensées comme tel. Chacun s'attache pourtant à mettre en place des habitudes : conserver le même porte-manteau ou le même casier pour ranger ses affaires, s'asseoir sur le même siège ou au même bureau, repérer les coins où s'installer pour goûter ou jouer...

L'aménagement des locaux peut être contraint par les bâtiments existants, les fonctions qui leurs sont astreintes, les chartes qui régissent les écoles franchisées... La lumière,

l'espace et l'aération sont particulièrement recherchés. Les enseignantes allument souvent de manière systématique l'éclairage au néon et le ventilateur au plafond pour palier l'absence de lumière et d'aération naturelles. Elles insistent sur le rangement des cartables pour faciliter les déplacements, élaborent des piles savantes de cahiers et de manuels sur les petites tables ou les rares étagères dont elles disposent.

## Mise en parallèle du logement de l'enfant et de la salle de classe : l'exemple de l'école de Jayarani

### Planche photographique 3 - Logements et espaces classes



Chez Kala : Au départ, des terrains vagues, situés autour de la gare et appartenant au gouvernement, ont servi à l'installation d'habitats précaires pour les nombreuses familles qui vivotaient à la gare de Pondichéry et ne parvenaient pas à se loger. Il y a quinze ans, quand la famille de Kala a construit cette maison, la limite du terrain public était floue et les constructions illégales n'étaient pas contrôlées. C'était une simple hutte. Peu à peu, le sol a été bétonné et à quelques endroits carrelé. Des parpaings ont renforcé les murs, mais le toit fuit toujours, constitué d'un empilement de tôles de tailles diverses et de branchages. La maison a été partagée en deux au mariage de Kala, elle et son mari d'un côté, sa sœur et sa mère de l'autre. La pièce du fond sert à la cuisine et au rangement.



Chez Divhya : La maison est située au deuxième étage d'un petit immeuble coloré. Au rez-de-chaussée vit le propriétaire qui loue les appartements au-dessus. Le logement de Divhya est en fait situé sur le toit-terrasse de l'immeuble d'où dépassent des murettes en briques sur lesquelles s'appuie un tressage de tôles et de branchages constituant les murs et le toit, le loyer est de 1 500 Rs par mois. Contrairement à Kala, elle dispose de l'eau courante dans son logement. Cette photographie est prise depuis la porte d'entrée du palier où se trouvent l'évier et une petite pièce qui accueille la douche et les toilettes.



Chez Sathiya Raj, Radha et leurs enfants Basilika Thabitha, Irudhya et Johndy Rose : Le logement est installé dans un petit immeuble au fond d'une cour. Le robinet est sur la terrasse commune. Cette photographie est prise sans zoom en étant assise sur le sofa, adossée au quatrième mur, non visible sur l'image.

La salle de classe de Jayarani mesure environ 16m<sup>2</sup>. Cette photographie est prise appuyée dans le coin opposé à la porte en prise de vue grand angle.



Les logements présentés ci-dessus sont très peu dotés en mobilier, la position assise sur une natte est la plus fréquente. Le couchage est faiblement isolé du sol et les espaces d'intimité sont rares. A la différence de l'*anganwadi*, les enfants de la *preschool* expérimentent la présence de mobilier scolaire, principalement des chaises en plastique et des bancs en bois qui servent de supports pour les cahiers ou de petits bureaux pour les écoles les mieux équipées. Les enfants éprouvent ainsi de nouvelles postures. Il est intéressant de garder cette idée en tête puisque leur enveloppe corporelle, leur première échelle spatiale, est rapidement contrainte. L'enfant n'est plus, ni nourri, ni porté par l'adulte référent et la séparation des corps enfant-adulte est nette par rapport à ce qu'il a connu dans sa prime petite enfance. Le contact physique est différent et laisse place aux échanges oraux entre l'enfant, ses pairs et l'adulte.

L'enfant développe sa motricité fine, travaillant la souplesse, l'économie des gestes, la précision et la rapidité. A partir de deux ans, il perçoit des signes plus fins et les évolutions de son environnement familial qu'il traduit par le langage avec autrui. Il conçoit des itinéraires, des fonctions et les interdits inhérents aux différents espaces de l'école. L'enfant est encore porté par l'intuitif et un certain égocentrisme et c'est ainsi qu'il vit l'espace. Il expérimente les sensations spatiales en pratiquant des itinéraires, en découvrant des passages secrets ou des coins à l'écart des adultes, en ressentant le vide lors des regroupements en ronde ou en étant seul dans la cour ou dans une pièce. Il les compare entre elles ou avec celles qu'il connaît chez lui, il prend plaisir à les renouveler. A l'âge préscolaire, il perçoit mieux les alignements, les rangs, les positions spatiales comme s'asseoir sur quelque chose, ranger un objet sous le banc, les distances et les proximités en se référant notamment à sa propre personne. Ces considérations commencent à être prises en compte dans les différentes structures préscolaires, à commencer par celles engagées dans la méthode Montessori, mais l'absence d'espace, dans la classe et dans la cour, ou de matériel (jeux de construction simples comme les cubes, les planchettes ou les cartes épaisses, les puzzles...) compliquent leur intégration dans les pratiques éducatives courantes.

L'espace préscolaire reproduit des sensations familières du domicile des enfants, qui si elles peuvent sembler rassurantes n'en représentent pas moins des contraintes à son développement sensori-moteur. Le jeune enfant éprouve également de nouvelles perceptions et prend conscience de son individualité en s'appropriant son nouvel espace de vie.

## 4.2. Articulation de l'espace préscolaire dans l'espace de vie des jeunes enfants

### Inscription de l'école dans l'espace de vie des jeunes enfants

La localisation du centre *anganwadi* est aisée pour les enfants car il est ancré dans une logique de voisinage. Le personnel est lui-même principalement recruté parmi les candidates originaires du quartier. Sa fréquentation relevant avant tout de la proximité géographique, les individus ne se rendent qu'à l'*anganwadi* de leur quartier ou de leur village et ne connaîtront pas les autres. Les centres peuvent être installés dans des maisons ordinaires louées ou mises à disposition pour un temps plus ou moins longs ou à proximité d'autres bâtiments publics (centre médicaux, centre de distribution de denrées alimentaires<sup>89</sup>, écoles primaires...) et ne pas s'en distinguer.

Lors de ses déplacements entre le domicile et une *preschool*, l'enfant perçoit plus finement les notions de voisinage et de limites entre les espaces. Ces sensations spatiales lui permettent de décentrer sa perception. Le développement de la fonction sémiotique contribue également à la formation de son espace vécu. Il a ainsi recours à des images mentales pour se représenter un objet absent ou un espace, pour établir des liens entre les espaces, les fonctions et les personnes, des liens de ressemblances entre les espaces familiers ou pour comprendre une signification conventionnelle (comme les écriteaux pour le nom des classes ou du bureau de la direction). L'école peut être marquée par des limites visibles comme un portail fermé pendant la journée de classe, la présence d'un gardien, le devoir de renseigner un registre de visiteurs, le stationnement des parents ou des *autorickshaws*<sup>90</sup> à l'extérieur des bâtiments lorsqu'ils les attendent, le port d'un uniforme pour les enfants qui y sont scolarisés...

L'espace scolaire apparaît généralement comme un espace facilement identifiable par son extérieur et dans sa globalité, notamment par ses éléments propres comme le préau ou la cour (Sgard & Hoyaux, 2006 :10). Cela n'est pas toujours le cas quand est considérée l'hétérogénéité des formes d'espaces préscolaires indiens, contraints de diverses manières. Pour ces jeunes enfants, ce rapport implicite à l'espace scolaire est en construction. Son organisation interne, ses fonctions, ses utilisateurs et leurs règles, par ailleurs modifiables, ne sont pas évidentes à percevoir. A cela s'ajoutent dans les premiers temps des difficultés à saisir les changements d'ambiance (bruit, lumière, matériau, temporalités...) et leurs repères. En tant qu'élève, l'enfant « traverse un espace

---

<sup>89</sup> Dans le cadre du système de distribution public sont distribuées des denrées de première nécessité, alimentaires ou non, aux personnes les plus nécessiteuses identifiées par une carte de rationnement. Elles se rendent dans des magasins d'Etat où les produits sont vendus à bas prix. Ce système est appelé *Public Distribution System*.

<sup>90</sup> Ce tricycle motorisé a sa partie avant construite à partir d'une motocyclette ou d'un scooter, tandis qu'à l'arrière se trouve une banquette pour transporter les passagers : cela représente une alternative intéressante aux réseaux de transport traditionnels, voire une solution à l'absence de ces infrastructures. Le chauffeur d'*autorickshaw* transporte des passagers comme un taxi ou par abonnement pour les transports d'enfants vers les écoles, il effectue également des livraisons et peut rendre de menus services.

totale­ment organisé laissant peu de place au change­ment, une institution elle­aussi fortement structuré et un temps avant tout caracté­risé par la contrainte » (Sgard & Hoyaux, 2006 :14). Les jeunes enfants expérimentent véritablement pour la première fois un espace « réglé et partagé » (ibid.) dans un temps collectif: ils apprennent à rester à leur place et à respecter celles des autres, à ne pas sortir de la salle, à se déplacer selon certains itinéraires, à organiser ses cheminements dans la cour et à éviter des lieux interdits.

L'enfant accède à une certaine individuation précoce car traditionnellement, le jeune enfant indien connaît une étroite promiscuité physique avec l'adulte référent, principalement la mère. L'espace de vie se confondait alors avec celui de sa mère qui l'amenait parfois à expé­rimer les transports en commun et les lieux tiers. En étant scolarisé, l'espace de vie des jeunes enfants prend alors davantage naissance de leurs expériences individuelles. L'école peut contribuer à multiplier les expériences lorsque les enfants sont invités par leur enseignant à découvrir de nouveaux espaces : stade, salle de réception pour le gala de l'école, autres établissements scolaires lors de cérémonies, sorties scolaires chez un commerçant, dans un zoo... Alors que Guy Di Méo insistait sur le fait que « l'espace de vie s'élargit ou se rétrécit » à la mesure, des âges, des sexes, des classes sociales, des possibilités de déplacement, de la nature même de l'espace (Frémont, 1976) » concret avec lequel chaque individu établit une relation idéologique qui s'enracine dans les réalités du quotidien, dans cet espace familier qu'elles décrivent (1998 : 31) », le type d'enseignement préscolaire peut également favoriser l'élargissement de l'espace de vie du jeune enfant. La *preschool* peut s'ouvrir sur l'extérieur en multipliant les visites chez des commerçants, un parc ou un stade le plus souvent.

Considérant que l'espace de vie « rend compte d'une expérience concrète des lieux, indispensable à la construction du rapport qui se tisse entre la société et son espace » (Di Méo, 1998 : 31), j'insiste sur la situation des familles qui accèdent à une tout petite prospérité et souhaitent investir dans la scolarité de leur enfant, constituant la majorité des familles de notre étude (7.4). En souhaitant préscolariser leur enfant, le lieu « école » entre plus tôt dans l'espace de vie de ces familles puisqu'il se situe en amont de la scolarité obligatoire. C'est une incursion volontaire dans cet espace. Du côté des enfants, c'est, après sa famille, le deuxième espace de socialisation où il acquiert les premiers éléments de structuration collective qui ne sont pas sans lui rappeler son origine ou sa position sociale. Ceci est d'autant plus fort qu'en Inde le découpage spatial en cours dans la plupart des villages est marqué historiquement par le système des castes qui sous-tend pour une part de la population l'exclusion spatiale de certains lieux. La coprésence d'institutions préscolaires marquera encore ce découpage de la population (figuré entre autre par le port de l'uniforme) tandis que la présence d'une seule école obligera la mixité sociale.

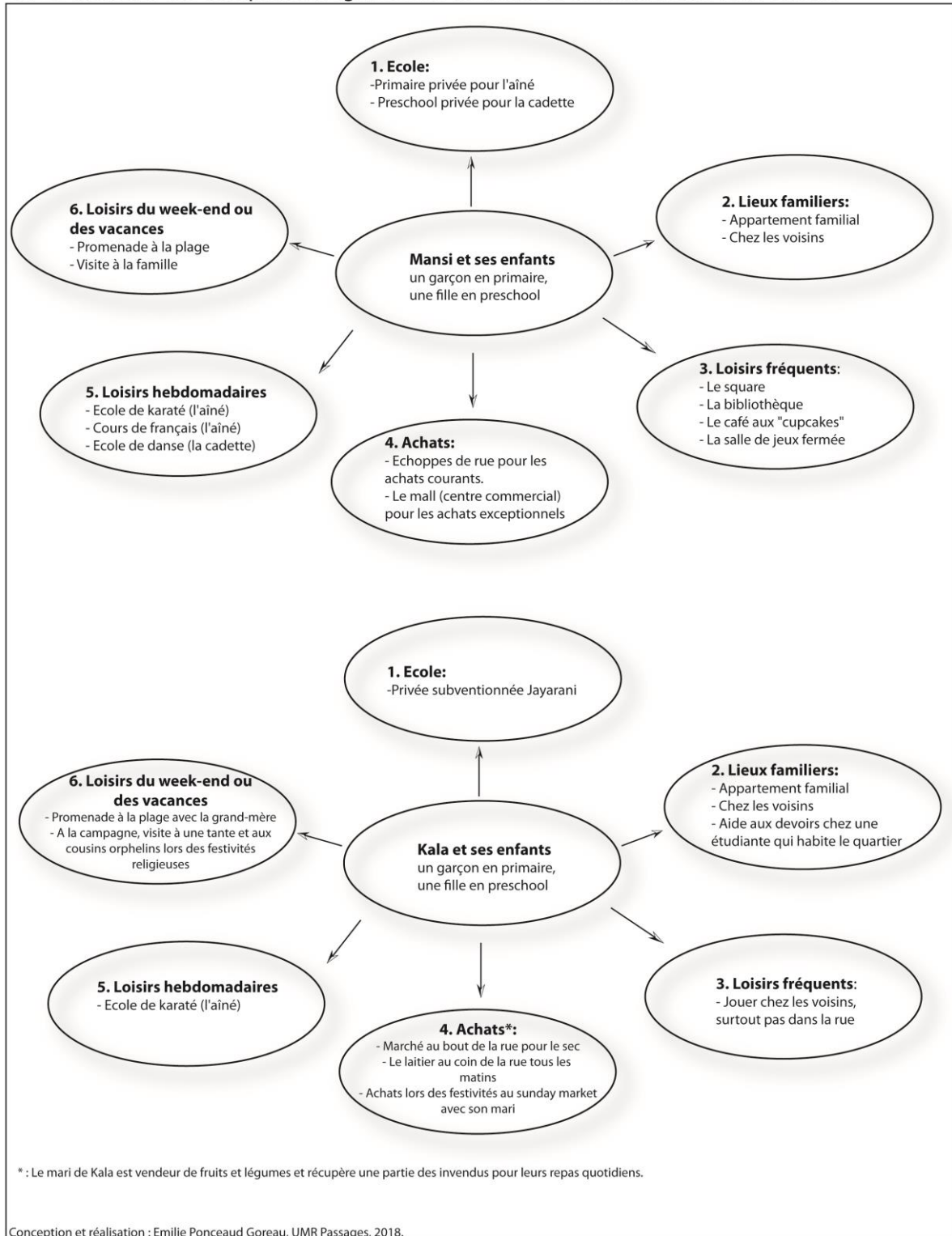


## **De l'enfant à ses accompagnateurs, quelle empreinte dans l'espace préscolaire et ses alentours ?**

Fréquentée au quotidien par les jeunes enfants et leurs accompagnants, l'établissement préscolaire participe à leur espace de vie, tel que le définit Guy Di Méo (2000) se confondant pour chaque individu avec l'aire de ses pratiques spatiales. Cet espace est aussi constitué par nos cheminements quotidiens et nos pratiques routinières, auxquelles s'ajoutent les sorties exceptionnelles (courses, loisirs, soins...). Lors des entretiens, les parents parlent peu des espaces tiers entre le domicile et la *preschool*. La plupart du temps, les courses courantes ont lieu sur le temps scolaire (sans les enfants) ou sur le trajet. Dans les familles les plus modestes, les loisirs sont associés à des lieux proches du domicile : rues voisines, temple où les mères se réunissent pour organiser matériellement des cérémonies (confection de guirlandes de fleurs, de nourriture...), visites à la famille le dimanche. Que ce soit pour les jeunes enfants des familles les plus modestes ou les plus aisées, la *preschool* prime par la régularité et la durée de fréquentation par rapport à d'autres espaces de vie. S'ensuivent ensuite des lieux plus ou moins régulièrement fréquentés pour les loisirs ou les achats. Les cartes mentales réalisées avec deux mères de familles montrent que ceux-ci apparaissent dans un ordre semblable. Lors des entretiens, Mansi et Kala ont été invitées à parler des endroits qu'elles fréquentent avec leurs enfants, en les nommant par ordre décroissant d'importance. Toutes les deux sont mères de deux enfants, un garçon élève en primaire et une fille scolarisée en préscolaire. Mansi est aisée et habite à Adhyar (Chennai), le foyer de Kala a des revenus très modestes et ses enfants fréquentent l'école Jayarani, à Pondichéry.

## Carte 5 - Cartes mentales

Cartes mentales des occupations régulières de deux mères de famille et de leurs enfants



Ces routines spatiales peuvent être considérées comme de véritables procédures « d'énonciation » (De Certeau, cité dans Di Méo, 1998 : 181) pour ces jeunes enfants qui s'inscrivent dans l'espace public. La préscolarisation des jeunes enfants a ouvert de nouvelles pratiques dans leur espace de vie où l'acte de marcher, notamment, permet de s'approprier le système topographique, de cibler un trajet, de visiter le voisinage de manière ritualisée, à des heures et selon des trajets fixes où le parent accompagne l'enfant et non plus l'inverse. Ce peut aussi être un tracé régulier enchâssé dans les routines des parents, qui circulent vers leurs lieux d'emploi ou d'achats quotidiens (du fait de l'absence de réfrigérateur). Afin de mieux comprendre ces relations, j'ai conduit un relevé sur le sexe et la parenté de l'accompagnateur du jeune enfant sur trois écoles. En confondant les données, les mères sont les plus représentées (64,4%, soit 58 mères) mais étonnamment leur part varie de 43 à 72% selon l'école.

**Tableau 5 - Les accompagnateurs lors du relevé**

	Nombre mères	Nombre pères	Nombre de grands-parents
Shanti Joy Nivas, Muthialpet, le 24 juillet 2014.	11	11	1
Jayarani, Pondichéry, le 18 juillet 2014.	7	4	1
Little Angels school, Thirumullaivoyal, le 22 juillet 2013.	40	8	7
Total	58	23	9

Les extraits d'entretiens qui suivent ont été conduits le 18 juillet 2014 devant l'école Jayarani parallèlement au relevé. Parmi les douze familles d'élèves d'UKG sondées à 15h30 devant l'école Jayarani, quatre pères, sept mères et une grand-mère sont représentés. Les pères sont tous venus en moto, ils disent venir à la sortie de leur travail ou sur un temps de pause car le trajet serait trop long pour les enfants si leurs mères (non-motorisées) venaient les chercher à pied.

*Je travaille à l'usine High Design de Villianur, je débauche pour venir chercher mes filles. Elles sont jumelles, en UKG. Parfois, je suis obligé de travailler après les avoir déposées à leur mère. Je ne fais que l'aller-retour avec elle en deux-roues (Papa 1).*

*J'ai un fils en LKG comme mon ami et voisin. Les enfants ont le même âge. C'est mon ami qui accompagne les deux enfants le matin et c'est moi qui les récupère le soir. Nous avons chacun une moto. Nous habitons à cinq kilomètres et ce serait compliqué pour les mamans d'aller et venir alors qu'elles doivent encore s'occuper des bébés (Papa 2).*

Les mères étaient toutes à pied sauf une qui vient en *autorickshaw* partagé tous les soirs, abonnée au même chauffeur qu'elle paie au mois (pour un trajet de moins de 3 km comme ici, l'abonnement mensuel est de 750 Rs, et 1000 Rs pour 5 à 6 km).

*Le matin, mon mari amène nos filles avant de venir embaucher à Pondichéry, il fabrique des bijoux. Le soir, c'est moi qui viens car la cadette sort à 15h30 et l'aînée qui est en première année de primaire sort vers 16h. Il faut attendre. Nous rentrons en autorickshaw partagé avec d'autres mamans qui sont sur le trajet. Le soir, il faut au moins 30 minutes en auto pour rentrer chez nous (Maman 3).*

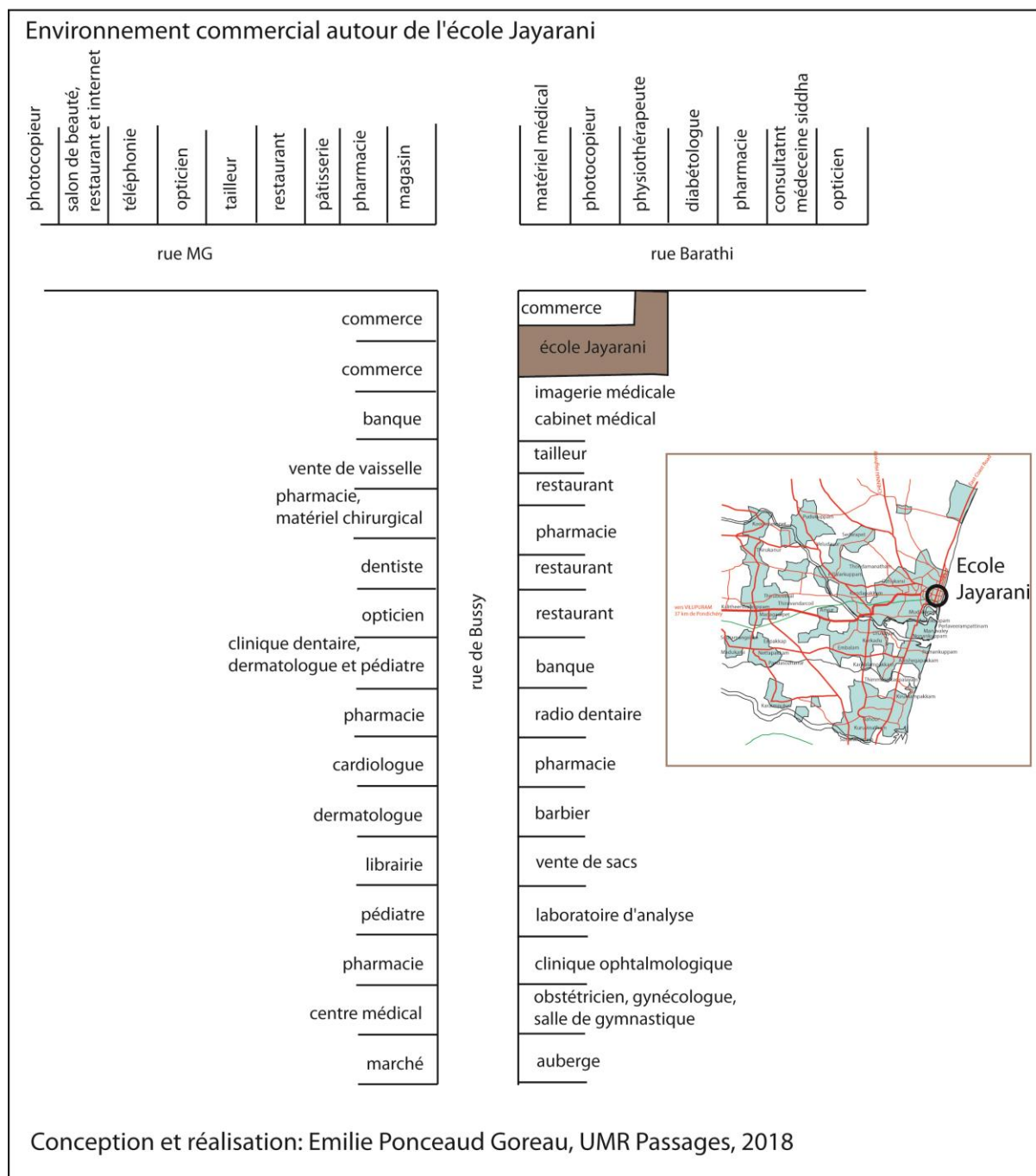
Parmi les autres mères, une est venue seule, les autres en groupe de deux et de trois. Ces dernières expliquent qu'elles viennent du même quartier, qu'elles aiment faire la route ensemble puis discuter en attendant les enfants car les horaires de sortie varient entre 15h30 et 16h30 selon l'âge des enfants. L'école est située dans le centre historique de Pondichéry où les loyers sont élevés, les familles qui fréquentent cette école n'habitent pas dans le voisinage immédiat.

*J'ai un fils en LKG et j'habite près de la gare routière. Je marche environ 10 minutes pour venir ici, toujours le même trajet (Maman 4).*

*Nous sommes trois mamans qui faisons le trajet matin et soir pour amener les enfants. Quelques fois, je travaille chez une famille dans une rue voisine. Je pose alors les enfants à l'école et je vais travailler chez eux. Sinon, nous habitons à quinze minutes de marche. Bien sûr, il y a des écoles plus près mais soit c'est trop cher, soit l'éducation est vraiment trop mauvaise. Ici, c'est le bon compromis. L'école Jayarani est subventionnée. Nous y allons toutes ensemble, des fois il y en a une qui fait des courses sur le chemin. Et puis le soir, on discute en attendant les enfants. Les petits sortent avant les grands (du primaire) alors on patiente. Moi, par exemple, je cherche du travail comme domestique, alors si l'une d'entre nous en entend parler, elle sait où me trouver (Extrait d'un entretien plus long avec Kala, Divhya et une amie).*

Les commerces aux alentours de l'école s'adressent aux individus assez aisés et les professions médicales ou para-médicales sont sureprésentées.

## Carte 6 - L'école de Jayarani



Le relevé à Shanti Joy Nivas a eu lieu le matin du 24 juillet 2014, les pères (43% des accompagnateurs, soit autant que les mères) sont plus nombreux que dans les deux autres écoles où les relevés ont eu lieu lors de la sortie des classes l'après-midi. Environ le tiers des pères sondés le matin (4 sur 11) seront les accompagnateurs des enfants l'après-midi, les autres seront remplacés par les mères ou les grands-parents. La plupart (9 sur 11) déposent les enfants avant de se rendre à leur travail, les autres ne travaillent pas ce jour-là. La moitié des pères viennent en deux-roues (6 sur 11) qu'ils utilisent ensuite pour se rendre à leur travail, les autres travaillent dans le quartier. Les mères

viennent à pied car elles habitent dans le voisinage de l'école. Seule une maman dépose son enfant en vélo avant de se rendre chez une famille du centre de Pondichéry où elle est employée et une autre vient en *autorickshaw* car elle habite à 5 km de l'école. Les mères se déplacent principalement à pied pour aller à Shanti Joy Nivas, comme à Jayarani (6 sur 7) et même pour la totalité des 40 mères sondées à l'école Little Angels, dans la banlieue de Chennai.

A la sortie des classes de l'école Little Angels le 22 juillet 2013, les mères sont les plus nombreuses à venir chercher les enfants, ce que confirment les enseignantes qui ont d'ailleurs approuvé les résultats du relevé. Le sondage a été effectué en deux temps: à 15h lorsque sortent les élèves de PKG (15 mères, 4 pères, 2 grands-pères, 2 grands-mères) et à 15h30 pour les élèves de UKG (25 mères, 4 pères, 3 grands-pères). Le parent accompagnateur est dans 72% des cas la mère, 14% le père, 12% un des grands-parents. Les mères expliquent qu'elles sont mères au foyer (quelques unes sont couturière à domicile) et habitent dans le voisinage très proche, il est donc très facile pour elles de venir chercher leur enfant en milieu d'après-midi. Comme l'horaire est avancé par rapport aux écoles primaires voisines, la plupart viennent chercher le cadet puis vont attendre avec lui l'aîné scolarisé dans une école voisine. Les grands-parents expliquent qu'ils viennent car les deux parents travaillent (5 cas sur 7) et que c'est eux qui gardent l'enfant à la maison. Les pères expliquent qu'aujourd'hui ils ne travaillent pas, peut-être qu'ils travailleront demain et apprécient donc de venir chercher leur enfant (beaucoup ont des contrats d'intérimaires dans le bâtiment ou sont chauffeur appelé au dernier moment par leur employeur pour une course qui les amènent à s'absenter parfois plusieurs jours).

La présence du père accompagnateur est liée à ses horaires de travail. Les mères semblent plus disponibles pour amener le jeune enfant le matin et surtout le rechercher l'après-midi, intégrant ce déplacement à leur emploi du temps. Elles sont plus souvent à leur domicile que les pères. Les tâches domestiques se déroulant à la maison sont coûteuses en temps en raison du faible taux d'équipements d'appareils électroménagers et de la préparation de plats de légumes nécessitant un temps incompressible d'épluchage et de cuissons différenciées. Pour celles qui travaillent, la journée d'école est rarement compatible avec un emploi salariée à temps complet et la plupart des mères qui travaillent dans ces trois écoles le font à domicile.

### 4.3. L'évolution des pratiques parentales : toujours une surreprésentation des mères

#### L'évolution des pratiques éducatives et des rôles parentaux liés au genre

La prépondérance de la mère en tant que parent accompagnateur interroge la préscolarisation en tant que facteur participant à l'assignation de la mère dans les fonctions de soin au jeune enfant. Ce n'est pas une pratique spécialement discriminante et aucun parent n'a déclaré que c'était le rôle des mères de venir chercher l'enfant à la *preschool* plutôt qu'au père. Cependant le fonctionnement de la *preschool* privée contraint plus certainement les mobilités des mères de famille que les pères, quelles que soient les catégories sociales étudiées. Les horaires de la journée d'école sont rarement compatibles avec le temps d'activité des mères (en dehors des emplois de domesticité) : variant de 9 heures à 12 heures, voire 15 heures, l'activité à l'extérieur du domicile ne pourra s'exercer qu'à temps partiel en l'absence de membre de la famille ou de voisines compréhensives qui pourraient prendre le relais. Pour autant, les horaires ne sont pas stricts, une certaine tolérance est accordée autant le matin que l'après-midi, alors que les classes supérieures sont rythmées par les sonneries et le balai des motos et des *autorickshaws* à la sortie des écoles. Des garderies périscolaires, appelées *daycare*, prennent le relais après l'école mais elles s'adressent aux familles les plus aisées. Sous le couvert de la direction, les familles les plus modestes s'arrangent parfois pour que les enfants soient surveillés en dehors des heures d'école par les assistantes qui s'occupent également du ménage des salles. Ce fonctionnement est souvent celui retrouvé dans les *anganwadis* où les assistantes s'occupent parfois des enfants chez elle lorsque les enseignantes sont parties.

Aire de jeux du parc Bharathi, à Pondichéry, juillet 2015.



Dans les nombreuses écoles où les enfants doivent apporter leur repas, beaucoup de mères se déplacent elles-mêmes pour les nourrir sur place, largement influencées par les normes de maternage traditionnel. Elles stationnent dans la cour ou aux abords, dans les rues voisines, dans les parcs publics ou les aires de jeux s'il y en a. Grâce à la proximité de la *preschool*, cette visibilité dans l'espace public des femmes est plus facile

à justifier par les femmes elles-mêmes qu'elle ne le serait dans d'autres parties de la ville et sans la présence d'enfants. Ce sont les femmes, le plus souvent, qui se déplacent lors des réunions en soirée ou le week-end. Lors d'une récente réunion entre les parents et les enseignantes, la coordinatrice de l'association qui gère l'école Little Angels a relevé que la quasi-totalité des familles était représentée, partagée entre cinquante mères et trois pères. Cette implication contribue à modifier les représentations de la mère de famille assignée à la sphère domestique et à offrir un encouragement à l'émancipation des fillettes mais cela s'insère dans un changement plus large des pratiques éducatives.

Si l'on considère les techniques de maternage traditionnel en cours dans les années 1980 (soit celles qu'ont connu enfant les actuels parents), l'importance de l'environnement domestique prime. Malgré de nombreuses variantes qui sont fonction des différentes régions, des castes et des pratiques propres à chaque famille, H. Stork (1986) relève certaines constantes au Tamil Nadu comme l'étroite proximité physique, la demande infantile de soins et de nourriture satisfaite dans la mesure du possible et la présence de l'enfant au cœur d'une famille « élargie », très hiérarchisée dans laquelle les relations interindividuelles sont subordonnées à la solidarité collective : il s'agit alors d'une société en majeure partie rurale. L'éducation familiale possède également une finalité intégratrice certaine en rappelant aux enfants les obligations de leur famille et l'importance d'y faire honneur dans un système hiérarchisé en fonction des castes qui détermine la position de l'enfant dans la société (Paiva, 2008). La verticalité de la relation parent-enfant dans le système familial indien serait elle-même corrélée aux attentes sociétales de comportement au sein et en dehors de la famille. S. Seymour (1983) suggère, que pour un regard occidental, la manière d'élever l'enfant reste sommaire, les soutiens positifs sont assez rares et que les commandements, les moqueries, les menaces, les réprimandes, les évaluations négatives, les déplacements forcés sont les formes les plus fréquentes de contrôle. La tolérance augmenterait avec la taille du foyer où l'enfant bénéficierait d'un regard non-individuel qui le conduirait certainement à ressentir un lien d'interdépendance essentielle pour la survie de la famille. La plupart des jeunes mères que nous rencontrons lors des recherches ont grandi dans une famille élargie et ont elles-mêmes, en tant qu'enfant, bénéficié de soins et d'attention d'un grand nombre de personnes au sein de la famille. Les enfants apprenaient grâce au mimétisme et pour beaucoup sous le regard bienveillant d'un aïeul. Si l'enfant, jusqu'à quatre ou cinq ans, se laisse guider par ses instincts, les parents doivent être patients et utiliser une attitude de communication non-verbale (Roland, 1988). Cette tolérance à l'égard du comportement et des gestes du jeune enfant en collectivité est souvent réaffirmée par les enseignantes et justifierait les grands moments d'inactivité durant la journée de classe et les longues attentes lors des inspections ou des moments où les plus grands effectuent les prières du matin.

Jusqu'aux années 2000, l'Inde est ainsi considérée comme appartenant à une culture collectiviste qui encourage la cohésion du groupe et privilégie davantage les gains collectifs que les besoins individuels (Triandis, 1989). L'éducation est alors vue comme un investissement économique qui retombera sur la famille et non comme une



opportunité individuelle qui permettra de poursuivre des buts individuels (Seymour, 2010). Cela permet de réduire les conflits potentiels provoqués par les valeurs que l'éducation à l'occidentale tend à encourager : performances individuelles, compétition et exposition à de nouvelles personnes et de nouvelles idées. En effet, dans les cultures dites « collectivistes », les émotions telles que la colère ou la tristesse seraient tolérées à un moindre degré que dans les cultures « individualistes » où ces émotions sont typiquement associées à des besoins personnels (Raval, 2009).

Dans la période contemporaine, ces familles sont soumises à des courants d'imprégnation extrêmement rapides et puissants qui modifient leurs coutumes et les pratiques de soins infantiles. L'influence du mode de vie urbain sur les changements de la structure familiale et l'éducation du jeune enfant est une donnée pertinente reprise par S. Seymour (2010) dans sa comparaison de deux quartiers de Bhubaneswar<sup>91</sup>. Le modèle de la famille élargie reste souhaité par la majorité des familles mais ne correspond pas toujours aux réalités du quotidien notamment dans le cas des familles migrantes installées dans la nouvelle ville. Les liens conjugaux sont plus resserrés et moins cloisonnée et les lieux de résidence sont moins homogènes au niveau des classes. La dépendance des enfants par la nourriture et le bain (période de six à dix ans) y est moins importante et se corrèle avec un niveau d'instruction des mères plus élevé, se révélant également plus interactives avec leurs enfants. Les mères seront aidées plutôt par le père ou une servante. Le respect des rôles genrés correspond à un certain nombre de valeurs qui perdurent dans la quasi-totalité des familles indiennes. La mère garde un rôle important pour ce qui est de tenir la maison et de s'occuper des enfants, notamment lors de la petite enfance (Mathew & Phanindra, 2011).

Entretien mené avec un papa, devant l'école Petite Seminar, gérée par les religieux, à Pondichéry, le 30 juillet 2013.

*Mon fils a quatre ans. Je l'accompagne tous les jours à l'école en moto parce qu'il y a 8 km à parcourir ensuite c'est ma femme qui s'occupe de lui à la maison. Je travaille dans une compagnie d'assurance et gagne environ 22 à 25 000 Rs par mois. Pour avoir une éducation de qualité, il faut dépenser 3 à 4000 Rs par mois en preschool. Pour moi, l'enseignant idéal serait MG Ramachandiram<sup>92</sup>. Tout le monde l'écoutait et le suivait les yeux fermés. Le père idéal c'est mon grand-père, il respectait les gens et me poussait à aller plus loin. La mère idéale, c'est la mienne, elle m'a tout appris,*

---

<sup>91</sup> Bhubaneswar est passé d'un bourg où les familles résidaient depuis des générations dans un système basé sur les castes, à une ville avec toutes les facettes de la vie urbaine moderne, incluant l'anonymat social. La vieille ville conserverait sa caractéristique de structure patrilinéaire autour de la famille élargie avec plusieurs générations habitants dans la résidence patriarcale régulée par les hiérarchies du genre et de l'âge. La plupart des enfants partagent leur temps entre la maison, son arrière-cour et sa véranda sous la supervision des mères et autres figures maternelles (grand-mères, tantes, sœurs plus âgées et frères).

<sup>92</sup> Marudhur Gopalamenon Ramachandiran (surnommé MGR) est un acteur, homme politique, directeur de presse, producteur et réalisateur indien, originaire du Kérala, né à Kandy (Sri Lanka). Réputé pour sa philanthropie mais aussi fondateur du parti régionaliste tamoul (Anna D.M.K qui devint le A.IAnna D.M.K), il fut ministre en chef du Tamil Nadu de 1977 à 1987.

*qu'importe où nous allions, elle savait comment se comporter et m'encourageait à être bon et à bien travailler.*

Selon les chercheurs Prachee G. Navalkar et Rajalakshmi Sriram, la figure paternelle indienne est vue comme distante, puissante, forte, fiable et cohérente, et offrirait une perspective moins émotionnelle et plus pratique des problèmes familiaux, ce qui leur donne un rôle important pour choisir la meilleure éducation possible<sup>93</sup> (2012). Les bons pères étaient des patriarches, « disciplinateurs », les meilleurs amis de leur enfant mais avant tout un modèle de probité, leur rôle étant renforcé lorsque dans la famille élargie, ils obtenaient le statut d'homme le plus âgé du foyer (*karta purush*). Dans les familles des classes moyennes urbaines, plus centrées sur l'enfant, le père apparaît moins autoritaire. Il est soucieux de se montrer plus actif dans l'éducation de leur enfant et ce serait la tendance pour l'ensemble des familles indiennes.

Le changement social a peu à peu diminué le poids des traditions agraires et des conceptions hindoues de longévité, comme la primauté des croyances religieuses, la fertilité et la loyauté filiale qui régissaient l'identité sociale des hommes et des femmes (Navalkar & Sriram 2012). L'image du père moderne est mise en avant à travers les médias et les écrits populaires. Ses qualités doivent être l'écoute, la propension à établir une atmosphère saine à la maison, à encourager son enfant à une communication amicale et ouverte, les amenant à partager leurs problèmes pour mieux les résoudre.

Entretien avec Samir, mathématicien à l'Institut de Mathématiques de Chennai, le 5 août 2013.

*C'est important de le mettre en preschool pour qu'ils voient d'autres enfants. Quand nous étions petits, il y avait beaucoup d'enfants dans le voisinage. Nous vivons en appartement à Chennai, plutôt isolés car mes parents vivent à Lucknow et que nous avons déménagé à cause de mon travail. Alors, nous communiquons par Skype. Maintenant, nous allons emménager dans un nouvel appartement situé dans un « complexe » : il y a une aire de jeux pour les enfants et les familles s'y réunissent le soir pour discuter.*

Les hommes sont de plus en plus encouragés à passer du temps avec leurs enfants, de manière récréative mais pas seulement: l'organisation des déplacements vers l'école, le règlement de formalités d'inscriptions, les achats scolaires ou de vêtements, la participation au choix des activités extrascolaires. C'est une forme d'éducation visible qui se fait sur un temps court et nécessite des déplacements dans l'espace public.

Entretien avec un papa, à Pondichéry, le 2 août 2013.

*J'ai deux fillettes, de 3 et 6 ans, scolarisées à Cluny. C'est à plus de huit kilomètres de chez nous, c'est pour cela que c'est moi qui les transporte en moto, matin et soir. Je*

---

<sup>93</sup> Leur échantillon est constitué de 175 pères, 120 enfants et 50 mères. Les enquêtes interrogent les changements et continuités des idéaux liés à la paternité.

*pense qu'il faut au moins payer 2500 Rs pour avoir une bonne preschool. Je supervise l'administration d'un gros hôpital et gagne 30 000 Rs par mois. En tant que père, c'est important de pouvoir choisir une bonne école. J'en discute beaucoup avec mes collègues. A la maison, il faut aussi être patient et rester soi-même quand on a beaucoup de pression au travail.*

Les pères viennent déposer et reprendre leurs jeunes enfants dans les écoles et nombreux sont ceux qui demandent un léger aménagement de leur temps de pause correspondant à ces horaires, puis travaillent à nouveau après les avoir déposés auprès de leurs mères. Alors que le maternage traditionnel conférait à la mère et aux femmes de la famille élargie une place prépondérante, celle du père se construit progressivement à travers son implication dans le parcours scolaire de son enfant.

### **La spécificité du travail parental en milieu populaire**

Cette idée n'est pas sans rappeler les travaux des sociologues français qui interrogent la spécificité du travail parental dans les milieux populaires quand les parents sont eux-mêmes imprégnés par la thèse de l'homogénéisation des normes et des pratiques éducatives. Ce public reste attaché à la division traditionnelle des rôles masculins et féminins et les pères se soucient de la respectabilité de leur image de « bon père de famille ». La « bonne éducation » de leurs enfants constituerait une sorte de capital symbolique qui compenserait une faible estime de soi, les déceptions et les privations liées à un parcours professionnel précaire et chaotique (Lepoutre, 1997 ; Le Pape, 2009). Pourtant, les attentes qui pèsent sur eux se mêlent à leur désir d'être plus proches de leurs enfants, qui tient probablement à la nature même des changements plus larges. En effet, la définition de l'autorité évolue aussi dans le domaine de l'emploi et les ressources interactionnelles y sont davantage valorisées, ce qui conduit les pères à accepter d'expliquer davantage le bien-fondé des décisions et d'y associer d'autres membres de la famille (Le Pape, 2009). Dans le cas de parents perçus comme « démissionnaires et faibles », la peur du stigmatisme social et du déshonneur est telle qu'il semble très difficile de demander de l'aide (Paugam, 1997). Il est donc nécessaire que les aides apportées par les associations ou la mise en place de projets se fassent en connaissance de cause. Dans les écoles religieuses à Pondichéry, les enseignantes qui sont nombreuses à se consacrer à l'éducation de familles modestes ont parfois des remarques assez dures à l'encontre des parents et de ce qui se passe à la maison alors même que le discours des parents interrogés à leur domicile est très positif lorsqu'ils parlent de l'enseignement dispensé et des enseignantes.

Entretien avec sœur Agnès, congrégation des sœurs de Cluny, à Tindivanam, Pondichéry, le 1<sup>er</sup> août 2013.

*A la maison, les parents ne leur parlent pas beaucoup ou ne savent pas comment le faire. Ils ont des métiers difficiles et reportent leurs tensions sur leurs enfants (...) Les parents ne sont pas éduqués. L'école peut entraîner l'enfant mais pas la famille.*

Entretien avec Teresa, à Pondichéry, le 17 juillet 2013.

*Les enfants sont nombreux, ils viennent de milieux très modestes et je ne les sens pas toujours prêt à apprendre. Les parents sont très inquiets. Aucun d'entre eux n'a été longtemps à l'école. Ils ne peuvent pas les aider à la maison et certains directeurs d'école en profitent pour leur vendre des cours du soir, même aux plus petits... Les parents ne peuvent pas vérifier si les devoirs sont correctement faits ou les leçons apprises. Après si l'enfant se trompe à l'école, ils pensent que c'est parce qu'il est paresseux et le punissent.*

Entretien avec Kala, à Pondichéry, le 22 juillet 2014.

*J'ai étudié jusqu'à 16 ans mais je n'ai pas eu l'examen final, je suis partie travailler comme servante. Mon mari, qui est vendeur de fruits, n'est pas allé à l'école, je m'occupe de tout. Il me fait confiance. (...) Quand je me suis mariée il y a onze ans, je ne savais pas comment il fallait s'occuper au mieux des enfants. Quand ils ont été scolarisés, cela m'a permis d'échanger avec d'autres mamans et les enseignantes (...)*

*Au début, je trouvais que l'école ressemblait à une prison mais les autres mamans m'ont expliqué qu'il était temps que mon enfant aille à l'école, que les enseignants savaient ce qu'il faut faire pour capter leur attention.*

L'étiolation de la famille élargie et l'absence des grands-parents concentre la prise de décision en matière d'éducation sur le couple parental. Dans le même temps, une entrée plus précoce à l'école sépare le jeune enfant du giron maternel et permet au père de s'affirmer plus tôt dans les choix qui le concerne : inscriptions à l'école, achats de fournitures, et de manière régulière à travers les trajets domicile-école en moto, s'ils sont jugés trop jeunes pour y aller à pied avec leur mère. Ces différentes options sont des sujets de discussions facilement abordables sur le terrain, les interviewés confient d'ailleurs que leurs conversations entre amis ou en famille s'orientent très vite sur toutes les questions qui ont trait à l'éducation au sens large: choix de l'école, comparaison des tarifs, ajustements aux contraintes de déplacement, du type de fourniture, du rôle des parents et des devoirs...

Entretien avec Kesang Menezes, à Thiruvannamur, le 6 août 2013.

*Les parents pensent que c'est bon pour les enfants d'aller tôt à l'école : plus ils étudient tôt, plus ils pourront apprendre. Et puis, si tu regardes il y a cinquante ans,*

*il y avait beaucoup d'enfants. Dans une grande famille, les enfants dépensaient leur énergie et étaient toujours occupés. Maintenant, les parents disent qu'ils ne savent pas quoi faire avec eux à la maison. Ils sont inquiets, s'intéressent beaucoup à l'environnement de leur enfant et se posent beaucoup de questions. Est-ce que je fais les bons choix ? Est-ce que je lui offre le meilleur ?*

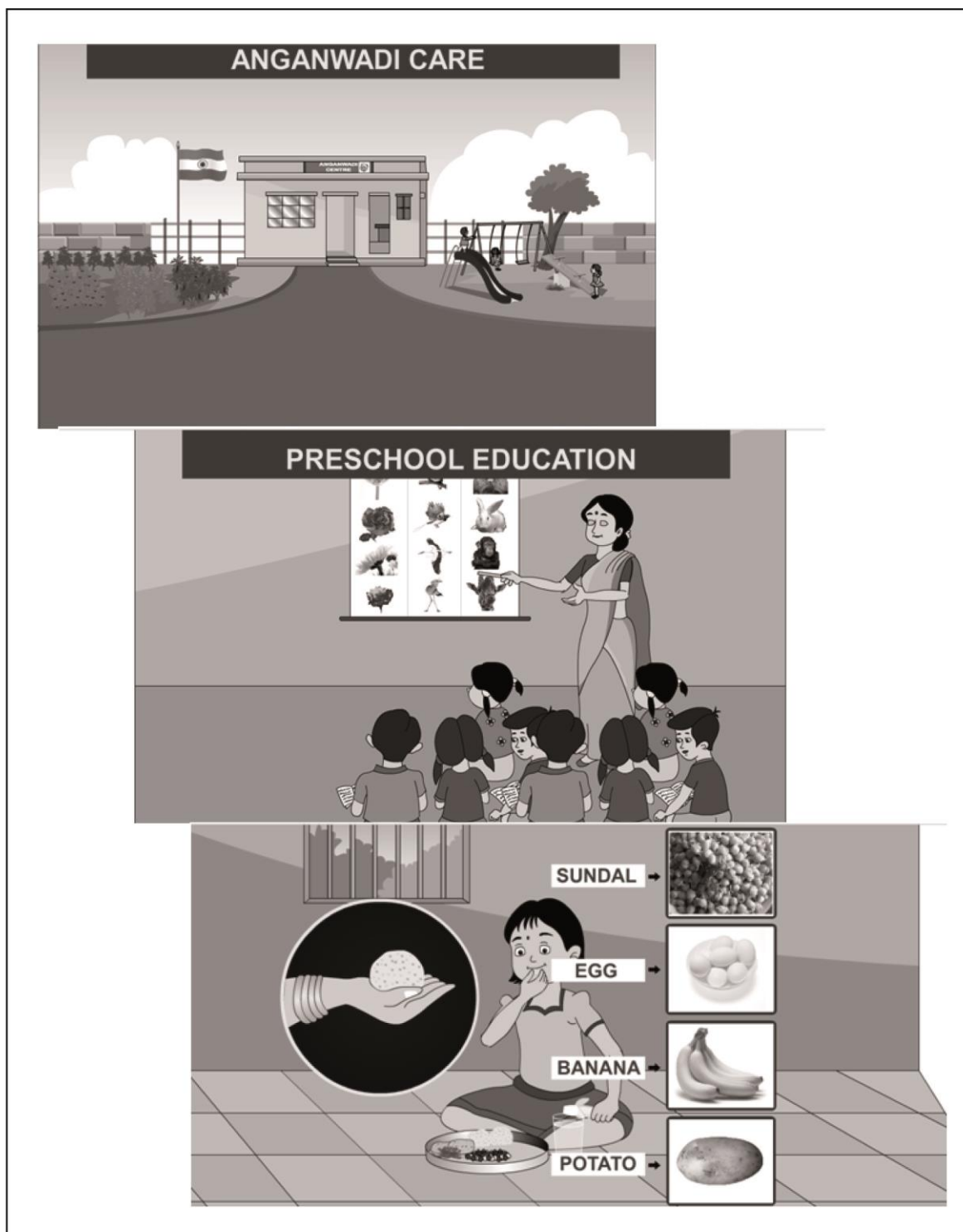
Comment choisir la meilleure école possible ? Le sujet est loin d'être anodin en Inde et peuvent se sentir concernés des individus qui ne le pratiquent pas réellement. Ceci explique la propension des individus à avoir un avis sur l'école alors même qu'ils ne la fréquentent pas, ni en tant qu'élève, parent ou enseignant. Si l'on considère que l'un des principaux sujets de discussions de voisinage est celui de la conformité éducative (Michel ; Bassand & Lehmann, 1982), ce sont également les relations de voisinage, d'immédiateté ou d'affectivité qui influent les pratiques éducatives parentales et marquent les rapports, les relations ou les échanges dans le groupe.

En accueillant les jeunes enfants et non plus seulement les élèves de primaire, les partenaires éducatifs éprouvent plus tôt les demandes des parents. Ces attentes sont marquées dans le contexte indien car l'Etat a pu envoyer des messages contradictoires en faveur de l'éducation, où les discours progressistes et les initiatives étaient souvent mis en attente par la faiblesse des moyens mis en œuvre. Tandis que l'éducation du jeune enfant relevait traditionnellement de la sphère privée, et plus précisément des décisions maternelles, la création des *anganwadis* a pu d'une certaine manière permettre au secteur public de se positionner avec des intentions visant l'amélioration générale des conditions de vie du jeune enfant et favoriser l'introduction de personnes tiers sur les pratiques éducatives au sein des familles. Les relations aux groupes dits « secondaires » (Ricq, 1982 : 115), ici le centre *anganwadi* et surtout l'école, offrent des rapports plus formels et institutionnalisés. La fréquentation d'une *preschool* choisie par les parents influe sur l'idée d'appartenance ou de référence. Ainsi, la *preschool* est un espace social et un espace vécu où s'emboîtent ou se contredisent les sentiments d'appartenance, de mémoire collective ou familiale et de formes de solidarités plus ou moins tenues. Les enseignements se concentrent sur l'acquisition des bases de savoir-faire et de savoir-être mais renseignent aussi sur ce que l'école donne à voir aux parents. Pour cela, il faudra distinguer les enjeux de la préscolarisation publique de ceux des écoles privées.

## **Chapitre 5 - La préscolarisation publique : une politique progressiste de lutte contre les inégalités**

La préscolarisation publique dépend avant tout des *anganwadis* qui s'inscrivent dans une démarche d'action positive de la part de l'Etat entendant prévenir ou compenser les inégalités diverses que peuvent connaître les jeunes enfants des groupes désavantagés et favoriser leur entrée à l'école primaire. Comment comprendre les évolutions des *anganwadis* ? Répondent-ils à une demande de pratiques préprimaires ? L'exemple des *anganwadis* au Tamil Nadu et à Pondichéry éclairent les enjeux de la préscolarisation publique en Inde et les récents choix pris dans une double dynamique de renouvellement et de négociation.

## Planche photographique 4 - L'anganwadi mis en scène par le gouvernement du Tamil Nadu



Ces images sont des captures d'écran d'un film d'animation disponible sur le site du gouvernement du Tamil Nadu : <http://icds.tn.nic.in/Innovative.html>. L'amorce du film se fait en plan rapproché sur le drapeau indien flottant devant un centre, où se trouvent de part et d'autre un potager et une aire de jeux. Deux dames discutent puis entrent dans le bâtiment où différentes scènes des activités quotidiennes du centre sont décrites, du suivi de la femme enceinte à celui de son enfant, de la supplémentation de nourriture à l'enseignement préscolaire et la confection d'un repas équilibré pour les deux à six ans dans un cadre assez sommaire. Le petit film s'achève sur la description de l'extérieur du centre où les enfants jouent dans une petite aire de jeux puis sur le potager composé de plants d'aubergines, de tomates et de gombos.

## 5.1. La préscolarisation à l'*anganwadi* : limites et évolutions possibles

Les formes de pédagogies spécifiques à la petite enfance étaient jusqu'aux années 1970 très peu décrites en Inde (à l'image de la plupart des autres pays). Anandalakshmi S et Bajaj M (1981) dans leur étude ethnographique sur la vie des enfants des tisserands de la soie de Varanasi mettent en scène les formes d'apprentissage des activités adultes qui sont éloignées des pratiques de l'école. Ils relèvent que les filles sont encouragées à ne pas s'aventurer hors de la maison et commencent dès quatre ans à apprendre les tâches ménagères qu'elles accomplissent à partir de six ans sous forme de jeu. Les garçons peuvent être très tôt formés au métier de leurs parents. Par exemple, les tisserands de Varanasi initient les garçonnetts au tissage dès trois ou quatre ans, pour qu'ils comprennent déjà les termes et les marques techniques et qu'ils prennent l'habitude de rester près des métiers à tisser (Viruru, 2001 : 80). La création des *anganwadis* a contribué à modifier les représentations des apprentissages de la petite enfance.

### L'*anganwadi* : un espace normé aux origines de la préscolarisation actuelle

Entretien avec Tara, maman d'un petit garçon de 3 ans, marchande de poisson le matin, le 16 juillet 2014, à Muthialpet, Pondichéry.

*Avant que le centre ouvre, je ne pouvais pas travailler et gagner de l'argent tranquillement. Maintenant, je ne suis plus jamais inquiète pour mon enfant. Et, quand je reviens fatiguée le midi, je suis heureuse de voir mon enfant bien heureux et joyeux.*

Les parents considèrent les *anganwadis* principalement comme des lieux de garde des plus petits ancrés dans une logique de voisinage. Ils fonctionnent pour un nombre restreint de familles (cinquante à cent selon les règles de calcul) pour lesquelles ils centralisent un certain nombre de services publics : l'accueil des enfants de moins de six ans mais aussi la distribution des repas chauds aux plus modestes, d'allocations publiques aux personnes âgées ou handicapées, l'accueil d'un centre de soin et de vaccination itinérant... Le bâtiment est plutôt discret au milieu des maisons où un simple écriteau bleu aux lettres tamoules blanches indique les références du centre. Les enfants circulent entre la pièce où ils sont accueillis et l'extérieur sous la surveillance des adultes et la bienveillance des voisins.





Le centre *anganwadi* de Velrampet donne directement dans la ruelle. Au deuxième plan, séparé de la rue par la murette, se trouve le deuxième centre qui s'adresse à un autre groupe de familles, le 24 juillet 2015.



La pièce accueillant les enfants s'ouvre de ce côté vers la ruelle.



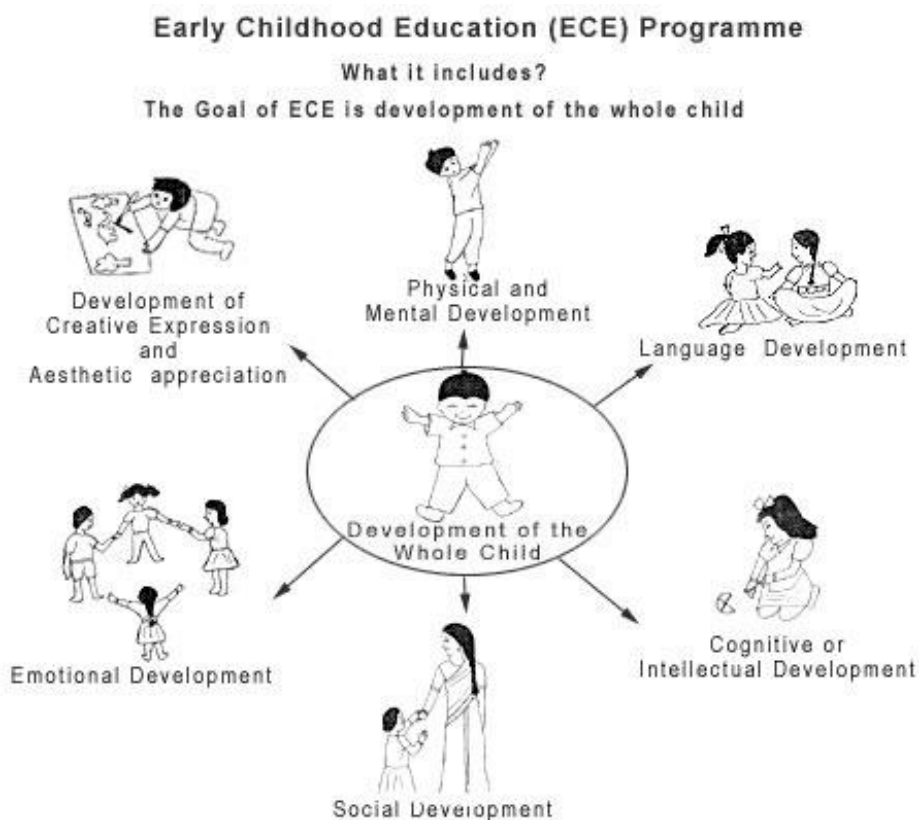
La pièce s'ouvre de l'autre côté sur un terrain vague peu entretenu qui n'est utilisé par les enfants que pour leurs besoins naturels.

Pour les parents et les enfants, le cadre de l'*anganwadi* rappelle celui de la maison. L'acceptation de son agencement est d'autant plus forte qu'elle restitue un certain nombre des caractéristiques du logement des jeunes enfants : le passage d'une pièce à l'autre, la promiscuité des membres de la famille, la faible intimité par rapport à l'extérieur, l'étroitesse des ouvertures et des pièces, la présence de seuils symboliques (*kolam*<sup>94</sup> au sol et quelques marches où s'asseoir, poser son petit sac à l'entrée, se déchausser, ...). La nature du mobilier, rare et bas chez les plus modestes, encourage un certain nombre de postures chez l'enfant qu'il restitue à l'*anganwadi* où le mobilier est quasi-absent: s'asseoir en tailleur ou s'allonger sur une simple natte au moment du repos qui suit le déjeuner. Les affichages renseignent sur la programmation orale des enseignements mais une grande liberté pédagogique est laissée aux employées du centre.

<sup>94</sup> Le *kolam* est un dessin tracé chaque matin avec de la poudre de riz à l'entrée des habitations ou des commerces afin d'apporter la prospérité.

Aucun travail écrit ou de manipulation n'était prévu lors de mes visites. Le matériel et les jouets étaient rares. La fonction de garde semblait la plus évidente par rapport à l'enseignement. Pourtant, par rapport à ceux de la plupart des autres Etats, les ICDS du Tamil Nadu et de Pondichéry se distinguent notablement par l'importance accordée aux activités préscolaires. La formation du personnel y est plus importante, il existe une combinaison d'initiatives politiques et de pression publique qui s'y renforcent l'un et l'autre (Drèze, 2006).

**Figure 4 - Programme d'éducation aux jeunes enfants élaboré par le département des affaires sociales du Tamil Nadu et des thèmes d'apprentissage, ou « Aadi Padi Vilayadu Pappa »** (source : [http://www.icds.tn.nic.in/PSE\\_concept.html](http://www.icds.tn.nic.in/PSE_concept.html)).



Mois	Thèmes
Juin	Soi-même
Juillet	Les saveurs
Août	Légumes et fruits
Septembre	Les poupées
Octobre	L'eau
Novembre	Les transports
Décembre	Les animaux
Janvier	Les festivals
Février	Nos amis
Mars	Les saisons
Avril	Les plantes et les arbres
Mai <sup>95</sup>	Révision des différents thèmes

Les apprentissages sont aussi davantage mis en avant et la programmation des thèmes d'enseignement dispensés par les *anganwadis* du Tamil Nadu est disponible sur le web. Il convient ensuite à l'employée de les décomposer autour de notions plus fines, quand au vocabulaire, à l'expression orale, la maîtrise de gestes et de techniques (verser,

<sup>95</sup> Au mois de mai, les journées sont extrêmement chaudes au Tamil Nadu. Mai est surnommé le mois de feu. Concrètement les écoles sont fermées et les centres *anganwadis* tournent au ralenti.

déchirer, couper, tracer) et de viser le développement de perceptions et l'amélioration de la sensibilité motrice. Si l'éducation sensorielle (s'appuyant fréquemment sur les connaissances de M. Montessori) et les adaptations aux connaissances locales sont fréquemment remises au cœur de projets, elles sont localement inégalement constatées.

Synthèse d'un entretien long mené avec Shanti, enseignante dans un centre de Solai Nagar, Muthialpet, Pondichéry, le 16 juillet 2014 :

*Shanti a deux filles qui ont mené de longues études dans des instituts de langue anglaise dès le préprimaire, l'une a une licence spécialisée en sciences, l'autre en informatique. Elle est consciente des efforts financiers que la poursuite de ce genre d'études engendre et de la distance sociale qui existe entre ses filles et les enfants dont elle s'occupe. Pourtant, tout commence au centre. Elle est persuadée que les enfants travaillent mieux par la suite à l'école primaire grâce à ces bases de connaissance et de savoir-vivre mais aussi grâce à la confiance que les mères auront en l'institution scolaire. Quand elle accueillait les enfants jusqu'à six ans, elle suivait l'emploi du temps fixé par le gouvernement et les thèmes à aborder: les différentes parties du corps, les aliments, les membres de la famille, l'eau... (Elle fait référence à la progression de vingt-quatre thèmes changeant toutes les deux semaines qui est plastifiée et affichée au mur. C'est une ancienne version, la programmation actuelle est sur douze thèmes). Elle explique ses techniques basées sur les sensations que peut éprouver l'enfant : elle leur montrait une pomme, décrivait sa couleur, sa texture, son goût et les enfants donnaient leur impression. Depuis une dizaine d'années, elle n'accueille plus que les enfants de deux à quatre ans, comme ils sont assez jeunes, elles les laissent aller à leur guise dedans ou dehors. Il ne reste que peu de jouets, cassés au fil des ans et non renouvelés.*

*L'image de l'école publique est extrêmement dépréciée dans les medias mais aussi dans les discours. Les parents ont, pour la plupart, des souvenirs extrêmement négatifs au sujet de leur scolarité et du peu d'encouragement qu'ils ont reçu, certains se souviennent des coups. Alors Shanti dialogue avec les familles : les mères, dont le plus grand nombre, sont des vendeuses de poissons doivent être rassurées et certaines que la gratuité n'est pas synonyme de relégation (...) Elle essaie de comprendre leurs besoins car les demandes évoluent. Le repas chaud confectionné sur place et qui était le moment central de la journée à l'anganwadi ne correspond plus aux attentes des familles. La malnutrition rode toujours, comme en témoignent les relevés de mesures et de maladies qu'elle enregistre au centre, mais les parents se plaignaient de la qualité du repas fourni. Ce centre participe donc à la distribution bimensuelle de poches de farine protéinée censée rendre les enfants plus robustes. Le traditionnel sambar dilué et mélangé au riz, pourtant incontournable du quotidien de toutes les tables tamoules et reconnu pour sa qualité nutritionnelle par rapport à son coût minime, a laissé place à cette boisson épaisse. C'est un débat qu'elle a déjà connu lorsque l'allaitement maternel était dévalorisé et que les familles pour lesquelles elle travaillait à l'anganwadi*

*souhaitaient pouvoir donner à leurs enfants du lait infantile en poudre. Shanti pense que cela est un signe de modernité, cela montre leur souhait d'accéder aux produits qui se rapprochent du mode de vie vanté par les messages publicitaires et d'offrir à leurs enfants des choses bonnes pour la santé (...)*



Shanti est assise à gauche, habillé en *salwar-kameez* et son assistante est à droite, en *sari*. La pièce est fraîchement repeinte et carrelée mais le confort s'arrête là. A droite, sont entreposés les sachets de farine protéinée. Le bureau est fourni par l'administration. Shanti a acheté les deux fauteuils en plastique. La photo est prise depuis le seuil de la porte donnant sur la ruelle.



Programmation récente des thèmes d'apprentissage dans un *anganwadi* de Pondichéry voisin de Shanti.



Les rues de ce quartier sont étroites et les familles connaissent une certaine promiscuité, renforcée par l'obligation de fréquenter les robinets et les toilettes publiques pour de nombreuses familles.

*(...) Aujourd'hui, seulement 4 enfants sur les 18 inscrits fréquentent le centre. Il y a des malades mais pour la plupart, les mères les ont emmené avec elles préparer les festivités du temple voisin. En fait, c'est plutôt une dizaine d'enfants qui viennent*

*régulièrement. Le centre est situé dans un îlot d'habitation dense et le local est exigu et peu conforme aux recommandations habituelles en matière de confort et d'équipement*<sup>96</sup>.

Les chercheurs qui se penchent sur la qualité des activités préscolaires dispensées dans les *anganwadis* soulignent, de manière générale, l'inadéquation du matériel et de l'attention donnée aux enfants, le peu de temps de stimulation sur l'ensemble de la journée mais aussi la manière dont certains Etats comme le Tamil Nadu ou le Kerala se démarquent par la qualité et la régularité des activités proposées (Pattnaik, 2004). Les programmes les plus actifs seraient ceux où la population a pris part au processus de décision et exerce une certaine pression en tant que force électorale, afin de négocier ou de relancer certaines orientations comme au Tamil Nadu. Les centres semblent mieux fonctionner lorsque des activités sociales complémentaires (éducation préscolaire, accès à l'eau potable et aux sanitaires, santé publique...) ont été associées aux programmes de nutrition. Les attentes du public ont grandi avec ces nouveaux services (régularité des programmes, élargissement des horaires d'ouverture, activités préscolaires renforcées...) encourageant et améliorant leur fonctionnement.

### **Limites et évolutions possibles**

Les progrès en matière de santé et d'adaptation à l'école primaire sont indéniables. Même si l'arrivée des partisans nationalistes du *Bharatiya Janata Party*, ou BJP, ne remet pas le programme en question, depuis la fin des années 1990, il connaît peu à peu un certain désintérêt national auquel s'ajoute une certaine apathie qui semble s'être emparée des politiciens et des bureaucrates en charge de ces programmes (Sinha, 2006). Au début des années 2000, à l'échelle de l'Inde, cent millions d'enfants de moins de six ans n'auraient pas accès à ce système près de chez eux avec des horaires réguliers et vingt-quatre millions de travailleuses du secteur informel auraient besoin de ces services pour qu'elles puissent continuer leur activité professionnelle et contribuer aux revenus du foyer (Pattnaik, 2004 : chap.4).

---

<sup>96</sup> Le choix était contraint en raison de l'attractivité exercée par ce quartier proche du centre historique de Pondichéry et de la montée concomitante des loyers. Le territoire de Pondichéry alloue 500 Rs pour le paiement du loyer, et comme les employées sont contraintes de trouver un local dans un secteur géographiquement très restreint, elles cherchent à négocier au mieux le prix voire les conditions d'usage comme c'est également le cas pour Shanti dans le récit ci-dessous. Après le tsunami de 2004 où son centre situé plus près de la côte a été détruit, Shanti a déménagé dans cette simple pièce, sans eau courante, que le propriétaire loue mensuellement 1 000 Rs (environ 12,80€). Elle et son assistante complètent la somme allouée par le gouvernement et paient l'électricité. Elles ne s'en plaignent pas car elles estiment que leur salaire, grâce à l'ancienneté, est assez élevé pour que cette somme passe « quasiment inaperçue ». Le salaire actuel de Shanti est de 23 000 Rs (soit un peu moins de 300€) et celui de son assistante est de 20 000 Rs (environ 250 €). En donnant 250 Rs pour le paiement du loyer, son assistante y consacre environ 1,25% de son salaire. Elle considère que ce n'est pas gênant car si elle est veuve, ses enfants sont mariés et autonomes, et elle vit tout près à Vaithikuppam sans avoir trop de charges.

Le taux de présence effective des enfants reste assez bas par rapport aux inscriptions : en moyenne 26,7 % dans les sept centres fonctionnant que j'ai pu visiter<sup>97</sup>, oscillant entre 0 et 55,5%.

**Tableau 6 - Informations synthétiques sur les centres anganwadis visités**

Personne avec laquelle l'entretien a été mené :	Elèves inscrits	Elèves présents le jour de la visite	Taux de présence constatée	Explication sur la différence entre élèves inscrits et présents lors de la visite donnée par la personne responsable le jour de la visite.
D. enseignante à Marakkanam, Tamil Nadu	20	6	30	Elle part à la retraite dans quelques mois. Elle accueille seule et chez elle les enfants : son assistante est partie à la retraite, le centre est actuellement en rénovation.
Danalakshmi, assistante à Velrampet, Pondichéry	15	7	46.6	L'enseignante est partie un mois en formation.
Laxmi, assistante à Velrampet, Pondichéry	14	3	21.4	L'enseignante est à la retraite depuis trois mois, une nouvelle devrait être prochainement nommée.
K. Seethamma, assistante, à Aatupatti Ambedhkar Nagar, à Pondichéry	15	0	0	Les enfants et leurs parents sont aux festivités du temple voisin. L'enseignante est à une réunion à Tiruppur.
Gowri, enseignante à Muthialpet, Pondichéry	25	8	32	Le centre est trop récent et encore peu connu par les parents.
B. Thilagram, enseignante, près du canal à Pondichéry	4	0	0	Il y avait 40 enfants, il y a 6 ans. Aujourd'hui, elle n'accueille que les enfants de 2 et 3 ans, ce qui est assez rare. Elle attend de prendre sa retraite dans quelques mois.
Shanti, enseignante à Muthialpet, Pondichéry	18	10	55.5	Beaucoup d'enfants sont absents à cause de la fièvre.

De leur côté, les parents sont mitigés. Influencés par la mauvaise publicité véhiculée par les medias, ils les considèrent souvent comme de simples garderies. Les centres *anganwadis* souffrent des dysfonctionnements reprochés aux écoles publiques : retards

<sup>97</sup> Les centres sont essentiellement situés dans le territoire de Pondichéry. Au Tamil Nadu, il a été plus difficile de se rendre dans les centres car les horaires d'ouverture étaient plus aléatoires en raison des festivités.

ou absentéisme des enseignantes, horaires aléatoires, locaux peu adaptés, absence de matériel... Des parents se mobilisent pour l'ouverture d'un centre quand d'autres sont moribonds dans des quartiers voisins. Le Territoire de Pondichéry a dû récemment créer une centaine de centres pour remédier aux manques dans les zones à forte croissance comme Muthialpet.

Ce système qui paraissait souple dans ses fonctions et par les promesses d'une répartition équilibrée au niveau du territoire est aujourd'hui en pleine réorganisation évoluant sous la pression des parents et la concurrence des *preschools* privées et des écoles primaires privées ouvertes aux préscolaires. Deux exemples pris à Pondichéry peuvent être éclairants. Premièrement, les enfants de trois ans sont encore théoriquement accueillis toute la journée dans les *anganwadis*, mais les repas cuisinés sur place sont peu à peu remplacés par la distribution bimensuelle de farine protéinée que les parents préparent à leur domicile. Les parents se plaignaient beaucoup de la qualité du repas et cette préparation est jugée de plus grande qualité nutritionnelle. Pourtant, quand le repas du midi n'est plus fourni, les parents sont obligés de venir chercher leurs enfants vers midi et de les ramener éventuellement jusqu'à la fermeture du centre vers 15h. Cela est particulièrement contraignant pour les mères qui éduquent seules leurs enfants : souvent employées comme servante ou cuisinière, elles sont obligées de s'absenter pour aller les chercher, de leur prévoir une collation ou alors elles préfèrent les emmener avec elles.

Deuxièmement, les enfants peuvent depuis 2006 être accueillis dans les écoles publiques à partir de quatre ou cinq ans selon le personnel recruté dans les écoles. Si leur école de secteur ne le propose pas, ils peuvent demander l'inscription dans une école voisine. Les effectifs du primaire ne cessant de baisser sur le secteur extrêmement concurrentiel de Pondichéry, les directeurs d'écoles sont heureux d'inscrire précocement des élèves qui ne seront plus captés par le secteur privé. L'incorporation des jeunes enfants dans les écoles publiques a été envisagée afin de profiter des interactions avec les plus grands, des équipements présents garantissant ainsi l'accès à tous, à moins d'un kilomètre de son domicile, sans restriction religieuse, financières ou de castes (Chaterjee, 2006). Ce dispositif est notamment expérimenté dans les écoles publiques de Pondichéry et certaines écoles du Tamil Nadu. Dans ce cas, les élèves du préscolaire partagent le plus souvent la salle des élèves de première année et éventuellement leur mobilier. Des nattes disposées au sol permettent aux élèves de se détendre ou de jouer avec le rare matériel en présence.

Entretien avec l'enseignante pour les préscolaires de l'école publique sur la route de Padamai, à Periyur, à Pondichéry, le 17 juillet 2014.

*Nous avons 8 élèves de LKG et 12 en UKG. Il n'y a pas vraiment de programme fixe, le gouvernement me donne un syllabus et un fichier qui arrive plus tard dans l'année. Dans cette école, il y a des toilettes, de l'eau en bonbonne, un ordinateur dans la classe mais pas vraiment de matériel pour enseigner encore moins avec les*



*jeunes enfants. Je n'ai que quelques lettres en mousse de l'alphabet tamil et anglais. Les enfants arrivent vers 9h-9h15, on sert le lait puis à 9h30 on commence l'école. De midi à deux heures, un repas végétarien confectionné sur place leur est servi et ils ont un petit moment de repos. Ce sont les enfants du village qui viennent là.*



Ecole publique à Periyur, à Pondichéry, le 17 juillet 2014. Les élèves de UKG et de 1<sup>ère</sup> année sont assis ensemble aux pupitres des primaires pour la photo.



Ecole publique à Villupuram, au Tamil Nadu, le 23 juillet 2015 : trois sections cohabitent dans cette salle.



Fiches d'activités correspondant au premier niveau de la méthode ABL utilisée dans les écoles primaires publiques du Tamil Nadu. Le matériel est fourni gratuitement dans les écoles publiques et certaines écoles subventionnées.

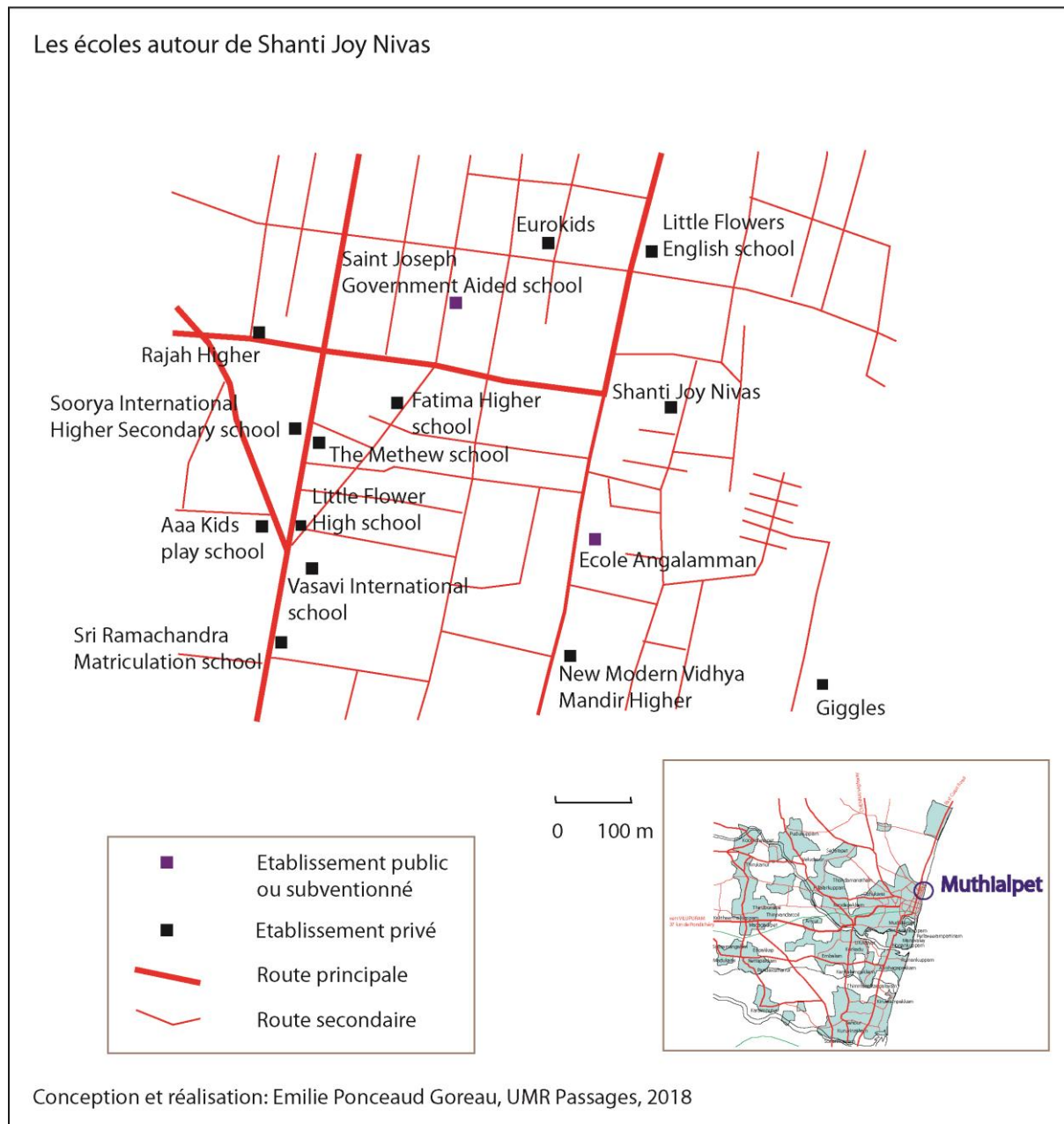
Au Tamil Nadu et à Pondichéry, la faiblesse de l'équipement des classes du préprimaire public est à mettre en relation avec les investissements consentis dans les écoles primaires qui se sont orientées vers la méthode ABL (Activity Best Learning) inspiré par David Horsburgh. Ce britannique installé en Inde avec sa famille depuis 1944, enseigna à l'école de Rishi Valley en Andhra Pradesh, puis participa aux agences du British Council de Chennai et Bangalore, avant de construire sa propre école Neel Naugh au Karnataka. Il y expérimenta sa méthode centrée sur la pluridisciplinarité et la création d'un matériel

pédagogique approprié. La corporation de Chennai, sous la direction de M.P. Vijay Kumar, l'expérimente dans treize écoles en 2003 et l'ont depuis adopté dans toutes les écoles publiques avec le soutien de l'UNICEF. Cela se développe dans le reste de l'Etat avec tout d'abord, dix écoles progressivement équipées dans chaque block rural. D'autres Etats et territoire les ont suivis : le Karnataka, le Kerala, l'Uttar Pradesh, le Gujarat, le Madhya Pardesh, l'Haryana, le Maharashtra, Chandigarh. Le modèle respectueux et centré sur l'enfant correspond aux directives de la loi RTE, les méthodes correspondent à celles prônées par le *Sarva Shiksha Abhiyan*. Cette méthode ouvre à terme une meilleure intégration des enfants du préprimaire aux autres classes grâce à une approche centrée sur l'enfant et des méthodes cognitivement plus proches du psychisme du jeune enfant. Sa participation est fondamentale, explorer et expérimenter sont le commencement de chaque série d'activités.

L'utilisation de l'espace scolaire évolue et se rapproche de l'enfant : le tableau est fixé à sa hauteur et s'étend en longueur pour que le maximum d'enfants l'utilisent en même temps. Les enfants s'assoient ensuite sur une natte avec une activité de son choix, l'enseignant est assis avec eux, l'interaction est alors plus facile que dans un cours magistral. La répétition par ânonnement semble abandonnée, les enfants paraissent plus actifs car le travail est plus individualisé et progressif et c'est lui qui choisit la discipline qu'il va travailler. Les notions sont reprises régulièrement en variant les supports (manipulation d'accessoires, tableau noir, cahier puis fichier et manuels). L'absentéisme est régulier chez les enfants mais, à leur retour, ils peuvent reprendre le travail où ils s'étaient arrêtés. Ils se sentent ainsi moins perdus. La progression est visible pour l'enfant à travers le dessin d'un chemin personnel où il colorie une borne kilométrique après chaque série de fiches réussies, les niveaux et les âges sont mélangés dans les classes sous-entendant un possible système de tutorat tel qu'il existe dans la structure familiale traditionnelle. Les femmes, considérées comme plus patientes et plus proches des jeunes enfants, sont encouragées à enseigner dans les petites classes où la discipline de cette méthode se met en place. Cette méthode devrait progressivement s'étendre aux classes préscolaires comme le laissent entendre des professeurs revenant de formation avec lesquels j'ai pu m'entretenir.

## 5.2. La préscolarisation dans les écoles publiques de Pondichéry : variété des situations autour du quartier de Ganesh Nagar à Muthialpet

Carte 7 - L'école Shanti Joy Nivas



Dans le cas du territoire de Pondichéry, depuis 2006, les écoles publiques doivent accueillir les enfants du préscolaire. Pourtant, les situations diffèrent beaucoup d'une école publique à l'autre. La préscolarisation peut être proposée ou non sans que les parents ne sachent l'expliquer. Dans la première école publique visitée, le préscolaire, pourtant obligatoire dans les écoles publiques de Pondichéry, n'est pas proposé aux familles du voisinage. L'école est vétuste. C'est une des nombreuses écoles primaires créées dans les années 1960: les classes sont alignées au rez-de-chaussée le long d'un couloir sans qu'une cour ne les égaye, à l'étage, les salles de classes ont été abandonnées, il n'y a plus assez d'élèves. En 1962, quatre cents élèves inauguraient l'école, aujourd'hui seuls cinquante-trois élèves sont inscrits pour les cinq professeurs, certainement moins semblent présent lors de ma visite. La directrice Mrs B.Zeasely déplore la concurrence de trop nombreuses écoles subventionnées du voisinage. La deuxième école publique Kattamanikuppam, pourtant très proche, est elle en pleine effervescence. Elle accueille des élèves du préscolaire (dix-neuf élèves en LKG et vingt-quatre en UKG) mais sa particularité vient du fait que l'école primaire est réservée aux garçons et que l'enseignement se fait en anglais. La directrice ne souhaite pas communiquer sur ce sujet : c'est une « expérience » du gouvernement pour répondre aux demandes des familles que d'enseigner en anglais et d'établir à partir de six ans la non-mixité. Très près de Shanti Joy Nivas, l'école publique Angammarnagar préscolarise douze élèves (l'année précédente, ils étaient vingt-deux), ils sont plus ou moins gardés par l'assistante car l'enseignante est partie à la retraite et n'a pour l'instant pas été remplacée.



Dans un quartier densément peuplé, la présence de ce terrain vague autour de l'école Angammarnagar peut intriguer. Cela s'explique par la destruction récente de certaines salles de classe mal construites.



Ce bâtiment abrite le bureau du directeur et la salle de classe des élèves du préscolaire et de première année. Les élèves posent pour la photo.

M. Nagarathnam, directeur de cette école, ne peut que constater depuis une dizaine d'années la fuite continue des effectifs à tous les niveaux de l'école. Il a décidé d'agir en recensant dans les rues voisines les futurs élèves en âge d'être préscolarisés et d'aller à la rencontre des parents pour leur expliquer que la préscolarisation publique a évolué

selon leurs attentes<sup>98</sup>. Dans l'école de Solai Nagar, une enseignante du préscolaire sur les deux est présente, le second poste sera certainement pourvu dans les deux semaines à venir, nous assure le directeur. Les effectifs restent stables après une forte baisse générale depuis une dizaine d'années (il y a cent huit élèves en primaire, seize en LKG et neuf en UKG). Dans cette école aussi, des efforts ont été fait pour que l'enseignement prenne le pas sur la fonction de garde habituellement associée aux structures publiques : début de l'apprentissage de l'anglais, dotation en nouveau matériel d'enseignement (lettres en mousse, bouliers, jetons...), achat de CD et de jouets... L'enjeu affiché pour cette école est que l'entrée des préscolaires permettra de capter les élèves avant que leurs familles ne soient tentées par les nombreuses écoles privées du quartier.

Entretien avec M. Parthasathy, co-directeur du ministère de l'Education de Pondichéry, le 21 juillet 2014.

M.Parthasathy est convaincu que le développement physique et mental du jeune enfant ne peut se réaliser sans une ambiance propice : *« Les activités dans les écoles sont planifiées avec la méthode Montessori, c'est un pas vers la qualité et les parents attendaient ce changement. Savoir prononcer, attraper, tenir, manipuler, il ne s'agit pas de réciter sans cesse l'alphabet et les nombres comme dans le privé. Vous savez le développement de la main est très lent et il faut que l'enfant soit socialement heureux, pas intimidé, qu'il apprenne à parler aux gens. Ils ne sont pas prêts à apprendre directement à écrire <sup>99</sup>»*. Il souligne que l'accueil dans les *anganwadis* ne convient plus aux futurs élèves car cela est trop connoté à l'appartenance à une classe économique faible les coupant du reste de la population.

Dans le territoire de Pondichéry, la scolarisation des enfants de moins de six ans dans les écoles publiques date officiellement de 2006 (soit près de dix ans avant notre dernière enquête de terrain). Les chiffres dont dispose l'administration fait état d'un doublement du nombre d'élèves préscolarisés à cette date. En 2006, aux quelques 15 000 élèves de moins de six ans recensés dans le privé, s'ajoutent environ 15 000 élèves des écoles publiques. Le nombre d'élèves dans les établissements privés n'a pas changé par rapport à l'année précédant la réforme, ce serait donc de nouveaux élèves qui ont bénéficié de cet enseignement gratuit, des élèves qui n'avaient pas accès à l'enseignement des *preschools* privées.

---

<sup>98</sup> Son école pourrait être menacée de fermeture faute d'élèves, il serait obligé d'accepter un autre poste.

<sup>99</sup> Il est lui-même attentif aux enseignements de Krishna Murti et s'en inspire pour ses recherches doctorales sur l'utilisation de la logique dans la résolution de problèmes dans les établissements du secondaire.

**Tableau 7 - Type d'écoles abritant des preschools répertoriées par les autorités de Pondichéry** (source : Directorate of school education, à Pondichéry, année scolaire 2012-2013).

Nombre de <i>preschools</i>	A Pondichéry	Au total (Pondichéry, Karaikal, Mahé, Yanaon)
Ecoles primaires publiques	199	302
Ecoles primaires privées	201	278
Ecoles primaires privées subventionnées	17	22
Ecoles privées non-aidées mais reconnues par le gouvernement	169	236
Ecoles privées non-reconnues, préprimaire seulement.	15	20
Total	400	580

Au vu de la supériorité numérique des écoles privées sur le territoire de Pondichéry, les écoles publiques supportent une concurrence féroce. Un meilleur positionnement sur le préscolaire s'imposait car les écoles privées avaient déjà investi le terrain. Le subventionnement a également permis au gouvernement de réguler l'offre préscolaire qui échappait aux normes du primaire.

*« Notre expérience donne des idées, le Tamil Nadu augmente tous les ans le nombre d'écoles accueillant les enfants à partir de quatre ou cinq ans. C'est d'autant plus vrai en ville où les effectifs du public baissent considérablement. Mais on a toutes les raisons de croire que de plus en plus d'écoles vont être concernées ». Cependant monsieur Parthasathy se montre mitigé en fin d'entretien car il considère que l'engouement pour les écoles privées continuera de dévaloriser les établissements publics et il reconnaît que les changements ne sont pas toujours correctement appliqués dans les écoles primaires publiques où les inspections sont très rares et souvent programmées. « Les parents sont conscients de l'importance de scolariser leurs enfants mais peut-être que craignant l'échec scolaire, ils sont trop impatients ».*

### 5.3. Les origines de l'école en Inde ou l'école dans les représentations mentales des parents

*« La passion de l'école, capable d'élever le statut, de mener vers le « travail de bureau propre » et de garantir la sécurité familiale avec un emploi que l'on espère héréditaire, n'a pas fini de bouleverser les milieux de basses castes malgré le développement du chômage des diplômés, qui n'épargne que les possesseurs de savoirs rares et en demande » (Heuzé, 2005 : 27).*

Les parents sont pressés de scolariser leur enfant le plus tôt possible, marqués par la stigmatisation irréversible entre ceux qui ont bénéficié d'une scolarité et les autres. Pour mieux comprendre cet état d'esprit, je souhaite revenir sur quelques aspects qui ont marqué la diffusion de l'enseignement en Inde.

#### Les « premiers élèves »

Parmi les mythes et la littérature classique, la figure légendaire du héros Arjuna présente ce que doit être l'élève. Arjuna apprit auprès du brahmane Drona les arts martiaux et devint un archer émérite, il s'exerça sans relâche et but les paroles de son maître jusqu'au moment où le doute l'envahit à la veille de la grande bataille de Kurukshetra qui devait permettre à lui et ses frères, les Pandava, de revenir sur leurs terres. Il demanda alors l'avis de son cocher, qui n'était autre que Krishna, l'avatar du dieu Vishnu. L'action fut suspendue et Krishna énonça le grand discours de la *Bhagavad-Gîtâ* ou « chant du bienheureux », révélant à Arjuna ce qu'est le *dharma* : « Il faut suivre sa voie quelles qu'en soient les conséquences et affronter ses devoirs ». Cet épisode préfigure l'enseignement oral dispensé traditionnellement dans le système *asrama* par le *guru*. Celui-ci réunissait autour de lui quelques élèves à partir de sept ans, plutôt des garçons appartenant aux deux plus hautes *varnas* (*Brahmanes* et *Ksatriyas*). L'enseignement, d'après les sources provenant essentiellement du Nord de l'Inde, est souvent décrit tel que « *le maître récite les textes et les disciples les récitent en coassant comme des grenouilles les uns après les autres*<sup>100</sup> » (Viruru, 2001 : chap.1). Cela permettait de confier à une élite la transmission des textes sacrés ou l'art de la guerre afin de permettre aux castes supérieures de maintenir la reproduction sociale grâce à une hiérarchie des détenteurs du savoir (Buisson, 2009 : 49). Le *guru* s'inscrit dans une

---

<sup>100</sup> “The master recited the texts and the disciple repeated them after him as frogs croak after one another” (Viruru, 2001).

longue lignée de transmission (*guru shishya parampara*) et reconnaîtra la capacité d'un de ses disciples à enseigner à son tour. Varenne relève qu'il « *serait inconcevable que quelqu'un s'autoproclame guru, car c'est la reconnaissance publique du niveau d'accomplissement intérieur qui laisse entendre que tel ou tel a la stature d'un maître* » (Varenne, 2002). Afin de préserver les élèves des tentations et profiter d'un climat propice à la méditation, les centres éducatifs *gurukulas* étaient plutôt situés dans des zones isolées, à l'écart des villes. En échange de son enseignement, le *guru* était libéré de ses tâches quotidiennes. Au Moyen-âge, les temples deviennent des centres plus importants pour l'enseignement, associant parfois un monastère, un dispensaire et une école (Viruru, 2001 : chap.1). Les programmes sont libres et l'écriture sur planche de bois se développe.

L'Education technique et professionnelle, de son côté, existait puisque de nombreuses familles étaient spécialisées dans une profession selon leur *jati*. L'Education des filles à l'extérieur du domicile est quant à elle quasi-inexistante. La formation qui leur était dispensée relevait essentiellement des tâches ménagères. Même si parfois elles pouvaient assister les hommes de la famille dans leur activité, elles ne recevaient pas d'enseignement spécifique à l'extérieur du domicile. D'ailleurs, une représentation idéalisée des rôles familiaux dévolus aux femmes participa à un contrôle social très fort et des restrictions à la mobilité. Elles officiaient à préserver la pureté de la famille et à vivre selon les codes liés à leur appartenance de caste depuis la sphère domestique.

A la fin du XVI<sup>ème</sup> siècle, les premières influences étrangères sont ressenties lorsque les compagnies maritimes françaises, portugaises, hollandaises et anglaises créaient des écoles pour les enfants de leurs employés en Inde. L'école de l'*English East India Cie* est créée en 1670 à Madras, bientôt suivie par celles des missionnaires. Les matières sont semblables aux écoles d'Europe et les élèves bénéficient de manuels écrits et publiés en Inde. L'origine du système scolaire moderne en Inde reviendrait à Lord Thomas Babington Macaulay en 1835 avec l'introduction de la langue anglaise, des sciences et des mathématiques dans les établissements. L'étroite relation entre le professeur et l'élève se modifie durablement, la transmission du savoir est remplacée par l'enseignement d'une culture intermédiaire entre les Anglais et les Indiens.

### **Sous le Raj<sup>101</sup> : de l'enseignement des élites à l'école de village**

Lors de la période britannique, l'Inde n'étant pas une colonie de peuplement, il est apparu nécessaire de former des intermédiaires administrateurs et des fonctionnaires de différents niveaux pour asseoir les positions britanniques. La population alphabétisée ne représentait alors que 5% de la population totale et la position de *babu* (rond de cuir) n'était pas encore valorisée. Des milliers d'écoles primaires et secondaires ont alors été

---

<sup>101</sup> Le Raj est le régime colonial britannique que connaît le sous-continent indien de 1858 à 1947.



créées par les missionnaires et les laïques chrétiens (catholiques, anglicans, baptistes, presbytériens et autres) pour diffuser plus largement l'enseignement et ce, le plus souvent en anglais (Heuzé, 2005). Pour les élites, les rencontres s'y nouaient et s'y affrontaient. Ces écoles étaient des zones de contact culturel intense, où la maîtrise de la culture occidentale comme l'adoption d'un comportement de « *gentleman* » devenaient des traits de distinction et conduisaient à une « petite honorabilité » (Heuzé, 2005 ; Reder, 2013).

La modernité occidentale, à travers ses multiples discours et ses institutions, a eu un profond impact sur les modes de vie familiaux des élites. En dépit d'évidentes disparités linguistiques et régionales, les garçons issus de ces familles bénéficiaient d'une éducation marquée par l'importance de la culture écrite, l'usage de livres et de manuels, et qui se distinguait de celle des autres enfants ou même des générations précédentes (Kakar, 1978). La promotion de la connaissance occidentale par le biais de la langue anglaise a laissé des traces indélébiles (Walsh, 2003). Les bénéfices de la modernité sont mis en avant : la paix et la prospérité, les technologies comme le train et le télégraphe, les services publics comme la poste, des opportunités à ceux qui bénéficient de l'éducation et la possibilité de participer à un futur gouvernement (Wheeler, 1886). Que les institutions de langue anglaise soient publiques, missionnaires ou privées, elles faisaient les plus grands efforts pour se conformer aux normes gouvernementales établies, promouvant une certaine acculturation où les idées, les valeurs et le style de vie moderne britannique y étaient acceptées et les coutumes passées « indigènes » abandonnées : « *British India is a school for Asiatics in which Europeans are the masters* » (Wheeler, 1886). Abolissant entre eux les frontières régionales grâce à la maîtrise commune de l'anglais, cela modifiait durablement la vie de ces élites et de leurs descendants en marquant une certaine distance avec leur famille lorsqu'ils étaient la première génération éduquée en langue anglaise. Cette élite anglicisée souhaitait garder son rang, d'autres comme R.Tagore « *veulent garder leurs traditions sans renier la fenêtre sur la culture britannique* » et ont une double culture (Heuzé, 2005). Dans tous les cas, les élites ont inauguré un style de vie qui sera irrévocable et marquera durablement les choix qui seront pris par la grande majorité, posant des cadres à la future administration postcoloniale.

Après l'indépendance, les écoles chrétiennes continueront à former la majorité des administrateurs, des militaires, des industriels, des politiques et des syndicalistes. Les écoles des Eglises bénéficient aujourd'hui d'un « compromis laïque », elles peuvent recevoir d'importantes subventions de l'Etat, des donations de particuliers et une partie de leurs revenus ne sera pas soumise à l'impôt. Plus particulièrement, les institutions chrétiennes administrent la moitié des écoles subventionnées (Clémentin-Ojha, 2008 : 21) alors que les chrétiens ne représentent que 2,34% de la population et elles restent une référence pour l'enseignement des élites, réputées pour la qualité de l'enseignement et la discipline. L'appellation *convent-educated* est encore une marque de distinction notamment pour les jeunes filles et peut même être mentionnée dans les annonces matrimoniales (Clémentin-Ojha, 2008). La période britannique et l'essor des écoles

religieuses ont ainsi revêtu une importance considérable marquant un changement dans le système éducatif classique.

L'enseignement se diffuse également dans les campagnes de manière hétérogène. Dans le premier quart du XX<sup>ème</sup> siècle, les autorités indiennes décident que la langue maternelle devra être enseignée dans les établissements primaires. Cependant, les écoles fonctionnent sans qu'il n'y ait de contrôle et avec peu de financements. Le maître d'école est un personnage respecté et la manière dont son enseignement est reçu rappelle celui du *guru*.

En s'inscrivant dans le courant des *subaltern*<sup>102</sup>, Krishna Dev Upadhyaya<sup>103</sup> détaille la figure emblématique du maître d'école dans les années 1930. Avant la première guerre mondiale, dans le canton d'Entre-deux-Rivières, entre les bras du Gange et de la Ghaghara, K. D. Upadhyaya relaie le quotidien des plus modestes où l'enseignement est un « don » et le recevoir un honneur. Affectueusement surnommé Panditji par les enfants, le maître d'école n'habite pas dans le village et vient à dos de mule : « *les garçons de l'école primaire étaient heureux de le voir arrivé au loin. Lorsqu'il approchait du bâtiment, les « grands » lui souhaitaient la bienvenue. Certains le déchargeaient de sa besace. Les uns prenaient sa tabatière, les autres retiraient le tapis de selle du dos de la mule, et après lui avoir dépoussiérer ses sabots, la laissait paître dans la cour de l'école* ». K. D. Upadhyaya souligne l'importance de l'arrivée du maître d'école. Les gestes des enfants sont mâtinés de respect, d'estime et de déférence et font écho à l'image traditionnelle de l'élève qui libère son *guru* des tâches quotidiennes en échange de l'enseignement qu'il reçoit. L'école est un lieu assez banal, une ancienne écurie donnée par un propriétaire terrien : « *On faisait classe dans un des bâtiments assez endommagé ne comprenant ni porte ouvrant sur l'extérieur, ni fenêtre. Les souris creusaient leurs terriers sous le sol en terre battue, ce qui le rendait impraticable. Aussi les élèves devaient-ils apporter leurs paillasses pour s'asseoir* ». Mais ce bâtiment devient « école » par la présence du maître. L'attente peut être longue mais cela fait partie de l'apprentissage, être à l'écoute de la parole du maître est encore aujourd'hui fréquent dans l'enseignement des arts. « *L'heure d'arrivée à l'école de Panditji n'était pas vraiment définie. Après avoir dormi à loisir, il faisait sa puja, puis prenait sa collation. Puis il préparait le tapis de selle de sa mule. De cette manière, il arrivait tantôt à neuf heures, tantôt à dix heures ou même à midi. Avant son arrivée, les garçons profitaient de leur liberté pour s'amuser* ». L'auteur attribue au maître d'école un talent, celui de rendre intelligible n'importe quelle

---

<sup>102</sup> A l'origine, les *subaltern studies* sont une série de volumes collectifs publiée par Oxford University Press-Delhi depuis 1982, fondé et tout d'abord animé par l'historien bengali Ranajit Guha. Le contexte est celui des désillusions suscitées en Inde par l'échec social de l'indépendance exacerbées par le radicalisme de la contestation marxiste dans les rangs de la jeunesse intellectuelle. En rupture avec l'historiographie dominante, il s'agit de réécrire une histoire « par le bas » (Pouchepadass, 2000).

<sup>103</sup> Ce paragraphe constitué par la lecture de *Mémoires du Gange* (2012, publié la première fois en 1975) de K. D. Upadhyaya sert d'illustration à mon argumentation.

notion du moment que le maître s'intéresse à la dispenser. Ce moment est presque magique pour des enfants qui attendent la venue hypothétique du maître et travaillent beaucoup en autonomie : « *Panditji Dindayal Tivari n'a jamais obtenu aucun diplôme universitaire, ni fréquenté aucune grande école. Aussi restait-il étranger aux grandes théories pédagogiques, qu'elles soient avant-gardistes ou couramment administrées. Mais par un tour de génie qui lui était propre, il expliquait d'une telle façon que nous assimilions la leçon immédiatement. C'était un pédagogue né. Et bien qu'il fût privé du savoir universitaire, et de l'art d'enseigner alors en vigueur, il avait son efficacité. Tous croyaient ferme à la magie de son enseignement* ». Ces liens ne sont pas sans rappeler ceux du *guru* et de son disciple, du père et son enfant.

A la même époque, Gandhi écrit une série d'articles dans le journal *harijan* qui « *suggèrent un schéma universel d'Education obligatoire pour tous les enfants dans leur langue maternelle en vue du développement de tous les élèves* » (Buisson, 2005: 55). Il<sup>104</sup> considérait les manuels peu adaptés à la majorité des élèves, encourageait l'enseignement des techniques artisanales (notamment le filage et le tissage) à tous, ruraux comme urbains, tout comme la poésie, la prise de parole, les discussions sur la santé, l'hygiène, la nourriture et les lois (Mitra, 2008).

### **La période postcoloniale : d'une demande en faveur de l'Education des *dalit*...**

Depuis la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, l'ensemble des basses castes est désigné par le terme *dalit\**, qui signifie littéralement dans la langue marathi « brisé et opprimé ». Anciennement intouchables dans la sphère publique, ces groupes ou *jati*, se sont progressivement organisés en groupes de pression efficaces à partir des années 1930 à travers des mouvements réformateurs de l'hindouisme. Après l'Indépendance, l'avènement du suffrage universel, la liberté de la presse, la mise en place d'organisations civiles actives et un système électoral basé sur la représentativité ont été autant de facteurs encourageant l'intégration rapide des basses castes dans l'ordre politique et leur visibilité dans l'espace public. L'enseignement universel et obligatoire pour tous les enfants de six à quatorze ans était le grand rêve du gouvernement de la jeune République de l'Inde. L'article 45 de la Constitution l'incorporait déjà comme directive. Avec des préoccupations éducatives au cœur de la prise de conscience *dalit*, des dirigeants politiques en ont fait le fondement de la transformation sociale comme

---

<sup>104</sup> Lorsque Gandhi vivait dans la commune de Tolstoi Farm près de Johannesburg, les enfants s'occupaient le matin des vergers et des cultures vivrières, apprenaient la menuiserie ou la cordonnerie puis, l'après-midi, recevaient un enseignement autour de la langue, l'histoire, la géographie, l'arithmétique... notamment dispensé par Gandhi (Sinclair, 1976 : 1)

Ambedkar<sup>105</sup> à travers son slogan « éduquer, agiter, organiser » (Heuzé, 2005). La scolarisation était au cœur de l'idée de progrès.

Dans les années 1960, le système de quotas permit également aux ex-intouchables l'accès à des postes de responsabilité. L'investissement éducatif portait alors l'espoir de grandes possibilités. Le suffrage universel, les politiques de discrimination positive, le rôle de l'éducation et plus récemment les quotas pour accéder à l'éducation, aux emplois publics et à la représentation politique se sont pérennisés parce qu'ils sont devenus des instruments de mobilisation politique des pauvres et des exclus, démographiquement les plus nombreux, et ont instauré l'idée de négociation entre les élus et les électeurs (Khilnani, 2005). Ces politiques de discrimination positive ont complètement transformé la signification des castes qui sont devenues des catégories politiques et juridiques<sup>106</sup>. L'éducation est aujourd'hui perçue plutôt en termes de droit, contrôlé par des organisations aux militants de base très motivés (Joshi & Moore, 2000: 30). Cela a d'autant plus de poids que les classes supérieures et, souvent, les classes moyennes quittent peu à peu les écoles publiques en faveur du privé : les familles les plus modestes longtemps exclues sont aujourd'hui au cœur des politiques publiques d'éducation.

### **... à sa mise en application**

Les dépenses d'éducation dans le secteur public étaient très faibles dans les années qui suivirent l'Indépendance avec, en 1951-1952, 0,7% du PIB. En 1968, le *New Educational Policy* mit l'éducation au premier plan en octroyant alors des fonds à hauteur de 7,2% du PIB. Fournir à l'Inde des ouvriers et des paysans capables d'utiliser les technologies importées était alors une priorité (Chatterjee, 1986). La part des dépenses publiques liées à l'éducation élémentaire a par la suite été particulièrement faible dans les années 1980 ne représentant plus dans les années 1980 que 2,6% du PIB (Chatterjee, 1986). Dans les années 1990, un « programme d'action » est mené en faveur de l'enseignement gratuit et obligatoire pour tous les enfants de moins de 14 ans. L'État prévoit à cet effet la réservation de 6% du PIB au budget de l'éducation dont la moitié pour l'enseignement primaire. Cependant, le budget reste nettement inférieur aux engagements pris par l'État. En 1997-1998, le taux n'est que de 3,6%, cela se poursuit dans les années 2000.

---

<sup>105</sup> « Juriste et homme politique, Bhimrao Ramji Ambedkar a profondément marqué la société indienne pour au moins trois raisons majeures: il a eu une influence capitale dans la rédaction de la Constitution de l'Inde, il a placé les personnes considérées comme « intouchables » au centre de la vie politique indienne et, enfin, il a initié un renouveau du bouddhisme en Inde » (Naudet, 2009).

<sup>106</sup> Le terme *dalit* est encore usité dans les discours politiques lorsqu'il s'agit de désigner les ex-intouchables et les discriminations dont ils sont victimes comme un terme politiquement correct (Naudet, 2009).

**Tableau 8 - Dépenses d'éducation en Inde en part du PNB, 2000-2012** (source : UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2014, les années manquantes correspondent à une absence de données).

Année	2000	2003	2004	2005	2006	2009	2010	2011	2000-2012
Dépense moyenne	4.25	3.55	3.29	3.13	3.09	3.21	3.32	3.17	3.38

Il faut considérer les tensions aux différentes échelles du pouvoir : entre les grands et les petits partis, les partis régionaux et nationaux, les élites locales et régionales, anciennes ou récentes retardant la mise en place des mesures (LaDousa, 2007). L'accessibilité aux services d'éducation est largement inégalitaire et dépend beaucoup des priorités de chaque Etat. Ceux qui sont le plus en retard consacrent une part de leur budget plus faible que les autres à l'éducation, rendant un possible rattrapage des autres Etats très difficile (Drèze & Sen, 1995 : 121). Dans certains Etats, la construction des infrastructures est extrêmement tardive. Dans d'autres, le déséquilibre entre le nombre d'écoles primaires et les classes supérieures débouche sur un système scolaire incomplet. Le Kerala est le seul Etat à pouvoir prétendre à « l'alphabétisation totale » et se distingue nettement par ses efforts et ses réussites en matière de développement social. Son « modèle » éducatif<sup>107</sup> est une combinaison de l'accélération des processus d'alphabétisation débuté à l'époque coloniale et d'un contexte postcolonial favorable, où les acteurs publics et les missions chrétiennes, les volontés locales et populaires ont permis l'accroissement des compétences de chacun (Buisson, 2009: 83-84). La population keralaise a été particulièrement réceptive aux campagnes successives d'alphabétisation et aux directives fédérales en faveur de la décentralisation des

<sup>107</sup> Ce modèle d'éducation des classes populaires s'appuie sur le jeu de différents acteurs. Tout d'abord, en raison de l'alphabétisation sélective du système védique, est mis en place un projet de modernisation de l'Etat par les colons qui essaient de régulariser le système scolaire non-formel, ils favorisent aussi l'essor de la presse et permettent les traductions en langue vernaculaire d'un grand nombre d'ouvrages. L'enseignement des écoles primaires, notamment envers des groupes de populations traditionnellement plus défavorisées (SC, ST, femmes), a bénéficié de l'action décisive des missions chrétiennes (Buisson, 2009: 92). La conversion au christianisme et l'enseignement primaire sont restés inexorablement liés aux autres combats menés contre les discriminations de la société hindoue et des vecteurs d'émancipation faisant écho à un activisme important (Buisson, 2009 : 96, Drèze & Sen, 1995 : 81). Les années 1930 ont été marquées par des mouvements d'agitation sociale et la création de partis politique se prononçant clairement contre la ségrégation dans les écoles publiques, en faveur d'une nouvelle distribution des droits sociaux et de la construction de discours prônant le développement ou la création de nouvelles opportunités (Buisson, 2009 : 99). La part du secteur privé a été réduite après l'Indépendance tandis que les institutions et les programmes étaient régulés. Parallèlement, une large part du budget public a été attribué à l'éducation. L'enseignement primaire était principalement visé par des investissements massifs de l'Etat qui a construit des infrastructures scolaires, a promu l'accès à l'éducation de masse et l'intégration des femmes. En comparant les succès économiques du Kerala à ceux de l'Uttar Pradesh, Drèze et Sen reviennent sur l'agencéité des femmes au Kerala marquée par des relations de genre moins oppressives, une meilleure alphabétisation et un contexte social progressiste (Drèze & Sen, 1995 : 52). Le Kerala a été également précurseur dans l'essai de nouvelles méthodes destinées à améliorer son système éducatif : par l'adoption de pratiques éducatives plus interactives et le changement des méthodes d'évaluation, ou par l'introduction de l'éducation à l'environnement et de l'informatique, notamment grâce à l'utilisation de logiciels libres pour le secondaire. Ces réussites ont encouragé d'autres Etats dans l'adoption de certaines mesures et ont pu influencer d'une certaine manière les directives du gouvernement central.

pouvoirs de décision (les 73<sup>ème</sup> et 74<sup>ème</sup> amendements à la Constitution ont donné plus d'autonomie aux collectivités territoriales et plus de poids à la voix des SC/ST au sein de l'exécutif). Aujourd'hui, la qualité de l'éducation est parfois remise en cause (principalement autour du manque d'entretien de certaines écoles publiques ou des établissements privés qui ne répondent pas aux exigences des programmes), les taux d'alphabétisation des populations les plus marginalisées stagnent et les résultats ne sont pas ceux attendus en raison de la crise fiscale et de l'absence de décollage économique, de l'importance du chômage chez les jeunes diplômés et de la fuite des effectifs des écoles publiques vers les écoles privées (Buisson, 2009 :107-112).

### **L'Education Pour Tous (ou Right to Education, loi RTE)**

La prise de position de l'opinion publique en faveur de « l'Education Pour Tous » est donc assez récente. Certains considèrent que la valeur accordée à l'éducation est plus forte chez les brahmanes que chez les castes plus basses et expliquant ainsi leur participation moindre aux programmes scolaires malgré les politiques éducatives engagées par l'Etat (Cummings, 1996). Dans les années 1990, la plupart des familles aisées distinguaient encore les enfants qui devaient apprendre à travailler (*children as hands*) et ceux qui devaient étudier (*children as minds*)<sup>108</sup>. Mais plus encore qu'une opposition de la société, c'était l'inertie de l'Etat devant la mise en place des décisions qui primait. J.Drèze et A.Sen considèrent que la prise en compte des variables sociales dans l'analyse des politiques publiques a été encouragée par les travaux récents (notamment les leurs) et anciens en sciences sociales (1995 : 13)<sup>109</sup>. J.Drèze et A.Sen présentent l'éducation et la santé comme des moyens directs à la promotion des capacités humaines de base<sup>110</sup>. Ils jugent qu'elles ne bénéficient pas de suffisamment d'attention de la part de l'Etat Central alors même que le pays connaît un fort taux de croissance et que l'idée de justice sociale et de droit à l'Education grandissent (Drèze & Sen, 1995 : 7). L'Education Pour Tous reprend l'idée du progrès social ; il est inexorablement lié à la promotion de la liberté de la personne, définie à travers des variables sociales qui entretiennent par ailleurs les mécanismes du progrès social lui-même. Son influence dépasse la personne qui a reçu l'éducation et reprend l'idée du

---

<sup>108</sup> Aujourd'hui, les parents sont largement favorables à une participation accrue au circuit scolaire pour tous mais les plus modestes restent confrontés aux réalités du système scolaire et peuvent se sentir en décalage entre leurs attentes et les opportunités qui leur sont réellement offertes.

<sup>109</sup> Notamment Turgot, Smith, Condorcet, Mill et Marx.

<sup>110</sup> A ce titre, Drèze et Sen (1995, 2014 : 127) démontrent que l'accès à un système d'éducation et de santé de qualité influe sur l'individu de cinq manières différentes: par ses qualités intrinsèques, par son influence sur la personne (ou noté : *instrumental personal roles*) qui lui permettent de jouir d'opportunités économiques qui lui permettront d'obtenir un emploi, un rôle de facilitateur de prise de parole dans les discussions publiques sur les besoins sociaux de la collectivité (ou *instrumental social roles*), une qualité d'influence sur les processus même des inégalités (ou *instrumental process roles*) en excluant les enfants du travail, en rencontrant leurs pairs et en s'ouvrant à de nouveaux horizons, et enfin le développement pour les groupes désavantagés de capacités de résistance à l'oppression (ou *empowerment and distributive roles*).

« capital humain<sup>111</sup> » renforçant d'une certaine façon le rôle du gouvernement (Drèze & Sen, 1995 : 43). La population acquiert une perception plus claire de la compréhension des droits humains et légaux notamment en donnant plus de poids à la voix des femmes, ce qui permet d'accroître leur pouvoir dans les décisions familiales et partager les responsabilités (Drèze & Sen, 2014 : 127). La préscolarisation des jeunes enfants joue également un rôle de premier plan.

Les mesures du gouvernement Central en faveur de l'éducation gratuite et obligatoire n'ont été réellement mises à l'agenda que dans les années 1990 et se sont traduites en 2002 par l'emblématique 86<sup>ème</sup> modification de la Loi Constitutionnelle (ou 86th Constitutional Amendment Act<sup>112</sup>). Les incitations de New Delhi ont pris un nouvel élan avec le programme National Campaign for Universal Education ou *Sarva Shiksha Abhiyan* (ou SSA) opérationnel en 2004 dont les objectifs étaient l'accès à l'école primaire pour tous les enfants de six à quatorze ans dès 2003, l'achèvement d'un minimum de cinq années de scolarisation pour tous dès 2007 et jusqu'à huit ans en 2010. En 2009, la scolarité gratuite et obligatoire pour les enfants de six à quatorze ans fut adoptée sous l'article 21A de la Constitution. Avec l'adoption de la loi RTE (*Right To Education*) entrée en vigueur en 2010, les Etats fédérés ont continué d'étendre les initiatives en faveur de l'amélioration des écoles publiques, de l'expansion des installations dans les zones mal desservies<sup>113</sup> et de la scolarisation des enfants hors de l'école. Selon les chiffres de l'UNICEF, l'Inde atteint un taux de scolarisation de 98,6% calculé entre 2008 et 2011<sup>114</sup>. La loi RTE prévoyait également la réservation de 25% des places pour les enfants défavorisés dans toutes les écoles privées, ouvrant l'idée d'un choix possible.

La loi RTE ne fait pas état du nombre de professeurs à recruter ni du nombre d'écoles à construire et le montant des dépenses à prévoir est flou<sup>115</sup>. En l'absence de ces normes établies par l'Etat Central, la justice ne peut pas être saisie pour obliger tous les Etats

---

<sup>111</sup> La théorie du capital humain fait de la formation un investissement "comme un autre", générateur d'externalités. La formation est, le plus souvent, prise en charge par la collectivité et n'incite pas les entreprises à l'effort de formation qu'elles pourraient supporter.

<sup>112</sup> En amendant les articles 45 et 51A, l'enseignement gratuit et obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans est inscrit dans la Constitution.

<sup>113</sup> Une école primaire doit se trouver à moins d'un kilomètre de toute habitation en plaine, relevé à 2 ou 3 km en zone montagneuse.

<sup>114</sup> Selon la Banque Mondiale, en 1992-1993, le taux brut de scolarisation à l'école primaire n'était que de 68%, il atteint 82% dès la fin des années 1990. Pour la période 2008-2012, le taux brut de scolarisation est de 112% pour les garçons et 111,9% pour les filles, le taux net est de 98,8% pour les garçons et 98,5% pour les filles. Cependant, le taux de fréquentation régulière de l'école primaire est à 85,2% pour les garçons et à 81,4% pour les filles. Le taux de survie en dernière année d'école primaire, selon les données de l'enquête, serait de 94,6%. Le taux d'alphabétisation est de 74% et place l'Inde au 136<sup>ème</sup> rang mondial (Census of India, 2011). A noter que des taux bruts de scolarisation supérieurs à 100% peuvent s'expliquer par l'inclusion d'élèves ayant dépassé ou n'ayant pas atteint l'âge légal d'entrée à l'école, des entrants tardifs ou précoces, souvent maintenus, et le redoublement.

<sup>115</sup> En 1999, selon un rapport commandé par le gouvernement de New Delhi, une augmentation de 137 milliards de roupies par an (plus de deux milliards d'euros) pendant dix ans était préconisée pour que l'éducation gratuite et obligatoire puisse être de qualité suffisante. Ce chiffre a été évalué à 730 milliards de roupies en 2005, soit plus de onze milliards d'euros (Dubey, 2010).

fédérés<sup>116</sup> à respecter la loi RTE. Ce droit à l'école se fonde avant tout sur une clarification de la distance de l'école à l'habitation, de la taille minimale de la salle de classe, du nombre maximal d'enfants par école et par enseignant, des équipements divers et sur la formation des enseignants. Les résultats, principalement les taux de fréquentation des écoles, ne sont pas fiables. Ils sont souvent exagérés par les administrations d'au moins 25% et la part du budget consacré à l'éducation reste insuffisante (Dubey, 2010).

Dans un premier temps, la Constitution confiait aux Etats la gestion de l'enseignement primaire et secondaire, ceux-ci décidaient des politiques scolaires qu'ils appliquaient. Un amendement constitutionnel plaça en 1976 l'éducation dans la « liste des compétences partagées » (*concurrent list*), les politiques et les programmes scolaires sont maintenant suggérés au niveau national par le Gouvernement Central même si les gouvernements fédérés conservent beaucoup de liberté pour les appliquer. Le *National Council of Educational Research and Training* (ou NCERT) est le principal organisme qui établit les politiques et les programmes au niveau national (ou *National Curriculum Framework*). Les conseils nationaux pour la recherche et la formation en éducation (*State Council of Educational Research and Training* ou SCERT) relaient les directives nationales au niveau de chaque Etat et proposent des stratégies éducatives, des programmes scolaires et des manuels. Chaque Etat a son propre ministère de l'éducation qui gère son propre système scolaire avec ses propres manuels et son propre système d'évaluation. Comme indiqué plus haut, les directives pédagogiques sont décidées en grande partie par le SCERT de l'État, d'après les directives du NCERT. Toutes les écoles publiques et les écoles privées subventionnées par l'Etat fédéré suivent les programmes.

---

<sup>116</sup> L'Inde est divisée en 28 États et 7 « territoires fédéraux » (*Union Territories*), les États ont leurs propres gouvernements élus alors que le Président de l'Inde nomme un administrateur pour les territoires fédéraux qui dépendent directement du gouvernement central (ou gouvernement de New Delhi ou GoI).



**Figure 5 - Ecoles publiques et privées en Inde**

Ecole publique ou government school	Ecole privée ou private school	
	subventionnée ou aided school	non subventionnée ou non aided school
Créée par le gouvernement à moins d'1 km de toute habitation	Fondée par: un entrepreneur une communauté religieuse	Fondée par: un entrepreneur une communauté religieuse une ONG une association de bienfaisance un trust jusqu'au secondaire
Frais de scolarité gratuits	Une part minimale des frais de scolarité est supportée par les parents	Frais de scolarité en partie ou totalement supportés par les parents

Ainsi, ce sont trois types d'écoles qui coexistent : les écoles publiques (ou *government schools*), les écoles privées subventionnées par l'Etat fédéré (ou *private aided-schools*) et les écoles privées non subventionnées (ou *private non aided-schools*)<sup>117</sup>. Les écoles publiques sont gérées par l'Etat, implantées sur un terrain et dans des locaux qui lui appartiennent, fonctionnant presque gratuitement et avec une majorité de leur personnel possédant le statut de fonctionnaires. Répartir efficacement les moyens humains est extrêmement difficile et les conditions d'exercices sont très différentes sur l'ensemble du territoire. Les professeurs peuvent être en surnombre en zone urbaine tandis qu'en milieu rural, un seul enseignant jonglera avec une pléthore d'élèves de niveaux différents (Majumdar, 2006). Certains Etats sont néanmoins obligés de recruter du personnel contractuel (*para-teachers*)<sup>118</sup>, souvent moins qualifié et peu formé, pour

<sup>117</sup> Annie Vinokur (2004 : partie 8 sur le net) écrit que « synthétisant les doctrines des grandes organisations internationales (UNESCO, OCDE, Banque Mondiale), l'Institut International de Planification de l'Éducation considère comme privées les institutions d'enseignement qui ne sont pas contrôlées par une autorité publique, mais qui sont au contraire contrôlées et gérées par un organisme ou un conseil de gestion privé qui n'a été ni désigné par un organisme public ni élu par vote public... Les critères de propriété ou de financement ne rentrent pas en ligne de compte pour déterminer la différence entre école privée et publique. Les écoles privées peuvent avoir n'importe quel type de propriétaire ou de financement, elles peuvent même être financées à 100 % par l'État. La ligne de démarcation est constituée par le mode de gestion des écoles »

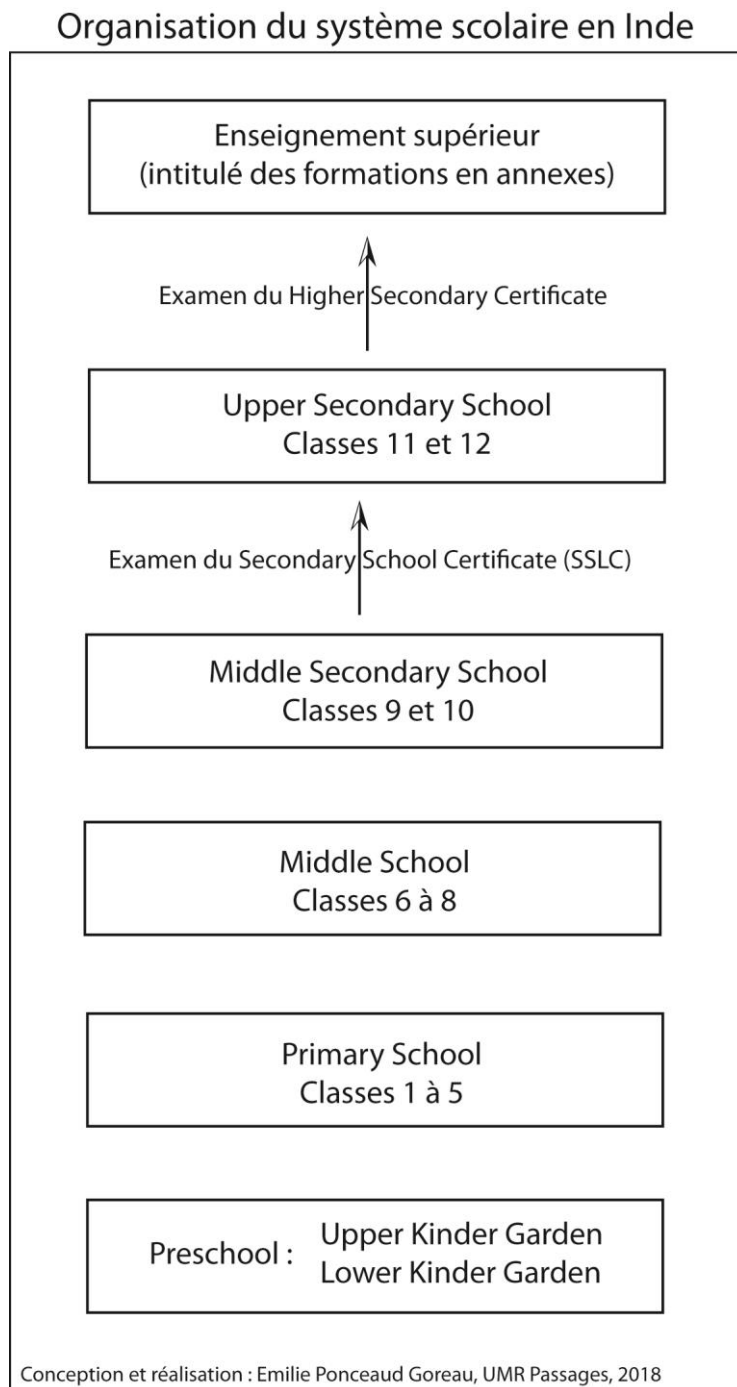
<sup>118</sup> Une étude s'est intéressée de près au lancement de ce programme au Madhya Pradesh qui comptait environ 81 000 écoles primaires publiques en 1994 et, plus de trois ans plus tard, environ 28 000 écoles. Le gouvernement a permis la création de ces écoles mais également le recrutement d'habitants des villages comme instituteur, leur fournissant, en théorie, le matériel pédagogique nécessaire. Les résultats restent mitigés. Pour différentes raisons (notamment en raison du salaire dix fois inférieur à un instituteur recruté auparavant) ces instituteurs semblent négliger l'aspect pédagogique de leur fonction. Les cours ne sont pas régulièrement assurés: les horaires sont fixés localement et peuvent varier de 21 à 33 heures par semaine, l'absentéisme des élèves est fréquent en raison d'événements comme les pics d'activité agricole, les fêtes, foires et marchés, ou les mariages, les inscriptions peuvent se faire tout au long de l'année scolaire, à cela s'ajoute l'absentéisme des enseignants difficile à estimer puisqu'ils remplissent eux-mêmes leurs registres de présence (Leclercq, 2005).

pallier aux besoins conjoncturels. Dans certaines écoles publiques officiellement gratuites, des frais peuvent être collectés pour l'organisation d'examens ou de cérémonies et l'achat de matériel scolaire, la distribution gratuite des manuels et des fournitures faisant parfois défaut, en arrivant plusieurs semaines après le début de l'année scolaire. Ce sont de petites sommes mais qu'il faut considérer en comparaison de salaires localement très faibles<sup>119</sup>. Les écoles privées subventionnées reçoivent des aides de la part du gouvernement, elles dépendent des politiques de l'Etat fédéré, allant de la dotation en matériel pédagogique et informatique au paiement des salaires des enseignants. Les écoles privées non subventionnées se sont longtemps adressées aux familles des classes moyennes supérieures car elles ne fonctionnaient que grâce aux frais de scolarité, souvent élevés, acquittés par les familles. Elles sont complètement autonomes en termes de direction, de frais, d'embauche de personnel et de pédagogie (De ; Majumdar ; Noronha & Samson, 2002). Elles peuvent être reconnues ou non par l'Etat, autorisant ou non les élèves à passer les examens de fin d'année (Kingdon, 2007). Aujourd'hui, leurs tarifs varient beaucoup en fonction du public visé mais aux frais d'inscriptions et d'écolage, il faut souvent ajouter des donations (illégales mais fréquentes), l'achat d'un uniforme, de matériel, des cours privés, des activités périscolaires culturelles ou sportives, des sorties... (Majumdar & Mooij, 2011: chap.2).

---

<sup>119</sup> Selon l'étude menée par François Leclercq au Madhya Pradesh, une année de scolarité publique pourrait coûter de 100 roupies pour la première année du primaire à 800 pour la cinquième. À titre de comparaison, le salaire quotidien d'un travailleur journalier pouvait être, hors pics d'activité, de 25 à 35 roupies, pour seulement 15 à 20 jours de travail mensuel (Leclercq, 2005).

**Figure 6 - Organisation du système scolaire en Inde**



Le système scolaire comprend quatre cycles<sup>120</sup> : le primaire (*lower primary*) pour les enfants de six à dix ans, le primaire supérieur (*upper primary*) pour ceux de onze et douze ans, le secondaire (*high*) pour ceux de treize à quinze ans et le secondaire supérieur (*higher secondary*) pour ceux de dix-sept et dix-huit ans. Le primaire est divisé en cinq classes (ou *standards*), communément appelées : 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, 3<sup>th</sup>... A l'école primaire, les élèves suivent pour l'essentiel un cursus commun dispensé en langue maternelle

<sup>120</sup> Le *preschool* n'étant pas obligatoire, nous retiendrons l'année des six ans comme la limite inférieure de la scolarité obligatoire.

puis, à partir du secondaire, l'anglais et l'hindi sont introduits. Depuis 2010, la promotion automatique d'une classe vers la suivante, quelles que soient les connaissances acquises par les élèves, a permis une plus grande fluidité du parcours. Les examens de fin d'année qui conditionnaient la poursuite des études ne sont plus organisés dans les écoles publiques qu'à partir de la huitième année. Au Tamil Nadu, la préscolarisation dépend encore principalement du ministère des affaires sociales, de la femme et des enfants, par le biais des *anganwadis* et ne fait pas partie de l'école à proprement dit. Les parents, désireux de commencer au plus tôt le parcours scolaire de leur enfant, regardent donc principalement du côté des diverses institutions privées.



## **Chapitre 6 - La préscolarisation privée : comme réponse aux demandes des parents**

Face à une offre publique quasi-inexistante, les écoles préscolaires privées (ou *preschools*) sont nombreuses et variées. A la manière d'une petite souris, on entre dans l'école qui adapte ses locaux et son matériel à ce public spécifique de la petite enfance. C'est l'occasion également d'observer et de discuter avec les professionnels de leur manière d'enseigner, au croisement de la préprimarisation et des méthodes alternatives.

### **6.1. Fonctionnement d'une école préprimaire.**

#### **Des écoles qui s'ouvrent à la préprimarisation : le cas de l'école privée subventionnée Jayarani**

Carnet de terrain : dans la classe de Térésa à Jayarani (2013 et 2014).

*Le matin, les parents et leurs enfants traversent les salles de classe du rez-de-chaussée, montent un escalier sombre et étroit puis empruntent un couloir qui dessert les deux salles de classes et où sont entreposés les sacs des élèves. L'enseignante ou une élève plus âgée les accueillent sur le pas de la porte. La salle au bout du couloir bénéficie de la lumière naturelle. Elle semble vaste car les chaises en plastique qui constituent l'unique mobilier sont encore empilées dans un coin. Les enfants de quatre ans y sont accueillis (LKG), l'enseignante rappelle que les enfants débutent seulement « l'école », qu'ils ne sont pas censés écrire même si une pile de fichiers s'adressant à leur niveau sont posés sur une petite table. Au mur, un tableau interactif est installé. Il s'agit d'un don de l'entreprise Microsoft au ministère de l'Education de Pondichéry qui les a ensuite installés dans des écoles publiques et privées subventionnées. Pour l'instant, seulement une des maîtresses des grandes classes sait le faire fonctionner, c'est alors l'occasion d'écouter les comptines anglaises du CD-ROM offert avec les fichiers d'exercices. La deuxième salle, celle de la classe de Teresa et des élèves d'UKG, est seulement éclairée par trois ouvertures donnant sur l'étroit couloir et l'escalier. Les néons sont allumés en permanence. Le ventilateur au plafond n'est mis en marche que l'après-midi. Sur la petite table près de la porte, deux piles de fichiers et de cahiers s'entassent. Les élèves disposent également d'une ardoise à craies.*

## Planche photographique 5 - A l'intérieur de l'école Jayarani



Le couloir dessert les deux classes.

La salle de classe des UKG avant le début des cours.



Les élèves d'UKG en train de travailler avec leur maîtresse Térésa.

Le mobilier consiste en une série de bancs en bois de deux hauteurs différentes qui servent de pupitre et de siège aux enfants. Cela semble suffisant à Térésa quand elle considère les tâches demandées aux enfants. Les fichiers d'exercices sont fournis par le ministère de Pondichéry. Au nombre de trois par élève et par an, ils sont publiés par Maria Publishers, un éditeur tamoul localisé à Trichy, et sont vendus au prix public de 100 Rs pièce. Le fichier intitulé « Get together UKG » (édition 2012, consulté en 2013, quelques pages sont en annexe) a une couverture ornée des personnages classiques de l'univers Disney, Mickey, Minnie, Donald et autres. A l'intérieur, le fichier est découpé en quatre domaines : anglais, mathématiques, éveil et tamoul. Un DVD est destiné à l'écoute

active des comptines en anglais, sous forme de karaoké. Le programme des élèves de cinq ans est ambitieux du point de vue des connaissances de base et demande aux enseignants une révision quotidienne des notions évoquées. Par exemple, l'association des lettres de l'alphabet avec un mot référent (« a for ant, b for bag, c for cat... ») se fera sous forme d'une comptine répétée chaque jour. La discrimination auditive de sons et de mots proches (comme ab/ad/ag ou an/ap/at) est plutôt subtile, tout comme le rangement des mots par ordre alphabétique, la décomposition en base dix des nombres jusqu'à 50, ou encore la connaissance des nombres qui les précèdent ou les suivent. A l'école Little Angels, les fichiers sont eux choisis par les enseignantes chez l'éditeur « New little pentagon series ». Le prix, variant de 50 à 72 Rs selon le niveau, est un critère de choix puisque ce sont les parents qui les achètent. Trois fichiers sont nécessaires, la somme sera donc demandée trois fois dans l'année. Le jour de ma première visite (le 22 juillet 2013, soit près d'un mois après la rentrée des classes), cinq familles sur cinquante-quatre n'avaient pas encore pu s'acquitter des frais sans que cela n'étonne les enseignantes.

A partir de mes visites et des entretiens réalisés dans les différentes structures, j'ai pu relever certains points contraignants les méthodes pédagogiques. L'utilisation d'un fichier est imposée par le type de structure dans lequel l'enseignant travaille et instaure un rythme de travail soutenu du point de vue des apprentissages sans que ne soit prévu beaucoup de tâches de manipulation ou de réinvestissement et sans que le matériel complémentaire à ces activités ait été pensé. Les enseignantes ne sont pas encouragées à inventer des supports personnels et évolutifs aux apprentissages. L'absence de photocopieuses dans la plupart des écoles visitées les rendent dépendantes des éditeurs choisis par leur hiérarchie. La possession de matériel scolaire de base (crayon et cahier) a été visible pour les élèves d'UKG de toutes les écoles publiques ou privées visitées au cours des trois terrains. Alors même que c'est un support qui autorise l'erreur, l'ardoise jugée rétrograde disparaît souvent au profit du cahier et du 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 à partir de 10 Rs, dans les librairies mais aussi sur les marchés grâce aux nombreux revendeurs indépendants. Des abécédaires et des livrets thématiques sur les animaux, les fruits et les légumes ou les moyens de transports sont également vendus sur les marchés. Les outils scripteurs sont peu cher (un stylo à l'unité coûte environ 5Rs et une pochette de feutres 20 Rs).



La plupart des écoles non-subventionnées récoltent l'argent auprès des parents après avoir acheté le matériel scolaire en grosse quantité auprès des fournisseurs. Dans les écoles subventionnées ou en bons termes avec l'administration locale, les mêmes fichiers que ceux des écoles publiques sont distribués. Dans tous les fichiers, 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 du soir (des coloriages à l'écriture) sont proposés dans une gamme complémentaire. Les imprimantes et les photocopieurs étant quasi absents des petites structures, l'enseignant est rapidement dépendant de ces éditeurs. En effet, ils proposent, un fichier pour chaque trimestre, de la première année de *preschool* au secondaire, auxquels s'associent des formulaires d'évaluation des élèves que le professeur achète en complément. L'apprentissage se fait donc essentiellement par répétition, parfois quotidienne, d'un bagage lexical sommaire organisé autour de thèmes tels que les fruits, les légumes, les membres de la famille, les noms d'animaux familiers ou sauvages, les fleurs..., des comptines et des histoires en anglais qui mettent en scène les bons comportements à adopter. Quelques pages de fichier placées en annexe permettent d'illustrer les propos précédents.

Sœur Agnès dirige une grosse structure gérée par la congrégation des sœurs de Cluny à Tindivanam (Tamil Nadu) qui dispense un enseignement aux enfants de quatre à dix-huit ans. Cet établissement a connu les mêmes évolutions que Jayarani. Au départ, l'école s'adressait aux enfants de six à quatorze ans, c'est elle qui a orienté l'ouverture vers les préscolaires et la formation professionnelle aux plus âgés autour de métiers tels que l'informatique ou la santé. Pendant deux ans, il y avait même une formation autour des métiers de l'EPPE qui a été depuis abandonnée faute de candidatures suffisantes. En effet, les enseignantes recrutées dans les *preschools* ont plutôt une formation secondaire classique qu'elles perfectionnent par la suite par une formation EPPE dans le supérieur ou qu'elles acquièrent directement dans les structures où elles sont employées.

Entretien avec sœur Agnès, congrégation des sœurs de Cluny, à Tindivanam, Tamil Nadu, le 1<sup>er</sup> août 2013.

*A la maison, les parents ne leur parlent pas beaucoup ou ne savent pas comment le faire. Ils ont des métiers difficiles et reportent leurs tensions sur leurs enfants. Avec l'école, les parents voient que leurs enfants ont une autre vie. Ils les voient sauter, sourire, rire... alors qu'ils n'ont pas le temps de jouer avec eux le soir. La mère passe beaucoup de temps à préparer le repas, elle dit à l'enfant d'aller voir son père. Le père rentre tard du travail et se détend devant la télévision, il le rejette plus loin. Les enfants regardent alors les mêmes émissions de télévision que les adultes. Ils voient ce que d'autres familles peuvent faire, enregistrent les informations et les gardent dans leur tête. En grandissant, ils ressortent des choses qu'ils n'ont pas forcément comprises. Avant, les grands-parents, les tantes guidaient les enfants et leur donnaient des valeurs morales. L'individualité n'était pas moins grande. L'enfant*

*avait de la liberté car il savait jusqu'où il pouvait jouer en respectant les autres. C'est ce que nous essayons de faire à la preschool afin qu'il soit prêt à apprendre en primaire.*

Sœur Agnès considère que les enseignantes doivent être très motivées pour travailler dans les écoles privées, car ayant longtemps étudié elles ne sont guère récompensées par un salaire convenable et elles se retrouvent face à un public souvent difficile à éduquer. Pourtant, la mission lui semble essentielle, c'est presque un sacerdoce. Il s'agit, dans un premier temps, de séparer la mère de l'enfant, de le rendre plus autonome notamment en ce qui concerne la propreté, les repas, leur faire comprendre que les attitudes à l'école et à la maison sont différentes. Puis, elle met l'accent sur l'importance pour le jeune enfant de connaître des personnes extérieures au cercle familial, adultes ou enfants, regrettant le rétrécissement général de la taille des familles où l'enfant était confronté à la nécessité de partager, aux réactions positives ou négatives des membres de sa famille et apprenait des autres. La sœur souligne que beaucoup de parents n'ont pas le temps et la patience de s'occuper correctement de leurs jeunes enfants, ce qui peine autant les parents que les enfants.

Le souci d'enseigner les bonnes pratiques est régulièrement mis en avant lors des entretiens que ce soit de la part des directeurs, des enseignants ou des parents. Les écoles tenues par les religieuses s'adressant aux plus pauvres sont le plus souvent subventionnées, elles conçoivent leur enseignement autour de fichiers qui sont semblables à ceux distribués dans les écoles publiques sans se départir d'enseigner les bonnes attitudes et les bonnes postures pour écrire, se déplacer, se tenir calme...

### **Rendre compte aux parents et sa hiérarchie d'un enseignement préprimaire effectif : l'usage du cahier-journal**

A la différence des *anganwadis*, les écoles privées mettent l'accent sur des aspects visibles de l'enseignement comme l'utilisation de cahiers et de fichiers.

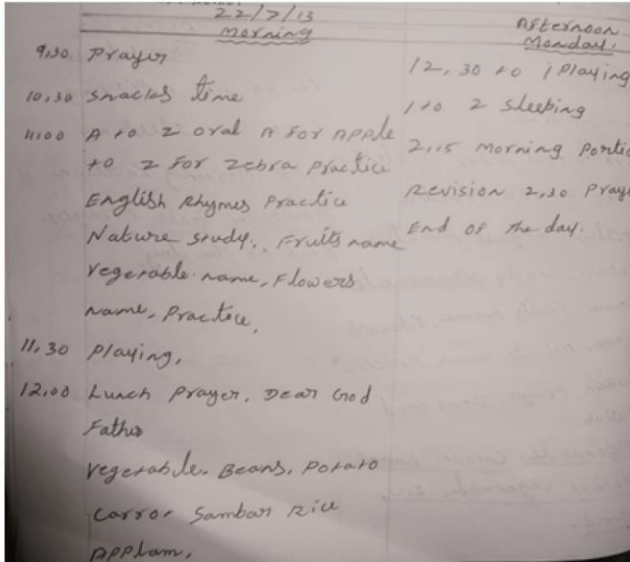
Témoignage de Daniella, cofondatrice de l'école Shanti Joy Nivas, à Muthialpet, territoire de Pondichéry, le 13 août 2013.

*Pour que cela soit vraiment une école dans la tête des gens, il a fallu qu'on respecte les codes, que les enfants écrivent sur des cahiers et aient un petit sac. Nous pensions au développement de l'enfant, pas de notes, pas d'examen, beaucoup de jeux. Il faut se mettre d'accord quand même sur des choses : les enfants ont des uniformes mais on a réfléchi à quelque chose qui ne soit pas guindé, que ce soit agréable à porter, pas de cols trop haut ou de jupes trop serrées. Ils ont un petit cahier mais pas de devoirs.*

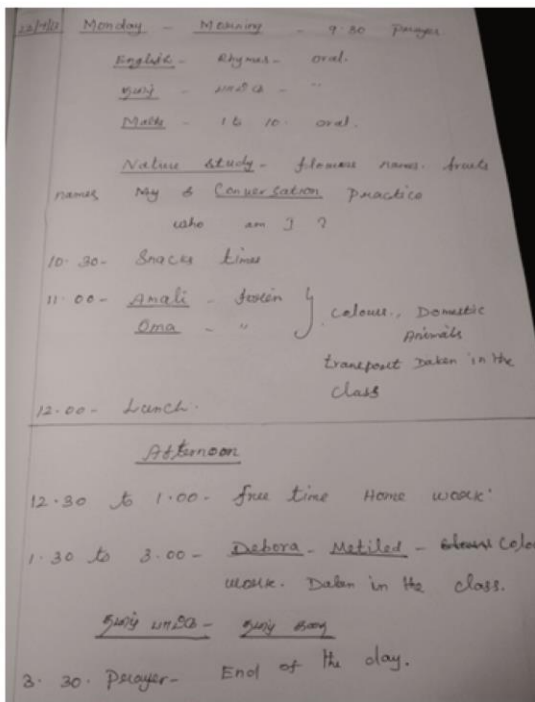
La tenue d'un emploi du temps consigné dans un cahier-journal répond, de son côté, à une demande de compte de la part des employeurs (directeur ou coordinateur dans les écoles privées, directeurs et inspecteurs dans les écoles publiques). L'alternance des activités (temps scolaires, temps de repos ou de repas) et des matières enseignées est nécessaire car les enseignantes sont confrontées à des effectifs souvent élevés et à diverses contraintes : spatiale (l'espace est souvent exigü, à proximité d'autres classes à d'autres niveaux, la cour n'est pas aisément utilisable), matérielle (peu de matériel scolaire ou de jeux sont disponibles) ou encore à de jeunes élèves qui découvrent le temps scolaire... Ceci est généralement consigné par l'enseignant dans le cahier-journal.

# Cahier-journal pour la même journée dans les trois classes de l'école Little Angels

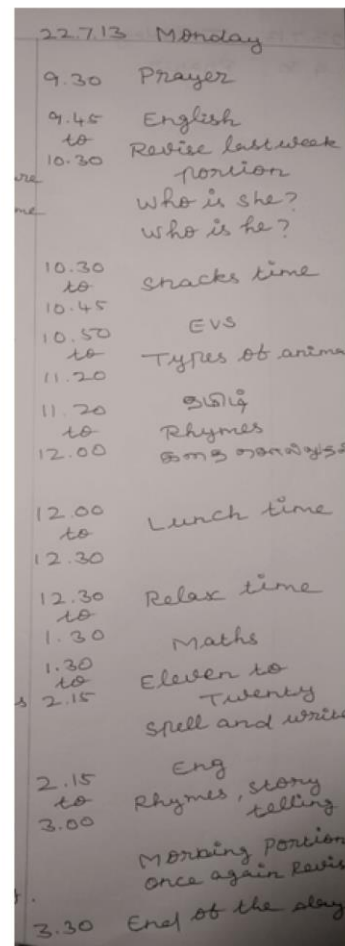
## Planche photographique 6 - Cahier-journal à Little Angels school



Ci-contre, en première année, Glory a indiqué l'enseignement oral de l'abécédaire anglais et du vocabulaire de 11h à 11h30. Les ingrédients du repas sont précisés car susceptibles d'être contrôlés par une personne extérieure à l'école puisque les produits sont donnés par l'anganwadi. Place au jeu le matin et à la sieste l'après-midi. Dans les faits, le repos consiste à faire asseoir les enfants sur une natte et le temps de jeux est surtout un temps libre sans matériel.



En deuxième année (ci-dessus), la matinée se compose d'enseignements oraux autour de la répétition d'un vocabulaire vu au préalable et de conversations suivant la programmation du fichier. L'après-midi est orienté vers un coloriage. En troisième année (ci-contre), les matières s'enchaînent tout au long de la journée et suivent scrupuleusement le fichier utilisé dans cette école. Il provient d'une maison d'édition assez répandue dans la région.



## Quelles spécificités et tendances dans les écoles franchisées ?

L'exemple le plus visible de cette recherche de visibilité et d'adaptation à la demande des parents semble être le fonctionnement des écoles franchisées qui exposent clairement les objectifs visés par les apprentissages, la programmation des activités, les compétences développées et les moyens à disposition dont le matériel fabriqué spécialement par la chaîne. Les parents qui choisissent les écoles franchisées forment un public exigeant qui n'hésite pas à changer régulièrement d'école.

Entretien avec Samir, mathématicien, à Siruseri, au sud de Chennai, le 5 août 2013.

*Mon fils a commencé par aller à la crèche à un an et demi mais il ne s'y sentait pas bien. Six mois après, il est entré en preschool chez Eurokids. Il a commencé par des activités d'été quand ma fille cadette est née. Chaque matin, il est très excité d'y aller. Il y a beaucoup d'activités. C'est une petite maison avec une petite cour et des jeux variés devant. Ils ont « l'esprit d'entreprise », ils se sont agrandis en achetant la maison adjacente. C'est pour avoir plus de place pour jouer.*

Les propriétaires d'écoles franchisées repèrent les parents les plus aisés. Dr Uma (entretien long mené le 8 août 2014) a fondé deux écoles franchisées Eurokids à Pondichéry, la première à Muthialpet et la seconde à Reddiarpalayam<sup>121</sup>. Elle est médecin oto rhino laryngologiste dans une clinique privée de Pondichéry. Quand elle habitait Madurai, sa fille était élève dans une école franchisée d'Eurokids. En s'installant à Pondichéry, elle a remarqué qu'aucune école de cette franchise n'était installée et a estimé le potentiel de s'y positionner rapidement. Elle a pris contact avec le siège de l'entreprise pour connaître les conditions requises pour fonder une école franchisée : l'espace et le nombre de pièces doivent être suffisants, un fonds personnel doit être disponible, l'accessibilité et la visibilité sont essentielles. Si elle loue actuellement les locaux, il faut préciser qu'elle connaissait le propriétaire du terrain qui a construit le bâtiment en tenant compte de ses besoins et des recommandations de l'architecte d'Eurokids. Celui-ci coordonne le projet tandis que les meubles, la couleur des pièces, la décoration sont imposés par la franchise à toutes les écoles.

Il y a deux enseignantes dans cette école, une auxiliaire et une directrice qui encadrent les enfants. Elles sont pour l'instant toutes célibataires. Dans le groupe des LKG, 21 élèves sont inscrits et viennent régulièrement, ils ne sont que 5 inscrits en UKG. Le recrutement des élèves se fait dans un rayon de 10 à 15km de l'école, ce n'est pas la proximité qui importe mais la réputation de la franchise, vantée par une bonne couverture publicitaire (par les spots de télévision, les encarts publicitaires dans les

---

<sup>121</sup> Au vu du nombre d'habitants, la franchise ne prévoit pas d'en implanter plus pour le moment. Des *preschools* relevant d'autres enseignes sont présentes à Pondichéry et même dans ce quartier comme Alpha English Higher School et Smart Kidz Play school.

magazines, un site internet ou encore les autocollants au pare-brise arrière des *autorickshaws*).

Fondée à Mumbai en 2001, la franchise Eurokids, compte aujourd'hui plus de 900 établissements accueillant 300 000 élèves dans 350 villes. A travers son site internet, la franchise balaie selon un spectre très large les préoccupations des parents : l'hygiène et la sécurité, le sérieux de l'encadrement, les missions d'éveil, les méthodes innovantes et l'interactivité, la variété des programmes et leurs performances (entre autres celles basées sur des recherches menées par des universitaires de Harvard comme dans la page web ci-dessous), les particularités de l'enseignement dispensé à Eurokids à travers des programmes comme Eurogym ou Euomusic.

Une grande quantité de cahiers est nécessaire : un cahier de mémoire (ou *my memoirs book*) pour que l'enfant « note » ses préférences culturelles, ses passe-temps favoris, ses sorties en famille, des informations sur sa famille ou ses voisins, des fichiers d'exercices mensuels autour de vingt activités pour chacun de ces domaines : le monde du vivant, les nombres, les lettres, les arts, les évaluations, pour les activités en soirée et le week-end. Les fichiers sont emportés chaque week-end, corrigés le lendemain par les enseignantes et vérifiés par la directrice qui appose son tampon. Des accessoires sont aussi fournis : une carte d'identité plastifiée (avec les photos des personnes autorisées à prendre l'enfant, membres de la famille ou chauffeur d'*autorickshaw*), des cartes pour les « évènements » que l'enfant pourra distribuer pour son anniversaire et les célébrations<sup>122</sup>, une carte de bibliothèque, une carte de « fitness » où sont marquées ses performances sportives (test de flexibilité, d'endurance, de puissance, d'équilibre). De nombreux événements organisés le samedi ponctuent l'année comme le jour du sport en février au grand stade de la ville ou des spectacles de danses en mars dans une salle de mariage voisine. A l'école, des journées sont organisées autour des thèmes comme les couleurs, les métiers. Les parents sont clairement invités à être acteur de l'enseignement, que ce soit en remplissant des fiches demandant des informations personnelles ou les goûts de leurs enfants, en suivant les « idées » d'activités du week-end, en contrôlant les devoirs (un coloriage, l'exercice du tracé d'une lettre...), en se rendant aux réunions, en fournissant le matériel ou les tenues demandées pour les exhibitions et les journées à thème. De son côté, le personnel de l'école cherche à offrir une visibilité des apprentissages et de leur progressivité afin d'obtenir des compétences, des savoir-faire et des savoir-être garantis lors de l'inscription. La planche suivant présente des captures d'écran du site des écoles Eurokids (source : <http://www.eurokidsindia.com>) et des photos prises lors des visites de terrain.

---

<sup>122</sup> La directrice insiste sur le fait que beaucoup de précautions sont prises pour ne pas « contrarier » les parents : lors des anniversaires, seuls des gâteaux type « sponge cake » sont servis, sans chocolat ou garniture, la photo du goûter n'est donnée qu'en fin d'année pour que personne ne se plaigne de sa qualité, une autorisation est systématiquement demandée pour commencer une nouvelle activité que cela concerne les jeux d'eau dans une patageoire ou de simples jeux dans le bac à sable...

## Planche photographique 7 - Une école Eurokids

### Our Programs

Our programs are designed to help your child learn & enhance life skills needed to succeed in school & beyond. The curriculum is full of activities, musical experiences, language learning and a healthy mix of indoor exploration & outdoor play. Our educators take great care of your child and go an extra mile to make him/her feel at home in Pre-School surroundings.

**EuroSenior**

- Building & enhancing vocabulary.
- Developing attention span.
- Innovative methods to enhance reading & writing.
- Accelerating the learning process.
- Preparing children for primary school readiness.

Download Brochure

### Our Curriculum

Learning is a life skill that goes beyond reading, writing & counting. Through constant innovation & years of experience in early child care & education we ensure the right balance of stimulation and age appropriate learning in every child. Our latest Version 6.0 curriculum is based on research findings by Centre on The Developing Child at Harvard University that focuses on building 'Executive Function Skills' (EFS), that are crucial for building positive behaviour in children from an early age.

Quelques uns des nombreux fichiers édités pour Eurokids.

Les élèves de LKG sont assis à de petits tables (à gauche), ceux de UKG travaillent en situation frontale (au centre) et tous les élèves sont réunis dans la grande salle (à droite).

La petite salle de motricité (à droite) et aperçu de quelques cahiers édités spécialement pour la franchise (à gauche).



L'investissement des parents est conséquent. Le critère principal conditionnant la fréquentation de ce type d'école est l'argent. Les frais sont particulièrement élevés pour une scolarisation à temps partiel, qui nécessite de la part des parents une organisation importante. Voici en exemple la grille tarifaire de l'école Eurokids située à Thuraipakkam, au sud de Chennai, près de l'axe de l'ancienne route vers la ville de Mahabalipuram (ou OMR, *Old Mahabalipuram Road*) et de l'avenue Chandrasheskha.

**Tableau 9 - Dépenses en roupies pour un enfant, de deux ans et demi à trois ans et demi, scolarisé à Eurokids en 2014.**

Frais de dossier	3 200
Cotisations annuelles	3 500
Frais trimestriels	14 000 (3500 par trimestre)
Abonnement à la bibliothèque	1 500
Cours particuliers (une heure par jour)	16 200
Abonnement musical "Euromusik"	1 500
Manuels et fichiers	800
Cotisation pour le matériel	1 000
Total des frais calculés annuellement pour une scolarisation de 9h30 à 12h00	41 700 (environ 520 €)
Supplément pour l'accueil périscolaire de 9h00 à 18h00	45 000 (4 500 Rs par mois)

Beaucoup de ces mères ont renoncé à leur occupation professionnelle au moment de la préscolarisation. La plupart d'entre elles ne bénéficient plus de la proximité physique des grands-parents et hésitent à confier leur enfant à une servante qui n'a pas les mêmes pratiques éducatives qu'elles.

Entretien avec Mansi, à Tyrunvanmyur, Tamil Nadu, le 31 juillet 2014.

*Je ne voudrais pas laisser mon enfant à quelqu'un qui ne saurait pas comment lui cuisiner une nourriture équilibrée, qui le laisserait devant la télé ou ne lui parlerait pas correctement. J'étais banquière à Londres mais mon mari et moi voulions rentrer pour fonder une famille. Depuis, je ne travaille plus. Quand les enfants seront plus grands, j'aimerais retravailler mais pas dans n'importe quelle condition.*

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 rarissime. Lors des entretiens menés entre 2013 et 2014, le salaire moyen d'une employée de maison classique était de 2500 roupies, celui des nounous



spécialisées à Chennai variait entre 7 000 et 8 000 roupies. Le plus souvent, les mères, déchargées de leur travail domestique par une servante ou l'achat d'appareils électroménagers, organisent leur emploi du temps autour de la journée de classe qui leur impose une disponibilité importante.

### **Les critères d'un enseignement de qualité : consensus de la part de la hiérarchie et des parents pour l'enseignement de l'anglais en langue anglaise**

Le critère de qualité de l'enseignement unanimement reconnu est le choix de la langue d'enseignement. Le tamoul reste celle des établissements publics même si quelques expériences sont menées localement pour introduire au plus tôt l'anglais. L'engouement des parents pour la langue anglaise est un facteur déterminant pour les écoles préscolaires privées qui cherchent à se distinguer et à gagner en attractivité. Même si, avec de jeunes enfants qui ne le pratiquent pas toujours à la maison, l'anglais ne peut être la seule langue de communication, c'est un argument particulièrement percutant pour les familles lors de leur choix.

Tout d'abord, l'enseignement de l'anglais sous forme de bain de langue, de chants et de comptines ou de répétition des connaissances de base se prête assez bien à l'enseignement préscolaire. En effet, la différence entre ceux qui découvrent et ceux qui pratiquent une forme plus ou moins avancée de bilinguisme à la maison peut sembler encore faible. La prépondérance de l'anglais sur le tamoul dans l'enseignement primaire posera de plus grandes difficultés pour ceux qui ne le pratiquent pas à l'extérieur. Ensuite, il est assez aisé de recruter des personnes capables d'enseigner les bases anglaises puisque même dans les établissements publics, l'anglais est enseigné dès le secondaire.

A l'école Little Angels, les mères qui travaillent à l'extérieur sont essentiellement domestiques ou saisonnières agricoles tandis que les pères peuvent être saisonniers agricoles, tailleurs, chauffeur d'*autorickshaw* ou ouvriers de la construction. Les ambitions qu'ils ont pour leurs enfants n'en sont pas moindres : médecin, ingénieur ou posséder sa propre entreprise sont souvent évoqués dans les discussions menées avec les parents. L'anglais est perçu comme indispensable pour accéder à des emplois de qualité mais aussi, pour ces familles migrantes, les entretiens révèlent la nécessité de maîtriser cette langue pour trouver un emploi en dehors de leur Etat d'origine : « *Il y a plus de soixante-dix millions de personnes au Tamil Nadu, on ne pourra pas fournir du travail à tout le monde et nos enfants devront sûrement quitter l'Etat pour trouver un bon emploi. Moi je ne parle pas anglais, quand je suis venu au Tamil Nadu, il a fallu que j'accepte les emplois que les Tamouls ne voulaient pas. Ce ne serait pas le cas si je parlais anglais* » (père d'un enfant d'UKG). Les parents préfèrent que l'enseignement soit en anglais, car en tant que migrants télougous, ils peinent à se faire comprendre dans leurs

démarches auprès de l'administration tamoule et en migrant à Chennai leur non-maîtrise du tamoul ou de l'anglais les a obligé à accepter des emplois peu qualifiés et peu rémunérés<sup>123</sup>.

L'importance que les parents accordent à l'anglais est donc pour les structures privées préscolaires une demande facile à honorer. La recherche du bien-être et de l'épanouissement de l'enfant est aussi un critère de choix lorsque l'offre est importante comme sur mon terrain d'études et est caractéristique des nombreuses interrogations portées par les intellectuels et fondateurs d'écoles alternatives et qui ne sont pas sans questionner leur rôle.

## **6.2. Place des écoles alternatives et influence de leur enseignement dans la préscolarisation: du système Montessori à l'influence de Krishnamurti**

De nombreuses écoles de pensée ont développé leur manière de transmettre leurs préceptes. Certaines doctrines ou mouvements influencent l'éducation telle qu'elle est dispensée dans des écoles. C'est plus précisément le cas dans les structures préscolaires : comme les élèves sont très jeunes, les parents se sentent moins contraints à un enseignement académique et souhaitent expérimenter des méthodes qui s'appuient sur le développement holistique de l'enfant. Nous nous appuierons sur deux exemples significatifs : Montessori et Krishnamurti.

### **Les écoles Montessori et l'enseignement préscolaire**

L'apposition dans de nombreuses écoles du sous-titre « école Montessori » (ou Montessori ou encore, Montessori) est éloquent. La pédagogie de Maria Montessori est enseignée en Inde dès les années 1920 grâce à des Indiens formés à Londres par Mme Montessori qui ont créé des écoles à Bombay, Calcutta ou Hyderabad. Ses livres ont été traduits dans plusieurs langues indiennes et elle a reçu le soutien de Rabindranath Tagore<sup>124</sup> et du Mahatma Gandhi. Ce dernier rencontré à Londres, visita l'institut Montessori en 1931 et déclara : *“Were it not for us, their ignorant poor parents, our children would be perfectly innocent. I believe implicitly that the child is not born mischievous in the bad sense of the term. If parents would behave themselves whilst the*

---

<sup>123</sup> Pour assurer à ses entreprises une main d'œuvre bon marché, le Tamil Nadu a recours à la main d'œuvre migrante des autres Etats. Ces travailleurs ne sont pas éligibles à la plupart des mesures de l'aide sociale, acceptant des salaires peu élevés et des conditions de travail difficiles (Vijayabaskar, 2017b : 45 ; 52).

<sup>124</sup> R. Tagore s'inspira de la pédagogie Montessori pour fonder son école qu'il nomma « Tagore Montessori School (TMS)», repris depuis dans différentes villes d'Inde.

*child is growing, before it is born and after, it is a well-known fact that the child would instinctively obey the law of Truth and the law of Love*<sup>125</sup> soutenant Maria Montessori dans ses choix éducatifs. Italienne, Mme Montessori se rendit compte très vite qu'elle ne pouvait poursuivre son travail dans un pays totalitaire et répondit favorablement à l'invitation de l'Inde. Elle y resta une dizaine d'années avec son fils qui l'aida à développer ses projets. Elle voit dans cet exil l'opportunité d'approfondir sa méthode, elle formalise ses théories et développe l'idée d'un matériel adapté. Elle forme dans les villes d'Inde des étudiants d'origine sociale ou de confession différentes. Lorsqu'elle quitte l'Inde en 1949, des centres de formation pour adultes et des écoles pour les enfants fonctionnent dans tout le pays, le diplôme de l'Association Montessori Internationale (AMI) est reconnu dans la plupart des Etats sur demande du gouvernement central. Le matériel est fabriqué en Inde et prend en compte les particularités de l'apprentissage des différentes langues indiennes. Cependant, la motivation et la formation des fondateurs et du personnel sont essentielles pour que la réussite des écoles profite aux enfants.

Entretien avec Vijay Shankar, fondatrice, directrice et enseignante à Cascade Center, à Thiruvannamiyur, au sud de Chennai, Tamil Nadu, le 28 juillet 2014.

*J'ai commencé au sous-sol avec seulement deux enfants en janvier 2011. En juin, nous avions 6 inscrits pour deux enseignantes. Depuis, l'école s'étend sur trois niveaux et environ 40 enfants ont été scolarisés, 18 y sont inscrits actuellement, 10 grands (de 6 à 12 ans) et 8 ou 9 petits (de 2 à 6 ans). L'environnement doit être amical, nous restons proches des enfants sans trop les pousser. Pour se faire connaître, j'organise des summer camp et des leçons interactives de géographie ou de biologie, des séances de tissage le dimanche. On ne demande qu'une participation de 200Rs. Cela permet de se faire connaître dans le quartier. La plupart des gens viennent à nous car ils recherchent notre concept.*

*Avant j'étais membre de la magistrature et je ne supportais plus de voir le manque de qualité de l'éducation et les dégâts que cela provoque. J'aimerais être plus indépendante, investir moins d'argent dans l'école (le loyer mensuel est déjà de 60 000Rs) et que plus de parents donnent de leur temps, échangent et discutent. Nous accueillons des volontaires comme Sabine qui est professeur en Allemagne et actuellement en vacances. En ce moment, elle leur apprend la couture pour fabriquer des marionnettes avec des matériaux de récupération. Ma fille a un master en éducation et elle est actuellement aux Etats-Unis où elle acquiert de l'expérience dans l'enseignement Montessori, puis elle reviendra travailler avec moi.*

---

<sup>125</sup> Cet extrait du discours de Gandhi au Montessori training College à Londres a été publié dans *Young India*, le 19 novembre 1931 : « Sans nous, pauvres parents ignorants, nos enfants seraient parfaitement innocents. Je crois sincèrement que les enfants ne naissent pas malicieux dans le mauvais sens du terme. Si les parents se comportaient correctement durant leur enfance, avant leur naissance et par la suite, c'est un fait bien connu que les enfants obéiraient à la loi de la Vérité et à la loi de l'Amour » (traduction de l'auteure).

## Planche photographique 8 - L'école Cascade

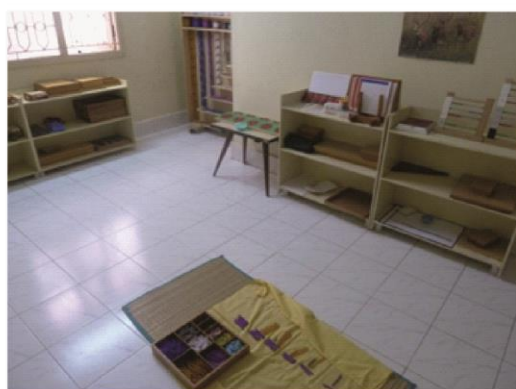
L'école Cascade Center, à Thiruvanmiyur, Tamil Nadu



Extérieur de l'école



Salle destinée aux enfants du primaire



Le matériel Montessori est omniprésent dans les salles de classe destinées aux jeunes enfants.

Des milliers d'écoles qui fonctionnent en Inde comme Cascade Center sont aujourd'hui reconnues par l'AMI (dont une à Lucknow qui compte plus de 40 000 enfants), dans les quartiers pauvres comme dans les plus aisés. Elles sont encore plus nombreuses à apposer le nom Montessori pour mettre en avant une pédagogie plus proche de l'enfant, que ce soit dans le privé ou même le public. En effet, la philosophie de l'enseignement développé par Mme Montessori est largement convoquée dans les discours : les arguments et les pratiques sont souvent choisis parmi la méthode Montessori et justifiés conformément aux attentes des parents. Le système éducatif reste assez compétitif et les parents sont attachés à une pédagogie classique à mesure que leurs enfants gravissent les niveaux scolaires. Le développement personnel encouragé au départ se mue en

différentes contraintes scolaires. La manipulation et les activités de découverte laissent une plus grande place aux exercices écrits et la communication entre enfants et professeurs se résume bien souvent autour d'activités ritualisées comme l'apprentissage de comptines en anglais. L'appellation Montessori apparaît alors davantage comme un marqueur social : ces écoles sont particulièrement appréciées pour l'apprentissage des jeunes enfants mais la poursuite de la scolarité dans ces établissements reste conditionnée à un certain conformisme des pratiques éducatives.

Entretien avec une des maîtresses de l'école Achariya, à Pondichéry, le 12 août 2013.

*Achariya a plusieurs établissements au Tamil Nadu. Les professeurs sont formés pendant les vacances à la méthode Montessori. Cela convient à notre principe de « multiple intelligence ». C'est un programme très cadré. Chaque jour, il y a un test différent pour que les parents contrôlent le travail de leurs enfants et on note le pourcentage de réussite de chaque exercice : le lundi en anglais, le mardi en hindi, le mercredi en tamil... On donne aussi des étoiles pour le comportement. Le soir, nous (les 2 maîtresses de la classe MONT 2, des élèves de 4 ans) notons ce qui a été fait dans l'agenda de chacun et nous notons les devoirs. Les langues sont très importantes, avant on enseignait cinq langues dès le Standard 1 : anglais, tamil, hindi, français et sanskrit mais nous avons des difficultés à recruter de bons professeurs. Maintenant nous nous concentrons sur l'anglais, le tamil et l'hindi dès le préscolaire.*

Cette école, fondée en 2002 est située à l'extérieur de la ville de Pondichéry à Thengaithittu (le bâtiment près du port est entouré de terrains vagues et de zones marécageuses fréquentées par les buffles qui viennent s'y baigner). Elle accueille 145 élèves inscrits en *preschool* et 637 pour la section primaire répartis en 28 classes. Les bâtiments modernes et bien équipés ainsi que les équipements sportifs et culturels s'étendent sur un agréable terrain de deux hectares, reliés à la ville par les bus scolaires d'Achariya. La recherche de performances scolaires, sportives et culturelles est clairement affichée dans les brochures et les discours du personnel et des parents. Dans la *preschool*, les élèves travaillent selon un emploi du temps strict qui alterne moments d'apprentissage mobiles (chants et rondes en anglais par exemple) et d'autres plus calmes et plus formels où ils doivent écrire ou compléter cahier et fichier sur leur petit pupitre qui sera vite rangé pour la prochaine séquence.



## Planche photographique 9 - L'école Achariya

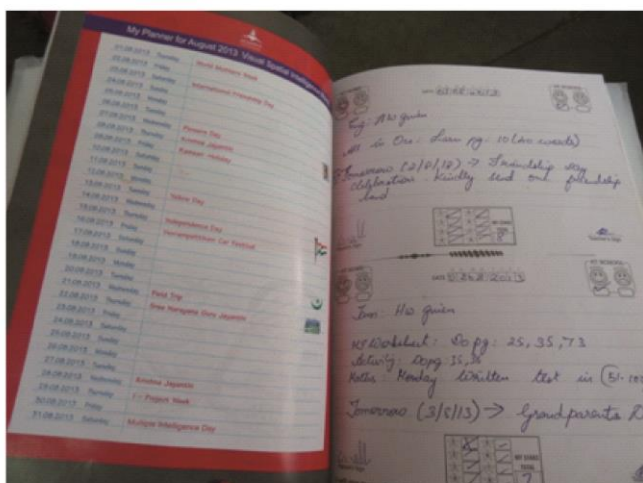
Une des deux classes de MONT2 d'Achariya : les élèves ont terminé leurs exercices écrits et rangent les pupitres pour que puisse commencer la séance de langage autour des rondes et des comptines anglaises. Les affichages sont nombreux et correspondent mot pour mot aux différentes leçons des fichiers que les maîtresses ont patiemment recopiées.



Ce schéma relate les compétences qui doivent être développées grâce à l'enseignement dispensé à Achariya dès les petites classes.



Pendant le « jour des fruits » ou fruit day, sont mises en avant diverses activités mettant en valeur les fruits à travers des comptines, des compositions artistiques, des scénettes de théâtre...



Dans chaque agenda, les maîtresses écrivent quotidiennement et de manière manuscrite les principales leçons traitées (pour qu'elles puissent être reprises le soir dans les cours particuliers) et les demandes aux parents.

Même si elle est parfois galvaudée, l'appellation Montessori ou la référence aux méthodes Montessori est extrêmement courante dans les écoles préscolaires gérées par des œuvres caritatives cherchant à mettre en avant le développement de l'individu en

opposition à ce qui est censé se passer à l'école publique. D'ailleurs, la recherche d'amélioration conduit à expérimenter localement du nouveau matériel ou à encourager certaines initiatives, où l'appellation Montessori sert là-encore de caution comme dans les écoles préscolaires et primaires de la corporation de Chennai (<http://www.chennaicorporation.gov.in/departments/education/history.htm>) ou de Pondichéry.

## **Vers une recherche de l'épanouissement de l'enfant**

Ainsi, la sociologue de l'éducation Meenakshi Thapan revient sur la valeur intrinsèque de l'éducation et la place que les écoles alternatives peuvent occuper en Inde (2006, 2001). Elle souligne que dans l'Inde postcoloniale, l'État a surtout mis l'accent sur une conception de l'éducation tendant à favoriser la croissance économique et le développement social. Cela s'est fait au détriment de l'éducation en tant que potentiel pour engendrer une transformation en profondeur des individus qui ont le privilège de pouvoir en bénéficier. Elle juge que, si la priorité accordée au développement socio-économique s'est accompagnée d'une rhétorique globalisante, qui prend en considération tous les secteurs de l'enseignement : le public et le privé, les niveaux primaire, secondaire et tertiaire, et englobe les enseignants, les élèves, la petite fille, sans oublier le système omniprésent et arriéré des castes, dans la pratique, le bilan est plutôt affligeant. Ce constat serait valable autant sur le plan économique (incapacité à générer des emplois) que sur le plan des retombées sociales (l'individu qui a reçu une instruction apporte une contribution très limitée à la société) et sur le plan personnel (lorsque la personne instruite est incapable de fournir un appui financier ou affectif à ses parents ou à sa famille). Meenakshi Thapan soutient que la conception de l'éducation défendue par Krishnamurti, ou « éducation appropriée<sup>126</sup> » pourrait être un « moteur de la transformation sociale, la pierre angulaire sur laquelle s'édifiera une société « bonne ». Les écoles créées par Krishnamurti mettent l'accent sur les disciplines artistiques et l'écologie. Elles proposent également, en marge du programme d'études, toute une

---

<sup>126</sup> « Krishnamurti ne possédait aucune des qualifications requises pour promouvoir des idéaux pédagogiques ni pour créer des établissements d'enseignement. À ceux qui lui demandaient en quoi consistait son enseignement, il répondait qu'il s'agissait « de participer ou de partager, bien plus que de dispenser ou de recevoir quelque chose (...). Il est essentiel que l'éducation « éveille l'intelligence » et ne se contente pas de produire des machines programmées ou des singes savants, pour reprendre la formule de Krishnamurti. L'éducation par conséquent doit avoir non pour seul but d'acquérir un savoir livresque, mais de s'initier à la vie dans toute sa plénitude ; elle doit donner aux élèves le bagage nécessaire pour évoluer dans un monde social complexe. Quant aux moyens d'y parvenir, les idées de Krishnamurti sur la question sont d'une simplicité tout à fait extraordinaire. Ainsi, à un élève qui lui demandait comment vivre heureux dans un monde compétitif, Krishnamurti fit cette réponse : « Vous ne pouvez vivre heureux dans ce monde compétitif que si vous-même vous n'êtes pas compétitif » (ibid.). Une telle réponse peut prêter à controverse dans la mesure où elle propose une solution qui manque apparemment de réalisme : dans une société aussi complexe que la nôtre, ceux qui ne sont pas compétitifs pourront au mieux survivre, mais pas vraiment mener une existence digne de ce nom » (Thapan, 2001).

gamme d'activités qui incitent les élèves à manifester leur créativité, à les aider à comprendre leur univers psychologique et à les encourager à partager avec d'autres leurs découvertes et leurs problèmes intérieurs. Même si les conceptions de Krishnamurti semblent difficiles à réaliser dans le cadre des contraintes présentes dans les écoles publiques, Meenakshi Thapan milite pour que les orientations de Krishnamurti inspirent de nouvelles pratiques, notamment en ce qui concerne l'intérêt constant porté à l'environnement et que les enfants soient moins contrôlés par d'incessantes évaluations qui tombent telles des sanctions. Par exemple, les projets environnementaux se concentrant sur la collecte de déchets ou la plantation d'arbres sont nombreux dans les écoles publiques. Les redoublements sont interdits tout comme les examens de fin d'année avant la classe 10. Ces préoccupations sont plus encore compatibles avec les pratiques préscolaires mais se poursuivent selon la formation des enseignants dans le primaire.

Différents penseurs de l'éducation, indiens ou non, ont expérimenté leurs théories en fondant des écoles, en suppléant aux dysfonctionnements d'écoles existantes ou en souhaitant s'insérer par leur biais dans la promotion des droits de l'homme. Par exemple, l'école Ambalam accueille des enfants de trois à cinq ans, provenant des villages voisins avec pour objectif de leur apprendre à lire et à former des phrases avant que leur cinquième ou leur sixième année ne soient révolues grâce à la méthode Glen Daman<sup>127</sup>.

Le débat sur les différentes formes que peuvent revêtir une éducation de qualité est ouvert. L'offre est extrêmement variée et dépend beaucoup de contextes locaux parfois étonnants qu'il s'agit de questionner lorsque l'on souhaite comprendre les stratégies des familles. Les familles urbaines de classes moyennes ou de quartiers défavorisés peuvent parfois bénéficier des mêmes pédagogies innovantes, de dotations de matériel informatique de dernière génération ou de pratiques éducatives originales. En raison du très faible contrôle du gouvernement sur le secteur préscolaire, les acteurs locaux y expérimentent les pratiques qu'ils souhaiteraient appliquer au secteur primaire.

---

<sup>127</sup> Celle-ci s'organise autour de la création de cartes où sont écrits des mots en tamoul et en anglais se rapportant à un thème choisi avec un petit groupe d'élèves qui leur seront montré de manière systématique à maintes reprises. Des phrases sont ensuite formées à partir de ces mots et regroupées dans un petit livre. L'exercice est repris plusieurs fois, visant la fluidité et la rapidité de lecture des mots connus. L'imprégnation de musique classique, d'images de peintures célèbres et la pratique d'exercices gymniques entourent les apprentissages de l'enfant.





## Chapitre 7 - Relations entre établissement préscolaire et familles : expression et limite du choix des parents

La variété des situations rencontrées sur le terrain indique que les attentes comme les pratiques parentales ont évolué. La sous-partie précédente décrivait ce qui se donne à voir lors des enquêtes de terrain. La sous-partie suivante permettra de comprendre comment les structures privées et les parents communiquent et comment l'information voyage... A travers les priorités mises en avant par la communication des écoles franchisées et le déploiement des enseignes dans les zones attractives, sont sous-tendues les demandes des parents. Ils vivent cela comme un choix important dans le parcours scolaire de leur enfant.

A travers les différentes méthodes d'enseignement et ce que donne à voir l'espace scolaire, les *preschools* cherchent à répondre à la demande des parents. Encore faut-il se distinguer dans un secteur très concurrentiel où le critère financier, s'il semble évident, n'est pas le seul. L'accessibilité est un premier point et ne se résume plus à la proximité comme c'est le cas pour les écoles primaires publiques. La distance-temps est toujours prise en compte par les familles en raison du jeune âge de l'enfant tout comme la possibilité d'utiliser un véhicule personnel ou d'être abonné à un *autorickshaw*. Beaucoup d'écoles essaient d'être situées dans des endroits facilement accessibles: le long des axes routiers, près des arrêts de bus ou à l'angle d'un pâté de maison. Cela leur permet également d'être visibles et de montrer les atouts dont l'école dispose.

Entretien avec la directrice d'une petite école privée, à Koodappakkam, Territoire de Pondichéry<sup>128</sup>, le 17 juillet 2014.

*Nous enseignons du niveau LKG jusqu'à la sixième année de primaire. Il y a 25 élèves, ce qui fait un peu dans chaque niveau et je suis toute seule en ce moment.*

*L'autre maîtresse s'est mariée il y a quelques mois et ne vient plus. Mon mari et moi, nous dirigeons l'école, enfin, lui c'est plutôt la partie marketing. Il a*

*créé une nouvelle plaquette publicitaire pour faire venir de nouveaux élèves. On la*



<sup>128</sup> Le territoire de Pondichéry et l'Etat du Tamil Nadu ont des frontières non-linéaires difficiles à repérer et forment parfois des enclaves.

*distribuée dans les maisons et on a fait fabriquer des affiches à accrocher devant l'école. Il va bientôt recruter une nouvelle enseignante. Mais en ce moment, il fait vraiment trop chaud pour se déplacer, alors il cherche juste dans le village.*

*Nous habitons à Villianur, à deux kilomètres et nous venons ici chaque jour en bus. Nous avons choisi d'ouvrir l'école ici car mon mari est natif du village et ses parents, qui habitent à côté, avaient ce terrain de libre. C'est vrai que c'est assez concurrentiel car il y a une autre école privée à 100 mètres qui existe depuis 35 ans. Ils scolarisent environ 1000 élèves des environs mais je pense que cela revient plus cher que chez nous car ils demandent beaucoup de frais supplémentaires. Un peu plus loin, une autre école privée a fermé l'an dernier, faute d'élèves.*

*Avant de nous installer, on n'a pas vraiment fait « d'études de marché »... Combien d'enfants habitent le village ? Je ne sais pas. Moi, j'ai toujours voulu enseigner et ouvrir une école, j'ai fait des études en ce sens : MB sociologie-nutrition-soins aux jeunes enfants au Community College de l'université Indira Gandhi, près de l'aéroport de Pondichéry. Je parle anglais, je le lis et l'écris très bien, mon mari encore mieux, il a étudié un M. Com, B. Ed., PGDCA. Alors, c'est noté sur les affiches.*

Dans ce chapitre, il s'agira de comprendre comment les structures privées et les parents communiquent et comment l'information voyage. Dans un premier temps, j'ai choisi de mettre en relation les sites internet des écoles franchisées et les entretiens menés avec des parents dont les enfants fréquentent ces écoles. Ils sont particulièrement engagés dans des stratégies de scolarisation où la préscolarisation en est le premier jalon et où les référents à un certain mode de vie animent leurs choix. En effet, ils incarnent l'Inde engagée dans sa transition, appelée par les chercheurs indiens la *New Middle Class* (ou NMC), notion sur laquelle je reviendrai. Mais surtout, la survisibilité de leurs pratiques par les médias influence les aspirations d'une large part des familles. Animées par des désirs de mobilité sociale par l'éducation, ces familles de plus en plus nombreuses sont des clients particulièrement recherchés par les structures privées. Je propose dans un deuxième temps de clarifier ce qu'est la ou les classe(s) moyenne(s) indienne(s). Qui prétend y appartenir, qui y aspirent et en quoi cela modifie-t-il les pratiques scolaires d'une majorité de parents ? Quels signes de distinctions sont encouragés par les pratiques de la NMC et quelles influences sont ancrées dans celles des élites traditionnelles ? Quelles écoles peuvent répondre aux attentes des groupes intermédiaires ?

## 7.1. Le site internet des écoles franchisées : medium de communication et d'information aux familles

### Clarifier les termes du contrat

La publicité peut être publiée dans les quotidiens, accrochée chez les commerçants, peinte sur les murs ou les pare-brise à l'arrière des *autorickshaws*, glissée lors des marchés du dimanche ou lors des festivités. La plupart des preschools sont recensées dans des registres consultables librement par internet et au même titre que les entreprises, des informations de base sont communiquées (date de création, nombre d'employés...). De plus en plus d'écoles possèdent un site internet qui précise les spécificités de l'établissement. Ce medium d'information est très recherché par les parents. A la différence du message publicitaire qui vise à attirer l'attention mais nécessite un déplacement et une prise de rendez-vous pour de simples renseignements, l'information du site internet est le plus souvent dense et illustrée. Les franchises sont particulièrement efficaces. Elles affichent le maximum d'informations par le biais d'une arborescence qui balaie un large spectre des inquiétudes parentales : l'hygiène des locaux et du matériel, le type d'activités, les méthodes « innovantes et performantes », l'interaction entre l'enfant et l'adulte, l'utilisation d'un matériel créé pour l'école, l'édition de leurs propres livres, la fabrication de meubles appropriés, une décoration adaptée au jeune public...

Les écoles franchisées d'une même enseigne partagent le même site. Leurs compétences distinctives sont mises en avant créant une identité commune. Le site détaille les ressources disponibles, leur mobilisation et les résultats qui en ressortent (chapitre 6). C'est aussi une façon de communiquer sur les attentes que peuvent avoir les parents qui choisissent cette enseigne plutôt qu'une autre et de les amener à adhérer au projet de l'école. Le site clarifie les termes du contrat tacite entre l'établissement et les familles qui leur confient leur enfant. Cependant, les tarifs ne sont jamais consultables, il faut remplir une fiche à soumettre par un simple clic au directeur qui recontacte ensuite les personnes intéressées pour un rendez-vous. Les directeurs apprécient que la visibilité de leur établissement soit mise en avant dans un contexte très concurrentiel. Créé en 2001, Eurokids est par exemple présent dans 311 villes d'Inde avec 884 établissements franchisés.

Entretien avec la jeune directrice de l'école Eurokids, située sur Old Mahabalipuram Road et l'avenue Chandrasheskar, à Thuraiyakkam, au sud de Chennai, le 31 juillet 2014.

*L'école est récente. Elle nous appartient, à mon mari et à moi. Il est dans les affaires. Moi, j'ai étudié « l'éducation » à l'université et je souhaitais monter ma propre école.*

*La preschool est une bonne formule : la demande est en plein essor et le secteur n'est pas trop contraignant (elle compare avec les règles entourant la gestion d'une école primaire privée). La franchise nous a beaucoup aidés lors de l'installation et pour les activités au quotidien. Pour être franchisé, il faut disposer d'un espace agréable, aéré et sécurisé, d'environ 180 m<sup>2</sup>. L'investissement varie entre 100 000 et 150 000 Rs, suivant les travaux à faire. Ça en vaut le coup.*

*Les parents d'aujourd'hui apprécient les écoles dynamiques, ils savent ce qu'est une école franchisée et que la qualité sera au rendez-vous, surtout avec une franchise reconnue comme la nôtre.*

## Planche photographique 10 - Quelques enseignes franchisées sur le net



Source : <http://www.eurokidsindia.com> (le 22 novembre 2016)



Source : [www.kkel.com](http://www.kkel.com) (le 22 novembre 2016)



Source : <http://www.alphanabet.school/> (le 22 novembre 2016)

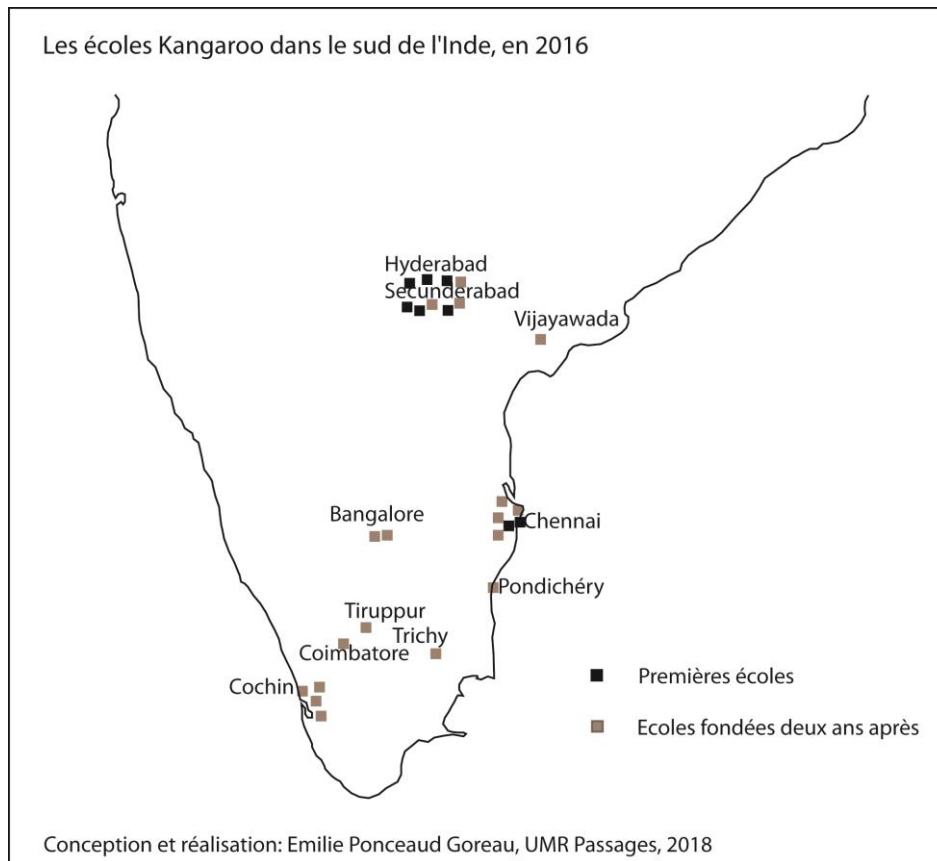
Eurokids (ci-dessus) est une des enseignes les plus reconnues au Tamil Nadu. Si le site tente de donner un maximum d'informations (hormis les tarifs), le premier point présenté concerne la sécurité garantie dans chaque établissement par la présence de caméras de surveillance, de mobilier adapté aux enfants et d'une mallette de premiers

secours, d'une charte de sécurité commune aux établissements de la franchise et d'un personnel exclusivement féminin aux références vérifiées. L'encadrement est un point primordial, si l'Etat communiquait sur le seuil maximum de 40 enfants par enseignant en école primaire, les chaînes privées établissent leurs propres seuils : un pour dix à Eurokids, un pour quinze à Kangaroo, un pour sept à Alphabet... Le site peut aussi présenter les spécificités des activités de l'école et les différents publics visés comme Alphabet qui accueille des groupes de mère-enfant de neuf à dix-huit mois sur des séances de 1h15 trois fois par jour jusqu'aux activités en supplément l'après-midi autour des arts, des ateliers scientifiques, des activités sportives... Ces renseignements visent à répondre à une double inquiétude des parents qui confient leur enfant vulnérable à des étrangers mais qui souhaitent dans le même temps qu'il acquiert un certain nombre de compétences nécessaires à leur futur métier d'élève.

### **Répondre à une demande localisée**

Le secteur du préscolaire franchisé évolue très vite comme en témoigne les sites qui annoncent les ouvertures récentes et à venir. Kangaroo (deuxième image de la page précédente) met en avant l'ouverture de dix-huit nouveaux centres en deux ans sur les vingt-six existants dans les quatre Etats du sud de l'Inde. Le site communique également sur l'expansion des écoles à destination de la diaspora (Kangaroo explique à plusieurs reprises que deux centres ont été ouverts à Dubaï, un aux Maldives et un au Qatar) ou le mélange des nationalités à travers les photos comme sur le site d'Alphabet.

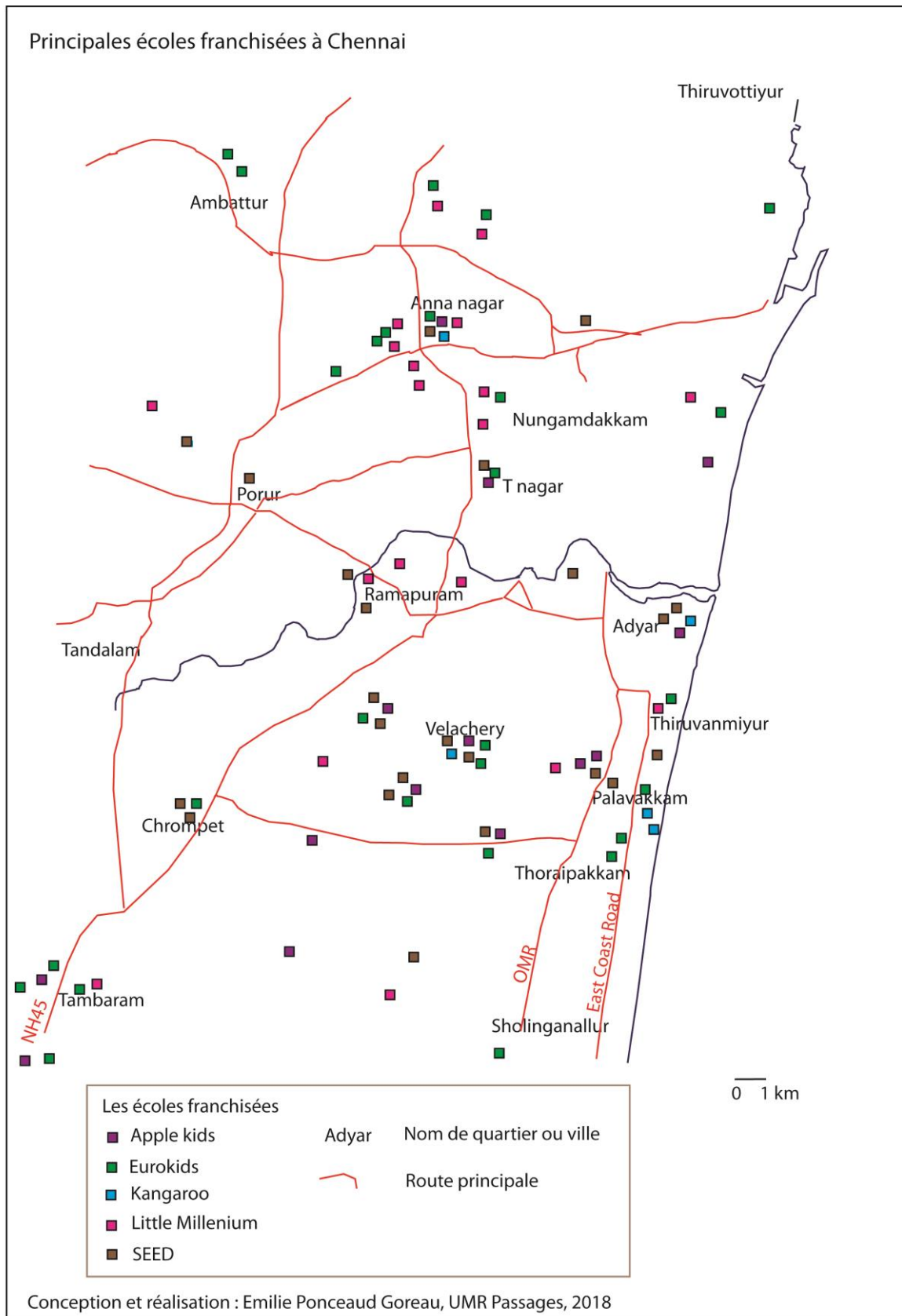
## Carte 8 - Distribution spatiale des écoles Kangaroo



A Chennai, les déplacements sont souvent problématiques aux heures de pointe et la localisation exacte est une information primordiale pour les familles. Il est aisé de localiser l'école la plus proche de son domicile en entrant directement le nom de la ville ou le code postal sur le site connecté aux services de *Googlemap*. La création des nouvelles écoles n'est pas laissée au hasard. Sur la page principale de tous les sites, un onglet concerne directement les entrepreneurs qui souhaiteraient lancer une nouvelle école franchisée. La mise en contact implique une soumission à la charte de la franchise et une localisation pertinente, dans les grandes villes et dans les villes moyennes jusque là non couvertes par la franchise. Par exemple, Eurokids a évalué que, pour 2015, seuls deux établissements peuvent être ouverts dans l'aire de Pondichéry. Les grands axes de circulation et les quartiers d'habitations principalement occupés par les classes moyennes supérieures sont les sites les plus recherchés. Un responsable du siège visite les locaux proposés à la franchise et valide ou non l'emplacement ou propose des aménagements qui seraient nécessaires. L'enseigne SEED dont le siège est à Adyar, à Chennai, a ainsi développé vingt-cinq écoles sur un rayon de vingt kilomètres autour du centre de Chennai et leur répartition est éclairante du dynamisme urbain de la métropole.



## Carte 9 - Ecoles franchisées à Chennai



En reprenant l'exemple des écoles de l'enseigne SEED, le déploiement de ces dernières vers le sud correspond aux zones de résidence les plus attractives de Chennai. Cette migration résidentielle est confirmée par la présence de plus en plus forte de services tertiaires au centre-ville (bureau, banque, sièges sociaux, commerces) et le fait que la zone centrale de Chennai croît moins vite que le reste de l'agglomération (9,8% contre 20,3%, Oliveau, 2008 : 8) notamment en raison d'une forte pression immobilière. Chennai a profité comme Bangalore et Hyderabad, ses voisines d'Inde du sud, de l'ouverture économique du pays en 1991 pour développer, en dehors du centre urbain, les nouvelles industries qui nécessitaient d'importants espaces. La zone sud a été privilégiée pour ses activités, notamment par sa proximité de l'aéroport et un climat plus agréable au bord de mer. La stratégie de développement de Chennai a ainsi débuté par le *master plan* de 1975 qui promeut des corridors de développement le long des axes de communication, la décongestion du centre en proie à des problèmes d'adduction d'eau, de gestion des déchets, de transports publics et l'extension des bidonvilles (notamment Thiruvallur à l'ouest sur la NH205 et au sud IT Highway), puis s'est poursuivie par la libéralisation des investissements directs à l'étranger (ou IDE) et de la promotion des zones économiques spéciales (ou ZES) en 2005. Le long de l'axe de la NH45, la zone de transformation pour l'exportation, par la suite transformée en ZES et l'installation d'usines automobiles (Ford et Hyundai) a vite été rattrapée par l'étalement urbain. Ainsi, la ville semble se « couler le long de la National Highway 45 et entre l'O.M.R. (Old Mahabalipuram Road aussi connue sous le nom de I.T.Corridor) et l'E.C.R. (East Coast Road, qui relie Chennai à Pondichéry) » (Oliveau, 2008 : 9). Kamala Marius-Gnanou (2010) relève que l'Etat fait alors le pari<sup>129</sup> que les investisseurs privés lanceraient des projets de constructions de lotissements résidentiels à proximité des entreprises du *IT corridor* qui s'adresseraient directement aux membres de la « nouvelle classe moyenne » dont le concept pourrait être contracté autour du slogan « walk to school, walk to work, walk to play ». L'installation récente des écoles préscolaires franchisées est ainsi un signe manifeste du dynamisme résidentiel des espaces urbains du sud de Chennai.

---

<sup>129</sup> Les promoteurs bénéficiaient d'un prix du foncier avantageux, de la libéralisation des IDE dans l'immobilier et d'un coefficient d'occupation des sols plus attractif. Les projets sont souvent ambitieux, par exemple l'Inseli Park est composé de 7 tours immenses de 18 étages qui forment un parc de 900 logements, soit 44 515m<sup>2</sup> habitables. Des espaces communs se prêtent aux loisirs comme les salles de fitness, de yoga, de jeux sur table ou les jardins.

Début de l'OMR



Le long de l'OMR en allant vers le sud.



Entretien avec Narayan, à l'institut de mathématiques de Chennai, à Siruseri, Tamil Nadu, le 5 août 2013.

*Les employés du IT Park (International Tech Park) peuvent utiliser des navettes de leur entreprise pour venir du centre où beaucoup d'entre eux vivent. Le trajet est souvent long et les employés s'installent de plus en plus dans les quartiers modernes du Sud de Chennai (nous sommes à 20km au sud de Chennai sur Old Mahabalipuram Road). Les écoles qui y sont créées répondent aux besoins particuliers des gens qui s'installent ici. Ils ne veulent plus que l'on batte les enfants, ils cherchent des classes moins chargées pour que l'enseignant ne soit pas obligé d'être trop strict et qu'il discute vraiment avec les enfants.*

Dans ces nouveaux quartiers résidentiels, les appartements urbains sont souvent le terrain de jeu des enfants des classes moyennes car les zones sécurisées à l'extérieur sont encore très rares. Étant seules la plupart du temps avec eux, les mères saturent de ce trop plein d'activités. Elles s'intéressent à la socialisation par le jeu avant la scolarisation à l'école primaire car elles savent que celle-ci contraindra l'enfant tant physiquement que par les efforts nécessaires à un apprentissage exigeant. Les structures des *preschools* jouent ce rôle en offrant un lieu et des professionnels. Elles répondent aux besoins des enfants et aux souhaits des parents. Dans ces quartiers spécialement conçus pour les familles des classes moyennes aisées, se concentrent un ensemble de services pour la prise en charge et l'amusement des jeunes enfants tels que des cafés-bibliothèques ou des aires de jeux dans des salles climatisées où les enfants jouent avec des toboggans, des trampolines, des piscines à balles ou des jeux de quilles.

Entretien avec Samir, mathématicien à Siruseri, près de Chennai, Tamil Nadu, le 5 août 2013.

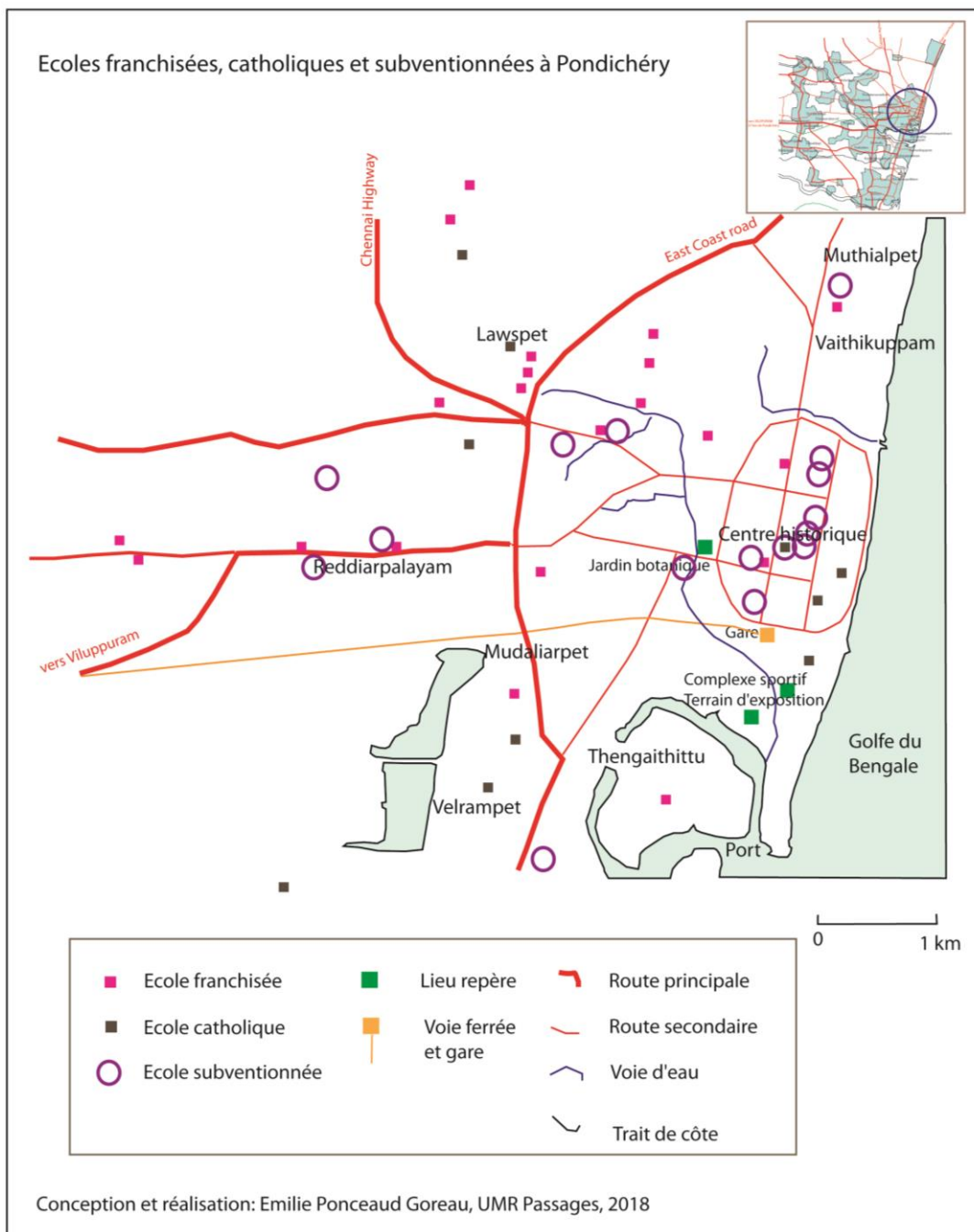
*C'est important de le mettre en preschool pour qu'ils voient d'autres enfants. Quand nous étions petits, il y avait beaucoup d'enfants dans le voisinage. Mes parents vivent à Lucknow, nous avons déménagé à cause de mon travail. Nous sommes isolés en appartement et nous ne communiquons avec la famille que par Skype. Maintenant, nous emménageons dans un appartement situé dans un « complex », il y a une aire de jeux pour les enfants et les familles s'y réunissent le soir.*

Les familles aisées des petites villes et des campagnes, sont elles-aussi à la recherche de ces *preschools*, véritables signes de nouvelles pratiques d'éducation et attendent leurs ouvertures annoncées dans les journaux et les prospectus. Dans le cas de Pondichéry, les principales franchises sont présentes. Encore peut-on se demander pourquoi sachant que la population de Pondichéry ne représente que 3,9% de celle de Chennai. La ville de Pondichéry concentre sa population sur un territoire presque aussi densément peuplé que Chennai (elle est de 12 558 habitants/km<sup>2</sup> à Pondichéry contre 14 581 à Chennai)<sup>130</sup>. Il faut considérer que sa superficie beaucoup plus réduite, vingt-deux fois moins importante que celle de Chennai, rend accessible la *preschool* à un grand nombre de clients potentiels. De plus, les familles de Pondichéry sont depuis longtemps engagées dans le processus de préscolarisation puisque même les écoles publiques doivent accueillir les préscolaires depuis 2006. Le secteur privé, à travers des structures de différentes tailles, créées par des entrepreneurs ou gérées par des institutions religieuses, était déjà largement représenté et les familles sont soucieuses d'y envoyer leurs enfants. Développer l'offre des écoles franchisées est une manière de répondre à l'émergence d'une préscolarisation plébiscitée par les familles de classes moyennes supérieures qui s'éloigne du modèle classique de l'enseignement préprimaire propre aux grosses écoles qui préparent aux classes supérieures. Les *preschools* franchisées seraient davantage soucieuses du bien-être de l'enfant. Les écoles privées non aidées sont particulièrement représentées avec 219 établissements et 17 écoles privées subventionnées accueillent les préscolaires en 2015-2016.

---

<sup>130</sup> Pondichéry a 244 377 habitants et Chennai a 6 221 782 habitants en 2011. Les deux villes s'étendent respectivement sur 19,46 km<sup>2</sup> et 426,7 km<sup>2</sup>.

## Carte 10 - Ecoles franchisées, catholiques et subventionnées à Pondichéry



## 7.2. Choisir le bon établissement : une étape vécue comme décisive

### Le premier jalon d'un long parcours scolaire

Souvent, les enfants ne fréquentent ces écoles franchisées qu'en attendant d'entrer dans une *preschool* associée à une école primaire. En effet, les écoles primaires privées ouvrent des sections pour accueillir les jeunes enfants dans leurs locaux afin de capter au plus tôt leurs futurs élèves. Les parents sont très inquiets des choix à effectuer, discutent beaucoup entre eux et élaborent des stratégies afin que leurs enfants soient admis dans les meilleurs établissements.

Entretien avec Samir, mathématicien à Siruseri, le 5 août 2013.

*Beaucoup d'écoles sont compétitives, mais je n'ai pas été éduqué comme cela et je ne le fais pas avec mes enfants non plus. Je parle pour les écoles urbaines. Quand je suis allé à Millenium, la directrice a testé mon fils, elle lui demandait de faire certaines choses et lui posait des questions. Elle notait tout. Les preschools privées devraient être contrôlées, il devrait y avoir beaucoup de jouets, des professeurs aimants qui cherchent à intéresser les enfants.*

Entretien avec Shrihari, à Thiruvanmiyur, zone sud de Chennai, le 5 août 2013.

*L'an dernier, mon fils était à « Kids care » à Avalur. Les professeurs étaient excellents, ils discutaient volontiers de la journée. Mais nous l'avons changé car il n'y avait pas d'école primaire associée. Maintenant, il est dans une école près de Kalakshetra (centre d'apprentissage des arts traditionnels indiens). Il aimait au début et c'était à côté de la maison, il y avait trois professeurs pour soixante élèves. En fait, il n'y en a qu'un de formé, les deux autres ne le sont pas. Le professeur est invisible, c'est l'assistante qui nous rend les enfants. Maintenant, nous nous renseignons pour l'envoyer à « Kangaroo » qui est rattachée à l'école primaire « Billabong ». C'est important de ne pas recommencer le processus d'admission pour le primaire. Trouver une preschool n'est pas compliqué, ce qu'il faut c'est qu'elle soit attachée à une école primaire pour ne pas perdre tout le processus.*

Les écoles primaires les plus réputées n'hésitent pas à sélectionner leurs futurs élèves en créant de véritables « classes préparatoires ». La capacité de l'investissement financier que les parents prévoient à consentir se pose très tôt. Les démarches peuvent être longues et conditionnées par des étapes, des listes d'attentes, le besoin de parrainages de personnes influentes ou des barrières financières. Cela exacerbe les crispations des parents, même de ceux qui pensaient faire partie d'une certaine élite socio-économique.

Entretien avec Mansi, à Thyruvanmiyur, à Chennai, Tamil Nadu, le 30 juillet 2014.

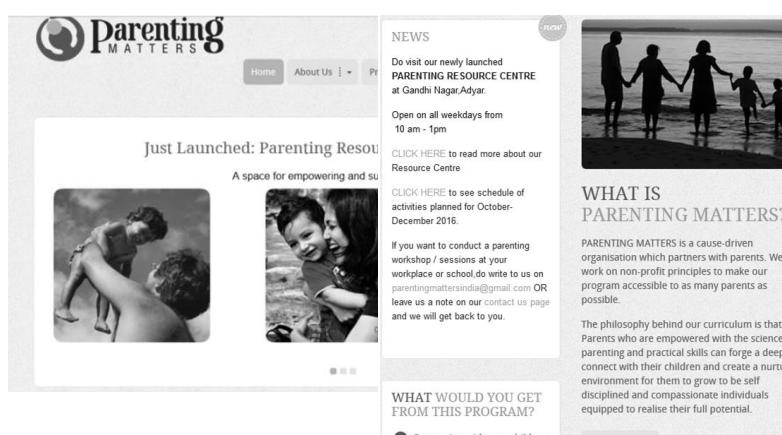
*Ma fille Tara va bientôt rentrer en preschool. Pour inscrire son enfant dans une bonne école, il y a beaucoup d'étapes. Nous avons fait comme ça pour l'aîné. D'abord, il faut récupérer un des formulaires qui sont édités de manière limitée, il faut souvent envoyer un « chauffeur » exprès qui fait la queue (un chauffeur d'autorickshaw ou un chauffeur personnel pour ceux qui en emploient). Après on vous rappelle pour un entretien. Pour des tests informels ou pour voir si l'enfant est à l'aise avec les étrangers ou carrément un entretien avec les parents et l'enfant à qui seront posées des questions précises. Les parents peuvent l'y préparer. Pourtant, le plus souvent, lors de l'entretien, on demande surtout aux parents où est-ce qu'ils travaillent, l'importance que revêt l'éducation pour eux et donc la part financière qu'ils comptent y consacrer. Ou plus clairement combien comptent-ils donner à l'école ? Il faut dire que les prix ne sont pas fixes dans les écoles réputées. Le gouvernement a essayé de réguler les frais de scolarité mais leurs mesures sont passées inaperçues (cette mesure est appelée « regulation of school fees » au Tamil Nadu). Et puis, en Inde, toute démarche nécessite beaucoup de formulaires et de temps.*

*Pourtant, il est essentiel de comprendre les besoins émotionnels de l'enfant, les professeurs ne se posent pas la question de comment enseigner, comment les enfants doivent être. Les parents sont inquiets d'une sécurité visible, ne veulent pas les voir dans la rue ou jouer avec n'importe qui. Pourtant, les parents ne sont pas admis à l'intérieur de l'école et ne savent pas ce qui s'y passe. Vu que tu as payé, tu l'y laisses, tu n'as pas à leur demander ce qui s'y passe. Autrement, l'école répondra que si ça ne te plaît pas, tu peux t'en aller mais les frais ne seront pas remboursés. Les parents sentent l'enfant encore plus malheureux...*

L'inscription dans la meilleure *preschool* possible est le début d'un long processus dans lequel les parents s'engagent avec anxiété comme l'explique précédemment Mansi dans l'entretien ci-dessus. Kesang Menezes est « facilitatrice de parole », selon ses propres termes. J'ai pu m'entretenir avec elle puis avec des parents de son cercle à deux reprises dont Mansi précédemment citée (le 6 août 2013 et le 31 juillet 2014). Elle organise des groupes de parole (payants) dans les entreprises et à son domicile, anime un blog ([parentingmatters.in](http://parentingmatters.in)), écrit des articles dans des journaux féminins et répond aux courriers de ses lectrices. A chaque fois, Kesang choisit des thèmes qui font débat et les discute avec les parents: faut-il supprimer les notes ? L'allaitement est-il antiféministe ? Comment aider les enfants dans ses devoirs ? Peut-on prodiguer une discipline positive ? Comment utiliser au mieux son congé parental ? Quel est le bon âge pour apprendre à nager ?... Elle argumente avec bienveillance et parle de sa propre expérience de mère et des choix qu'elle a été amenée à effectuer.

## Pratiques éducatives centrées autour de la préscolarisation du jeune enfant

Kesang intervient autour d'Adhyar, le quartier où elle habite et dans les grosses entreprises du sud de Chennai. A son domicile, un agréable appartement, vaste et lumineux, entouré de balcons donnant sur un square, elle reçoit essentiellement des mères de famille, parfois accompagnées des grands-parents ou des pères. Les conversations, tout comme les écrits qu'elle signe, sont menés en anglais. Elle anime également des sessions directement dans les entreprises, sur le temps de la pause méridienne. Elle s'adresse aux jeunes parents qui y sont salariés et c'est le plus souvent l'entreprise qui la contacte et la rémunère afin de faciliter l'équilibre familial et professionnel de leurs cadres.



[www.parentingmatters.in](http://www.parentingmatters.in)

Extrait d'un entretien long avec Kesang Menezes (3<sup>ème</sup> personne en partant de la gauche de la photo<sup>131</sup>), à Thyruvanmiyur, au Tamil Nadu, le 6 août 2013.



*Les parents pensent que c'est bon pour les enfants d'aller tôt à l'école, que plus ils étudient tôt, plus ils pourront apprendre (...) Ils disent qu'ils ne savent pas quoi faire avec eux à la maison, qu'ils sont inquiets et ne comprennent pas quels sont réellement leurs besoins, comment doivent-ils réagir et montrer leurs sentiments (...)*

*Les parents sont inquiets de choisir la bonne école, ils en parlent tout le temps entre eux. Ils changent parfois en cours d'année ou font dix kilomètres de trajet chaque jour dans les embouteillages parce que la preschool y est plus réputée et que cela permettra à leur enfant d'entrer dans une bonne école primaire qui y est associée. Je discute avec des parents qui font d'incroyables donations aux écoles, de 50 000 à 100 000 roupies (environ 700 à 1300 €) (...)*

<sup>131</sup> Image empruntée à Kesang sur son site : <http://parentingmatters.in/about-us/methodology>.



*Ces parents sont très « educated oriented » (la traduction la plus correcte serait « orientés vers les apprentissages »), ils ne jouent pas pour le plaisir, tout est destiné à préparer les enfants à l'école. Ils trouvent que c'est normal qu'ils aient déjà des devoirs à trois ans (...)*

*Les parents se vantent bien sûr de pouvoir les mettre dans une bonne école. Mais, en vérité, ils sont extrêmement inquiets pour leur avenir. Ils leur mettent la pression pour qu'ils aient un bon emploi.*

Le maternage traditionnel conférait au jeune enfant une place très différente. Les parents cherchent à investir leur propre place de parents « modernes » aux rôles et aux objectifs parfois forts éloignés de ceux de leurs propres parents. Lors des entretiens avec des familles de classes moyennes supérieures, j'ai pu retrouver ce que J.L. Rocca (Frenkiel, 2010) appelle le sentiment de « réussite légitime » car ils ont des idées très précises sur la manière d'élever un jeune enfant et ce qu'il ne faut pas faire. Cela les incite à adopter des styles de vie et des comportements conformes à l'imaginaire de la civilisation occidentale et de la modernité, à suivre des conseils sur les modes de consommation, les manières, les rapports entre les hommes et les femmes, entre les parents et les enfants publiés dans les journaux ou relevés dans les discours avec leurs pairs. Les séjours à l'étranger ou les relations entretenues avec des membres de la diaspora encouragent également certaines pratiques éducatives.

Entretien avec Mansi (rencontrée par l'intermédiaire de Kesang), à Thyruvanmiyur, le 30 juillet 2014.

*Je souhaite que mes enfants aiment apprendre et n'aient pas peur des examens. En ce moment, mon fils veut apprendre le français alors je lui enseigne quelques mots, nous visionnons Dora en français (le dessin animé Dora l'exploratrice). Pour moi, c'est important que mes enfants soient socialisés en preschool. Même ceux qui sont gardés par les grands-parents y vont, cela soulage les grands-parents et c'est bon pour les enfants car cela évite de passer trop de temps devant la télé !*

*Les servantes classiques ne peuvent éduquer correctement un enfant, son langage et son vocabulaire ne seront pas corrects. Elles s'en occuperont mal, ne sauront pas ce qu'il faut lui donner de bon à manger ou comment les faire jouer. Elles les aiment bien sûr et veulent avant tout leur faire plaisir. Moi, je sais ce qu'il faut pour mon enfant, comment lui parler d'un livre par exemple. Il n'y a même pas de bibliothèque où on peut emprunter des livres pour enfants par ici. D'ailleurs on ne peut pas dire qu'il existe vraiment des livres pour les enfants. Cela dépend vraiment du background des familles. Je connais un peu ce qui se faisait au Royaume-Uni où nous avons vécu avant d'avoir les enfants alors j'essaie de retrouver ces albums et ces dessins animés à Chennai.*

L'arrêt momentané ou prolongé de l'activité professionnelle de la mère correspond à la majorité des situations vécues par les familles urbaines. Le désir de s'occuper de son enfant et d'habiter le rôle traditionnel de mère, mais aussi l'absence de « famille élargie »

et la difficile conciliation du travail féminin et de la journée d'école sont les causes les plus fréquentes.

Entretien avec Deepa (rencontrée par l'intermédiaire de Kesang), mère de famille actuellement inactive, à Thyruvanmiyur, Tamil Nadu le 30 juillet 2014.

*Ce n'est pas facile de trouver une bonne personne pour s'occuper des enfants. Pour laver, cuisiner quelques heures ça va mais quelqu'un qui reste vraiment du matin jusqu'au soir c'est autre chose. Des agences ici à Chennai proposent des personnes formées exprès et il faut dire que les gens ont les moyens de payer une employée de maison 7 ou 8 000 Rs. Les agences construisent leur réputation autour de la formation qu'elles dispensent aux futures employées: penser à se laver les mains régulièrement, savoir reconnaître les fruits sains ou pouvoir faire une bonne soupe. Si les parents n'ont pas les moyens de payer au moins 4 ou 5 000 roupies, la mère reste à la maison. Les pères ne peuvent pas trop aider même s'ils investissent la paternité et essaient de compenser autrement. La preschool peut être une bonne alternative si la mère veut retravailler avant les six ans de l'enfant. Le petit y va le matin et une servante ou les grands-parents le récupèrent à midi. Cela laisse aussi un peu de liberté à la maman au foyer.*

L'accueil périscolaire, qui serait une solution à la continuité de l'emploi de la mère, est encore assez rare et ne présente qu'une alternative temporaire car peu de familles envisagent d'y laisser leur jeune enfant la journée entière. Les écoles franchisées et les services annexes qui fleurissent dans les quartiers résidentiels aisés comme les cafés où les mamans et leurs enfants se rencontrent, les salles de jeux climatisées ou les agences d'employées de maison spécialisées dans la garde d'enfant à domicile ont donc le vent en poupe. Les mères de familles aisées peuvent se retrouver et débattre sur l'éducation et les meilleures expériences possibles.

Ces mères s'ouvrent avec entrain aux nouvelles pratiques. La sphère domestique n'est pas seulement le lieu de reproduction des identités collectives, religieuses et de castes. Les habitudes de consommation et les valeurs changent peu à peu. Henrike Donner souligne que les termes de respectabilité, de mérite scolaire et d'emploi de cadres laissent place dans leurs esprits au matérialisme et aux aspirations de mobilité (2011). Elle souligne l'importance des évolutions culinaires liées aux nouveaux modes de vie. Les routines liées aux courses, à la préparation et à la consommation des repas évoluent. La viande entre dans les cuisines grâce aux recettes des journaux, des shows culinaires ou aux plats grignotés à l'extérieur, alors que sa consommation était plutôt réservée aux hommes dans les restaurants ou aux familles d'origine de basses castes ou musulmanes (Bruckert, 2015). Cela peut avoir des incidences sur les liens familiaux échappant à la maison. Les repas confectionnés par la mère de famille et distribués par d'habiles coursiers laissent leur place à d'autres, autorisant par exemple dans le cas des préscolaires, le jeune enfant à manger à l'école plutôt qu'à la maison voire même des plats industriels ou fabriqués en collectivité. Cela modifie le lien nourricier qui existait entre la mère et l'enfant, entre l'institution et l'enfant.

Ces pratiques spécifiques d'éducation pourraient sembler réservées à une minorité. Elles influencent pourtant de différentes manières l'ensemble des parents de jeunes enfants engagés dans des changements plus larges de modes de vie.

### 7.3. *New Middle Class* et changements sociaux de pratiques

*Qui sont ces Indiens « moyens » qui boivent du café à la place du thé<sup>132</sup> ?*

(Dougnaç, 2014, photo :  
<http://www.therakyatpost.com>)

Imprégnées de celles de la classe moyenne urbaine aisée, les pratiques de consommation et d'éducation d'une large part des familles évoluent.



#### **Mode de vie de la *New Middle Class***

La classe moyenne urbaine indienne, aussi appelé *New Middle Class* (ou NMC) par les chercheurs<sup>133</sup>, pourrait représenter une incarnation de l'Inde engagée dans sa transition libérale, l'Inde qui brille. La NMC se distingue de la masse de la population indienne par son apparente modernité mise en avant par des pratiques spécifiques qui sont des références dans l'imaginaire de la plupart des parents de jeunes enfants, susceptibles d'imiter ou du moins de s'en inspirer dans la mesure de leurs possibilités.

En effet, la constitution d'un marché intérieur se fait à travers la diffusion de l'idée de consommer mieux et plus intelligemment, d'acquérir un style de vie et un comportement conforme à l'imaginaire de la modernité (Frenkiel & Rocca, 2010). Les comportements de la NMC offrent des changements significatifs et des distinctions fortes à l'encontre des autres groupes sociaux : par l'adoption de nouvelles habitudes alimentaires (consommation de champignons, de brocolis ou de kiwis...), de nouvelles activités (la marche ou la gymnastique, le tourisme domestique ou plus lointain...) ou de nouvelles tenues d'habillement. Le sari et la natte des mères de famille disparaissent au profit de la tunique-pantalon et des cheveux courts ou lâchés. Ils bénéficient souvent d'avantages en nature : des biens de consommation offerts ou des cartes en tant que

---

<sup>132</sup> Le *chai* est la boisson qu'on ne refuse jamais, au bord de la route ou des plus beaux restaurants, à tous coins de rue, dans le train, à n'importe quelle heure du jour et de la nuit. Ce thé noir au lait bouilli est parfumé de nombreuses épices : clous de girofle, cannelle, gingembre et cardamome.

<sup>133</sup> Développant plus loin les diverses formes que peuvent revêtir les classes moyennes indiennes, j'utiliserai pour l'instant de l'appellation NMC pour parler des pratiques associées à l'appartenance aux classes moyennes urbaines aisées.

membres de clubs très réputés. Tout cela constitue un apport en capital social et symbolique supplémentaire. Cette pratique était déjà courante dans les entreprises publiques et concernait plutôt le logement, elle s'élargit aujourd'hui constituant autant de marqueurs sociaux.

Le choix de l'établissement préscolaire est lui-même un marqueur social supplémentaire comme cela pouvait l'être pour l'école primaire. Sujet privilégié d'inquiétudes et de discussions, il peut être vécu comme un privilège, réservé à ceux qui bénéficient de capitaux socio-économiques, ou comme une discrimination positive ou négative. L'imposition de nouvelles pratiques éducatives est insidieusement inscrite dans la promotion du mode de vie urbain. Elle s'exprime au plus grand nombre à travers ses différentes formes écrite, orale ou imagée, et ses différents supports : journaux, hebdomadaires généralistes et spécialisés, émissions de télévisions.... De ce fait, les supports de communication peuvent « associer voire assimiler sans difficulté des catégories aussi irréconciliables que celles de la précarité/ de la petite prospérité et de la richesse par exemple » (Darbon, 2014 :25 ; Fernandes, 2006)<sup>134</sup>.

Pavan K. Varma, auteur du *Défi indien*, dit qu'« ils ont en commun une adhésion à la connectivité instantanée », en usant du téléphone portable, des réseaux sociaux et d'une information en continu. Les publicités, les séries montrent ces consommateurs avec leur téléphone portable, travaillant dans des compagnies multinationales avec des désirs de machines à laver, de voitures et de télévisions couleurs, et ils deviennent ainsi les symboles de la nation indienne libéralisée de la même manière que les usines et les grands barrages l'avaient été pour l'Inde indépendante (Fernandes, 2006 : introduction). Leurs biens de consommation autant que leurs pratiques sont peu à peu imitées, totalement ou partiellement, et leurs comportements sont peu à peu intériorisés. L'image des « bons parents » se retrouve à tout bout de champ : ils offrent une « bonne » nourriture et une « bonne » hygiène à leur enfant, l'entourent et le préparent à être un « bon » écolier comme en témoigne sur la planche suivante la série d'images issues de publicités courantes à la télévision et dans les journaux indiens.

---

<sup>134</sup> En témoigne la prolifération des produits de consommation comme le téléphone portable ou la machine à laver, que l'on retrouve dans les publicités ou les films commerciaux qui s'adressent à la majorité des familles même si elles n'ont pas toujours les moyens de les acquérir (Fernandes, 2006 : 29).

Liste des produits vantés dans les publicités de la planche suivante (le site internet où elles sont disponibles est indiqué sous chaque photo) :

Première ligne : 1. Vente de maisons individuelles par une entreprise regroupant les services de promoteur et d'agent immobilier. 2. Produits céréaliers commercialisés en Inde par une multinationale négociant des matières premières. 3. Biscuits chocolatés.

Deuxième ligne : 1. Série américaine diffusée par Disney Channel Inde. 2. Magazine. 3. Chaîne de restauration rapide.

Troisième ligne : 1. Produits d'hygiène distribués par une multinationale. 2. Produits d'alimentation infantile distribués par une multinationale.

Quatrième ligne : 1. Entreprise de coopérative indienne de transformation et de distribution de produits laitiers. 2. Campagne publique en faveur de la contraception.

Cinquième ligne : 1. Filiale indienne d'une maison d'édition américaine de livres pour enfants. 2. Produits laitiers précédemment cités. 3. Nouilles instantanées distribuées par une multinationale.

## Planche photographique 11 - Classes moyennes et publicités



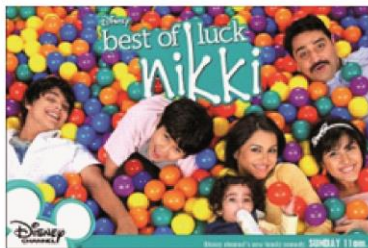
[www.123.rf.com](http://www.123.rf.com)



[www.bunge.com](http://www.bunge.com)



[www.bestmediainfo.com](http://www.bestmediainfo.com)



[www.afaqs.com](http://www.afaqs.com)



[www.bestmediainfo.com](http://www.bestmediainfo.com)



[www.indiantelevision.com](http://www.indiantelevision.com)



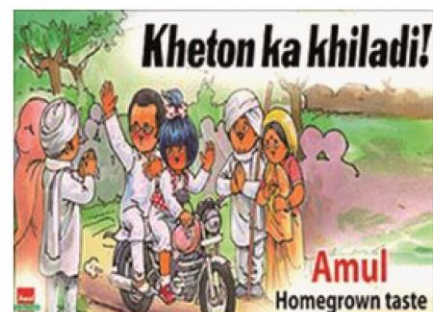
[www.unilever.com](http://www.unilever.com)



[www.babymilkaction.com](http://www.babymilkaction.com)



[www.pbs.org](http://www.pbs.org)



[www.amul.com](http://www.amul.com)



[www.scholastic.com](http://www.scholastic.com)



[www.amul.com](http://www.amul.com)



[www.youtube.com/maggi.jingle.com](http://www.youtube.com/maggi.jingle.com)

Les publicités proposent une image idéalisée du mode de vie des classes moyennes. Elles mettent en scène l'intérieur d'élégants appartements ou les abords de quartiers résidentiels résolument liés au mode de vie suburbain et dotés d'une identité esthétique

construite par les promoteurs, les constructeurs immobiliers et les agences parapubliques. L'image de la famille nucléaire et notamment de l'enfant unique domine. Souvent un seul des parents est représenté dans une position interactive avec son enfant. Les appartements sont équipés en biens de consommation tels que la machine à laver ou les appareils culinaires, ce qui tend à exclure les domestiques qui effectuaient de nombreuses tâches chez les familles aisées. Les pratiques parentales prônent une relation plus proche de leur enfant, venant des produits et des loisirs spécialement conçus pour eux.

L'identité de la NMC est fortement axée sur le consumérisme en lien avec la libéralisation économique émergeant dans les années 1980 sous Rajiv Gandhi apportant les biens de consommation qui sont aujourd'hui courants. La NMC est considérée comme un important marché potentiel alors que les anciennes classes moyennes étaient freinées dans leur consommation par le socialisme de Nehru ou les idéaux d'austérité de Gandhi. Les films soulèvent d'ailleurs les inquiétudes provoquées par ce changement de modèles en traitant notamment de l'évolution des rôles genrés et des conflits familiaux sous-jacents où la négociation et la contestation se font au niveau familial ou de l'individu, par exemple dans les relations entre époux, père/fils, belle-fille/belle-mère ou père/fille.

Le recensement de 2011 montre pourtant que seulement 4,6 % des Indiens possèdent à la fois un ordinateur, un véhicule et un téléphone portable et parlent anglais. D.Darbon considère ainsi que la « classe moyenne » est autant une classe objet qu'une classe « agie » car la survisibilité des valeurs et pratiques qui lui sont attachées par les discours des médias peuvent faire emprunter des habitudes de consommation communes à des individus susceptibles d'appartenir à cette catégorie sans en avoir conscience pour autant. Au quotidien, ces personnes modifieraient leur mode de vie en raison de cette confrontation, par l'accès à la télévision, aux magazines et par les discussions et attentes des pairs et partenaires, à la fois aux normes sociales locales « traditionnelles » et à de nouvelles normes sociales « extérieures » (Darbon, 2014 :26). Malgré une part minime de la population mettant en scène ces pratiques, cela influence le mode de vie d'une grande part de la population qui tend à la nature même de la difficulté de circonscrire cette NMC. Comprendre son émergence et ses conséquences sur le mode de vie nécessite un retour historique.

### **Dans quelles représentations s'ancre le désir d'appartenance aux classes moyennes ?**

Au XIX<sup>ème</sup> et au début du XX<sup>ème</sup> siècle, dans le contexte colonial, émerge un premier type de « classe moyenne » qui se situe entre les grands propriétaires terriens et le reste de la population indienne. La maîtrise de l'anglais, l'éducation et la nature des emplois occupés (liés à l'administration coloniale ou à l'industrie) étaient les principaux critères

d'appartenance à ce groupe (voir chapitre 5). Soucieux d'offrir un modèle de respectabilité, ses membres cherchaient autant à se distinguer des élites que des groupes les plus modestes. L'identité et les pratiques de ce nouveau groupe étaient dès lors débattues à travers les projets de réformes sociales, les œuvres de théâtre et de littérature, les récits émergents du nationalisme indien, tout en ménageant autant l'Etat colonial que les élites traditionnelles (Fernandes, 2006 : chapitre 1). A travers la création d'une identité politique, cette classe moyenne a souhaité promouvoir avant tout son propre intérêt même si cela a influé sur les groupes sociaux subordonnés. Bien que subsiste une hiérarchie socio-économique et culturelle liée essentiellement aux castes, ces classes moyennes utilisaient la langue anglaise pour représenter les intérêts publics et laisser entrevoir la notion d'intérêt général (Fernandes, 2006 : chapitre 1). Elles s'organisaient dans un réseau complexe d'associations civiles basées sur les castes ou les communautés, d'organisations informelles par corps de métier, des écoles ou d'unions coopératives.

Après l'Indépendance, la classe moyenne s'est élargie grâce aux mesures de l'Etat en matière de politiques d'éducation et d'emplois publics. Bien sûr, les discours nationalistes prônant le développement d'un pays moderne s'adressaient aux plus modestes mais les classes moyennes urbaines ont été les premières à se reconnaître dans cette vision moderne de l'Inde et dans leur désir d'industries et de technologies naissantes. C'est sous leur pression qu'une priorité a été donnée à l'enseignement supérieur par rapport au primaire. Possédant l'avantage de parler anglais, ils ont eu accès aux emplois de la bureaucratie d'Etat (*Indian Administrative Service* ou IAS), leur permettant de contrôler et de surveiller tous les rouages du développement économique, devenant réellement « une classe dominante ». Leur rôle a également été très important dans la mise en place de mesures d'« ordre civique » reposant sur l'exclusion des groupes sociaux déjà marginalisés notamment lors des campagnes de démolition des bidonvilles, les politiques de stérilisation coercitive et de planning familial (Fernandes, 2006 : chapitre 1).

La variable « caste » a joué un rôle majeur dans l'évolution de la notion de classe moyenne indienne. Tout d'abord, elle modifie le rapport classique entre statut social et classe car dès sa naissance, la caste attribuée à l'individu un statut qui rend difficile la mobilité sociale pour un individu isolé (Naudet, 2009). Une grande partie de la population, longtemps exclue de l'espace public, est devenue visible et a pu bénéficier de mobilité sociale (Khilnani, 2005). Cependant, si les basses castes entrent dans le groupe des classes moyennes par l'*affirmative action* qui a cours dans le secteur public, Leela Fernandes (2006 : chap.3) souligne ainsi le rôle encore dévolu aux castes quant à la dynamique d'entrée car les individus de haute caste y entrent de leur côté avec les avantages dont leur caste a pu disposer jusqu'à présent dans la hiérarchie traditionnelle.

Avec la libéralisation de l'économie, les membres de la classe moyenne anglophone ont, de leur côté, réellement pu bénéficier des aubaines créées par le développement du secteur privé en occupant des emplois mieux rémunérés, notamment dans le secteur des



services informatiques. Ceux qui les ont remplacés dans les postes de fonctionnaires sont plus nombreux à être issus de castes inférieures ou intermédiaires et sont originaires de villes moyennes. C'est l'un des paradoxes des classes moyennes : « *L'ensemble profite de la libéralisation et de l'ouverture de l'économie indienne, souligne Eswaran Sridharan<sup>135</sup>, car elle a accès à un ensemble de services et de produits qui n'existaient pas auparavant, mais cela ne signifie pas qu'elle soutient unanimement les mesures de libéralisation comme les privatisations ou la réduction des dépenses publiques*» (cité dans Bouissou, 2014). Selon ses calculs, entre 58 et 75% des membres des classes moyennes dépendent du rôle de l'Etat parce qu'ils sont fonctionnaires ou bénéficient de subventions, resserrant les liens entre Etat et les classes moyennes alors même qu'ils revendiquent les bénéfices de la libéralisation.

Selon un autre angle de vue, l'Etat, cette fois en tant qu'appareil institutionnel, reste perçu comme un ensemble régulateur qui donne des gages et des recours minimaux pour garantir la prévisibilité de l'action individuelle, notamment dans le cas des entrepreneurs. De plus, si la majorité de ceux qui ont bénéficié des opportunités d'emploi suite à la libéralisation sont des cols blancs urbains anglophones, les limites d'appartenance à la NMC sont suffisamment floues pour que les groupes subordonnés aient des croyances individuelles pour une meilleure vie plus fortes que la peur des changements opérés par les réformes économiques. Les nouvelles commodités disponibles sont les symboles positifs de ces réformes économiques et ne remettent pas forcément en cause les orientations publiques.

La classe moyenne indienne se présente donc comme un millefeuille où le groupe des membres de la NMC, nés après les réformes libérales des années 1990, superposé à l'ancienne classe moyenne, sans s'y substituer ou se confondre avec elle. De plus, les principes de jugements liés à la caste produisent et soutiennent entre les individus « des légitimités différentes » (Naudet, 2009). Connaissant des inégalités « *graduées* » entre les castes, puisque chaque caste se perçoit comme inférieure à une autre mais refuse de faire cause commune avec celle du dessous de peur de rétrograder ou de déchoir, nous pouvons imaginer que les membres de ce groupe intermédiaire des classes moyennes acceptent de leur côté des inégalités graduées. Si l'Inde possède sans aucun doute « des classes moyennes ou intermédiaires » et non pas un groupe homogène, les chercheurs proposent tout de même de les circonscrire de plusieurs manières.

---

<sup>135</sup> Professeur de sciences politiques à l'institut pour les Etudes Avancées sur l'Inde à l'université de Pennsylvanie.

## **Des classes moyennes indiennes et non une classe moyenne : comprendre les aspirations du plus grand nombre**

Si l'on s'en tient à la référence statistique la plus couramment utilisée, celle de l'OCDE portant sur cent quarante-cinq pays, le critère d'appartenance est celui du revenu par foyer: la fourchette de 10 à 100\$ de revenus par jour en parité de pouvoir d'achat est retenue et cela représentait 1,8 milliards de personnes en 2009<sup>136</sup>. Dans le cas de l'Inde, les limites sont très variables : entre 2\$ et 13\$ pour M. Ravallion (2009), entre 2 et 10\$ pour S.P. Banerjee et E. Duflo (2008) et lorsque les dépenses sont supérieures à 10\$ par jour pour N. Birdsall (2010). Dans le cas de l'Inde, la définition de l'OCDE ne concernerait aujourd'hui que 5 à 10% de la population mais cette « classe moyenne économique » représenterait près de la moitié des Indiens en 2025 et environ 90% en 2039 (Kharas, 2010).

Ensuite, même s'il est très peu utilisé, le critère du sentiment d'appartenance peut être sollicité : 51% de la population indienne interrogée déclare appartenir aux classes moyennes entre 2005 et 2007 (Damon, 2013)<sup>137</sup>. Cette formidable différence a des conséquences sur les choix effectués tant dans le mode de vie que dans les aspirations. De son côté, le classement indien du NCAER (*National Council for Applied Economic Research*) considérait déjà la différence entre ceux qui appartiendraient économiquement aux classes moyennes et ceux qui y aspireraient. Le NCAER situe, dès les années 1990, le revenu annuel moyen de la « classe moyenne consumériste » entre 45 000 et 215 000 Rs (630 à 3030 €) mais classe de manière optimiste ceux qui ont entre 16 000 et 45 000 Rs (environ 225 € à 630 € par an, soit 19 à 53 € par mois) en tant qu' « aspirant ».

La manière de répartir les différents postes du budget peut aussi être une façon pour les classes moyennes de se distinguer des plus pauvres. Pour Banerjee et Duflo (2008), un des premiers signes de l'entrée vers la « petite prospérité » (Darbon, 2014) serait le fleurissement en Inde des petits commerces dans les villages ou à l'angle des rues des villes et des bourgs. Constituées d'une étroite pièce souvent empruntée à la maison d'un particulier, abritant des séries de pots en plastiques contenant quelques friandises et gâteaux secs, des dosettes individuelles de shampoing ou de lessive, d'encens..., ces échoppes connaissent rarement des ventes florissantes. Pour leurs gérants, cela constitue le plus souvent un revenu d'appoint, particulièrement recherché par les femmes mariées : si les horaires sont lourds, la charge de travail est faible et la possibilité d'être près de chez soi compense allègrement cet inconvénient. Pour les consommateurs, l'achat d'un petit paquet de gâteaux (environ 10 Rs), de cigarettes à l'unité ou d'une boisson fraîche constitue un extra appréciable. Cela peut représenter

---

<sup>136</sup> La poussée des classes moyennes est particulièrement forte en Asie en raison des forts taux de croissance actuellement enregistrés dans la région : de 525 millions de personnes en 2009, elles représenteront 1 740 millions de personnes en 2020 et 3 228 millions en 2030 (Kharas, 2010).

<sup>137</sup> Sondage organisé par World Values Survey, [www.wvsevsdb.com](http://www.wvsevsdb.com).

une toute petite part de leur budget mais le fait de pouvoir acheter des denrées et des objets superflus (livrets de coloriages, bracelets, raquettes...) à leurs enfants peut les amener à se considérer comme appartenant aux classes moyennes.

Pour de nombreuses familles, les revenus demeurent très modestes mais peuvent être suffisants dans un certain nombre de cas pour assurer une sortie de la précarité. Ces revenus limités leur permettent d'échapper à la peur du lendemain immédiat, de dégager de toutes petites capacités d'investissements et de définir de nouvelles aspirations, parfois des achats immobiliers mais surtout des stratégies de scolarisation.

#### **7.4. L'éducation comme instrument privilégié de la mobilité sociale**

##### **Education et reproduction des inégalités**

La théorie de la reproduction<sup>138</sup> permet de mieux comprendre les parcours scolaires des enfants de ces familles et la priorité qu'ils donnent à l'éducation alors que leur capacité d'investissement est très limitée. Si la culture scolaire n'est pas directement la culture bourgeoise, elle est directement compatible avec elle, notamment à travers les codes comportementaux, linguistiques et intellectuels qu'elle mobilise. L'école favorise les attitudes et les dispositions, les *habitus*, propres aux classes dirigeantes, les manières de travailler et de juger sont autant de façons de sélectionner les enfants des classes favorisées et d'exclure les autres. Si l'on croyait en Europe dans les années 1950 et 1960 que les inégalités scolaires tenaient essentiellement aux inégalités d'accès au système scolaire, la création progressive d'une école de masse ouverte à tous n'a pas permis l'égalité des chances scolaires. L'école s'avère toujours injuste et la théorie de la reproduction développée par Pierre Bourdieu explique ce phénomène puisque maintenant, par exemple, tous les enfants de France vont à l'école et qu'ils y réussissent de manière très inégale (Dubet, 1998). De la même manière, certaines fractions des classes supérieures ont des rapports ambivalents au droit et à l'Etat, trompant l'administration scolaire pour s'accomoder des règles juridiques et contourner par exemple la carte scolaire (Barrault-Stella, 2017 : 125 ; 140).

La transformation des inégalités sociales s'effectuerait en inégalités scolaires de même ampleur, puis des inégalités scolaires en inégalités sociales dans une boucle de

---

<sup>138</sup> De manière condensée, nous pouvons rappeler que l'ouvrage de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1970) interroge la violence symbolique légitime qui permet l'institutionnalisation d'un pouvoir arbitraire. Celui-ci impose des significations comme légitimes, par le biais de l'éducation ou des institutions, de la télévision, du cinéma ou des journaux. Cette violence s'exercerait avec le consentement implicite des dominés qui ne disposent que des catégories de pensée des dominants. L'école, elle-même, sélectionne parce que les enseignants ne sont pas conscients de ce qui, dans leurs pratiques professionnelles, produit cette sélection. Chaque individu intègre inconsciemment des habitudes de comportement, de langage, de jugement, de relation au monde qui sont propres à sa classe sociale et qui constituent un ensemble de dispositions que Pierre Bourdieu appelle *habitus*. La référence à ces travaux est toujours actuelle, et ils sont encore testés, validés ou réfutés.

répétition à l'identique même si cette détermination pourrait varier selon les pays (Dubet ; Duru-Bellat & Vérétoit, 2010). Devant l'ampleur des inégalités socioéconomiques de la société indienne, peut-on se demander si l'éducation peut jouer un rôle d'ascenseur social ? L'étude des politiques publiques d'éducation (chapitre 9) met en valeur les efforts spécifiques du gouvernement indien visant l'accès à l'éducation pour tous. Ce dernier a convoqué l'argument majeur des politiques de massification et de démocratisation scolaires, mises en place dans la plupart des pays aujourd'hui, qui considère que plus les systèmes scolarisent beaucoup d'élèves et longtemps, moins ils sont inégalitaires.

Les chercheurs français (Dubet ; Duru-Bellat & Vérétoit, 2010) décèlent une légère relation entre « l'intégration scolaire » mesurée par le niveau de la scolarisation, et le niveau des acquis et celui des inégalités scolaires sans affirmer qu'il suffirait d'allonger les études pour réduire automatiquement les inégalités scolaires. Cependant, ils soulignent l'importance d'un long tronc commun unifié et la mixité des publics dans les différents établissements. L'organisation des systèmes scolaires dans la transformation des inégalités sociales en inégalités scolaires est largement questionnée. L'allongement de la durée du parcours scolaire constitue donc un élément de réponse parmi d'autres et la préscolarisation en est le premier jalon. Dans l'idéal, l'investissement dans l'éducation des enfants est croisé avec d'autres critères comme la constitution d'un petit patrimoine, l'adoption de nouvelles habitudes de consommation et le renforcement du capital culturel, ainsi se construisent pour une partie de la population sortie de la précarité des formes de « sécurités » (Jacquemot, 2014).

### **Entrée dans la petite prospérité et nouvelles aspirations**

Si l'éducation est toujours ressentie comme un vecteur de promotion sociale, c'est que l'accès à un emploi stable reste une garantie contre le risque de retour vers la précarité. Banerjee et Duflo (2008) considèrent que, dans le cas de l'Inde, le facteur clé permettant de distinguer les classes moyennes des plus pauvres est même de savoir pour qui ils travaillent et dans quelles conditions. Un travail salarié assure un revenu régulier et payé régulièrement sur un temps plus long pour la majorité des travailleurs<sup>139</sup>. Mois après mois, année après année, les fluctuations de revenus sont grandes pour une majorité d'Indiens qui ne bénéficient pas de revenus salariés mensualisés. Les signes visibles de distinctions, notamment la possession de deux-roues, de voitures, de téléphones mobiles, d'ordinateurs... restent des caractéristiques intéressantes pour les chercheurs (Bajpai & Krishna, 2015 ; Fernandes, 2006). L'investissement éducatif et la

---

<sup>139</sup> Dans le cas de la classe moyenne africaine, D. Darbon (2014) traite également de la multiple provenance des revenus (un cumul d'activités professionnelles provenant aussi bien du secteur public que du secteur privé et associatif, dans le secteur formel que dans le secteur informel) et les confronte au pouvoir d'achat effectif qu'ils procurent localement (par exemple, les personnes peuvent se fournir à moindre coût sur le secteur informel de la consommation pour les biens essentiels comme pour les biens de confort).

connaissance de l'anglais apparaissent pour beaucoup un bagage minimal, ces critères limitent l'accès aux classes moyennes des couches les plus basses de la population comme le montrent également les indicateurs d'accès à la santé, l'absence de capital social et une exposition aux médias plus faible.

Pourtant, cette part de la population semble le plus souvent sortie de la précarité sans être riche. Dans un premier temps, ces familles constatent l'amélioration de leur situation matérielle et une certaine sécurité alimentaire<sup>140</sup> par rapport à ce qu'ils ont connu enfant. Bien qu'ils se basent sur des revenus très modestes et souvent variables, du fait du poids de l'emploi informel et intérimaire qui rend la gestion au quotidien très tendue, ils parviennent à économiser de petites sommes et l'investissement éducatif est souvent présenté comme une priorité. Ils perçoivent, par exemple, les marqueurs qui leur permettraient d'accéder à une éducation de qualité et évaluent au plus juste la manière de s'en rapprocher négociant parfois les frais comme nous le verrons plus tard. Comme les efforts sont souvent focalisés sur quelques domaines limités mais essentiels (l'éducation des enfants, la formation des adultes, la santé et parfois l'accès au logement), c'est en cela que les mesures des politiques publiques doivent s'approcher au plus juste de ces besoins afin de concentrer la capacité d'investissement des ménages et éviter les dispersions de sommes qui restent dans l'absolu très faibles. La situation de la plupart des Indiens est instable et reste corrélée aux politiques de l'emploi et de l'éducation qui doivent permettre de sortir de l'économie informelle et de mettre en place des mesures de protection sociale qui, dans le cas de l'Inde, reposent plutôt sur les Etats que l'Etat central. Le Tamil Nadu et Pondichéry sont plutôt bien dotés comme l'expliquera le chapitre 9.

Le nœud de la construction de ce groupe social repose ainsi sur l'hypothèse qu'une ascension sociale rapide est possible en mettant en place des stratégies de mobilité. Le secteur des services et notamment l'informatique apparaît comme un gros pourvoyeur et créateur d'emplois, ce qui motive l'investissement éducatif de la part des parents dans les formations et la maîtrise de compétences directement liés à ce type d'emplois. Les instituts dispensant des formations de cours du soir en informatique, en anglais ou en « management » fleurissent un peu partout dans les grandes et petites villes. Cela représente pour beaucoup de jeunes actifs une manière d'acquérir des compétences associées aux prestigieux établissements d'enseignement supérieur dont ils sont financièrement écartés (Fernandes, 2006). Ces instituts peuvent également dispenser des cours sur la manière et les goûts conformes aux standards des classes moyennes qui influencent pour une large part les micro-pratiques des individus et constituent ce que

---

<sup>140</sup> La malnutrition et la sous-alimentation est particulièrement forte en Inde, si 39% de la population en 1969-1970 souffraient de sous-alimentation, ce chiffre culmine encore à 18% en 2011 ([http://www.statistiques-mondiales.com/sous\\_alimentation.htm](http://www.statistiques-mondiales.com/sous_alimentation.htm)). La sécurité alimentaire dépend toujours de l'accessibilité économique mais subit également les conséquences d'une « transition alimentaire »: la consommation des céréales et des légumineuses décline, notamment en ce qui concerne les céréales à petits grains (millet) aux grandes qualités nutritionnelles, au profit de nourritures plus onéreuses comme la viande, les légumes, voire les produits laitiers, et les produits alimentaires manufacturés.

Bourdieu nomme le « capital symbolique ». Les directeurs de *preschool* peuvent eux-aussi être amenés à communiquer sur l'acquisition de ces compétences : engager des échanges avec ses pairs ou des adultes, être fier de son travail et le mettre en valeur, exposer des travaux ou produire des spectacles et surtout s'exprimer distinctement en anglais.

### **Déceler les dynamiques de sortie de la précarité : l'exemple des écoles privées à bas coût**

Ce mouvement de la « petite prospérité » (Darbon, 2014) est à croiser avec la forte démographie indienne. Cela représente pour les entrepreneurs de l'éducation un fort potentiel de consommation. Les petits entrepreneurs du secteur privé des écoles primaires à bas coût, ou *Low-Fee Private* (ou LFP) peuvent être appelés « edupreneurs » (Härmä, 2011 ; Nambissan, 2012). Ils semblent avoir intuitivement décelé les dynamiques de sortie de précarité et d'entrée vers la petite prospérité. Ils se sont positionnés rapidement à l'affût des opportunités offertes par les transformations sociales, s'adressant aux classes moyennes basses. En effet, le secteur éducatif fonctionne selon ses propres logiques d'identification de nouveaux marchés, se positionnant entre le présent immédiat et l'anticipation à court et à moyen terme pour prétendre à l'inscription à l'agenda d'enjeux sociaux (Darbon, 2014 : 26).

Tout d'abord, la fréquentation des écoles publiques concerne les enfants à partir de six ans, mais beaucoup de parents espèrent que si leurs enfants entrent plus tôt à l'école, ils seront ainsi mieux préparés aux apprentissages du primaire. Les structures LFP y répondent en préscolarisant pour des sommes dérisoires les enfants des familles modestes, espérant conserver ces élèves le plus longtemps possible. Elles proposent également le redoublement alors que l'école publique, souhaitant fluidifier les parcours et moins stigmatiser, l'abandonne peu à peu. Elles s'adaptent en restant conciliantes avec les parents qui éprouvent des difficultés de paiement. Ces mêmes parents sont souvent subjugués dans ces écoles par une mise en scène de l'éducation, ou *staging education* (Majumdar & Mooij, 2011 : 25). Les propriétaires misent sur le fait que les parents, par leurs origines sociales et leur faible niveau d'éducation, ne seront pas très regardants ou exigeants sur la qualité de l'enseignement si des éléments visibles attirent leur attention: des consignes données en anglais, l'utilisation de fichiers ou de manuels, des travaux d'écriture, des devoirs à la maison même pour les tout-petits, des murs colorés et des équipements informatiques... Ces écoles LFP se sont délibérément orientées vers une clientèle traditionnellement exclue de l'enseignement privé mais qui, au vu des changements socio-économiques et de la diminution de la taille de la famille, a pu elle-aussi envisager de quitter l'école publique.

Les écoles du secteur privé à bas coût semblent particulièrement attractives pour ce nouveau public, elles peuvent se définir par leur auto ciblage des groupes marginalisés et sont souvent entièrement financées par les frais d'écolage. Ceux-ci ne devraient pas dépasser mensuellement le montant d'une journée de salaire pour un ouvrier agricole pour les écoles primaires, voire deux journées pour le secondaire (Srivastava, 2006). Les prix doivent donc restés abordables pour une famille sans que ses membres aient besoin de se restreindre sur les dépenses incompressibles qui restent la nourriture, les soins médicaux ou le logement. Pourtant, le budget « éducation » peut atteindre près d'un cinquième du revenu total du foyer dans le quintile des familles les plus pauvres et est ressenti comme un véritable investissement (Sen, 1999).

Ces écoles sont pour les particuliers entrepreneurs extrêmement rentables et la qualité n'est pas toujours au rendez-vous. A Hyderabad, une étude menée au début des années 2000 sur quinze écoles primaires LFP, dont les frais d'écolage variaient entre 50 et 150 Rs par mois (moins de deux euros), a montré que leur bénéfice annuel moyen était tout de même de 200 000 Rs, soit 23% du chiffre d'affaire (Majumdar & Mooij, 2011 : 25)<sup>141</sup>. Les propriétaires ou « *edupreneur* » (Härmä, 2011, Nambissan, 2012) commencent le plus souvent en utilisant une ou deux pièces de leur logement, en salariant des professeurs qui acceptent des salaires très bas. Une étude<sup>142</sup> conduite en 2005 auprès de professeurs de cent huit écoles différentes du Bengale Occidental révélait d'importantes disparités de salaires entre les enseignants du public et du privé, et la faiblesse des salaires de ces derniers. Les traitements des enseignants du public variaient entre 5 050 et 9 745 Rs par mois contre 500 à 11 000 Rs dans les écoles privées et la moitié d'entre eux gagnaient 500 Rs par mois. Comment expliquer que cette différence soit acceptée ? Principalement parce que les diplômes détenus par les enseignants du privé ne sont pas toujours reconnus et cela les contraint à accepter de faibles rémunérations. En contrepartie, leurs employeurs leur laissent la possibilité de donner des heures supplémentaires directement auprès des élèves après les cours habituels, ce qui est interdit dans les écoles publiques.

Différents facteurs influent également sur le choix d'une possible fréquentation d'une école privée: le nombre total d'enfant du foyer, la profession et le statut du chef de famille<sup>143</sup>, le genre, la caste et la religion<sup>144</sup> ou le rang de naissance. A cela s'ajoute la motivation des parents qui ont des attentes plus ou moins formalisées pour l'avenir de leur enfant. De plus, selon l'âge des parents, ils peuvent être plus ou moins familiers du fait de pouvoir choisir l'école de leur enfant. La variable genre a également largement

---

<sup>141</sup> Notons tout de même que faire fonctionner une école pour en dégager des profits a été reconnu illégal par la Cour Suprême en 1993 lors du procès : « Unnikrishnan vs the State of Andhra Pradesh » (Härmä, 2011).

<sup>142</sup> Rana, Santra, Mukherjee, Banerjee and Kundu, 2005.

<sup>143</sup> Une étude menée dans 13 villages d'Uttar Pradesh montre, que sur un échantillon de 250 familles, moins de 30% des enfants de travailleurs non-qualifiés fréquentent une LFP contre 55% des enfants de fermiers et les trois-quarts des enfants de travailleurs qualifiés.

<sup>144</sup> Sur le même échantillon, 30% des enfants de religion musulmane ou d'appartenance SC/ST fréquentent l'école privée contre 68% pour les enfants hindous de castes répertoriées (Härmä, 2011).

été présentée par les chercheurs<sup>145</sup>. Pour de nombreuses familles, le souhait d'envoyer leurs filles dans le privé est aussi prononcé que pour leurs fils mais dans les régions où la dimension patriarcale est importante et où le fils sera l'avenir de la maisonnée, les écoles privées seront marquées par une surreprésentation masculine (Drèze & Sen, 2002). Ailleurs, l'offre sur le « marché du mariage » et la perspective d'un meilleur emploi œuvrent à la promotion de l'idée d'une mobilité sociale des filles même si la possibilité de poursuivre leurs études et le choix de la filière resteront limités (Srivastava, 2006).

En Inde, la scolarisation d'un enfant dans le système public semble rarement résulter d'un choix de la famille et la principale raison reste le coût de la scolarité dans le privé<sup>146</sup>. Les parents veulent que leurs enfants soient plus heureux qu'eux-mêmes et se sacrifient pour leur offrir une meilleure éducation même si celle-ci doit être payante<sup>147</sup>. Les familles nuancent pourtant en précisant qu'elles s'orientent vers le privé seulement parce que le public a failli et restent dubitatives sur la qualité supposée du privé (Härmä, 2011). Le fait de « choisir » une école est donc la première porte que poussent les familles des classes intermédiaires qui décident de quitter un système public jugé de manière générale défaillant.

La possibilité de pouvoir choisir l'école de son enfant est largement encouragée dans une société influencée par le référentiel néolibéral. Cela met en avant l'innovation, la réactivité, la responsabilité, l'efficacité et surtout, l'amélioration par la concurrence des écoles. Le choix peut aussi être considéré comme étant positif en soi, tel un élément essentiel d'une société démocratique. Cela suppose « d'innover en matière d'offre pour les solvabiliser et en matière de partenariat pour alléger les coûts » (Darbon, 2014 : 27) et le subventionnement des écoles privées par l'Etat peut y contribuer (chapitre 9). En Inde, l'amplitude des tarifs est extrêmement forte tout comme l'origine managériale des structures (privée individuelle, associative, institution religieuse...) ce qui permet de toucher un large pan de la population. Beaucoup de parents sont prêts à investir une part non négligeable de leur revenu dans l'éducation de leurs jeunes enfants, pour qu'ils aient accès à une éducation préscolaire et non plus seulement un mode de garde.

Ancrées dans un référentiel de pratiques jugées modernes, les classes moyennes influencent les aspirations d'une large part des familles, tout juste sorties de la précarité. Elles sont fortement animées par des désirs de mobilité sociale par l'éducation et sont

---

<sup>145</sup> Dreze, Gazdar, Lerche, Jeffery, Mehrotra, Pancharukhi, De et al., Majumdar and Srivastava.

<sup>146</sup> Eduquer un enfant dans une école publique coûtera six fois moins cher à la famille que dans une école privée de niveau intermédiaire, même en LFP, les familles sont le plus souvent obligées de discriminer les enfants, notamment les filles, au sein de la famille (Majumdar & Mooij, 2011: chap.2).

<sup>147</sup> Une étude (Rana ; Santra ; Mukherjee ; Banerjee & Kundu, 2005) conduite auprès de 216 parents de 108 écoles différentes du Bengale Occidental révèle la différence notable des frais liés à la scolarité dans les différents types d'écoles : 599 Rs dans les écoles publiques (normalement gratuites) contre 3 396 Rs dans les écoles privées.



particulièrement recherchées par les structures privées. La position de l'Etat est ainsi questionnée, peut-il être un intermédiaire entre les familles et leurs aspirations ?

## Partie 3 - Multiples recompositions à l'œuvre dans le champ préscolaire

L'étude des mécanismes de diffusion de la préscolarisation laisse apparaître une accélération du phénomène depuis une dizaine d'années. Les familles semblent s'engager largement dans le processus, motivées par l'espérance de la mobilité sociale liée à l'éducation autant que par l'adoption de pratiques éducatives nouvelles associées aux classes moyennes. Le terrain effectué au Tamil Nadu et à Pondichéry s'est prêté à une réflexion sur le jeu des différents acteurs, insérés dans des logiques multiscalaires complexes qui vont être développées dans cette troisième grande partie.

Tout d'abord, les structures privées semblent répondre au mieux aux souhaits d'une majorité de familles, parfois soutenues directement ou indirectement par l'Etat et les associations caritatives (chapitre 8). En effet, interroger la place réellement occupée par ces derniers a permis de mettre en évidence des formes de partenariats éducatifs entre l'Etat et les acteurs privés plébiscités par les familles (chapitre 9) ainsi que le rôle d'acteurs intermédiaires au rôle négocié (chapitre 10).

Les formes de recomposition de la préscolarisation se font également à un autre niveau. Les enseignantes du préscolaire sont elles-aussi au cœur de dispositifs capables de resserrer le lien entre l'école et les familles (chapitre 11). Leurs actions sur le terrain et la manière dont elles sont perçues par les familles sont aussi importantes que les directives qu'elles reçoivent. Elles ont su développer des attitudes professionnelles qui mettent en valeur leur réflexivité, à la fois en tant que pourvoyeuses de *care* et enseignantes, depuis les premières employées d'*anganwadis* jusqu'aux jeunes enseignantes de *preschools*. Leurs gestes professionnels sont ainsi étudiés en profondeur.

## **Chapitre 8 - Montée des acteurs privés et opportunités éducatives**

L'exemple de l'école Little Angels, près de Chennai, permet de traduire la tension entre la demande des parents et les formes que peuvent revêtir une petite structure privée fonctionnant avec des coûts réduits. La préscolarisation est leur première expérience scolaire choisie. Les familles puisent dans leur propre expérience et espèrent une éducation de qualité, vue comme un investissement et une protection pour le devenir de l'enfant et de sa famille. Pour les habitants des métropoles comme Chennai qui ne revendiquent pas une amélioration de l'offre publique, l'offre multiple semble davantage répondre à leurs attentes. Cela interroge le rôle de l'Etat dans la promotion d'un modèle d'égalité des chances et de la manière de favoriser les stratégies individuelles.

### **8.1. La structure privée, expression de nouveaux référents scolaires : l'exemple de l'école Little Angels (LAS)**

#### **Présentation de la structure**

La *preschool* Little Angels School (ou LAS comme la nomme communément les personnes qui y travaillent) est située à Thirumullaivoyal, commune intégrée dans la partie nord-ouest de l'aire métropolitaine de Chennai (*Chennai Metropolitan Area*), à deux kilomètres de la petite ville d'Ambattur. La croissance de Chennai et les processus de métropolisation en cours agissent comme un aimant pour les populations migrantes d'Andhra Pradesh qui constituent le principal public de l'école. Le ciblage de ces familles a influencé le choix de son lieu d'installation. Bien que de nombreuses écoles privées soient présentes dans le quartier, LAS cherche à se distinguer par ses méthodes, l'influence de volontaires européens et la volonté de créer un développement participatif.

Chennai, en situation de métropole, attire de nombreuses familles par les opportunités qu'elle offre en termes d'emplois et d'accès aux services élémentaires, d'éducation et de santé. La croissance démographique de la capitale tamoule s'est surtout accélérée depuis la seconde moitié du XX<sup>ème</sup> siècle: sa densité a augmenté et la ville s'est étendue, englobant de nouveaux villages suivant les axes de communications (notamment les voies de chemin de fer) pour un développement en « doigts de gant » (Oliveau, 2008 :7) principalement dans la zone sud. En effet, avant l'indépendance, Madras avait une fonction de capitale politique du Sud de l'Inde. Dans les années 1950, la perte des territoires de langue télougou, au nord, et malayâli, à l'ouest, a géographiquement décentré cette capitale au nord-ouest de son territoire, le nouvel Etat du Tamil Nadu. Ainsi, s'explique principalement l'étalement urbain de Chennai vers le sud-ouest. Entre 1971 et 2001, la population de la ville a fortement augmenté sous l'effet des migrations (pour 75% en provenance du Tamil Nadu) même si ces dernières

semblent sensiblement baisser. En 2001, dans un rayon de soixante kilomètres partant du centre historique de la ville, habitent 8,4 millions d'habitants dont 6,4 millions dans l'agglomération de Chennai. Une projection pour 2026 estimerait la population de Chennai à plus de 12 millions d'habitants. Ceci s'explique par l'encouragement de la croissance économique de la métropole de Chennai qui, grâce à la politique économique du gouvernement du Tamil Nadu, a réorganisé d'anciennes activités (chimie, sidérurgie, textile et cuir), en a développé de nouvelles (technologies de l'information, industries automobiles) et a attiré les investissements privés, répondant à l'attractivité de son territoire. Le processus de déconcentration et le redéploiement des fonctions à Chennai est fondé sur le modèle anglo-saxon des *edge-cities* : ce déploiement des clusters en périphérie a généré le déplacement vers la périphérie de plus d'un million de personnes (Marius-Gnanou, 2010). Parallèlement, du fait des économies d'agglomérations liées à la réorganisation des anciennes activités, du niveau d'éducation élevé et d'une offre d'emploi qualifiée, la métropole de Chennai participe significativement à la croissance économique du Tamil Nadu et de l'Inde (Marius-Gnanou, 2010), encourageant les décisions des migrants volontaires. A l'inverse des autres Etats de l'Inde, la part des travailleurs indépendants du Tamil Nadu est en baisse tout comme celle du travail salarié du secteur formel, compensées par une nette augmentation des emplois temporaires notamment dans le secteur de la construction (Vijayabaskar, 2017a : 69). Dans la partie nord de Chennai, comme à Thirumullaivoyal, la croissance de la métropole a absorbé un certain nombre de villages, y modifiant la structure des emplois et attirant l'installation plus ou moins récente de familles migrantes (rurales du Tamil Nadu ou de zones plus lointaines) qui n'ont pas du tout le même profil socioprofessionnel que dans les corridors du sud précédemment décrits.

Le quartier de l'école Little Angels a plutôt une fonction résidentielle, ayant connu une croissance démographique rapide grâce à l'afflux migratoire. La zone était plutôt consacrée à l'agriculture jusqu'à ce que le gouvernement lance des programmes immobiliers en 2006-2008 et une zone industrielle près d'Aarikkambedu<sup>148</sup>. Les premières années ont été difficiles en raison de l'insuffisance des réseaux électriques et d'adduction d'eau et de la route endommagée par le système de drainage sous-terrain. Les familles concernées par cette école semblent vivre très loin de l'attractivité des zones sud de Chennai : il s'agit déjà d'être reliées au centre-ville. A seulement dix-sept kilomètres du centre historique, doté d'une station de train<sup>149</sup> et de lignes de bus, se déplacer nécessite tout de même aux heures de pointe près d'une heure et demi. Ces transports sont généralement bondés et lents, s'arrêtant à toutes les stations et ne desservent que les axes principaux. Les habitants dépendent souvent de leurs employeurs pour les transporter, ce qui restreint l'éventail des opportunités d'emplois. Les abords de l'école sont composés de maisons basses et de petits immeubles locatifs

---

<sup>148</sup> Le terrain de 600m<sup>2</sup> s'échangeait à environ 55 000 € en 2016, d'après les cotations du site : <http://tn.localmartindia.com>.

<sup>149</sup> La station est située sur la ligne Chennai Central – Arrakonam qui fait partie du réseau des trains suburbains de Chennai.

privés ou publics, où les *rickshaws* et les deux roues circulent sur des voies de terre tandis que le drainage s'effectue difficilement en saison des pluies.

L'école est soutenue par l'action complémentaire de deux associations indienne et française<sup>150</sup>. La première Desire India Chennai est une association indienne qui travaille sur plusieurs terrains et mènent différentes actions auprès des populations tribales d'Andhra Pradesh et des migrants à Chennai<sup>151</sup>. La deuxième InMaLanka a été créée en 2008 par une jeune française et propose différents services auprès des populations « vulnérables » d'Inde, de Sri Lanka et de Madagascar. A Thirumullaivoyal, InMaLanka a pris les suites d'une association canadienne qui a construit les bâtiments, puis s'est désengagée en laissant la structure sans les fonds suffisants à son fonctionnement. Desire India Chennai s'occupait déjà des *scavengers*<sup>152</sup> migrants télougous et avait installé une garderie pour une soixantaine d'enfants qui fonctionnait partiellement dans une église voisine. L'école LAS est née de cette rencontre. Ses sources de financements proviennent donc des deux associations pour des montants variables, complétés par les frais de scolarité des parents qui, s'ils représentent une moindre part, assurent une rentrée d'argent régulière. Dans le même temps, la *preschool* ne représente qu'une partie des actions de chaque association, n'employant que quatre personnes à temps complet (trois enseignantes et une assistante).

---

<sup>150</sup> En France, les ONG sont créées soit sous le statut d'association soit, plus rarement, sous celui de fondation. La différence essentielle entre ces deux régimes réside dans le fait qu'une association est un regroupement de personnes alors qu'une fondation est l'affectation d'un patrimoine à une cause par une personne morale ou physique.

En Inde, les organisations bénévoles peuvent s'immatriculer conformément au *Societies Registration Act* de 1860, un texte ambigu et vieux de plus de 150 ans. Il manque un mécanisme de réglementation et de déclaration uniforme. Il existe des exemptions fiscales en Inde, mais un avant-projet du Code des Impôts Directs (CID) est en cours d'élaboration et sera plus restrictif dans le cas des organisations bénévoles. En Inde, la loi de 2010 relative à la réglementation des contributions étrangères (FCRA) est plus régulatrice par nature. Le préambule de la loi interdit l'acceptation et l'utilisation de fonds étrangers ou de l'hospitalité étrangère pour des activités préjudiciables à « l'intérêt national », terme assez vague. Le gouvernement peut imposer des règles strictes et le soutien d'une association indienne locale est souvent nécessaire (<http://ifp-fip.org/fr/l'environnement-favorable-aux-organisations-benevoles-une-campagne-mondiale/>). Les *preschools* fondées par une ONG peuvent recevoir des fonds publics par le biais du ministère des femmes et de l'aide sociale comme c'est le cas pour LAS qui bénéficie pour les plus jeunes enfants des denrées de base gratuites comme dans les *anganwadis*.

<sup>151</sup> En réalité, Desire India, en France, est liée à Desire India Chennai, en Inde. Les fondateurs de Desire India sont un couple européen, aujourd'hui âgés de plus de 80 ans encore actuellement président et trésorier. Desire India cherche en France des financements pour Desire India Chennai. Sur place, l'action de l'association Desire India Chennai s'appuie sur la signature de la convention des droits de l'enfant (1989) et se présente comme une association des « droits humains ». Les actions sont diversement orientées et dans le cas de la *preschool*, sont mis en avant la nécessité d'intervenir auprès de familles très modestes dont les aînés doivent stopper leurs études pour s'occuper des petits ou aller travailler, l'aide au maintien en bonne santé des enfants, l'apport d'un bon enseignement, l'organisation des femmes en groupe d'épargne et la favorisation de meilleures connaissances sur l'hygiène et l'environnement. L'association emploie en Inde trente-deux personnes dont trois assistants et trois professeurs pour l'école, les coordinateurs des actions de Desire India Chennai sont Israël et Vinola. Parallèlement, dans cinq villages d'Andhra Pradesh, un important projet intitulé « Go green India » encourage des installations solaires.

La fondation Desire India France récolte des fonds en France et finance à hauteur de 20 000 euros par an les actions entreprises par Desire India à Chennai. De son côté, InMaLanka parraine huit enfants et communique sur l'association, recrutant des volontaires ou des stagiaires qui séjournent à LAS et développent les actions de Desire India Chennai

<sup>152</sup> Les *scavengers* sont un groupe de personnes entretenant les latrines dans des conditions abominables et portent les stigmates des règles d'intouchabilité.

Sur la page suivante, une planche de photos permet de mieux comprendre l'arrangement spatial de l'école (plan dans le chapitre 3). Sur la première ligne, les deux ruelles qui bordent l'école donnent une idée de l'ambiance de « village » décrite par les membres de l'association. De la deuxième et la troisième ligne, la cour, vide, puis pendant la récréation et la sortie des classes, montre l'extérieur de l'école à proprement dite, ce que les parents et les voisins voient réellement. Sur la quatrième et cinquième ligne, enfin, les photos montrent la disposition des trois niveaux de classe à l'intérieur de la salle unique.

Planche photographique 12 - A l'école Little Angels



Les actions de Desire India Chennai s'appuient sur les réseaux catholiques pour la récolte de fonds, le recrutement de la plupart des employés et la rencontre avec les familles (environ 40% des familles sont chrétiennes). Les fondateurs, les employés et les familles peuvent participer à des actions ou à des cérémonies chrétiennes dans le voisinage mais les activités de l'école n'y sont pas directement reliées. Dans le bureau de l'association Desire India Chennai à Aminjakarai, à dix-sept kilomètres de l'école ou plus d'une heure de transport, œuvrent au quotidien Israël et Vinola. Ils administrent, coordonnent les membres de l'équipe, répondent aux mails et rédigent les différents rapports dont le principal est en mars<sup>153</sup>. Israël est le fondateur de l'association, enregistrée depuis 2000 au *Tamil Nadu Registration Act*. Vinola est plutôt chargée de l'inspection de l'école, elle contrôle les registres et la programmation des enseignements. A l'université, elle a obtenu un diplôme d'éducation et a enseigné deux ans dans une école « Montessori ». Par le biais de la communauté chrétienne, elle a rencontré Israël et ils ont eu envie de travailler ensemble. Israël se déplace plus rarement, lors des fêtes et des manifestations. L'école sert également de base aux projets de l'association pour stocker le matériel ou loger sommairement les stagiaires et les volontaires : ils peuvent dormir sur les tables de bois des UKG, déjeuner avec les enfants le midi ou préparer leur repas dans la petite cuisine et se servir du réduit où se trouvent les toilettes « à la turque » et le point d'eau pour se laver.

### **Les relations entre la preschool et les parents**

Les parents sont assez discrets à l'entrée et à la sortie de l'école. Quelques uns s'attardent afin de régler les frais de scolarité qui sont perçus mensuellement par les enseignantes puis remis à Vinola ou à Israël lors de leurs visites. Les parents paient entre 100 à 150 Rs par mois, cela représente environ 0,3% du revenu moyen des parents (statistiques de l'école, moyenne des revenus de 34 000 Rs par an). Vinola juge que c'est beaucoup moins cher que les écoles voisines même si celles-ci bénéficient aussi de financements extérieurs de la part d'associations ou de philanthropes. Elle explique que demander des frais est nécessaire pour que les parents considèrent que l'enseignement dispensé est de qualité. Cette somme minime dans le budget de fonctionnement de l'école, est un lien important avec les familles. Durant les entretiens individuels, Glory, l'enseignante des petits, constate de son côté que les parents ne peuvent pas payer régulièrement. Les écoles demandent habituellement le paiement trimestriel des frais alors qu'à LAS beaucoup de parents préfèrent payer au mois car ils disposent de très peu de liquidités. Ayant l'habitude de noter la date du paiement

---

<sup>153</sup> Ils ne souhaitent pas donner le montant de leur salaire. Vinola est mariée à un chef d'entreprise aisé, elle vient travailler tous les jours en *autorickshaw* plutôt qu'en bus et compte 80 Rs pour l'aller (six kilomètres), ce qui représente une dépense non négligeable. Une voiture avec chauffeur est à disposition d'Israël pour ses déplacements au quotidien.



mensuel, Glory constate en consultant le registre devant moi que plus de 10% des familles paient en seconde partie du mois. Il faut préciser que, même s'ils restent minimes, des frais supplémentaires peuvent être demandés comme l'achat des trois fichiers d'activités (moins de 100 Rs l'un) qui correspondent aux trois trimestres de cours ou le coupon de tissu pour confectionner l'uniforme à l'inscription. Des délais sont parfois demandés et accordés dans la confiance. Le financement de l'école est pourtant en tension constante, dépendant des fonds européens irréguliers et des familles très modestes. Certaines entreprises ont déjà contacté l'école pour la financer. Vinola est méfiante car elle connaît d'autres écoles qui ont accepté la participation financière d'entreprises indiennes. Ces dernières bénéficient de réduction d'impôt et d'une vitrine pour leurs actions sociales. Les *preschools* existantes et donc travaillant déjà auprès des familles les plus modestes sont très recherchées. Petit à petit, l'entreprise devient plus exigeante sur la visibilité du nom de la société en souhaitant l'apposer sur le bâtiment de l'école, puis sur tous les papiers et les cahiers.

A l'entrée et à la sortie de l'école, les parents viennent parfois discuter avec les enseignantes. Les mères travaillent essentiellement comme domestiques ou saisonnières agricoles. Les pères peuvent être saisonniers agricoles, tailleurs, chauffeur d'*autorickshaw* ou ouvriers de la construction. Les ambitions pour leurs enfants n'en sont pas moindres : être médecin, ingénieur ou posséder sa propre entreprise sont souvent invoqués dans les discussions menées avec les parents. L'anglais est perçu comme indispensable pour accéder à des emplois de qualité. Les entretiens menés avec ces familles migrantes révèlent plus particulièrement leur souhait de maîtriser cette langue pour trouver un emploi en dehors de leur Etat d'origine : « *Il y a plus de soixante millions de personnes au Tamil Nadu, on ne pourra pas fournir du travail à tout le monde et nos enfants devront sûrement quitter l'Etat pour trouver un bon emploi. Moi je ne parle pas anglais. Quand je suis venu au Tamil Nadu, il a fallu que j'accepte les emplois que les Tamouls ne voulaient pas. Cela n'aurait pas été le cas si je parlais anglais* » (père d'un enfant d'UKG).

Les parents préfèrent que l'enseignement soit en anglais, car en tant que migrants télougous, ils peinent à se faire comprendre dans leurs démarches auprès de l'administration tamoule. En migrant à Chennai, leur non maîtrise du tamoul ou de l'anglais les a obligé à accepter des emplois peu qualifiés et peu rémunérés. Les coordinateurs de Desire India Chennai encouragent les trois enseignantes, dont deux maîtrisent le télougou, à répondre aux sollicitations des familles dans leurs démarches administratives. Il s'agit principalement de l'obtention d'un duplicata de certificat de naissance. Celui-ci doit être établi dans les premiers jours où paraît l'enfant et est présenté pour la plupart des démarches qui le concerneront or, beaucoup de ces familles migrantes, n'en disposent pas ou plus. Vinola explique également que « *les centres d'accès primaires de santé (notamment les *anganwadis*) demandent à ce que les familles soient enregistrées* », ce qui est parfois anormalement long. L'école propose donc la visite d'un médecin qui effectue deux fois par an un bilan de santé complet des enfants. Le

soutien aux élèves dans la poursuite de leur scolarité continue pour la plupart des familles à travers l'aide gratuite aux devoirs du soir et la continuité des parrainages.

Les associations considèrent également que l'implication des parents est conditionnée à l'écoute de leurs besoins et de leur souhait d'améliorations. Actuellement, la principale demande est l'ouverture de la *preschool* aux sections primaires, à commencer par les deux premières années. Les parents pensent que cela assure à leurs enfants une scolarité en anglais pour un coût moindre que dans les écoles privées du quartier et dans une structure où l'enfant apprend et se sent bien: « *On pourrait la construire sur le toit* », les gens de l'association répondent que « *le bâtiment n'est pas assez solide et les réglementations gouvernementales ne permettraient pas de reconnaître l'école<sup>154</sup>* ». Dans ce projet, l'association se heurte à un certain nombre de contraintes : l'accréditation a peu de chance d'être donnée principalement au vu des équipements de sécurité inexistantes, le bâtiment actuel ne peut supporter un réaménagement pour agrandir la capacité d'accueil, les prix de construction et du foncier ont beaucoup augmenté en quelques années, rendant inenvisageable l'agrandissement de l'école sur des terrains voisins. Vinola se méfie car récemment des *preschools* voisines ont été contrôlées car elles accueillait des élèves de primaire sans être enregistrées par le gouvernement et qu'elles sont désormais dissoutes ou placées sur une « liste noire ». Selon elle, beaucoup de particuliers ouvrent des écoles primaires sous l'appellation *preschool*. Comme cela est très rentable grâce aux dons défiscalisés, le faible investissement de départ est compensé en quelques mois de fonctionnement. Après quelques années, ils ouvrent des sections de première et deuxième année de primaire sans autorisation. La procédure de fermeture est rarement immédiate, ce qui leur laisse du temps pour se réinstaller un peu plus loin et garder leur clientèle. Malgré la concurrence, les effectifs de LAS se maintiennent d'année en année.

## **8.2. Les familles face à ces opportunités éducatives : des réactions positives**

### **Les familles de LAS et leur souhait en faveur de l'école privée**

Les familles de LAS sont résolument tournées vers l'enseignement privé. Les entretiens mettent en avant les raisons habituelles à l'ensemble des groupes qui le plébiscitent quelques soient leurs différences socio-économiques. Tout d'abord, l'enseignement privé est réputé moins coûteux et plus efficient, desserré d'un certain nombre des contraintes de l'école publique. Associée à une plus grande qualité, sa concurrence est censée être porteuse d'amélioration. Lors de visites inattendues, les chercheurs notent

---

<sup>154</sup> La reconnaissance du niveau scolaire obtenu et les examens de fin d'année des élèves les plus âgés ne seraient pas possible car pour cela l'école primaire doit répondre à un certain nombre de normes de construction (voir chapitre 10).

que le temps passé en activité scolaires et la présence effective de l'enseignant semblent être plus importants dans les structures privées. Ce constat correspond également au discours de la majorité des parents. Les écoles publiques ont longtemps été le seul choix possible et le restent encore dans un grand nombre de cas. J. Härmä démontre qu'en Inde si les familles les plus aisées exercent leur voix en quittant le système public, rester dans celui-ci n'est plus qu'une solution de dernier ressort pour les plus pauvres et les marginalisés de la société (Härmä, 2010). Lors des entretiens, beaucoup de parents mettent en avant leur propre expérience scolaire dans le public et le sentiment de ne pas avoir été correctement suivis dans leurs apprentissages.

Ensuite, répondant à la « théorie du signal<sup>155</sup> », sa supériorité intériorisée l'assimile très vite dans l'esprit des familles à l'équivalent de la « qualité » quand le public devient synonyme de médiocrité. Les établissements privés s'installent à la suite d'une demande insatisfaite au plan quantitatif et qualitatif. Dans le cas de la préscolarisation, c'était une offre complémentaire puisque l'offre préscolaire publique était quasi-inexistante, les *anganwadis* ne répondant plus au désir de préprimarisation de la majorité des familles. Elle paraissait également offrir de meilleures perspectives de parcours scolaires grâce à la focalisation précoce sur les matières académiques évaluées aux examens et à la possibilité d'accéder à l'anglais sans attendre d'entrer dans le secondaire comme dans les établissements publics. Les parents pensent que la sélection des futurs employeurs se fera selon les titres et les diplômes. Le type de formation choisie (ici l'enseignement privé et plus particulièrement non subventionné par le gouvernement) peut-être un signal qui maximise la probabilité d'être retenu ou promotionné.

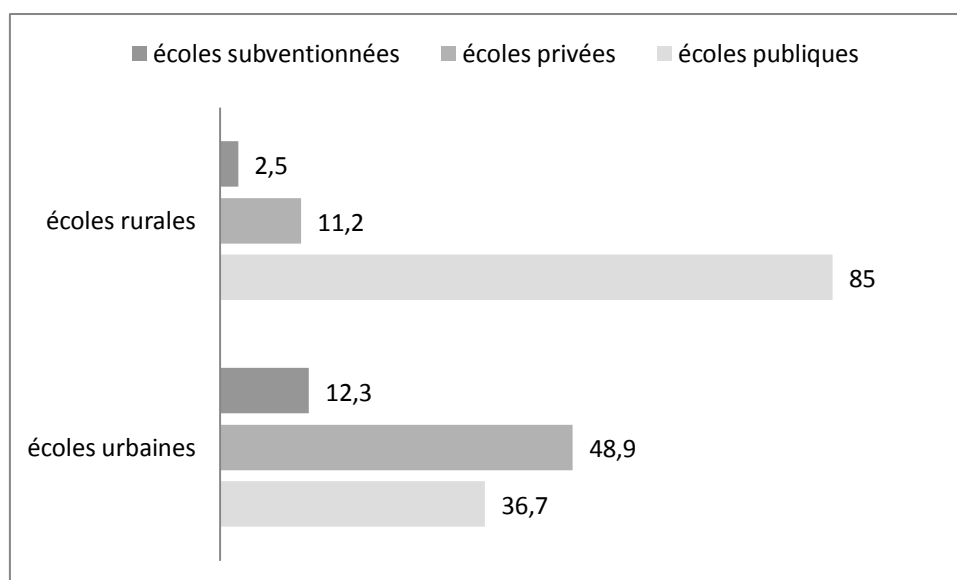
De plus, la population est maintenant consciente de l'importance de l'éducation et prête à faire des sacrifices financiers en ce sens (LaDouza, 2007). Un grand-nombre de familles qui adhèrent au processus éducatif depuis peu et qui, auparavant, ne percevaient pas la non-fréquentation de l'école comme discriminante, affirment aujourd'hui leur souhait que leurs enfants disposent des mêmes conditions d'enseignement et de réussite que les autres et mettent en place des stratégies (chapitre 8). Les initiatives antérieures du gouvernement pour favoriser l'accès à l'éducation aux populations défavorisées et aux filles, corrélées à la croissance économique leur ont permis d'avoir de plus gros revenus et d'investir dans l'éducation de leurs enfants par laquelle elles entrevoient de possibles bénéfices (Bhalotra, 2009). Si les premières

---

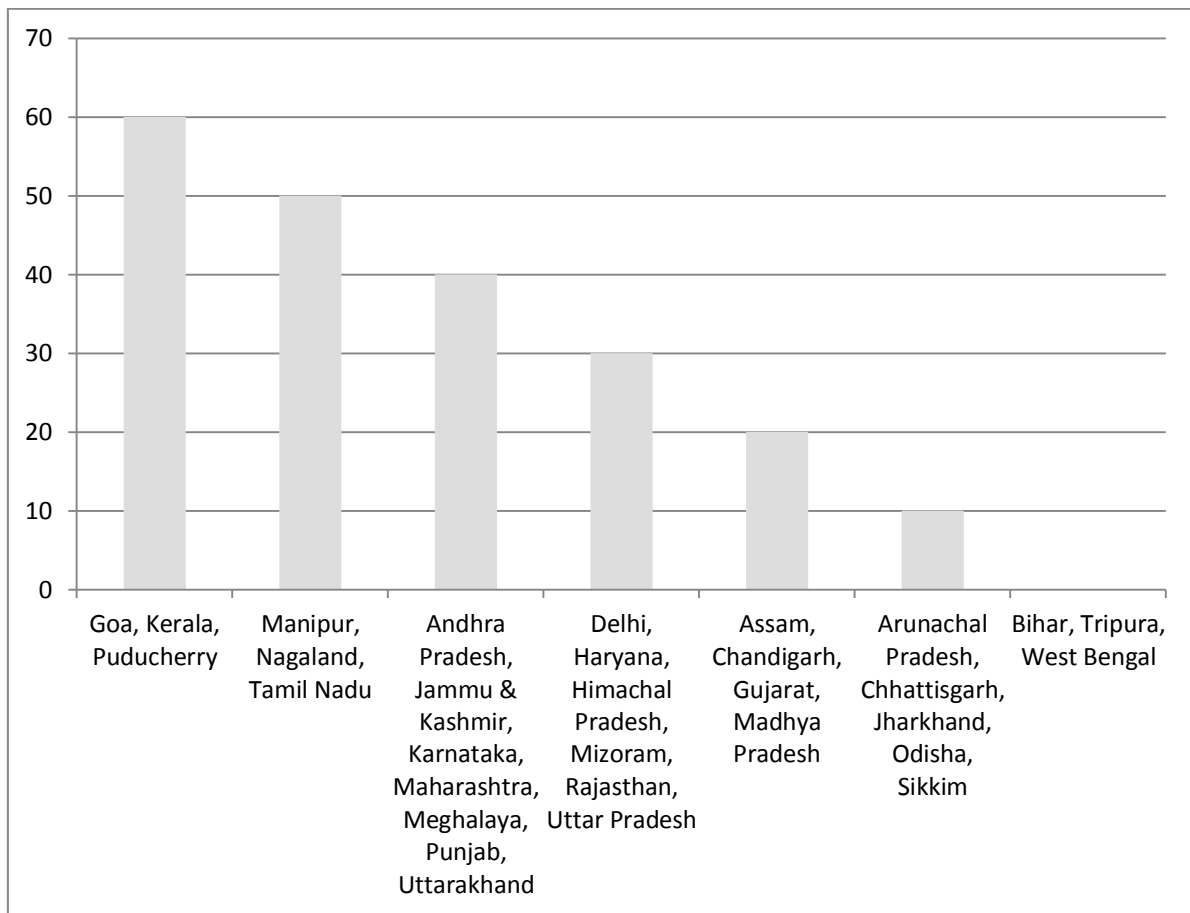
<sup>155</sup> Selon la théorie de Becker, si un travailleur est mieux formé qu'un second, son revenu doit être supérieur. Avec la « théorie du signal », A. Michael Spence démontre l'importance du diplôme ou d'une « bonne école » dans une situation d'asymétrie informationnelle. Son hypothèse serait que les études ne sont pas un investissement pour augmenter le capital humain mais un simple moyen de sélection. Ce signal agit comme un filtre, un révélateur à destination du futur employeur qui est en situation d'asymétrie informationnelle. L'enseignement privé devient très vite un moyen de signaler aux employeurs potentiels des qualités productives, c'est une information donnée par l'offreur pour faciliter le choix du demandeur. La théorie du signal souligne aussi que l'éducation peut avoir un rôle pernicieux sur le marché du travail en sélectionnant les salariés sans améliorer leur revenu, entraînant par la suite un gaspillage des ressources. Dans un contexte de massification de l'enseignement, cette théorie éclaire sur les processus de sélection des élites et le développement de certaines « écoles » pour ceux qui veulent se distinguer.

formes de préscolarisation publique visaient la réduction des inégalités sociales, les parents préfèrent nettement les structures privées qui valorisent l'enseignement préprimaire et la préscolarisation revêt un certain nombre des contraintes inhérentes à l'éducation primaire. En effet, augmenter les moyens de l'école pour qu'elle soit un réel « service public » ne doit pas faire oublier qu'une partie de la population a aussi les moyens d'investir dans l'éducation et nombre de chercheurs et d'acteurs de l'éducation pensent qu'il y a peut-être un intérêt à les y inciter (Kumar, 2010 : 51). Le rapport annuel sur les activités de l'Education ou rapport ASER 2014 (Annual Status of Education Report), organisé par l'ONG Pratham, confirme l'augmentation progressive des effectifs des écoles privées et de leurs résultats en comparaison des écoles publiques.

**Figure 7 - Projection de la répartition du type d'écoles en Inde en 2019** (sources: Rapport ASER 2014).



**Figure 8 - Part des élèves scolarisés en écoles privées en 2010** (source: Mehendale, Mukhopadhyay & Namala, 2015).



Le rapport ASER indiquait que la part des enfants fréquentant les écoles privées primaires était de 35% en 2012 mais que celle-ci continuerait d'augmenter et serait majoritaire en 2019. Le phénomène est d'autant plus fort en zone urbaine où les écoles privées non subventionnées représenteraient 48,9% des établissements, suivies des écoles publiques (36,7%) et des écoles subventionnées (12,3%). En zone rurale, les écoles publiques dominent à 85% le paysage éducatif quand les écoles privées non subventionnées ne représentent que 11,2% et 2,5 % pour les subventionnées.

Ce contraste se retrouve à l'échelle des Etats : la part de la fréquentation des écoles privées est particulièrement importante au sud, de plus de 60% sur le territoire de Pondichéry et plus de 50% au Tamil Nadu (Mehendale ; Mukhopadhyay & Namala, 2015). Nous reviendrons sur la place que l'Etat leur a laissé occuper en prenant l'exemple du Tamil Nadu dans le chapitre 9. mais pour le moment intéressons-nous aux taux élevés de fréquentation des structures privées qui informent sur l'importance de l'appropriation de cette offre par les classes intermédiaires indiennes et notamment des familles qui acquièrent une petite prospérité très relative et un équilibre financier qui peut s'avérer très vite menacé. Elles profitent des opportunités qui s'offrent à elles.

## Urbanisation et choix éducatifs

Les opportunités éducatives semblent plus grandes et plus accessibles aux familles des zones urbaines. Cette facilité d'accès à l'éducation privée pour l'ensemble des familles a pu être favorisé, car, historiquement, les métropoles indiennes n'avaient pas créé d'espaces ségrégatifs de classe et même s'il y avait effectivement des quartiers plus riches ou plus pauvres, on trouvait toujours des incursions comme les squatters, les vendeurs et les artisans de rue, la domesticité, les gardiens de nuit ... qui rendaient les services nécessaires aux habitants (Louiset, 2000). S. Khilnani (2005) estime d'ailleurs que dans les zones urbaines, les relations sociales sont devenues plus fluides et les tabous, comme le fait de partager un repas préparé par une personne de plus basse caste, ont été levés. L'appartenance de caste n'y déterminerait plus le comportement social comme dans les villages et il affirme que les castes se seraient virtuellement dissoutes même si elles peuvent encore jouer un rôle dans le marché matrimonial. L'effet de seuil qui pourrait limiter l'accès à l'école privée, jugée de meilleure qualité, serait moindre en zone urbaine. Les habitants des métropoles, anciens ou nouveaux comme les familles très modestes de LAS, profitent des nouvelles opportunités qui leur sont offertes, notamment dans l'Education, en s'adaptant aux changements que connaissent ces villes modernes incluant l'anonymat social et la diminution de l'importance du patriarcat et de la famille élargie (Seymour, 2010 ; Louiset, 2000). Confrontés par les médias aux nouveaux modèles d'éducation, les familles les plus modestes les envisagent et souhaitent les expérimenter pour leurs jeunes enfants, notamment à travers l'introduction de nouveaux aliments et la préscolarisation privée.

Si les villes indiennes semblent offrir à la plupart des Européens une image négative associée à un « statut de désespérance qui les présente comme de véritables nasses, réceptacles de migrants échoués et déçus », les habitants les plus modestes mettent en avant l'amélioration de leurs conditions de vie via la vie urbaine (Louiset, 2000 :162). Les entretiens menés sur le terrain soulignent le fait que les opportunités éducatives paraissent plus grandes et que les retours sur l'éducation semblent plus importants dans les zones urbaines car la diversité de l'offre répond plus précisément à la diversité de la demande. L'offre est perçue comme de plus grande qualité et les parents apprécient la possibilité d'avoir un parcours scolaire plus facilement allongé, de la section *preschool* au secondaire<sup>156</sup>. Les parents de LAS semblent plus ambitieux pour leurs enfants car ayant eux-mêmes une volonté de trajectoire ascendante marquée par leur propre parcours en tant que migrants, qu'ils viennent de campagnes environnantes ou de l'Etat voisin (Banerjee & Duflo, 2008). Leurs activités quotidiennes s'adaptent aux changements liés à l'expansion urbaine et aux contraintes qui y sont sous-jacentes :

---

<sup>156</sup> A cela, O. Louiset ajoute de plus grandes opportunités d'emploi, la possibilité d'acquérir une maison ou un terrain par les programmes gouvernementaux (comme pour la famille de Kala) et un accès plus aisé aux soins médicaux.

l'habitat, les déplacements liés au travail ou au lieu de consommation...<sup>157</sup> Ils insistent pour que leurs enfants pratiquent au plus tôt la langue anglaise nécessaire pour accéder à certaines filières car sa maîtrise reste prestigieuse et conditionne leur future mobilité spatiale liée au travail, et qui leur avait fait défaut au moment de leur propre migration.

Plus généralement, l'expansion urbaine d'une métropole telle que Chennai doit aussi être considérée au regard de la croissance démographique indienne pour comprendre l'évolution considérable des besoins d'une population marquée par sa jeunesse, l'augmentation du niveau de sa formation et des besoins qui se diversifient et se multiplient. De cette manière, à partir du cas des cinq nouveaux espaces de concentration humaine africaine, D. Darbon (2014)<sup>158</sup> avait mis en évidence la modification de la structure sociale au profit des « cadets sociaux » soit les jeunes, les femmes ou les non-héritiers. En effet, à mesure que grandit « l'écart de compétences avec les générations anciennes, que la part des jeunes éduqués et bien éduqués en milieu urbain ne cesse d'augmenter, que les référents urbains ne cessent de s'imposer dans tous les registres de la vie, des habitudes de consommation aux idéaux de formation en passant par les rapports de genre, l'habitat et les cercles de sociabilité » (Darbon, 2014 : 9), agit le progrès social. Bien sûr, en Inde de larges différences existent entre les habitants des grandes ou des petites villes, sans compter les différences de castes, de régions, de religions ou de langage, mais cette idée de progrès et l'importation d'une culture mondialisée (*Westernization*) provoquent des conflits et des négociations.

La majorité des familles de jeunes enfants expérimentent leurs pratiques parentales à travers le rééquilibrage des décisions autour du couple parental, la prépondérance médiatique des activités associées aux classes moyennes, la perte apparente du poids de l'Etat dans la lutte contre les inégalités sociales et l'anxiété de choisir les meilleures options permettant la mobilité sociale. Ces changements peuvent s'exprimer « collectivement dans l'extrême diversité de trajectoires individuelles que suivent et entretiennent des acteurs poursuivant leur quête de prospérité au cours d'interactions dont ils ne maîtrisent que très peu les contenus » (Darbon, 2014 : 9). Quand à l'accès à la préscolarisation, les stratégies individuelles semblent primer sur l'action collective et l'aspect politique est absent de leurs préoccupations premières<sup>159</sup>.

---

<sup>157</sup> Les parents considèrent eux-mêmes que davantage d'opportunités leur sont offertes grâce à leur vie urbaine. Ce sentiment, associé à l'idée d'indépendance et d'une volonté d'individuation par la consommation, rappelle le pressentiment d'Easterly (2001) qui présageait qu'un cercle vertueux s'enclencherait avec le double phénomène de l'essor des classes moyennes et de l'urbanisation.

<sup>158</sup> Il s'agit des conurbations autour de Johannesburg, de Maputo et de Durban, des Grands Lacs-Kenya, de l'espace nilotique septentrional, de l'espace côtier nord-africain et du golfe de Guinée centré autour du Nigéria.

<sup>159</sup> L.Fernandes, à travers l'étude des comportements de la *New Middle Class indienne*, et D.Darbon, sur ceux des classes moyennes africaines, considèrent que, le plus souvent, l'aspect politique est absent de leurs préoccupations et qu'ils paraissent peu motivés par l'action collective, mais que les rapports des classes moyennes et de l'Etat façonnent les réactions du public aux réformes (Fernandes, 2006 : chapitre 5 ; Darbon, 2014 : 49 ; 217).

Les *preschools* installées dans des petites structures associatives semblent plus à l'écoute des familles que celles des grandes structures, notamment en ce qui concerne les écoles privées subventionnées, lorsque les intermédiaires sont sollicités ou s'immiscent dans la relation de confiance que les parents peuvent attendre de l'institution à qui ils confient leur enfant (chapitre 9). En effet, les entretiens font ressortir un investissement parental généralisé et précoce, sous-tendu par l'attente de retours probants et un désir non dissimulé de mobilité sociale pour leur enfant.

### **Le choix des parents face à la théorie de la reproduction**

Les thèses de la reproduction postulent une relation de continuité à *l'amont* de l'école, à travers l'interrelation des inégalités sociales et des inégalités scolaires, mais aussi à *l'aval* de l'école, par les inégalités de positions sociales atteintes par les élèves. Les familles les plus modestes ou juste sorties de la précarité sont conscientes d'une intégration scolaire fragilisée et même les familles les plus favorisées, économiquement, socialement et culturellement, sont très attentives aux choix éducatifs dès la préscolarisation.

Entretien avec Kesang Menezes, à Thyruvanmiyur, Tamil Nadu, le 31 juillet 2014.

*Les parents parlent beaucoup entre eux : Dans quelle école va ton enfant ? Comment s'y sent-il ? Quelles activités pratique-t-il ? Chaque famille choisit ensuite l'école (...)*

*Cela fait des trajets très longs pour de si jeunes enfants. Il faut dire que de manière générale, les journées sont très longues et les parents ne respectent pas assez les routines et le rythme des enfants. Ils se couchent souvent à vingt-trois heures ou minuit et manquent de sommeil.*

*La preschool n'est qu'une étape. Les parents visent une bonne primaire et essaient d'avoir un bon dossier. Il faut aussi des contacts et de l'argent (...).*

*Les parents se vantent bien sûr de pouvoir les mettre dans une bonne école. Mais, en vérité, ils sont extrêmement inquiets pour leur avenir. Ils leur mettent la pression pour qu'ils aient un bon emploi (...) Certains ont des craintes justifiées mais elles sont moins réelles pour les classes moyennes !*

L'Inde est un pays où les diplômes et les titres sont mis en avant et beaucoup d'individus considèrent qu'ils déterminent assez strictement les positions sociales. Les inégalités scolaires jouent donc un rôle social considérable dans le devenir des individus, et l'on peut imaginer que les parents vont tout faire pour pousser leur enfant le plus loin possible et ainsi creuser son avantage scolaire relatif (Dubet ; Duru-Bellat & Vérétoit, 2010).



Entretien avec Shrihari, à Thiruvanimiyur, le 5 août 2013.

*L'an dernier, mon fils était à « Kids care » à Avalur. Les professeurs étaient excellents, ils discutaient volontiers de la journée. Mais nous l'avons changé car il n'y avait pas d'école primaire associée. Maintenant, il est dans une école près de Kalakshetra (centre d'apprentissage des arts traditionnels indiens) (...) Maintenant, nous nous renseignons pour l'envoyer à « Kangaroo » qui est rattachée à l'école primaire « Billabong ».*

Entretien au MIS avec Narayan, à Siruseri, le 5 août 2013.

*Les employés du IT park utilisent des navettes de bus pour aller du centre où ils habitent à leur lieu de travail mais le trajet est souvent long. Nous sommes de plus en plus d'employés à s'installer dans les quartiers modernes du Sud de Chennai. Les écoles créées ici répondent aux besoins particuliers des gens qui s'installent ici.*

Si l'on se place plus précisément du côté des familles, il ne faut pas oublier que le diplôme, la filière ou le choix d'un établissement de qualité est déterminant dans les stratégies mises en place par les parents dès qu'ils en ont les moyens. Ces derniers encouragent leurs enfants à être le plus performant possible, notamment à travers les aides aux devoirs payantes ou les cours de soutien du soir, afin de leur assurer la meilleure position professionnelle possible. Nombreux sont les étudiants les plus pauvres qui assurent ces activités en y consacrant une grande partie de leur soirée afin de soutenir financièrement leur famille, accordant à leur propre travail personnel une place secondaire. Cette attitude favoriserait donc la reproduction sociale puisque les parents entrent inégalement dans cette course à l'éducation et au diplôme selon leurs relations et leurs ressources. Pourtant, la foi en l'éducation paraît immense lors des entretiens et les parents se positionnent par leurs discours comme des acteurs plutôt éclairés, épaulés par les formes de contrôle *ex-post* de l'Etat et les partenariats entre les acteurs éducatifs comme je le développerai dans les chapitres 9 et 10.

En effet, une fois les besoins dictés par les contraintes absolues de la survie satisfaits, les individus élèvent ainsi leurs exigences notamment envers l'éducation qui est ainsi vue comme un « outil de cristallisation statutaire *via* les enfants » (Banerjee & Duflo, 2008). Les enfants sont moins encouragés à participer aux tâches ménagères car les parents les incitent à se concentrer principalement sur leurs activités scolaires, les devoirs du soir et le suivi de cours de soutien pour que cela leur ouvre des opportunités dont les bénéfices retomberont également sur sa famille (Seymour, 2010). Ceci est particulièrement prégnant dans les entretiens effectués à LAS. Le taux de présence des élèves frôle les cent pour cent, les aides aux devoirs pour les élèves plus âgés sont très fréquentées. Les parents, en majorité des migrants télougous employés pour des basses tâches, profitent de la fréquentation d'une école privée de langue anglaise à prix modique et espèrent des retours sur l'éducation permettant à leurs enfants de connaître une mobilité sociale ascendante. L'attachement à la *preschool* se poursuit car les enfants

ont la possibilité pour une somme modique d'y suivre des cours du soir et une aide aux devoirs.

### **8.3. Une manière de répondre à une demande en faveur de l'égalité des chances**

#### **De l'égalité des places à l'égalité des chances...<sup>160</sup>**

Face à la question du choix préscolaire, les familles ont développé leur capacité décisionnelle sur plusieurs niveaux. Influencées par les différents supports de communication à leur disposition et une plus forte circulation des discours mondialisés associés à la modernité, elles sont aussi mieux informées que les générations précédentes. L'affranchissement des différentes pressions et contraintes que connaissent ces jeunes parents est encore variable. Cependant, ils expriment leur individuation à travers de plus en plus d'activités individuelles et de domaines, notamment à travers les mobilités liées au travail, au logement, voire aux loisirs où ils développent cette idée de pouvoir choisir. En me basant sur les travaux de F. Dubet, j'intégrerai ce changement dans une perspective plus large où la demande de prise en compte des inégalités passe d'un modèle de l'égalité des places à un modèle d'égalité des chances consubstantiel aux sociétés démocratiques et qui est aujourd'hui quasi-hégémonique (2010 ; 2011).

Le modèle de l'égalité des places avait pour ambition de réduire la tension entre les groupes sociaux plus ou moins dotés en capitaux (social, économique, culturel et relationnel) afin de tendre vers plus de justice en réduisant la distance entre les conditions de vie des uns et des autres. La politique de l'Etat était organisée autour d'un système d'Etat-providence qui protégeait la plupart des personnes et leur garantissait leurs positions. Certaines personnes ont pu se sentir exclues à un moment donné, continuant de subir des inégalités comme les femmes ou les minorités. D'autres remettaient en cause la redistribution publique, pointant ses dysfonctionnements (scandales de corruption à différents niveaux, cooptation de postes, critique du système de réservation en Inde par exemple) et cherchant des parades pour se créer de nouvelles solidarités ou assurances. La baisse de l'intérêt général associé à un délitement de l'opinion publique au profit d'une individualisation avouée a entraîné une logique de prestation<sup>161</sup>, elle-même encouragée par les idées néolibérales.

---

<sup>160</sup> Dubet, 2010 ; 2011.

<sup>161</sup> Elle répond aux demandes du public en matière de lisibilité et de cohérence et elle entraîne une contractualisation des prestations proposées et l'engagement des deux parties. La procédure d'accueil vient en amont de la contractualisation, pour avoir une parfaite connaissance de l'offre de service ou « consentement éclairé ». Dans le cas de l'offre éducative privée, cette connaissance peut être biaisée par les représentations des familles.

Le manque d'optimisme dans le projet éducatif public se traduit par la mise en place de stratégies familiales ou de micro-luttes censées garantir le maximum de chances aux choix scolaires et justifier les investissements consentis tant financiers que relationnels. La logique de prestation entraîne, du point de vue de l'éducation, la création de nouveaux espaces éducatifs multilocalisés et un éclatement de la gouvernance de l'État. Celui-ci passe à un modèle de l'égalité des chances: on ne touche pas les inégalités entre les positions sociales mais on va faire en sorte qu'à chaque génération tous les enfants aient la même chance de se répartir les places en fonction de leur mérite (Dubet, 2010 ; 2011). Cela correspond en Inde à la politique de discrimination positive dans l'enseignement et de réservations de sièges par loterie dans les établissements privés. C'est une manière de promouvoir les chances de tous d'accéder à l'élite, alors il n'y aura plus à mettre en cause la légitimité des inégalités sociales. Dans les discours, les termes d'autonomisation et de responsabilisation doivent encourager les individus à s'insérer dans ces nouveaux mécanismes. Ce modèle d'égalité des chances est quasi-hégémonique aujourd'hui et le risque est que les inégalités deviennent acceptables et que l'idée de solidarité s'épuise, alors que jusqu'à présent, les études montraient que plus les pays ont des inégalités sociales resserrées, plus la mobilité sociale est forte (Dubet, 2010).

Suite à la popularisation au Tamil Nadu d'un modèle de cohésion avec l'intérêt général mis en exergue à travers les mouvements des basses castes et l'activation de politiques sociales fortes, les familles des classes moyennes, et celles qui y aspirent, peuvent-elles ou désirent-elles se faire entendre collectivement ? Leurs intentions et leurs actions ont-elles des incidences sur l'engagement d'actions publiques favorisant la préscolarisation ? Comment l'Etat peut-il répondre à ces différentes familles qui sont conscientes de la multiplicité des inégalités sociales et recherchent de possibles stratégies individuelles ?

Même si le secteur préscolaire bénéficie d'un engouement somme toute récent, l'Etat peut s'appuyer sur les ICDS et les écoles publiques déjà en place, sur les structures privées existantes qu'elles soient gérées par les institutions religieuses et les associations ou les entrepreneurs qui seraient susceptibles d'obtenir des garanties publiques et des financements sur un marché particulièrement concurrentiel. Pour répondre aux transformations sociales en cours, le Tamil Nadu et Pondichéry modifient leur champ d'action en répondant à une demande en faveur de la préprimarisation de l'accueil des enfants. Ils ont mis en place des partenariats publics-privés qui soutiennent une offre privée diversifiée organisée autour d'écoles et pas seulement de centres sociaux. Ces investissements dans le secteur éducatif envoient un signal fort au public visé qui se traduit par des effets d'imitation et d'anticipation de ces changements pour une grande partie de la population justifiant des réponses renouvelées de la part des acteurs du secteur.

## **Chapitre 9 - Place de l'Etat en tant qu'intermédiaire entre les familles et leurs aspirations**

L'engouement pour la préscolarisation présentée dans les chapitres précédents interroge les réponses que l'Etat va pouvoir apporter. Le Tamil Nadu et Pondichéry peuvent s'appuyer sur les *anganwadis* et les écoles publiques déjà en place, sur les structures privées existantes qu'elles soient gérées par les institutions religieuses et les associations ou les entrepreneurs qui seraient susceptibles d'obtenir des garanties publiques sur un marché particulièrement concurrentiel. Cela permet de mieux les réguler ainsi que de répondre à la demande des familles en faveur du privé dès le préscolaire grâce au système de réservation des places et du voucher inscrits dans la loi Right To Education (RTE). En effet, les politiques nationales qui mettent en place cette loi offrent la possibilité de créer des formes de partenariats publics-privés. Pour le comprendre, nous les mettrons dans une première partie en relation avec celles suivies par l'Etat du Tamil Nadu. Ce chapitre s'appliquera donc à exposer la situation originale du Tamil Nadu et de Pondichéry dans le repositionnement de l'Etat afin de répondre au mieux à une demande plus large de la population, en développant en seconde partie le cas des écoles subventionnées. La préscolarisation y est présente et constitue la première étape de la scolarité dans ces établissements. En théorie, elle est également possible dans les écoles publiques de Pondichéry depuis 2006 et dans certaines écoles du Tamil Nadu. Malgré cela, l'étude microgéographique du quartier d'Ouppalam à Pondichéry permettra de voir dans une troisième partie que, lorsque l'offre est multiple, la plupart des familles modestes opteraient cependant pour les écoles privées subventionnées. Je mettrai l'accent sur le rôle des intermédiaires associatifs dans le cas présent. Les raisons principales sont une offre qui n'est pas toujours effective dans le public, des enseignants absents, la persistance du souhait d'accéder dès le plus jeune âge au système privé de langue anglaise et la mise en avant par les parents de leur propre expérience négative.

## 9.1. Politiques nationales, traduction et appropriation par les Etats : le cas de la loi RTE au Tamil Nadu

### Rôle de l'Etat central et des Etats

Le Rapport PROBE 2006 (*Public Report On Basic Education in India*)<sup>162</sup> constatait de manière générale les efforts des écoles publiques indiennes quant aux taux d'inscriptions, à la construction d'infrastructures, à la distribution de repas... mais jugeait la qualité de l'enseignement encore insuffisante. Les politiques auraient de manière générale été souvent mal ou non appliquées du fait des contradictions et des ambivalences entre les objectifs et les moyens, de la démotivation et du déclin du statut social de l'enseignant. En 2009, la scolarité gratuite et obligatoire pour les enfants de 6 à 14 ans fut adoptée sous l'article 21A de la Constitution. Entrée en vigueur le 1<sup>er</sup> avril 2010, sous l'appellation la loi RTE, elle engage l'Etat à financer les coûts directs et indirects de l'éducation, à assurer une place dans une école à proximité de son domicile, c'est-à-dire à moins d'un kilomètre de toute habitation en plaine jusqu'à trois kilomètres en zone montagneuse, ou lui assurer le transport (source : Right of Children to Free and Compulsory Education Act). Les Etats doivent continuer d'étendre les initiatives pour améliorer les écoles publiques, permettre l'expansion des installations dans les zones mal desservies et la scolarisation des enfants hors de l'école. Cela a permis à la population d'acquérir une perception plus claire de leur droit à l'Education et de clarifier les obligations de l'Etat (chapitre 4). La fréquentation et l'assiduité scolaire doivent être contrôlées par les pouvoirs publics ainsi que le respect des normes minimales définissant l'encadrement et les infrastructures scolaires dans les écoles publiques et subventionnées. Les bâtiments scolaires doivent résister aux intempéries, être équipés d'une cuisine pour préparer les déjeuners gratuits, de toilettes fermées et séparées pour les filles et les garçons, disposer d'eau potable (généralement une bonbonne) et d'une cour pour les activités sportives et les récréations. La proportion d'élèves par enseignant est limitée à trente pour les écoles primaires. Les Etats définissent le niveau de qualification minimale et les salaires du personnel, ainsi que leurs conditions d'exercices qui seront d'au minimum deux cents jours par an sans qu'il puisse donner de cours particuliers.

Bien que l'Etat central et les Etats se partagent la responsabilité de l'éducation, les Etats devaient traditionnellement financer le primaire. De son côté, la part du financement par le gouvernement central a augmenté, représentant en 2011 environ le quart des dépenses totales, soit le double de la part consacrée dans les années 1990. Ce changement reflète une plus grande capacité du gouvernement central à trouver de nouvelles sources de revenus pour financer les dépenses d'éducation, y compris

---

<sup>162</sup> Le projet PROBE est le fruit d'une collaboration entre l'Institute of Social Studies Trust, à New Delhi, et le *Collaborative Research and Dissemination* (CORD) jouissant du financement du Centre de Recherches pour le Développement International (CRDI).

l'introduction d'un prélèvement de 2% en 2004 sur toutes les taxes de l'administration centrale qui ont été portées à 3% en 2007 (OECD, 2011 : 155). Une grande partie de la croissance de ces dépenses a été consacrée aux programmes stratégiques, y compris l'élargissement de l'accès à l'école, en accord avec les États qui doivent partager les coûts. Au cours de la décennie 2007-2008, le nombre d'écoles publiques et privées subventionnées a augmenté d'environ 40% pour s'établir à 1,3 million, tandis que le nombre d'enseignants a augmenté d'environ 1,5 million pour dépasser 6 millions (OECD, 2011 : 158 et voir document en annexe).

Sur un autre point, la loi ambitionne de promouvoir la diversité sociale et d'élargir les possibilités de choix grâce à la réservation de 25% de places dans les écoles privées. A partir de la classe 1 (ou du préprimaire comme au Tamil Nadu et à Pondichéry), les établissements privés non subventionnés et subventionnés doivent allouer gratuitement 25 % des places dont ils disposent aux enfants appartenant aux ménages les plus faibles et aux groupes désavantagés pour qu'ils puissent y rester jusqu'à ce qu'ils terminent l'enseignement « élémentaire » (classe 8) (Government of India, 2009). Ces élèves doivent être admis à travers une « gratuité » allouée de manière aléatoire par loterie. En compensation, les écoles privées doivent recevoir pour chacun de ces enfants un montant correspondant au minimum de l'équivalent des dépenses de l'État par enfant ou des frais de scolarité de l'école. Concrètement, à partir de 2000, le programme *Sarva Shiksha Abhiyan* et la loi RTE mettaient l'emphase sur l'action publique mais sous-entendaient l'ouverture du secteur éducatif aux acteurs privés, en particulier à travers les partenariats publics-privés et en s'appuyant sur les organisations de la société civile et les ONG déjà actives (Srivastava, 2014).

Un certain nombre d'États, dont le Tamil Nadu, poursuivent l'élargissement de l'offre en mettant en place un système de « voucher » : l'État calcule les frais pour un élève inscrit dans le système public et établit un bon qui servira aux frais d'inscription dans une école privée (Section 12 (2), Government of India, 2009). L'élève peut l'utiliser dans l'école de son choix à charge pour sa famille de payer une somme supplémentaire pour accéder soit à certaines écoles, soit à certains services éducatifs payants dans l'école. La distribution de vouchers ne permet pas toujours l'accès au système privé en raison d'un coût d'écolage supérieur à la participation de l'État. Les populations rurales et désavantagées en restent souvent écartées. A titre d'exemple, en 2010, le remboursement des frais annuels était évalué au Tamil Nadu à 5 924Rs pour les enfants scolarisés en *preschool* et à 11 848 Rs pour ceux qui entrent en première année de primaire (Gouvernement of Tamil Nadu, 2010). Les familles les plus modestes n'ont souvent que peu de choix et se tournent volontiers vers des structures privées à bas coût car elles ne peuvent supporter sur le long terme les frais annexes et le coût supplémentaire qui resterait à leur charge pour accéder aux autres structures privées. Dans d'autres cas, le rôle des intermédiaires de l'éducation se pose au vu des très nombreuses associations et ONG présentes dans le secteur des affaires sociales comme nous le verrons dans le chapitre 10. Le système pourrait être encouragé car l'effet de la mesure semble particulièrement efficace dans le cas de la préscolarisation où les

enfants, plus jeunes, font moins de différences entre eux, et les enseignants ont le temps d'améliorer les conditions d'accueil des enfants de familles peu habituées à la réussite scolaire (Mehendale ; Mukhopadhyay & Namala, 2015).

Depuis les années 2000, la distribution de vouchers, la réservation de places pour les familles les plus modestes dans les écoles privées et la reconnaissance par le gouvernement d'un grand nombre d'écoles fondées par des particuliers ont créé un climat favorable aux écoles privées. Cela a permis une meilleure circulation des élèves de familles modestes vers ces écoles. Une des conséquences fut la création d'un grand nombre de structures dont le ressort principal est de faire des bénéfices en se tournant vers la masse des familles les plus pauvres encouragées par des grandes entreprises, des organisations de microcrédits et des banques<sup>163</sup> transformant les propriétaires de ces écoles en « edupreneurs ».

De véritables *trusts* intégrés de la maternelle au secondaire, voire à l'université, diversifient le paysage éducatif. L'implication accrue du secteur privé, présumé capable de fournir des capacités supplémentaires à celles du gouvernement, a été dans certains Etats inextricablement liée au sous-financement de la loi RTE (Srivastava, 2014) L'émergence d'acteurs non-étatiques privés (entreprises, groupes de réflexion, entreprises philanthropiques, fondations privées ou d'entreprises... mais aussi les entrepreneurs éducatifs aux motivations lucratives) a été facilitée autant par les cadres macroéconomiques que par le discours général sur les bienfaits du secteur privé. Les fondations privées indiennes, plus ou moins récentes (Fondation Bharti, Fondation Azim Premji, Tata Trust...) côtoient les fondations internationales (comme Hewlett ou MasterCard). Cent vingt-deux millions de roupies (environ 1 667 000 €) auraient été versé sur l'année 2012-2013 par les dix plus importants donateurs (Hurun Report 2013, cité dans Srivastava, 2014). La philanthropie, traditionnellement encouragée par la société indienne, bénéficie aujourd'hui de déductions fiscales complexes. Depuis 2013, une Loi sur les sociétés (ou *The companies act, 2013*) impose à celles dont le chiffre d'affaires est supérieur à un certain seuil de réserver 2% de leurs revenus aux initiatives de responsabilité sociale d'entreprise. Cela pourrait développer davantage encore leur financement de l'éducation (Srivastava, 2014). Les petites structures comme LAS sont régulièrement contactées par les entreprises soucieuses d'acquérir une image sociale positive.

---

<sup>163</sup> En 2007, le milliardaire singapourien Chandler a créé un fonds pour l'Education de cent millions de dollars orienté vers le financement d'écoles pour les familles aux bas revenus, la recherche et le développement de chaînes d'écoles *budget schools* et d'une technologie appropriée à cet enseignement. SKS et Basix, organismes de microfinance, se sont directement intéressés au développement de l'activité de ces *edupreneurs*. Le groupe Grey Ghost ventures affiche sa volonté de financer ces projets hautement rentables en faveur des plus démunis avec la création de l'*Indian School Finance Corporation* qui a financé pour huit millions de dollars de projets en 2008 (Srivastava, 2014).

Extrait d'entretien avec Vinola, à Chennai, le 29 juillet 2014 :

*Etre financé par des donations d'une entreprise nous obligerait à être moins autonome, ils voudraient mettre leur nom sur l'école. Certaines franchises cherchent des petites structures montées par des associations. Ils commencent par donner du matériel, puis ils accolent leur nom à l'école et si ça continue, il n'y a plus qu'eux. Ils ont besoin d'être présents partout !*

Cependant, l'expansion de ces écoles privées étonne face aux barrières légales fixées par l'Etat. L'Education doit être une activité à but non lucratif, les écoles privées et les institutions de l'éducation supérieure doivent être enregistrées au nom d'une association de bienfaisance ou d'une société à but non lucratif (ou *trust non-profit company*). Les surplus générés doivent être réinvestis dans la même institution et les fonds étrangers, par le biais du rapatriement des bénéfices, sont interdits (OECD, 2011 :166). Dans la pratique, les investisseurs contournent ces restrictions en créant des filiales qui fournissent à l'entité à but non lucratif des biens fonciers, des infrastructures et d'autres services recevant par exemple en contrepartie des loyers distribués aux investisseurs. De l'argent peut circuler sans que ces établissements ne soient reconnus dans un secteur formel de l'économie (OECD, 2011 :166).

Les écoles subventionnées par l'Etat représentent une garantie pour les familles modestes, à savoir que l'enseignement se base sur des programmes nationaux, que l'encadrement et les infrastructures seront de qualité et que les frais qui leur seront demandés resteront raisonnables. De plus, dans les écoles publiques, la loi RTE encourage les parents et les représentants locaux à s'organiser en comité de gestion, à user d'un droit de regard sur les résultats et l'utilisation des subventions publiques ainsi qu'à participer à la réalisation de projets d'établissement. Intitulés au Tamil Nadu et à Pondichéry, *Village Education Committees* ou VEC, ils ont théoriquement un droit de regard sur la qualité de l'enseignement. Obligatoirement constitués d'un tiers de membres des groupes défavorisés (SC et ST) et d'un tiers de mères de familles, l'enjeu est d'impliquer les mères des plus basses castes pour les impliquer dans la scolarité de leurs enfants et qu'ils y trouvent bénéfice. Les résultats sont nuancés par les chercheurs. Certains émettent des réserves lors de leurs enquêtes comme par exemple une surreprésentation de femmes dont les enfants ne fréquentent pas ou plus l'école, qui appartiennent aux plus hautes castes ou qui ont été choisies parmi les plus loyales au parti au pouvoir dans le *panchayat*, parfois remplacées par leurs maris. La discussion peut être biaisée : les mères de familles et les groupes défavorisés peuvent être gênés de parler devant les professeurs plus instruits qu'eux ou les enseignants face aux membres du parti auxquels ils doivent leur poste (Banerjee & Roy, 2012). Un des professeurs de l'école publique d'Ouppalam, à Pondichéry, le 8 août 2014 nous confiait: « *Nous avons aussi créé des comités de parents pour améliorer le système, mais peu sont vraiment motivés, il faut dire que c'est durant les jours de classe et qu'à ce moment-là, beaucoup travaillent* ». Parfois, l'obligation de réservation des sièges aux ST et SC se transformerait



localement en simple préconisation, peu de personnes de ces groupes participent réellement aux réunions car ils ressentent la faiblesse de leur poids dans la prise de décision, ils ont du mal à se libérer pour assister aux réunions et restent échaudés par de précédentes campagnes où leur participation n'était que de façade. Longtemps, l'objectif de scolarisation du plus grand nombre a pris le pas sur la question de savoir ce que les parents attendent de l'école et sur la manière de faire entendre leurs voix (Subrahmanian, 2003).

La loi RTE ne fait pas état du nombre de professeurs à recruter ni du nombre d'écoles à construire et le montant des dépenses à prévoir est flou. Les chiffres concernant les taux de fréquentation seraient parfois exagérés par les administrations d'au moins 25% et la part du budget consacré à l'éducation resterait insuffisante dans de nombreux Etats (Dubey, 2010). Les Etats, chargés d'appliquer la loi, conservent une marge de manœuvre importante et les situations sont donc très diverses. Le Tamil Nadu, engagé dans des politiques éducatives particulièrement inclusives, a favorisé le dialogue entre les parents et les fonctionnaires du ministère de l'Education. Ces derniers sont le plus souvent issus des couches populaires, politisés dans des mouvements favorables aux mesures sociales. Des comités éducatifs et des associations de parents sont présents dans les écoles publiques de nos enquêtes. Cette forme d'activisme public influence les politiques publiques et contribue à la promotion des fonctions positives et progressistes du gouvernement.

### **Mise en place de la loi RTE au Tamil Nadu et à Pondichéry : le choix d'une politique inclusive<sup>164</sup>**

La part du budget du Tamil Nadu consacré à l'éducation a toujours été plus importante que la moyenne des Etats indiens. Dans les années 1990 à 2007, alors que l'Inde est pourtant dans un contexte de forte croissance économique, la part du budget des Etats indiens consacré à l'éducation n'a eu de cesse de baisser, de 3,65% du PIB à 3% (Akila, 2004). Le Tamil Nadu, de son côté, allouait en 2013 près de 169 653 millions de Roupies (soit 2 504 millions d'euros) au budget de l'éducation, ce qui comptait pour 11,17% des dépenses de l'Etat. En comparaison, la France consacre 61 milliards en 2012 à l'éducation, ce qui représentait 5,5% de son PIB quand l'Inde dépense en moyenne 3,4% de son PIB en 2012<sup>165</sup>.

Le Tamil Nadu est caractérisé par un régionalisme résolu autour d'une identité culturelle forte répondant aux demandes d'un électorat populaire (voir Introduction).

---

<sup>164</sup> Pour D. Zay, les politiques d'éducation qui « favorisent l'inclusion sont celles qui essaient de maintenir à bord (*on board*) à l'école tous les élèves, quelles que soient leurs particularités. C'est l'offre scolaire qui s'adapte pour répondre aux différences à la fois de nature et construites socioculturellement de son public » (2012 :10).

<sup>165</sup> Source : <http://www.tn.gov.in/departement/28> et

<https://donnees.banquemondiale.org/indicateur/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=FR>

Alternativement dirigé par le *Dravida Munnetra Kazhagam* (DMK) et par l'*All India Anna Dravida Munnetra Kazhagam* (ou AIADMK), d'ambitieux projets ont été proposés visant l'amélioration des conditions de vie des Tamouls (All India Anna Dravida Munnetra Kazhagam, 2015). Dans le domaine de l'éducation, dès les années 1980, le Tamil Nadu a orienté ses mesures en faveur de l'augmentation des inscriptions en créant des écoles dans chaque village de plus de 1000 habitants (le seuil a même été abaissé jusqu'à 500 habitants), en fournissant un repas chaud le midi à tous les enfants de l'école primaire jusqu'au collège<sup>166</sup>, des uniformes, des cartables et des manuels gratuits. Des mesures ont directement profité aux familles des filles comme les cadeaux de mariage pour celles qui terminaient le collège. Des incitations financières ont été versées aux directeurs qui avaient de forts taux de présence féminine et de forts taux de fréquentation d'enfants de milieux les plus défavorisés (SC/ST). Le recrutement de personnel féminin a été encouragé car jugé « plus proche » des besoins des enfants des écoles primaires comme l'a confié un adjoint du service de l'école élémentaire (ou *assistant elementary education*) du district de Marakkanam. En 2015, la part des femmes enseignantes dans les écoles primaires est devenue majoritaire par rapport aux hommes car, depuis plusieurs années, seules des femmes ont été nouvellement recrutées sur ce district qui compte trois cent quatre-vingt enseignants. Ce point est loin d'être anecdotique car les chercheurs soulignent l'importance de la mixité du corps enseignant pour la fréquentation des écoles par les fillettes (ainsi que la présence de toilettes fermées) et les catégories les plus défavorisées (UNICEF, 2004: 3 - 5). Leur position est jugée plus empathique et bienveillante par les parents, leurs gestes engendrent moins de potentiels sous-entendus.

Comme évoqué précédemment et proportionnellement au reste de l'Inde, le Tamil Nadu a construit de nombreuses écoles primaires sur l'ensemble du territoire. Leur nombre a régulièrement augmenté (2 700 écoles entre 1977 et 1992) comme le taux de scolarisation qui était de 93% en 1977 et atteint 101%<sup>167</sup> en 1992 pour l'école primaire, de 57% en 1977 à 96% en 1992 pour le collège (*middle school*), de 33% à 47% pour le lycée (*high school, higher secondary school*) (Duraisamy : James ; Lane & Tan, 1997). Cela correspond à un réel besoin puisque depuis l'Indépendance, le Tamil Nadu a connu une forte croissance démographique, passant d'environ 33 millions d'habitants en 1961 à 72 millions en 2011. Ce chiffre mérite néanmoins d'être nuancé. Si l'espérance de vie a considérablement augmenté grâce à de bonnes conditions sanitaires, la fécondité a progressivement baissé pour passer en-dessous du seuil de renouvellement dans les années 1990 grâce à la contraception (stérilisation masculine et féminine) et un âge au mariage des femmes qui était déjà relativement plus élevé que dans d'autres États (Guilmoto ; Rajan, 2005, chapitre 2, explications des cartes). Pour être plus précis, depuis les années 1990, les effectifs d'enfants scolarisables ont beaucoup baissé, passant de 7,9 millions en 1990 à 6,2 millions en 2005-2006, dont 3,8 millions à l'école primaire,

---

<sup>166</sup> Le programme « mid-day school » a débuté en 1956 dans les écoles primaires du Tamil Nadu.

<sup>167</sup> Ce taux qui dépasse les 100% signifie que des élèves plus jeunes ou plus âgés que l'âge normal sont scolarisés.

ce qui a pu favoriser une meilleure répartition des moyens (source : Government of Tamil Nadu, département *school education*, 2009). La part des enfants scolarisables dans le total de la population ne cesse depuis de baisser : située à 10,5% en 2011, les projections la situeraient à 9,3% en 2021 et à 8,7% en 2026, ce qui amène à repenser l'offre éducative publique en termes de qualité et moins en termes de quantité (Visaria, 2014).

Actuellement, les moyens sont répartis autour d'ambitieux programmes en cours dans les écoles primaires publiques et les écoles privées subventionnées. En effet, ces structures accueillent essentiellement les enfants des catégories sociales les plus modestes. Les programmes mis en place dans ces établissements les aident donc directement. Ainsi, en 2013 (source : site Government of Tamil Nadu, 2014), 51 757 nouveaux professeurs et 7 275 membres du personnel d'encadrement ont été recrutés en supplément, deux uniformes gratuits sont désormais accordés à chaque élève inscrit dans une école publique au lieu d'un, à cela s'ajoute la distribution de 8 100 000 cahiers, de 7 900 000 paires de chaussures, de 9 200 000 cartables, des crayons à papier, des stylos, des crayons de couleur, des kits de géométrie, des atlas ainsi qu'un « *pass* » pour prendre les transports en commun. Les élèves plus âgés ont reçu 630 000 vélos, des incitations financières de 1500 à 2000 Rs pour ceux qui atteignent le secondaire et 1 065 000 étudiants ont reçu un ordinateur portable. L'alimentation en eau potable et l'installation de toilettes pour toutes les écoles d'ici la fin de 2015-2016 était prévue. Aux dotations, s'ajoutent des changements de méthodes d'enseignement et d'évaluations censées favoriser les élèves les plus fragiles (chapitre 5).

Entretien avec la directrice d'une école publique route de Pondichéry, à Villupuram (100 000 habitants environ) au Tamil Nadu, le 23 juillet 2015<sup>168</sup>.

*Il n'y a que cinquante-et-un élèves et nous sommes trois professeurs. Nous avons connu une chute spectaculaire des effectifs, les familles ont moins d'enfants. En plus, beaucoup de familles se sont orientées vers le privé car les écoles publiques n'étaient pas entretenues et on n'enseignait qu'en tamoul. Mais aujourd'hui la courbe semble s'inverser. Les parents sont contents des mesures prises par le gouvernement (dans ce district du Tamil Nadu).*

*Depuis deux ans et demi, l'introduction de l'anglais se fait en 1<sup>ère</sup> année et se poursuit tout au long du cursus, les*



<sup>168</sup> Elle a un master administration, vingt-huit ans d'expérience et est directrice depuis un an. Elle gagne 15 000 Rs en salaire de base. Elle vit à six kilomètres de l'école, son mari travaille dans une compagnie de bus et l'emmène en moto le matin, tandis que le soir, elle rentre en bus ou en *autorickshaw*. Son fils a été scolarisé dans le privé depuis ses trois ans et étudie aujourd'hui l'artisanat à Pondichéry.

*programmes ont été régulés et sont les mêmes dans le privé (subventionné) et dans le public, les enfants sont accueillis avant leurs six ans pour qu'ils voient un peu comment ça se passe. Les enfants reviennent petit à petit dans notre école car leurs parents comprennent qu'ils y apprendront les mêmes choses qu'ailleurs, que les classes ne sont pas surchargées et surtout qu'on ne leur demandera rien de plus à payer. Il y a de nouveaux ordinateurs, du matériel éducatif et les classes sont rénovées.*

L'enseignement en anglais fait progressivement son entrée à l'école primaire pour répondre à la demande des familles : deux nouveaux niveaux de classes en bénéficieront chaque année à raison de dix écoles nouvelles par *panchayat*. Le parcours scolaire de chaque élève sera plus facilement identifié grâce à la « *smart card* » qui contient les informations importantes de l'enfant, centralisées par un service spécial, les parents n'auront plus à fournir les documents lorsqu'il faut changer d'école.

Dans les écoles visitées au Tamil Nadu, les professeurs apprécieraient que les parents affichent davantage leur satisfaction vis-à-vis des améliorations et participent davantage aux choix. C'est possible dans le cadre des comités éducatifs, qui étaient d'ailleurs présents dans toutes les écoles primaires que j'ai pu visiter au Tamil Nadu et à Pondichéry. C'est une solution participative intéressante car, dans un contexte de fuite des catégories les plus aisées de l'école publique, cela laisse une place à la participation des autres. En prenant l'exemple du Tamil Nadu, J. Drèze et A. Sen soulignent que les VECs ont revitalisé les institutions représentatives locales. Cela a permis de réguler et élargir la participation aux mandats par la réservation de sièges pour les femmes et les membres *dalits* et la décentralisation d'un certain nombre de prérogatives a encouragé la gouvernance locale, notamment dans l'Inde rurale (Drèze & Sen, 1995 : 105-106). J. Drèze et A.Sen considéraient qu'en Inde, la demande de compte par la voie hiérarchique est rarement une solution pour les parents qui peuvent être embarrassés par les démarches administratives et qu'ils ont intérêt à développer des leviers internes à l'amélioration et à s'emparer des VECs dans les écoles (Drèze & Sen, 1995 :127). Ce mouvement s'est effectué parallèlement à la décentralisation de la gestion des écoles à travers un transfert de compétences opéré vers les conseils de district, de bloc et de village peu à peu élus. Ce transfert vers les acteurs locaux était autant un moyen de « couper avec un passé autoritaire » que de contourner un certain nombre de contraintes financière (Mons, 2004 : 43). De leur côté, les associations de parents et d'enseignants (*parents-teachers associations* ou PTAs) ont un droit de regard sur la récolte de fonds pour construire des classes supplémentaires et les équiper. La communauté locale rechercherait ainsi des solutions pour une meilleure efficacité car elle y a des intérêts personnels. Permettant une meilleure surveillance et une participation locale, les PTAs, associées aux VECs, sont particulièrement actives au Tamil Nadu et à Pondichéry, présentes dans l'ensemble des écoles primaires visitées.

Entretien avec le directeur de l'école publique de Ganesh Nagar, à Pondichéry, le 24 juillet 2014.

*Il y a dix ans, il y avait bien quarante enfants par classe. Aujourd'hui, ils ne sont plus que soixante-quatorze sur sept classes. Les familles s'intéressent à l'école grâce aux associations de parents d'élèves. C'est assez récent mais c'est bien, cela intègre les parents à l'école. Ils font des projets avec nous. Il faut attendre l'approbation des autorités locales bien sûr mais cela empêche que l'argent alloué à l'éducation soit mal utilisé ou ne disparaisse. Par exemple, ici, ils ont veillé à la création de toilettes extérieures fermées, à la réalisation d'une peinture sur le droit des enfants, à l'installation de deux ordinateurs et d'une rampe pour les handicapés. Essayez-la !... La pente est trop raide et comme le sable de la cour recouvre le plan incliné, cela rend la descente dangereuse pour tous, il faut s'accrocher à la barre pour ne pas glisser. Mais ça va être réparé. Les parents ont été vigilants lors des travaux et ont signalé le problème. Pour l'instant, les classes sont installées dans des salles prêtées par le temple, une seule pièce de l'école est en dur. Les parents ont fait détruire les autres bâtiments qui étaient dangereux : en raison de la nature du sol, les fondations n'étaient pas assez solides. Il y avait des fissures partout. C'est un chantier en cours. Mais ça avance !*



Lors de nos entretiens et lorsque j'ai pu assister à des discussions entre les professeurs et les parents, ces derniers parlent avec une certaine assurance. Ils argumentent et paraissent à l'aise dans l'exercice du face à face comme j'ai pu l'observer lors d'un rendez-vous avec M. Parthasathy, co-directeur du ministère de l'Éducation de Pondichéry, le 21 juillet 2014<sup>169</sup>. Il reçoit chaque soir des dizaines de familles venues exposer le cas de leur enfant car lui seul peut autoriser le changement en cours d'année d'une école publique à une autre. L'argumentaire des parents est à chaque fois assez long alors que les réponses de M. Parthasathy sont brèves et aimables, il plaisante parfois. Lorsqu'ils sont présents, les adolescents semblent très mal à l'aise. Les mères parlent autant que les pères tandis que M. Parthasathy s'adresse communément aux deux parents.

La relation de confiance entre les différents partenaires éducatifs est primordiale. Ceci est exacerbé par le fait que la majorité des élèves des écoles publiques appartiennent aux familles les plus modestes. Ils peuvent ressentir une impression de relégation. L'environnement familial est parfois très différent de celui de la salle de classe,

---

<sup>169</sup> Alors que mes demandes de rendez-vous auprès du ministère de l'Éducation à Chennai avait été à chaque fois refusées, M. Parthasathy a accepté de me recevoir dans la journée, après sa permanence de trois heures auprès des parents à laquelle il m'a convié. Son bureau est très vaste, une douzaine de chaises sur deux rangs font face à sa table, mais les parents préfèrent s'avancer sur le côté et rester debout pour lui parler directement. Ce jour-là, ma présence a été totalement ignorée par les parents.

particulièrement pour les enfants qui sont les premiers scolarisés de leur famille (appelés les *first generations learners*). M. Majumdar et J. Mooij soulignent que les enseignants suppose une « éducatibilité » qui dépend de leur capacité à suivre les modalités d'enseignement dans un lieu parfois inhospitalier : rester assis et attentif trente heures par semaine et, pour les plus grands, accepter de remiser un certain nombre de leurs expériences passées quand ils ont connu l'excitation de la vie urbaine ou encore la violence domestique ... (Majumdar & Mooij, 2011: chap.2). De nombreux élèves intériorisent le fait que l'échec scolaire leur incombe : en raison de la précarité de leur environnement, nombre de leurs préoccupations sont éloignées de ce qui est enseigné dans les manuels ou mis en situation à l'école, ils ne comprennent pas toujours ce que l'on attend d'eux et les enseignants ne sont pas réellement formés pour se mettre à leur portée. Les connaissances acquises en dehors de l'école étant plutôt ignorées ou dévalorisées, les enseignants peuvent exercer alors une violence symbolique sur leurs élèves, renforcée par une pédagogie frontale et, parfois, par l'usage de châtiments corporels (Lewandowski, 2007).

Les statistiques générales montrent également qu'en dépit de l'adoption de mesures de discrimination positive et d'aides financières de l'Etat, les étudiants appartenant aux SC ne sont pas significativement engagés dans des études supérieures, leur taux de participation restant le plus faible (Krishna, 2014). Les groupes traditionnellement défavorisés n'imaginent pas toujours que l'emploi obtenu au bout du parcours scolaire méritera des efforts supplémentaires (Scaria, 2014). Pourtant, la plupart de ceux qui voient leur position menacée ou qui malgré leurs efforts ressentent le fait d'appartenir à la « dernière strate de la société », éprouvent le regard des autres groupes et cherchent à épouser les nouvelles attentes de la société (Paugam, 2008). Ceci est prégnant en Inde, où les attentes à l'égard du système éducatif public se caractérisent par un sentiment de frustration. Un grand nombre de familles connaissent une « intégration fragilisée » car les individus ont intériorisé les normes qui sous-tendent le modèle d'intégration de référence de la société dans laquelle ils vivent et qu'ils continuent de vivre, en dépit de leurs efforts, dans des conditions précaires. Ils ne peuvent qu'éprouver un sentiment de frustration, suscité par le souci de ne pas tomber plus bas (Paugam, 2014 : 499) qui les pousse à construire de petites sécurités.

La préscolarisation se place au cœur des aspirations de mobilité sociale par l'éducation et des enjeux de l'Education Pour Tous en favorisant les conditions nécessaires au bien-être dès l'entrée à l'école pour un bon déroulement de l'ensemble de la scolarité. Les familles expriment leur désir précoce d'accéder au système éducatif et se tournent vers le privé car l'offre publique préscolaire est rarement disponible en dehors des *anganwadis*. Beaucoup de familles abandonnent leur parcours dans le privé après s'être heurté aux divers coûts supplémentaires, et parfois aussi aux tests d'admission ou aux entretiens pour les classes supérieures qui révèlent leur absence de capital social. Ces étapes ont un effet filtrant sur les familles les plus modestes limitant indéniablement l'émergence de ces groupes (Majumdar & Mooij, 2011: chap.2).

Témoignage d'A.Vinayagam<sup>170</sup>, directeur de l'école publique de Marakkanam, le 22 juillet 2015.

*Pendant quinze ans, j'ai été professeur dans le secondaire, maintenant je suis ici, cela me plaît car c'est à côté de chez moi. Il y a cent trente-six élèves inscrits de la première à la cinquième année pour cinq enseignants. Cette année, nous avons eu une quinzaine d'enfants qui viennent du privé. Cela ne se produit jamais dans l'autre sens. Les parents sont pressés de voir leurs enfants scolarisés et les envoient tout petits dans le privé car ils pensent que l'anganwadi ne les préparera pas aussi bien. Ils espèrent toujours pouvoir envoyer leurs enfants dans le privé mais chaque année les frais augmentent, on leur demande des suppléments pour des manuels, pour des sorties scolaires. Le monsieur que vous avez vu tout à l'heure venait inscrire sa fille chez nous en 4<sup>ème</sup> année (CM1 français). La fille était scolarisée à l'école Ramakrishna mais les frais sont devenus trop importants pour la famille car le père n'est que coolie dans les marais salants. Mes enfants sont scolarisés là-bas, en LKG c'est déjà 1000 Rs par trimestre, donc 3000 Rs par an, à quoi s'ajoute autant pour l'achat de livres, de l'uniforme, puis les « special fund » et les « building fund » dont les parents ne comprennent pas l'usage... En comparaison, le salaire de ma femme qui est professeur là-bas en LKG n'est que de 4000 Rs alors qu'elle a un DTed et un B.com !*

Le père de la fillette, interviewé peu après à l'extérieur de l'école, déplore de ne pas avoir pu la scolariser dans une école subventionnée à Marakkanam comme un de ses cousins habitant à Pondichéry l'a fait. En Inde, un grand nombre d'écoles LFP ne sont pas reconnues par l'Etat et dans certains Etats, celui-ci ne semble pas pressé de légiférer ou de régulariser les institutions privées existantes. Les parents ne sont pas prévenus des risques d'aller dans ces écoles non reconnues, notamment de l'obligation de payer un supplément élevé lors de la participation aux examens publics de fin d'année qui conditionnent l'obtention des diplômes dans les classes supérieures (Majumdar & Mooij, 2011: chap.5). Le choix est parfois biaisé et les informations auxquelles les parents accèdent sont parfois incomplètes ou erronées. Si l'Etat laisse émerger une offre riche et variée, cela ne fonctionne pas pour autant comme un marché libre lorsque la loi RTE est appliquée correctement. Aider les écoles privées subventionnées est aussi une manière de réguler ces écoles, c'est celle choisie par le Tamil Nadu et Pondichéry.

---

<sup>170</sup> Il a quarante-deux ans dont dix-neuf ans d'expérience dans l'enseignement.

## 9.2. Une réforme scolaire qui semble répondre au mieux aux familles les plus modestes : le cas des écoles privées subventionnées au Tamil Nadu et à Pondichéry

Nous distinguerons principalement sur notre terrain les écoles privées fondées et/ou gérées par des particuliers de celles gérées par les institutions religieuses. La présence de ces deux types d'écoles est ancienne mais avec le système de réservation et surtout du voucher, elles sont directement en concurrence avec le système public. Dans les secteurs où coexistent le privé subventionné et le public, la visite des locaux et les discours des enseignants de ce dernier nuancent l'engouement apparent des familles et de l'Etat.

Entretien avec les professeurs de l'école publique d'Ouppalam, à Pondichéry, le 8 août 2014.

*Les gens sont persuadés que l'école publique n'est pas bonne, ils jugent mal les parents qui travailleraient (c'est à dire qui gagnent de l'argent) et les y enverraient tout de même. Pourtant, ici aussi les enfants apprennent l'anglais. Dans le privé, ils sont cinquante ou soixante par professeur et ils sont obligés de leur payer des cours du soir. Ici ils ne sont qu'une quinzaine par enseignant. Nous leur fournissons le lait le matin et le repas du midi. Bon, il n'y a toujours pas de toilettes, elles seront construites l'année prochaine et en attendant le temple nous prête son terrain. (...) Dans les faits, il ne faut pas oublier que les meilleurs professeurs ont eux-aussi été élèves des écoles publiques et rarement du privé...*



*Quel avenir aujourd'hui pour nous ?... c'est une grande question, il y a tellement d'enfants qui partent du système public. Le gouvernement ne surveille pas suffisamment l'installation des écoles privées, il distribue trop de licences. Beaucoup de personnes ouvrent une école dans une pièce de leur maison, ne demandent pas d'autorisation ou alors ils donnent de l'argent pour l'obtenir. Ici, il n'y a plus qu'une pièce pour sept niveaux. Avant, on utilisait le toit-terrasse mais c'est aujourd'hui interdit, il faudrait deux escaliers pour avoir le droit d'y aller. Nous suivons les règles, nous !*





*La première chose à faire pour l'Etat est de visiter ces écoles et de réguler le système. En comparaison, les écoles publiques rurales sont mieux dotées, il n'y a pas de concurrence.*

La baisse continue des effectifs dans les écoles publiques du Tamil Nadu et du Kerala a longtemps été imputée à la baisse du taux de fécondité tandis que les demandes en faveur de leur amélioration ont été occultées (Retnakumar & Arokiasamy, 2006). Là où la concurrence des écoles privées est trop importante, les familles semblent avoir déserté les écoles publiques, encouragées par l'Etat lui-même qui cherche à élargir son offre et à mieux contrôler les écoles existantes. En s'appuyant sur les institutions en place et en les reconnaissant à travers leur subventionnement, le Tamil Nadu et Pondichéry ont clairement encouragé le développement du statut d'écoles subventionnées.

### **Réguler les écoles privées existantes grâce au subventionnement**

Les situations sont très diverses et le subventionnement plus ou moins ancien. Dès 1996, sur l'ensemble des écoles primaires du Tamil Nadu, 21% relevaient du secteur privé subventionné et 28% dans le cas des établissements du secondaire. Au Tamil Nadu, l'Etat paye les salaires des professeurs de ces écoles mais laisse le recrutement et la gestion à la charge des établissements dans la mesure où le ratio enseignant/élève de un pour trente est respecté. Malgré ce que disent fréquemment les directeurs d'institutions, moins d'1% des écoles étaient réellement privées dès les années 1990: c'est-à-dire qu'elles ne recevaient aucune subvention publique et fonctionnaient seulement à partir des frais payés par les familles (Duraismy ; James ; Lane & Tan, 1997). Pour être reconnues, les écoles privées doivent tout d'abord obtenir un certificat d'agrément délivré par une autorité publique. Puis, elles disposent d'un délai de trois ans pour se conformer aux dispositions de la loi, étant passible de sanctions si des manquements sont à nouveau constatés. Les normes régissant les bâtiments scolaires sont les mêmes que dans les écoles publiques : ils doivent résister aux intempéries, disposer d'une cuisine pour préparer les déjeuners gratuits et d'eau potable, de toilettes fermées et séparées pour les filles et les garçons.

De nombreuses écoles privées fondées par des particuliers bénéficient d'un subventionnement partiel, plus ou moins important, dans la mesure où les établissements respectent les programmes et accueillent une majorité d'enfants de familles modestes. Au Tamil Nadu et à Pondichéry, l'Etat fournit le matériel scolaire, paie les salaires des enseignants et celui du directeur. Celui-ci est généralement le fondateur de l'école, il n'enseigne pas mais coordonne les enseignants, gère l'utilisation des locaux et du matériel et ne doit pas dégager de profits en percevant des frais sur ce qui est

fourni par l'Etat. Il n'a pas besoin de faire de publicité pour son établissement, le statut de l'école est suffisamment parlant pour recruter des élèves parmi les familles modestes.

Entretien avec M. Ashrafkhan<sup>171</sup>, fils du fondateur propriétaire et directeur d'une école privée subventionnée au centre de la ville de Villupuram, au Tamil Nadu, le 23 juillet 2015.

*Il y a soixante élèves pour quatre enseignantes et je suis le directeur. L'école m'appartient, c'est mon père qui l'a fait construire en 1955. A l'époque, nous accueillions six cents élèves pour onze professeurs dont les salaires étaient déjà payés par l'Etat (du Tamil Nadu). Il n'y avait que trois écoles de ce type sur Villupuram. En 1975, il y avait encore quatre cents élèves mais le secteur privé est devenu très concurrentiel.*

### Planche photographique 13 - L'école privée subventionnée de M. Ashrafkhan



<sup>171</sup> Il a quarante-et-un ans, marié et père de deux enfants scolarisés dans une école voisine plus chic, privée non-subventionnée, en 4<sup>ème</sup> et 10<sup>ème</sup> année où sa femme enseigne.

Suite de l'entretien :

*(...) Nous n'accueillons plus que les enfants très pauvres ici car tout est gratuit, on ne demande que 1 000 Rs pour confectionner le badge d'appartenance à l'école. Les professeurs sont entièrement payés par l'Etat (les salaires vont de 15 000 à 36 000 Rs selon la qualification et l'ancienneté<sup>172</sup>) et je reçois un salaire de directeur (il parle de 30 000 Rs, ce qui est honorable).*

*Pour l'entretien de l'école (une terrasse couverte toute en longueur), je reçois des aides d'entreprises locales en échange de leur nom inscrit à l'entrée du bâtiment (les dons varient entre 2000 et 6500 Rs par an et représentent 22 000 Rs en cinq ans, le montant est inscrit sur une plaque sur le linteau de la porte d'entrée et soumis à défiscalisation). A l'entrée se trouve mon bureau qui sert pour les inscriptions mais aussi pour stocker le matériel scolaire et le riz donné par le gouvernement (du Tamil Nadu) pour confectionner le repas du midi des enfants. J'achète les suppléments, des légumes et des légumineuses (...)*

*(...) Tous les six mois, un agent du service de l'éducation, à l'échelle du district, (ou DEEO District Elementary Educational Officer) visite l'école puis l'adjoint (ou AEEO Assistant Elementary Educational Officer) vient la contrôler tous les mois. Avec mes fonds propres, je fais agrandir l'école pour plus tard accueillir les classes supérieures et il faudra que j'obtienne différents certificats validant les locaux : certificat de construction, certificat de présence de sanitaires, certificat contre les incendies...*

*(...) Nous, on utilise une nouvelle méthode distribuée par le gouvernement : la méthode ABLM : Activity Best Learning Method et la méthode SABL : Simplified Activity Best Learning pour les plus petits. Tout le matériel est fourni, les cartes, les fichiers, c'est très concret et cela évolue avec l'enfant. C'est vraiment de la qualité.*

Le fonctionnement de l'école de Mr Ashrafkhan illustre le lien de l'Etat avec beaucoup de petites écoles déjà existantes. Ces dernières apprécient ce soutien financier qui permet de recruter des professeurs diplômés qui seront aussi bien payés que dans les établissements publics, la reconnaissance qui permet de participer aux examens nationaux et pour leur fondateur le paiement d'un salaire confortable et régulier. Le subventionnement permet ainsi de mieux contrôler la qualité de l'enseignement et les conditions où il est dispensé, notamment dans les LFP (chapitre 9) et les partenaires d'institutions charitables présentes dans l'éducation. Les institutions religieuses sont notamment surreprésentées parmi les écoles subventionnées de Pondichéry.

---

<sup>172</sup> D'après les professeurs, ce sont les mêmes salaires que dans le public. Cela semble vraisemblable mais en être certain reste difficile car les salaires dépendent beaucoup de l'ancienneté et incluent souvent des primes.

## **La place des écoles subventionnées gérées par des institutions religieuses dans l'accueil des jeunes enfants**

Les établissements catholiques sont nombreux au centre de Pondichéry, historiquement implantés dans la ville (7.1). Les sœurs de Saint-Joseph de Cluny sont établies depuis la première moitié du XIX<sup>ème</sup> siècle, orientées vers l'aide aux plus pauvres, elles y fondent rapidement un externat, un pensionnat et une école gratuite. Elles gèrent l'hôpital Saint-Joseph de Cluny, des dispensaires et des orphelinats. Les religieux indiens ont peu à peu remplacé les missionnaires, suite au rapport Niyogi (1956), permettant la nomination aux postes de responsabilité des chrétiens d'Inde appuyant encore l'insertion des structures gérées par les chrétiens dans leur environnement socio-spatial (Clémentin-Ojha, 2008 : 60). Reconnaissable à leur sari couleur saumon ou à leur habit et leur coiffe blancs, la congrégation des sœurs de Cluny est depuis particulièrement présente au Tamil Nadu et à Pondichéry<sup>173</sup> (Delpeu, 2011 : 60). La hiérarchie des écoles est majoritairement constituée par les sœurs tandis que les enseignantes, souvent chrétiennes, sont employées par la communauté de Cluny, dont le fonctionnement est en partie subventionné par l'Etat du Tamil Nadu. Concrètement, les articles 29 et 30 de la Constitution affirment que, « toutes les minorités », qu'elles soient fondées sur des « critères religieux et linguistiques », ont le droit de constituer et d'administrer leurs propres établissements d'enseignement et l'Etat ne doit pas être discriminant quand à l'allocation des subventions entre les écoles. L'Etat indien peut donc contribuer financièrement aux salaires des enseignants et à l'entretien des établissements scolaires des minorités mais ces derniers conservent leur autonomie en matière administrative comme le recrutement des enseignants, l'établissement de critères d'admission des élèves et l'accueil des élèves de leur communauté jusqu'à 50% de leur effectif (Clémentin-Ojha, 2008 : 20). Par exemple, à l'école Jayarani, sur les 957 élèves répartis en 25 classes : il y a « seulement » 180 chrétiens pour 719 hindous et 58 musulmans, soit 18,8% de chrétiens, 75,1% d'hindous et 6,1% de musulmans (chiffres issus des registres de l'école).

Bénéficiant pour partie des financements de l'Etat, les institutions développent leur offre aux populations les plus modestes tout en restant dans « l'idée du modelage de l'enfant, il s'agit pour les religieux d'extraire l'enfant à son environnement » (Delpeu, 2013). Les discours du personnel encadrant et des professeurs dans les écoles privées subventionnées gérées par les religieuses mettent en avant le manque d'éducation des parents, leur empressement à engager précocement leurs enfants dans des activités

---

<sup>173</sup> Les chrétiens, particulièrement impliqués dans l'enseignement, sont nombreux au Tamil Nadu et Pondichéry et représentent 6% des chrétiens d'Inde, le christianisme anglican étant la deuxième religion de l'Etat (Clémentin-Ojha, 2008 : p.21-26). Leur influence est sans commune mesure avec leur poids démographique, ils éduqueraient 10 à 12% des élèves et étudiants. Dans tout le pays, ils « dirigent des écoles, des dispensaires, des hôpitaux, des maternités, des crèches, des maisons de retraite qui jouissent le plus souvent d'une excellente réputation (...) Généralement fondés par des missions catholiques et protestantes étrangères, ces établissements continuent de recevoir aujourd'hui le soutien matériel de patrons étrangers même s'ils sont entièrement dirigés par des nationaux indiens» (Clémentin-Ojha, 2008 : 29).

économiques et leur difficulté à inculquer les règles de savoir-vivre, d'hygiène ou de discipline. Cette vision est particulièrement prégnante chez les jeunes enfants pour qui la préscolarisation est présente dans toutes les écoles primaires privées subventionnées gérées par les religieuses visitées<sup>174</sup>. Il n'est pas aisé d'y enquêter car les limites sont plus visibles qu'ailleurs : présence de murs, de gardien, de personnes autres que les enseignantes qui surveillent le fonctionnement de l'institution, référence à la hiérarchie à la moindre demande.

En Inde, les chrétiens sont largement présents dans les secteurs de la santé et de l'éducation. Les moyens visibles à travers les bâtiments, la rigueur d'une éducation à l'anglaise extrêmement valorisée sur le marché éducatif indien et un personnel qualifié créent un cadre scolaire recherché par les familles. Leurs institutions offrent localement une alternative bienvenue à l'enseignement public. Elles s'orientent souvent vers deux publics très différents, vers les classes moyennes supérieures pour certaines structures et vers des familles beaucoup plus modestes pour les autres. Dans ce dernier cas, le subventionnement de l'Etat est courant au Tamil Nadu et à Pondichéry. Elles bénéficient d'un certain crédit auprès des autorités et de la population, et représentent un partenaire de taille malgré des tensions récurrentes dans certains Etats. Elles possèdent des appuis financiers et du personnel qualifié aisément mobilisable. Pour elles, les écoles pour jeunes enfants constituent aussi un créneau où il convient de se positionner : l'enfant est « considéré comme instrument idéal (...) à la diffusion de valeurs, de normes propres au groupe qui le prend en charge et l'élève. S'engager dans le service social, en particulier auprès des enfants, confère par ailleurs une image socialement positive aux organisations, d'autant plus lorsque la structure s'accorde aux exigences des administrations en matière d'accueil des enfants (hygiène, nourriture, confort matériel, éducation) » (Delpue, 2011 : 29-30). Certes, l'éducation des institutions catholiques bénéficie d'une image favorable en Inde car elle est souvent calquée sur le modèle de l'éducation anglaise et connotée aux valeurs de respect et d'obéissance, particulièrement recherchées pour l'éducation des filles. Cependant, dans le cas des enfants de familles modestes, la rhétorique des « missionnaires en Inde à l'égard de l'enfant pauvre indigène, l'enfant pauvre, malade, exploité » (Delpue, 2011 : 33) est encore présente et quitter le système public pour fréquenter ces institutions est parfois un non-choix. Le rôle d'intermédiaire des associations locales, appartenant parfois elles-aussi au réseau catholique, est donc important pour que les familles s'orientent vers ces structures comme nous le verrons dans la partie 9.3.

---

<sup>174</sup> Dans les écoles de Pondichéry : Jayarani, l'école Cluny Montessori, à Petit Seminar, et au Tamil Nadu au Cluny Community College à Tindivanam et à JMJ Matricular Higher. Secondary de Fathima Nagar à Marakkanam.

## **Un retour volontaire dans le système public est-il envisageable : l'exemple de la préscolarisation à Pondichéry**

La fuite des élèves du système public est continue et peut sembler inexorable (Vellanki, 2015). Les différents partenariats publics-privés, comme le subventionnement, la réservation de places et le système de vouchers, comme au Tamil Nadu et à Pondichéry, favorisent les parcours dans le privé mais répondent-ils vraiment aux demandes des familles. L'évaluation du repositionnement de l'Etat en faveur de la préscolarisation, de l'enseignement en anglais, des nouvelles méthodes d'apprentissage et d'évaluation nécessite à ce titre que les chercheurs mènent des enquêtes multivariées. Par exemple, Kamlesh Narwana à travers ses recherches en Haryana (2015)<sup>175</sup> nuance le seul critère de la langue d'enseignement. En utilisant des données chiffrées et des entretiens, K. Narwana a étudié la variation des effectifs dans différents établissements publics et privés, utilisant l'hindi ou l'anglais comme langue d'enseignement. Il en ressort que l'introduction de l'enseignement de l'anglais dans l'école publique du village a considérablement fait chuter les effectifs des écoles privées voisines, provoquant la fermeture de certaines d'entre elles. Elle souligne comme J. Härmä (2011) que les parents préfèrent l'école publique à l'école privée si la qualité de l'enseignement leur paraît suffisante, notamment à travers l'introduction de l'anglais comme langue d'enseignement. Cependant, K. Narwana compare deux écoles publiques voisines et constate que leurs compositions sociales diffèrent : la part des filles et des enfants des SC est plus importante dans l'école publique en langue hindi car l'enseignement en anglais nécessite un accompagnement périscolaire de l'enfant : une aide parentale pour les devoirs, un suivi de tutorat et de cours particuliers plus ou moins onéreux que leurs parents ne peuvent ou restent réticents à leur offrir. Un autre critère est la question des moyens réellement disponibles dans les établissements: K. Narwana souligne que les effectifs de l'école publique en langue anglaise étaient élevés à son ouverture mais ont fortement chuté dans les premières années car le recrutement du personnel et les infrastructures n'étaient pas corrects (la première année, en 2007-2008, le ratio élève par professeur était de 74 et le ratio élèves par classe était de 104). Les effectifs ont ensuite nettement augmentés dès lors que ces conditions ont été améliorées (en 2010-2011, il y avait 496 élèves, puis 626 élèves en 2013-2014).

Depuis 2006, le territoire de Pondichéry a demandé aux écoles d'accueillir les préscolaires à partir de quatre ou cinq ans et d'introduire l'anglais progressivement à l'école primaire (chapitre 5). Les initiatives scolaires sont sans doute plus faciles à mettre en place à Pondichéry car le territoire est moins disparate et étendu que le Tamil

---

<sup>175</sup> Lors du colloque « Gouverner l'école aux suds : acteurs, politiques et pratiques » (2015, Pessac), nous participions au même panel sur la prise en charge (publique/privée) de l'éducation. La communication de K. Narwana s'intitulait "Medium of Instruction and School Choice : A Case Study of Public and Private school in Haryana, India". A la suite des programmes MOPRACS et GEOPOLA dirigés par Hélène Charton et Sarah Fishner, ce colloque était organisé par le LAM, avec le soutien de Sciences Po Bordeaux, de la région Aquitaine, l'AFD, l'ARES, WebEduTv.

Nadu. Néanmoins, leurs politiques tant scolaires que sociales s'influencent mutuellement et sont particulièrement tournées vers la réduction des inégalités les plus criantes depuis plusieurs décennies. L'évaluation d'un tel programme à Pondichéry est donc intéressante pour le Tamil Nadu qui l'expérimente dans un petit nombre d'écoles. Avec les améliorations récemment apportées aux écoles publiques (principalement un meilleur accueil des préscolaires, l'introduction de l'anglais aux petites classes et des méthodes plus individuelles), le retour au système public pourrait s'inscrire dans le parcours scolaire comme une possibilité et non plus seulement comme une obligation pour les familles modestes. Cependant, la concurrence du privé reste extrêmement forte et les partenariats offrent pour le moment une alternative positive aux familles. Les entretiens sur le terrain entre 2013 et 2015 montrent que les parents ne constatent pas toujours les améliorations récentes des écoles publiques. Confrontés à une offre abondante et à faible coût, ils restent focalisés sur les démarches nécessaires pour entrer dans une école privée, subventionnée pour les plus modestes. L'école d'Ouppalam citée en la partie 9.3. pourrait servir d'exemple. Créée en 1975, il n'y a plus que cinq professeurs, un directeur et quarante-six enfants pour sept niveaux. Les effectifs sont très bas dans chaque section. Le bâtiment est vétuste mais semblable à ceux d'autres écoles subventionnées visitées aux alentours qui possédaient des effectifs élevés. L'anglais a été introduit dès la première année en primaire, le matériel et les méthodes sont assez semblables aux écoles précédemment citées. De plus, cette école propose la préscolarisation depuis 2006 mais il n'y a aucun enfant en LKG (lower kinder garden) et seulement six élèves en UKG (upper kinder garden) alors qu'une enseignante et une assistante ont été recrutées<sup>176</sup>.

Si la disponibilité de locaux et la présence de personnel pour les sections préscolaires sont effectives, la plus grande fréquentation des plus petites classes permettrait d'attirer les familles vers le public leur permettant de comparer objectivement la qualité de l'enseignement dispensé en primaire avec celui des écoles privées subventionnées ou non. Cependant, dans les quartiers où l'offre est surreprésentée comme à Ouppalam, la comparaison n'est pas aisée et les parents s'en remettent à des intermédiaires, voisins qui les conseillent ou associations caritatives.

---

<sup>176</sup> Dans les écoles publiques où le préscolaire est présent, l'effectif moyen des LKG est de 4,8 élèves et de 8,2 élèves pour les UKG.

### 9.3. L'association comme intermédiaire entre la famille et l'école privée subventionnée : une recherche en randonnée dans le quartier d'Ouppalam

Le terme de « recherche en randonnée » peut paraître curieux, s'apparentant à la méthode d'échantillonnage « *random* » ou au hasard. Ici le terme fait plutôt référence au « conte en randonnée » qui possède une structure répétitive, à l'image des questions que je posais à chaque famille rencontrée, et à l'enchaînement des entretiens répétés jusqu'à comprendre pourquoi tant de parents décriaient les deux écoles publiques du quartier et pourquoi l'école Jayarani était-elle toujours citée ? Le récit qui suit énumère différents types de rencontres et s'applique à décrire les lieux et les conditions de vie des familles, permettant d'identifier quelles familles ont réellement accès à cette école privée subventionnée installée dans un secteur extrêmement concurrentiel. J'ai souhaité décrire l'enchaînement et l'emboîtement des informations principalement recueillies auprès des parents. Il en ressort qu'ils ne comprennent pas toujours quels sont les critères d'accès à Jayarani. Pourtant, ils n'effectuent pas directement de démarches auprès de l'école et soulignent l'importance des associations en tant qu'intermédiaire financier et relationnel.

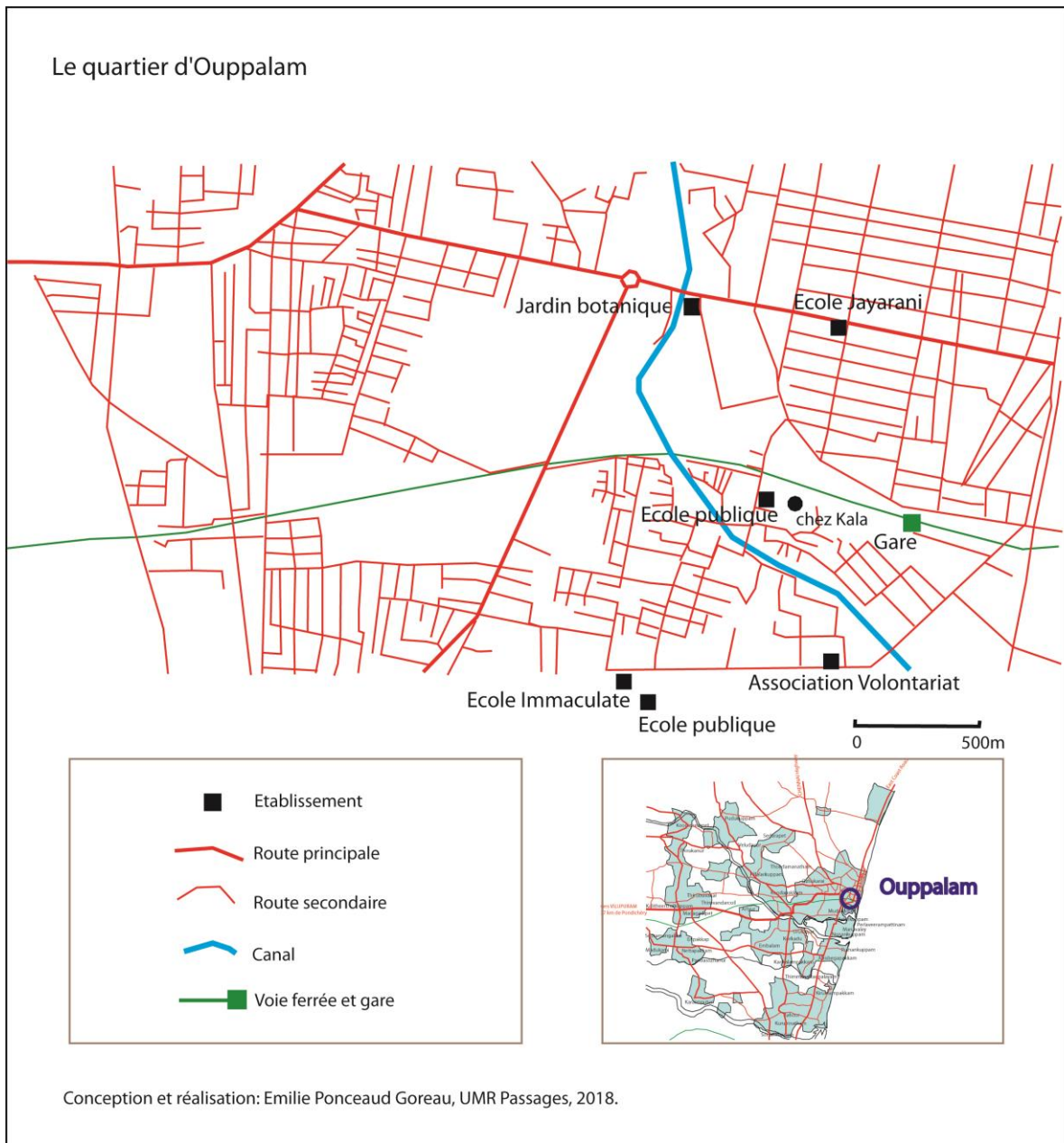
Dans le quartier d'Ouppalam, situé au sud de la gare de Pondichéry, les petites maisons basses s'alignent le long des ruelles. Depuis les années soixante, les migrants des campagnes environnantes se sont installés sur les terrains qui jouxtent les voies de chemins de fer. Les maisons sont très simples, construites par l'Etat (photo 1) ou par des particuliers selon leurs moyens sans que tous ne disposent de titre de propriété. Les femmes cuisinent souvent en façade des maisons, sous de petits auvents et les enfants se promènent entre les bâtiments. C'est donc assez aisé d'engager la conversation avec les femmes de tout âge qui préparent le *sambar* familial et les voisins qui viennent converser avec elles. La plupart des entretiens ont été menés le 30 juillet 2015, les habitants du quartier se préparent au passage du char commémoratif de la mort du président Abdul Kalam<sup>177</sup>. Les écoles sont fermées. Beaucoup d'habitants ne travaillent pas. Le centre ICDS du quartier Aatupatti Ambedhkar à Ouppalam est situé au fond d'une ruelle, au cœur d'un pâté de maisons construites par l'Etat sur d'anciens habitats précaires.

---

<sup>177</sup> Président de l'Inde de 2002 à 2007, il fut également reconnu pour son travail de scientifique et sa participation à la mise au point des essais nucléaires indiens. Il a particulièrement encouragé le développement scientifique de l'Inde. Né à Dhanushkodi (Tamil Nadu), il est diplômé de l'université de Chennai dont il est docteur *honoris causa*. Les obsèques d'Abdul Kalam ont été particulièrement suivies au Tamil Nadu et à Pondichéry.



## Carte 11 - Le quartier d'Ouppalam



La planche photo de la page suivante présente le visage et le lieu d'habitation de quelques unes des personnes interviewées.

## Planche photographique 14 - Les entretiens longs réalisés à Ouppalam



Photo 1 : Devant l'anganwadi, K. Seethamma, l'assistante du centre situé au dernier plan et une voisine, le 30 juillet 2015.



Photo 2 : La première grand-mère, le 30 juillet 2015.



Photo 3 : Adrienne, la seconde grand-mère, le 30 juillet 2015.



Photo 4 : Sathiya Raj et Radha, le 30 juillet 2015.



Photo 5 : Kala, le 26 juillet 2014.



Photo 6 : Divhya et Kala, le 26 juillet 2014.

## Les associations en tant qu'intermédiaire

K. Seethamma, l'assistante du centre *anganwadi* et une voisine nous accueillent. K. Seethamma cuisine le *puttu* et le *kerali* pour les familles habitant près du centre. Une voisine est assise et discute avec elle. Son fils de quatre ans fréquente de temps en temps le centre lorsque son employeur a besoin d'elle. Au départ, elle pensait qu'elle pourrait, comme beaucoup de familles de ce quartier, préscolariser son fils à l'école Jayarani gratuitement puisqu'en tant qu'école subventionnée, les frais de scolarité ne doivent pas être supportés par les familles. La dame et son mari n'ont pas de revenus fixes, le père travaille ponctuellement en tant que musicien de fanfare et elle comme domestique. Cependant, s'étant renseignée auprès de voisins, elle sait que les frais annexes s'élèvent déjà à 2 100 Rs par an. Ils attendent donc que leur fils ait cinq ans pour qu'il soit accueilli dans l'école publique voisine. Leur fille aînée était scolarisée dans une petite école secondaire catholique privée non subventionnée près de Convent Bazar. Les frais, assez élevés, s'élevaient à 3 900 Rs par mois payés par une association caritative très présente dans ce quartier. Pourtant, il y a deux mois, le parrainage a cessé. Leur fille est depuis scolarisée dans le public. La mère était surprise car jusqu'à présent les « *gens de l'association favorisaient au moins la scolarisation des filles dans les écoles privées* ».

Certaines familles, qui n'ont pas accès aux écoles subventionnées et souhaitent éviter dans un premier temps le préscolaire public, inscrivent d'ailleurs leurs enfants dans des *preschools* où les coûts sont relativement faibles par rapport à ceux demandés par la suite dans les écoles primaires. Ici, l'absence d'aide financière pour le fils rendait le projet inenvisageable. Elle explique qu'elle a du mal à prononcer le nom exact de cette association, que ce n'est pas un nom « hindou »<sup>178</sup>. Dans le quartier, les « dames de l'association » viennent en visite plusieurs fois dans l'année. Elles passent de maison en maison et se renseignent sur les familles. La mère et l'assistante se mettent d'accord pour citer le nom « Olondriate »<sup>179</sup>, mon interprète le note mais dans un premier temps, nous n'arrivons pas à situer cette association. La mère considère que le nombre de parrainages a considérablement baissé ces dernières années : elle se base sur la différence entre les situations vécues pour son aînée et son benjamin et sur ce que disent les voisins. Les conditions semblent être de plus en plus restrictives et l'association leur a expliqué devoir se concentrer sur la scolarisation des préscolaires et des primaires. Interrogée, la mère ne pense pas qu'il soit possible d'inscrire son enfant à Jayarani sans l'aide de l'association, qui participerait financièrement mais aussi gèrerait les formalités d'inscription.

---

<sup>178</sup> Quand je lui demande pourquoi elle dit que ce n'est pas un nom « hindou », elle précise tout de suite qu'elle sait que c'est une association caritative chrétienne et que le nom a une consonance occidentale, difficile à prononcer.

<sup>179</sup> Devant notre insistance pour connaître le nom de l'association, elles appellent des voisines, chacune propose une prononciation différente. Finalement, en regroupant les sonorités avec l'adresse de l'association, nous finissons par identifier « Volontariat ».

Les entretiens s'enchaînent avec les familles du quartier et précisent les actions entreprises par l'association précédemment citée en faveur de la préscolarisation et les liens qu'elle entretient avec l'école Jayarani. J'ai choisi de m'attarder sur quelques familles dont les enfants y sont préscolarisés. La première famille (Photo 2) est constituée de trois générations. Ce jour-là, la grand-mère (au premier plan de la photo) sera notre principale interlocutrice. C'est elle qui garde ses quatre petits-enfants après leur retour de l'école. La mère est employée comme femme de ménage à l'école privée chrétienne subventionnée *Antoni* où est scolarisé l'aîné (elle gagne 1500 Rs par mois). Le père, *coolie*, ne peut plus travailler depuis trois ans (il gagnait parfois jusqu'à 500 Rs par jour). Présent lors de l'entretien, il ne veut pas parler de ce qui concerne l'école. La grand-mère, cuisinière chez une famille, ne travaille actuellement plus. Le logement est insalubre : construit à base de tôles et de branchages et constitué d'une pièce sans fenêtre où l'on pénètre par une porte basse<sup>180</sup>. Leur difficile situation familiale permet aux enfants de bénéficier du parrainage de l'association caritative « Volontariat ». Les deux plus jeunes fréquentent l'*anganwadi* public, la troisième est entrée à Jayarani. Volontariat a directement contacté cette famille pour les aider à scolariser les deux aînés. Ils ont pu aller à la crèche gérée par l'association, située non loin de là. La préscolarisation à Jayarani et à Antoni (ainsi que le recrutement de la mère en tant que femme de ménage) s'est faite sous leur couvert. Il faut préciser que ce sont deux écoles privées chrétiennes et subventionnées. Ces écoles privées sont théoriquement susceptibles d'accueillir tous les enfants de familles défavorisées grâce au système de voucher et la réservation mais les conditions d'admissibilité ne sont pas claires pour les parents. Cette famille n'a fait aucune demande directe aux écoles et s'en est remise directement aux agents de Volontariat pour les démarches.

Adrienne<sup>181</sup> est grand-mère de quatre petits-enfants, tous scolarisés à Jayarani, deux fillettes en *preschool*, une fille en 4<sup>ème</sup> et un garçon en 2<sup>ème</sup> année (photo 3). Elle explique que les parents voulaient que les enfants aient une « éducation à l'anglaise » même s'ils sont très pauvres. Le père est charpentier et gagne 450 Rs par jour, malheureusement son patron ne le contacte pas tous les jours. La mère est employée de maison chez une famille musulmane entre Barathi street et Gandhi street et gagne 2 000 Rs par mois. Adrienne a quarante-huit ans et elle est elle-même employée de maison. Elle travaille tous les matins de la semaine pour 2 500 Rs mensuels. Le logement est très simple, les grands-parents habitent d'un côté de la pièce séparée de l'autre partie par une demi

---

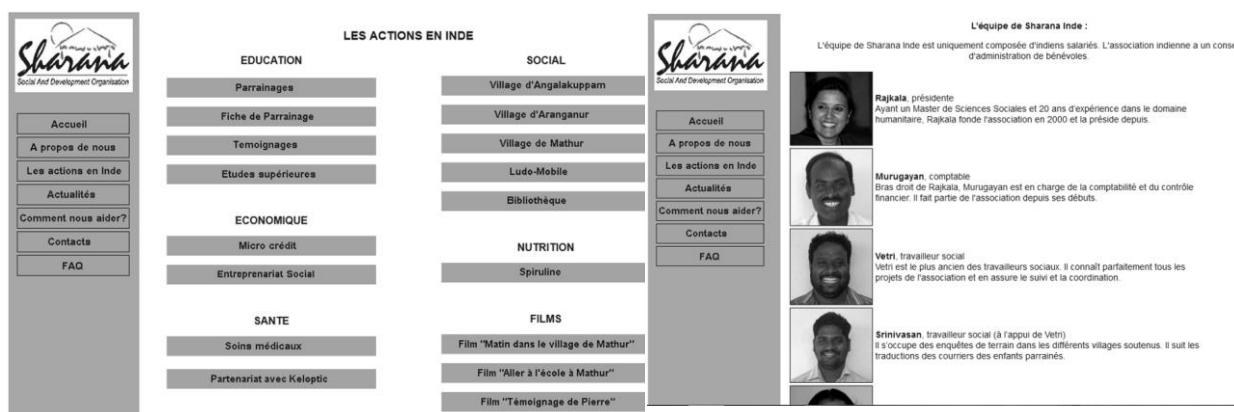
<sup>180</sup> Dans la mesure où le logement n'est pas construit en dur (briques ou parpaings), il n'y a pas de compteur électrique privé et il est raccordé au service public, gratuit mais restreint et aléatoire. La famille utilise les toilettes publiques. L'eau provient de la pompe publique mais n'est disponible le matin que de 5h à 7h et le soir, de 17h30 à 19h.

<sup>181</sup> Adrienne est chrétienne. Son père était de nationalité française (il s'appelait Paul Luther), marié en seconde noces à sa mère car il ne pouvait avoir de fils avec sa première épouse. Il est mort quand elle avait huit ans, sa mère était déjà veuve d'un premier mariage avec deux filles aînées à charge et un fils décédé. La première femme de son père s'est opposée à ce qu'Adrienne soit reconnue et elle n'a pu obtenir la nationalité française. Cela lui aurait radicalement changé la vie. Elle explique qu'elle aurait pu avoir accès à l'école française ou au moins négocier un bon mariage en apportant la nationalité française en tant que dot. A huit ans, Adrienne a donc arrêté l'école pour travailler dans un restaurant. Elle s'est rapidement mariée à un jeune homme du voisinage qui était gardien d'hôtel. Aujourd'hui, il est très malade et reste alité la plupart du temps

cloison, ils espèrent obtenir bientôt le *patta* de leur logement (le gouvernement leur demande de prendre un compteur électrique mais eux attendent ce titre de propriété avant de s'engager).

Pour pouvoir être scolarisés à Jayarani, les enfants ont été dans un premier temps parrainés par l'association Sharana<sup>182</sup>, qui suit les enfants dans leur scolarité et aide les familles dans leurs démarches. Ce sont des voisins, eux-mêmes bénéficiaires de Sharana, qui les ont mis en contact avec l'association. Ils sont allés se renseigner au siège rue du temple Muthumariamman. Les parents ont répondu à quelques questions puis deux membres de l'association sont venus constater sur place les informations données par la famille et depuis, tous les ans, ils viennent prendre des nouvelles des enfants. Deux fillettes sont parrainées par Sharana, c'est-à-dire que tous leurs frais sont pris en charge. Les parents avancent l'argent puis amènent les factures au siège de l'association qui leur rembourse aussitôt. L'équipe indienne de l'association Sharana est constituée de salariés indiens. Ce sont eux les interlocuteurs des familles. Adrienne pense que Sharana est une association « hindoue » car elle n'est en relation qu'avec des agents « hindous ».

Capture d'écran du site de l'association Sharana (source : [www.sharana.fr](http://www.sharana.fr)).



<sup>182</sup> L'association Sharana Inde mène des actions auprès des enfants et de leurs familles dans divers domaines (éducation, formation, micro-financement, amélioration générale des conditions de vie...) grâce aux financements de Sharana France. Fondée par une jeune femme, Rajkala, en 2000, l'association a commencé son action grâce aux parrainages d'enfants. Le site internet est : [www.sharana.fr](http://www.sharana.fr)





**Sharana**  
Social And Development Organisation

- Accueil
- A propos de nous
- Les actions en Inde
- Actualités
- Comment nous aider?
- Contacts
- FAQ

## LE PARRAINAGE

### Fiche de parrainage

#### QU'EST CE QU'UN PARRAINAGE?

S'inscrivant dans la durée, le parrainage est un engagement solidaire qui permet d'accompagner les enfants tout au long de leur scolarité et de leur donner ainsi les moyens de construire leur avenir.

#### POURQUOI LE PARRAINAGE?

Le parrainage est un lien solide, durable et global. En effet, les travailleurs sociaux rencontrent régulièrement les enfants, mais également leur famille et connaissent leur communauté. Ils prennent ainsi en compte l'ensemble des problèmes sociaux rencontrés et portent une véritable attention à tous les besoins de l'enfant.

#### QUE FINANCE LE PARRAINAGE ?

Il permet de fournir à l'enfant: les frais de scolarité pour l'année, les livres et les cahiers, 2 uniformes par an, un repas par jour (inclus dans la scolarité) des compléments alimentaires protéinés et vitaminés, des cours d'Anglais (facultatifs), des cours du soir (facultatifs), chaque mois des sorties, pique niques, visites, des vacances (1 semaine au mois de Mai) une assistance médicale des camps de dépistage médicaux (yeux, dents) diverses fournitures (en fonction des besoins et des dépenses) : trousse de géométrie, couvre-lit, serviette de toilette, claquettes, sac pour l'école... afin de donner à la scolarité toutes les chances de réussir, un suivi social de la famille est assuré par l'association (rencontres régulières avec les familles).

Pour les jeunes en études supérieures, l'aide concerne essentiellement les frais de scolarité.

#### COMBIEN COUTE UN PARRAINAGE ?

Un parrainage d'éducation ou d'éducation individualisé coûte 20 €/mois (soit 240 €/an) = 81.60€/an après déduction fiscale.

Un parrainage cartable coûte 5 €/mois (soit 60 €/an) = 20.40€/an après déduction fiscale.

Un parrainage études supérieures coûte 25 €/mois (soit 300 €/an) = 102€/an après déduction fiscale.

De son côté, Volontariat parraine l'autre fillette et paie aussi la moitié des frais de scolarité du petit garçon. Les parents sont très satisfaits de cet arrangement car, malgré leurs très faibles revenus, les enfants peuvent être scolarisés dans le privé. Parvenant à dégager quelques centaines de roupies, ils paient une aide aux devoirs aux deux plus grands. Près de chez eux, ils sont accueillis par une dame « éduquée » qui ne travaille pas et aide les enfants à faire leurs devoirs et à réviser leurs leçons de 17h à 20h30 tous les jours contre 200 Rs par mois et par enfant. Adrienne ne voit pas d'autres alternatives à ces longues journées d'études et considère qu'aucun adulte de la maison ne pourrait les aider. Elle préfère les savoir en train d'étudier car le logement familial est exigü et il n'y a pas vraiment de distraction pour eux. Le plus souvent ils passent le temps en se bagarrant ou en faisant de petites courses dans les ruelles. Adrienne fréquente régulièrement les associations chrétiennes et c'est comme cela qu'elle est entrée en contact avec Volontariat, association elle-aussi chrétienne. Madeleine<sup>183</sup>, sa fondatrice, vient régulièrement prendre des photos des enfants, de leur famille et de leur logement pour les envoyer aux parrains étrangers. Elle est souvent accompagnée de jeunes volontaires occidentaux.

<sup>183</sup> Volontariat est une association créée par Madeleine Herman De Blic en 1966. Mme Herman, jeune assistante sociale belge, arrive à Pondichéry en 1962 en tant que sage-femme chez les sœurs de Cluny. Elle s'installe plus précisément dans le « village » d'Ouppalam où, avec l'aide d'étudiants pondichériens, elle entreprend de mener des actions auprès des plus démunis : mise en place d'un dispensaire, distribution de lait aux enfants malnutris, recherche de travail stable pour les parents... Les activités s'étendent, soutenues par des fonds provenant de comités de soutien belges et français : un atelier de tissu où travaillent des lépreux blanchis (la maladie a été stoppée), une ferme dans les environs, des maisons pour les personnes vivant dans la rue et un programme de parrainage concernant plus de 400 enfants en 1982 et 1300 enfants en 2015. Une crèche et une école préprimaire ouvrent dès les années 1980 à Sakti Vihar. Ce site accueille désormais la crèche (environ soixante-dix enfants de 1 à 3 ans) comme à Souriya (près de la gare, une trentaine d'enfants) et à Thangaitittu (près d'Ouppalam). L'école « maternelle » accueille une quarantaine d'élèves et comprend les sections LKG et UKG à Sakti Vihar, une autre a été créée à Thangaitittu. Les méthodes s'inspirent de Montessori. Pour ses différentes activités, l'association emploierait environ deux cents salariés indiens. Le 8 juin 2012, année du jubilé de la venue de Madeleine en Inde, une grande fête est organisée à Pondichéry honorée par la visite du président Abdul Kalam.

Capture d'écran du site de Volontariat (Source : <http://www.volontariat-inde.org/découvrir-le-volontariat/>).



Les deux associations choisissent les enfants qui seront suivis. Les frais sont supportés par des donations. D'après les informations de leur site internet, il y a un système de parrainage individuel (c'est-à-dire auprès d'un enfant) estimé à vingt-deux euros par mois pour Volontariat tandis que Sharana propose différentes formules à partir de cinq euros et un « parrainage d'éducation individualisé » à vingt euros par mois. Vingt-deux euros représentent environ mille six cent roupies, ce qui est une somme importante si l'on s'en tient aux seuls frais d'écolage mensuel pour un seul élève. A titre de comparaison, le gouvernement du Tamil Nadu évalue les frais d'un préscolaire à 5924 Rs par an, environ 500 Rs par mois et pour un élève de primaire, environ 1 000 Rs par mois. En outre, les familles dont s'occupent Volontariat et Sharana peuvent prétendre au voucher, voire à la réservation et ne devraient pas payer de frais d'admission et d'écolage dans les écoles subventionnées. Les écoles où sont scolarisés les enfants sont majoritairement des établissements privés mais pour la plupart subventionnés où les fournitures et le salaire des enseignants sont assurés par l'Etat. Une part non négligeable de la somme versée par le parrainage individuel couvre certainement les frais indirects liés au recrutement des familles et les frais de fonctionnement de l'association pour l'ensemble de ses activités. Les donateurs restent sensibles à l'image du jeune enfant qui réussit à accéder à l'école grâce à eux.

Les parents discutent beaucoup des différentes écoles installées dans ce quartier. Ils évoquent la possibilité d'aller dans les établissements les plus réputés grâce au système de réservation et de voucher mais surtout grâce au parrainage d'une association qui couvrira les frais supplémentaires. Dans les faits, les familles s'engagent elles-aussi financièrement et c'est ce critère qui permet à l'association de choisir les bénéficiaires qui iront dans les meilleurs établissements. C'est le cas de cette famille. Sathiya Raj et sa femme Radha ont deux enfants Basilika Thabitha, une fille de 8 ans et Irudhya Johndy Rose, un garçon de 7 ans (Photo 4). La fillette était scolarisée à Jayarani les premières années mais elle vient d'intégrer l'école privée chrétienne Immaculate Heart Of Mary Church, rue de la mission. C'est une grande fierté pour eux. Cette école est beaucoup plus

réputée que Jayarani mais les frais de scolarité sont aussi plus importants. L'Etat les compense pour moitié (par le voucher) et la famille supporte, de son côté, environ 8 000 Rs par an. Leur fils est scolarisé à l'école Amalorpavam, une école privée elle-aussi très « réputée ». Pour lui, c'est l'association Volontariat, chez qui il avait été préscolarisé, qui a négocié son inscription à l'école. Les frais de scolarité pèsent lourds pour cette famille modeste, même si l'association y contribue pour moitié. Les parents paient tout de même 13 000 Rs par an auquel s'ajoute 16 000 Rs de frais divers (uniforme, livres, ...). Le père est chauffeur de tourisme, sur des courts et longs trajets, son salaire est de 8 000 Rs mensuels mais chose rare il est mensualisé et non payé à la course. Cela leur permet de faire face aux dépenses principales (le loyer de 2 000 Rs et les frais scolaires) et les pourboires (de 200 à 400 Rs à chaque course longue) servent aux achats de nourriture. La mère est cuisinière dans une famille française qui séjourne de temps en temps à Pondichéry. Son revenu est donc minime mais permet quelques extras de temps en temps, notamment l'aide aux devoirs des enfants (200 Rs par mois chacun). La famille vit très modestement mais les parents sont fiers que leurs enfants soient scolarisés dans les écoles les plus réputées du quartier.

Même si l'Etat et Volontariat les aident, ils consacrent plus du tiers des revenus du père à la scolarité des deux enfants<sup>184</sup>, économisant de manière drastique sur les autres postes de dépense, se contentant d'un logement minuscule d'une seule pièce, sans fenêtre, ni eau courante à l'intérieur. Irudhya représente en quelque sorte un exemple de réussite pour les familles modestes dont s'occupe Volontariat. Les parents sont extrêmement motivés et participent activement à l'investissement éducatif, parfois en contribuant financièrement de manière importante.

### **Quelle marge de manœuvre de la part des parents ?**

Les classes des écoles subventionnées accueillent des effectifs relativement élevés et les enfants doivent aussi travailler à la maison, répétant les leçons ou effectuant des exercices. Peu de parents s'en sentent capables car ils n'ont reçu qu'une instruction sommaire en langue tamoule. Des étudiants ou des personnes recherchant un complément de revenus (les enseignants du public n'ont pas le droit de le faire) se chargent d'accueillir à leur domicile les élèves les plus jeunes contre un forfait mensuel très bas, de 150 à 200 Rs en moyenne pour les préscolaires et les primaires. Saranya vit dans ce quartier, elle est étudiante à l'université de Pondichéry en Master. Au domicile de ses parents, elle accueille chaque soir des enfants du voisinage scolarisés dans les écoles d'Immaculate, de Cluny, de Petite Seminar et de Jayarani. Elle considère que les programmes des écoles restent le même, qu'ils viennent des écoles subventionnées ou du privé classique (certaines jouissent d'ailleurs d'une petite notoriété, leur nom est

---

<sup>184</sup> Hors pourboires, les revenus du père sont de 96 000 Rs par an, les frais de scolarité sont de 8 000 Rs pour la fillette et 29 000 Rs pour le garçon tout compris. Ce qui est considérable.



connu au-delà du public supposément concerné). Ils arrivent les uns après les autres à la sortie des écoles, ils commencent leurs devoirs puis à partir de 18h, elle révise avec eux des leçons plus générales. Les petits de *preschool* et de CP sont une dizaine et restent environ une heure. Ensuite, elle se consacre à une trentaine d'élèves plus âgés dont les arrivées et les départs s'échelonnent entre 18h et 21h chaque soir, sauf le dimanche. Elle n'étudie pour elle-même qu'après le départ de ses derniers élèves. Cela procure à sa famille un revenu complémentaire et comme elle aimerait enseigner plus tard, cela lui semble une bonne expérience. En règle générale, pour un enfant en *preschool*, elle demande de 100 à 200 Rs par mois, cela peut aller jusqu'à 500 Rs pour ses élèves les plus âgés (pour l'équivalent français du lycée). Les prix ne sont pas fixes et elle les négocie avec les familles selon leurs revenus et l'âge des enfants, par exemple Kala (photo 5) paie seulement 150 Rs par mois pour son fils en 3<sup>ème</sup> année (CE2).

Kala et sa famille vivent modestement dans une petite maison sans grand confort. Son mari, marchand de primeurs, travaille de 5h à 14h puis de 17h à 21h pour un maigre salaire. Il n'est pas toujours d'accord avec elle sur la manière dont elle dépense l'argent alors elle apprécie de pouvoir travailler de temps en temps comme domestique depuis que les enfants sont scolarisés. Ses revenus sont très modestes (1 000 à 2 000 Rs par mois) mais elle est heureuse de pouvoir faire quelques dépenses sans rendre de compte à son mari, c'est ainsi qu'elle paie les fournitures des enfants ou l'aide aux devoirs dispensée par Saranya.

Comme beaucoup de parents de ce quartier, Kala et son mari n'ont reçu que des bribes d'instruction primaire. Il est peu présent et elle se débrouille comme elle peut pour les démarches administratives. Pouvoir scolariser ses enfants à Jayarani a été ressenti comme une grande chance. Par l'entremise de voisines, elle a pu rencontrer une dame de Volontariat qui a interféré pour que son dossier soit étudié. L'inscription en *preschool* a ensuite été assez facile puis l'inscription en primaire n'a pas nécessité de démarche supplémentaire. Récemment, des voisines lui ont expliqué que d'autres écoles subventionnées seraient encore meilleures pour ses enfants mais le changement d'école est une démarche qui lui paraît très compliquée, conditionnée à la délivrance de certificats et d'autorisations administratives et elle ne se sent pas capable de constituer un dossier avec les justificatifs suffisants. Elle connaît les démarches et a vu d'autres parents engager des « frais » sans obtenir les résultats escomptés. Encore une fois, le rôle d'intermédiaire joué par l'association a été essentiel pour que les enfants de Kala aient réellement accès à l'école subventionnée. Un changement d'école nécessiterait de se déplacer au ministère de l'Education, d'attendre d'être reçue par le responsable pendant sa permanence et de justifier la nécessité de ce changement en raison d'un déménagement par exemple.

Entretien avec Kala, mère de famille à Pondichéry, le 22 juillet 2014.

*Parfois je me dis que cela ne suffit pas, qu'il faudra peut-être changer d'école mais c'est tout de même assez compliqué. Il faut aller voir le tehsildar officer (le préfet de canton) et le revenue inspector (l'inspecteur des recettes) qui donnent les*

*certificats de caste et de revenu, et le certificat de naissance. Je ne suis pas sûre de pouvoir remplir tous les papiers, de pouvoir fournir les justificatifs et de donner le dossier complet au département de l'Education<sup>185</sup>. En plus, certains voisins ont essayé, ont déposé des dossiers d'inscription, ont même payé pour cela et ils attendent toujours de pouvoir changer.*

Lorsque les enfants ont été admis (par voucher ou par réservation) dans une des écoles subventionnées proches de leur domicile, ils y entrent dès le préscolaire et leur scolarité doit normalement se poursuivre dans le même établissement. Dans le cas de Jayarani, au moment de notre terrain, l'établissement accueillait des élèves jusqu'au secondaire. Le préscolaire et le primaire étaient mixtes mais il n'y avait pratiquement que des filles scolarisées dans les sections de *middle school* et du secondaire. Les garçons étaient alors envoyés dans une école privée subventionnée du secondaire, toute proche, elle aussi gérée par des catholiques. Le système des écoles privées subventionnées s'apparente à la carte scolaire et les dérogations durant le parcours doivent être justifiées.

Divhya (photo 6) a deux enfants scolarisés dès le PKG à Jayarani grâce au voucher mais ce n'est pas elle qui s'est chargée des démarches. Divhya a achevé le cycle primaire mais ni elle, ni son mari, ne se sentaient capables de remplir correctement les formulaires d'inscriptions. C'est une de ses amies qui travaillait au secrétariat de l'école qui lui a facilité l'inscription des enfants en l'aidant à constituer le dossier complet pour que soit pris en compte le voucher moyennant un « petit » dédommagement. Divhya explique qu'elle est née dans une famille SC, et que même si ce n'est pas le cas de son mari, ses enfants pouvaient prétendre aux places réservées pour la scolarisation en école privée à Pondichéry. Pourtant, des amies, ayant bénéficié de la réservation, lui ont expliqué que les démarches étaient extrêmement coûteuses en temps, dévalorisantes et qu'au final les établissements sélectionnés, même s'ils peuvent être prestigieux, pouvaient être éloignés du domicile familial. Les enfants n'ayant à l'époque que quatre ans, son mari n'étant pas motorisé et elle-même travaillant occasionnellement en tant que femme de ménage dans un hôtel, elle souhaitait que les enfants soient scolarisés le plus près possible de leur domicile. On peut également imaginer qu'elle souhaitait contrôler les frais indirects qu'elle aurait à engager. Elle considère que le fait de bénéficier de la réservation en raison de son appartenance aux SC risquait de stigmatiser ses enfants aux yeux des professeurs et de la direction de l'école. C'est une victoire personnelle de montrer qu'elle peut se débrouiller seule, sans dépendre de la « charité »<sup>186</sup>. Jeune, elle ne se souciait pas de son appartenance aux SC mais davantage de la pauvreté dans

---

<sup>185</sup> Kala doit prouver que sa famille, appartenant aux castes non répertoriées, peut bénéficier des places qui leur sont réservées dans les écoles privées subventionnées.

<sup>186</sup> Divhya est née à Tindivanam, à environ quarante kilomètres de Pondichéry. Sa mère a fui un mari violent, emportant ses trois petites filles à Pondichéry où elles ont longtemps vécu dans la rue, mendiant et acceptant les travaux les plus rudes. A dix ans, elle a commencé à travailler comme femme de ménage à l'hôtel RAM International, où elle continue de travailler. Cet hôtel, de catégorie moyenne, jouit d'une bonne réputation et est facilement repérable grâce à sa haute tour construite sur un axe de circulation important. Dans une petite échoppe voisine, où elle venait pendant ses pauses, elle a rencontré son mari, cuisinier dans un hôtel. Passionnément amoureux, ils se sont mariés il y a dix ans contre l'avis de la famille de son époux et ont aujourd'hui deux enfants.

laquelle elle vivait. Ce sont les membres de sa belle-famille vivant à la « campagne » (ils habitent près de Pollachi, au sud de Coimbatore, au Tamil Nadu) qui lui ont renvoyé cette image si négative d'elle-même, se considérant hiérarchiquement supérieurs à elle selon le système des castes. Elle souligne que même très pauvre, comme elle vivait à Pondichéry, elle a tout de même été à l'école alors que son mari, vissé au lopin de terre familial n'y a pas eu accès<sup>187</sup>. Son mari est d'accord avec elle, lui qui a quitté sa famille il y a quinze ans pour venir s'installer à Pondichéry. L'utilisation du voucher et les démarches qu'ils ont entrepris, comme gratifier un membre de l'administration de l'école, leur semblent un compromis satisfaisant pour que leurs enfants accèdent à une certaine qualité de l'éducation. Ils restent rassurés par le fait que le cursus commence dès le préscolaire et qu'on ne leur demandera plus de justificatifs jusqu'au secondaire.

A travers ces différents exemples, il faut bien comprendre que malgré la réservation et le voucher, l'offre de scolarité n'est pas totalement ouverte. Elle peut être filtrée par l'intermédiaire d'associations qui viennent chercher les familles. Les parents ne sont pas toujours en mesure de connaître et d'effectuer les démarches, de payer les frais qui resteront à leur charge. Dans l'absolu, les revenus de ces familles sont très faibles et conditionnés à un travail irrégulier de la mère. Les quelques centaines de roupies déboursées pour la participation aux frais de l'école, des fournitures ou des cours du soir, sont budgétisées par les familles, qui disposent de la somme ou prévoient d'être aidées par une association. Le retour à la scolarisation publique est envisagé si l'équilibre n'est pas possible.

M. Murailidaran<sup>188</sup> est professeur dans la plus proche école publique et fait office de directeur depuis que ce dernier est parti à la retraite. Il explique que les « *effectifs ne cessent de baisser. En 2007-2008, il y avait environ quatre cents élèves quand aujourd'hui ils sont moins d'une centaine à venir régulièrement. L'effectif augmente à mesure que l'on monte dans les classes. Beaucoup d'élèves arrivent en cours de scolarité car les parents ne peuvent plus payer les frais des écoles privées, car même si elles sont subventionnées, ils sont confrontés à des frais supplémentaires. La deuxième explication est l'échec aux examens : pour passer aux classes supérieures, il y a une sorte d'écémage même si c'est théoriquement interdit dans les écoles publiques et celles qui sont subventionnées. Pour les préscolaires, les parents ne savent pas très bien à partir de quel âge ils sont accueillis dans les écoles publiques et ce qu'ils y font. Il faut dire que la concurrence est importante à quelques centaines de mètres et les parents souhaitent pousser les portes des grandes*

---

<sup>187</sup> Elle s'énerve en expliquant qu'après le mariage, en se rendant chez eux il y a seulement dix ans, elle a vu la séparation des lieux d'habitation, dans les écoles, la nature humiliante de certains emplois et même l'utilisation des verres différents. Elle accepte d'autant moins leurs critiques. Le mariage intercaste a été légalisé en 1949 par le *Hindu marriage validity act*.

<sup>188</sup> L'entretien date du 7 août 2014. Il vit à Abishegappakkam (à douze kilomètres soit environ trente minutes de trajet), il préfère habiter en dehors de la ville de Pondichéry, là où vivent ses parents. Sa femme est infirmière dans un hôpital public et ses enfants, en 5<sup>ème</sup> et en 8<sup>ème</sup> année sont scolarisés dans une école publique car c'est la seule à proximité. Il apprécie de ne pas vivre en ville mais ne souhaite plus travailler à la campagne car les écoles urbaines sont beaucoup mieux équipées.

écoles, quitte à demander des échelonnements pour les frais d'inscriptions ou à quitter l'établissement en cours d'année si leurs finances ne leur permettent plus de continuer ».

Lors des entretiens avec les parents et les enseignants, la première raison de retourner dans le public est le coût financier qui ne peut plus être supporté par les parents, parce que leur situation a changé ou que les frais ont trop augmenté.

**Tableau 10 - Répartition des effectifs**

Classe	LKG	UKG	1ère	2ème	3ème	4ème	5ème	6ème	7ème	8ème
Effectif	5	3	7	5	8	14	17	22	27	26

Non loin de là, dans un *pandal* surmontant une maison de briques, étanchéifié par quelques pièces de cartons à l'intérieur et des tôles en guise de murs, une grand-mère explique le changement d'école de ses petits enfants. Dans la pièce unique, il y a un ventilateur, une télévision, une bonbonne d'eau, un canapé recouvert de vêtements et à l'arrière, une petite pièce consacrée à la préparation des repas. Le loyer est de 1 500 Rs, il n'y a ni gaz ni eau courante, ce qui oblige à monter de lourds pots depuis le robinet qui se trouve au rez-de-chaussée. Son petit-fils Mukesh vient d'entrer à l'école primaire privée non-subsidiée « Vidhya Bhavan » où les frais sont de 300 Rs par mois. Pour eux, c'est un second choix car l'année précédente, il était scolarisé dans une autre école privée mais les frais étaient déjà, pour la section préscolaire, de 500 Rs. La petite sœur



de Mukesh est gardée pour le moment par la mère puis elle ira directement à l'école publique voisine car les parents se sont rendus compte qu'il n'y a que des avantages : l'école est gratuite, les enfants sont accueillis dès leur quatre ans et cette école fait partie de celle dont l'anglais est la langue d'enseignement principale. Les membres de la famille insistent sur cette dernière raison. Quand Mukesh, le fils aîné, avait quatre ans, seul le tamoul était enseigné à l'école publique

voisine et il a été décidé de l'inscrire dans une école privée pour qu'il apprenne l'anglais le plus tôt possible. Aujourd'hui, ils se rendent compte que les frais scolaires ne font qu'augmenter. Mukesh a déjà changé d'école cette année pour une structure où les frais sont moins importants mais ils réfléchissent à l'inscrire à l'école publique pour l'année à venir. Le père est chauffeur, payé à la course entre 300 et 400Rs, la grand-mère était

cuisinière chez des messieurs franco-indiens qui sont aujourd'hui repartis en France<sup>189</sup> et la mère est occasionnellement femme de ménage. Comme beaucoup de familles de ce quartier, les revenus de la famille sont incertains, ils se jugent sortis de la précarité par rapport à ce qu'ils ont connus enfant mais ils jonglent avec des revenus irréguliers et craignent des frais inattendus. Même s'ils n'en ont pas fait la demande, ils ne pensent pas que la famille soit éligible aux écoles subventionnées comme Jayarani car ils n'ont pas été contactés par Volontariat ou Sharana. Pour l'instant, ils ont essayé de se débrouiller seuls en inscrivant Mukesh dans l'école privée voisine et, au vu des améliorations récentes de l'école publique, la scolarisation dans le privé pourrait passer au second plan sans toutefois abandonner les aides aux devoirs payantes.

Les familles interviewées expliquent leur parcours, notamment dans les établissements privés catholiques (l'école Jayarani, l'Immaculate Heart Of Mary Church, l'école Amalorpavam, l'école rue du couvent) qui sont des partenaires privilégiées des associations du quartier. Si elles ont accès au privé par le biais des réservations et des vouchers, il ressort des entretiens que les familles ne se sentent pas à l'aise pour lancer seules les démarches et constituer les dossiers, et que les parents se sentent vulnérables en cas de frais supplémentaires inattendus. Cela les renvoie à leur faible maîtrise de la culture scolaire et à la difficulté d'assurer des revenus minimaux réguliers. Pour autant, peut-on se demander pourquoi l'Etat semble laisser ce rôle aux associations et opérer une forme de « décharge » de ses obligations sur leurs partenaires.

Les subventions de l'État, la création par différents types d'organismes d'écoles à bas coût et la présence d'associations servant d'intermédiaire entre les structures et les familles ont largement contribué à l'élargissement de l'offre privée.

---

<sup>189</sup> Elle a travaillé chez eux tous les jours pendant quinze ans et elle ne comprend pas qu'ils soient partis en lui laissant seulement 10 000 Rs (environ 130 € en 2015) et trois saris. Elle sait qu'elle ne pourra plus trouver d'autre emploi de domestique car elle est trop âgée.

## **Chapitre 10 – Imposition de nouveaux partenaires éducatifs dans le paysage préscolaire**

Les écoles subventionnées complètent d'une certaine manière l'offre publique primaire et ont joué un rôle essentiel dans la diffusion de la préscolarisation auprès des familles les plus modestes. Celles-ci ont profité de cette alternative gratuite des *anganwadis*. Leur poids reste important grâce à l'action d'intermédiaires associatifs comme nous l'avons vu avec l'exemple d'Ouppalam alors même qu'elles sont en situation de concurrence et que l'offre publique est présente. La demande en faveur du préscolaire est telle qu'elle est devenue indissociable des préoccupations touchant le reste du parcours scolaire. L'étude de terrain montre que l'État semble opérer une forme de « décharge » de ses obligations en multipliant les partenaires éducatifs (10.1). A l'échelle macro, ce phénomène doit être pris en considération au regard des orientations néolibérales et du changement d'orientation de l'aide au développement qui encourage la recherche de l'optimisation des moyens, la participation des parents suggérant leur appropriation de l'aide. Cela semble profiter aux familles les plus modestes attirées par des petites structures comme l'école Shanti Joy Nivas présentée dans la partie 10.2. Le risque est que l'offre privée, extrêmement hétérogène, puisse fonctionner davantage en parallèle qu'en partenariat avec l'offre publique. De plus, quelles sont les capacités de recomposition de l'action publique en faveur des jeunes enfants alors que l'Inde est au cœur d'un contexte mondialisé influencé par les politiques d'aide au développement des grandes instances et des bailleurs de fonds internationaux ? Dans la partie 10.3, les formes de partenariat seront explicitées, à travers des exemples de terrain et les notions de négociation, de délégation et de contrôle *ex-post*. Etudier les politiques et les ajustements possibles tels ceux menés au Tamil Nadu et à Pondichéry peut permettre l'évaluation des possibles interactions entre le privé et le public dans la recomposition du secteur de la petite enfance.

## 10.1. Déterminer un cadre d'installation pour les partenaires éducatifs à travers les mécanismes de décharge de l'Etat

### Ouverture du secteur de la petite enfance : la place des ONG

A la fin de l'état d'urgence en 1977, le premier ministre Moraji Desai, du parti Janata, octroie un certain nombre d'avantages aux ONG. Il encourage leur aide administrative ainsi que le travail volontaire et il alloue des réductions fiscales aux entreprises donatrices. Ces mesures, poursuivies dans les années 1980 avec Rajiv Gandhi, ont permis de multiplier par cinq les fonds reçus par les ONG, soit environ deux millions et demi de Roupies (Sahoo, 2013). S. Sahoo suggère que l'augmentation du rôle de l'aide internationale en Inde, notamment par les grands bailleurs de fonds, est une conséquence indirecte de l'agenda de la guerre froide<sup>190</sup>. Dans un deuxième temps, l'ouverture économique des années 1990 a créé une meilleure participation à l'économie régionale et mondiale. Les échanges ont augmenté et de nouveaux secteurs, plus ouverts, ont émergé réduisant le poids de l'Etat et permettant un afflux d'investisseurs étrangers. Les valeurs néolibérales ont également amené l'Etat à redéfinir son rôle et à encourager les groupes d'entraide entourant le développement des ONG étrangères ou non (Sahoo, 2013). Alors que douze mille ONG indiennes étaient enregistrées par le ministère de l'Intérieur en 1988, elles sont environ deux millions en 2002 et plus de trois millions en 2015 (Sharma, 2006 : 64 ; Societies Registration Act, rapport publié par la Cour Suprême indienne, août 2015<sup>191</sup>). Les secteurs de la santé et de l'éducation en ont bénéficié entourés de barrières légales qui empêchent normalement de faire des profits (chapitre 9). Les associations doivent être enregistrées suivant la loi sur l'enregistrement des associations (ou *registration association act*) au risque d'être notée sur une liste noire.

L'usage de « truchements privés » (Hibou, 1998 : 152) dont font partie les ONG s'est développé parallèlement à une importante réforme politique indienne visant à décentraliser les compétences, engageant des processus de réétalonnage de l'Etat (Kennedy, 2014)<sup>192</sup>. La décentralisation des compétences et des décisions a constitué un terreau favorable à l'engagement et à la participation d'acteurs plus proches du terrain. En effet, si les engagements nationaux et internationaux dans la lutte contre les inégalités mettaient l'emphase sur l'action publique et le financement des grands

---

<sup>190</sup> L'Inde est à l'origine du Mouvement des non-alignés mais elle a entretenu de bons rapports avec l'URSS sous la forme d'accords de *clearing* et dans le domaine de l'industrie lourde alors que le Pakistan est intégré aux réseaux d'alliances occidentaux. Ses liens économiques et culturels avec l'Occident sont cependant restés étroits.

<sup>191</sup> A la publication de ce rapport, les journaux indiens plaisantaient qu'il y avait deux fois plus d'ONG que d'écoles, deux cent cinquante fois plus que d'hôpitaux publics.

<sup>192</sup> La réforme politique du 74<sup>ème</sup> amendement a notamment pour « objectif de décentraliser des compétences et des ressources fiscales aux municipalités afin de leur donner les moyens nécessaires de fonctionner comme un véritable troisième échelon du gouvernement » (Kennedy, 2014). Les Etats régionaux, eux, doivent « traduire les dispositions de l'amendement pour l'application au sein de leurs limites territoriales et en définissent les modalités pratiques » (Kennedy, 2014).

bailleurs de fonds, cela s'appuyait en Inde sur un transfert de compétences vers les Etats fédéraux. La création du système de voucher et des places réservées s'intègre dans un processus de dévolution par lequel le transfert des responsabilités se fait en faveur d'unités sub-nationales, indépendantes des ministères de l'éducation des Etats et bénéficiant d'une large autonomie de décision (Mons, 2004). Plus généralement, le sous-financement des mesures de lutte contre les inégalités scolaires a permis l'ouverture du secteur éducatif aux acteurs privés à travers les partenariats publics-privés et en s'appuyant sur les organisations de la société civile et les ONG déjà actives (Srivastava, 2014). Les Etats régionaux acquièrent également de plus grandes capacités à interpréter les initiatives de l'Etat central et sont à même d'initier ces formes de partenariat qui peuvent prendre en compte l'Etat, les bailleurs et les acteurs de la société civile tels que les familles, les communautés, les représentants élus des collectivités territoriales, les enseignants, les associations ou les entrepreneurs. Ainsi, les structures concernées ne cherchent pas à critiquer ou à contourner les décisions de l'Etat mais s'engagent dans la contractualisation, en bénéficiant par exemple du subventionnement et en acceptant le suivi de programmes communs et des procédures d'évaluation des apprentissages ou les qualifications minimales pour le recrutement des enseignants... Au Tamil Nadu et à Pondichéry, la situation locale était d'ailleurs favorable à l'entrée de partenaires associatifs et religieux dans l'éducation du jeune enfant. La décharge a pu s'effectuer assez facilement sur des partenaires scolaires existants ou déjà présents dans des actions sociales proches.

Cette ouverture aux acteurs privés a aussi profité d'un discours favorable de la part des bailleurs de fonds au « partenariat, une responsabilité sociale qui engageait la participation de tous les acteurs nationaux et qui exigeait l'engagement international des organismes de coopération » (Lange, 2002). Les associations agissent dans leur domaine de prédilection : le développement rural, la santé, l'éducation, les droits de l'homme. La création d'une *preschool* prend le plus souvent la forme d'un projet transversal à leurs précédentes actions sur le terrain. Cela a ouvert de nouvelles perspectives aux ONG ou aux institutions déjà en place car la construction d'une « école pour les jeunes enfants » sensibilise les donateurs aux actions plus générales sur le terrain. Ce fut pour d'autres l'occasion de fonder ou de développer leur activité en ce sens. Internet a été depuis cette période un formidable intermédiaire pour mettre en relation les donateurs et les bénéficiaires que ce soit pour contribuer à un réseau d'activistes militants mondiaux ou en s'adressant directement aux « acteurs locaux ». Les projets, sollicitant autant l'aide au développement que les donateurs privés, sont essentiellement caractérisés par l'utilisation de mots-clés (la réduction de la pauvreté, la réduction des inégalités de genre, *l'empowerment*, la participation, la société civile...) et se basent sur des indicateurs de développement, notamment les objectifs du Millénaire. Longtemps perçus dans l'approche développementaliste comme des « agents entrepreneuriaux aux positions clés » (Lewis & Mosse, 2006 : 13), les acteurs des ONG sont singuliers, de part leur origine managériale, de leur mode de récolte de fonds, du contexte local et des services qu'ils rendent à la population. Combinant un pragmatisme à une autorité



morale quasi-inattaquable, les associations présentes sur le terrain sont de véritables intermédiaires lors des négociations comme dans les chapitres 9 et 10.

De plus, les mesures de défiscalisation encouragent classiquement les donateurs mais en Inde s'y ajoute un certain impératif moral, fortement institué dans les milieux qui ont connu la stigmatisation, qui veut que toute mobilité sociale soit suivie d'un effort pour « rembourser sa dette à la société » (Naudet, 2009). Créer ou financer une école est une manière de conserver des rapports avec le groupe d'origine.

## **Philanthropie et preschool**

Pour peu qu'elle revêt les éléments de la qualité, l'éducation apparaît aux yeux des jeunes parents comme un vecteur essentiel pour que leurs enfants accèdent à de meilleures conditions de vie qu'eux-mêmes. La place de l'éducation dans la promotion sociale est portée également par des figures marquantes, politiciens ou personnes installées aux positions sociales dominantes qui s'appuient sur la maîtrise de l'écrit et de la rhétorique. Appartenant à la sphère publique ou privée, ces figures sont des intermédiaires dans la promotion de l'éducation par leur rôle de modèle et par leurs actions. La création d'une *preschool* est aisée dans un secteur peu encadré. Premier jalon du parcours scolaire, elle peut représenter un enjeu pour une bonne intégration scolaire de groupes sociaux qui ont pu être marginalisés. Le rôle de ces intermédiaires est réellement primordial en Inde.

Le sociologue Jules Naudet a questionné la mobilité sociale dans une approche comparative entre l'Inde, les Etats-Unis et la France. En analysant les entretiens et les récits de personnes ayant connu une forte mobilité sociale, il constate l'expression d'une singularité propre à ceux collectés en Inde. Premièrement, la difficulté d'ajustement au nouveau groupe est minorée et les récits mettent en avant l'importance de conserver des rapports avec le groupe d'origine. Même si elles préfèrent aborder le sujet de façon indirecte, car la ségrégation liée à la caste est parfois encore présente, ces personnes choisissent de mobiliser l'origine sociale comme une ressource. Il faut rappeler que l'origine de « basse caste » offre la possibilité d'accéder à des postes « réservés » dans l'administration et dans l'enseignement supérieur et que cela a contribué à la « construction d'une idéologie du mérite spécifiquement indienne » (Naudet, 2014a). Cette politique a été particulièrement suivie au Tamil Nadu, qui a devancé d'autres régions de l'Inde. Leur réussite est alors la conséquence de luttes politiques, notamment celles contre l'intouchabilité menées par Ambedkar qui plaçait l'éducation au cœur du processus d'émancipation et de reconnaissance des *dalits* (Naudet, 2012, chapitre 5), mais aussi dans le Sud de l'Inde par le mouvement « non-Brahman » (Irschick 1969).

Ensuite, contrairement aux personnes que Jules Naudet a interrogé aux Etats-Unis et en France, les interviewés indiens font souvent référence à des personnes extérieures à la

famille nucléaire, qu'il nomme « passeurs » ou « *role-models* » : oncle, tante, enseignant, voisin ou ami. Elles peuvent être des personnes impliquées dans l'éducation ou des modèles passifs mais qui ont joué un rôle dans leur orientation ou leur motivation.

Entretien avec M.Ashrafkhan, directeur et fils du fondateur d'une école privée subventionnée, à Villupuram, le 23 juillet 2015.

*Les gens du village se contentent de peu et ceux qui viennent en ville ne savent pas toujours quel choix faire. Notre école accueille les enfants du quartier. Elle a été fondée par mon père qui avait fait des études et voulait que les gens de son quartier en profitent. Comme il ne voulait pas demander de frais aux parents, l'école a été une des premières reconnues par le Tamil Nadu en 1955-56. Cela permettait de payer les salaires des professeurs. C'est même Nehru qui est venu à l'inauguration du nouveau bâtiment de l'école et a donné le nom à la rue : Kamala Nagar (l'épouse de Jawaharlal Nerhu s'appelait Kamala). Il n'y avait que trois écoles reconnues à Villupuram. J'ai été moi-même écolier ici. L'an dernier, un des professeurs que j'avais eu enfant est parti à la retraite, c'était un peu comme voir partir un père. Il a été le guide de tant d'enfants (ce terme est régulièrement utilisé dans les entretiens pour lequel les sens de fondateur, bienfaiteur et administrateur semblent se mêler).*

Ceux qui ont connu la mobilité sociale sont enclins à jouer ce rôle pour d'autres membres de leur communauté et sont à l'origine d'importantes actions philanthropiques. Les anciens *dalits* et personnes issues de basses castes enrichis enseignent, créent, financent ou administrent nombre d'écoles. Ils chercheraient à convaincre les membres de leur groupe d'origine de leur fidélité et affirmeraient ainsi conserver des liens concrets avec leur milieu d'origine (Naudet, 2014b) :

*« La préservation des liens avec le groupe d'origine est très souvent présentée comme une obligation morale, quelque chose imposé de l'extérieur plutôt qu'un choix personnel. C'est d'ailleurs pourquoi beaucoup de personnes interviewées choisissent de créer des écoles, des organismes de microcrédit, des bibliothèques, des systèmes de bourse d'études, etc. dans leur village d'origine. Une telle démarche n'est pas exceptionnelle chez les Dalits interviewés : elle est majoritaire et s'inscrit dans l'idéologie, qui a notamment été défendue par le leader politique dalit Kanshi Ram, de payer sa dette à la société ou « pay back to society » (Naudet, 2009) ».*

Dans les milieux *dalits*, un certain impératif moral voudrait que toute mobilité sociale soit suivie d'un effort pour « rembourser sa dette à la société »<sup>193</sup>. Fonder une *preschool* est aisé : il faut disposer d'un local dans un quartier populaire souvent celui où la personnalité a grandi, le décorer et l'aménager pour signifier sa vocation à l'éducation

---

<sup>193</sup> Le don indien ou *dana* est porté par un esprit d'expiation et de sacrifice, les actes de charité ont un poids moral (Nauta, 2006).

des jeunes enfants et embaucher quelques jeunes filles scolarisées au moins jusqu'au secondaire habitant souvent le plus souvent le voisinage. A l'inverse des écoles subventionnées qui accueille les élèves du primaire, ces *preschools* ne doivent pas respecter les mêmes normes d'encadrement, d'occupation des locaux ou de dispositifs de sécurité, sur les diplômes nécessaires ou le suivi de programmes officiels. L'association est enregistrée puis l'obtention du droit à recueillir des fonds se fait après une simple visite d'un agent de l'Etat comme me l'ont confirmé les fondateurs interrogés sur Chennai et Pondichéry. Ensuite, la personnalité encouragera son cercle de relations amicales ou professionnelles à participer aux frais de fonctionnement grâce à des donations en partie déductibles des impôts ou par le biais du financement obligatoire des grosses entreprises aux actions sociales (chapitre 9). Ces écoles sont ensuite fréquentées avec fierté par les familles modestes qui ne les associent pas forcément à une forme de charité comme nous le verrons dans notre exemple de Shanti Joy Nivas.

## **10.2. A la rencontre des familles les plus modestes : le développement des petites structures**

A la fin des années 1970 jusqu'à la moitié des années 1980, les initiatives privées dans l'Education étaient contextuelles : le secteur privé s'adressait plutôt aux fragments les plus riches de la population installée en ville. En Inde, et plus particulièrement sur nos terrains, le nombre croissant d'ONG et d'associations dans le domaine de l'éducation, de structures privées, des activités privées philanthropiques qui se sont transformées en associations, ou des activités purement à but commercial pour d'autres, ont élargi l'offre. Aujourd'hui, les écoles privées ne sont plus l'apanage des plus riches. Autonomes par rapport à l'Etat, elles sont des interlocuteurs privilégiés de la réorientation de l'aide internationale et bénéficient des actions caritatives locales. Elles peuvent avoir des moyens globalement supérieurs à ceux de l'Etat ou, du moins, les utiliser de manière ciblée à la demande locale. Elles demandent parfois aux familles bénéficiaires de « participer » en pourvoyant à certaines tâches comme la confection des repas, l'entretien des bâtiments ou la réalisation de l'uniforme qui auraient été pris en charge dans une structure publique.

Dans cette partie, nous chercherons d'abord à comprendre qui fréquente ce type de structure à travers l'exemple de Shanti Joy Nivas, puis nous nous demanderons pourquoi les familles modestes semblent particulièrement attirées par elles et comment cette offre s'articule dans une refonte de l'aide au développement qui encourage la participation des familles dans une recherche d'optimisation des moyens. Les extraits d'entretiens qui suivent ont pour la plupart été menés à Shanti Joy Nivas, le 16 juillet 2014, avant le début de la matinée de classe et concernent les raisons qui les ont amenés à fréquenter cette école.

**Présentation d'une structure : la situation à Shanti Joy Nivas**  
**Planche photographique 15 - L'école Shanti Joy Nivas**



La première école Shanti Joy Nivas, créée à la fin des années 1990, accueillait les enfants dans le logement de ses fondateurs située dans une rue peu passante.



La nouvelle école, située à quelques centaines de mètres, accueille les deux salles de classe, des sanitaires et des pièces destinées à différentes activités gravitant autour de la preschool.



La nouvelle école se situe au niveau de l'avent vert après les deux cocotiers face à l'hôtel de police. Le petit immeuble au premier plan abrite les plus proches commerces.



En face, l'hôtel de police à droite jouxte un terrain vague clôturé.



La première salle de classe accueille les enfants de cinq ans (UKG) pour des activités les préparant à l'école primaire.



La deuxième salle est réservée aux plus jeunes (PKG et LKG). L'espace de jeux est central. La plupart du matériel provient de dons.

Le traitement des données enregistrées lors des inscriptions des enfants permet de connaître le profil des familles qui fréquentent Shanti Joy Nivas. Le panel est composé de trente-six familles pour trente-sept enfants scolarisés en PKG et LKG à la rentrée de l'année scolaire 2014-2015. Ces sections ont été choisies car elles sont seulement constituées des enfants inscrits à l'école depuis l'installation dans les nouveaux bâtiments.

Entretien avec Daniella, à Muthialpet, le 13 août 2013.

*Je ne suis pas arrivée en me disant : « Je vais ouvrir une école ». Je suis interprète. J'ai suivi mon mari en Inde, il est musicien et est né au Bengale. Au départ, je ne voulais personne à la maison mais mon mari disait que c'est aussi aider que de fournir un travail. Alors, on a pris une femme de ménage mais moi, ce que je voulais c'était qu'elle m'apprenne à parler tamoul et petit à petit elle a raconté sa vie, on a commencé à échanger. Alors j'ai compris pourquoi, des fois, elle ne venait pas travailler ou arrivait en retard. Longtemps après, elle m'a invité chez elle et j'ai visité sa maison. Je n'en revenais pas... Je savais qu'elle vivait modestement. Mais c'était littéralement un trou dans la terre, recouvert de palmes. Cela ressemblait à une petite hutte où il fallait entrer en rampant.*

L'employée de maison de Daniella vivait là avec ses trois enfants, mariée à douze ans à un homme qui disparaissait régulièrement, la violentait ou l'empêchait de sortir pour travailler. Pour Daniella, ce fut un déclic, elle voulait agir pour que cette dame conserve sa dignité : elle l'a employé davantage pour qu'elle n'ait plus à aller chez d'autres employeurs qui la payaient une misère<sup>194</sup>, ses filles venaient le soir étudier, ainsi que d'autres enfants du voisinage. Les mères restaient pour discuter et parlaient de leur souhait que leurs enfants aient une bonne scolarité alors qu'elles critiquaient le fonctionnement des *anganwadis* et des écoles publiques. La première école a été ouverte dans la maison de Daniella il y a quinze ans et ressemblait à une crèche où les enfants des mères de famille monoparentales du quartier y étaient accueillis gratuitement. Le financement se faisait directement grâce à des dons récoltés par le biais de Daniella auprès de particuliers vivant en Europe. Cela permettait de couvrir les frais de fonctionnement et de distribuer des aides ponctuelles aux familles. L'école a grandi, des maîtresses et des assistantes ont été recrutées notamment parmi les anciennes élèves. Les enfants étant plus nombreux, des groupes selon les âges ont été formés, ce qui a permis de différencier les activités. En 2012, un nouveau bâtiment a été construit dans la rue principale du quartier à quelques centaines de mètres. Aujourd'hui, les jeunes enfants de mères de familles monoparentales du quartier ne sont plus que cinq, environ une pour six de notre panel, exemptés totalement de frais de scolarité. Les familles de l'école habitent pour la plupart à moins d'un kilomètre (72,2%) dans les quartiers de Ganesh Nagar, de Solai Nagar, de VOC Nagar et de Vaithikuppam.

---

<sup>194</sup> Pour la plupart des gens, être mère au foyer reste encore aujourd'hui un signe de prospérité. Employer une personne pour les tâches les plus ingrates du ménage en est un autre. En raison de la dépréciation de la tâche, le salaire est très faible, parfois agrémenté de quelques primes lors des fêtes hindoues ou d'événements familiaux.

**Tableau 11 - Distance du trajet du domicile à l'école**

Distance du trajet domicile-école	Effectif	Part
Moins d'un kilomètre	26	72.2 %
De un à trois kilomètres	5	13.8 %
Plus de trois kilomètres	3	8.3 %
Non renseigné	2	5.5 %
Total	36	100%

Shanti Joy Nivas est construite au cœur du quartier de *Ganesh Nagar*, dans la commune de Muthialpet, au nord de la ville de Pondichéry. Son paysage urbain offre aujourd'hui une forte ressemblance avec cette dernière en s'inscrivant dans la continuité de son bâti. En effet, elle est devenue une périphérie du centre de Pondichéry subissant une importante pression foncière qui modifie la représentation de sa population, notamment dans le quartier de *Ganesh Nagar*. Longtemps considéré comme le « quartier des pêcheurs »<sup>195</sup> et des plus modestes, il était marqué par l'insalubrité et les constructions légères. Une annexe du centre principal de police avait même été installée pour lutter contre les violences domestiques et sur voie publique. Les pêcheurs y avaient construit leurs cabanes le long de la côte, elles étaient entourées de cocotiers jusqu'au tsunami de 2004<sup>196</sup>. Suite à cet événement tragique, le quartier a été en partie reconstruit avec l'aide de quelques ONG qui ont récolté de l'argent. C'est le gouvernement qui a géré l'attribution des logements : les démarches se sont révélées complexes pour un certain nombre de familles qui n'ont pu remplir convenablement les formalités administratives ou pour les mères de familles séparées de leur conjoint à qui l'on exigeait la signature du père. Les maisons ont depuis été surnommées les « tsunami cotters<sup>197</sup> ».

<sup>195</sup> Les pêcheurs sont majoritairement chrétiens ce qui explique la forte proportion de chrétiens à Muthialpet (28%).

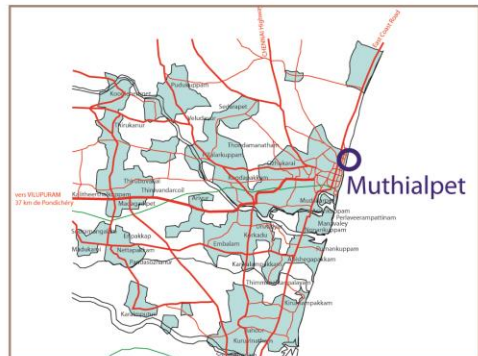
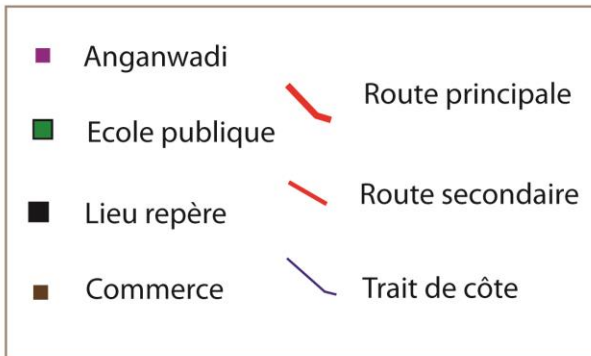
<sup>196</sup> Le 26 décembre 2004, un séisme d'une magnitude supérieure à 9 a eu lieu dans l'océan indien. A sa suite, un tsunami de grande ampleur a touché l'Indonésie, les côtes du Sri Lanka et du sud de l'Inde et l'Ouest de la Thaïlande. Des digues construites sous la colonisation française ont protégé le centre historique de Pondichéry de vagues de sept à dix mètres de haut alors que les alentours étaient dévastés. Il y a eu 487 victimes à Pondichéry et environ 3200 au Tamil Nadu. Sur le territoire de Pondichéry, environ 30 000 personnes étaient sans-abri.

<sup>197</sup> Dans ce quartier, en dehors de la pêche, les hommes sont employés dans la construction en tant que travailleur contractuel ou sont des tailleurs. Seuls quatre maisons sont habitées par des fonctionnaires qui doivent, eux, payer un loyer et l'électricité. Les femmes peuvent être employées de maison mais la plupart d'entre elles sont vendeuses du poisson pêché par leur mari dans les marchés et sur les bords de route aux alentours, les autres sont mères au foyer.



## Carte 12 - L'école Shanti Joy Nivas dans son quartier

Carte du quartier autour de l'école Shanti Joy Nivas



Conception et réalisation: Emilie Ponceaud Goreau, UMR Passages, 2018

## Planche photographique 16 - Le quartier autour de Shanti Joy Nivas



Les logements construits après le tsunami forment un quartier de ruelles perpendiculaires au front de mer. Les maisons de cette ruelle sont telles qu'à leur construction.



Veerappan pose devant sa maison. Les habitants les plus aisés comme lui ont quelque peu modifié les façades et l'intérieur des maisons.



Les blanchisseurs sont installés dans cette parcelle close non loin de l'école, leurs logements entourent l'espace de travail.



A une centaine de mètres à peine, se trouvent les traces des anciennes maisons des pêcheurs. Le ramassage des ordures est un réel problème car les ruelles sont trop étroites pour que le tracteur puisse passer et les gens continuent de les jeter sur la plage.



Photo prise depuis le seuil de l'anganwadi de Shanti (3 sur la carte et chapitre 10), le plus proche des « tsunami cotters ».

Même si les nouveaux logements, principalement dans le quartier des « tsunami cotters » sont exigus et n'ont pas été construits en nombre suffisant, cela a permis à beaucoup



de personnes de bénéficier depuis du statut envié de propriétaires<sup>198</sup>. L'installation de familles plus nanties, attirées par la proximité du centre de Pondichéry, a contribué à l'importante spéculation foncière et à la densification du bâti<sup>199</sup>. Les maisons basses laissant la place aux petits immeubles de deux ou trois étages au toit-terrasse couronnés de *pandal*, une construction ressemblant à une hutte de branchages s'appuyant sur les rebords des murs. L'attribution de logements tels que les « tsunamis cotters » et la subdivision d'appartements existants en micro-logements (leur surface est de moins de 14m<sup>2</sup>) permettent aux familles populaires de trouver des solutions alternatives face à la pression foncière exercée par l'attractivité résidentielle. Des familles aux profils socio-économiques différents cohabitent ainsi comme en témoignent les données issues des registres de l'école regroupés dans les tableaux suivants.

---

<sup>198</sup> Veerappan a été mon guide bénévole pendant la journée du 24 juillet 2014. Il est pêcheur de nuit comme la plupart des hommes de ce quartier. Après la destruction de sa maison située près de la côte, il a été relogé gratuitement en quelques mois. Il a lui-même aménagé sa petite maison qui fait l'angle de deux ruelles, en clôturant le petit terrain de façaden, en détruisant l'escalier intérieur, en transformant la minuscule cour à l'arrière en une petite cuisine couverte et en aménageant un espace pour abriter un lave-linge sur le palier. D'autres n'hésitent pas à construire des huttes sur le toit-terrasse et les louent. Il fait partie d'une association œuvrant à la construction d'un temple au nord de la rue Sengendamman koil. Près de 80 lacks Rs (soit environ 102 000 €) ont été récoltés et dépensés mais l'association estime qu'un crore de roupies (soit 128 000 €) est encore nécessaire. L'argent provient de dons de particuliers et les fidèles du quartier doivent payer une sorte de cotisation d'environ 200 Rs par mois. La mobilisation en faveur de la récolte de dons peut étonner, Veerappan explique que la renommée du nouveau temple valorisera les habitants du quartier, qu'ils pourront organiser des événements culturels et sportifs autour des cérémonies liées au temple.

<sup>199</sup> Au moment de l'enquête, des parcelles voisines mesurant 20 pieds sur 60 pieds (soit 6m sur 18m, environ 108 m<sup>2</sup>) se sont vendues de 40 à 50 lacks de Rs (soit de 50 à 60 000€). De récents immeubles d'habitations à proximité de l'école abritent au rez-de-chaussée quelques commerces. Sur ce terrain, se trouvait une petite maison qui appartenait au tailleur interrogé le 6 juillet 2014. Il y a cinq ans, il a vendu la maison familiale à cause d'un différend avec son frère, et est depuis locataire non loin de son échoppe pour 5 500 Rs par mois. L'argent que lui a rapporté la vente ne lui permet en aucun cas de prétendre à un rachat de terrain car ses revenus personnels sont modestes, il coud des shorts qu'il vend sur le marché du dimanche à Pondichéry (appelé le « Sunday market »).

**Tableau 12 - Type d'emplois occupés par le chef de famille, son niveau de qualification, répartition des familles selon leur revenu mensuel moyen**

Emplois occupés par le chef de famille	Effectif	Part
Emploi domestique, ouvrier non qualifié, ouvrier agricole	10	27.7 %
Employés qualifiés, ingénieur, chef d'équipe	7	19.4 %
Pêcheur	5	13.8 %
Chauffeur	5	13.8 %
Employés du bâtiment (peintre, charpentier, électricien)	4	11.1 %
Métier de la vente (vendeur, fleuriste)	4	11.1 %
Fonctionnaire	1	2.7 %
Total	36	100%

**Tableau 13 - Niveau de qualification du chef de famille**

Niveau de qualification du chef de famille	Effectif	Part
Primaire et absence de scolarisation	8	22.2 %
6ème classe – 10ème classe	15	41.6 %
SSLC (examen de fin de 10ème classe) – 12ème classe	3	8.3 %
Licence (Bachelor)	8	22.2 %
> Licence	2	5.5 %
Total	36	100%

**Tableau 14 - Répartition des familles selon leurs revenus**

Revenus mensuel des familles	Nombre de familles	Part des familles par tranche
< 5 000 Rs (66€)	13	38.2 %
5 000 – 9 999 Rs (132€)	14	41.1 %
10 000 – 14 999 Rs (199€)	2	5.8 %
> 15 000	5	14.7 %
Non déclaré	2	5.5 %

## Les raisons de cet engouement

Parmi les familles qui fréquentent l'école, treize déclarent des revenus très faibles (moins de 5 000 Rs par mois), les pères sont des ouvriers non qualifiés du bâtiment ou agricoles (il existe quelques fermes dans le quartier), des vendeurs ambulants ou des pêcheurs. Les mères déclarent être au foyer mais les entretiens révèlent que la plupart effectuent de la couture en sous-traitance à leur domicile. Quatre sont domestiques et une vendeuse, ce sont les mères de familles monoparentales. Ce public est le cœur de cible de l'école à sa création, leur participation financière est quasi-nulle.

*Je vis dans une petite maison des « tsunamis cotters ». J'élève mes deux enfants, un garçon de six ans (scolarisé dans l'école privée non-subventionnée Soorya...<sup>200</sup>) et une fille de cinq ans qui étudie à Shanti. Je suis domestique chez une famille pour qui je travaille de 10 h à 15 h environ. Si je suis en retard, je ne m'inquiète pas, une garderie s'organise naturellement entre les différentes femmes qui vivent à l'école. Les frais de scolarité de mon fils sont énormes, 20 000 Rs par an quand je n'en gagne que 4 000 Rs par mois (environ 50 à 60 €) mais heureusement il est parrainé par Shanti. Je souhaitais à tout prix qu'il échappe à l'école publique et que mes enfants puissent avoir la bonne éducation que je n'ai jamais eu (maman 1).*

Cependant, la plupart des parents ont choisi d'inscrire leur enfant sans connaître l'origine de l'école et ne savent pas où situer l'ancien bâtiment. Interrogés, ils soulignent la bienveillance du personnel et le plaisir que leurs enfants éprouvent à venir.

*J'ai choisi cette école car d'autres parents m'ont dit que l'éducation était bonne. Les enfants peuvent jouer, il y a beaucoup de matériel et les maîtresses les guident dans leurs jeux (maman 2).*

Pour les enfants de PKG, les activités artistiques et ludiques alternent avec les activités tournées vers la motricité et la manipulation. Pour les plus grands, les enseignements laissent plus de place à l'apprentissage oral de la langue anglaise et les activités autour du graphisme, de la reconnaissance de lettres et du dénombrement.

*Ce qui a motivé mon choix ? C'est que l'anglais soit la seule langue d'enseignement. Bon, les maîtresses leur parlent un peu en tamoul pour le goûter et les jeux mais ils apprennent en anglais (maman 3).*

La forte demande en faveur du privé a suscité de nombreuses initiatives de la part des associations mais dans l'ensemble, les souhaits des familles justifient des enseignements classiques. La préscolarisation marque pour les parents le début du parcours scolaire et pas seulement un mode de garde. Ils apparentent une préscolarisation efficace à une

---

<sup>200</sup> L'école Soorya, située au 288-1, Mahatma Gandhi Road, à Muthialpet, Pondichéry, a pour intitulé exact « Soorya International Higher Secondary School ». C'est une école privée et non subventionnée, où vingt professeurs officient dans onze classes, du niveau 1 à 12 (l'équivalent du CP à la fin du secondaire).

préprimarisation des activités, c'est-à-dire que les enfants deviennent de futurs élèves et acquièrent au préalable de la scolarité obligatoire un certain nombre de connaissances et de savoir-faire qui leur seront nécessaires. La plupart des *preschools* gérées par des associations promeuvent une « éducation à l'anglaise » avec la primauté de l'anglais, l'usage de l'uniforme, la prise en compte d'habitudes scolaires, la segmentation en domaines d'enseignement dont se distinguent les activités artistiques traduites par des exhibitions et des spectacles. Sur le terrain, les familles adhèrent massivement et plébiscitent ces *preschools* lorsque l'offre publique est présente. Leur fonctionnement tend à ressembler davantage à des écoles primaires classiques qu'à des crèches ou à des *anganwadis*. Pour cela, selon leurs possibilités, les parents s'engagent, notamment financièrement, comme ils envisagent de le faire pour l'entrée en primaire même s'ils peuvent être rapidement confrontés à des obstacles dans la poursuite de la scolarité privée de leurs enfants.

*J'habite à l'entrée de la grande rue de Vaitikuppam. Mon enfant n'a que trois ans (elle a 25 ans) et jusqu'à cette année, je le gardais chez moi car je suis couturière et travaille à la maison. Mais l'éducation est importante. Ici, l'enseignement se fait en anglais même pour les petits... Les maîtresses leur parlent un peu en tamoul mais très peu (maman 4).*

*J'habite dans une rue voisine. Mes voisins m'ont dit du bien de l'école. J'attends de voir comment cela se passe sinon je n'hésiterai pas à changer ma fille d'école. Je ne suis que coolie et ma femme est mère au foyer mais l'éducation est une priorité pour nous. Ma fille n'est jamais absente ou en retard (papa 5).*

Les enseignantes soulignent, comme dans les écoles subventionnées, le très faible taux d'absentéisme des enfants à l'inverse des *anganwadis* et des écoles publiques accueillant du préscolaire.

*Les frais sont raisonnables et puis c'est juste à côté. Cela me permet d'être assez libre dans mes horaires et je peux garder mon enfant l'après-midi. Je fais attention à ne jamais être en retard à midi, j'aurais peur de lui faire de la peine ou de l'inquiéter. Mon mari est charpentier et travaille à dix kilomètres de là (maman 4).*

Sept familles sur dix habitent à moins d'un kilomètre de l'établissement, les autres en ont entendu parler par leur famille habitant à proximité ou parce qu'ils travaillent non loin de là, ces parents ont choisi d'y inscrire leurs enfants alors que les écoles sont nombreuses au nord de Pondichéry.

*Nous habitons à Auroville, dans un village (à environ à cinq kilomètres). Ma femme et ma fille sont souvent chez les grands-parents qui habitent le quartier. Huit mois sur douze, je suis en mer, je travaille comme second cuisinier sur un gros navire (ses revenus sont importants, plus de 100 000 Rs par mois lorsqu'il est en mer, soit plus de 1200€). C'est la réputation qui nous plaît. Rien à voir avec les écoles qui sont à côté de chez nous (papa 6).*

Sans que leurs enfants ne la fréquentent, l'école semble bénéficier de représentations positives de la part des familles des alentours : les bâtiments sont vastes et modernes (le portail est régulièrement ouvert sur la rue et les passants voient de suite la cour gazonnée entourée des nombreuses salles), la langue d'enseignement est essentiellement l'anglais et les frais sont faibles (calculés selon le revenu des parents, les donations sont encouragées pour les plus aisés).

Les personnes interrogées dans le quartier, sans avoir d'enfants qui fréquentent l'école, jugent le niveau de l'école « élevé ». La petite épicerie voisine est tenue par une mère de famille de deux enfants dont c'est pour elle un revenu d'appoint. Elle aménage ses horaires d'ouverture avec ses contraintes familiales. Sa fille aînée de cinq ans est scolarisée à St Joseph, une école catholique non-subventionnée dont elle avait sous-estimé le réel montant des frais. Elle sait qu'elle ne pourra certainement pas consacrer une telle somme pour la scolarité de sa fille cadette, âgée de deux ans et demi. Elle souhaite donc inscrire sa fille l'an prochain à Shanti Joy Nivas car elle sait que les frais de scolarité sont faibles et que l'école possède selon elle tous les gages de qualité d'une bonne *preschool* puisque l'enseignement en anglais est « donné » par des étrangers. Elle fait l'amalgame entre les fondateurs (un couple helvético-bengali) et les enseignantes, des jeunes filles des environs qui ont appris l'anglais à l'école mais surtout avec les fondateurs de l'école. De manière générale, les enquêtes ont permis de dégager les principales raisons pour lesquelles cette école est choisie malgré une concurrence importante: l'enseignement en anglais, le fait que les enseignantes s'occupent avec bienveillance des enfants et son coût modeste.

Les enseignantes sont également présentes en dehors des horaires d'enseignement et s'occupent des formalités. La fondatrice, qui a appris le tamoul, est présente au quotidien sur le site car elle coordonne d'autres actions auprès des familles les plus modestes, notamment le soutien scolaire et les activités du dimanche. Cette école semble représenter une alternative satisfaisante pour les familles modestes du quartier, connue puisqu'enregistrée par les autorités mais non « reconnue » ni subventionnée. Son financement repose avant tout sur l'activisme de ses fondateurs, qui essaient de passer le relais et aimeraient que l'école dégage des revenus en impliquant les parents dans de micro-projets.

Entretien avec Daniella, à Muthialpet, le 13 août 2013.

*Nous faisons travailler notre réseau de volontaires pour animer l'école. Une doctoresse bénévole vient une fois par semaine et chaque enfant a un carnet de santé. A côté du dispensaire, il y a une table : beaucoup de femmes savent masser, avec ce local à leur disposition, elles pourraient se créer une petite clientèle. Un atelier devrait ouvrir, elles savent coudre ou broder. Nous voulons ouvrir une blanchisserie pour nettoyer, repasser ou réparer le linge, il ne faut pas oublier que très peu de gens ont une machine à laver ici. Lorsque le nouveau bâtiment a été construit, on a prévu une entrée à l'arrière avec un comptoir. A l'étage, nous*

*construirons des chambres et des sanitaires pour loger dans l'urgence des femmes et leurs familles ou les louer à des volontaires étrangers qui viendraient partager la vie de Shanti.*

Même si tous les projets ne sont pas aussi aboutis, un grand nombre d'associations qui gèrent les *preschools* élargissent leurs activités à d'autres services : les cours du soir aux élèves plus âgés (c'est une demande essentielle des parents soucieux de ne pas pouvoir aider leurs enfants à accomplir leurs devoirs du soir), le suivi médical, les groupes d'entraide pour les mères qui souhaitent monter une petite activité, des activités de loisirs le dimanche. Dans l'école de Shanti Joy Nivas, une quinzaine de personnes y vivaient lors de notre deuxième visite (juillet 2014) à Shanti : les maîtresses qui sont célibataires, une famille qui n'avait plus de logement, le gardien et sa famille. Centrant ses activités sur la *preschool*, Shanti Joy Nivas offre une image valorisante des actions entreprises sur le terrain. Daniella souligne la « liberté » qu'ils ont eue lorsqu'ils ont voulu ouvrir leur école. Aucun fonctionnaire ne contrôle ni visite la structure. Seule l'obtention d'un document appelé « *ofcaere* », qui permet de recevoir des dons de l'étranger leur a valu une visite de contrôle.

Grâce au système de redistribution publique et des politiques sociales, le Tamil Nadu et Pondichéry couvrent les besoins essentiels et immédiats d'une large part de la population (nourriture et soins). Les associations peuvent investir de nouveaux domaines d'aides aux familles les plus modestes, par exemple l'enseignement préscolaire. Elles sont secondées par des actions individuelles encouragées par la défiscalisation, une réglementation assez simple et des représentations positives associées à la promotion de l'éducation. Pour se distinguer des *anganwadis* qui restent présents partout et sont totalement gratuits, ces *preschools* mettent en avant certains critères de qualité tels que l'apprentissage de l'anglais, les uniformes ou la présence de volontaires étrangers. Cependant, ces *preschools* ne sont pas fermées aux familles du voisinage sorties de la précarité et celles-ci ne restent pas insensibles à ce qu'elles perçoivent. Comme le financement de ces structures est essentiellement conditionné par les donations, les ouvrir à d'autres familles moyennant une participation financière à hauteur de ses moyens offre différents avantages. Tout d'abord, cela permet d'assurer des rentrées d'argent régulières et, dans le même temps, de moins stigmatiser les familles qui constituent le cœur de cible. A Shanti Joy Nivas, parmi les familles de l'échantillon, cinq sur trente-six sont effectivement des familles monoparentales (le public visé à sa création) mais les familles pauvres sont nombreuses sans constituer l'ensemble du groupe : aucun foyer ne déclare moins de 2 000 Rs par mois (l'équivalent d'un dollar par jour) et ils sont 38,2% à avoir des revenus inférieurs à 5 000 Rs par mois. Si l'on considère les familles qui ont des revenus inférieurs à 10 000 Rs, cela représente 79,3% des situations de l'école. Certaines associations peuvent même faire gonfler artificiellement le nombre de bénéficiaires de la *preschool* en comptabilisant toutes les familles, quelle que soit leur participation financière.

Les besoins sont tels dans les secteurs de l'éducation et de la santé que l'Etat ne pourrait pas subvenir seul aux besoins de tous. Concrètement, les associations caritatives orientent leurs actions vers les enfants connaissant les conditions de vie les plus précaires dans des *preschools* où ils ne sont pas les seuls bénéficiaires. Les familles tout juste sorties de la précarité, ont délaissé le secteur public sans exercer de demande de compte et entrent dans le secteur associatif en appréciant la démarche de transparence. Si les *preschools* fondées par des associations ou des ONG semblent mieux répondre aux attentes des familles, leurs actions s'intégreraient dans une démarche plus large de refonte de l'aide au développement au XXI<sup>ème</sup> siècle (Severino, 2001 ; Darbon, 2014).

### **10.3. Négociation, délégation et contrôle *ex-post* : vers de nouvelles formes de partenariat à l'aune d'exemples du terrain**

Le secteur de la petite enfance indienne connaît des évolutions importantes face à une demande renouvelée des acteurs. Il est également au cœur d'influences plus larges dans un contexte mondialisé qui encourage la multiplication des partenaires privés dans l'éducation et produit des « réformes voyageuses » qu'il conviendra d'explicitier. Influencée par les politiques d'aide au développement des grandes instances et des bailleurs de fonds internationaux, quelles sont les capacités de recomposition de l'action publique indienne en faveur des jeunes enfants ? Quels enseignements peut-on en tirer ?

#### **Poids des réformes voyageuses dans l'éducation**

Les mesures de la loi RTE, détaillée dans le chapitre 9, illustrent l'engagement de l'Inde dans la réalisation des objectifs du Millénaire pour le Développement<sup>201</sup> (ou OMD) centrés autour de l'augmentation des taux de scolarisation, la baisse des abandons et la création d'un grand nombre d'écoles (Govinda, 2007). Assurer l'éducation primaire pour tous est le second de ces objectifs galvanisant les efforts des gouvernements, de la société civile et des différents partenaires (UNESCO, 2015). Le rôle des institutions internationales est mis en avant dans l'uniformisation des politiques, des pratiques et des systèmes éducatifs, que ce soit envisagé comme « l'intention d'une mondialisation réifiée ou comme le résultat d'un apprentissage transnational » (Lange & Henaff, 2015 :13). Les objectifs du Millénaire ont par exemple marqué les projets liés aux pays des Suds depuis 2000 : ils encouragent la circulation de normes d'éducation et fixent des

---

<sup>201</sup> Les huit objectifs du Millénaire sont : 1. Eliminer l'extrême pauvreté et la faim, 2. Assurer l'éducation primaire pour tous, 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, 4. Réduire la mortalité infantile, 5. Améliorer la santé maternelle, 6. Combattre le VIH/SIDA, le paludisme et d'autres maladies, 7. Préserver l'environnement, 8. Mettre en place un partenariat mondial pour le développement (renseignements disponibles sur le site : [www.un.org/fr/millenniumgoals/](http://www.un.org/fr/millenniumgoals/)).

chiffres à atteindre et des progrès, illustrés par l'usage de mots-clés, qui sont mis en comparaison avec les autres pays. Ces « mots de passe » (ou « *buzzwords* » dans la littérature anglo-saxonne) comme les appellent Christian Laval et Louis Weber (2003 : 6) peuvent être : le « marché éducatif », le « choix de l'école », la « décentralisation de l'éducation », l'« autonomie des établissements », les « compétences », la « qualité de l'éducation », le « capital humain », la « rentabilité des investissements », le « nouveau management », la « démarche qualité » ou encore « l'éducation tout au long de sa vie ». Ces termes entrent progressivement dans les différents échelons, des ministères aux écoles.

De manière à optimiser les ressources mobilisées par l'objectif de scolarisation de masse, s'est établie une forme d'homogénéisation internationale des mesures telles que les réformes pédagogiques, la contractualisation des enseignants, l'abolition du redoublement et l'approche par compétences. La diversification et la multiplication des acteurs intervenant dans l'articulation des champs de l'expertise et du politique constituent une « communauté épistémique »<sup>202</sup> qui peut produire des « savoirs légitimes et consensuels érigés en normes, qui sont au cœur de la production des politiques publiques d'éducation » (Charton, 2015 : 51). Le tableau ci-dessous propose une articulation des termes couramment utilisés par les discours.

**Tableau 15 - Internationalisation et mondialisation de l'éducation** (Source : Lange & Henaff, 2015)

	<b>Internationalisation</b>	<b>Mondialisation</b>
<b>Systemes éducatifs</b>	Éclatement	Standardisation/Harmonisation
	Logique de prestation	
<b>Politiques et pratiques</b>	Emprunts	Transferts
	Réformes « voyageuses »	

Commentaire de Marie-France Lange et Nolwenn Henaff associé au tableau : *Alors que la mondialisation tend vers la standardisation des systèmes dans leur structure (nombre et durée des cycles, nombre d'heures dans l'année, modalités des*

<sup>202</sup> Hélène Charton reprend la définition de Peter Haas (2015), qu'elle emprunte à Viltard dans son article, comme « un réseau de professionnels possédant une expertise et une compétence reconnues dans un domaine particulier et revendiquant un savoir politiquement pertinent dans ce domaine » (Viltard, 2006)



*certifications, prédominance de la langue anglaise, etc.), l'internationalisation, entendue comme le passage à une logique de prestations, entraîne un éclatement des systèmes. La tension entre les deux phénomènes n'est qu'apparente, car en réalité les deux processus sont complémentaires (...) Les « bonnes pratiques » ont été recherchées par les États qui souhaitaient améliorer leurs systèmes éducatifs avant d'être répertoriées, triées et priorisées par les organisations internationales dans le cadre de paquets de réformes. Un certain nombre de réformes font ainsi surface à différents endroits du monde, imposées ou librement adoptées. Mais en se déplaçant d'un contexte historico-culturel à un autre, ces réformes « voyageuses » doivent s'adapter, être traduites (Lange & Henaff, 2015 :14).*

Le discours mondialisé de l'éducation est porté par les institutions onusiennes mais depuis le départ des Etats-Unis de l'Unesco (en 1984), leur influence s'est affaiblie au profit des « gestionnaires financiers » telle que la Banque mondiale (Solomon Tsehay, 2015). La production de réformes voyageuses s'accompagne d'un discours favorable aux acteurs privés dont la participation semble être devenue « indispensable depuis l'instauration d'un consensus autour de la priorité, à la fois éthique et économique, à accorder à l'éducation »<sup>203</sup> décidé lors la Conférence mondiale sur l'éducation pour tous, à Jomtien en 1990 (Lange, 1999 :67). Les programme en faveur de l'Education Pour Tous sont qualifiés de responsabilité nationale qui engage la participation de tous les acteurs nationaux (publics, privés et associatifs) et l'engagement international des organismes de coopération. A cet effet, certains n'ont pas hésité à modifier leur mode d'action comme la Banque mondiale qui propose de mettre en œuvre des procédures pour atténuer les effets sociaux des réformes dans les pays où elle intervient (Lewandowski, 2015). Par exemple, le Tamil Nadu a profité de son aide pour augmenter le nombre de ses centres *anganwadis*. Cependant, la programmation par étapes d'objectifs rend difficile l'élaboration des politiques à long terme et le suivi des opérations, et conduit à des prises de décision par à-coups, souvent déconnectés de situations réelles (Lange, 2003 : 14, version net). La réussite doit être au rendez-vous à chaque étape car de cela dépend les futures investissements. La question est de savoir comment les familles (parents et élèves) et les enseignants ont réellement été pris en considération dans la prise de décisions de ces objectifs.

De même, les pratiques des professionnels sont ancrées dans des cultures différentes qui ne conduisent pas à valoriser les mêmes façons de faire, le rôle de l'adulte ou la tolérance à l'égard des comportements des enfants (Rayna & Brougère, 2010 : 18). K. M.Anderson-Levitt (2002) propose de prendre en compte la notion des « cultures d'enseignement » (*teaching cultures*) qui sont au croisement d'une culture nationale et d'une culture professionnelle, en partie partagée par les habitants qui ont fréquenté

---

<sup>203</sup> Dans les années 1960, les Etats engagés dans la « course à la scolarisation » sont encouragés par les institutions (en particulier l'UNESCO) à « affecter une part importante des recettes publiques à l'instruction et à « planifier » simultanément l'offre d'éducation en fonction des besoins de main d'œuvre prévisibles de l'économie » (Vinokur, 2004 : partie 25 sur le net).

l'école et/ou la fréquente comme parents à travers leurs enfants, mais comportant des éléments transnationaux (par exemple partagés par des professeurs français et américains) qui vont varier selon les cultures partagées (Rayna & Brougère, 2010 : 16).

Marie-France Lange et Nolwen Henaff (2015 :17-18) affirment la différence entre la prescription relevant d'un consensus international et l'application dans le cadre national d'une loi ou d'une réforme où s'effectuent des transformations « tant sur le plan de l'esprit de la réforme que dans ses objectifs ». L'Inde a ainsi proposé une interprétation des « réformes voyageuses » qu'elle s'est approprié à travers sa loi RTE, mise en place par les Etats. La dispersion de la réforme se poursuit avec la pluralité des échelles de décision au niveau régional (l'équivalent de nos académies) puis au niveau local (dans les différents établissements où interagissent directeur, enseignants, parents et élèves à travers les VECs indiens par exemple). Elle est parfois « traduite » pour la rendre acceptable localement ou parfois carrément détournée de son objectif premier. L'école ne serait après tout que « constituée par la somme des actions produites par l'ensemble des acteurs investis dans le champ scolaire, dont le positionnement, les représentations et les attentes par rapport à l'institution sont forts variables » (Charton, 2015 : 8). De plus, une même réforme sera sans nul doute interprétée différemment selon les pays car elle s'inscrit dans un contexte historique. L'Inde par exemple a connu au lendemain de son indépendance d'importants mouvements de groupes défavorisés en faveur de la scolarisation de masse qui le marque localement comme c'est le cas au Tamil Nadu.

Si l'Etat et les bailleurs de fonds chapeautaient certainement les réformes dans un contexte développementaliste, la multiplicité des acteurs entrés dans le champ scolaire rend difficile l'analyse de la mise en place du processus normatif. Actuellement, la place accordée aux « classes moyennes » par l'aide au développement met en valeur les acteurs locaux, directement impliqués. F. Dubet explique ce changement de la prise en compte des inégalités par un passage d'un modèle de l'égalité des places à un modèle d'égalité des chances (2010, chapitre 8). Le système d'Etat-providence qui protégeait la plupart des personnes semblait épuisé, remis en question par plusieurs aspects : une individualisation accrue entraînait une logique de prestation tandis que des groupes continuaient de connaître des inégalités flagrantes, les dysfonctionnements du système de redistribution publique étaient mis en avant poussant les groupes à se créer de nouvelles solidarités ou assurances. L'État passe à un modèle de l'égalité des chances: on ne touche pas les inégalités entre les positions sociales mais on va faire en sorte qu'à chaque génération tous les enfants aient la même chance de se répartir les places en fonction de leur mérite (Dubet, 2011). Les termes d'autonomisation et de responsabilisation doivent encourager les individus à s'insérer dans ces nouveaux mécanismes. Alors que ce modèle d'égalité des chances est aujourd'hui quasi-hégémonique, les inégalités pourraient devenir acceptables et un poids important pèse sur les décisions de chaque famille.

## **Avoir des partenaires éducatifs**

Les familles semblent persuadées que le public ne peut leur fournir une scolarité de qualité, en le quittant elles n'y exercent plus leurs voix à la transparence et à la demande de compte. Cependant, avec la concurrence des *preschools* d'association, l'offre publique et les écoles à bas coût sont poussées à améliorer leurs standards d'éducation et à ajuster les situations localement. Néanmoins, parmi les familles interrogées de catégorie sociale semblable, les parcours entre leurs enfants, et même au sein de la fratrie, peuvent être très différents selon les fluctuations financières, la rencontre avec des personnes ressources ou la possibilité de bénéficier d'un parrainage. Les familles qui entrent dans ces petites structures le font individuellement et sans garantie. Ce critère était très important pour les familles qui plébiscitent le privé subventionné alors que les *preschools* semblent se caractériser par l'absence de contrôle et de normes. L'actuelle phase de mondialisation qui touche l'école serait caractérisée par la domination d'un nouveau modèle d'éducation inspiré par une logique économique de type libéral et par la construction d'un « nouvel ordre éducatif mondial » encourageant un certain modèle scolaire conforme aux règles du libre commerce et prônant la rationalité universelle (Laval & Weber, 2002 :3). Ainsi, les idées libérales domineraient elles-aussi le secteur de l'éducation en cherchant à rationaliser les coûts, à diversifier l'offre par l'appel au secteur privé et à demander une participation financière des familles. L'éducation n'est plus la seule prérogative des Etats. Par exemple, ces derniers étaient jusque là les seuls à pouvoir recevoir l'aide de la Banque Mondiale. Ils ont été contournés par la création d'une agence (« la Société financière internationale ») qui finance un secteur privé jugé plus efficace et innovant.

Dans un premier temps, à la fin des années 1990, le discours idéologique construit par les économistes et les politologues pour démontrer que le développement est ou sera « produit de progrès marquants sur le front des valeurs politiques et humaines » (Severino, 2001 : 77) encourage la « bonne gouvernance » des bailleurs de fonds. La possibilité de faire preuve de solidarité et d'engagement humanitaire se fait en cohérence avec la situation du pays, sans remettre en cause les inégalités et les injustices internationales. Cela s'oriente ensuite vers l'idée que la pauvreté peut être traitée en mettant à disposition des capacités susceptibles de donner la « pulsion vers l'ascension sociale » à des groupes sortis de la précarité immédiate (Darbon, 2014 : 31). D.Darbon souligne la montée de la « rhétorique sur les classes moyennes du sud » dans les discours des acteurs de l'aide au développement qui s'appuient sur « l'émulation, l'enthousiasme et la prospérité » des groupes concernés (2014 : 28). Les acteurs de l'aide au développement chercheraient de cette manière à se concentrer sur ceux qui sont déjà « engagés dans des trajectoires de sortie de la précarité et à relégitimer les options politiques nationales autour de la pression démocratique et prodéveloppement qu'exerceraient ces classes moyennes » (Darbon, 2014 : 28).

Les familles perçoivent positivement cette aide, cela ne représente plus de la charité mais une opportunité. Elles sont invitées à participer à des réunions ou à des spectacles et à s'investir en donnant par exemple une petite participation financière ou en surveillant des petits exercices à faire à la maison. Leurs attentes correspondraient mieux à cette idée de « décharge » de l'Etat sur ses partenaires présente dans la plupart des pays des Suds (Hibou, 1999). En effet, B. Hibou (1998 : 154) a développé cette notion à partir de la définition de Weber<sup>204</sup> à laquelle elle ajoute des « phénomènes nouveaux : l'internationalisation et la financiarisation croissante de l'économie et par conséquent la perte d'influence directe des Etats sur cette dernière, l'expansion et la transformation du capitalisme, les conséquences multiples des innovations technologiques, la complexification des sociétés ». Les parents des jeunes enfants représentent une part de la population qui témoigne particulièrement de sa volonté d'épouser les codes et le mode de vie idéalisé des nouvelles classes moyennes. Ils souhaitent que l'Etat leur permette de profiter d'opportunités pour lesquels ils seront en capacité d'exercer un choix parmi les différents opérateurs.

Le risque est que l'offre privée, extrêmement hétérogène, puisse fonctionner davantage en parallèle qu'en partenariat avec l'offre publique. Cependant, le Tamil Nadu et Pondichéry, sous les effets combinés de politiques sociales fortes et de l'activisme de la population, poursuivent la formation de leurs partenariats. B. Hibou a, de cette façon, montré que dans les pays des Suds l'Etat ne perd pas ses capacités de contrôle mais parvient à se redéployer sous l'effet de transformations nationales et internationales, en jouant sur des renégociations permanentes des relations entre « public » et « privé », les processus de délégation et de contrôle *ex-post* (Hibou, 1998, 1999).

### **Vers un contrôle ex-post**

En effet, sous le poids de la dépense publique, un discours dominant encourageant la participation du secteur privé dans les pays du sud a légitimé la délégation des services publics à des intermédiaires (Hibou, 1998). Les réformes qui en découlaient ont pu produire des effets latéraux imprévus et souvent non-voulus comme la réduction des dépenses budgétaires mettant en difficulté les administrations, la délégitimation des instances publiques, l'émiettement des pouvoirs de décision, une impression que la légitimité extérieure surpassait la légitimité intérieure, que la rapidité importait plus que les modalités d'action et les résultats que les moyens (Hibou, 1998 :152). Cependant, sur mes terrains, le contrôle *ex-post* est toujours présent à travers la forme de contractualisation des *preschools* des écoles subventionnées et la tenue de normes assez strictes pour la transformation de *preschools* en écoles primaires. Pour ces

---

<sup>204</sup> Selon, B.Hibou « La décharge constituait un mode de gouvernement dominant dans des contextes caractérisés par une faible bureaucratisation et un appareil gestionnaire peu développé » (1998 : 154). Ce n'est pas le cas de l'Inde mais l'ajout de B. Hibou à cette définition est éclairant.

dernières, certains critères sont parfois méconnus, que cela concerne les certificats nécessaires, par exemple celui de la stabilité des bâtiments ou de la sécurité contre les incendies, ou les normes de superficie minimale et d'équipements<sup>205</sup>.

La fonction de soins et de nutrition par le biais de la structure d'accueil des jeunes enfants n'est pas totalement abandonnée dans les *preschools*. L'aide alimentaire pour les PKG est toujours possible par le biais des *anganwadis* dans la mesure où l'établissement s'engage à la recension d'un certain nombre de statistiques sur la fréquentation, la croissance et le suivi médical primaire de l'enfant.

Entretien avec Suseela, qui fait office de directrice à l'école Little Angels, à Thirumullaivoyal, au Tamil Nadu, le 22 juillet 2013.

*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 pour vérifier que les enfants sont en bonne santé (...) Le repas est fourni gratuitement aux PKG. Comme les parents préfèrent que les enfants viennent à l'école plutôt qu'à l'anganwadi, le centre nous donne les aliments qui étaient destinés aux enfants et c'est l'assistante de l'école qui cuisine. En échange, nous devons remplir un carnet sur la fréquentation de l'école par les enfants et d'autres choses.*

Le rôle de cette *preschool* est d'une certaine façon reconnu par le gouvernement qui fournit, par exemple, pour les enfants de la plus petite section les aliments qui étaient destinés dans les *anganwadis* à la fabrication du déjeuner gratuit. En échange, sont tenus des registres sur la fréquentation de l'école, la santé et la croissance des enfants. Certes, cette aide ne représente pour la *preschool* qu'une faible économie mais cela montre l'implication toujours actuelle de cette fonction positive de l'Etat et le fait que le repas gratuit est encore un moyen d'inciter les familles à la fréquentation régulière de l'établissement préscolaire par leurs enfants. L'association se place aussi entre l'Etat et les familles pour un certain nombre de services, notamment les inscriptions dans les écoles primaires voisines, le suivi de santé des enfants par un médecin qui se déplace à l'école puis oriente les familles vers des soins qui peuvent être pris en charge par l'hôpital public. La pression foncière est telle dans certains quartiers qu'il est difficile d'ouvrir de nouveaux centres publics et que des accords locaux peuvent laisser les *preschools* occuper un certain nombre de leurs prérogatives. Cette situation tendue se retrouve à Muthialpet où les employées des *anganwadis*, qui doivent trouver un local adéquat, ne bénéficient que de 500 Rs de subventions. Elles complètent sur leurs fonds propres ou s'arrangent en sous-louant quelques heures par jour des logements de particulier. Les conditions ne permettent pas l'accueil et les services pour tous les enfants prévus. La *preschool* permet de soulager certains centres, par exemple pour la

---

<sup>205</sup> D'intéressantes discussions sont recensées sur le blog : <http://prayatna.typepad.com/education/2009/07/procedures-to-start-a-new-school-in-tamil-nadu-to-be-streamlined.html>.

préparation des repas des enfants de 4 à 6 ans, afin que les employées puissent concentrer leurs efforts sur les enfants les plus jeunes et les autres populations bénéficiaires du service social.

Les diverses compétences que peuvent revêtir les *preschools* s'adressant aux plus modestes entretiennent des liens plus ou moins étroits entre les services publics dont dépendent les *anganwadis* comme le *Department of Social Welfare and Nutritious Meal Programme* pour le Tamil Nadu et le *Department of Women Child and Development* pour Pondichéry et pour les écoles primaires (à partir de six ans) le *Department of School Education* au Tamil Nadu et le *Directorate of School Education* à Pondichéry. En effet, la seule limite d'âge que constitue le début de la scolarité obligatoire est trop floue pour lier leurs actions à un département plutôt qu'à un autre. Les *preschools* s'adressant aux familles les plus modestes peuvent être en lien avec le département qui régit les *anganwadis* en raison de la relation importante qui subsiste entre les fonctions de nutrition, de soins et de suivi de vaccinations aux jeunes enfants. De leur côté, les *preschools* intégrées aux écoles primaires subventionnées dépendent indirectement des directives du département coordonnant l'enseignement primaire et obligatoire. L'enseignement et la santé des jeunes enfants, vues comme des personnes vulnérables, sont aussi des domaines de prédilection des associations, qui interviennent pour un public cible.

Le gouvernement tamoul et pondichérien montre une grande capacité de concertation et de délégation aux structures privées qui endossent le rôle de partenaires pour répondre à l'engouement pour la préscolarisation. L'expérience ancienne de la préscolarisation indienne et ses évolutions offrent des exemples étudiés et discutés dans un contexte international favorable à l'éducation préscolaire des jeunes enfants.

### **Préscolarisation indienne évaluée au regard d'un consensus mondial favorable**

L'exemple de l'Inde est instructif dans un contexte mondial favorable à la préscolarisation. Le nouvel agenda mondial pour l'éducation formule des engagements qui visent à garantir au moins une année d'éducation préscolaire et un cycle complet d'éducation primaire et secondaire de qualité pour tous d'ici à 2030. Neuf pays<sup>206</sup> appelés le groupe E-9, regroupant plus de la moitié de la population mondiale, les deux tiers des adultes analphabètes dans le monde et près de la moitié des enfants et des jeunes gens non scolarisés, inscrivent ces objectifs à leur agenda et se réunissent à Dhaka, du 5 au 7 février 2017. A Washington, le 6 octobre 2016, Jim Yong Kim, le président du Groupe de la Banque Mondiale défendait avec force l'utilité économique des investissements dans la petite enfance tandis que les responsables politiques de la Côte d'Ivoire, du Cameroun, de l'Éthiopie, de l'Indonésie, de Madagascar, du Pakistan, du

---

<sup>206</sup> Le Bangladesh, le Brésil, la Chine, l'Égypte, l'Inde, l'Indonésie, le Mexique, le Nigéria et le Pakistan.

Sénégal et de la Tanzanie s'engageaient de différentes manières<sup>207</sup>. Le gouvernement du Cameroun prévoit de réduire le taux de malnutrition chronique chez les enfants de moins de 5 ans de 32 % à 25 % d'ici 2019 grâce à des programmes en éducation, santé et filets sociaux, notamment dans le nord et l'est du pays. En Côte d'Ivoire, un « Plan national multisectoriel de nutrition » universel fonctionnerait depuis mai 2016, doté de 470 millions de dollars dont 70 millions financé par l'État ivoirien. L'Éthiopie, sous couvert d'une aide financière de la Banque Mondiale évaluée à 900 millions de dollars, soutient activement son programme national de développement de la petite enfance, soutenu par les structures locales dédiées à la santé, l'éducation et l'agriculture, elles-aussi budgété de 600 millions de dollars. L'Indonésie a engagé un certain nombre de mesures pour améliorer la prise en charge de la petite enfance ainsi que l'efficacité politique et une meilleure coordination entre les diverses institutions publiques et la société civile. A Madagascar, l'emphase est mis sur l'amélioration de la situation des mères et des enfants en testant plusieurs types d'intervention notamment le fait d'encourager financièrement les parents qui envoient les enfants à suivre des programmes préscolaires directement dans les écoles et les mères qui participeraient à des activités de stimulation des petits enfants. La Tanzanie alloue également des aides financières aux ménages les plus pauvres qui préscolarisent leurs enfants tandis que le Pakistan mise sur les partenariats publics-privés. La lutte contre la malnutrition chronique reste une des principales raisons à la mise en place de programmes d'EPPE (cela concernerait 156 millions d'enfants de moins de cinq ans en 2016 selon la Banque Mondiale). Cependant, les programmes d'EPPE sont de plus en plus considérés comme un moyen de lutter contre les inégalités liées à l'environnement familial dans une société qui survalorisent les capacités de communication et de raisonnement.

Entre 1999 et 2012, la progression du nombre d'enfants scolarisés dans l'enseignement préprimaire a été spectaculaire, augmentant de plus de deux tiers. Pour l'année se terminant en 2012, le taux brut mondial de scolarisation dans l'enseignement préprimaire était de 54% (UNESCO). La qualité de la prise en charge reste problématique. Les gouvernements s'engagent petit à petit mais les prestataires privés et indépendants sont très présents et l'éducation préscolaire est rarement obligatoire (c'est le cas dans seulement quarante pays en 2014). Cependant, un consensus semble se former autour de certains critères essentiels à la qualité de l'éducation préscolaire comme les activités (l'interaction avec les adultes et les autres enfants, la stimulation par le jeu, le matériel éducatif...), les conditions d'accueil (des locaux et des aménagements adaptés) ou l'encadrement (du personnel possédant des connaissances, des compétences, un statut et un salaire motivant). L'Inde<sup>208</sup> est montrée en exemple pour sa capacité à améliorer le contenu et la pédagogie de son Education et Protection de la Petite Enfance à travers l'articulation d'activités évolutives en fonction des groupes

---

<sup>207</sup> Selon le communiqué de presse de la Banque Mondiale du 6 octobre 2016 : <http://www.banquemonde.org/fr/news/press-release/2016/10/06/nine-countries-pledge-greater-investments-in-children-powering-economies-for-long-term-growth>

<sup>208</sup> Ainsi que la Jamaïque, le Kazakhstan et le Tadjikistan.

d'âge, de différentes formes d'interaction de l'enfant avec l'adulte, le petit groupe et le grand groupe et la variété des activités qui le préparent à l'école primaire mais aussi qui développent sa motricité, sa coordination et sa créativité (UNESCO, 2015a : 68). La promotion d'une meilleure alimentation, la stimulation des jeunes enfants, l'encouragement de l'égalité filles-garçons face à la scolarité et aux soins, le soutien aux familles à travers la possibilité donnée aux mères d'avoir une activité salariée et de permettre aux aînées de poursuivre leurs études forment également un consensus mondial (UNESCO, 2015a : 52-54). Ces objectifs étaient déjà ceux des *anganwadis* indiens qui combinaient l'accueil public et gratuit, la distribution du repas du midi, le suivi de santé et de vaccination depuis les années 1970. L'implication des employées du centre était essentielle puisqu'elles représentaient le pivot de leur bon fonctionnement.

Cette expérience, menée sur le long terme et installée dans différents contextes au vu de l'immense territoire où elle a pris place, a permis de valoriser une approche intégrée et d'en évaluer les avantages, les contraintes et les inconvénients. Depuis, si la création de véritables services intégrés autour du jeune enfant reste difficile à réaliser pour la plupart des pays, la coopération de services travaillant en parallèle étant plutôt rares hormis Cuba et les Pays-Bas, une « approche multisectorielle, comportant différentes combinaisons de divers services fournis par des secteurs séparés, sera plus réaliste dans la plupart des contextes » (UNESCO, 2015a : 56). En 2014, l'approche multisectorielle concerne déjà soixante-dix-huit pays et est à l'étude dans vingt-trois autres pays. L'Inde n'abandonne pas mais modifie et cible le champ de son action publique intégrée comme le montre sur le terrain à Pondichéry et au Tamil Nadu les situations des *anganwadis* et les partenariats avec les *preschools*.





## **Chapitre 11 - Approches du *care* en éducation: les enseignantes du préscolaire comme médiatrices entre les familles et les institutions**

Cette partie propose de comprendre comment l'approche par le *care* en éducation peut faire progresser les relations entre les familles et les institutions. Elle s'appuie sur une réflexion sur l'éthique développée par les enseignantes du préscolaire sur nos terrains, en tant que pourvoyeuse de *care* et des spécificités de celui-ci dans le contexte des *anganwadis* puis des *preschools*.

Si la relation maître-élève peut être qualifiée d'asymétrique, des qualités morales sont indispensables comme le souci de l'autre, l'accompagnement, l'empathie et la considération. Le rapport à autrui, constant dans la relation éducative, est d'ailleurs exacerbé dans le cas de la petite enfance. La qualité des rapports entretenus avec les membres de la famille du jeune enfant est elle-même primordiale et détermine souvent les conditions de son bien-être à l'école et de son avenir scolaire. En contact direct, l'enseignant doit saisir les vulnérabilités, les besoins et les préoccupations de l'enfant et de sa famille en développant sa capacité d'identification.

Le développement de ces compétences entraîne un usage de bonnes pratiques sans cesse réinvesties et qui contribue à une réelle professionnalisation. C'est une manière d'engager la « responsabilité » de l'enseignant du préscolaire qui apporte une réponse à ce qui était attendu par le biais d'un contrat tacite ou formel entre l'institution et les familles. Ceci contribue à la construction et à la reconnaissance de la profession.

Trois points se dégagent. Il s'agit dans un premier temps de créer ou de reconstruire un lien entre l'école et sa famille en développant une attitude bienveillante (11.1) et, dans un second temps, de valoriser les savoirs construits par les pourvoyeuses du *care* (11.2). Enfin, les relations avec les acteurs périphériques (qui interviennent sur le temps scolaire sans être les enseignants) seront explicitées et considérées du point de vue des professionnelles (11.3).

### **11.1. Une attitude bienveillante : un medium pour créer ou reconstruire un lien entre l'école et sa famille**

Placées au début de la scolarité, les enseignantes du préscolaire ont à mes yeux un rôle essentiel pour faire progresser les relations entre l'école et les familles vers un système de coéducation bénéfique à l'enfant. Quelles que soient les familles considérées, un climat de confiance est nécessaire pour faire oublier les tensions suscitées par la mauvaise image de l'école publique. Un financement adéquat, des classes bien équipées et des locaux salubres, l'introduction de l'anglais et de méthodes plus proches des enfants sont d'ores-et-déjà des encouragements pour redonner une image positive à l'école publique et plus largement aux différents acteurs de l'éducation en Inde. Cependant, la stigmatisation dont font l'objet les enfants qui y sont scolarisés reste un problème délicat. Assurer leur bonne intégration au processus éducatif ne peut se faire qu'avec des acteurs de terrain engagés, du public comme du privé. Pour cela, une réflexion par le *care* en éducation peut être utile et c'est ce à quoi s'attache cette partie.

#### **La nécessité de restaurer l'image de l'enseignant**

Les chercheurs ont largement souligné la distance qui existait entre l'élève et l'école en Inde, et même la violence symbolique exercée inconsciemment par les professeurs qui estimerait le potentiel d'apprentissage de leurs élèves à partir de leur environnement familial (Majumdar & Mooij, 2011 ; Subramanian, 2006 ; Kumar, 2007). L'école et la maison semblaient deux mondes séparés. Considérés comme insuffisamment éduqués et peu capables de leur inculquer les règles de savoir-vivre, d'hygiène ou de discipline, les parents les plus pauvres engageraient précocement leurs enfants dans des activités économiques. En se démocratisant, l'intégration des élèves à un cursus de plus en plus long a été très rapide et continu. Les professeurs n'ont pas forcément réussi à inclure ces élèves, issus de groupes longtemps marginalisés. Actuellement, la majorité des élèves des écoles publiques appartiennent aux familles les plus modestes, ce qui oblige les enseignants à modifier leur regard et à considérer la notion de distance qui peut les éloigner de l'élève qui leur est confié. Ceci est d'autant plus prégnant pour les jeunes enfants où prédomine la relation de confiance. En glissant vers la préprimarisation, la prise en charge de la petite enfance, qu'elle soit publique ou privée, doit prendre en compte les incompréhensions antérieures et les préjugés que les familles peuvent avoir ressentis ou exprimés envers le système scolaire public.

Les relations entre les enseignants du public et les familles peuvent être marquées par une distance sociale, économique et spatiale. Tout d'abord, si les progrès en faveur de l'accès à l'éducation ont peu à peu démocratisé l'origine sociologique des professeurs des écoles publiques, la distance sociale est souvent grande entre l'enseignant et ses élèves. Même s'il vient d'une famille modeste et que le travail avec les jeunes enfants, qui

plus est de milieu rural, est peu valorisé, l'idée de mobilité sociale et de succès dans un système très compétitif serait présente pour de nombreux professeurs (Sriprakash, 2011). Ensuite, les salaires des professeurs ont également fortement été revalorisés lors de la 5<sup>ème</sup> commission sur les salaires (ou *5th pay Commission*) en 1998, puis lors de la 6<sup>ème</sup> en 2009, leur permettant d'entrer véritablement dans la catégorie des classes moyennes. En 2001, le rapport des salaires des enseignants avec le PIB par habitant était de 1 en Chine, de 1 à 2 dans les pays de l'OCDE et déjà supérieur à 3 en Inde<sup>209</sup>. Mais, en 2009, avec la 6<sup>ème</sup> commission sur les salaires qui a eu un effet rétroactif jusqu'en 2006, ce rapport est monté à 5 voire à 6. Si de meilleures salaires permettent de relever le minimum de qualification, le risque est grand d'accroître la distance sociale des enseignants avec les parents au détriment de la réussite des élèves<sup>210</sup>. Les conséquences sur leurs modes de vie sont importantes et la distance prend également une tournure spatiale. Les professeurs qui enseignent en zone rurale habitent rarement sur place. Motorisés, ils préfèrent l'habitat urbain qui leur permet d'envoyer leurs enfants dans des écoles privées de langue anglaise. Dans le cas des *anganwadis* et des écoles publiques de notre terrain, certaines enseignantes arrivaient avec du retard à cause de la circulation ou de contraintes familiales. Elles présentaient leurs raisons sans gêne et arguaient de la présence effective de l'assistante qui, elle, est le plus souvent recrutée dans les environs de la structure.

Entretien avec Gowri, enseignante de 30 ans dans un *anganwadi*, à Muthialpet, le 24 juillet 2014.

*Ce matin, je ne suis arrivée qu'à 10h20. En fait, je viens de Muddialpet mais il faut que je dépose les enfants à l'école puis que je prenne la direction opposée pour venir ici. Normalement, il me faut vingt à trente minutes en moto. L'assistante habite une rue à côté et est là à 9 h. Le soir, quand le centre est fermé, elle garde chez elle les enfants dont les parents ont du retard<sup>211</sup>.*

Dans les écoles publiques accueillant les préscolaires, les enseignantes en retard mettaient en cause le système d'attribution des postes qui ne leur était pas toujours favorable, les plus anciennes choisissant une école près de chez elles tandis que les plus jeunes sont obligées d'accepter un poste éloigné.

Entretien avec une enseignante du préscolaire dans une école publique à Périuyur, territoire de Pondichéry, le 17 juillet 2014.

---

<sup>209</sup> 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.

<sup>210</sup> Cela rend également l'expansion de l'éducation scolaire beaucoup plus onéreuse et peut conduire à l'embauche de professeurs contractuels (Drèze & Sen, 2014 :152).

<sup>211</sup> Les enseignantes et les assistantes ne font jamais référence à une différence d'appartenance de caste qui expliquerait une hiérarchisation des tâches mais, selon les établissements, le mode de recrutement différencié peut sous-entendre qu'il existe un lien.

*Je viens de Gorimedu, plus loin que Pondichéry. Quand on postule pour ce genre d'emploi, il n'est pas rare que le gouvernement vous envoie à trente kilomètres de chez vous. La première fois, j'ai même fait six mois à Karaikal, puis six ans à Thiruporur. Aujourd'hui, j'ai deux enfants en 6<sup>th</sup> et 2<sup>nd</sup>. Je les pose le matin en moto à 7h, je conduis très vite pour venir ici, et je les récupère après mon travail.*

Les parents ne connaissent pas forcément les raisons de l'absence ou du retard des enseignantes mais le remarquent sans s'étonner. Ils ont peu de poids pour faire évoluer les choses et ne souhaitent pas écrire à la hiérarchie. Cela ne veut pas dire qu'ils excusent absence ou retard.

De leur côté les enseignants ou les directeurs d'établissements mettent en avant l'existence d'une distance avec les familles qui serait liée à la temporalité: l'emploi du temps dans une école doit être précis et segmenté (horaires de début et de fin des leçons, des récréations et des repas) mais ne correspond pas au temps élastique des familles qui expliquerait les délais, les moments de repos, l'entrée et la sortie échelonnées d'élèves plus ou moins assidus pendant les leçons (Alexander, 2001 : 187). Sur le terrain, certaines écoles (*preschools* ou école primaire) préfèrent instituer des horaires stricts et obligent à se présenter face à un gardien pour entrer à l'école en dehors des horaires définis tandis que d'autres acceptent que les entrées s'échelonnent sur une quarantaine de minutes (avant et après le moment de recueillement). Pour les élèves qui entrent dans les sections préscolaires, une gestion souple des horaires permet aux familles d'intégrer l'école à leur rythme, ajustant les contraintes de chacun.

Entretien avec Varadarajan, à l'école Arulvazh, Tamil Nadu, le 18 juillet 2013.

*Comme c'est le premier mois d'école, les mères et les sœurs accompagnent librement les enfants. Il n'y a pas d'horaires précis, le groupe se forme naturellement comme à la maison.*

Plus généralement, si ces exemples de distance sociale, spatiale et temporelle pourraient paraître anecdotiques, ils sont à l'image des préjugés qui ont cours sur les enseignants du système public. Les objectifs des politiques d'éducation et les moyens à disposition ne sont pas toujours adéquats, ce qui peut agir sur la motivation et la perception du statut social de l'enseignant. En se plaçant lors des entretiens de leur point de vue, nous comprenons qu'ils connaissent un certain malaise qui s'expliquerait de plusieurs manières. Les nouvelles méthodes pédagogiques (centrées sur un processus d'apprentissage plus interactif et une relation moins hiérarchisée entre le maître et l'élève) et leurs implications dans les changements d'enseignements dans les écoles primaires ont entièrement reposé sur eux, mais rare sont ceux qui ont été réellement formés. La formation est généralement dispensée à un seul enseignant de l'école chargé à son retour de former les autres qui ne partent donc jamais réellement en formation. Agents du changement social et applicateurs des directives des politiques éducatives, les enseignants n'ont jamais été vraiment questionnés sur leur faisabilité (Sriprakash,

2011). De plus, la nécessité de « rendre des comptes » avec des données chiffrées remet en question pour certains l'autorité du maître: loin d'être considérés comme des cadres autonomes et innovants, ils ont plutôt le sentiment d'appartenir au dernier échelon de la hiérarchie de leur administration. Les inspections ne sont pas perçues comme formatrices et se limiteraient d'après nos entretiens au contrôle de la tenue des registres de présence. Les progrès ne sont souvent mesurés que par des indicateurs quantitatifs (variation des effectifs) et qui ne prennent pas suffisamment en compte la spécificité de la tâche d'enseignement. Les promotions peuvent paraître plus lentes par rapport à d'autres emplois de la fonction publique (Kumar, 2010 : 275). En milieu rural, l'enseignant perd aussi sa position de seul « lettré et informateur » du village par les interactions plus fréquentes entre la ville et la campagne, la diffusion de la télévision, des journaux et internet<sup>212</sup> (Majumdar & Mooij, 2011: chap.4). L'enquête de terrain confirme que l'obtention d'un emploi public, la sécurité de l'emploi, un salaire relativement important et la possibilité de progresser vers les autres métiers de la fonction publique ont pour beaucoup influé sur leur vocation.

Ce malaise aurait pour conséquences principales des retards et un important taux d'absentéisme. Dans les années 2000, ce taux avoisinait les 25% avec des variations inter-Etats allant de 15% au Maharashtra à 42% au Jharkhand et établi à 21.3% au Tamil Nadu (Kremer ; Muralidharan ; Chaudhury & Hammer, 2004)<sup>213</sup>. Plus importantes que les salaires, l'ancienneté et les formations, l'implication dans des tâches administratives non scolaires<sup>214</sup>, la fréquence des inspections, l'effet démoralisant de leurs conditions de travail et du manque d'équipement, la richesse de l'Etat, l'éloignement géographique de leur lieu de vie et l'absence de routes carrossables, la fréquence des classes à multi-niveaux et les classes surchargées sont des variables agissant sur leur présence (Kremer et al., 2004). Les chercheurs relèvent que les promotions n'apparaissent pas transparentes aux yeux des enseignants de la base. Il faut dire que si, depuis 2001, des élections sont régulièrement organisées pour former le *District Primary School Council* (ou DPSC) en charge du recrutement, de la promotion et de la nomination des professeurs, un tiers seulement de ses membres sont élus, les autres sont nommés par le gouvernement. L'obtention de ces postes serait souvent liée à leur appartenance politique ou syndicale, notamment en ce qui concerne le plus grand syndicat enseignant en Inde, proche du Parti Communiste, ce qui rend le système très politisé. La qualité de l'enseignement est laissée à l'arbitrage de l'inspecteur de district (ou *District Inspector*) sous la vigilance des comités éducatifs de village (*Village Education Committees* ou VEC). Ces considérations ne sont pas évidentes pour les parents mais peuvent influencer sur l'attitude des enseignants. Quelle posture favoriser pour un meilleur dialogue ?

---

<sup>212</sup> La diffusion est importante en raison des coûts modiques des journaux (environ 5 Rs pour un quotidien), des téléphones portables et des cartes téléphoniques.

<sup>213</sup> L'enquête, menée sur 20 Etats au sein de 3700 écoles, se déroulait selon des visites non-annoncées.

<sup>214</sup> Dans certains Etats, ils peuvent organiser ou superviser le recensement, les élections, les campagnes de vaccination, mener des enquêtes au sein de l'école ou surveiller la confection des repas.

## **Les employées du préscolaire : une plus grande proximité avec les familles les plus modestes**

En ce qui concerne les employées du préscolaire, la distance sociale apparaît moins forte. 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 liés à la petite enfance. Nous distinguerons les employées des *anganwadis* des enseignantes des *preschools*.

Lorsque les soins ne sont plus donnés par les femmes de la famille, on s'aperçoit que les métiers de la sollicitude seraient principalement destinés à une partie de la population et sous-tendus par des rapports de domination. Les premières employées des *anganwadis* étaient par exemple recrutées parmi les femmes les plus modestes et les plus vulnérables, veuves et mères de famille monoparentales, afin de leur assurer une certaine indépendance financière. La distribution des repas et les soins élémentaires qui constituaient l'essentiel de leur tâche restaient des activités peu valorisées et essentiellement associées aux aptitudes maternelles. Elles occupaient des emplois subalternes, évoluant plutôt dans un entre-soi féminin parmi les familles les plus modestes. Le centre était lui-même implanté au sein de leur espace de vie. La reconnaissance du rôle, des savoirs et des compétences de ces femmes s'est faite progressivement.

Entretien avec Shanti, employée d'*anganwadi*, à Muthialpet, Pondichéry, juillet 2014.

*Je travaille comme enseignante depuis 1985, à l'époque très peu de femmes de la ville voulaient travailler à l'extérieur de chez elles. Les *anganwadis* étaient plutôt situés en zone rurale, ils employaient des femmes du village mais en ville c'était plus difficile de recruter des volontaires<sup>215</sup>. Moi, je venais de finir mes études (l'équivalent du baccalauréat), j'ai eu une formation de six mois spécifique à la petite enfance (organisé par le gouvernement). Mon salaire n'était que de 250 Rs, et l'auxiliaire, 90 Rs. Je n'habitais pas très loin, encore jeune fille, mon père était d'accord pour que je travaille après mes études, surtout que c'était un emploi public (...).*

L'éducation pour de si jeunes enfants n'était pas au cœur des aspirations de la majorité des familles. Garantes du bon déroulement des nombreux programmes qui leur sont

---

<sup>215</sup> Rappelons qu'aujourd'hui, les critères de recrutement des employées d'ICDS au Tamil Nadu sont : le lieu d'habitation (à moins de trois kilomètres du centre), l'âge (elles ont à leur recrutement entre 25 et 35 ans et jusqu'à 40 ans pour les veuves et les personnes vivant en zones tribales ou de montagne, ces femmes étant prioritaires pour l'obtention de ces emplois) et le niveau scolaire (10<sup>ème</sup> année d'études au minimum).

confiés, les premières enseignantes des *anganwadis* doivent convaincre les familles des bienfaits de la fréquentation régulière du centre notamment pour les fillettes. Elles participent ainsi à la promotion de l'action positive du gouvernement. Au Tamil Nadu, elles revendiquent très tôt une certaine indépendance et savent expliquer les tâches qui leur sont confiées : l'enseignement et le suivi des enfants, remplir des dossiers, parler en public devant des hommes et des femmes, suivre des procédures bureaucratiques et traiter avec leurs supérieurs hiérarchiques et des officiels (Gupta, 2012 :271). Ci-dessous, Laxmi explique comment elle est amenée à entreprendre des démarches et à négocier auprès de l'électricien, des fournisseurs et de ses supérieurs hiérarchiques.

Entretien avec Laxmi, assistante d'un *anganwadi*, à Pondichéry, le 24 juillet 2015.

*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. Le gouvernement, sur présentation de la facture, me rembourse mais c'est parfois plusieurs mois après.*

*Depuis trois mois, il n'y a plus d'électricité, j'ai fait venir les électriciens qui demandent 5000 Rs pour faire les réparations mais le gouvernement n'est pas pressé de payer...*

Entretien avec Gowri, enseignante dans un *anganwadi*, à Muthialpet, le 24 juillet 2014.

*Quand j'ai été recrutée le centre n'existait pas. C'était à moi de trouver un local qui corresponde au mieux à la subvention de l'Etat qui n'est que de 500Rs. J'ai dû m'arranger avec une dame du quartier. Elle me loue la pièce du rez-de-chaussée de son habitation. C'est tout de même 650 Rs ... Le centre doit obligatoirement fermer à 14h30 car la propriétaire du logement (elle est veuve et quasi sans ressources, elle a bénéficié de l'attribution de ce logement suite à la reconstruction du quartier dévasté par le tsunami) y vit avec son fils et souhaite se reposer quand elle rentre vers 15h des ménages qu'elle effectue chez une famille du quartier. Après 15h, si des enfants restent au centre, l'assistante qui habite à proximité les ramène chez elle où les parents sauront facilement venir.*

Gowri est amené à négocier directement les conditions d'utilisation de son local. Le territoire de Pondichéry lui alloue seulement 500 Rs pour le paiement du loyer, à elle de trouver dans un secteur géographiquement très restreint et de compléter au besoin. De la même façon, quand son centre a été détruit par le tsunami de 2004, Shanti (enseignante d'*anganwadi*) a déménagé dans une simple pièce, sans eau courante, louée



1 000 Rs par mois (environ 12,80€). Elle et son assistante complètent la somme allouée par le gouvernement et paient l'électricité. Elles ne s'en plaignent pas car elles estiment que leur salaire, grâce à l'ancienneté, est assez élevé pour que cette somme passe « quasi-inaperçue ». Le salaire actuel de Shanti est de 23 000 Rs (soit un peu moins de 300€) et celui de son assistante est de 20 000 Rs (environ 250 €)<sup>216</sup>.

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. Elles ont aussi développé des astuces et font preuve d'imagination pour résoudre les problèmes du quotidien du centre et le leur. Si le salaire reste dans l'ensemble assez faible, son paiement régulier et garanti protège les employées des *anganwadis*.

Entretien avec Laxmi, assistante d'un *anganwadi*, à Pondichéry le 24 juillet 2015.

*Je suis veuve et je gagne environ 9000 Rs par mois mais dans les faits mon salaire n'est pas versé régulièrement... Veuve, j'habite avec ma mère et mes deux fils à cinq kilomètres d'ici. Le loyer est de 2000 Rs. Mes fils ont dû arrêter l'école à la fin du collège, mais ils ne trouvent que des emplois de journaliers, comme coolie ou peintre. Heureusement, j'ai un emploi public. Cela me donne quelques facilités de report de paiement.*

Elles acquièrent un meilleur statut social directement lié à leur emploi alors qu'elles sont pour la plupart issues de milieu modeste. Leur champ de compétences s'élargissant et l'activité scolaire prenant plus de poids, elles manifestent régulièrement dans les différents Etats pour obtenir de meilleurs salaires ou conditions. La population soutient leurs revendications et les journaux s'en font le relais. Lors des enquêtes, certaines attendaient avec impatience les campagnes de renouvellement des contrats les plus récents.

---

<sup>216</sup> Son assistante donne 250 Rs pour le paiement du loyer, soit 1,25% de son salaire. Elle dit que ce n'est pas gênant car si elle est veuve, ses enfants sont mariés et autonomes et elle vit tout près à Vaithikuppam.



A large number of anganwadi workers and assistants took out a rally here on Saturday in support of their demands, which included a monthly salary of Rs. 12,500 and regularisation of services as Group 'C' and Group 'D' employees respectively.

(...) In a statement issued here, the federation demanded that anganwadi staff should not be assigned work in departments other than those coming under Integrated Child Development Services (ICDS), a Government of India sponsored programme. If they were told to carry out works

in other departments, their routine and regular responsibilities would be affected, the statement said.

The protesters sought Employees State Insurance (ESI) coverage and benefits such as Provident Fund. They demanded equal pay for workers and assistants in 'mini' anganwadi centres and maternity leave of six months. They also demanded increase in nutritional supplements for children as anganwadis functioned till 4 p.m., and uniforms for the children.

"Anganwadi staff seeks better pay" (au Karnataka), in *The Hindu*, le 1er décembre 2013. Photo: M.A. Sriram.

Même s'il est initié par l'Etat, le programme des *anganwadis* s'inscrit dans le courant des mouvements féministes indiens des années 1970 qui visent à placer les femmes vivant en milieu rural dans la dynamique du développement et à leur donner les moyens de devenir les instruments du changement social en leur fournissant des programmes qui représentent un enjeu et mobilisent leur intérêt. Les employées de centre soutiennent efficacement le travail des mères à l'extérieur du domicile et encouragent les adolescentes à continuer à aller à l'école. Elles rassurent les parents et essaient de s'adapter à leurs demandes.

Extrait de la synthèse d'un entretien long mené avec Shanti, enseignante dans un centre de Solai Nagar, Muthialpet, territoire de Pondichéry, le 16 juillet 2014 (chapitre 5):

*L'image de l'école publique est extrêmement dépréciée dans les medias mais aussi dans les discours. Les parents ont, pour la plupart, des souvenirs extrêmement négatifs au sujet de leur scolarité et du peu d'encouragement qu'on leur a porté ; certains se souviennent des coups. Alors Shanti dialogue avec les familles : la plupart sont des vendeuses de poissons, elles doivent être rassurées et certaines que la gratuité n'est pas synonyme de relégation. Le directeur de l'école voisine vient la voir régulièrement. Il repère les enfants les plus âgés et Shanti encourage les parents à les inscrire (à l'école publique) sans attendre. Elle essaie de comprendre leurs besoins car les demandes évoluent. Le repas chaud confectionné sur place et qui était le moment central de la journée à l'anganwadi ne correspond plus aux attentes des familles. La malnutrition rode toujours, comme en témoignent les*

*relevés de mesures et de maladies enregistrées au centre, mais les parents se plaignaient de la qualité du repas fourni. Ce centre participe donc à la distribution bimensuelle de poches de farine protéinée censée rendre les enfants plus forts.*

Le dialogue avec les familles et la compréhension de leurs besoins sont essentiels dans les centres *anganwadis* comme ailleurs. Les professeurs des écoles publiques interrogés ont conscience que la majorité de leurs élèves appartiennent aux familles les plus modestes et que leurs parents ont souvent connu des rapports compliqués avec l'institution scolaire. Pour certaines enseignantes du préscolaire géré par des associations caritatives, c'était même leur souhait de travailler auprès des enfants de familles modestes et le salaire de quelques milliers de roupies est avant tout un revenu d'appoint. Elles parlent alors volontiers de la spécificité de leur travail auprès des enfants, de l'importance de créer du lien entre l'école et les parents comme de la distance respectueuse qui existe entre leur statut d'enseignante et les familles. L'aspect charitable est assez vite évoqué dans les discussions menées avec les enseignantes des institutions gérées par les religieuses ou les associations.

Entretien avec Teresa George, à l'école Jayarani (structure catholique), Pondichéry, le 17 juillet 2013 :

*Ici, les enfants viennent de familles très défavorisées. Ces garçons sont difficiles à éduquer. Nous préférons qu'il y ait plus de petites filles. Elles 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. Notre travail est donc très important.*

Ces actions sont valorisantes et compatibles avec une éthique des métiers du *care* : j'offre de la sollicitude comme je pourrai en recevoir mais je sais aussi procurer une dimension relationnelle adaptée. 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 comme Gloria, à LAS, qui aide les démarches des parents migrants d'Andhra Pradesh qui ne parlent pas facilement le tamoul. Elles mettent en avant l'importance d'une démarche compréhensive, du dialogue, de la négociation (sur les temps de fréquentation, les frais) et de la participation.

Entretien avec Barhani, enseignante à Shanti Joy Nivas (structure associative), à Muthialpet, le 16 juillet 2014 (précédemment cité dans le chapitre 3).

*J'enseigne à Shanti Joy Nivas 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. J'ai*

*l'impression que l'air circule entre les bâtiments ouverts sur la cour centrale, je vois les enfants se déplacer librement et les personnes curieuses peuvent pousser le portail. Je trouve amusant de voir la surprise des parents quand ils comprennent que ce n'est qu'un établissement préscolaire car, de l'extérieur, la taille du bâtiment les laisse imaginer que c'est une école qui accueille beaucoup d'enfants, de primaire ou de niveau collège. C'est un très beau métier même si le salaire ne me rendra jamais indépendante financièrement (...) 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.*

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. Les mères sont les interlocutrices les plus recherchées et sont extrêmement dévouées.

Dans les ménages les plus pauvres, l'équilibre et l'arbitrage du budget quotidien repose beaucoup sur les épaules des femmes (Guérin, 2008:29). Elles économisent de manière drastique pour offrir des cours du soir à leurs enfants et s'épuisent à de longues journées de travail. Elles se lèvent avant tout le monde pour aller acheter le lait qui servira au *chai* (thé au lait et aux épices), chercher l'eau à la pompe publique, nettoyer la maison, préparer le repas avant d'amener les enfants à l'école puis de travailler comme domestique ou couturière à domicile. Dans un contexte de ressources limitées, la pression morale est importante. L'impératif scolaire retentit comme un jugement sans appel sur la capacité des mères à élever « correctement » leurs enfants. Elles ne se sentent pas toujours prêtes ou capables de discuter avec l'institution ou les associations. La *preschool* peut leur donner une visibilité plus grande et leur offrir des espaces de communication en les invitant à des spectacles et des animations en dehors du temps scolaire alors qu'elles ont plutôt l'habitude de participer à l'économie informelle en travaillant à leur domicile. Les mères s'y rencontrent ou y trouvent des conseils. Elles peuvent parfois bénéficier elles-mêmes de services de santé, de groupes d'aides au travail indépendant et à la participation aux coopératives féminines ou d'épargne collective.

Les élèves étant majoritairement des fillettes dans les *preschools* d'origine caritative, le discours est clairement incitatif à un enrôlement scolaire précoce. En effet, bien que l'éducation augmente considérablement les capacités de l'individu qui en bénéficie et celles de son entourage et qu'une plus grande portée des droits humains et une meilleure compréhension et usage des droits légaux bénéficient encore plus aux femmes, la reconnaissance de l'éducation pour tous et notamment des femmes est assez récente en Inde (chapitre 5). Depuis 1986, l'Etat central consacre une partie de sa politique nationale d'éducation (ou National Policy on Education) à l'encouragement des

femmes à participer au processus d'éducation (Government of India, 1986). C'est la première politique éducative qui reconnaît la persistance de la variable genre dans la marginalisation des femmes et des filles (Jandhyala, 2003). La subordination aux différentes étapes de leurs vies se traduit par la difficulté d'accéder aux emplois autres que les tâches domestiques ou les travaux des champs. La précocité du mariage et les normes sociales peuvent restreindre la mobilité des adolescentes et représenter des contraintes supplémentaires pour l'éducation des filles (Majumdar & Mooij, 2011; Lewis & Kagan, 1999). Il subsiste une crainte pour les parents d'envoyer leurs filles loin du village ou de payer pour une école privée, et malgré les politiques éducatives en faveur de la scolarisation de tous et les mesures plus particulièrement orientées vers les filles (notamment au Tamil Nadu et à Pondichéry), leur scolarité reste la plus affectée par les choix des parents. A la pauvreté de certaines familles, la préférence pour le fils peut engendrer une moindre allocation des ressources aux filles, à laquelle peut s'ajouter une difficulté d'accès aux soins et une moindre quantité de nourriture, accentuée davantage encore pour les cadettes que pour l'aînée (Lewis & Kagan, 1999).

Les actions des *preschools* gérées par les associations caritatives visent à soutenir les mères dans leur démarche en faveur de la scolarisation des fillettes. Les fournitures peuvent être gratuites, les activités scolaires peuvent dépasser les horaires classiques de l'école grâce à des cours du soir pour les plus grandes ou des activités ludiques en dehors du temps scolaire, durant les week-ends et les vacances. Les nombreuses enseignantes jouent pour cela un rôle important : elles sont de véritables médiatrices entre les familles et les institutions. Elles sont aussi plus visibles que leurs homologues masculins puisqu'elles s'occupent des enfants les plus jeunes qui sont plus facilement accompagnés par des membres de la famille. Elles discutent avec eux lors des entrées ou des sorties. Le personnel masculin, engagé auprès des plus âgés, a ensuite moins de contacts directs, moins de possibilité d'échanger autour du bien-être de l'enfant et de l'étayage dans les études qui peut lui être apporté. Les mères de familles se sentent plus libres de parler aux enseignantes du préscolaire, elles développent un lien de confiance qui peut participer à l'élaboration d'un climat positif d'apprentissage. Ces expériences de conscientisation sont importantes et correspondent aux notions de responsabilité, d'autonomisation et de choix dans un contexte de restructuration des prérogatives de l'Etat. Leur statut et leur réussite professionnelle encouragent également la poursuite des études des filles, renforçant cette boucle de rétroaction positive.

## Des modèles féminins

Les entretiens longs ont révélé la variété des situations des enseignantes explicitées tout au long des parties précédentes. Ici les deux figures se partageant l'espace préscolaire seront analysées, celle de l'assistante et de l'enseignante. En effet, cette division en deux corps de métiers perdure que ce soit dans les structures publiques ou privées. L'assistante, très présente, semble être l'ombre de l'enseignante.

L'assistante est cantonnée aux tâches de restauration, à l'hygiène des enfants et au nettoyage des locaux. Lorsque les enfants prennent le déjeuner gratuit (dans les *anganwadis* et certaines *preschools*), le repas est préparé sur place par l'assistante. Ce temps occupe une bonne partie de sa matinée, car le plus souvent, elle ne dispose que des aliments de base et doit se rendre chez les commerçants pour acheter le complément. Elle doit ensuite éplucher les légumes et surveiller leur cuisson. Il est difficile d'inclure la surveillance des enfants sur ces temps. Lors des enquêtes, les assistantes expliquent que ce sont elles qui déterminent les tâches qu'elles doivent faire, le moment où elles doivent le faire. L'enseignante n'a pas un rôle de supérieur hiérarchique direct, les activités de l'une et de l'autre semblant plutôt se faire en parallèle. Pourtant, il n'est pas rare que ce soit les assistantes qui accueillent les enfants le matin ou les gardent un peu plus longtemps que la journée de classe que ce soit dans les *anganwadis* ou même dans les *preschools* plus chics. Les parents sont particulièrement soucieux de la sécurité des jeunes enfants et peuvent chercher à discuter avec l'adulte à qui ils les confient, c'est alors l'assistante qui est leur interlocutrice. Elle s'occupe au mieux des différentes tâches pour lesquelles sa responsabilité est souvent implicite (garde des enfants en dehors des horaires, nettoyer les vêtements souillés...). Lorsque l'enseignante est absente, l'assistante d'*anganwadi* ou des écoles publiques devient même sa suppléante. Les compétences ne sont pas formalisées comme c'est le plus souvent le cas pour les métiers du *care*, renforçant l'assignation des femmes des catégories sociales les plus modestes à ces postes. Le niveau d'étude est un critère essentiel distinguant les enseignantes des assistantes. Les possibilités pour ces dernières d'évoluer vers des postes d'enseignantes par l'ancienneté ou la formation continue paraissent nulles lors des enquêtes de terrain, l'idée même semble saugrenue. Dans le système public, l'évolution des salaires par l'ancienneté a été un point non négligeable de revalorisation du métier d'assistante dans un contexte où le risque de veuvage est important. Cependant, ces contrats sont minoritaires.

Les femmes de catégories sociales plus élevées se tournent directement vers les professions d'enseignantes, qu'elles aient ou non un diplôme d'éducatrice. Ceci peut surprendre car le salaire est parfois extrêmement bas, se rapprochant dans certaines *preschools* gérées par des associations du salaire que recevrait une assistante dans une autre structure et si l'on tient compte de l'ancienneté, loin de ce que gagne une assistante d'*anganwadi* en fin de carrière. En dehors de la question de la rémunération, si l'on considère le temps passé à l'école, il est pour les assistantes toujours supérieur à

celui de la journée d'école. Peut-être pourrait-il y avoir un intérêt à formaliser l'emploi du temps de l'assistante et mieux définir ses fonctions. Elle partage véritablement un temps avec les enfants, s'occupe des soins du corps de l'enfant ou seconde l'enseignante, mais elle a aussi des fonctions en dehors du temps scolaire comme le nettoyage des locaux. Même si la reconnaissance de leurs fonctions est souvent associée à une demande en faveur d'une revalorisation de salaire, l'explicitation des compétences déjà mises en pratique peut aider à la reconnaissance et la valorisation du métier d'assistante dans les *preschools*.

L'enseignante correspond davantage à l'image de femme moderne accomplie dans une activité socioprofessionnelle intéressante et compatible avec la vie de famille (chapitre 3). Dans les décennies précédentes, les Indiens ont allié tradition et modernité en conservant une séparation assez nette des rôles masculin et féminin, les premiers pouvant plus librement adopter les influences occidentales (Lau, 2010). Si la réception de ces codes peut sembler passive du point de vue des enfants, ils éprouvent les conditions d'émancipation des figures féminines qui les entourent, mères ou enseignantes. La présence de jeunes femmes célibataires employées ou de mères de familles actives dans les classes moyennes supérieures contribue à abolir les « murs invisibles »<sup>217</sup> qui clôturent les espaces de vie. Le cinéma, les émissions de télévision ou la littérature contemporaine y contribuent également. Dans leurs romans, les écrivaines indiennes dressent des portraits de femmes qui cherchent une meilleure autonomie personnelle tout en maintenant leur place dans la famille : elles sont célibataires, salariées, émancipées de leur famille avec une plus ou moins grande autonomie à travers le travail et une carrière (Lau, 2010).

Elles montrent que les choix s'effectuent à différents niveaux. Les jeunes filles de bonne famille doivent choisir un emploi qui respecte un certain nombre de contraintes acceptables dans leur famille, leur caste ou leur clan, alors qu'elles sont amenées à travailler à temps complet et qu'en raison de leurs études élevées, elles ne sont plus cantonnées aux emplois subalternes. Elles profitent de la resegmentation du marché du travail dans les nouveaux secteurs économiques et des nouveaux emplois des multinationales (banques, bureau, service, IT) qui sont souvent les plus rémunérateurs. L'obtention d'un de ces emplois modifie la position de ces jeunes filles et la confiance qu'elles éprouvent. Il reste important de respecter un certain nombre de normes de la société et de dictats familiaux. Ce travail sur soi n'est pas évident et le plafond de verre est peut-être plus qu'ailleurs difficile à traverser. Les métiers de l'enseignement semblent plus accessibles et respectables. La princesse Diana n'était-elle pas employée dans une crèche me soufflait un jour une jeune femme récemment recrutée dans une *preschool*. Cela est d'autant plus vrai pour les jeunes filles de familles modestes qui ont mené des études supérieures. Cette jeune femme ajoute : « *Je pensais travailler à Chennai dans une banque. Ma tante devait m'héberger mais elle n'a pas pu. J'ai alors pris ce travail (d'enseignante de preschool) à côté de chez mes parents* ». L'accès aux emplois de l'Inde

---

<sup>217</sup> Di Méo, 2011.

émergente leur paraît plus hypothétique et engagerait une mobilité spatiale qui n'est pas toujours facile à négocier.

Pour ces jeunes femmes de plus en plus nombreuses sur le marché du travail, l'essor du préscolaire constitue un réservoir d'emplois. De leur côté, les garçons se trouvent confrontés dès leur plus jeune âge à des modèles féminins dont les compétences professionnelles sont reconnues. L'intériorisation du statut des enseignantes les encourage à envisager le travail féminin comme une fonction positive, et moins comme un appoint financier en contrepartie de tâches déconsidérées et souvent cantonnées au secteur informel. Pour que leur reconnaissance soit totale, il est intéressant d'appuyer sur les compétences particulières qu'elles ont su développer dans un cadre assez contraignant en raison de la nature sensible du public et de libertés matérielles et pédagogiques assez limitées. Dans la partie suivante, des exemples observés lors des visites seront complétés par des possibilités d'actions à mettre en place qui ont co-émergées en raison de ma posture empathique lors des entretiens.

### **11.2. L'organisation de rituels : valoriser les savoirs construits par les pourvoyeuses du *care***

Les savoirs construits par ces pourvoyeuses du *care* que sont les enseignantes du préscolaire peuvent être définis comme des actes efficaces lorsque s'exprime l'estime de soi des bénéficiaires et de ceux qui dispensent ces actes. La vulnérabilité de l'enfant peut être compensée par l'existence d'une sorte de contrat entre les parents et l'enseignante avec des attentes formalisées qui peuvent être l'acquisition de compétences en fin de scolarité ou l'existence de normes s'appliquant au personnel et aux locaux par exemple. Dans une relation d'interdépendance, les activités du *care* transforment ainsi ceux à qui elles s'adressent mais aussi celles qui les exercent et développent des compétences qui leurs sont propres.

*La sollicitude peut s'avérer inadéquate, le soin peut mal répondre ou ne pas répondre au besoin. La compétence est donc requise pour manifester à autrui la réalité, et pas seulement l'intention, de la sollicitude. La compétence fait passer du désir à la réalité. Elle rend possible l'adéquation de la réponse à la demande. Il est moralement nécessaire que l'activité réussisse (Zielinski, 2010 :18).*

Les interactions entre enseignantes et jeunes élèves peuvent être régulées par les rituels qui sont autant des lieux, que des temps ou des règles pour apprendre (Meirieu, 2016 : 81). Le rituel constitue la « plus ancestrale des médiations, celle dont les hommes ont vu très vite qu'elle pouvait les protéger contre l'errance de l'émotion », il impose « une organisation de l'espace et du temps, en assignant des places et en codifiant gestes et paroles, il règle la vie collective, garantie la sécurité de chacun et définit les frontières de son action » (Meirieu, 2016 : 96). La manière dont les enfants s'approprient l'espace



singulier de l'école dépend de la façon dont ils éprouvent ces nouveaux espaces et dont ils comprennent leurs fonctionnalités (chapitre 4). Alors qu'ils expérimentent pour la première fois un espace réglé et partagé avec leurs pairs, ils s'attachent aux rituels mis en place et guidés par leur enseignante. Les enquêtes de terrain et les entretiens ont montré que si les contraintes sont nombreuses, les possibilités de créer des rituels adaptés et adaptables existent : l'espace peut être aménagé pour faciliter les apprentissages des jeunes enfants et des méthodes spécifiques peuvent être conçues pour les différents domaines d'enseignement.

### **Aménager un espace propice aux apprentissages**

Parmi les grandes mutations techniques de l'enseignement élémentaire, M. Foucault considérait l'importance de l'assignation des places individuelles qui a rendu possible le contrôle de chacun et le travail simultané de tous (Foucault, 1975 : 172). La méthode évolue, l'enseignant n'est plus le maître d'un élève sur un temps court pendant que le groupe patiente et que chacun attend le moment que lui sera consacré. L'enseignant organise un espace scolaire comme une « machine à apprendre, mais aussi à surveiller, à hiérarchiser, à récompenser » (Foucault, 1975 : 172 - 173). Les enseignants de nos terrains essaient de s'appropriier au mieux l'espace préscolaire. Dans cette sous-partie, ce sont les rituels d'aménagement de l'espace et d'optimisation des ressources qui sont mis en valeur dans le but d'améliorer les méthodes d'apprentissages dans les établissements où s'effectue la préscolarisation. Par exemple, le rituel d'aménagement de l'espace<sup>218</sup> s'effectue dans un cadre imposé, où sa marge de manœuvre est assez étroite, notamment sur le plan matériel et financier. La majorité des structures sont d'ailleurs marquées par l'exiguïté des locaux et des effectifs pléthoriques. Les lieux peuvent cependant être aménagés selon plusieurs objectifs : « créer » un espace collectif (pour parler ensemble) et des espaces fonctionnels (pour peindre, lire, jouer...) distincts de zones plus personnelles, voire de territoires de repli pour les élèves comme pour les adultes (enseignante ou assistante). Les adultes de l'école personnalisent aussi l'espace en fonction de leur conception des relations sociales et de leur représentation de la communication entre enfants. L'aménagement de l'espace de la classe reflète alors leurs conceptions et leur implication dans ce lieu de vie.

Tout au long de la journée d'école du jeune enfant, alterneront les activités collectives et individuelles, les moments d'apprentissages, d'appropriation, de réinvestissement, de

---

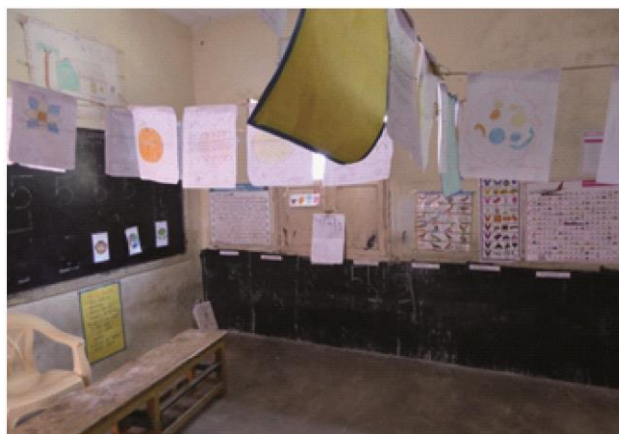
<sup>218</sup> Meirieu distingue trois niveaux de ritualisation (2016 : 84) : « le rituel d'aménagement de l'espace par lequel chacun s'approprie un territoire, installe ses outils de travail, se ménage un lieu d'où il peut se déployer et où il peut se replier, le rituel de répartition du temps qui détermine la place respective des activités individuelles, duelles, collectives, et enfin le rituel de codification des comportements par lequel sont instaurées les règles qui garantissent la sécurité physique et psychologiques des personnes ».

jeu et de repos. Pour autant, le lieu reste le plus souvent le même, parfois séparé d'autres classes par de simples cloisons mobiles. Les lieux secondaires à disposition telles que des salles de motricité, de repos, de jeux ou autres sont rares. Les enseignantes modifient au mieux l'aménagement de leur salle de classe même si leur marge de manœuvre est assez restreinte tant du point de vue financier que matériel. Le regard de la hiérarchie, des collègues ou des parents peut représenter une contrainte sociale plus ou moins forte. Les exemples proposés ci-dessous semblent transposables dans la plupart des écoles visitées.

## Planche photographique 17 - Un espace propice aux apprentissages



Pendant les grandes vacances, les enseignantes de l'école Little Angels ont peint les murs à hauteur des enfants avec des alphabets, des nombres en colonne et un abécédaire.



Dans une école publique à Villupuram, les tableaux à hauteur des enfants occupent un pan de mur entier. Au-dessus, des posters plastifiés distribués par le gouvernement ont trouvé leur place. L'espace aérien est utilisé pour accrocher les productions artistiques.



A l'école Cascade, un ovale tracé avec du ruban adhésif symbolise l'espace de travail et de regroupement.

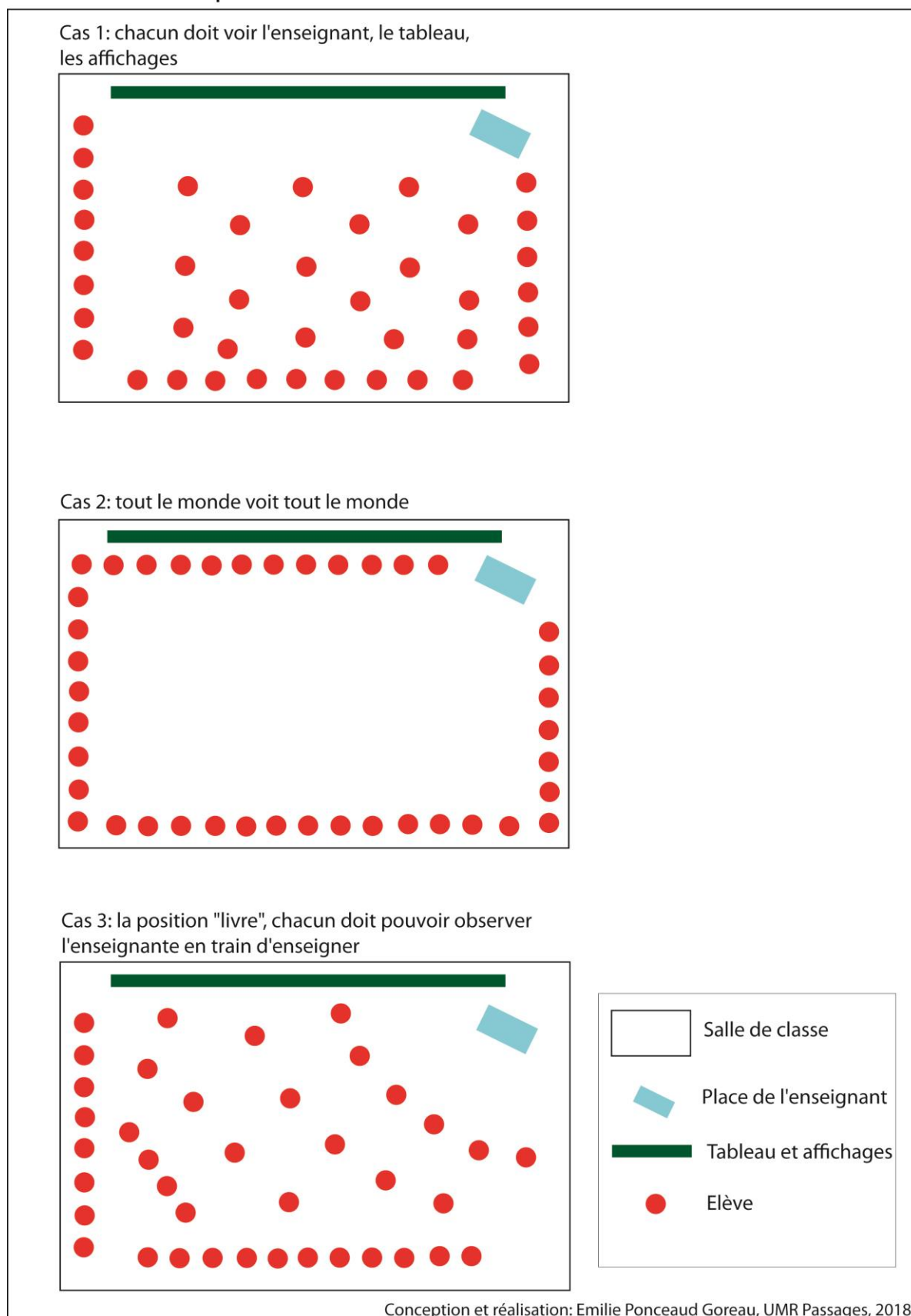
Tout d'abord, les apprentissages des jeunes enfants nécessitent la création d'un espace de regroupement dont les fonctions sont diverses. C'est d'abord un espace de convivialité pour commencer ou terminer la journée, c'est là que sera fait l'appel, que se construira la notion de temps et son usage social à travers la date ou le calendrier. Il est utile pour favoriser le langage entre les pairs, entre les enfants et l'enseignante, et assure à cette dernière une gestion plus facile du groupe dans un espace délimité. Des affichages mémoires pour la numération (bande numérique) ou la reconnaissance de lettres (alphabet, abécédaire) sont également utiles. Tous les élèves assis en tailleur sont placés de manière à les voir. Quelque soit le visiteur entrant dans la salle, ces affichages sont les premiers éléments visibles de l'enseignement dispensé. Ils sont ce que l'enseignante donne à voir et quelles sont ses attentes envers les élèves à un moment donné. Ils sont utiles aux échanges et aux découvertes collectives (cas 1, schéma ci-dessous). 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 du quotidien. Dans certaines écoles, ce sont les enseignantes qui se chargent de peindre directement sur les murs les invariants comme les alphabets tamoul et latin, la bande numérique, l'abécédaire avec des mots anglais. Le tableau peut alors être utilisé pour les apprentissages plus ponctuels selon les besoins. Fixé à la hauteur des enfants, il peut aussi s'étendre en longueur pour que plusieurs enfants l'utilisent en même temps sous le regard de l'enseignante, c'est elle qui observe les enfants au tableau et non plus l'inverse.

L'espace de regroupement peut être créé assez facilement en l'absence de mobilier encombrant, quelque soit la taille de la salle. Tout le monde doit voir tout le monde (cas 2). Il s'agit avant tout de créer un espace à partir d'un vide qui peut être symbolisé par un cercle ou un ovale matérialisé par un ruban adhésif sur le sol. De nombreuses écoles séduites par l'appellation Montessori arborent ce cercle au centre de la salle. Avec un cercle tracé au sol, les enfants sont tous au même niveau et peuvent regarder vers chaque membre du groupe. Il faut aussi imaginer que des espaces secondaires peuvent ainsi coexister dans les coins de la pièce : des ateliers en petits groupes, des enfants seuls peuvent se distraire, se reposer ou recommencer une activité parallèlement à la majorité des élèves réunis dans le cercle. Pour des situations nécessitant un alignement ou un face-à-face, l'usage de nattes est également très pratique et reste peu onéreux.

La position « livre » est également très importante (cas 3), chacun doit pouvoir observer « l'enseignante qui est en train d'enseigner », c'est-à-dire que les élèves focalisent leur attention sur elle quand elle lit une histoire, leur fait découvrir une comptine, une poésie ou une chanson. Cette position magistrale théâtralise les apprentissages, singularise un moment jugé important. L'enseignante, de préférence assise sur une petite chaise, est placée face à ses élèves qui eux sont assis en tailleur et selon un angle d'ouverture qui permet à tous de voir les images et de bien entendre l'histoire. Une légère hauteur permet de se démarquer des élèves et d'effectuer une surveillance active. Une deuxième ligne peut être créée grâce à de petites chaises ou des bancs.

Figure 9 - La classe: un espace évolutif

## La classe : un espace évolutif



L'espace restreint de la salle de classe est donc organisé et partagé sous l'arbitrage de l'enseignante. Le ratio d'occupation de l'espace par un élève est souvent minime. A l'image de la plupart des logements, le corps des enfants est donc spatialement contraint. Cela encourage l'acquisition plus ou moins consciente d'un certain nombre de postures corporelles acceptables dans cet espace réduit, renvoyant à l'image d'une hexis corporelle vécue comme l'incorporation des structures de l'espace social telles qu'elles se présentent au sujet en fonction des positions qu'il y occupe. Cette forme d'hexis est directement associée à l'habitus, elle est l'expression dans et par le corps lui-même ou au plus près de lui, de cet habitus (Durand, 2014).

La prise en compte de cet aspect peut être une attention particulière à la manière dont les enfants sont invités à se tenir, à poser leur voix, à la position du corps dans l'espace physique. Le calme demandé pour ne pas déranger les cours voisins ne signifie pas le silence, et des moments réglés tels que les chants ou les récitations sont particulièrement importants pour que les jeunes enfants ne soient pas pour autant en position de soumission. Les gestes s'ils sont réduits doivent viser la précision. Les déplacements ne sont pas fortuits et désordonnés lorsque les itinéraires sont clairement identifiés par les enfants, intégrés dans leur schéma de l'école et des parties qui leur sont accessibles ou non.

L'expérience corporelle de l'école se poursuit en travaillant les manières de tenir son corps (ce que l'on doit ou ne pas faire, à tel moment ou à un autre) dans un espace qui reste le plus souvent étroit. L'identification des postures d'écoute et de travail permet à l'enfant de bien positionner son corps et de prendre conscience de ce que l'on attend de lui. La valorisation des tâches d'enseignement par rapport à la fonction de garderie encourage également cette recherche d'une meilleure hexis corporelle. Les appréciations des adultes de l'école sont empreintes de connotations morales et visent une bonne tenue, une meilleure aisance ... Dans le même temps, l'uniforme souhaité par une majorité de parents, d'enseignantes ou de dirigeants de structures, est une première contrainte corporelle qui sous-tend que des déplacements ou des positions seront interdites ou déconseillées. Autant de données que l'enfant incorpore à son entrée à l'école.



Téresa, enseignante à Jayarani, insiste sur la tenue des enfants pour écrire : l'ardoise est installée sur le cartable lui-même posé sur le banc, les enfants doivent être assis bien droits et de face.



Des bancs et des tables ont récemment été installés dans la classe des plus grands élèves de l'école Little Angels. L'enseignante apprécie de les voir bien assis face au tableau et surveille leur posture.

Même si, à la *preschool*, la présence de l'adulte est permanente et qu'il reste un référent pour l'enfant, le contact physique adulte-enfant est exceptionnel et le langage remplace les gestes d'affection ou de réprimande que l'enfant connaît à la maison. Même si les enfants vivent spatialement les uns près des autres, le contact physique diminue également entre eux au profit des échanges oraux. Cette nouvelle posture d'échange par le langage peut être favorisée par l'aménagement de l'espace-classe avec un espace de regroupement qui permet de mettre les élèves en interaction les uns avec les autres mais aussi l'organisation de moments et de lieux où les échanges oraux en petit comité peuvent se dérouler : quelques chaises ou une natte près d'un bac de livres, d'une boîte de jeux ou autour d'une table, quelques marches sur le porche où l'on peut s'asseoir pendant la récréation, un banc à l'ombre dans la cour...

L'utilisation de l'espace-école et de l'espace-classe répond à différents besoins. Alors que les activités de classe s'enchaînent, les déplacements d'objets doivent être rapides et sécurisés. La présence de mobilier mobile semble très intéressante pour les salles de classe les plus modestes ou de manière générale celles qui disposent de peu d'espace. Le déplacement de chaises ou de bureaux pliables reproduit une situation connue par les enfants qui habitent des logements exigus, particulièrement en ville. Ils sont habitués à déplacer les objets selon les activités. Dans les salles de classe, les nattes peuvent être très pratiques et représentent un matériel peu coûteux et facile à stocker. Elles peuvent délimiter une zone de travail (ou de repos) et circonscrire les déplacements limitrophes.



## Planche photographique 18 - Différents aménagements de l'espace-classe



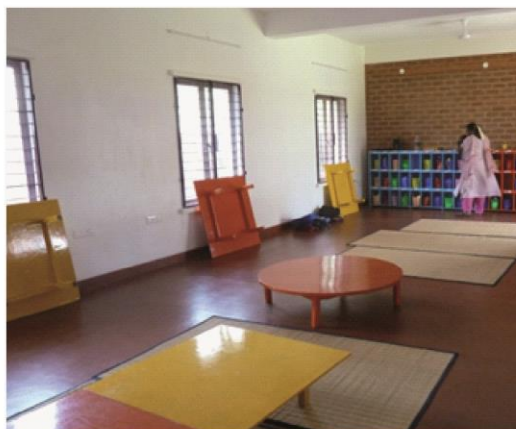
A l'école Little Angels, l'aménagement de la salle de classe diffère selon les activités : les petites chaises sont installées par l'assistante pour des moments d'apprentissages, les enfants déjeunent assis sur le sol puis, en début d'après-midi des nattes sont installées pour un moment de repos.



A l'école Asharya, des bureaux mobiles sont installés par les élèves eux-mêmes lors des activités. Ils les replient et les rangent ensuite.



A l'école Amabalam, l'enseignante utilise de petites tables pour réunir un groupe restreint d'élèves.



A Shanti Joy Nivas, un large espace d'activité est encadré par des meubles de rangement accessibles aux élèves dans la salle des plus jeunes (à gauche). Les peintures au sol peuvent leur indiquer facilement la place que l'on attend d'eux lorsque le groupe est reformé pour certaines activités. Dans la salle des plus âgés, des tables basses et des nattes sont utilisées de différentes façons. Des étagères de rangement pour les cartables et panier-repas des enfants occupent un pan de mur.



L'usage de bureaux amovibles a été observé dans certaines écoles. Il s'agit de plateaux sur pieds repliables qui créent rapidement un plan solide pour l'écriture. Cela corrige la position de l'enfant qui glisse ses jambes dessous et l'emprise au sol reste minimale. Quelques enfants peuvent être réunis par l'enseignante autour de cette table pour des tâches de manipulation, évitant que le matériel soit abîmé s'il avait été laissé au sol. Ce type de bureau est léger, facilement repliable par l'enfant lui-même qui peut le transporter aisément jusqu'à un espace de stockage ou le placer contre un mur les uns derrière les autres. Lors des enquêtes, les chaises en plastique étaient plébiscitées dans les écoles pour favoriser une attitude d'écoute et une meilleure attention des élèves. La présence d'un dossier oblige au maintien de la partie supérieure du corps tandis que la suspension des jambes limite l'activité de ces dernières. C'est un matériel peu coûteux mais fragile lorsqu'il est manipulé par les enfants.

Alors que les enseignantes travaillent avec peu de matériel dans les écoles publiques ou subventionnées, les rares étagères débordent souvent de fournitures stockées et entassées pêle-mêle car les fichiers et les cahiers sont envoyés pour l'année entière. Les enseignantes se plaignent régulièrement du manque de rangement de leurs salles de classes, et il n'est pas rare que sur leur bureau s'entassent les fournitures qu'elles déplacent plusieurs fois dans la journée. Cet aspect est loin d'être anecdotique car cela les empêche de stocker du matériel de récupération qui pourrait leur servir éventuellement dans des activités futures, ne les poussant à conserver que ce qui leur est institutionnellement nécessaire.



Les différents fichiers et cahiers sont stockés sur une étagère toute en longueur qui traverse la grande pièce où cohabitent les trois niveaux de l'école Little Angels. Elle est adossée au mur où se situent les deux portes vers la cour, les deux fenêtres et une petite étagère où les enseignantes conservent quelques jeux de société. Ce jour-là, des stagiaires étrangers qui séjournent par intermittence à l'école avaient entreposés leurs sacs à dos devant.

Lors des entretiens, il ressort également que les enseignantes regrettent de ne pas disposer de suffisamment de livres adaptés à l'âge des enfants. En effet, seuls quelques récits dans les fichiers d'exercices, deux à quatre par trimestre, sont à leur disposition. Quelques libraires vendent des albums autour des héros de dessins animés mais leur intérêt scolaire est assez négligeable et peu d'écoles disposent d'une ligne budgétaire pour l'achat de livres en dehors des manuels et des fichiers. Les enseignantes ont très rarement à leur disposition des bibliothèques de classe (seulement dans les écoles franchisées de notre enquête pour lesquelles les parents paient une cotisation) et n'en achètent pas personnellement pour leurs élèves.

Cependant, en s'inspirant des initiatives rencontrées et de discussions menées avec les enseignantes, une ébauche de bibliothèque adaptée au jeune public peut être créée dans la classe. L'enseignante peut écrire dans des petits cahiers les contes qu'elle aime raconter aux enfants : ils serviront de mémoire à la classe, ils peuvent être lus par un autre adulte de l'école. Les enseignantes sont assez exigeantes lors des exercices calligraphiques et s'appliquent beaucoup lorsqu'elles préparent les modèles dans les cahiers ou au tableau. Cette qualité pourrait être mise à profit dans l'écriture et l'illustration de ces petites histoires. Les cahiers coûtent entre 10 et 40 Rs, les outils scripteurs sont peu chers, un stylo à l'unité coûte environ 5Rs et une pochette de feutres 20 Rs. Si le titre et une illustration manuscrite par la maîtresse sont bien visibles, les enfants comprennent de quoi il s'agit. Ils peuvent manipuler librement les textes ou demander à l'adulte de lire telle ou telle histoire.

Les éditeurs profitent également de l'engouement des familles pour l'enseignement des plus jeunes pour proposer à bas prix des abécédaires et des livrets thématiques sur les animaux familiers ou sauvages, les fruits et les légumes ou les moyens de transports. Ils sont disponibles sur les marchés de rue grâce à de nombreux revendeurs indépendants. Cela peut être complété par la recension d'histoires (fables ou récit qui mettent en scène les bons comportements à adopter) et de comptines écrites dans d'anciens fichiers d'exercices, découpées et conservées dans de petits cahiers. Des panières ou des boîtes paraissent plus appropriés que les étagères. Le principal avantage est que les enfants puissent manipuler les ouvrages et avoir une vue d'ensemble des couvertures ou des illustrations dans le cas de textes manuscrits. La perception visuelle de l'enfant retiendra l'attractivité du volume représenté par la panière alors que les étagères ont un effet à deux dimensions moins attrayant. Encourager la manipulation de ces supports est importante car le livre reste de manière générale attaché à la culture scolaire et il est difficile pour les jeunes enfants de s'en procurer<sup>219</sup>.

---

<sup>219</sup> Le rapport UNESCO 2016 souligne qu'un des principaux facteurs qui aident les enfants à exploiter pleinement leur potentiel est un contexte familial riche en matériels d'apprentissage et propice aux interactions. Sur la période 2010-2015, dans 54 pays dont la plupart affichaient des revenus faibles ou moyens inférieurs, 19% des foyers possédaient au moins trois livres pour enfants et 7,5% d'entre eux en possédaient au moins dix. Moins de 1% des 20% familles les plus pauvres possédaient au moins dix livres (UNESCO, 2016 : 43).



Ces petits fascicules ont été achetés sur les étals d'un marché de rue entre 10 et 20 Rs.



Cette enseignante de l'école Eurokids de Muthialpet a fabriqué de nombreux carnets à disposition des élèves à partir d'images découpées dans des magazines, des publicités et d'anciens fichiers. Celui-ci traite des contraires.

Toutes ces considérations ne sont pas décontextualisées d'un champ de réflexion plus large sur les méthodes en cours dans les écoles primaires publiques et subventionnées du Tamil Nadu et de Pondichéry. De nouveaux dispositifs plus proches du rythme des élèves ont été mis en place (chapitre 5) et il est donc vraisemblable et souhaitable que cela se poursuive dans les niveaux préscolaires. Les paragraphes suivants présentent une liste non-exhaustive d'activités qui correspondent aux enseignements dispensés que j'ai pu observées et aux contraintes financières, matérielles et spatiales de la plupart des écoles visitées sur le terrain complétées par celles d'autres régions et pays, collectées à partir d'une veille sur internet ou de ma propre expérience.

### **Adapter et concevoir ses méthodes**

Les paragraphes qui suivent sont loin d'être anecdotiques et constituent une base d'analyses de situations variées. Ce sont des savoirs co-construits tout au long des observations participantes et des entretiens qui mettent en valeur les attentes des parents du Tamil Nadu et de Pondichéry et des institutions préscolaires, tout en faisant ressortir l'image que se font les enseignantes de la tâche qui leur est confiée. Les situations suivantes sont des préalables à la maîtrise de compétences et de savoirs attendus en première année de primaire en Inde sans pour autant qu'elles soient des versions édulcorées des activités qui y seront menées. Les situations prennent en compte les contraintes matérielles et de gestion du groupe ainsi que le souhait des

enseignantes d'évoluer vers des pratiques qui soient plus adaptées à l'âge des enfants sans pour autant s'apparenter à des jeux. Dans la plupart des écoles visitées, de longues plages d'inactivités sont rythmées par des situations d'apprentissage courtes mais denses organisées selon la programmation des fichiers. L'élève au milieu des autres enfants a alors une activité intense de concentration pour répéter au mieux ce que dit l'enseignante. Les moments de découverte et de réinvestissement des notions ne sont pas prévus par l'éditeur.

Les premiers points s'intéressent aux savoirs les plus communément évoqués dans les discussions liés aux apprentissages en *preschool*, les points suivants prennent en compte un développement plus général de l'enfant.

Premièrement, la maîtrise de l'outil scripteur est primordiale et constitue une attente partagée par les différents acteurs de l'école. C'est un temps long qui s'inscrit dans la corporéité de l'enfant qui acquiert peu à peu les gestes adaptés à la motricité fine. Celle-ci a pour objectif principal la coordination de la main et des yeux et constitue un point essentiel des apprentissages préparant à l'écriture. Les mouvements sont de plus en plus fins, précis et minutieux, travaillant autant l'agilité des doigts que la souplesse du poignet. Hormis l'écriture réitérée de lettres les unes après les autres, de nombreuses activités peuvent être menées en variant les supports et le matériel correspondant réellement aux âges et aux capacités du jeune enfant. Une liste non-exhaustive commencerait par la fabrication de boulette de papier, le collage de papiers de différents couleurs et différentes épaisseurs ou le jeu de Kim<sup>220</sup> qui stimulent le sens kinésique. Grâce à une activité de tri de graines ou de boutons, la manipulation d'objets de différentes tailles permet de travailler la coordination. Le transvasement d'eau ou de graines entre différents récipients ou avec une cuillère, l'utilisation de boutonniers, de glissières, de lacets à nouer, de cordes à tresser sont aussi des activités que l'on retrouve dans les écoles Montessori classiques. La fabrication de pompons de laine, le découpage, l'enfillement de perles, l'utilisation de pinces à linge favorisent 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 kinétique<sup>221</sup> conduisent à l'appropriation de la forme de la lettre. L'origami peut être pratiqué par les plus grands qui ont atteint un certain degré de finesse de leurs gestes. L'écriture de lettres ou de mots à l'ardoise, au tableau puis sur le cahier ne sont qu'une finalité.

---

<sup>220</sup> 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.

<sup>221</sup> Le sable « kinétique » ou sable à modeler sensoriel s'approche de la texture du sable mais est aussi malléable que de la pâte à modeler. Il s'obtient facilement en mélangeant sept tasses de farine avec une tasse d'huile que l'on colore avec des craies de couleur râpées. Il se conserve de préférence dans des sacs hermétiques.



A l'école Cascade, des récipients de toutes tailles, contenant des graines, des cuillères ou encore une râpe et des carottes sont disposées sur de petits plateaux en libre accès.

Deuxièmement, la focalisation des parents sur la maîtrise d'un lexique de base en langue anglaise mobilise beaucoup de temps. Ces moments sont essentiellement consacrés à la répétition. Cette dernière facilite sans aucun doute la mémorisation puisque chaque rappel d'une information consolide sa trace mnésique. Cette méthode permet aussi la mise en place de certains automatismes gérés par la mémoire procédurale. Sous forme de chants ou de comptines, l'apprentissage de l'anglais se prête assez bien à l'enseignement préprimaire. La différence entre ceux qui découvrent et ceux qui pratiquent une forme plus ou moins avancée de bilinguisme à la maison est encore faible. Les enseignantes utilisent les connaissances acquises lors de leurs études secondaires.



Comptines mimées à l'école Ashariya, Pondichéry, le 12 août 2013.



A l'école Little Angels, les maîtresses donnent la leçon de vocabulaire anglais en même temps : la maîtresse des plus petits utilise un imagier (à gauche), tandis que celle des moyens surjoue une comptine et que celle des plus grands sont assis face au tableau (à droite).

A cela peuvent s'ajouter des situations d'apprentissage et surtout de réinvestissement pensées comme des images mentales qui encouragent la création d'une mémoire à long terme. Cela peut être facilité par des associations de mots en groupant par exemple le vocabulaire par familles de mots ou en utilisant des fascicules illustrés (10 à 20 Rs sur les marchés). L'enseignante peut construire avec ses élèves des abécédaires, des albums à compter, des jeux de Memori ou de tri d'objets qui aident autant à la construction de la pensée qu'au réinvestissement du vocabulaire. Ce matériel peut être fabriqué 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...

Troisièmement, un travail sur la construction de la pensée est difficile à mener car des supports matériels variés sont souvent nécessaires. La structuration même de la pensée se fait à travers des activités qui prennent en compte une progression liée à l'âge de l'enfant et qui sont suffisamment nombreuses pour que les notions soient éprouvées et assimilées. Les fichiers, supports essentiels de la plupart des enseignantes de sections préscolaires, abordent trop rapidement certains savoirs complexes qui nécessitent un travail de logique et de manipulation conséquent. C'est le cas par exemple du dénombrement et de la construction du nombre. La programmation des activités s'appuie le plus souvent sur l'apprentissage systématique de la comptine numérique (souvent jusqu'à 100, ce qui est surprenant par rapport à l'âge des enfants) et le fait de recopier les nombres selon un ordre croissant sans revenir sur les nombres précédemment étudiés. Pourtant, de nombreuses activités peuvent être menées avec du matériel de récupération, en variant la taille du groupe jusqu'aux activités individuelles. Des bâtonnets de glace peuvent servir à des jeux tels que le fourmillon où le dénombrement passera par la création de paquets de 10 symbolisant les dizaines ou un jeu de marchande où les commandes sont écrites et où les bâtonnets seront autant de pièces. Des cartes à jouer sont utiles 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). Des activités empruntées à la pédagogie Montessori peuvent aisément être mises en place comme l'usage de réglettes rouges et

bleues pour visualiser les tables d'addition ou de soustraction et les compléments à 10, ainsi que les chaînes de perles qui permettent de visualiser ou placer les nombres sur la chaîne, en comptant de 10 en 10 (le nombre 30 étant déjà pour leur âge un grand nombre).

Des activités qui apparaissent plus ludiques méritent leur place dans les apprentissages. Le Mikado est un jeu d'adresse et de patience qui consiste à retirer une à une les baguettes entremêlées sans faire bouger les autres. Le dénombrement des baguettes se fait à la fin de la partie, un code couleur chez les jeunes enfants peut par exemple facilement faire travailler les notions de double. Le jeu peut être fabriqué avec de simples pics à brochettes ou bâtonnets et un peu de peinture. Les lotos ou les dominos construits sur du carton par l'enseignante donnent lieu à d'innombrables situations d'apprentissages. Les premiers améliorent la reconnaissance de lettres, de nombres ou de couleurs. Les seconds permettent le dénombrement et la reconnaissance de nombres jusqu'à 6, ils peuvent donner lieu à des versions qui combinent différentes couleurs ou formes géométriques. D'autres jeux sont assez courants en Inde comme le « snake and ladder » (qui ressemble au jeu de l'oie) ou la chenille à compter.

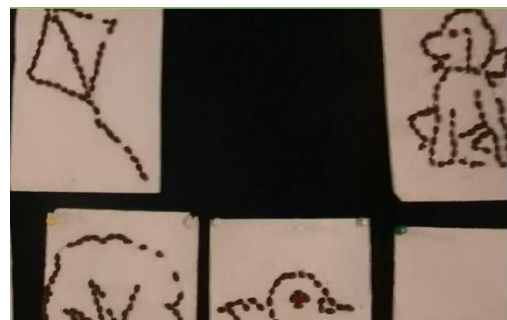
Quatrièmement, d'autres compétences peuvent apparaître comme secondaires aux parents mais participent de différentes manières au bon développement sensori-moteur de l'enfant et à son intelligence sociale. Les programmes, symbolisés à travers les fichiers d'exercices, n'y font pas directement référence. Ce sont des savoirs qu'une majorité de parents et peut-être d'adultes des écoles pensent intuitifs, acquis par imitation ou directement associés aux seules expériences enfantines menées entre pairs et sans la présence de l'adulte. Pourtant, le guidage de celui-ci n'est pas vécu comme une ingérence par les enfants eux-mêmes et ceux-ci associent positivement la présence, les jeux ou les supports que l'adulte met à leur disposition. C'est l'essence même des métiers du *care* lorsque la sollicitude devient compétence professionnelle.

Tout d'abord, la perception de l'espace est une notion difficile à travailler simplement à partir d'un fichier car la manipulation et les déplacements sont essentiels. L'espace de la classe étant limité, certaines activités peuvent néanmoins être adaptées. Des chemins peuvent être tracés dans le sable ou symbolisés par des crayons ou des bâtonnets posés les uns à la suite des autres. Le parcours de « la route sans fin » poursuit ce type d'activité, il s'agit de donner à chacun une feuille où sont dessinées des routes (ou des rails, en référence au dessin animé grand public « Thomas the train » diffusé en anglais chaque matin avant l'école) qui peuvent se poursuivre au-delà de la feuille comme un puzzle infini, des éléments de décors sont dessinés prêts à être coloriés par l'enfant : une école, des magasins, un réservoir d'eau, des arbres, une station service, un toboggan. Le tangram est également très utile, il s'agit d'un puzzle géométrique de sept pièces que l'on peut construire sur du papier ou du carton. Ensuite, en suivant un modèle, l'enfant reproduit des formes évocatrices telles que le lapin, le canard, l'enfant, le bateau...



Les jeux de construction sont coûteux et les versions en plastique bon marché peu solides. Certaines écoles, gérées par des associations, en possèdent parfois, récoltés auprès de familles européennes. Ils sont plutôt destinés aux élèves de PKG à moins que les établissements ne mettent en valeur une approche plus ludique. Des planchettes de bois ou des jouets simples peuvent trouver leur place à la manière dont Fröbel avait introduit ses « dons » : la balle (jouet premier et élémentaire de l'enfance), la boule, le cylindre... En les manipulant et en les combinant, l'enfant découvre les lois de la nature, la fluidité du mouvement avec la balle, la rotation de la toupie, le mouvement dans la fixité du corps solide représenté par la boule ou le repos grâce au cube, le cylindre illustre les possibles combinaisons intermédiaires, les infinies possibilités d'addition et de combinaison des petits cubes et planchettes (Brugère & Rayna, 2010 : 56). Ces jouets mènent à l'acquisition d'habiletés et de savoirs qui s'enrichissent de potentialités symboliques pouvant donner lieu à des utilisations artistiques.

Les activités artistiques peuvent être diverses, utilisant l'espace restreint et individuel de la page de papier ou s'inscrivant dans un espace plus grand et collectif. Adaptées aux possibilités des jeunes enfants, elles se déroulent dans un espace restreint et avec peu de moyens. Par exemple, des activités musicales peuvent se dérouler autour de chants et de rondes, de jeux de modulation de la voix, d'une élaboration de rythmes frappés sur différents supports, d'une découverte sonore en soufflant dans des tuyaux de différents diamètres et de différentes longueurs... Les activités d'expression théâtrale seront centrées sur des imitations ou des interprétations grâce à des marionnettes ou des silhouettes de papier montées sur un bâton pour l'animer ou s'amuser avec les ombres. Les jeux de rôles sont exacerbés avec la représentation d'animaux sauvages (serpent, tigre, rhinocéros, crocodile, geckos, zèbres), d'animaux dressés (singe, éléphant, dromadaire...), domestiques (chien, chèvre, veau, âne...), lointains (kangourous, panda...), des oiseaux (perruches, huppés...) ou des humains référents des enfants (papa, maman, grand-mère, bébé...). Le matériel de récupération est utilisé à travers d'étonnantes compositions plastiques planes et en volume : les pelures de crayons de couleur taillés forment des fleurs ou des écailles de poissons, des pompons de laine, des marionnettes avec de vieux tissus, des bouchons servent à tracer des ronds de tailles différentes, des petits bouts d'éponge permettent d'utiliser très peu de peinture, tandis que sont constitués des herbiers après avoir fait sécher feuilles et fleurs.





Productions artistiques avec des matériaux collectés (feuilles, copeaux de crayon, graines, origami en papier journal peint avec des ocres) dans la cour ou dans la classe de l'école Isaiambalam, Tamil Nadu, le 26 juillet 2013.



Ces activités favorisent le bien-être des élèves en développant leur créativité et leur expressivité dans un cadre réglé s'apparentant aux pratiques préprimaires recherchées dans la plupart des écoles préscolaires. Les activités physiques et sportives, qui développent les capacités motrices et permettent de mieux connaître son corps, sont celles que j'ai pu le moins observer.

### **Adapter les activités physiques et sportives**



Extrait d'une séquence filmée à l'école Isaiambalam : jeux de rondes, courses de grenouilles..., Tamil Nadu, le 26 juillet 2013.



Quand elles sont présentes, les enfants sont mis dans des situations qui ressemblent aux sports des plus âgés : l'athlétisme ou le cricket par exemple. Le plus souvent les activités

physiques sont inexistantes, les enseignantes arguant que la journée scolaire est très courte ou que les locaux sont inadaptés. Pourtant, le corps de l'enfant, spatialement contraint par l'exiguïté des locaux fréquentés, a besoin de se déployer et de se mouvoir, l'enfant concentré sur les tâches d'apprentissage a besoin de s'évader, de jouer avec les autres. En l'absence de cour ou en raison d'une trop forte chaleur, ces activités physiques et expressives doivent être menées à l'intérieur. Le partage des locaux entre différents niveaux scolaires contraint les déplacements et limite les nuisances sonores.

Cependant, des jeux réglés peuvent être proposés. L'enseignante peut mener divers jeux en plaçant les enfants en cercle ou en tolérant de petits déplacements: reconnaître un enfant qui parle alors que les autres ont les yeux fermés (devine qui c'est ?), reproduire le geste d'un enfant (le chef d'orchestre, le train répétitif, « Simon says »...), se diriger le plus vite possible vers une couleur nommée (la chasse aux couleurs), se déplacer ou s'arrêter au signal (1, 2, 3 soleil). En plaçant les élèves face à face, ils peuvent observer et reproduire des gestes (le jeu du miroir) et leurs effets (le sculpteur humain). Les déplacements peuvent être travaillés même dans un espace confiné grâce à des jeux tels que le « facteur n'est pas passé », « passez pompon les macarons », « alouette... » ou le jeu des « chaises musicales » en utilisant simplement un petit tambour. Les lancers d'anneaux autour de bouteilles ou de balles dans un carton troué de cibles et placé verticalement ou horizontalement sont aussi des jeux d'adresses simples et efficaces.

Les pratiques sportives se développent chez les populations jeunes et les classes moyennes et les enfants seront davantage encouragés à les pratiquer. Pour le moment, ils sont plutôt pratiqués dans les structures privées intégrées aux résidences fermées ou dans les complexes éducatifs en partie à cause du déficit d'équipements publics (gymnases, stades, piscines). 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 (Baÿ & Doceul, 2015).

Deux activités paraissent particulièrement adaptées aux jeunes enfants indiens mais demandent quelques adaptations : la marche et le yoga. En s'exposant à la lumière naturelle, la marche à l'air libre, marche douce et itinérante, est particulièrement agréable pour les enfants. Cela leur permet de déambuler dans des endroits connus, méconnus ou inconnus en prenant le temps de découvrir ou redécouvrir un environnement visuel, olfactif, auditif... Alors que les plus jeunes sont encore régulièrement portés par leurs parents (bras ou engins motorisés), la marche sollicite doucement mais de manière continue les muscles des enfants. Ils adaptent leurs déplacements à différents environnements, à différentes allures, suivent différentes directions (des trajets rectilignes, des cheminements, des circuits réguliers en environnement sécurisé). En parallèle dans la classe, dans les couloirs ou dans la cour, différentes activités peuvent être menées : marcher comme des animaux (les pas de l'éléphant, de la souris...), marcher en équilibre sur un trait au sol, alterner marche-avant et marche-arrière, marcher avec un objet dans les mains ou sur la tête.

La dimension symbolique de la marche est particulièrement forte en Inde souvent relayée par la presse: longues marches liées aux pèlerinages<sup>222</sup>, des marches politiques comme la Marche du Sel<sup>223</sup>, les marches 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. La dimension sportive est encouragée par les medias et, depuis une quinzaine d'années, la marche est régulièrement mise en avant notamment pour son rôle de prévention contre les maladies cardio-vasculaires et les risques d'obésité. A Pondichéry, chaussés de leurs baskets, ils sont nombreux à marcher sur l'avenue Goubert qui longe le front de mer du centre historique. Seul, entre amis ou en famille, à l'aurore ou au crépuscule. Encore faut-il préciser que cet engouement visible des citoyens pour la marche, et ce quelque soit leur âge ou leur sexe, est visible aux yeux de tous les enfants.

Ensuite, le yoga semble une pratique adaptée à tous les âges de la vie et présente de nombreux bienfaits pour les jeunes enfants : c'est une technique de relaxation, cela permet d'être mieux à l'écoute de soi et des autres, de mieux gérer les émotions et la fatigue. Cela aide également à la concentration dans des espaces phonétiquement saturés et améliore la coordination. Une séance de yoga propose un rituel d'activités rassurantes pour les enfants, des positions d'ouverture et de fermeture encadrent une série d'exercices qui mettent en tension puis en relaxation les enfants. La sollicitation des muscles peut être intense et fatigante, deux groupes d'enfants peuvent être formés en alternant les passages. Certaines positions ont une emprise spatiale assez faible et ne nécessitent pas de protection au sol particulière. Leurs noms sont assez évocateurs comme le papillon, le crapaud, la tortue, l'arbre ou le bébé...

Pourtant, la place du yoga dans les écoles de notre terrain est mineure<sup>224</sup>. Interrogées sur la possibilité de faire du yoga, les enseignantes ne semblent pas vraiment l'envisager comme une discipline scolaire et restent dubitatives sur sa place à l'école. Comment interpréter ces réticences ? Si le yoga est né en Inde, il est aujourd'hui une pratique mondialisée. 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. Cela prend la forme d'une campagne de propagande quand les écoliers ou les fonctionnaires sont convoqués à des sessions collectives ou que des déductions fiscales sont accordées aux organismes favorisant la promotion du yoga. En 2017, en Uttar Pradesh, l'Etat le plus peuplé de l'Inde, le yoga a été inscrit au programme de toutes les écoles publiques. Cela peut créer

---

<sup>222</sup> Citons par exemple le pèlerinage vers Kamchipuram (au sud du Tamil Nadu) qui est une des sept villes saintes hindoues, la marche de Tirupati à Tirumela (dans l'Andhra Pradesh voisin) ou le pèlerinage chrétien jusqu'à Velankanni.

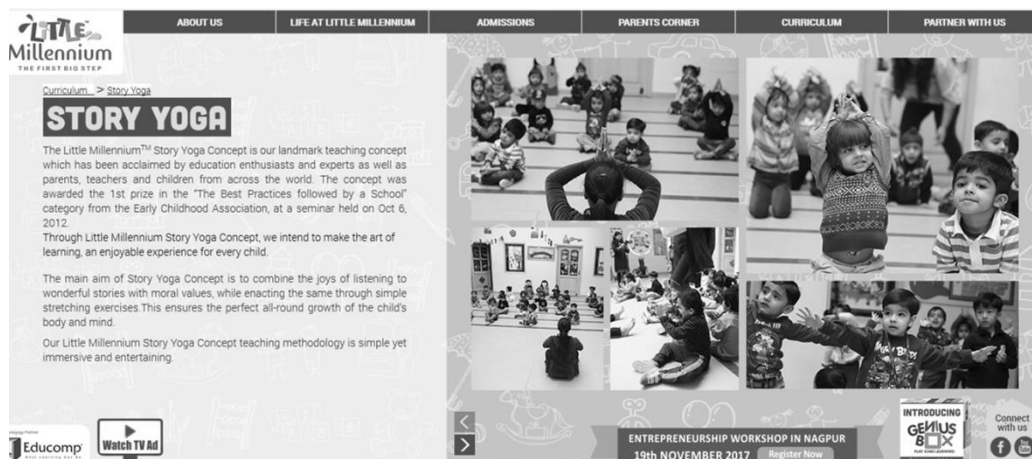
<sup>223</sup> Le 12 mars 1930, M.K. Gandhi entame une « marche du sel », application concrète de sa doctrine non-violente. Il quitte son ashram, rejoint par des disciples et des journalistes. Arrivés dans la baie du Bengale, Gandhi recueille un peu d'eau de mer dans ses mains, par ce geste symbolique, il encourage ses compatriotes à violer le monopole d'Etat sur la distribution de sel et l'interdiction d'en récolter eux-mêmes.

<sup>224</sup> Les paragraphes suivants ont été écrits à la suite d'un échange de mails avec Anne-Cécile Hoyez à qui j'ai adressé mes remarques et mon analyse et qui m'a répondu, la confirmant et l'enrichissant à partir de ses propres recherches.

des attentes dans les établissements préscolaires. De son côté, la minorité musulmane (13% de la population de l'Etat) est opposée à cette mesure car elle y voit plutôt une pratique d'inspiration religieuse hindouiste. L'encouragement du yoga serait à leurs yeux un outil de propagande nationaliste hindoue. Ce point de vue peut-être partagé par les dirigeants des institutions chrétiennes, très nombreuses sur nos terrains. Le yoga pourrait peut-être entrer dans les pratiques éducatives par un biais moins institutionnel.

Alors que le yoga est à la mode en occident, son poids semble réaffirmé en Inde. N. Modi l'utilise comme un instrument du "*soft power*" indien sur la scène internationale s'inspirant peut-être de Gandhi qui avait utilisé le yoga en tant que symbole de résistance au colonialisme. En 2014, N. Modi a ainsi plaidé en faveur d'une journée mondiale du yoga devant les Nations Unies arguant des bienfaits de cette pratique pour rester en bonne santé et lutter contre le stress des habitants des grandes villes. Le renouveau du yoga est particulièrement fort chez les classes moyennes urbaines dont les pratiques éducatives mettent en valeur les éléments favorisant l'épanouissement de l'enfant dans un environnement sain. Le yoga comme la médecine ayurvédique semblent être utilisés comme un *soft power* avec à la clé de nouveaux débouchés dans les domaines du bien-être et de la santé et des millions de touristes (Hoyez, 2012).

Pour autant, les enseignants se sentent-ils légitimes pour mener des séances de yoga ? Cela reste associé pour beaucoup d'Indiens à la figure du maître (*guru*) qui initie ses disciples dans des centres dédiés. Les grands rassemblements sur l'espace public, comme celui qui a réuni 35 000 personnes sur l'avenue Raj Path (l'équivalent des Champs-Élysées de New Delhi) le 21 juin 2017, sont des opérations de communication assez éloignées de la pratique habituelle de cette discipline, qui reste individuelle ou au sein d'un groupe. La pratique collective du yoga dans des lieux inhabituels comme l'école nécessite une réappropriation par les enseignants qui se chargeraient de l'adapter. Le confinement de l'espace et l'âge des enfants nécessitent de déterminer les positions réellement adaptées. Un enseignant relais est certainement nécessaire pour penser cela. Mais, pratiqué en tant que loisir par de plus en plus de jeunes générations issues des classes moyennes soucieuses de leur bien-être, l'enseignement du yoga pourrait emprunter des chemins de traverse et atteindre rapidement les structures préscolaires : pratique de loisir dans des clubs de sport dédiés aux enfants, blog de parents ou d'enseignant ou par la diffusion d'émissions télévisées populaires autour d'exercices et de postures accessibles au plus grand nombre... Certaines écoles franchisées proposent déjà des séances d'étirements et de relaxation empruntées à la pratique du yoga.



Source : <http://www.littlemillennium.com/story-yoga.html>

Les écoles de Little Millenium proposent des séances d'étirements qui reprennent des positions imagées du yoga qui suivent le déroulement d'une histoire contée aux enfants.

En effet, les établissements préscolaires sont loin d'être des lieux fermés aux nouvelles pratiques et aux représentations de groupes de population dépassant la communauté éducative préscolaire. Prendre en compte cet aspect est inévitable pour analyser les adaptations qui ont cours dans ces établissements et les acteurs périphériques à l'école. La prochaine sous-partie présente un certain nombre de situations d'ouverture visant une meilleure circulation des savoirs et des personnes que nous avons rencontrées lors de l'étude de terrain.

### **11.3. Travailler avec les acteurs périphériques à l'école: explicitation et considération du point de vue des professionnelles**

La préscolarisation est au cœur d'influences multiples, détaillées tout au long de cette thèse. De l'échelle micro à l'échelle macro, se dessine le rôle de nombreuses personnes qui interviennent directement ou indirectement dans ce secteur. L'appellation « acteurs périphériques » regroupe ici un ensemble très disparate de personnes intervenant d'une manière ou d'une autre auprès des enfants au sein de la *preschool* ou non, mais toujours sur le temps scolaire et donc sous la responsabilité des enseignantes. Les parents sont incontournables, pénétrant l'espace préscolaire de différentes manières, à des moments variés. Des stagiaires ou des volontaires, parfois imposés par leur direction, peuvent à un moment donné intervenir ou orienter une activité. L'annonce de la visite de personnalités peut également motiver la conduite de certaines activités. Les temps de présence de ces personnes qui n'appartiennent pas au personnel enseignant peuvent être très courts. La visite peut-être unique ou régulière, informelle ou officielle. Le

déplacement des enfants au-delà de l'espace préscolaire peut aussi amener des personnes qui n'appartiennent pas au triangle éducatif habituel<sup>225</sup>, parent – enseignants – élèves, à intervenir, élargissant par là-même l'espace pratiqué des jeunes enfants et modifiant les pratiques éducatives. Cela semble répondre à de nouvelles attentes des familles, plus particulièrement chez ceux qui sont en train d'adopter le mode de vie des classes moyennes les plus aisées.

Si l'on se place du point de vue des enseignantes, comment peuvent-elles ou choisissent-elles de travailler avec les personnes extérieures à l'école ? A partir de situations concrètes rencontrées sur le terrain, cette sous-partie présentera dans quelle mesure peuvent se négocier les pratiques enseignantes dans un contexte d'ouverture de l'établissement préscolaire aux différents individus, que ceux-ci expriment leur volonté de participer à la vie de l'établissement ou qu'ils soient sollicités par les enseignantes elles-mêmes dans un souci de développer des liens socio-spatiaux favorables à la vie de leurs élèves.

### **Un lieu ouvert**

Les enseignantes des *anganwadis* et des *preschools* interviennent de manière bienveillante, parfois militante, auprès des familles. Elles apportent notamment leur soutien aux mères qui travaillent à l'extérieur et aux fillettes qui continuent leurs études (11.1). Elles essaient de créer un climat de confiance en développant les compétences propres aux métiers du *care* tout en répondant au mieux aux attentes des institutions et des parents. Les écoles préscolaires communiquent différemment avec les parents, leur ouvrant plus ou moins grand leurs portes et rendant visibles certains aspects de l'éducation qu'elles souhaitent mettre en valeur. Permettre aux familles de se rendre jusqu'aux classes pour emmener ou venir chercher l'enfant favorise les discussions informelles et désamorce d'éventuels ressentis. Certaines écoles expérimentent également l'ouverture de la journée de classe aux adultes pour des occasions particulières. A cette occasion, ces écoles franchisées et les grosses structures sont friandes des journées à thèmes : la journée des grands-parents, la journée du sport, l'organisation de concours de poésie ou de chant, la création de petits spectacles. C'est le cas également de certaines *preschool* financées par des dons, ces temps sont mis en valeur sur le site internet ou lors des rapports annuels. Les journées spéciales « grands-parents » sont assez fréquentes dans tous les types de structures. Lancer cette invitation est l'occasion de préparer un petit spectacle musical de chants et de danses.

---

<sup>225</sup> Le triangle éducatif présenté autour de la triade élève-enseignant-famille est une référence au triangle pédagogique ou triangle didactique savoir-professeur-élève qui sont en interrelation autour des mots « enseigner, former, apprendre » (Houssaye, 2000).

Extrait d'entretien avec l'enseignante de la classe MONT-2 (UKG), à l'école Ashariya, Pondichéry, le 12 août 2013.

*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.*

Les grands-parents ne sont pas toujours présents dans les familles mais lorsqu'ils le sont, leur rôle n'est pas négligeable comme en témoigne les entretiens menés à la sortie des écoles ou aux domiciles. Ils s'intéressent au parcours scolaire de leurs petits-enfants, les accompagnent dans leurs déplacements et nombreux sont ceux, dans les familles modestes, qui par leur revenus participent aux frais liés à la scolarité des enfants. Ces grands-parents sont également les parents d'enfants qui ont eu des expériences scolaires plus ou moins réussies dans les écoles publiques. Leur dédier un moment est gratifiant pour eux comme pour les enfants et peut renforcer le lien de la famille avec l'institution scolaire. Certains, à l'aise dans l'institution, peuvent intervenir.

Extrait d'entretien avec Sabine, à l'école Cascade Center, à Chennai, au Tamil Nadu, le 28 juillet 2014.

*Je suis professeur en Allemagne, actuellement ce sont les vacances et je visite des amis indiens à Chennai. C'est leur petit-fils qui est ici. Ses grands-parents ont l'habitude de rester un moment quand ils l'amènent alors je suis venue avec eux, j'ai aimé le fonctionnement de la structure. Alors, pendant mes vacances, je viens ici tous les jours pour leur apprendre la couture. Nous fabriquons des marionnettes avec du matériel de récupération.*

L'école Cascade Center (Tamil Nadu) est ouverte quelques dimanches par mois pour que les habitants du voisinage entrent dans l'école. Vijay, la directrice de l'école explique : « *Dimanche dernier, nous avons ouvert l'école aux gens du voisinage. Chacun a pu filer sur notre machine (contre une petite cotisation de 100 Rs). Ces actions permettent de mieux faire connaître l'école et notre démarche* » (le 28 juillet 2014).



La cour gazonnée de l'école Shanti Joy Nivas est entourée par des bâtiments abritant les salles de classes et des salles destinées à d'autres activités. Une pièce accueille le dispensaire pour la venue du docteur bénévole et une table de massage pour que les mères du voisinage puissent se créer une petite clientèle. Un atelier avec quelques machines à coudre devrait bientôt ouvrir dans la salle voisine, elles savent coudre ou broder. A côté de la cuisine, il y a de quoi installer une blanchisserie pour nettoyer, repasser ou réparer le linge. Une entrée à l'arrière avec un comptoir a même été installée lors de la construction de l'école. Les parents des élèves du préscolaire sont suivis par ceux dont les enfants fréquentent les cours du soir et le dimanche des jeux sont organisés dans la cour de l'école. Au fond, se distingue le portail bleu tandis que des bancs sont installés pour les parents et les visiteurs qui souhaitent rester discuter dans cet espace calme, ventilé et ombragé.

L'ouverture peut se faire dans un souci de mieux communiquer avec les familles et le voisinage. L'espace préscolaire devient un lieu de rencontres, de regroupement ou de communication des activités de l'école. Si de nombreuses structures ont été créées ou fonctionnent grâce à de généreux donateurs, les journées d'exposition des actions de l'école sont des temps importants pour montrer la « reconnaissance des enfants » envers eux. Les visites de personnalités officielles du gouvernement ou des politiciens seront recensées par la presse locale et valorisent les actions entreprises par les fondateurs et les employés des écoles.





Sur le site internet de l'association Volontariat, l'équipe de la preschool et sa fondatrice posent devant les bâtiments en compagnie de madame Kiran Bedi, gouverneure du Territoire de Pondichéry, en visite le dimanche 5 février 2017.

Source : <http://www.volontariat-inde.org/actualit%C3%A9s/2017/>



Sur le même site, les enfants de tout âge entourent monsieur Ziegler, ambassadeur de France le samedi 11 février 2017.

Source : <http://www.volontariat-inde.org/actualit%C3%A9s/2017/>

Donateurs ou membres honoraires peuvent aussi devenir des acteurs périphériques ou des personnes « ressources » offrent leur temps pour animer des activités ayant trait aux arts (musique, dessin, théâtre...) et aux sports tout en restant sous le contrôle de l'enseignante. Cette participation est plus particulièrement fréquente chez les stagiaires occidentaux accueillis dans de nombreuses écoles fonctionnant en partie grâce à des dons étrangers. Ces jeunes gens ont à cœur de mettre en place des activités autour de thèmes favorisant la sensibilité artistique ou la conscience écologique dans les structures qui les reçoivent. Le cas ci-dessous illustre les tensions sous-jacentes au développement d'un projet personnel et professionnel qui cherche à s'intégrer à la structure préscolaire.

Entretien effectué avec Morgane, à Périgueux, le 26 mars 2014.

*J'ai effectué deux séjours à LAS (l'école Little Angels) en tant que stagiaire durant mon DUT Carrières sociales-gestion urbaine, la première fois nous étions deux. Avant le départ, Blanche (la fondatrice d'une des associations qui financent l'école) nous a expliqué le projet d'installer des panneaux solaires dans les villages d'Andhra Pradesh. L'école n'était que le point de base de cette mission. Quand nous y étions, on avait dans l'idée de lancer des petites actions utiles, de chercher comment bien les expliquer pour que ce soit pérennisé. Notre premier diagnostic était que le lieu semblait exigu et visuellement pollué, les déchets y étaient stockés puis brûlés ou simplement abandonnés dans un coin de la cour. Pour nous, le tri des déchets, le compostage et le potager étaient des actions simples à mener en tant qu'activités scolaires. Nous voulions vraiment travailler avec les enfants, dans l'école et sur le temps scolaire.*

Les missions consacrées à l'installation des panneaux solaires étaient plutôt courtes pour les deux stagiaires. Elles séjournèrent souvent à l'école où elles préparaient les étapes du projet et partageaient la vie de l'école. Elles constataient une quantité importante de déchets non-organiques, principalement liée aux changements de pratiques alimentaires. Comme ils ne sont pas collectés dans ce quartier excentré, ils sont habituellement brûlés individuellement dans chaque cour. Un terrain vague coincé entre le bâtiment des classes et la maisonnette où vit la famille d'Anand, l'assistant de Desire India Chennai, leur a semblé pouvoir accueillir un petit potager dont les légumes, gratuits et sains, permettraient de diversifier les repas servis à l'école. Les produits maraîchers sont souvent coûteux pour les familles et les enfants peuvent souffrir d'une carence en vitamines et en minéraux susceptible d'être réduite grâce à un apport en légumes plus important et plus diversifié au déjeuner de l'école. Elles ont lancé le projet à partir de jeux qui encouragent les enfants à trier les déchets, à composter et à entretenir un petit potager. Anand les a aidé à assainir le terrain et à le préparer tandis que les professeurs et leurs jeunes élèves ont semé et arrosé. Des poubelles permettant de trier le plastique, le papier, les déchets organiques et les autres déchets ont été installées. Le plastique et le papier sont remis à des entreprises collectrices tandis que les déchets organiques compostés à l'école, devaient être utilisés comme engrais pour le potager. Morgane et l'autre stagiaire considéraient de leur côté que les enseignantes et Vinola (la coordinatrice de l'association indienne) accepteraient de s'investir pour le côté éducatif de l'activité. Les projets de création de potager et de composteur sont assez courants dans les écoles maternelles françaises, permettant aux élèves d'étudier entre autres le cycle de vie des plantations et le respect de l'environnement. Pourtant, il semble que l'équipe enseignante et les enfants se soient peu à peu désintéressés du projet.



Emplacement du potager un an après sa création. Le terrain reste dégagé mais la terre n'a pas été bêchée pour accueillir de nouvelles plantations.



Face au potager, les poubelles permettant le tri ont été conservées et des affiches explicatives complètent ce que les enfants avaient appris.

Un an après, d'autres actions ont pris le relais, le rachat de graines et de plants ne s'est pas fait et l'entretien du potager s'est révélé assez contraignant (bêcher, biner, arroser) pour des personnes peu habitués aux travaux agricoles. Lors de son deuxième stage, Morgane a été dans un premier temps surprise. Car si tout le monde avait mis la « main à la pâte » à la création du potager, elle a compris par la suite que c'était des actions très éloignées des prérogatives habituelles des enseignantes. Il s'avérait que les autres membres de l'équipe considéraient que l'école reste subordonnée à l'aide financière apportée par InMaLanka et Desire India France (les deux associations françaises) et que personne ne contredisait les initiatives des stagiaires quand ils étaient présents<sup>226</sup>. Par contre, le tri des déchets avait perduré. Ce ne sont pas forcément les professeures qui se sont enthousiasmées pour ce projet mais plutôt Vinola, la coordinatrice de l'association, soucieuse de l'image que cela donne de l'école. Interrogée en 2014, elle explique redouter la présence visible du plastique et des papiers aux abords de l'école et insiste pour que la cour offre « *une image de propreté, importante pour le regard d'un éventuel visiteur, et que cela valorise les autres actions de l'association* ». Habituee à accueillir chaque année des stagiaires, l'équipe de l'école aimerait avoir davantage de retours sur leurs expériences de stage, sur ce qu'ils ont vu à l'école. Les enseignantes et les coordinateurs de l'association relèvent le niveau élevé d'empathie dont font preuve les stagiaires ainsi que leur capacité d'engagement sur le terrain. Cependant, ils remarquent qu'ils n'ont pas la même vision d'ensemble des enjeux. 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 pour environ soixante-dix enfants ; comme ici dans le cas spécifique des enfants de migrants particulièrement attachés à l'enseignement en anglais* (propos recueillis auprès de Vinola).

La principale question étant pour ces personnes extérieures à l'école et porteurs de leurs valeurs de tenir compte du rôle des enseignants et des familles en tant que parties prenantes de leur projet. Les activités proposées par des visiteurs ne constituaient parfois pour les élèves et les membres de l'équipe que des divertissements qui mettent entre parenthèses le travail habituel. Les compétences spécifiques apportées par ces personnes en tant que volontaires et bénévoles peuvent pourtant être de véritables compléments aux enseignements si la confiance des membres de l'équipe est assurée. Les ressources latentes à l'école (personnel, lieu, matériel, proximité d'autres lieux) peuvent être identifiées, les activités discutées en concertation avec les enseignantes, de préférence réitérées pour qu'elles soient revisitées et améliorées en tenant compte des finalités décidées en amont. Certains parents adhèrent véritablement à un projet d'école comme ceux qui choisissent les établissements qui s'inspirent exclusivement de la « méthode Montessori ». Mais de nombreux parents se représentent l'enseignement

---

<sup>226</sup> Un chien a été adopté par une personne d'InMaLanka qui séjourne quelques fois à l'école. A son départ, elle a confié le chien à la famille d'Anand qui s'en serait certainement bien passé. Le chien est attaché pendant les heures de classe mais surtout pour qu'il n'attrape pas les maladies de peau courantes dans le quartier.

préscolaire marqué par la verticalité des apprentissages préprimaires et le conformisme aux matières traditionnellement enseignées par la suite, ils peuvent camper sur une position « conservatrice » devant certaines initiatives. Ce sont donc les enseignantes en tant que médiatrice qui peuvent expliciter les initiatives de personnes de passages à l'école en les intégrant dans une démarche professionnelle qui leur corresponde.

Les enseignantes peuvent solliciter ponctuellement d'autres personnes extérieures à l'école pour des sorties thématiques : l'étude des fruits et des légumes prendra corps avec une sortie chez le fruitier de la rue voisine, tandis que la caserne des pompiers ou le libraire sont des visites communes. Ce sont des sorties sans frais organisées dans le voisinage de l'école, reprenant parfois le cheminement quotidien des enfants. Pourtant, habituellement, ils traversent ces espaces plus qu'ils ne les pratiquent. Cette incursion du scolaire dans les espaces mis en scène par les adultes favorise le rapprochement entre les différentes sphères d'expériences des enfants, mêlant les situations connues aux découvertes, construisant des ponts entre les différents espaces et les différentes personnes. La dissociation entre représentations et pratiques est fréquente chez les jeunes enfants alors même que de nombreux savoirs en construction s'appuient sur une maîtrise d'un lexique, de situations familières et d'une culture enfantine supposés « connus de tous ». L'école peut aussi contribuer à ouvrir l'espace de vie des enfants en leur faisant découvrir des lieux comme un stade, une salle de réception pour le gala de l'école, d'autres établissements scolaires lors de cérémonies, des lieux récréatifs comme un parc ou un zoo. L'expérience scolaire se développe dans un contexte d'accroissement des formes de mobilité du jeune enfant qui contribue à la fragmentation de l'expérience vécue. Il faut considérer que les attentes en matière de modes de vie ont fortement évoluées pour toutes les catégories sociales et que les parents semblent conscients qu'ils n'ont plus rien à voir avec ce qu'ils ont connus enfants. Les attentes vis-à-vis de la préscolarisation, notamment pour les parents des classes moyennes, ont elles-aussi évoluées de deux manières : une recherche d'un enseignement préprimaire et, en même temps, le développement de compétences sociales visant un épanouissement général de l'enfant et une ouverture aux autres qui justifient une ouverture de l'école.

### **Construire une nouvelle culture scolaire adaptée aux jeunes enfants**

Les parents peuvent être des interlocuteurs exigeants car la réussite scolaire est vécue comme un enjeu statutaire même lorsque les enfants sont très jeunes (chapitres 7 et 8). Ils sont également exposés par les médias à des modèles d'éducation qui offrent de nouveaux référents. La confrontation au mode de vie des familles les plus aisées élargit également leur champ d'exigences en matière de pré-requis nécessaires à l'entrée à l'école primaire mais ils encouragent leurs attentes en matière de savoirs être. En effet, lors des discussions, les parents s'inquiètent pour la scolarité de leur enfant mais aussi

de plus en plus sur la manière dont est vécue l'expérience scolaire à ce jeune âge. Ils considèrent que les professionnels à qui ils confient leurs enfants épousent les codes de l'institution pour laquelle ils travaillent et sont plus ou moins satisfaits. La culture préscolaire comprend donc plusieurs dimensions : celle de l'enseignement et de la pédagogie, celle de la vie sociale propre à l'école mais elle concerne également l'ensemble des citoyens qui peuvent défendre des valeurs concernant l'école sans être parent ou enseignant. Alors que la population, mieux informée, a des attentes démultipliées, ces professionnels doivent d'une certaine manière leur rendre des comptes à tous.

L'établissement préscolaire devient une zone étendue et périphérique de la sphère familiale et domestique où l'enseignante fait le lien entre ces deux mondes. L'espace préscolaire apparaît comme un espace relationnel intense où les acteurs peuvent se sentir inégaux. En effet, la spécificité du public des jeunes enfants oblige les enseignantes à réfléchir à la manière de se comporter vis-à-vis d'un public non-familier de l'école et de sa famille. Cela permet de mieux réévaluer le type de *care* porté aux jeunes enfants. Les établissements misent sur des attendus spécifiques à leur public-cible tandis que leur personnel est lui-même un acteur impliqué, compréhensif des familles et partageant des sentiments semblables. Les qualités morales des enseignantes (bienveillance, encouragement prennent plus de place que la sollicitude et le maternage attendus des métiers du *care* classique) et les fonctions parfois éloignées de l'enseignement qu'elles peuvent remplir leur font acquérir des savoirs fondamentaux pour la conservation du lien avec les familles et le développement d'une intelligence sociale. L'enseignante élabore un discours compréhensif à destination du petit enfant car elle est en interaction quotidienne avec lui, l'aide à comprendre avec ses mots, s'intéresse à l'enfant et à la manière de le rendre plus actif dans ses apprentissages et être davantage à l'écoute de ce qui l'entoure. A travers le regard de l'enseignante porté sur l'enfant, à la fois différent et identique aux autres enfants, transparaissent de nouvelles normes de l'enfance. Elles participent à la construction de l'identité de l'enfant qui sera éprouvée par la famille et la société.

La place occupée par les questions liées à la préscolarisation montre aussi la manière dont les familles cherchent à prendre place individuellement dans la société, privilégiant les moyens pour que leurs enfants accèdent à la mobilité sociale par l'éducation. Le statut de l'enfant évolue au sein de la fratrie, de sa famille et de la société. En scolarisant plus tôt les enfants, la responsabilité de l'adulte est accrue car il doit le préparer : il lui inculque les règles de la société, lui donne les moyens de développer sa personnalité et d'exercer son individualité. L'espace préscolaire permet aux enfants de construire ensemble des modalités d'interactions qui permettent le jeu, qu'il soit solitaire, parallèle, associatif ou coopératif, participant de cette manière à la construction de significations et au développement de compétences sociales des enfants (Rayna & Brougère, 2010 : 192).

Ce souhait en faveur de l'épanouissement et du bien-être de leurs enfants est assez proche de ce qu'ils souhaiteraient pour eux-mêmes. Pour y répondre, l'enseignante suit des pratiques associées à son établissement mais elle peut aussi réfléchir de manière individuelle sur ses propres méthodes et à l'adaptation des techniques d'apprentissage de la culture scolaire. Elle peut être engagée dans une dynamique d'échanges entre collègues en face-à face. La connectivité accrue des individus permet également l'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... 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. Les jeunes femmes recrutées en grand nombre dans les *preschools* ont suivi des formations secondaires voir universitaires et maîtrisent de plus en plus l'interface internet. 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 pays<sup>227</sup>. Ces échanges sont basés à la fois sur la collaboration et sur le don d'informations, s'apparentant à la possibilité de mettre à disposition des autres des capacités. Ils s'écartent des pratiques actuelles qui semblent avant tout concentré sur l'impératif de compétitivité et de concurrence. L'efficacité ne se mesure pas seulement à la maîtrise de connaissances, mais laisse entrevoir un souci d'épanouissement des enseignants comme des élèves. Dans cette logique, la culture préscolaire a souvent trouvé et trouve encore sa spécificité dans le jeu : celui-ci peut-être vu comme un indicateur du type de culture scolaire, son absence des pratiques ou encore des discours, témoignant d'un basculement vers une culture scolaire (Rayna & Brougère, 2010 : 22). Entre les mains des enseignantes de *preschool* d'Inde du Sud, une culture préscolaire valorisante et épanouissante pour elles comme pour leurs élèves, acceptée par les familles et tous ceux qui s'intéresse au préscolaire, est peut-être en train de naître.

---

<sup>227</sup> A 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 « preschool » 12 100 000, et les mots « blog » et « school » 580 000 000 (janvier 2018).



# Conclusion

La diffusion de la préscolarisation au Tamil Nadu et à Pondichéry est soumise à un processus interactif et collectif où le jeu des différents acteurs s'exprime comme autant de vecteurs de médiation entre les familles et la préscolarisation. Le cadre analytique multiscalaire déployé dans ce travail a mis en valeur l'emboîtement des éléments contextuels et singuliers à ces terrains mais interroge plus largement la possibilité de composer et de comprendre les actions menées par les acteurs intermédiaires entre les familles et la préscolarisation sur d'autres terrains. En effet, cette recherche de cohérence entre les pratiques et les demandes des parents a été conduite à travers une double posture de chercheuse et d'enseignante que j'ai laissée exprimer de plus en plus fort à mesure que se déroulait le texte. La compréhension des gestes pratiques exposés dans la dernière sous-partie met particulièrement en valeur les compétences développées depuis les années 1970 par les acteurs de la préscolarisation rencontrés au cours des terrains et les apports que cela peut représenter dans d'autres régions.

Pour cela, il était important, dans un premier temps, d'explicitier le contexte politique, social et économique de nos terrains, plutôt attractifs dans l'ensemble pour des migrants intra et interrégionaux qui sont particulièrement soucieux que leurs enfants maîtrisent la langue anglaise et puissent s'extraire des emplois subalternes auxquels ils peuvent être cantonnés. Les familles constatent l'amélioration de leur situation matérielle et pour beaucoup une certaine sécurité alimentaire par rapport à ce qu'ils ont connu enfant. Ils visent de nouvelles habitudes de consommation liées à l'expérience urbaine et à la fréquentation des classes moyennes, où la plus-value linguistique de la langue anglaise est promue en capital social et symbolique. Les familles font alors des efforts financiers qu'ils jugent essentiels, une bonne répartition des aides publiques pouvant les soulager rapidement d'un poids financier comme moral. Les mesures des politiques publiques comme les aides apportées par les associations caritatives doivent s'approcher au plus juste de leurs besoins.

La dernière partie a mis en évidence les formes de partenariats éducatifs entre l'Etat et les acteurs privés plébiscités par les familles. Entre délégation, négociation et contrôle *ex-post*, se créent des liens nouveaux. Les enseignantes sont également au cœur de dispositifs interactifs en développant une attitude bienveillante capable de reconstruire un lien entre l'école et les familles. Leur rôle est mis au premier plan pour comprendre les évolutions de la préscolarisation dans un Etat où les femmes étaient déjà plus visibles et plus éduquées que dans d'autres régions de l'Inde. Elles développent des attitudes professionnelles qui mettent en valeur leur réflexivité, à la fois en tant que pourvoyeuses de *care* et enseignantes. Elles élaborent des savoirs expérientiels et des pratiques pour le moment difficiles à mettre en réseau mais qui pourraient à terme assurer au plus grand nombre une forme d'égalité du *care* en éducation préscolaire. Les



idées développées dans les chapitres 10 et 11 méritent d'être rapidement rappelées et discutées.

Les *preschools* gérées ou introduites auprès des parents par des associations expérimentent de nouvelles formes de solidarité en répondant aux inquiétudes des plus modestes qui perçoivent la scolarisation privée comme une nécessité absolue. Elles acceptent une certaine mixité de leur public cible en accueillant la population du voisinage attirée par une offre préscolaire qui semble mieux répondre à leurs attentes que les *anganwadis*. Les parents ne ressentent pas négativement le fait de participer aux activités plus générales de l'association, de même lorsqu'une petite participation financière ou leur présence est encouragée. Ils se prêtent à la demande de compte des donateurs les plus importants en étant présents lors des cérémonies ou en ouvrant leurs maisons lors de visites de volontaires, de prises de photos qui seront envoyées à leurs « parrains ». Des personnes autres que les enseignantes, guides, fondateurs, administrateurs et employés font le lien entre les activités de l'école, celles de l'association (en lien avec la suite du parcours scolaire ou non) et surtout le financement qui est une question essentielle. La sollicitation des donateurs et la visibilité des actions de l'association demandent d'y consacrer énormément de temps et d'énergie. Une légère couverture médiatique et la proximité de personnalités politiques locales, soucieuses de parfaire leur popularité et de compter sur la reconnaissance de ces électeurs, apportent une petite notoriété essentielle pour la survie de l'association. L'autonomie financière est difficile, quelques actions sont menées principalement autour de l'artisanat (confection d'objets revendus au bénéfice de l'association) et de fermes écologiques.

D'un autre côté, les programmes publics en matière de scolarisation et de santé sont nombreux, les conditions d'éligibilité et les possibilités de subventionnement peuvent sembler complexes. Les associations jouent le rôle d'intermédiaire parfois informel pour que les familles accèdent à un certain nombre de programmes publics, en rendant les critères d'éligibilité moins opaques et parfois même en allant chercher directement les familles qui peuvent y participer et qui n'auraient peut-être pas fait les démarches. Les associations ne sont donc pas toujours directement financées par des fonds publics mais leur fonction d'intermédiaire justifie leur existence, légitime et valorise leurs actions plus générales auprès des familles qui leur font bénéficier de financements philanthropiques ou publiques. Pour la plupart, l'identification de publics-cibles leur permet de profiter, en complément des donateurs, de subventions publiques mais aussi d'exister concrètement en tant qu'intermédiaire référent pour les familles. A leurs yeux, elles apparaissent maîtriser les rouages administratifs. Les familles concernées ont des attentes très fortes, elles ne comprennent pas toujours comment se font les attributions et cela devient difficile de demander des comptes à l'administration si l'intermédiaire associatif les a découragés dans leurs premières démarches. Les associations comme les écoles tenues par les religieuses fréquentées lors des terrains peuvent apparaître critiques vis-à-vis de l'Etat alors que les bénéficiaires les jugent en fonction de leur capacité à collaborer avec les autorités publiques comme le soulignaient déjà I. Guérin et S. Kumar dans leurs travaux sur la spécificité de la relation entre les ONG œuvrant dans

la microfinance et les emprunteurs (2007). En effet, la concurrence sur nos terrains oblige les structures à rechercher des formes de reconnaissances à tous les niveaux. Les enseignantes en sont la pierre angulaire.

En s'appuyant sur les travaux d'Anne Volvey (2000), je constate que les enseignantes agissent à plusieurs niveaux d'échelles du corps social. A l'échelle micro, elles interviennent par leurs pratiques quotidiennes auprès des enfants, leurs astuces pour la gestion des élèves, la création de matériel scolaire à moindre coût, l'agencement des salles... A l'échelle méso, elles font le lien entre l'institution et la famille. Elles rendent compte des codes et des normes propres à cette première forme de culture scolaire en travaillant l'hexis, l'expression orale et corporelle, l'élaboration d'une culture enfantine par les histoires racontées, les chansons ou les jeux... Elles permettent la découverte de la langue anglaise, ce qui représente un véritable enjeu que de la mettre à portée du plus grand nombre quelque soit l'origine sociale et en l'absence de pré-requis... Elles sont nombreuses à pratiquer les formes de discours fondés sur la démarche participative en s'investissant en dehors du temps scolaire et dans des tâches qui dépassent leurs fonctions. Cela est susceptible de renforcer le rôle de chacune des personnes qui entourent l'enfant dans le processus éducatif, qui est interactif et collectif. A l'échelle macro, ces femmes actives œuvrent dans le courant des féministes indiennes : se mobilisant pour des enjeux qui les touchent personnellement, rejetant les discours condescendants, s'organisant et pratiquant des formes de solidarité s'inscrivant dans la définition de leur champ de compétences.

Les enseignantes du préscolaire effectuent une véritable médiation en se déployant également entre l'individu et le collectif. Tout d'abord, elles essaient de reconnaître par la sollicitude envers l'enfant et sa famille les spécificités de chacun dans un espace préscolaire qui autorise le partage de valeurs. Ensuite, cet espace préscolaire apparaît comme une première alternative au milieu d'appartenance, certes très mesurée mais qui propose une première prise de distance permettant à l'enfant d'affirmer des préférences ou des réticences dans un cadre normé et partagé. Elles sont ainsi les premières incitatrices au développement de l'individualité de l'enfant en dehors de sa famille en même temps que ce sont elles qui en fixent le cadre. La médiation exercée est également visible par le lien qu'elles créent avec les familles : grâce à leur capacité à régler les soucis au plus vite, à accompagner et soutenir (arrangement financier, adaptation des horaires, aide aux devoirs, utilisation d'un langage approprié) et à favoriser la fidélité des familles.

L'espace préscolaire apparaît comme un monopole féminin : est-ce seulement une impression, un constat ou un préjugé? Peut-être un peu tout cela à la fois. La situation est assez semblable à la médiane mondiale du pourcentage de femmes au sein de la profession qui est de 99% alors qu'elle n'est que de 74% chez les enseignants du primaire (UNESCO, 2007 : 158)<sup>228</sup>. Le monopole féminin ne signifie pas pour autant que

---

<sup>228</sup> Les hommes ne sont majoritaires dans le préprimaire qu'au Népal, au Pakistan et en Papouasie-Nouvelle-Guinée.

les enseignantes se voient en tant que mère de substitution. Les entretiens révèlent que la petite enfance attirent des jeunes filles de catégories diverses comme les raisons qui les ont mené vers ce métier: certaines peuvent se sentir valorisées par la fonction, d'autres ressentent une vocation ou profitent de l'ouverture d'emplois publics, alors que cela représentera pour d'autres un choix rationnel effectué pour les avantages réels ou supposés de s'accorder avec la vie de famille... De plus, même s'il s'avère que les familles préfèrent que ce soit des femmes qui s'occupent des enfants, on peut imaginer que ce regard peut changer avec l'évolution des classes préscolaires vers une primarisation de l'enseignement et le souhait des pères de s'occuper davantage de leurs jeunes enfants. La présence masculine demande a fortiori une prise de position sur une question qui dérange et réactive des conceptions profondes liées aux rôles genrés. En même temps l'évolution du métier peut faire émerger d'autres types de connaissances comme l'informatique, les règles de jeux ou les réparations de matériel technique susceptibles d'intéresser les hommes qui enseignent déjà dans l'établissement. Dans l'autre sens, même si elles sont surreprésentées dans les classes des élèves les plus jeunes, les femmes sont présentes tout au long du cursus scolaire au Tamil Nadu et l'on peut imaginer que la féminisation du corps enseignant en général va se poursuivre.

L'articulation entre les différentes échelles est très importante car les différents niveaux se croisent et s'influencent mutuellement. C'est le cas notamment des politiques et des actions concrètes de l'Etat qui a été traitées de manière multiscalaire. La focalisation sur les enseignantes tamoules et pondichériennes ne doit pas non plus faire oublier une tendance mondiale à l'homogénéisation des pratiques éducatives et du consensus en faveur de la scolarisation. Les initiatives, à l'instar des *anganwadis* de notre terrain, sont des exemples pertinents, examinés depuis les années 1970 par les chercheurs et les bailleurs de fonds. Leurs caractéristiques sont parfois pressenties et adaptées localement par les entrepreneurs et les agents de terrain.

L'essor du préscolaire peut laisser imaginer que cela devienne une spécialisation professionnelle si l'enseignement pour les jeunes enfants offre des emplois qualifiés et quelque peu mieux rémunérés pour que les études longues, en sciences de l'éducation et en psychologie, soient des orientations « rentables ». Mais c'est probablement les possibilités d'analyse de pratiques et d'échanges d'expériences qui peuvent réellement et rapidement améliorer les compétences d'enseignantes peu formées. Elles utilisent les réseaux de communication tel qu'internet mais aussi les amitiés qu'elles entretiennent par des liens physiques ou téléphoniques 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. Ces savoirs, qui peuvent évoluer rapidement, influencés par les transformations socio-économiques, le rôle des médias ou les échanges sur le net, peuvent aussi voyager. Ces pratiques seront ainsi contraintes et réajustées selon le regard de chaque enseignante, dans chaque établissement, dans chaque ville, dans chaque région et dans chaque pays.

Il reste que la sollicitude est réellement présente dans leurs activités du quotidien, pourtant marquées par la préprimarisation. En raison du public concerné, un enseignement magistral, « tableau et craie », ne peut fonctionner que sur un temps très court. La question soulevée par la gestion collective de petits enfants ne peut se résoudre par des recettes imposées et nécessite un processus de réappropriation de la part des enseignantes. La multiplicité de l'offre éducative préscolaire peut aussi être une chance de développer ses sensibilités et de laisser exprimer sa personnalité, de tester des méthodes et de créer sa propre façon d'éduquer. Les personnes se tournant vers ces métiers sont avant tout des personnes sociables. Elles sont touchées par la relation à autrui et un esprit de dévouement envers les enfants sans oublier le fait qu'elles tentent bien souvent aussi de répondre aux besoins et demandes de leur propre famille. Cet aspect souligne également le besoin naturel des individus de développer des formes de coopération sociale qui échappent aux relations de « marché ».

La vision de l'éducation préscolaire que nous avons développée s'appuie sur une sensibilité directe aux bénéficiaires, qui est source d'innovation pour l'enseignement en général. C'est un sujet lui-même « sensible » qui fait dire aux mauvaises langues qu'il y a dans un pays autant d'experts ou de ministre de l'éducation que d'habitants. L'école, qui n'appartient à personne mais qui est partagée par tout le monde, a pu être considérée comme une forme de contrat entre l'Etat et les familles. L'école représente alors l'espace de ce contrat<sup>229</sup>, le lieu où se manifestent le contact des parties prenantes et l'ordre qu'ils parviennent à définir.

Cependant, la communauté éducative regroupe des acteurs très différents qui ont la volonté d'investir d'une manière ou d'une autre ce domaine et de donner leur vision des choses, que ce soit en Inde ou ailleurs, et même en France sous l'appellation des écoles privées hors contrat. Celles-ci représentent plutôt un fait minoritaire dans le paysage éducatif français<sup>230</sup> et n'accueilleraient en réalité qu'une très faible part des élèves du privé (4.2%, soit moins de 40 000 enfants) mais leur croissance n'en est que plus remarquable, 15.3% en 2017 et 18.3% en 2016<sup>231</sup>. Dans de très petites communes, créer une école de ce type est parfois l'occasion de maintenir l'école au service d'une économie résidentielle quand l'Etat aurait décidé des regroupements pédagogiques entre des communes éloignées et que les parents le refuseraient. La décision de rendre l'instruction obligatoire dès 3 ans en France à la rentrée 2019 va sans nul doute profiter à ces établissements, qui seront plus susceptibles de recevoir des subventions<sup>232</sup>. Leurs conditions d'émergence ne sont pas sans rappeler celles des *preschools* du Tamil Nadu et

---

<sup>229</sup> Se référer à l'espace de contrat tel qu'il est défini par D.Retraillé (2010).

<sup>230</sup> A la rentrée 2017, 86.1% des élèves sont scolarisés dans le public. Ce dernier connaît une légère baisse d'environ 30 000 élèves en lien avec la baisse démographique sans que cela ne soit préjudiciable au privé qui gagne 7 000 élèves dont 5 000 ont rejoint les établissements hors contrat selon les chiffres de la DEPP (Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance du ministère de l'Education).

<sup>231</sup> Les plus fortes hausses se situent dans l'académie de Paris avec notamment de très nombreuses créations d'écoles alternatives comme les écoles Montessori qui accueillent plutôt des élèves de maternelle.

<sup>232</sup> Dans le cas des écoles maternelles privées sous contrat, les municipalités devront participer à l'entretien des locaux, à l'achat de matériel et l'Etat aux salaires des enseignants.

de Pondichéry. La diversité croissante de l'offre, la place de la famille à l'école et les différents niveaux de réponse que l'Etat peut apporter sont ainsi des questions universelles.

Ces écoles sont encouragées par le principe de la liberté d'enseignement et soutenues depuis la présidence de N. Sarkozy par la reconnaissance d'utilité publique de la Fondation pour l'école chargée de soutenir, financer, accompagner la création et le développement d'écoles hors contrat. Certaines écoles commencent à faire parler d'elles en proposant d'apporter une réponse au fléau du décrochage scolaire en France, notamment dans les quartiers populaires. Leurs défenseurs considèrent qu'elles pointent du doigt ce qui ne fonctionnerait pas dans l'école publique en général ou plus localement à l'échelle d'un quartier : des effectifs trop élevés pour des enfants qui auraient besoin de soutien important, la difficulté de réduire les inégalités, des pédagogies à la recherche d'efficacité. C'est sur ce crédo que fonctionne le réseau Espérances Banlieues, soutenu par la Fondation Espérances Banlieues, abritée par la Fondation pour l'école.

En décembre 2017, Espérance Banlieues est constitué de 11 écoles privées hors contrat réparties sur toute la France. Les écoles ne sont pas laïques mais aconfessionnelles, ce qui leur permet de toucher dans les quartiers populaires les familles de confession musulmane malgré un personnel encadrant et enseignant qui est en majorité de confession catholique et pratiquant, se prévenant ainsi d'éventuelles accusations de prosélytisme. Elles se caractérisent par des effectifs plus faibles et l'utilisation de certaines méthodes pédagogiques plutôt que d'autres comme la syllabique pour la lecture et la méthode de Singapour<sup>233</sup> pour les mathématiques. Les enfants portent un uniforme dans un souci d'équité et pour éviter que les parents ne se sentent obligés d'acheter des vêtements de marque aux prix prohibitifs que réclameraient leurs enfants. Le directeur accueille ses élèves au portail, il les connaît et les salue de leur nom (dans de nombreuses structures publiques de taille raisonnable, les enfants sont également connus par tous les adultes de l'école et en raison du plan vigipirate, un adulte doit également être posté à l'entrée des établissements).

La bienveillance est encouragée à tous les niveaux alors même que persiste le système de notation et la distribution de bons points et de récompenses chez les élèves de tout âge au moment où le système de notes est aboli dans de nombreux établissements publics. Les rassemblements comme les commémorations nationales, le levé du drapeau et les discours au micro du directeur sont des rituels. A la manière de la notion de « role model » rencontrée en Inde, l'équipe éducative insiste sur la nécessité pour ces jeunes gens de profiter de rencontres improbables grâce à ces établissements. En effet, ces enfants auraient tendance à vivre entre pairs et il serait nécessaire de valoriser d'autres

---

<sup>233</sup> C'est une méthode d'enseignement des mathématiques inspirée par les programmes conçus par le ministère de l'Education de Singapour dès les années 1980. Elle est connue internationalement depuis les années 2000 grâce aux excellents résultats que les élèves de Singapour obtiennent lors des évaluations portant sur l'acquisition des savoirs à l'école. Elle repose sur une approche concrète-imaginée-abstraite des notions et la résolution de nombreux problèmes.

référents. Développer des savoirs-être et des comportements appropriés sont des points sur lesquels insistent beaucoup le personnel mais sont-ils par la suite aisément transposables dans d'autres structures ? Des professeurs des lycées publics où les enfants poursuivent leur scolarité témoignent dans les médias ou par le biais de leurs syndicats de ces difficultés par la suite. Une majorité d'enseignants de ces écoles ne seraient pas formés, certaines connaissances ne seraient pas suffisamment développées en sciences, en histoire, en langues étrangères ou concernant l'usage numérique. A cela, le ministère de l'Education interpellé rappelle que « *ces établissements ne sont pas tenus de respecter les programmes mais doivent permettre à leurs élèves d'acquérir avant 16 ans les connaissances et compétences du socle commun* »<sup>234</sup>. Ce qui laisse une marge de manœuvre aux écoles hors contrat.

Pourquoi les parents d'origine populaire choisissent-ils d'y inscrire leurs enfants ? Tout d'abord, il faut considérer qu'ils font ce choix librement, certainement suite à un ressenti négatif vis-à-vis de l'offre publique existante et que les raisons sont les mêmes que celles de la majorité des parents qui choisissent à un moment donné d'inscrire leurs enfants dans le privé. Si l'on considère que seuls 5 % des enfants inscrits dans le privé y feraient leur scolarité complète, cela signifie que de nombreux parents ont déjà commencé à intégrer la possibilité de se diriger vers le privé pour une partie de la scolarité de leurs enfants lorsqu'ils le jugent nécessaire : en fonction du profil de l'enfant, de la réputation de l'établissement, de la proximité du domicile ou de leur travail ou en fonction du rythme scolaire. En effet, les réformes peuvent inquiéter ou ne pas correspondre à ce que souhaitent certaines familles qui font le choix de quitter le système public. La réforme des rythmes scolaire pour les plus petits n'a, par exemple, pas forcément été accueillie par toutes les familles avec l'enthousiasme que le gouvernement du président F. Hollande imaginait. Les temps d'accueil périscolaires n'étaient pas toujours réellement gratuits et de grande qualité. Pour les élèves plus âgés, la réforme du collège a pu paraître chaotique avec des grèves et des manifestations dès son annonce<sup>235</sup>. Pour d'autres, ce sont les moyens du privé qui peuvent paraître plus attractifs. Par exemple, lorsque les chefs d'établissements du privé sont confrontés aux absences d'un enseignant, ils modifient aisément les emplois du temps des professeurs et des élèves afin d'assurer la permanence des enseignements et les absences paraissent moins visibles. Les parents peuvent avoir l'impression de prendre davantage part à la vie de l'école en étant sollicité pour la vente de gâteaux, de petits travaux, du jardinage, une participation pour des spectacles dans de petites structures. Ils s'engagent certainement davantage, gagnés par l'impression de participer à une même communauté éducative. Soutenus par la direction, les projets des écoles privées se doivent d'être visibles, comme une vitrine du dynamisme de l'école. Dans les écoles publiques, les projets dépendront beaucoup de l'équipe enseignante, de la dynamique de la circonscription,

---

<sup>234</sup> <https://www.la-croix.com/France/Polemique-ecoles-Esperance-banlieues-2017-12-11-1200898682>.

<sup>235</sup> A cela s'ajoute le fait que la carte scolaire constitue toujours un point épineux pour les classes moyennes françaises qui souhaitent devenir propriétaires dans les grandes villes mais qui, en raison des coûts fonciers élevés, s'installent dans des quartiers populaires où ils ne s'engagent pas avec grand enthousiasme dans la mixité sociale.

des moyens financiers, des mairies et de l'engagement des associations de parents. La plupart des familles fréquentant Espérances Banlieues quittent le système public dans l'espoir d'obtenir une éducation surclassée et surtout un suivi personnalisé pour leur enfant.

Dans les écoles Espérances Banlieues, la participation financière des parents est environ de 70 à 75 € par mois. Cela peut paraître important au regard des populations modestes qui constituent le cœur de cible de l'école, et en même temps cela signifie certainement pour eux une forme d'investissement pour concourir à la réussite scolaire de leurs enfants. De plus, la continuité de l'offre de scolarité obligatoire, du CP à la 3<sup>ème</sup> dans le même établissement, peut séduire. En effet, à mesure que les enfants grandissent, les effectifs des établissements scolaires publics sont de plus en plus importants et il est de plus en plus difficile pour les parents d'obtenir des points de repères. Ce sont parfois aussi des élèves atypiques, directement adressés par le rectorat, qui entrent ici comme dans une école de la 2<sup>ème</sup> chance. La recette ne contient ni locaux modernes ou d'équipements high-tech, mais des matières et des méthodes constituant un socle commun qui fait consensus chez les familles et des professeurs au langage et à la tenue étudiés.

Le coût d'enseignement estimé par Espérances Banlieues est largement inférieur à celui pratiqué dans le public, 3 658 € par élève selon un communiqué de presse du 3 avril 2014 (contre 6 120 € dans le public<sup>236</sup>). Les parents ne financeraient pourtant que 20% de leur budget réel. Le soutien de bienveillants mécènes est très important. Ils sont invités à découvrir personnellement les écoles, comme G. Mulliez (troisième fortune de France, groupe Auchan). Les entreprises du CAC40 et de grandes sociétés comme Vinci, Bouygues, Saint-Gobain, L'Oréal Bouygues, Axa ou Société Générale mais aussi la Fondation Bettencourt financent pour 14% la Fondation Espérances Banlieues. La Fondation AlphaOmega créée par Maurice Tchenio, fondateur d'Apax Partners, envisage de financer les écoles à hauteur d'1,5 million d'euros sur cinq ans et d'étendre le réseau<sup>237</sup>.

Il faut dire que le système peut être avantageux. Bénéficiant de l'agrément d'utilité publique, les dons sont défiscalisés (66% du montant des dons sur Impôt sur le Revenu, 60% de l'Impôt des Sociétés, 75% l'Impôt de Solidarité sur la Fortune jusqu'en 2017) et exonérés de tous droits de succession ou de droits de mutation. Des mairies ou des départements prêteraient des locaux tandis que des collectivités proposent un soutien financier indirect comme certaines mairies, les régions d'Ile-de-France et Rhône-Alpes.

---

<sup>236</sup> Les établissements : Repères et références statistiques, 2006, p.2 : <http://media.education.gouv.fr/file/36/2/2362.pdf>

<sup>237</sup> Cela s'appelle la venture philanthropy, à contre-courant des investissements financiers classiques, les entreprises offrent un apport financier mais aussi un soutien organisationnel, des conseils, un réseau... à des associations. Des exemples :

[https://www.challenges.fr/emploi/formation/quand-les-dirigeants-du-cac-40-reinventent-l-ecole\\_425736](https://www.challenges.fr/emploi/formation/quand-les-dirigeants-du-cac-40-reinventent-l-ecole_425736);

<https://www.lesechos.fr/politique-societe/societe/0211108492965-maurice-tchenio-2015465.php>

Les conseils régionaux ne gèrent pourtant pas la compétence éducative à proprement dite (mis à part la formation professionnelle et l'apprentissage ainsi que la construction, l'entretien, la gestion des services de restauration, d'internat et de maintenance informatique des lycées). Cependant, au titre de leurs politiques volontaristes, ils peuvent allouer une part de leur budget à des actions en faveur de la culture, du sport, du logement et de la politique de la ville. Ainsi, en 2017, les conseils régionaux d'Ile-de-France et d'Auvergne-Rhône Alpes, dirigés respectivement par Valérie Pécresse et Laurent Wauquiez du parti Les Républicains (LR), ont accordé à la fondation 50 000 € pour la première et 260 000 € pour le second. En 2016, la région Ile-de-France avait déjà accordé 35 000 € dans le cadre du « soutien régional en faveur de la participation citoyenne et démocratique », alors qu'en 2017, l'aide de 50 000€ est allouée dans le cadre de ses « actions en faveur de la politique de la ville, principalement pour soutenir des activités de soutien scolaire », a priori comme d'autres associations qui luttent contre le décrochage scolaire.

La fondation, comme d'autres établissements hors contrat, réclame également des « chèques éducation » au titre de l'égalité des chances pour que les parents puissent opérer un choix sans être entravés par des contraintes financières ou administratives, ainsi que la suppression de la carte scolaire et le financement de toutes les écoles au prorata des élèves qui les fréquentent. L'Etat participe déjà indirectement par des subventions mais aussi en finançant des jeunes engagés par le biais du service civique pour une mission intitulée : « accompagner les élèves et les familles dans les apprentissages et l'ancrage citoyen ».

Ce financement public en faveur d'écoles privées hors contrat fait débat, tout comme la proximité jouée par certains politiciens en campagne mais aussi le soutien de certaines personnalités associées à des mouvements d'extrême-droite. La première école a par exemple été installée à Montfermeil, commune dont le maire est l'atypique Xavier Lemoine, vice-président du Parti chrétien démocrate fondé par Christine Boutin. Des journalistes comme Alicia Bourabaa soulignent que si les uns s'engagent de leur bonne foi pour *grosso modo* « sauver les petits enfants perdus de la République »<sup>238</sup>, d'autres ont des profils qui peuvent surprendre comme « Eric Mestrallet, le dirigeant d'Espérance Banlieues, était un ancien collaborateur d'un proche de Philippe de Villiers, que la Fondation pour l'école (la maison mère) est dirigée par Anne Coffinier, égérie de la Manif pour Tous<sup>239</sup>, que son trésorier est Pierre de Lauzun, chevalier d'un vieil ordre croisé ».

François Fillon avait de son côté annoncé son intention de soutenir cette « nouvelle offre éducative de la société civile » lors de son meeting du 9 mars 2017 à Besançon après avoir visité l'un des établissements. Les mouvements et les politiciens s'associent aux

---

<sup>238</sup> Alicia Bourabaa, journaliste : <https://blogs.mediapart.fr/edition/la-guerre-scolaire-qui-vient/article/280317/ecoles-esperance-banlieues-quand-les-reacs-colonisent-la-banlieue>.

<sup>239</sup> La Manif Pour Tous à l'origine d'importantes manifestations d'opposition à la loi ouvrant le mariage aux couples de personnes de même sexe et l'homoparentalité.



idées ou aux actions d'Espérances Banlieues pour deux raisons. Ils défendent souvent les mêmes opinions en matière de mœurs et ces liens concrétisent leur engagement moral. De plus, alors qu'une aura médiatique et politique bienveillante entoure ses initiatives, Espérances Banlieues peut représenter une véritable vitrine pour certains lobbies à travers les supports audiovisuels, radio et presse écrite qui lui sont consacrés. Cela peut aussi être une manière de toucher un nouvel auditoire que sont les familles modestes des banlieues des grandes et moyennes villes.

Dans un secteur public dominé par l'austérité, ces écoles ont des moyens différents et ouvrent de nouvelles perspectives pour des quartiers faisant face à des difficultés constantes. Diverses personnalités sont invitées à découvrir et débattre autour de tables rondes comme cela fut le cas le 4 avril 2016 dans les décors de l'Assemblée nationale. Parmi les convives, Natacha Polony ou l'écrivain Alexandre Jardin y voient des solutions concrètes apportées par la société civile. Andreas Schleicher, directeur de l'OCDE, soutient le projet et Jean-Michel Blanquer, nommé depuis ministre de l'Éducation par E. Macron en 2017, intervient en vidéo pour apporter son témoignage et son soutien à Espérances Banlieues. Cela correspond selon lui aux types d'initiatives à prendre dans le secteur public comme dans le secteur privé dont les ingrédients seraient la volonté des enfants et des familles d'être dans ces établissements, la convergence de valeurs entre les familles et les établissements, la bonne volonté de tous les acteurs y compris des politiques partenaires.

Les écoles hors contrat sont valorisées par les discours de personnalités et le suivi médiatique qui visent à faire connaître les écoles et leurs actions. Espérances Banlieues bénéficie entre autres du soutien de Harry Roselmack, journaliste de TF1, qui a co-signé un livre avec Eric Mestrallet en 2015 et de Jamel Debbouze, humoriste et acteur, et de sa femme Mélissa Theuriiau qui a produit en 2016 un documentaire de 52 minutes diffusé sur France 2. Le soutien de ces figures issues de la diversité est essentiel à l'image d'Espérances Banlieues.

L'ampleur prise par ces initiatives suscite aujourd'hui d'importantes interrogations sur ses soutiens politiques et financiers. En effet, selon le rapport d'activités, les dons à la Fondation pour l'École ont augmenté de 26% de 2013 à 2014, plus de la moitié du montant total récolté proviennent de dons supérieurs à 10 000 €, permettant la création de 51 nouvelles écoles en 2014 et 67 l'année suivante<sup>240</sup>. La Fondation Espérances Banlieues se décrit sur sa plaquette (2017) comme une fondation abritée qui développe un modèle d'école spécialement adapté aux défis éducatifs des banlieues sensibles: prévenir le décrochage scolaire et transmettre la « culture française aux enfants issus de l'immigration ». La recherche de mécénat a permis à la Fondation Espérance banlieues de collecter un total de 815 212 € sur l'exercice 2014-2015, qui sont des dons de particuliers pour 86% du montant total. Il faut dire que le réseau d'écoles a pris un

---

<sup>240</sup> Les chiffres proviennent des rapports consultables en ligne : *Rapport d'activité : fondation pour l'école 2014-2015*, 32p. et *Rapport d'activité : fondation pour l'école 2016-2017*, 70 p. Ce sont principalement des écoles Montessori et des écoles autour de l'écologie et le développement durable.

nouvel essor suite aux attentats de Charlie Hebdo : un directeur du développement a été recruté pour répondre aux personnes et communes ouvertes à l'installation de nouveaux établissements sur leurs territoires, ainsi qu'un directeur des publications pour une meilleure présence sur les réseaux sociaux, la création d'une plate-forme numérique pour les professeurs, des formations annuelles pour les enseignants et un Institut libre de formation de maître, fonctionnant en partie grâce à la taxe d'apprentissage versée par les entreprises de leur réseau. La Fondation pour l'école exerce son lobbying notamment en pesant sur les réformes visant l'ouverture des écoles hors contrat, comme celles défendues par la ministre Najat Vallaud-Belkacem qui voulait transformer le régime déclaratif avec opposition à un régime d'autorisation.

Ces expériences profitent de la question classique de représentation et de représentativité des quartiers populaires, des travers qui y sont associés dans les médias et les discours politiques comme de l'espoir et le dynamisme qu'il suffirait de faire émerger. Elles questionnent assez classiquement la place des familles dans les établissements publics, le lien de confiance à construire, la qualité de l'écoute de leurs aspirations et leur compréhension des attentes du système scolaire.

Inviter les familles à l'école plutôt que de les convoquer est le point commun des nouveaux établissements hors contrat. Les initiatives existent également au niveau des établissements publics et peuvent devenir de véritables rituels positifs dès lors que l'équipe éducative s'engage comme l'entrée échelonnée des élèves des plus petites classes, les « journées portes ouvertes » où les parents s'inscrivent pour suivre une demi-journée de classe, l'habitude de demander des accompagnateurs pour des sorties exceptionnelles mais aussi des activités plus régulières telles que les déplacements à la bibliothèque, les séances de natation, le jardinage ou la pâtisserie. Le cahier de vie numérique ou l'espace numérique de travail apparaissent comme des outils de liaison moderne et pratique pour que les parents comprennent ce que font réellement leur enfant lors d'une journée de classe<sup>241</sup>. A travers une coopérative scolaire, les familles et les élèves peuvent participer aux actions exceptionnelles qui financent les sorties et les projets de l'école : vente de gâteaux et de chocolat à la sortie des classes, mais aussi de café le matin, des marchés de Noël... Ces actions ne peuvent être entreprises et fonctionner en dehors du lien marchand traditionnel qu'avec l'assentiment des intermédiaires essentiels que sont les enseignants. Il convient donc de valoriser ces personnes intermédiaires entre les familles et l'institution mais aussi les ATSEM qui connaissent bien l'enfant car ce sont elles qui les accompagnent dans leurs activités, s'occupent des soins et de la cantine, des temps qui constituent pour les parents des moments clés pour juger du bien-être de leurs enfants à l'école.

---

<sup>241</sup> Le cahier de liaison est souvent le document habituel qui relie les familles et l'établissement mais cet écrit peut-il suffire dans des situations compliquées qui méritent d'être développées et discutées ? Les mots peuvent être rédigés à la hâte par des enseignants entre deux activités avec les élèves, les mots reflètent-ils vraiment le message voulu, n'y a-t-il pas plusieurs façons de l'interpréter ? « J'aimerais parler du comportement de votre fils », phrase anodine qui questionne et inquiète préalablement au rendez-vous proprement dit.

Ces intermédiaires développent un discours du quotidien qui parle à leurs élèves et sont à même de trouver les mots pour des parents<sup>242</sup>, qui même s'ils ont à cœur de voir réussir leurs enfants, peuvent souffrir d'information asymétrique pour s'orienter dans le labyrinthe de l'école, comme le soulignait le sociologue R. Boudon. En effet, connaissant mieux le système éducatif et détenteurs d'un capital culturel supérieur à la moyenne de la population, les enseignants convertissent ce dernier pour mieux répondre aux attentes de l'école et leurs enfants réussissent dans l'ensemble plutôt bien leur parcours éducatif. Ce sont donc eux qui sont le plus à même de répondre aux attentes et aux craintes des parents.

Traiter de la question de la diffusion de la préscolarisation en Inde du Sud nous a amené à nous pencher sur l'universalité de la question de l'Education dans un contexte néolibéral où se mêlent l'influence de réformes voyageuses et la demande d'éducation des parents qui évolue. Les tenants et les aboutissants de la question émergente de la préscolarisation ne sont pas sans rappeler d'autres tendances émergentes comme l'exemple de la fondation Espérances Banlieues en France le souligne, mettant en parallèle ce jeu d'acteurs qui remémore celui de notre terrain. La question du lien de confiance entre les acteurs se fait dans un contexte de redéfinition des missions de l'Etat qui répond et encourage à la fois les nouvelles attentes et les formes d'implication des familles. Les différentes formes de prise en charge des enfants évoluent et ouvrent à de nouvelles formes de reconnaissance des nombreux acteurs concernés.

---

<sup>242</sup> Même s'ils sont considérés comme des cadres, les enseignants appartiennent aux classes moyennes salariées, ils ont des revenus moyens et dans les grandes villes, il n'est pas rare qu'ils choisissent des communes populaires lorsqu'ils souhaitent devenir propriétaires.

# Bibliographie

## Ouvrages

Abbate-Vaughn, Jorgelina; Paugh, Patricia C.; Douglass, Anne (2011), "Sound bites won't prepare the next generation: Early childhood teacher education policy public-private divide in Massachusetts", in *Educational Policy*, vol.25, n°1, p.215-239.

Agier, Michel, (1997), « Ni trop près ni trop loin. De l'implication ethnographique à l'engagement intellectuel », in *Gradhiva*, n°21, p. 69-76.

Ailwood, Jo (2008), "Learning or earning in the 'smart state': Changing tactics for governing early childhood", in *Childhood*, vol.15, n°4, p.535-551.

Akila, R. (2004), "Reaching Global Goals in Primary education: Some Gender Concerns for Tamil Nadu", in *Economic and Political Weekly*, vol.39, n°25, p.2617-2622.

Alexander, Robin J. (2001), *Culture and Pedagogy: International Comparisons in Primary Education*, Wiley-Balckwell on line, 664p.

All India Anna Dravida Munnetra Kazhagam (2015), site: <http://aiadmkn.com/school-education-sports/>, consulté le 10 avril 2015.

Anandalakshmi S; Bajaj M (1981), "Childhood in the weavers community in Varanasi", in D.Sinha (ed.) *Socialization of the Indian child*, p.31-38. New Delhi : New Delhi Concept.

Anderson-Levitt, Kathryn (2002), *Teaching Cultures: Knowledge for Teaching First Grade in France and the United States*, Cresskill (NJ): Hampton Press, 352 p.

Anderson-Levitt, Kathryn; Bonnery, Stéphane; Fichtner, Sarah (2017) (dir.), « L'approche par compétences : une réforme voyageuse ? », in *Cahiers de la Recherche sur l'Éducation et les savoirs*, n°16, 299 p.

Association de Recherche sur l'Éducation et les Savoirs, (2014), *La recherche sur l'éducation au sud, depuis la France, 1990-2013*, Rapport rédigé par Bonini, Nathalie ; Ngwe, Luc ; Pilon, Marc ; Poirier, Thomas ; Rossi, Pier Luigi ; Schlemmer, Bernard, 189p.

Ayral, Sylvie; Raibaud, Yves (2014), *Pour en finir avec la fabrique des garçons : l'école*, Pessac : MSHA, 318p.

Baby, Antoine (2015), *Qui a eu cette idée folle ?*, Québec : Presses de l'Université du Québec, 308 p.

Bacqué, Marie-Hélène ; Fol, Sylvie (2007), « Effets de quartier : enjeux scientifiques et politiques de l'importation d'une controverse », in Authier, Jean-Yves ; Bacqué Marie-

Hélène; Guérin-Pace, France, *Le quartier : Enjeux scientifiques, actions politiques et pratiques sociales*, Paris : La Découverte, p.181-193.

Bacqué, Marie-Hélène ; Biewener, Carole (2013), *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Paris : Editions la Découverte, 175 p.

Bailly, Antoine ; Béguin, Hubert (1990), *Introduction à la géographie humaine*, Paris : Masson, 2<sup>ème</sup> édition, 192p., 1<sup>ère</sup> édition : 1982.

Bajpai, Devendra; Krishna, Anirudh (2015), "Layers in Globalising Society and the New Middle Class in India: Trends, Distribution and Prospects", in *Economic and Political Weekly*, vol.50, n°5, p.69-77.

Banerjee, Sarathi Partha; Roy, Dayabati (2012), "Decentralized Governance Reforms in Primary Education: some reflections on West Bengal", in *Economic and Political Weekly*, vol.47, n°24.

Banerjee, Abhijit V.; Duflo, Esther (2008), "What Is Middle Class about the Middle Classes around the World?", in *Journal of Economic Perspectives*, vol.22, n°2, p.3-28.

Barrault-Stella, Lorenzo (2017), « De fausses adresses pour contourner la carte scolaire. Arrangements avec le droit et fidélité à l'Etat », in *Sociétés contemporaines*, vol.4, n°108, p.125-154.

Baÿ, Guillaume; Doceul, Marie-Christine (2015), « Acteurs, pratiques et territoires du sport en Inde, entre traditions sportives et adaptation aux pratiques mondialisées », in *Géococonfluences*, dossier « Le monde indien : populations et espaces ».

Benbabaali, Dalal (2013), *Caste dominante et territoire en Inde du Sud : Migration et ascension sociale des Kamma d'Andhra côtier*, Thèse soutenue à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense.

Bénéi, Véronique (2008), *Schooling Passions: Nation, History, and Language in Contemporary Western India*, Stanford: Stanford University Press, 368 p.

Berdoulay, Vincent (2000), « Le retour du refoulé. Les avatars modernes du récit géographique », *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Lévy, Jacques ; Lussault, Michel (dir.), Paris : Belin, 2000, p.111-126.

Bhalotra, Sonia (2009), "Educational Deficits and Social Identity in India", in *Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, Reaching the marginalized*, 67p.

Birdsall, Nancy (2010), « The (Indispensable) Middle Class in Developing Countries », in Ravu Kampur et Michael Spence (ed.), *Equity and Growth in a Developing World*, Washington: World Bank, p.157-188.

Blumberg, Rae Lesser (2006), "How mother's economic activities and empowerment affect Early Childhood Care and Education (ECCE) for boys and girls: a theory-guided exploration across history, cultures and societies". Document de référence pour le *Rapport mondial de suivi sur l'EPT 2007*.

Bokova, Irina ; Lake, Anthony (2015), « Réaliser la promesse non tenue de l'Education Pour Tous – Résultats de l'initiative mondiale en faveur des enfants non scolarisés », in Institut de statistique de l'UNESCO et UNICEF, Montréal : ISU, 18p.

Boocock, Sarane Spence (1995) "Early Childhood Programs in Other Nations: Goals and Outcomes" in *The Future of Children: long-term outcomes of early childhood programs*, vol. 5, No. 3, pp.94-114.

Boudon, Raymond (2004), « Théorie du choix rationnel ou individualisme méthodologique ? », in *Revue du MAUSS*, vol.2, n°24, p.281-309.

Bouissou, Julien (2014), « Le mythe de la classe moyenne indienne », in *Le Monde*, 28 février 2014.

Bourdieu, Pierre (1979), *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris : De Minuit, 672p.

Bourdieu, Pierre (1994), *Raisons pratiques*, Paris : Le Seuil, 256p.

Boyden, Jo (1997), "Childhood and the policy makers : a comparative perspective on the globalization of childhood", pp.187-226., in James, Allison & Prout, Alan dir. *Constructing and reconstructing childhood : Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London : Falmer Press, 260 p.

Brayfield, April; Korinthus, Márta (2011), "Early childhood socialization: Societal context and childrearing values in Hungary", in *Journal of early Childhood Research*, vol.9, p.262-279.

Bret, Bernard (2010), « Introduction », in Bret Bernard ; Gervais-Lambony Philippe ; Hancock Claire et al., *Justice et injustices spatiales*, Paris : Presses universitaires Paris Ouest, p.21-27.

Brodin, Jane; Lindstrand, Peg (2006), "Outdoor play in a cross-cultural perspective" in *Early Childhood Research and Practice*, vol.5, n°1.

Bruckert, Michael (2015), *Une géographie de la viande au Tamil Nadu (Inde) : statuts, espaces et circulations*, thèse dirigée par Gilles Fumet, Paris 4.

Brugère, Fabienne (2006), « La sollicitude. La nouvelle donne affective des perspectives féministes », in *Esprit*, n°321, p. 123-140.

Bubeck, Diemet (1995), *Care, Gender and Justice*, Oxford: Clarendon Press, 296p.

- Buisson, Anne (2009). *Alphabétisation et éducation en Inde, l'exemple du Kerala*. Paris: L'Harmattan, 193 p.
- Buisson, Ferdinand (1911), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris: Hachette, 1216 p.
- Chalard-Fillaudeau, Anne (2003), « Les « Cultural Studies » : une science actuelle ? », in *L'Homme et la société*, vol.3, n° 149, p. 31-40
- Chandrasekhar, S.; Mukhopadhyay, Abhiroop (2006), "Primary Education as a fundamental Right: Cost Implications", in *Economic and Political Weekly*, vol.41, n°35, p.3797-3804.
- Chartier, Anne-Marie, Geneix, Nicole (2006), *Les pédagogies de la petite enfance*, Rapport pour l'UNESCO, 78p.
- Charton, Hélène (2015), « Gouvernement de l'école et communautés épistémiques au Sénégal », in *Revue Tiers Monde*, vol.3, n°223.
- Chatterjee, Mirai (2006), "Decentralised childcare services: the sewa experience", in *Economic and Political Weekly*, vol.41, n°34.
- Chatterjee T. K. (1986), "The New Education Policy: A Class Necessity", in *Social Scientist*, vol. 14, n° 2-3, p. 69-73.
- Chaudhuri, Nupur (2011), "Femmes indiennes entre nationalisme et féminisme, des années 1880 à 1947", in *Clio*, n°33, p.85-106.
- Chauvel, Louis (2014), « Moyennisation ou polarisation ? La dynamique des classes moyennes en France dans un monde globalisé », in *Cahiers français*, n°378, p.21-27.
- Chauvigné, Christian ; Coulet, Jean-Claude (2010), « L'approche par compétences : un nouveau paradigme pour la pédagogie universitaire ? », in *Revue française de pédagogie*, n°172, p.15-28.
- Cingolani, Patrick (2012), « Travail salarié, sphère domestique et égalité », in *Revue du MAUSS*, vol.1, n°39, p.323-328.
- Claval, Paul (1997), « La géographie culturelle et l'espace », in Staszak, Jean-François (dir.), *Les discours du géographe*, Paris : L'harmattan, Géographie et cultures, p.119-146.
- Cleghorn, Ailie; Prochner, Larry (2003), "Contrasting visions of early childhood education: examples from rural and urban settings in Zimbabwe and India", in *Journal of Early Childhood Research*, vol.1, n°2, p.131-153.
- Clémentin-Ojha, Catherine (2008), *Les chrétiens de l'Inde : Entre castes et Eglises*. Paris: Albin Michel, 297p.

Collomb, Natacha (2008), *Jouer à apprendre : spécificités des apprentissages de la petite enfance et de leur rôle dans la fabrication et la maturation des personnes chez les T'ai Dam*, Doctorat en ethnologie et sociologie comparative, mai 2008, Université de Paris 10-Nanterre, 647p.

Compagnon, Daniel (2014), « Réalité multiscale et articulations multiniveaux dans la gouvernance environnementale globale », in *CERISCOPE Environnement*.

CREATE (2010), *Preprimary education in India*, India Policy Brief.

Cummings, William K. (1996), "Asian values, education and development", in *Compare*, vol.26, n°3, p.287-303.

Damon, Julien (2013), *Les classes moyennes dans les pays émergents*, Paris : Fondapol, 38p.

Darbon, Dominique (2014), « Introduction », in Darbon, D. ; Toulabor, C., *L'invention des classes moyennes africaines*, (dir.), Paris : Karthala, p.7-59.

Darbon, Dominique (2014), « Nom de code : Classes moyennes en Afrique », in Darbon, D. ; Toulabor, C., *L'invention des classes moyennes africaines*, (dir.), Paris : Karthala, p.7-59.

Darbon, Dominique ; Toulabor Comi (2014), *L'invention des classes moyennes africaines*, (dir.), Paris : Karthala, 312 p.

Datta, Vrinda; Goyal, Jaya (2011), "Reaching the unreached Integrated Child Development Services in Maharashtra", in *The Indian Journal of Social Work*, Tata Institute of Social Science, vol.72, n°4.

De, Anuradha; Majumdar, Manabi; Noronha, Claire & Samson, Meera (2002), "Private schools and universal elementary education", in *India Education Report: a Profile of Basic Education*, ed. R. Govinda, New Delhi: Oxford University Press, p.131-150.

Debarbieux, Bernard (2004), « Introduction », in Debarbieux Bernard et Fourny Marie-Christine (dir.), *L'effet géographique : Construction sociale, appréhension cognitive et configuration matérielle des objets géographiques*, Grenoble : Edition de la MSH, p.10-33.

Delalande, Julie ; Dupont, Nathalie ; Filisetti, Laurence (2015), « L'expérience éducative et la participation des acteurs – adultes, enfants et jeunes – dans le partage des responsabilités », in *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, n°1, Vol. 48, p. 7-22.

Delalande, Julie ; Simon, Claire (2006), « Enfants scénaristes, enfants acteurs sociaux : rencontre de deux regards sur la cour de récréation », in *Les sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle*, n°2, vol.39.

Delalande, Julie (2009), « Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion », A.Vergnioux (dir.), Caen :PUC, p.103-112.



Delalande, Julie (2007), « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », in *Ethnologie française*, n°4, vol.37, p.671-679.

Delalande, Julie (2001), *La cour de récréation - Pour une anthropologie de l'enfance*, Rennes : PUR, 278p.

Deliège, Robert (2004), *Les castes en Inde aujourd'hui*, Paris : PUF, 320p.

Delpeu Marion (2011) *Enfances, sida et religions en Inde du Sud : une ethnographie de la circulation des enfants séropositifs*. Bordeaux, Université de Bordeaux 2 : Doctorat d'ethnologie, sous la direction de Frédéric Bourdier, le 16 décembre 2011.

Delpeu, Marion (2013) *Diffusion de l'école préprimaire au Tamil Nadu*, discutante lors de l'intervention de Ponceaud Goreau Emilie, au séminaire de l'Association des Jeunes Etudes Indiennes : Passages, médiations, connexions, le 12 novembre 2013.

Di Méo, Guy (2011), *Les murs invisibles*, Paris : Armand Colin, 346p.

Di Méo, Guy (2008), «La géographie culturelle : quelle approche sociale ? », *Annales de géographie*, vol.2, n° 660-661, p.47-66.

Di Méo, Guy (2000), « Que voulons-nous dire quand nous parlons d'espace ? », *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, sous la direction de Jacques Lévy et Michel Lussault, Paris : éd. Belin, p.37-48.

Di Méo, Guy (1998), *Géographie sociale et territoire*, Paris : Nathan, 317p.

Di Méo, Guy (1990), « De l'espace subjectif à l'espace objectif : l'itinéraire du labyrinthe », in *Espace géographique*, n°4, vol.19, p.359-373.

Donner, Henrike (2011) "Gendered bodies, domestic work and perfect families: new regimes of gender and food in Bengali middle-class lifestyles", Donner, Henrike (ed.) *Being Middle-Class in India: a Way of Life*, Abingdon : Routledge, p.47-72.

Dougnac, Vanessa (2014), « La 'middle class' indienne monte en puissance », in *La Croix*, 24 janvier.

Drèze, Jean ; Sen, Amartya (2014), *Splendeur de l'Inde ? : Développement, démocratie et inégalités*, Paris : Flammarion, 400p.

Drèze, Jean ; Khera, Reetika (2012), "Regional patterns of human and child deprivation in India", in *Economic and Political Weekly*, vol.47, n°39.

Drèze, Jean (2006), "Universalisation with Quality. ICDS in a right perspective", in *Economic and Political Weekly*, vol.41, n°34.

Drèze, Jean; Sen, Amartya (2002), *India: Development and participation*. Oxford: Oxford University Press, 544p.

Drèze, Jean; Sen, Amartya (1995), *India: Economic development and social opportunity*. Delhi: Oxford University Press, 306p.

Dubet, François (2011), « Egalité des places, égalité des chances », in *Etudes*, n°1, tome 414, p.31-41.

Dubet, François ; Duru-Bellat Marie ; Vérétoit, Antoine (2010), « Les inégalités scolaires entre l'amont et l'aval. Organisation scolaire et emprise des diplômes. », in *Sociologie*, n°2, vol. 1, p. 177-197

Dubet, François (2010), *Les places et les chances. Repenser la justice sociale*, Paris : La République des idées- Seuil, 120p.

Dubet, François (1998), « Pierre Bourdieu, le sociologue de l'éducation », in *Magazine littéraire*, n°369, p.45-47.

Dubet, François (1994), *Sociologie de l'expérience*, Paris : Le Seuil, 271p.

Dubey, Muchkund (2010) "The Right of Children to Free and Compulsory Education Act, 2009: The Story of a Missed Opportunity" in *Social Change*, vol. 40, n°1, p1-13.

Dumont, Louis (1967), *Homo hierarichicus : le système des castes et ses implications*, Gallimard : Paris, 445p.

Duraisamy, P.; James, Estelle; Lane, Julia; Tan, Jee-Peng (1997), *Is there a quantity-quality tradeoff as enrollments increase? Evidence from Tamil Nadu, India*. Policy, Research working paper, n° WPS 1768. Washington, DC: World Bank.

Durand, Pascal (2014), « Hexis », Glinoyer, Anthony; Saint Amand, Denis (dir.), *Le lexique socius*, <http://ressources-socius.info/index.php/lexique/21-lexique/40-hexis>, page consultée le 08 novembre 2017.

Durand-Dastès, François (2015), « Les hautes densités démographiques de l'Inde », in *Géococonfluences*, en ligne.

Dutoya, Virginie (2014), « Féminisme indien ou féminisme "tout court"? Quelques remarques sur la spécificité de la pensée et la pratique féministes en Inde », in *Mouvements*, n°1, vol.77, p.15-24.

Easterly, William (2001), "The Middle Class Consensus and Economic Development", in *Journal of Economic Growth*, vol. 6, n° 4, pp. 317-335.

Ejuu, Godfrey (2012), "Implementing the early childhood development teacher training framework in Uganda: Gains and challenges", in *Journal of Early Childhood Research*, vol.10, p.282.

Fassin, Didier (2010), *La raison humanitaire*, Paris : Le Seuil, 368 p.

Fernandes, Leela (2006), *India's New Middle Class: Democratic Politics in an Era of Economic Reform*. Minneapolis : University of Minnesota Press, 289p.

Foucault, Michel (1975), *Surveiller et punir – Naissance de la prison*, Paris : Gallimard, p.360.

Frenkiel, Emilie ; entretien avec Rocca, Jean-Louis (2010), « Etre sociologue en Chine », in *La vie des idées*, 31 août 2010.

Frouillou, Leïla (2011), « Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants », in *Carnets de Géographes*, n°3.

Gaiha, Raghav; Imai, Katsushi S; Kulkarni, Vani S; Pandey, Manoj K (2012), "On Hunger and Child Mortality in India", in *Journal of Asian and African Studies*, vol. 47, n°1, p.3-17.

Galant, Ghalib; Parlevleit, Michelle (2005) "Using human rights to address conflict: A valuable synergy", Gready Paul and Ensor Jonathan (eds), *Reinventing Development: Translating Rights-based Approaches from Theory into Practice*, London: Zed Books, p.109-128.

Gervais-Lambony, Philippe ; Dufaux, Frédéric (2009), « Justice... spatiale ! », in *Annales de géographie*, vol.1, n° 665-666, p. 3-15.

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

Glossaire (2009), « Les mots de Sen... et au-delà », in *Revue Tiers Monde*, vol.2, n°198, p.373-381.

Goreau-Ponceaud, Anthony (2008), *Diaspora tamoule : trajectoires spatio-temporelles et inscriptions territoriales en Ile-de-France*, sous la direction de Singaravelou, Université de Bordeaux 3.

Gosh, Shanti (2006), "Food dole or health, nutrition and development program?", in *Economic and Political Weekly*, vol.41, n°34.

Govinda R. (2007), "India Country case study", in *Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it?*, 30p.

Guérin, Isabelle (2008), « L'argent des femmes pauvres : entre survie quotidienne, obligations familiales et normes sociales », in *Revue Française de Socio-Economie*, vol.2, n°2, p.59-78.

Guérin, Isabelle ; Kumar, Santosh (2007), « Clientélisme, courtage et gestion des risques en microfinance », in *Autrepart*, vol.4, n°44, p.13-26.

Guétat-Bernard, Hélène; Saussey, Magalie (2014), *Genre et savoirs: Pratiques et innovations rurales au Sud*, Paris: IRD Orstorm, 290p.

Guilmoto, Christophe Z; Rajan, S Irudaya (2013), "Fertility at the District Level in India: Lessons from the 2011 Census", in *Economic & Political Weekly*, vol. 48, n°23.

Guilmoto, Christophe Z.; Kulkarni, P. M. (2004), « Les femmes, la caste et l'Etat. Cinquante ans de planification familiale en Inde », in Gauthier, Arlette (dir.), *Les politiques de planification familiale : cinq expériences nationales*, Paris : CEPED, p.25-74.

Guilmoto, Christophe Z. (1997), « La population de l'Inde : évolution historique et tendances contemporaines », in *Historiens et Géographes*, n°356, p.301-328.

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

Guyon, Régis (2015), « Habiter l'école. Lieu ouvert, lieu fermé ? », in *Diversité*, n° 179.

Hamelin-Brabant, Louise (2006), « La recherche auprès des enfants », in *Recherche et formation*, vol.52, p.77-89.

Hancock, Claire (2009), « La justice au risque de la différence : faire une « justice place » à l'Autre », in *Annales de Géographie*, vol.1, n°665-666, p.61-75.

Härmä, Joanna (2011), "Low cost private schooling in India: is it pro poor and equitable?", in "Access, equity and transitions in education in low income countries", in *International Journal of Educational Development* , vol.31, n°4, p. 350-356.

Härmä, Joanna (2010), "School choice for the poor? The limits of marketisation of primary education in rural India", *CREATE*, Research monograph n°23, University of Sussex, Centre for International Education.

Härmä, Joanna (2009), "Can Choice in Primary Schooling Promote Education for All ? Evidence from Private School Growth in Rural Uttar", in *Compare: a Journal of Comparative and International Education*, vol.39, n°2, p.151-165.

Harvey, David (2010), *Géographie et capital: vers un matérialisme historico-géographique*, Paris : Syllepse, 280 p.

Headley, Zoé (2013), « Nommer la caste. Ordre social et catégorie identitaire en Inde contemporaine », in *La Vie des idées*, 20 juin 2013.

Headley, Zoé (2006), *Les Voleurs d'Indra : perceptions, réseaux et enjeux d'appartenance d'une sous-caste tamoule (Inde du Sud)*. Thèse de doctorat d'ethnologie non publiée, vol. 1, Paris : EHESS, 355 p.

Henaff, Nolwen ; Lange, Marie-France ; Martin, Jean-Yves (2009), « Revisiter les relations entre pauvreté et éducation », in *Revue française de socio-économie*, vol.1, n°3.

Heuzé, Djallal (2005), « L'Union indienne, l'Etat, les écoles et les communautés », in *Journal des anthropologues*, vol.100-101, p.213-247. URL : <http://jda.revues.org/1594>

Hibou, Béatrice (1999), « La « décharge », nouvel interventionnisme. », in *Politique africaine*, vol.1, n°73, p. 6-15.

Hibou, Béatrice (1998), « Retrait ou redéploiement de l'Etat? », in *Critique internationale*, vol.1, n°1, p.151-168.

Hirt, Irène ; Roche, Stéphane (2013), « Cartographie participative », in Casillo, Barbier, Blondiaux, Chateauraynaud, Fourniau, Lefebvre, Neveu, Salles (dir.), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris : GIS Démocratie et Participation.

Houssaye, Jean (2000), *Le triangle pédagogique. Théorie et pratiques de l'éducation scolaire*, Berne : Peter Lang.

Hoyez, Anne-Cécile (2012), *L'espace-monde du yoga : de la santé aux paysages thérapeutiques mondialisés*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 154p.

Hurun Report (2013), *Hurun India philanthropy list 2013*. Téléchargé de : <http://www.hurun.net/usen/NewsShow.aspx?nid=1498>

Iredale, Roger (1975), "Pre-school education in South India", in *Compare Oxford Review of comparative education*, vol.11, n°3.

Irschick, Eugene F. (1969), *Politics and Social Conflict in South India: The Non-Brahman Movement and Tamil Separatism, 1916-1929*, Berkeley : University of California Press, 414p.

Jacquemot, Pierre (2014), « Les classes moyennes dans les économies émergentes », in *Cahiers français*, n°378, p.59-64.

James, Allison ; Prout, Alan (1997), *Constructing and reconstructing childhood : Contemporary issues in the sociological study of childhood*, London : Falmer Press, 260 p.

Jeffrey, Craig; Jeffery, Patricia; Jeffery, Roger (2010), *Education, Masculinities and Unemployment in North India*, New Delhi : Social Science Press, 240p.

Joshi, Anuradha; Moore, Mick (2000), "Enabling environments: Do anti-poverty programmes mobilize the poor?", in *Journal of Development Studies*, vol.37, n°1, p.25-56.

Joye, Dominique (2000), « Actualité du concept de société dans le contexte urbain », p.201-216, *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Lévy, Jacques ; Lussault, Michel (dir.), Paris : Belin, 351p.

Kagan, Carolyn ; Lewis, Suzan ; Heaton, Patricia ; Cranshaw, Maureen (1999), "Enabled or disabled ? Working parents of disabled children and the provision of childcare", in *Journal of Community and Applied Social Psychology*, p.369-381.

Kakar, Sudhir (1978) *The Inner World: a Psychoanalytic Study of Childhood and Society in India*, Delhi : Oxford University Press. 220p.

Kennedy, Loraine (2015), « Stratégies spatiales de l'Etat en Inde. Le rééquilibrage de l'Etat au travers de la politique des zones franches », in *Echogéo*, n°32.

Kennedy, Loraine (2014), *The politics of Economic Restructuring in India: Economic Governance and State Spatial Rescaling*, Oxon: Routledge, 167p.

Kharas, Homi (2010), « The Emerging Middle Class in Developing Countries », OECD Development Centre, working paper n°285, 61p.

Khilnani, Sunil (2005), « La société indienne : tensions et transformations : entretien avec Sunil Khilnani », in *Questions internationales*, n°15, p.52-56.

Kingdon, Geeta Gandhi. 2007. "The progress of school education in India", in *Oxford Review of Economic Policy*, vol.23, n°2, p.168-195.

Kremer, Michael; Muralidharan, Karthik; Chaudhury, Nazmul; Hammer, Jeffrey, and F. Halsey Rogers, (2004), "Teacher Absence in India", World Bank.

Krishna, Anirudh (2014), "Examining Structure of Opportunity and Social Mobility in India: Who Becomes an Engineer?", in *Development and change*, vol.45, n°1, p.1 – 28.

Kumar, Suchitra S. (2010), *School Education in India : Quality Improvement Technics*, New Delhi: New Century Publications.

Kumar, Sanjay; Koppar, B.J.; Balasubramanian, S. (2003), « Primary Education in Rural Areas : An Alternative Model », in *Economic and Political Weekly*, vol.38, n°34, p.3533-3536.

LaDousa, Chaise (2007) "Liberalisation, privatisation, modernisation, and schooling in India: an interview with Krishna Kumar", in *Globalisation, Societies and Education*, vol.5, n°2, p.137-152.

Landy, Frédéric ; François, Thomas ; Ruby, Donatienne ; Sekhsaria, Peeyush (2013), « Gouvernance verticale et corruption en Inde urbaine : la segmentation spatiale de l'aide alimentaire publique », in *L'Espace Politique*, vol.21, n°3.

Landy, Frédéric ; Varrel, Aurélie (2015), *Du développement à l'émergence*, Paris : Armand-Colin, 288p.

Landy, Frédéric (2015), « Le grand écart spatial de l'Inde : introduction », in *Echogéo*, n°32.

Lange, Marie-France ; Henaff, Nolwen (2015), « Politiques, acteurs et systèmes éducatifs entre internationalisation et mondialisation », in *Revue Tiers Monde*, vol.3, n°223.

Lange, Marie-France (2002), « Politiques publiques d'éducation », in Lévy, Marc (dir.), *Comment réduire pauvreté et inégalités : pour une méthodologie des politiques publiques*, Paris : Karthala-IRD, p.37-59.

Lange, Marie-France (2003), « Ecole et mondialisation, vers un nouvel ordre scolaire ? », in *Cahiers d'études africaines*, vol.1, n°169-170, p.143-166.

Lange, Marie-France (1999) « L'évolution des politiques scolaires dans les pays du Sud », in *Examen et évaluation de l'application du programme d'action de la conférence internationale sur la population et le développement (1994) : contribution de la France*, Paris : Ministère de l'Emploi et de la Solidarité ; Ministère des Affaires Etrangères, p.67-74.

Laval, Christian ; Weber, Louis (2002), *Le nouvel ordre éducatif mondial – OMC, Banque Mondiale, OCDE, Commission Européenne*, Paris : Syllepse, 143p.

Lau, Lisa (2010), "Literary representations of the « New Indian Woman »: the single, working, urban, middle class indian woman seeking personal autonomy", in *Journal of South Asian Development*, vol.5, p.271-292.

Le Pape, Marie-Clémence (2009), « Être parent dans les milieux populaires : entre valeurs familiales traditionnelles et nouvelles normes éducatives. », in *Informations sociales*, vol.4, n° 154, p. 88-95.

Lepoutre, David (1997), *Cœur de banlieue : codes, rites et langages*, Paris : Odile Jacob, 460p.

Leclercq, François (2005), « Réformer l'enseignement primaire en Inde : L'expérience du Madhya Pradesh », in *Transcontinental*, p. 93-105. Mis en ligne le 18 février 2011, consulté le 26 février 2015.

Lévy, Jacques (1999), « Qui a peur de l'espace du politique ? », in *Le tournant géographique. Penser l'espace pour lire le monde*, chapitre 11, p.271-291, Paris : Belin, 400p.

Lévy, Jacques ; Lussault, Michel dir. (2003), entrée « Objet géographique », *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris : Belin, 1036p.

Lewandowski, Sophie (2015) « Les savoirs scolaires entre mondialisation, décolonisation et hybridation. Modèles de société et éducation à l'environnement en Bolivie », in *Revue Tiers Monde*, vol.3, n°223, p. 67-90.

Lewandowski, Sophie (2007), « Les savoirs locaux au Burkina Faso », in *Ethnologie française*, vol. 37, n°4, p. 605-613.

Lewis, David; Mosse, David (2006), « Theoretical Approaches to Brokerage and Translation in Development », in *Development Brokers and Translators: The Ethnography of Aid and Agencies*, Lewis, David; Mosse, David (dir.), Bloomfield, CT: Kumarian Press, p.1-26.

Louiset, Odette (2000), « L'urbanité ailleurs », p.157-164, *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Lévy, Jacques ; Lussault, Michel (dir.), Paris : Belin, 351p.

Lussault, Michel (2007), *L'homme spatial, la construction sociale de l'espace humain*, Paris : Seuil, 364p.

Majumdar, Manabi; Mooij, Jos (2011), *Education and inequality in India : a classroom view*, New York: Routledge. 206 p.

Majumdar, Manabi (2006), "Debating Quality and Quantity", in *Economic and Political Weekly*, vol.41, n°9, p.785-788.

Manier, Bénédicte (2015), « Les femmes en Inde : une position fragile, dans une société en transition », in *Géoconfluences*, en ligne.

Marcuse, Peter (2010), *Justice et injustices spatiales*, Bernard Bret, Philippe Gervais-Lambony, Claire Hancock, et al., Presses universitaires Paris Ouest, p.77-92.

Marius, Kamala (2016), *Les inégalités de genre en Inde, regard au prisme des études postcoloniales*, Paris : Karthala, 298p.

Marius-Gnanou, Kamala (2010), « Nouvelles activités économiques et dynamique métropolitaine : le cas de la périphérie Sud de Chennai », in *Annales de Géographie*, n°671-672, p.28-51.

Marius-Gnanou, Kamala (2004), «Travail, mobilités et espace de vie au féminin dans une petite ville industrielle du Sud de l'Inde», in *Femmes et villes* (dir.S.Denefle), Tours : Presses Universitaires François Rabelais, p.453-469.

Martin, Pierrick (2013), « Les leurres de "l'éducation pour tous" au Karnataka. Le cas des politiques d'éradication du travail des enfants en Inde », in *Mondes en développement*, vol.3, n° 163, p. 85-98.

Maruéjols-Benoit, Edith (2014), « Mixité, égalité et genre dans les espaces du loisir des jeunes : pertinence d'un paradigme féministe », thèse de géographie, Bordeaux.

Mathew, Shalina Susan; Phanindra, Goyari (2011), "Working Women Households and Time-Saving Consumption: Empirical Evidence from Kerala", in *South Asia Research*, vol.31, n°2, p.119-134.

Mattelart, Armand ; Neveu, Erik (2008), *Introduction aux cultural studies*, Paris : La découverte, 121p.

Mehendale, Archana; Mukhopadhyay, Rahul; Namala, Annie (2015), "Right to Education and Inclusion in Private Unaided Schools: An Exploratory Study in Bengaluru and Delhi", in *Economic and Political Weekly*, vol.50, n°7.

Meirieu, Philippe (2016), *Apprendre ... Oui mais comment ?*, Paris : ESF Editeurs, 192 p.



Merle, Isabelle (2004), « Les Subaltern Studies. Retour sur les principes fondateurs d'un projet historiographique de l'Inde coloniale », in *Genèses*, vol.3, n°56, p. 131-147

Michel, Barbara ; Bassand, Michel ; Lehmann, Philippe, (1982) « Le voisinage : un théâtre expérimental de la vie quotidienne », in *Espaces et sociétés*, n°41, p.51-69.

Mitra, Amit (2007), "India Non-formal education", in *Country Profile commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2008, Education for All by 2015: will we make it?* 17p.

Mons, Nathalie (2007), *Les Nouvelles Politiques éducatives*, Paris : PUF, 202p.

Mons, Nathalie (2004), « Politiques de décentralisation en éducation : diversité internationale, légitimations théoriques et justifications empiriques », in *Revue française de pédagogie*, n°146, p.41-52.

Morrow, Virginia; Pells, Kirrily (2012), "Integrating Children's Human Rights and Child Poverty Debates: Examples from *Young Lives* in Ethiopia and India", in *Sociology*, vol.46, n°5, p.906-920.

Mosse, David (dir.), *Development Brokers and Translators: The Ethnography of Aid and Agencies*, Bloomfield, CT: Kumarian Press, 2006.

Myers, Robert (2000), "Thoughts in the Role of the "Private Sector" in Early Childhood Development', paper presented at World Bank Conference *Investing in Our Children's Future – From Science to Public Policy*, Washington, DC, April.

Nambissan, Geetha B. (2012), "Private schools for the Poor Business as Usual?", in *Economic and Political Weekly*, vol.47, n°41, p.51-58.

Navalkar, Prachee G.; Sriram, Rajalakshmi (2012), "Who is an « Ideal » Father? Father, Mother and Childrens' Views", in *Psychology and Developing Societies*, vol.24, n°2, p.205-237

Naudet, Jules (2014), « L'origine populaire comme ressource au sein des élites en France, aux États-Unis et en Inde », in *Critique internationale*, vol. 3, n° 64, p. 81-99.

Naudet, Jules (2014), « La mobilité sociale entraine-t-elle un affaiblissement des liens avec ses parents ? », Paugam Serge *L'intégration inégale*, Paris : PUF, p.32-40.

Naudet, Jules (2012), « Mobilité sociale et explications de la réussite en France, aux États-Unis et en Inde », *Sociologie*, vol. 3, n°1, p. 39-59.

Naudet, Jules (2009), "Castes, intouchabilité et réussite sociale en Inde", in *La vie des idées*, le 13 mars.

Naudet, Jules (2009), « Ambedkar ou la critique de la société de castes », in *La Vie des idées*, n°27.

- Nauta, Wiebe (2006) "Ethnographic Research in a Non-governmental Organization: Revealing Strategic Translations through an Embedded Tale", Lewis, David & Mosse, David (dir.), *Development Brokers and Translators: The Ethnography of Aid and Agencies*, Bloomfield, CT: Kumarian Press, p.149-172.
- Oliveau, Sebastien (2008) « Etalement urbain et fragmentation. Chennai, un exemple en Inde du Sud », in Zaninetti, J.M., Maret, I, *Etalement urbain et ville fragmentee dans le monde, des theories aux faits*, Orleans : Presse Universitaire d'Orleans.
- Paiva, Dhingra Nupur (2008), "South Asian Parents' Cobstructions of praising their children", in *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, vol.13, n°2, p.191-207.
- Pankajam, G. (2005), *Pre-Primary Education: Philosophy and Practice*, Delhi: Concept Publishing Compagny, 288p.
- Pattnaik, Jyotsna (2004), *Childhood In South Asia: A Critical Look At Issues, Policies, And Program*, Charlotte: Information Age Publishing, 272p.
- Paugam, Serge (2014), *L'intégration inégale. Force, fragilité et rupture des liens sociaux*, Paris : Presses universitaires de France, 512 p.
- Paugam, Serge (2008), « Pauvreté et solidarité : entretien avec Serge Paugam », Delalande, Nicolas, in *laviedesidées.fr*
- Paugam, Serge (1997), *La disqualification sociale : essai sur la nouvelle pauvreté*, Paris : PUF, 256p.
- Penn, Helen (2002), "The World bank's View of Early childhood", in *Childhood*, vol. 9, n°1, London : Sage Publications, p.118-132.
- Perreau, Bruno (2010), « Tronto, Joan, Un monde vulnérable. Pour une politique du care », in *Genre, sexualité & société*, n°4.
- Perrenoud, Philippe (1987), "le "go-between": l'enfant messenger et message entre sa famille et l'école », in Montandon, Cléopâtre ; Perrenoud, Philippe, *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?*, Berne : Peter Lang, p.49-87.
- Pinto, Ambrose (2009), "Education and Democracy in India: Contribution of the Christian Missions", in Vaugier Chatterjee, Anne, *Education and Démocracy in India*, p.15-26.
- Ponceaud-Goreau, Emilie avec Crémieu, Élisabeth (2016), « Dialogue sur la condition féminine : regards croisés de géographes », in *EchoGéo*, n°37, mis en ligne le 07 octobre 2016.
- Ponceaud-Goreau, Emilie (2014), « Relations de genre dans l'enseignement préprimaire en Inde du Sud », in Gay-Sylvestre ; Estripeaut-Bourjac (dir.) *Mixité et éducation. Pratiques sociales et dimensions culturelles*, Presses Universitaire de Limoges, p.99-110.

Ponceaud, Emilie (2002), *Cocotier et structuration de l'espace : dynamique rurale en Inde du Sud, exemple du taluk de Pollachi*, Maîtrise de géographie sous la direction de Singaravelou.

Pouchepadass, Jacques (2000), « Les Subaltern Studies ou la critique postcoloniale de la modernité », *L'Homme*, n°156, p.161-186.

PROBE<sup>243</sup> Team (1999), *Public Report on Basic Education in India*. New Delhi : Oxford University Press.

Pulcini, Elena (2012), « Donner le care », in *Revue du MAUSS*, vol.1, n° 39, p. 49-66.

Rada, Kumar; Santra, Subhrangsu; Mukherjee, Arindam; Banerjee, Tapati; Kundu, Moumita (2005), "Public-Private Interface in Primary Education: a Cas Study in West Bengal", in *Economic and Political Weekly*, vol.40, n°15, p.1550-1555.

Raffestin, Claude (1980), *Pour une géographie du pouvoir*, Paris : Lexis Nexis, 250p.

Raibaud, Yves (2009), *Une géographie socioculturelle*, Habilitation à diriger les recherches, Université Montaigne-Bordeaux3.

Rajivan, Aniradha Khati (2006), "Tamil Nadu ICDS with a difference", in *Economic and Political Weekly*, vol.41, n°34.

Raval, Vaishali Vidhatri and Martini, Tanya Susan (2009), "Maternal socialization of children's anger, sadness, and physical pain in two communities in Gujarat, India", in *International Journal of Behavioral Development*, University of Windsor, Canada, vol.33, n°3, p.215-229.

Ravallion, Martin (2009), "The Developing World's Bulging (but Vulnerable) Middle Class", in *World Development*, vol.38, n°4, p.445-454.

Rayna, Sylvie ; Brougère, Gilles (dir.) (2010), *Jeu et cultures préscolaires*, Lyon : INRP, 227 p.

Reder, Loïc (2013) « La formation d'une culture métisse par les bhadrakok bengalis. Hindu College et Sanskrit College, entre 1813 et 1854 », Séminaire des Jeunes Chercheurs de l'AJEI « Passages, médiations, connexions en Asie du Sud », Paris, France, le 12 novembre 2013.

Retailé, Denis (2012), *Les lieux de la mondialisation*, Paris : Le cavalier bleu, 200p.

Retailé, Denis (2010), *De l'espace nomade à l'espace mobile en passant par l'espace du contrat*, halshs-00679163.

---

<sup>243</sup> Le projet PROBE est le fruit d'une collaboration entre l'Institute of Social Studies Trust, à New Delhi, et Collaborative Research and Dissemination (CORD) jouissant du financement du Centre de recherches pour le développement international (CRDI).

Retailié, Denis (1997), *Le monde du géographe*, Paris : FNSP, 284p.

Retnakumar, Janakumaran; Nair Arokiasamy, Perianayagam (2006), "Explaining School Enrolment Trends in Kerala, India", in *Journal of South Asian Development*, vol.1, n°2, p.231-248.

Ricq, Charles (1982), « La région : espace institutionnel et espace d'identité », in *Espaces et sociétés*, n°41, p.113-129.

Roland, Alan. (1988), *In search of self in India and Japan: towards a cross-cultural psychology*, Princeton: Princeton University Press, 424p.

Roque, Pierre; Strayer, Floyd Francis; Jeunier, Benoît ; Talbot, Laurent (2009), « La gestion de l'espace interpersonnel chez les enfants de petite section de maternelle », in *Revue française de Pédagogie*, n°69, p.29-42.

Rosemberg, Fúlvia (2000), 'The Doctrine of National Security and the Brazilian Early Childhood Care and Education Programme', paper presented at the EECERA conference, Institute of Education, London, August.

Rosetti-Ferreira, Maria-Clotilde; Ramon, Fabiola; Barriero, A. (2000), 'Improving Early Child Care and Education in Developing Countries, State of the Art', lecture given at the International Congress of Psychology, Stockholm.

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

Rouanet, Hortense (2016), *Quand les promoteurs immobiliers fabriquent la ville en Inde – Regards croisés sur Bangalore et Chennai*, Thèse d'aménagement de l'espace et d'urbanisme, Univeristé Paris-Est.

Rouyer, Véronique ; Mieyaa, Yoan, « La construction des inégalités entre filles et garçons à l'école maternelle », Observatoire des inégalités.

Ruel-Traquet, Sophie (2010), « L'espace-classe : structure de gestion de la construction culturelle des sexes pour les enfants d'école maternelle », in *Agora*, n°55, p.55-66.

Ruel-Traquet, Sophie (2010), « La socialisation de genre entre pairs dans l'enfance » in *Diversité*, n°162, p.127-132.

Sahoo, S. (2013), "Doing Development or creating Dependency? NGOs and Civil Society in India", in *Journal of South Asian Studies*, vol.36, n°2, p.258-272.

Sanchez, Alan (2009), "Early nutrition and later cognitive achievement in developing countries", Paper commissioned for the EFA Global Monitoring Report 2010, *Reaching*

*the marginalized*, 11p. Dernièrement consulté le 17/02/15:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001866/186601e.pdf>.

Sanguin, André-Louis (1981), « La géographie humaniste ou l'approche phénoménologique des lieux, des paysages et des espaces », in *Annales de Géographie*, n°501, p.560-587.

Scaria, Suma (2014), "Do Caste and Class Define Inequality? Revisiting Education in a Kerala Village", in *Contemporary Education Dialogue*, vol.11, n°2, p.153-177.

Schwartzman, Helen (2001), "Introduction", in Schwartzman Helen B. (ed.), 2001, *Children and anthropology: perspectives for the 21st Century; Library of Congress Cataloging in Publication data*, p.2 à 13.

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

Sen, Amartya (1999), *Development as freedom*, Oxford: Oxford University Press, 384p.

Severino, Jean-Michel (2001), « Refonder l'aide au développement au XXI<sup>ème</sup> siècle », in *Critique Internationale*, vol.1, n°10, p.75-99.

Seymour, Susan C. (2010) "Environmental change, family adaptations, and child development: longitudinal research en India", in *Journal of cross-cultural psychology*, vol.41, n°4, p.578-591.

Seymour, Susan (1983), "Household structure and status and expressions of affect in India", in *Ethos*, vol.11, n°4, p.263-277.

Sgard, Anne ; Hoyaux, André-Frédéric (2006), « L'élève et son lycée : De l'espace scolaire aux constructions des territoires lycéens », in *L'Information géographique*, vol. 70, n°3, p. 87-108.

Sharma, Aradhana (2006), "Crossbreeding Institutions, Breeding Struggle: Women's Empowerment, Neoliberal Governmentality, and State (Re)Formation in India", in *Cultural Anthropology*, vol.21, n°1, p.60-95.

Sinha, Shanta (2006), "Infant survival: a political challenge", in *Economic and Political Weekly*, vol.41, n°34.

Sinclair, M.E. (1976), « l'Education de base selon Gandhi », 45 p., <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000206/020696FB.pdf>.

Smith, Neil (2015), « L'avenir est radicalement ouvert », Anne Clerval, Antoine Fleury, Julien Rebotier & Serge Weber (dir.), *Espace et rapports de domination*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p.35-44.

Solomon Tsehaye, Rachel (2015), « Les stratégies scolaires face aux enjeux normatifs internationaux : quelques exemples de Djibouti », in *Revue Tiers Monde*, vol.3, n°223.

- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988), *Les subalternes peuvent-elles parler ?*, Paris : Editions Amsterdam, 112p.
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2014), « Enseigner les humanités », in *Philosophie Magazine*, le 10 novembre 2014.
- Sriprakash, Arathi (2011), "Being a Teacher in Contexts of Change: Education Reform and the Repositioning of Teachers' Work in India", in *Contemporary Education Dialogue*, vol.8, n°1, p.5-31.
- Srivastava, Prachi (2014), « Sous-financement de l'éducation et émergence du secteur privé: le cas de l'Inde », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, Colloque : L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?, mis en ligne le 11 juin 2014, consulté le 08 avril 2015.
- Srivastava, Prachi; Noromha, Claire (2014), "Institutional Framing of the Right to Education Act: Contestation, Controversy and Concessions", in *Economic and Political Weekly*, vol.49, n°18.
- Srivastava, Prachi (2006), "Private schooling and mental models about girls' schooling in India", in *Compare*, vol.36, n°4, p.497-514.
- Stock, Mathis (2004), « L'habiter comme pratique des lieux géographiques », in *EspaceTemps.net*, Travaux.
- Stork, Hélène (1986), *Enfances indiennes : étude de psychologie transculturelle et comparée du jeune enfant*, Paris: Bayard Jeunesse, 237p.
- Subrahmanian, Ramya (2003), "Right to Education: Opportunities and Challenges", in *Contemporary Education Dialogue*, vol.1, n°1, p.76-96
- Suremain (de), Charles-Édouard; Bonnet, Doris (2014), « L'enfant dans l'aide internationale. Tensions entre normes universelles et figures locales », in *Autrepart*, vol.4, n° 72, p. 3-21.
- Swaminathan, Mina (1991), "Child Care Services in Tamil Nadu", in *Economic and Political Weekly*, vol.26, n°52.
- Tawa Lama-Rewal, Stéphanie (2010), « Des républiques villageoises aux associations de quartier. Généalogies des dispositifs participatifs indiens », in *Revue Tiers Monde*, n°201, p.177-192.
- Thapan, Meenakshi (2006, 2<sup>ème</sup> édition), *Life at School: An Ethnographic Study*, New Delhi: Oxford University Press, 271p.
- Thapan, Meenakshi (2001) « J. Krishnamurti (1895-1986) », in *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol.31, n°2, p.291-305.

- Tobin, John (2011) "Understanding human rights based approach to matters involving children: Conceptual foundations and strategic considerations", Invernizzi Antonella and Williams Jane (eds), *Human Rights of Children*. Aldershot: Ashgate, p.61-98.
- Todd, Emmanuel (2011), *L'origine des systèmes familiaux*, Paris : Gallimard, 756 p.
- Triandis, Harry C. (1989), "The self and social behavior in differing cultural contexts", in *Psychological Review*, vol.96, n°3, p.506-520.
- Trouillet, Pierre-Yves (2010), *Une géographie sociale et culturelle de l'hindouisme tamoul : le culte de Murugaṅ en Inde du Sud et dans la diaspora*, thèse de doctorat, sous la direction de Singaravelou, à Bordeaux 3.
- Upadhyaya, Krishna Dev (2012), *Mémoires du Gange 1930*, Paris : Riveneuve, 172 p.
- Vagh, Anuthai (1979), "How to run a balwadi ?", UNICEF/UNESCO, co-operative program, 24 p.
- Vanier, Martin (2015), *Demain les territoires, capitalisme réticulaire et espace politique*, Paris : Hermann, 213p.
- Varenne, Jean (2002), *Dictionnaire de l'hindouisme*, Monaco : Editions du Rocher, 347p.
- Varma, Pavan K. (2005), *Le Défi indien : Pourquoi le 21<sup>ème</sup> siècle sera le siècle de l'Inde*, Arles : Actes Sud, 364p.
- Vella, Stéphanie (2004), « L'accès des femmes rurales à l'espace urbain en Inde du Sud », in *Femmes et villes*, Denèfle, Sylvette (dir). Tours : Presses universitaires François-Rabelais.
- Vellanki, Vivek (2015), "Government versus Private Schools in ASER 2014: Need to Avoid Binaries", in *Economic and Political Weekly*, vol. l, n° 24, p.24-26.
- Véron, Jacques (2008), « La démographie de l'Asie du Sud des années 1950 aux années 2000, synthèse des changements et bilan statistique », in *Population*, vol.63, n°1, p.7-92.
- Vijayabaskar, M. (2017a), "The Agrarian Question amidst Populist Welfare. Interpreting Tamil Nadu's Emerging Rural Economy", in *Economic & Political Weekly*, vol. 52, n°46, p.67-72.
- Vijayabaskar, M. (2017b), "State spatial restructuring, subnational politics and emerging spaces of engagement for collective action: Labour regimes in Tamil Nadu, southern India", in *Environment and Planning C: Politics and Space*, vol. 35, n°11, p.42-56.
- Vinokur, Annie (dir.), (2007), *Pouvoirs et financement en éducation. Qui paye décide ?*, Paris : L'Harmattan, 322 p.
- Vinokur, Annie (2004), « Public, privé,... ou hybride ? », in *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°3, p.13-33.

- Viruru, Radhika (2001), *Early childhood education: postcolonial perspectives from India*, New Delhi: Sage Publications, 189p.
- Visaria, Leela (2014), "Population, Education and Development", in *Economic and Political Weekly*, vol.49, n°45.
- Volvey, Anne (2012), *Transitionnelles géographies, Sur le terrain de la créativité artistique et scientifique*, mémoire pour l'Habilitation à Diriger la Recherche tome 2, Université Lumière Lyon 2, 177p.
- Volvey, Anne (2012), « Terrains de je. (Du) sujet (au) géographique », in *Annales de géographie*, vol.5, n°687-688, p.441-461.
- Volvey, Anne (2000), « L'espace vu du corps », Lévy Jacques ; Lussault Michel (dir.), *Logiques de l'espace, esprit des lieux. Géographies à Cerisy*, Paris : Belin, p.319-332.
- Wagner, Anne-Catherine (2010), « Habitus », in Paugam, Serge (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : PUF, 128p.
- Waldrop, Anne (2011) "Kitty-parties and middle-class femininity in New Delhi", in Henrike Donner (dir.): *Being Middle-Class in India: A Way of Life*. London: Routledge, p. 162-183.
- Walsh, Judith E. (2003), "English Education and Indian Childhood during the Raj, 1850 – 1947", in *Contemporary education Dialogue*, vol.1, n°1, p.35-75.
- Wheeler, James Talboys (1886), *A History of India Under British Rule*. London : Macmillan, 312p.
- Wright, Travis S. (2011), "Countering the Politics of Class, Race, Gender, and Geography in Early Childhood Education", in *Educational Policy*, vol.25, n°1, p.240-261.
- Young, Iris Marion (1990), *Justice and the politics of difference*, Princeton: Princeton University Press, 286 p.
- Zay, Danielle (2012), *L'éducation inclusive: une réponse à l'échec scolaire?*, Paris : L'Harmattan, 280p.
- Zielinski, Agata (2010), « L'éthique du care, Une nouvelle façon de prendre soin », in *Etudes*, vol.12, p.631-641.
- Zoïa, Geneviève (2015), « Ségrégation contre bien-être : pour une école du care », in *Le sujet dans la cité*, vol.2, n°6, p.150-158.



## Documents officiels

Census of India 2011 (<http://www.censusindia.gov.in/2011-prov-results/indiaatglance.htm>).

Government of India. (2009), *The right of children to free and compulsory education act 2009*, n° 35, 26 août 2009, New Delhi.

Government of Tamil Nadu, [http://icds.tn.nic.in/expansion\\_of\\_icds.html](http://icds.tn.nic.in/expansion_of_icds.html)

OECD (2011), *Economic Surveys India*, vol.10, 189p.

UNESCO (2016), « L'éducation pour les peuples et la planète : créer des avenir durables pour tous », Résumé du *Rapport mondial de suivi sur l'éducation*, Paris : UNESCO, 65p.

UNESCO (2015a), « Education et protection de la petite enfance », *Education pour Tous 2000-2015 : Progrès et enjeux*, Paris : UNESCO, p.45-73.

UNESCO (2015b), *Global Monitoring Report-Education for All (EFA) 2000-2015: Achievements and Challenges*, Paris: UNESCO, 472p.

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

UNESCO (2004), *Education pour Tous, l'exigence de la qualité – 2005*, Paris : ONU, 460p.

UNICEF (2004), *Stratégies pour l'éducation des filles*, New York : Unicef, 11p.

# Glossaire

**Caste, varna et jati au Tamil Nadu :** Dérivé du terme portugais *casta* qui signifie « ce qui est non mélangé », ce terme s'est rapidement répandu auprès des marchands des missionnaires et administrateurs, notamment lors du recensement colonial de 1871. Le terme *varna* serait la traduction spontanée, à ce propos Z. Headley (2013) écrit : « *Le terme varna (« couleur » en sanskrit) apparaît dans la littérature datée de la période védique, (1500 -500 av. J.-C.) pour marquer, dans son acception la plus courante, la distinction entre les envahisseurs aryens (arya varna) et les populations locales (dasa varna). Plus tard, au troisième siècle de notre ère, le terme change de sens en revêtant une dimension socio-rituelle exposée dans un texte important du corpus des Dharmasastra (la science du dharma), le Manusmirti (les lois de Manu). Il décrit les fonctions de quatre ordres d'hommes, les hiérarchise et les organise autour d'une opposition entre les trois premiers ordres (brahmane, kshatriya, vaisya), appartenant à la catégorie des « deux fois nés » (dvija) puisque suite à une initiation (upanayana) l'accès aux textes sacrés des Veda leur est possible, et une classe de serviteurs (shudra). En dehors, et en dessous, de cet ordre se trouvent ceux qui sont a-varna c'est-à-dire hors-varna, à qui sont réservées les tâches les plus viles et dégradantes, désignés précédemment par le terme, forgé par Gandhi, de « Harijans » (enfant de dieu), et à présent d'« Intouchables », d'« ex-intouchables » ou de manière plus politisée depuis les années 1970 de « Dalits » (brisé, opprimé) ». Le terme de jati est préféré, il signifie en langue tamoule « espèce » ou « genre » (Headley, 2013). Les jati sont hiérarchisées selon le degré de pureté lié à la proximité ou à l'éloignement des sources de pollution que sont les déchets alimentaires, les déjections humaines, les animaux. Ainsi, les jati de vidangeurs, d'équarisseurs, d'artisans du cuir sont considérées comme extrêmement impures. Les jati peuvent exercer une force à différentes échelles spatiales en tant que communautés endogames dans les villages, en tant que jati majoritaire dans les Etats ou encore lorsqu'une jati forme un groupe sur plusieurs Etats. Au Tamil Nadu, le pouvoir a été réparti entre plusieurs castes dans la lignée des mouvements antibrahmanes mais la force numéraire des Thevar (dans le sud), des Vanniar (dans le nord) et Gounder (à l'ouest) fait qu'ils exercent la majorité du pouvoir politique dans l'Etat.*

**Chiffres :** Faire parler les chiffres et comparer les taux de participation dans le préprimaire est un travail difficile pour plusieurs raisons. Obligatoire dans seulement 50 pays, le préprimaire n'est en réalité gratuit et obligatoire pendant une année que dans 38 pays. Echappant au secteur public pour une grande part, l'offre préprimaire disponible est très difficile à recenser. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, les enfants âgés de 3 à 4 ans issus des familles les plus riches ont près de 6 fois plus de chance de participer à l'éducation préprimaire que les enfants les plus pauvres (UNESCO, 2016 : 209). Si l'on se base sur le pourcentage des nouveaux inscrits en première année du cycle primaire qui ont participé à un programme d'éducation de la

petite enfance, on peut mesurer directement la proportion d'enfants ayant suivi au moins une année d'éducation préprimaire en se basant sur les données fournies par l'école ou sur les déclarations directement recueillies auprès des ménages (Unesco, 2016 : 208). En réalité, si l'on s'en tient aux chiffres, le pourcentage moyen de nouveaux inscrits à l'école primaire qui avaient apparemment participé à un programme d'éducation de la petite enfance était supérieur de 15 points au taux net de scolarisation en dernière année du niveau préprimaire dans les 67 pays disposant de données relatives aux trois indicateurs (UNESCO, 2016 : 208). Les écoles primaires pourraient exagérer la proportion de leurs élèves ayant participé à ce type de programme ou les programmes d'EPPE n'ont pas la même signification pour les écoles et les familles.

**Dalit :** Terme "politiquement correct" qui désigne les anciens intouchables dans la sphère publique. Ils se sont progressivement organisés en groupes de pression efficaces à partir des années 1930 à travers des mouvements réformateurs de l'hindouisme. Ils ont bénéficié d'un système électoral basé sur la représentativité pour améliorer leur visibilité. Les Dalit représentent 18% de la population au Tamil Nadu, notamment les Paraiyars dans le nord et l'ouest de l'Etat et les Pallars au sud.

**Education :** Formation globale d'un individu, à divers niveaux.

**Enseignement :** Pratique d'éducation visant à développer les connaissances d'un élève par le biais de communication verbale et écrite.

**État d'urgence :** Selon les dispositions de la Constitution indienne de 1950, l'état d'urgence peut être décrété en cas de guerre, d'agressions extérieures ou de troubles internes ou lors de carences des pouvoirs publics aux niveaux des États. L'état d'urgence fut proclamé par le président sur la recommandation du Premier ministre Indira Gandhi en 1975-1977, suspendant ainsi les libertés publique et les élections. La décision fut prise dans un contexte complexe de dissensions internes au parti du Congrès, de menaces de fraudes électorales imputées à Indira Gandhi, où l'échec du gouvernement à combattre la pauvreté, l'inflation et le chômage et la dissolution des gouvernements des États dirigés par l'opposition ont provoqué agitations et grèves dans le pays.

**Informel :** L'économie indienne est structurellement divisée en secteurs formel, informel, coopératif et associatif. Le secteur informel ou inorganisé est constitué depuis le Factory Act de 1948 de l'ensemble des entités de production employant moins de 10 personnes (s'il y a usage d'énergie pour produire) ou moins de 20 personnes. Ce secteur regrouperait 90% de la main d'œuvre, particulièrement dans le secteur agricole. Les revenus des emplois du secteur informel sont souvent proches des revenus minimums, voire inférieurs et la subsistance de toute une famille est alors conditionnée aux aides alimentaires publiques ou associatives.

**Other Backward Classes :** Ce terme peut être traduit par les « autres classes défavorisées ». Ce sont des castes de rang inférieur (de la *varna*\* des shudra) mais au-dessus des *dalits*\* ou intouchables comme les castes de cultivateurs, d'éleveurs et d'artisans. Elles représentent un peu plus de la moitié de la population indienne (52 %). Parfois exclus du pouvoir, les OBC n'ont pas connu les stigmates de l'intouchabilité. L'exode rural des brahmanes, les réformes agraires puis la révolution verte renforcèrent parfois même leur position « dominante » dans les villages. Ils bénéficient dès les années 1960 de quotas dans les Etats du Sud.

**Objectifs du Millénaire pour le Développement :** Les huit Objectifs du Millénaire pour le Développement forment un programme qui coordonne les actions de l'ONU, des gouvernements, des sociétés civiles et des grandes institutions du développement. Les objectifs, adoptés en 2000 par les 193 Etats membres de l'ONU et au moins 23 organisations internationales, sont : 1. Eliminer l'extrême pauvreté et la faim, 2. Assurer l'éducation primaire pour tous, 3. Promouvoir l'égalité des sexes et l'autonomisation des femmes, 4. Réduire la mortalité infantile, 5. Améliorer la santé maternelle, 6. Combattre le VIH /SIDA, le paludisme et autres maladies, 7. Préserver l'environnement, 8. Mettre en place un partenariat mondial pour le développement. Les Objectifs de Développement Durable leur font suite en 2015.

**Partenariat public-privé (PPP) :** Mode de financement par lequel une autorité publique (Etat, région...) demande à des prestataires privés de financer et de gérer pour une durée déterminée une mission contribuant au service public.

**Précolaire, préscolarisation et préprimaire :** L'adjectif préscolaire est utilisé pour parler de ce qui est relatif à la formation des enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. La préscolarisation aide notamment les enfants à acquérir des habilités sociales et des aptitudes d'apprentissages préparant l'entrée à l'école. Les établissements préscolaires en Inde du Sud sont les garderies privées, les *anganwadis*, les *preschools* et les écoles primaires qui ont des sections préscolaires. L'enseignement préprimaire est défini comme la première étape de l'instruction organisée et vise explicitement à préparer les très jeunes enfants à un environnement scolaire. Cet enseignement peut être dispensé dans les *anganwadis*, les *preschools* et les écoles primaires qui ont des sections préscolaires.

**SC/ST :** Le terme SC/ST désigne les personnes issues des groupes de *Scheduled Castes* et de *Scheduled Tribes* que l'administration répertorie afin que les programmes sociaux ciblent au mieux les groupes les plus pauvres et les moins instruits des Indiens. Au Tamil Nadu, en 1996, le taux d'alphabétisation de la population est de 69,91% tandis que ce taux n'atteint que 46,73% pour la population SC et 27,89% pour la population ST (Pinto, 2009). Les *Scheduled Castes* (SC) regroupent les plus basses castes et les ex-

intouchables. Les *Scheduled Tribes* (ST) sont pour la plupart cultivateurs, travailleurs précaires dans l'industrie ou l'agriculture mais certains trouvent encore les moyens de subsistance au sein des massifs forestiers à l'instar des *Gond* ou des *Irular*. Souvent décrits comme animistes et rejetant le système des castes, ils peuvent faire l'objet d'instrumentalisation politique.

**Subdivision étatique :** L'Inde est découpée en 29 Etats et 7 territoires administrés directement par New Delhi. Les électeurs élisent leurs représentants à l'échelon fédéral et à celui des Etats, lors de scrutins au suffrage universel. Les Etats sont ensuite découpés en 640 districts, 5 564 *taluks* ou *tehsils*, 250 000 organisations locales (*gram panchayat*, communes) regroupant parfois plusieurs villages. Les villages seraient 580 000 mais cet échelon est moins formalisé. Les échelons inférieurs sont dotés d'institutions représentatives élues, les *panchayati raj*.

**Ville indienne :** En Inde, il faut répondre aux trois critères suivants pour être considéré comme une « ville » : l'unité de peuplement doit être au minimum de 5000 habitants, elle doit avoir une densité minimale de 400 habitants par kilomètre carré et sa population active masculine engagée dans une activité agricole doit être inférieure à 25% de la population active totale. Le croisement de ces trois définitions permet de pallier les distinctions artificielles qui peuvent exister d'un Etat à l'autre.

# *Questionnaire original, adapté selon les situations*

## About child and his/her family

Gender: male/female                      Caste : general, SC, ST, OBC, others Religion:.....

Tamil speaking : yes/no      English speaking: yes/no                      other: .....

Father's birth place: .....

Mother's birth place: .....

Father's education : illiterate/below primary/primary/secondary and below/higher secondary and below/ graduate/professional

Mother's education : illiterate/below primary/primary/secondary and below/higher secondary and below/ graduate/professional

Father's occupation: government service/private service/non agricultural laborer/agricultural labourer/businessman/professional/sel-employed/nothing/other: .....

Mother's occupation: government service/private service/non agricultural laborer/agricultural labourer/businesswoman/professional/sel-employed/homemaker/other: .....

Age of father: 20 and below/30 and below/40 and below/40 and more

Age of mother: 20 and below/25 and below/30 and below/35 and below/40 and below/40 and more

Family income : 1 000 and below/5 000 and below/10 000 and below/10 000 and more

Material ownership : television/mobile phone/toilet/electricity/bathroom/fan/AC/two weelers/four weelers.....

## Your children and his/her preschool:

Gender: male/female                      Age : ...                      School level: ...

Current school: government/private aided/private unaided

Distance to school: ... km, transport by: walking/bicycle/3weelers/car/bus

Who accompagnies the child to school? .....

Who takes care of children at home? .....

Are you satisfied about school? Yes/no/medium...

Desired school for later: .....

How much do you think parents should pay for a good preschool? .....

At home, presence of toys: yes/no .....

Educational games: yes/no .....

Construction games: yes/no .....

Puppies, cars: yes/no .....

Ball/sport equipment: yes/no .....

Kids books: yes/no .....

Activities of your child out of school, on week .....

On Sunday .....

What do you think about music/arts/poesy/dance/sport: better at school/better out of school/don't mind.....

What is an ideal teacher? .....

What is an ideal school? .....

What is an ideal mother? .....

What is an ideal father? .....

# Annexes

Extrait du fascicule "How to run a balwadi ?" édité en 1979 destiné aux employées des anganwadis (Vagh, 1979).

*Mahatma Gandhi once laid down the following three rules for a Balwadi teacher:*

*(1) As far as possible, the Balwadi teacher himself should make the appliances to be used in his Balwadi.*

*(2) As far as possible, they should be made from the material available locally.*

*(3) It may not be possible for a teacher to make all the apparatuses; in such case he should get them done from the local artisans.*

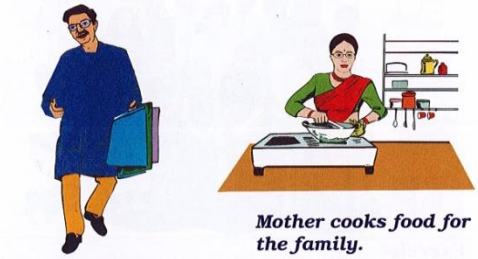
*His daily programme will be somewhat on the lines given below:*

- (1) Cleanliness of the hut and courtyard.*
- (2) Personal cleanliness - To plait hair, to wash and clean hands and feet, to keep their clothes properly, to stitch buttons, if there are no buttons; to stitch clothes which are ripped and if necessary to put on a patch and to take care of nails.*
- (3) Prayers and some devotional songs.*
- (4) Collective or Group Activity - This may be divided into two sections:
  - (a) Music - This may include nursery rhymes, action songs, songs to be sung while going round and round in a circle.*
  - (b) A story, free conversation with children, acquaintance with various objects, dramatizations, etc.**
- (5) Individual activity programmes - There are activity programmes provided for hand work, sensory experiences and sense-training, developing language ability, maths ability, etc.*




Extraits du fichier : « Get together UKG - Term 1 »

**Duties of family members**



**Father earns money for the family.**

**Mother cooks food for the family.**









**Brother helps to buy things from the shop.**

**Sister helps mother with her work.**

*Get Together / UKG Term 1*






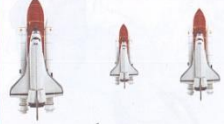
**ANIMAL - HOMES**

 <b>A dog is kept in a kennel.</b>	 <b>A horse is kept in a stable.</b>
 <b>A pig is kept in a sty.</b>	 <b>A cow is kept in a shed.</b>
 <b>A hen is kept in a coop.</b>	 <b>A lion lives in a den.</b>
 <b>A rabbit lives in a burrow.</b>	 <b>A snake lives in a hole.</b>

*Get Together / UKG Term 1*

**Big - Small**




Tick (✓) the big ones and (x) cross the small ones.

 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

*Get Together / UKG Term 1*

**Tall - Short**

Tick (✓) the tall objects and (x) cross the short object.

 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

*Get Together / UKG Term 1*

## Données du recensement de l'Inde, 2011 pour le Tamil Nadu (Census of India 2011).

Scheduled Caste : 20,01% ; Scheduled Tribes : 1,10% ; OBC : 68%

Caste Vanniyar	% population 18%
Mukkulaththor	10%
Non Tamils	8%
Muslims	6%
SC ST	21%
Konar	5%
Muththaraiyar	3%
Pillai / Mudaliyar	5%
Chettiyar	1.5%
Brahmins	2%
Hindu Nadars	12%
Christians	7%
Kongu Vellala gounder	7%

**Table 5.1. Government spending and total number of public and private schools and teachers**

	Public education spending						Number of teachers (000s)	Number of schools (000s)
	% total government spending		Total % GDP	Sector (%)				
	States	Centre		Elementary	Secondary	Higher and other		
1992-93	18.9	2.3	3.7	45	34	21	4 131	814
1993-94	18.4	2.6	3.6	46	33	21	4 192	822
1994-95	18.4	2.4	3.6	46	33	21	4 325	851
1995-96	19.1	3.5	3.6	48	32	20	4 465	867
1996-97	18.5	3.1	3.5	49	32	19	4 569	887
1997-98	18.8	3.0	3.5	50	32	18	4 704	912
1998-99	19.4	3.4	3.9	49	33	18	4 837	934
1999-00	20.3	3.6	4.2	46	34	20	4 998	972
2000-01	20.7	3.1	4.3	48	32	20	4 983	971
2001-02	17.4	3.9	3.8	50	32	18	5 173	1 017
2002-03	16.4	3.9	3.8	49	32	19	5 527	1 034
2003-04	16.4	3.6	3.5	50	32	18	5 713	1 120
2004-05	16.5	3.6	3.4	51	30	18	5 833	1 194
2005-06	17.0	4.5	3.4	53	29	18	6 008	1 221
2006-07	16.4	5.8	3.6	54	29	17	6 125	1 249
2007-08	16.2	5.4	3.7	55	28	17	6 241	1 278
2008-09	16.2	6.1	3.8	52	29	19	-	-

Note: Sector allocations of public spending comprise spending by education departments only. School and teacher numbers include the public sector as well as the officially recognised private sector.

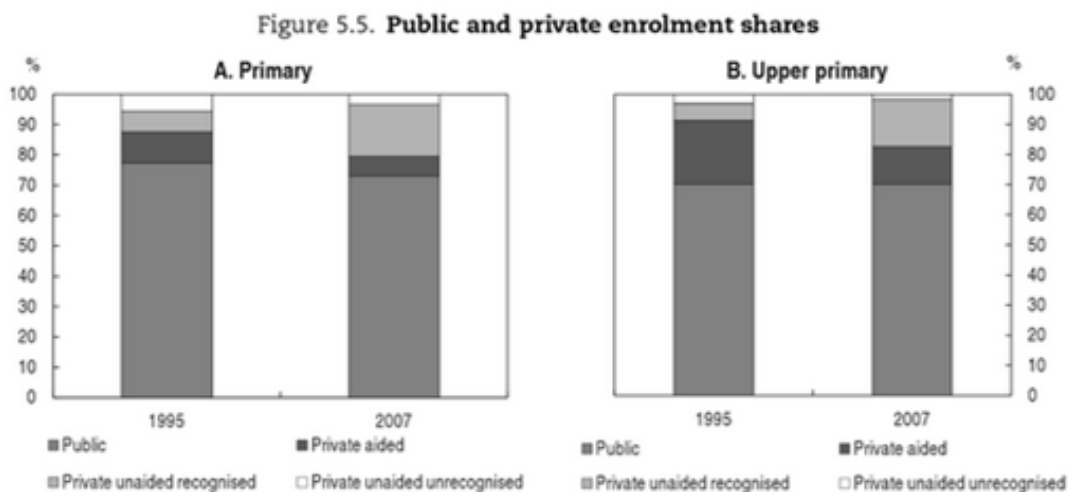
Source: CEIC; De and Endow (2008); MHRD (2010); Planning Commission (2010); and Selected Educational Statistics.

## Quelques documents de l'OECD Economic Surveys India, 2011

Quelques indicateurs de base peuvent servir de comparaison rapide avec la situation de l'Inde (UNICEF statistiques).

Pays	PIB/hab. en dollars (2012)	Taux de survie en dernière année d'école primaire	Participation au pré-primaire, taux brut de scolarisation %, 2008-2012, garçons	Participation au pré-primaire, taux brut de scolarisation %, 2008-2012, filles
Cameroun	1170	86,8	29,6	30,4
Congo	2550	92,6	12,9	12,7
Côte d'Ivoire	1220	90,3	4,4	4,4
Ghana	1550	99,5	111,7	115,7
Kenya	1376	96,1	52,1	51,6
Inde	1530	94,6	53,8	55,9

Source: OECD Economic Surveys India (2011: 156).



Source: OECD Economic Surveys India (2011: 165).

## Quelques coupures de journaux



General secretary of the Karnataka Rajya Samyukta Akshara Dasoha Karmikara Sangha D. Nagalakshmi said that while the head cooks were given just Rs. 1,100 per month, the helpers were given Rs. 1,000 (...)

She pointed out that the workload of the cooks and helpers had increased after the Ksheera Bhagya scheme that aims to provide milk to schoolchildren thrice a week was launched on August 1. "Converting milk powder to milk is not an easy task, especially because it has to be done for a large number of students. After the launch of the Ksheera Bhagya scheme, we end up working at least three hours more. But all that we get is Rs. 100 extra," she said.

Ms. Nagalakshmi said that the workers have demanded an increase in wages as per the Minimum

Wages Act. The workers should be paid at least Rs. 6,000 per month, she said (...).

She pointed out that the workload of the cooks and helpers had increased after the Ksheera Bhagya scheme that aims to provide milk to schoolchildren thrice a week was launched on August 1. "Converting milk powder to milk is not an easy task, especially because it has to be done for a large number of students. After the launch of the Ksheera Bhagya scheme, we end up working at least three hours more. But all that we get is Rs. 100 extra," she said.

« Midday meal cooks and helpers ask for more », in *The Hindu*, 4 septembre 2013.

Photo: V. Sreenivasa Murthy



If the drab view does not get to you, the stench will. It is an unpleasant place to be in. But, for some 50 children, this anganwadi located on the banks of South Buckingham canal, is home. The Children's Centre at Karunanidhi Cholan Nagar, next to the Palavakkam-Kandanchavadi bridge, was started in 2006. As per the Integrated Child Development Scheme, an anganwadi is supposed to accommodate no more than 25 children, but for the past few years the approximately 200 sq.ft. (environ 18m<sup>2</sup>) hall has been packed beyond its capacity.

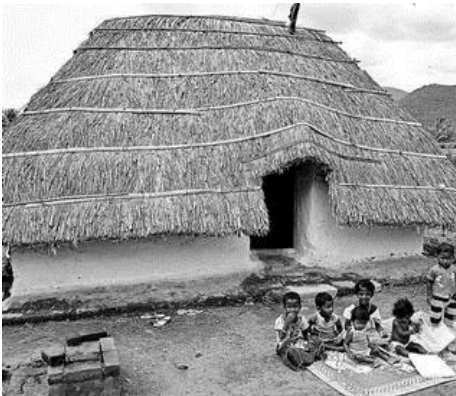
In fact, it serves as a 'multi-purpose' room. Sacks of rice grains, piled high, are stocked at one corner. One teacher and two helpers keep the toddlers engaged during the working hours (9 a.m. to 4 p.m.). The window-less room

has but one saving grace. The cement lattice design on the walls gives it an airy feel. Cracks run through the floor and rats have found a safe haven here.

“You must come in the morning when the doors of the centre open. The place is a mess with rats having strewn grains across the room,” says S. Sandhya, a parent whose two-and-a-half-year old child goes to the centre. The staff do not have a toilet to use. The television is not working either. The only cheerful aspect of the room is some drawings hung on the wall, which add colour to the place. Parents are left with little choice as there are no other anganwadis in the locality and they cannot afford sending their children to privately-run centres.

The exterior of the centre is equally deplorable. Construction waste and broken cement roof are piled near its entrance. Take a few steps further and the unpleasant smell from the coom will draw you away. Staff at the centre says after the centre at Govinda Nagar, Palavakkam, was closed down for reasons unknown, the children from that centre were shifted here in 2008. “Nothing picturesque about this riverside facility”, in *The Hindu*, August 31, 2013. Photo: Karunakaran.

Despite the government allocating funds for improvement of infrastructure of anganwadi centres, two centres in Thalaivasal in Salem district, about 85 k.m. from here, are functioning in huts and need immediate attention.



Located in a habitation in which about 60 families reside, the centre in Shakthi Nagar functioned in the temple premises for about seven years before moving to a rented hut in the area. About 15 children are enrolled in the centre, where, in the absence of a kitchen, cooking is done in the open on a mud stove.

(...) Since most of the children’s parents are labourers, they are taken to the work area where their parents are, after lunch hour. “After work we usually return home by 7 p.m. But our children are back home by 4 p.m. So we take them to our workplace after noon,” said Karuppannan. Most of the villagers want the infrastructure to be improved in the centre.

“We live in huts. But at least our children can feel positive by being in concrete-structured rooms,” villagers said.

During rainy season, water enters the hut and children are forced to sit outside. Some parents are hesitant to send their wards to the centre on many occasions.

“We need a proper building,” said Ramar, a parent of one of the children.

“Anganwadis function in huts”, in *The Hindu*, 7 septembre 2013. Photo: P. GOUTHAM

For women who work in construction sites or as daily wage labourers, the concept of established day care centres and crèches are not feasible owing to the costs involved.

“I work at a construction site and have no other choice but to take my 2-year-old child with me to work”, says K. Jaya, a daily wage labourer.

“A group of women at our site bring our small children to work and keep an eye on them while we work”, she explains. The district however, has functioning ‘anganwadis’ or crèches maintained under the Integrated Child Development Scheme (ICDS) where women can leave their children free of cost.

Here women can leave their children without having to pay a fee and the children are also given nutritious food.

Salai Selvam, a woman’s rights activist claims that under the National Rural Employment Guarantee Scheme (NREGS), women can work as caretakers and take care of the children of the women who work in the fields under the same scheme and earn their daily wage. The government emphasised establishment of day care centres in government institutions until a few years ago for the benefit of the women working there. “Day care centres were established in a number of government offices, but they are non existent in most places due to different reasons.

As a result, women are now dependent on their parents or caretakers to take care of their children”, she says.

According to her, it is important for any institution for that matter to have a day care centre on its premises if the number of women working there are more than 25.

“It only causes extra tension for the working women and the pre schools and play schools exploit the hapless parents”, asserts Ms Salai Selvam.

“Anganwadis fill the slot”, in *The Hindu*, 1er octobre 2013.



# Table des illustrations

## *Cartes*

Planche cartographique 1 - Densité et taille des ménages.....	89
Planche cartographique 2 - Population urbaine, alphabétisation et part des 0-6 ans.....	93
Planche cartographique 3 - L'illétrisme chez les filles .....	95
Carte 1 - Carte générale du Tamil Nadu .....	20
Carte 2 - Carte générale de Pondichéry .....	21
Carte 3 - Les lieux d'enquêtes à Chennai .....	81
Carte 4 - Lieux d'enquêtes à Pondichéry .....	82
Carte 5 - Cartes mentales .....	141
Carte 6 - L'école de Jayarani .....	144
Carte 7 - L'école Shanti Joy Nivas .....	166
Carte 8 - Distribution spatiale des écoles Kangaroo .....	211
Carte 9 - Ecoles franchisées à Chennai .....	212
Carte 10 - Ecoles franchisées, catholiques et subventionnées à Pondichéry .....	216
Carte 11 - Le quartier d'Ouppalam .....	276
Carte 12 - L'école Shanti Joy Nivas dans son quartier .....	298

## *Planches*

Planche photographique 1 - Le déjeuner .....	100
Planche photographique 2 - Mixité dans la cour d'école .....	120
Planche photographique 3 - Logements et espaces classes .....	136
Planche photographique 4 - L'anganwadi mise en scène par le gouvernement du Tamil Nadu .....	154
Planche photographique 5 - A l'intérieur de l'école Jayarani .....	186
Planche photographique 6 - Cahier-journal à Little Angels school .....	191
Planche photographique 7 - Une école Eurokids .....	194
Planche photographique 8 - L'école Cascade .....	199
Planche photographique 9 - L'école Achariya .....	201
Planche photographique 10 - Quelques enseignes franchisées sur le net .....	209
Planche photographique 11 - Classes moyennes et publicités .....	225
Planche photographique 12 - A l'école Little Angels .....	242
Planche photographique 13 - L'école privée subventionnée de M. Ashrafkhan .....	269
Planche photographique 14 - Les entretiens longs réalisés à Ouppalam .....	277
Planche photographique 15 - L'école Shanti Joy Nivas .....	295
Planche photographique 16 - Le quartier autour de Shanti Joy Nivas .....	299
Planche photographique 17 - Un espace propice aux apprentissages .....	334
Planche photographique 18 - Différents aménagements de l'espace-classe .....	339



## Figures

Figure 1 - L'école Jayarani _____	107
Figure 2 - L'école Arulvazh _____	110
Figure 3 - L'école Little Angels _____	111
Figure 4 - Programme d'éducation aux jeunes enfants élaboré par le département des affaires sociales du Tamil Nadu et des thèmes d'apprentissage, ou « Aadi Padi Vilayadu Pappa » (source : <a href="http://www.icds.tn.nic.in/PSE_concept.html">http://www.icds.tn.nic.in/PSE_concept.html</a> ). _____	158
Figure 5 - Ecoles publiques et privées en Inde _____	180
Figure 6 - Organisation du système scolaire en Inde _____	182
Figure 7 - Projection de la répartition du type d'écoles en Inde en 2019 (sources: Rapport ASER 2014). _____	247
Figure 8 - Part des élèves scolarisés en écoles privées en 2010 (source: Mehendale, Mukhopadhyay, Namala, 2015). _____	248
Figure 9 - La classe: un espace évolutif _____	336

## Tableaux

Tableau 1 - Les lieux d'enquêtes _____	79
Tableau 2 - Fertilité dans les Etats de l'Inde du Sud _____	90
Tableau 3 - Tranche d'âge des enseignants du préscolaire interviewés entre 2013 et 2015 _____	124
Tableau 4 - Sexe du directeur d'écoles publiques et privées visitées _____	129
Tableau 5 - Les accompagnateurs lors du relevé _____	142
Tableau 6 - Informations synthétiques sur les centres anganwadis visités _____	162
Tableau 7 - Type d'écoles abritant des preschools répertoriées par les autorités de Pondichéry (source : Directorate of school education, à Pondichéry, année scolaire 2012-2013). _____	169
Tableau 8 - Dépenses d'éducation en Inde en part du PNB, 2000-2012 (source : UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2014). _____	176
Tableau 9 - Dépenses en roupies pour un enfant, de deux ans et demi à trois ans et demi, scolarisé à Eurokids en 2014. _____	195
Tableau 10 - Répartition des effectifs _____	287
Tableau 11 - Distance du trajet du domicile à l'école _____	297
Tableau 12 - Type d'emplois occupés par le chef de famille, son niveau de qualification, répartition des familles selon leur revenu mensuel moyen _____	301
Tableau 13 - Niveau de qualification du chef de famille _____	301
Tableau 14 - Répartition des familles selon leurs revenus _____	301
Tableau 15 - Internationalisation et mondialisation de l'éducation (Source : Lange ; Henaff, 2015) _____	307

# Table des matières

Remerciements .....	3
Sommaire .....	5
Préambule .....	9
Premiers terrains en Inde du Sud.....	9
Déroulement du terrain.....	12
Une inscription progressive dans la recherche .....	14
Introduction .....	19
Quelques clés de compréhension .....	23
Problématique .....	30
Première approche transversale : jeux d'influences et rapports de domination..	32
Deuxième approche transversale : justice spatiale et extension des capacités..	40
Troisième approche transversale: le care .....	44
Annonce du plan .....	50
Partie 1 - Un cadre théorique et méthodologique.....	51
Chapitre 1 - Inscription de la recherche dans un cadre théorique .....	53
1.1. À la croisée des travaux sur l'école, l'enfance, la géographie et les pays des Suds .....	53
1.2. L'émergence des questionnements sur la petite enfance en sciences sociales...56	
1.3. La prise en charge du jeune enfant au regard des études de développement ....59	
1.4. L'interaction entre la petite enfance, la géographie et le lieu .....	62
1.5. Comprendre un lieu « habité » par une posture empathique .....	64
1.6. Utiliser une lecture « par le bas » pour aborder les acteurs de la petite enfance .....	67
Les apports des cultural studies et des subaltern studies.....	68
Les apports des gender studies, du care environnemental et du féminisme indien dans la construction de l'empowerment .....	71
Chapitre 2 - Méthodologie et dimensions du terrain .....	77
2.1. Les lieux d'enquêtes .....	77
2.2. Les entretiens : une méthode qualitative de recueil de données .....	85
2.3. Planches cartographiques .....	88
Partie 2 - Au cœur de l'établissement préscolaire .....	97

Chapitre 3 – Entrer dans l'établissement préscolaire par la cour de récréation.....	97
3.1. A l'heure du déjeuner : un moment central de la vie du jeune enfant .....	98
Observer le déroulement du repas dans un établissement préscolaire .....	98
La dimension symbolique des déjeuners gratuits au Tamil Nadu et à Pondichéry .....	101
3.2. Aménagement de la cour dans les écoles préscolaires : entre usages et contraintes .....	106
Un aperçu de la diversité des cours des établissements préscolaires .....	106
La cour en tant que support d'enseignement à la preschool.....	111
3.3. De l'usage de l'uniforme à la question de la mixité : ce que la cour met en jeu	113
Un uniforme très présent .....	113
Une mixité plus ou moins visible .....	115
L'établissement préscolaire : un monopole féminin ?.....	121
Chapitre 4 - La construction de l'espace chez les enfants : de l'espace connu à l'espace vécu.....	133
4.1. L'enfant et l'espace préscolaire .....	134
Perceptions de l'espace chez les jeunes enfants.....	134
Mise en parallèle du logement de l'enfant et de la salle de classe : l'exemple de l'école de Jayarani .....	136
4.2. Articulation de l'espace préscolaire dans l'espace de vie des jeunes enfants...138	
Inscription de l'école dans l'espace de vie des jeunes enfants .....	138
De l'enfant à ses accompagnateurs, quelle empreinte dans l'espace préscolaire et ses alentours ?.....	140
4.3. L'évolution des pratiques parentales : toujours une surreprésentation des mères .....	146
L'évolution des pratiques éducatives et des rôles parentaux liés au genre.....	146
La spécificité du travail parental en milieu populaire.....	150
Chapitre 5 - La préscolarisation publique : une politique progressiste de lutte contre les inégalités.....	153
5.1. La préscolarisation à l' <i>anganwadi</i> : limites et évolutions possibles .....	155
L' <i>anganwadi</i> : un espace normé aux origines de la préscolarisation actuelle .....	155
Limites et évolutions possibles.....	161
5.2. La préscolarisation dans les écoles publiques de Pondichéry : variété des situations autour du quartier de Ganesh Nagar à Muthialpet.....	166

5.3. Les origines de l'école en Inde ou l'école dans les représentations mentales des parents.....	170
Les « premiers élèves ».....	170
Sous le Raj : de l'enseignement des élites à l'école de village .....	171
La période postcoloniale : d'une demande en faveur de l'Education des <i>dalit</i> ....	174
... à sa mise en application .....	175
L'Education Pour Tous (ou Right to Education, loi RTE) .....	177
Chapitre 6 - La préscolarisation privée : comme réponse aux demandes des parents .....	185
6.1. Fonctionnement d'une école préprimaire. ....	185
Des écoles qui s'ouvrent à la préprimarisation : le cas de l'école privée subventionnée Jayarani.....	185
Rendre compte aux parents et sa hiérarchie d'un enseignement préprimaire effectif : l'usage du cahier-journal.....	189
Cahier-journal pour la même journée dans les trois classes de l'école Little Angels .....	191
Quelles spécificités et tendances dans les écoles franchisées ? .....	192
Les critères d'un enseignement de qualité : consensus de la part de la hiérarchie et des parents pour l'enseignement de l'anglais en langue anglaise..	196
6.2. Place des écoles alternatives et influence de leur enseignement dans la préscolarisation: du système Montessori à l'influence de Krishnamurti .....	197
Les écoles Montessori et l'enseignement préscolaire .....	197
Vers une recherche de l'épanouissement de l'enfant .....	202
Chapitre 7 - Relations entre établissement préscolaire et familles : expression et limite du choix des parents .....	205
7.1. Le site internet des écoles franchisées : medium de communication et d'information aux familles .....	207
Clarifier les termes du contrat .....	207
Répondre à une demande localisée .....	210
7.2. Choisir le bon établissement : une étape vécue comme décisive .....	217
Le premier jalon d'un long parcours scolaire .....	217
Pratiques éducatives centrées autour de la préscolarisation du jeune enfant.....	219
7.3. <i>New Middle Class</i> et changements sociaux de pratiques .....	222
Mode de vie de la <i>New Middle Class</i> .....	222

Dans quelles représentations s’ancre le désir d’appartenance aux classes moyennes ? .....	226
Des classes moyennes indiennes et non une classe moyenne : comprendre les aspirations du plus grand nombre.....	229
7.4. L’éducation comme instrument privilégié de la mobilité sociale .....	230
Education et reproduction des inégalités.....	230
Entrée dans la petite prospérité et nouvelles aspirations.....	231
Détecter les dynamiques de sortie de la précarité : l’exemple des écoles privées à bas coût .....	233
Partie 3 - Multiples recompositions à l’œuvre dans le champ préscolaire .....	237
Chapitre 8 - Montée des acteurs privés et opportunités éducatives .....	238
8.1. La structure privée, expression de nouveaux référents scolaires : l’exemple de l’école Little Angels (LAS) .....	238
Présentation de la structure.....	238
Les relations entre la preschool et les parents .....	243
8.2. Les familles face à ces opportunités éducatives : des réactions positives .....	245
Les familles de LAS et leur souhait en faveur de l’école privée .....	245
Urbanisation et choix éducatifs.....	249
Le choix des parents face à la théorie de la reproduction .....	251
8.3. Une manière de répondre à une demande en faveur de l’égalité des chances .	253
De l’égalité des places à l’égalité des chances.....	253
Chapitre 9 - Place de l’Etat en tant qu’intermédiaire entre les familles et leurs aspirations.....	255
9.1. Politiques nationales, traduction et appropriation par les Etats : le cas de la loi RTE au Tamil Nadu.....	256
Rôle de l’Etat central et des Etats .....	256
Mise en place de la loi RTE au Tamil Nadu et à Pondichéry : le choix d’une politique inclusive.....	260
9.2. Une réforme scolaire qui semble répondre au mieux aux familles les plus modestes : le cas des écoles privées subventionnées au Tamil Nadu et à Pondichéry .....	267
Réguler les écoles privées existantes grâce au subventionnement.....	268
La place des écoles subventionnées gérées par des institutions religieuses dans l’accueil des jeunes enfants .....	271

Un retour volontaire dans le système public est-il envisageable : l'exemple de la préscolarisation à Pondichéry .....	273
9.3. L'association comme intermédiaire entre la famille et l'école privée subventionnée : une recherche en randonnée dans le quartier d'Ouppalam.....	275
Les associations en tant qu'intermédiaire .....	278
Quelle marge de manœuvre de la part des parents ?.....	283
Chapitre 10 – Imposition de nouveaux partenaires éducatifs dans le paysage préscolaire.....	289
10.1. Déterminer un cadre d'installation pour les partenaires éducatifs à travers les mécanismes de décharge de l'Etat.....	290
Ouverture du secteur de la petite enfance : la place des ONG .....	290
Philanthropie et preschool .....	292
10.2. A la rencontre des familles les plus modestes : le développement des petites structures .....	294
Présentation d'une structure : la situation à Shanti Joy Nivas .....	295
Les raisons de cet engouement.....	302
10.3. Négociation, délégation et contrôle <i>ex-post</i> : vers de nouvelles formes de partenariat à l'aune d'exemples du terrain .....	306
Poids des réformes voyageuses dans l'éducation.....	306
Avoir des partenaires éducatifs.....	310
Vers un contrôle <i>ex-post</i> .....	311
Préscolarisation indienne évaluée au regard d'un consensus mondial favorable .....	313
Chapitre 11 - Approches du <i>care</i> en éducation: les enseignantes du préscolaire comme médiatrices entre les familles et les institutions.....	317
11.1. Une attitude bienveillante : un médium pour créer ou reconstruire un lien entre l'école et sa famille.....	318
La nécessité de restaurer l'image de l'enseignant.....	318
Les employées du préscolaire : une plus grande proximité avec les familles les plus modestes .....	322
Des modèles féminins .....	329
11.2. L'organisation de rituels : valoriser les savoirs construits par les pourvoyeuses du <i>care</i> .....	331
Aménager un espace propice aux apprentissages.....	332
Adapter et concevoir ses méthodes .....	342

Adapter les activités physiques et sportives.....	348
11.3. Travailler avec les acteurs périphériques à l'école: explicitation et considération du point de vue des professionnelles .....	352
Un lieu ouvert.....	353
Construire une nouvelle culture scolaire adaptée aux jeunes enfants.....	359
Conclusion.....	363
Bibliographie.....	375
Ouvrages.....	375
Documents officiels.....	396
Glossaire.....	397
<i>Questionnaire original, adapté selon les situations</i> .....	401
Annexes .....	403
Table des illustrations .....	411
Cartes .....	411
Planches.....	411
Figures.....	412
Tableaux .....	412
Table des matières .....	413