

L'intervention en petite enfance : pour une éducation développementale

Early Childhood Intervention and Developmental Education

La intervención durante los primeros años de la infancia: en pro de una educación evolutiva

Francine Sinclair and Jacques Naud

Volume 33, Number 2, Fall 2005

Nouvelles tendances à l'égard de la petite enfance

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1079099ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1079099ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (print)

1916-8659 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Sinclair, F. & Naud, J. (2005). L'intervention en petite enfance : pour une éducation développementale. *Éducation et francophonie*, 33(2), 28–43.
<https://doi.org/10.7202/1079099ar>

Article abstract

This article presents reflections based on our experiences over the past twenty years in basic child development research, and more recently, on our attempt to transfer knowledge to the sector – to the parents, children and educators in early childhood development centres. It is based on a socio-genetic vision of development, which places social transactions at the heart of development. Our adaptation vision also stems from this metatheoretical perspective. Using principal works that are at the source of the perspective of enforcement, we attempt to define this concept and situate it as an intervention principle aiming to support human development. Then, we examine the inherent limits to approaches that are based on the correction or prevention of problems, and from there, the contributions and needs in terms of research. Finally, in an effort to integrate these ideas, we propose a few elements that seem pertinent to the elaboration of human development support programs based on developmental education.

L'intervention en petite enfance : pour une éducation développementale

Francine SINCLAIR

Université du Québec en Outaouais, Gatineau, Québec, Canada

Jacques NAUD

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda, Québec, Canada

RÉSUMÉ

Cet article présente une réflexion tirée de notre expérience des vingt dernières années en recherche fondamentale portant sur le développement de l'enfant, et plus récemment, de notre tentative de transfert de connaissances vers le milieu, c'est-à-dire vers les parents, les enfants et les éducatrices des centres de la petite enfance. Elle se fonde sur une vision socio-génétique du développement, qui place les transactions sociales au cœur du développement. C'est à travers cette perspective métathéorique que s'inscrit également notre vision de l'adaptation. À partir des principaux travaux qui sont à la source de la perspective de l'enforcement, nous tentons de définir ce concept et de le situer en tant que principe d'intervention visant le soutien au développement humain. Par la suite, nous abordons les limites inhérentes aux approches qui tirent leurs justifications de la correction ou de la prévention de problèmes, et de là, la contribution et les besoins en termes de recherche. Enfin, dans un effort d'intégration, nous proposons quelques éléments qui nous semblent pertinents à l'élaboration de programmes de soutien au développement humain, basée sur une éducation développementale.

ABSTRACT

Early Childhood Intervention and Developmental Education

Francine Sinclair

Université du Québec en Outaouais, Québec, Canada

Jacques Naud

Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada

This article presents reflections based on our experiences over the past twenty years in basic child development research, and more recently, on our attempt to transfer knowledge to the sector – to the parents, children and educators in early childhood development centres. It is based on a socio-genetic vision of development, which places social transactions at the heart of development. Our adaptation vision also stems from this metatheoretical perspective. Using principal works that are at the source of the perspective of *enforcement*, we attempt to define this concept and situate it as an intervention principle aiming to support human development. Then, we examine the inherent limits to approaches that are based on the correction or prevention of problems, and from there, the contributions and needs in terms of research. Finally, in an effort to integrate these ideas, we propose a few elements that seem pertinent to the elaboration of human development support programs based on *developmental education*.

RESUMEN

La intervención durante los primeros años de la infancia: en pro de una educación evolutiva

Francine Sinclair

Universidad de Quebec en Outaouais, Quebec, Canadá

Jacques Naud

Universidad de Quebec en Abitibi-Temiscamingue, Quebec, Canadá

Este artículo presenta una reflexión que surge de nuestra experiencia durante los últimos veinte años de investigación fundamental sobre el desarrollo del niño, y más recientemente, de nuestra tentativa de transferir los conocimientos hacia el medio, es decir, hacia los padres de familia, los niños y las educadoras de las guarderías. Esta reflexión se basa en una visión socio-genética del desarrollo que sitúa las transacciones sociales en el centro del desarrollo. A través de ésta perspectiva meta-teórica también se inscribe nuestra visión de la adaptación. A partir de los principales trabajos que fundamentan la perspectiva del '*enforcement*', tratamos de definir éste concepto y de situarlo en tanto que principio de una intervención que busca apoyar el desarrollo humano. Enseguida, abordamos los límites inherentes de los enfoques que se legitiman a través la corrección o la prevención de los problemas, y a partir de ahí, la contribución y necesidades en términos de investigación.

Finalmente, proponemos algunos elementos que nos parecen pertinentes en la elaboración de programas de apoyo al desarrollo humano, basados en una educación evolutiva.

Introduction

Cet article vise à dégager des pistes de réflexion sur le soutien au développement, à partir d'un cheminement de près de vingt ans en recherche portant d'une part, sur le jeune enfant et d'autre part, sur des actions de transfert des connaissances vers les divers contextes de vie du jeune enfant. Malgré une préoccupation continue pour l'étude des interactions parent/enfant, éducatrice/enfant et enfant/enfant, il nous a fallu une quinzaine d'années pour en arriver à se faire une vague idée de la contribution potentielle des connaissances issues de la recherche, à l'enrichissement des divers contextes de vie du jeune enfant. C'est dans le cadre du programme d'intervention précoce *ÉcoPréscolaire* <http://w3.uqo.ca/ecopresc> (Naud, Sinclair, Gravel, Pagé, Coutu et Lemay, 2004; Sinclair et Naud, sous presse; Sinclair et Naud, soumis) que s'est poursuivie notre réflexion sur les paramètres théoriques et pratiques de transfert de connaissances.

C'est probablement l'étonnante diversité et complexité des composantes des transactions sociales, jumelées à notre capacité, somme toute fort mince, à identifier des variables qui permettent de prédire, avec un minimum de certitude le devenir d'un enfant, que nous pouvons justifier et expliquer la longueur de notre cheminement. En effet, la richesse des contextes de développement humain rend rapidement caduque toute proposition trop simpliste de soutien aux adultes qui assument des responsabilités éducatives. Les alternatives sont venues, en partie du moins, de la persistance des parents à participer, avec leurs enfants, à nos projets de recherche, et ce, en dépit de notre volonté affirmée de ne pas répondre aux attentes d'évaluation ou de conseils en ce qui a trait à leurs pratiques parentales. Elle vient également de notre conviction de considérer les enfants et les adultes qui en sont responsables, non seulement comme la source des connaissances, mais comme les véritables experts du développement. Ainsi, le fait de leur offrir des occasions de voir leurs enfants et leur travail d'éducateurs sous un autre angle, par le biais des mises en situation d'observation, ou encore de réponses à des questionnements de toutes sortes, semble avoir été une source de valorisation et d'enrichissement pour eux.

À partir de là, il nous fallait concevoir que l'essence de l'expertise spécifique du chercheur repose sur la maîtrise et l'élaboration d'outils, capables de révéler la complexité des variables et la richesse de la diversité des Personnes directement engagées auprès des jeunes enfants. C'est autour de ces prémisses que s'est articulée notre réflexion : pour une éducation développementale des enfants et des adultes.

Dans un premier temps, nous tenterons donc de définir les concepts de base qui servent de trame à notre compréhension de l'adaptation et du processus de déve-

veloppement humain. Par la suite, nous présenterons les implications d'une telle vision pour l'intervention éducative qui vise l'enforcement¹ du potentiel de la Personne, ainsi que la contribution de la recherche à l'élaboration de programmes centrés sur le développement de la Personne et de la communauté. Enfin, à travers des considérations plus globales, nous effleurons les enjeux socio-politiques du développement humain.

Une vision socio-génétique du développement de la Personne

Trop souvent, dans le monde scientifique, nous prenons pour acquis que nous partageons la même compréhension des concepts auxquels nous faisons référence. De la même façon, il nous apparaît parfois inutile de situer le cadre métathéorique, c'est-à-dire le système de croyances qui oriente notre conception du développement humain. Malgré l'aspect synthétique du propos qui suit – ceci aurait exigé un article en soi – nous jugeons qu'il s'agit d'un détour obligé, par souci de transparence, de situer le cadre métathéorique dans lequel s'inscrit notre réflexion.

Qu'est-ce que l'adaptation ou l'inadaptation?

Il semble fondamental de resituer l'adaptation en tant que processus et en tant que résultat ou forme que prend le développement. Pour éviter de s'embourber dans des définitions arbitraires ou normatives trop limitées au plan culturel, un retour à une perspective darwinienne nous semble plus saine. Ainsi, l'adaptation est essentiellement, chez les êtres vivants, un processus par lequel l'organisme vivant est considéré comme un système dynamique ouvert, capable de percevoir certains aspects de son environnement et de se modifier, de façon à assurer sa survie ou celle des autres membres de son espèce. Les adaptations sont, de ce point de vue, toutes les formes manifestes de représentations, du moins chez les humains, et d'actions qui définissent les interactions de l'individu avec son environnement physique ou social. L'inadaptation devient alors un jugement, à posteriori, de l'incapacité d'un individu à assurer sa survie. Ce n'est donc pas un critère normatif qui définit l'adaptation ou l'inadaptation, mais le constat du maintien ou non de l'intégrité biologique de l'individu (Hardcastle, 1999; Lorenz, 1975; Staddon et Ettinger, 1989).

Les différentes formes d'adaptation et d'inadaptation ne sont comprises qu'à titre de tentatives du vivant à incarner, sans fin, des formes permettant à l'espèce d'expérimenter des façons variées d'être et de faire, à l'égard des contraintes changeantes de l'environnement. Dans cette perspective non téléologique de l'évolution du vivant, c'est dans la diversification des formes d'adaptation, incarnée dans les individus, que la vie tente d'assurer sa pérennité (Grantham et Nichols, 1999).

Les différentes formes d'adaptation et d'inadaptation ne sont comprises qu'à titre de tentatives du vivant à incarner, sans fin, des formes permettant à l'espèce d'expérimenter des façons variées d'être et de faire, à l'égard des contraintes changeantes de l'environnement.

1. Le terme *enforcement* proposé comme équivalent au terme *empowerment* vient de la traduction française de l'ouvrage monumental de Bandura sur l'auto-efficacité (2003). Ce choix est justifié par l'importance théorique que prend la perspective de Bandura dans notre texte.

C'est la théorie du chaos, en situant les possibles adaptatifs comme des continuités historiques des individus, compte tenu des contraintes environnementales contemporaines exercées (Gleick, 1994), qui semble fournir le modèle théorique le plus cohérent avec cette vision du développement.

Les transactions sociales comme moteur du développement

La nature grégaire de l'espèce humaine et de certaines autres espèces, donne aux transactions sociales une place centrale comme lieu où se vit la plupart des défis adaptatifs de la Personne (Baldwin, 1894; Vygotski, 1978). Plusieurs expliquent même l'importance du volume du cerveau humain par la complexité des enjeux liés aux interactions sociales (Bradshaw, 2002). Ainsi, au fil de ses interactions avec les autres et des réactions qu'elles suscitent, la Personne développe sa « vision du monde » c'est-à-dire sa compréhension des règles qui régulent l'environnement auquel il doit s'ajuster (Valsiner et Winegar, 1992; Winegar, 1997). Les transactions sociales sont à la fois le lieu et le processus par lequel émerge, entre les Personnes en interaction, une compréhension négociée du monde, compréhension parfois explicite, mais le plus souvent implicite (Lawrence et Valsiner, 1993). Cette réalité co-construite entre deux ou plusieurs Personnes est le résultat d'un ajustement interpersonnel découlant de l'expérience, de l'action ou encore du discours symbolique (Winegar, 1997; Wozniak, 1986; 1993). L'issue du développement dépend donc d'une part, de ce que sont chacune des Personnes en interaction et de leur compréhension préalable de leur environnement et d'autre part, de « l'internalisation » particulière que fait la Personne de ses transactions sociales (Lawrence et Valsiner, 1993; Sinclair, Strayer et Winegar, 2003).

Dans le même sens, Bronfenbrenner (1996) conçoit que le développement est contraint par les caractéristiques particulières de la Personne et de son histoire. De son point de vue, le développement dépend également des Processus, c'est-à-dire des interactions de la Personne avec son environnement physique et social – ce que nous avons appelé la transaction sociale – et enfin, du Contexte dans lequel se passe la transaction. Ce Contexte relèverait de toutes les influences indirectes posées sur les transactions sociales. Bronfenbrenner (1979) a d'ailleurs proposé ce qui est largement connu comme étant un modèle écologique du développement humain. Découpé en plusieurs couches systémiques superposées autour de la Personne, ce modèle permet d'aborder le développement dans toute sa richesse et sa complexité. Ainsi, l'ontosystème représente le noyau central qui inclut tout ce qui définit la Personne en tant que système historique ouvert, le microsystème qui tente de circonscrire les dimensions particulières des transactions sociales, véritables moteurs du développement et finalement, les couches supérieures (le mésosystème, l'exosystème et le macrosystème) qui concernent les règles explicites et implicites qui influencent indirectement le cadre des transactions sociales.

L'enforcement comme processus de développement de la personne

Les chercheurs contemporains qui s'intéressent au processus d'enforcement ou d'appropriation (empowerment) s'entendent pour dire qu'il s'agit d'un processus de conscientisation d'une Personne ou d'une communauté du pouvoir qu'elle peut exercer sur son devenir (Ouellet, René, Durand, Dufour et Garon, 2000; Thibault, Jacques et Thibault, 2003; Wallerstein et Berstein, 1994). Nés, entre autres, en réaction aux interventions de nature compensatoire, les programmes centrés sur l'enforcement proposent d'amener la Personne ou la communauté à prendre et à exercer un contrôle sur sa vie (Rappaport, 1981). Cependant, à la lecture des recherches récentes s'inspirant de cette perspective, force est de constater qu'il s'agit d'un concept difficile à circonscrire et à rendre opérationnel (Bandura, 2003; Ouellet et al., 2000; Saint-Jacques, Lessard, Drapeau et Beaudoin, 1998). Pour notre part, c'est à partir de la réflexion socio-politique de Freire, en passant par la conception philosophique de Rappaport, jusqu'aux écrits récents sur l'efficacité personnelle et collective de Bandura, que nous allons tenter de définir notre vision de l'enforcement.

À la recherche d'une définition : de Freire à Bandura

Freire (1974) dénonce ce qu'il appelle la « conception bancaire » de l'éducation, conception qui maintient la passivité en forçant la Personne à se conformer à une réalité normative. Il place cette conception de l'éducation en opposition à celle dite « conscientisante », dans laquelle on amène la Personne à recouvrer sa capacité d'agir en développant une conscience critique. Le développement de la pensée critique chez la Personne, l'incite davantage à se percevoir comme un agent de transformation. Cette approche s'éloigne d'une vision fataliste en resituant « ... le défi comme un problème lié à d'autres problèmes, dans une optique globale, et non comme quelque chose de pétrifié, la compréhension qui en résulte tend à devenir progressivement critique, et donc de plus en plus désaliénée » (Freire, 1974, p. 64). L'enforcement est alors un processus d'objectivation d'une réalité historique qui peut être transformée par la Personne. De ce point de vue, on considère que les compétences sont déjà présentes chez la Personne ou à tout le moins sont possibles, donnant assises à des opportunités de développement (Rappaport, 1984). Mais selon Bandura (2003), pour qu'une Personne se mette en action, il est essentiel de la doter d'une solide croyance en ses capacités à produire des effets. Ses recherches ont démontré, par exemple, que les croyances d'efficacité prédisent le niveau de performance (Bandura, 1993). Pour reprendre les mots de Bandura (2003), « l'enforcement n'est pas quelque chose d'octroyé par décret, mais est obtenu par le développement de l'efficacité personnelle qui permet aux individus de tirer profit des occasions et d'éliminer les contraintes imposées par ceux dont elles servent les intérêts. » (p. 708). Or, pour que le sentiment d'efficacité personnelle s'installe, il faut que la Personne perçoive qu'il existe non pas une seule solution possible, mais un éventail de solutions qui, à la limite, peuvent être contradictoires (Rappaport, 1984). La diversité des solutions émerge du partage des expertises des Personnes qui composent la communauté.

Inspirés par ce qui précède, nous considérons que l'enforcement est un processus de développement qui vise à maximiser le potentiel de la Personne, à la fois par une reconnaissance de son expertise individuelle et par l'appropriation par celle-ci de l'expertise des autres. Il entraîne une augmentation des croyances d'auto-efficacité et du potentiel d'action de la Personne ou encore de la communauté. L'enforcement émerge du développement des connaissances et du partage de connaissances entre des Personnes ayant des préoccupations semblables, que ces Personnes fassent partie ou non d'une même communauté locale. En d'autres mots, partager les mêmes intérêts, par exemple, le développement de l'enfant, ne se limite pas à l'appartenance à une même culture.

Implications pour l'intervenante éducative

Depuis une trentaine d'années, au Québec, est apparu bon nombre de programmes d'intervention précoce. Ces programmes, souvent le fruit d'une traduction ou d'une adaptation de programmes américains tentent, la plupart du temps, de combler les déficits constatés ou appréhendés des Personnes, qu'ils s'agissent des parents, des éducatrices ou des enfants (Bouchard, 1989). Or, selon nous, une intervention centrée sur l'enforcement fait appel, pour être en parfaite harmonie avec notre définition et notre position métathéorique, à un niveau qui s'inscrit dans un cadre de valorisation du développement de la Personne, c'est-à-dire d'intervention éducative.

Mettre l'accent sur la valorisation du développement de la Personne

Le concept de valorisation se distingue à plusieurs égards des approches curatives et préventives. Premièrement, les approches curatives et préventives, justifiées par l'identification d'un problème, assument que l'expert est extérieur au système. La Personne y est vue, dans tous les cas, comme plus ou moins adaptée à son environnement et le jugement de l'expert est basé sur l'écart à la norme, selon l'un ou l'autre des critères arbitraires choisis. L'intervention, souvent une proposition unique, sinon dans la prescription comportementale du moins dans la linéarité du trajet développemental attendu, vise la correction d'un problème identifié à partir d'un écart à un prototype comportemental humain, toujours défini en fonction de la norme, qui sert d'objectif ou de modèle à reproduire. La Personne demeure alors relativement dépendante du « savoir » de l'expert et tente, tant bien que mal, de s'adapter au monde « de ceux qui savent » (Freire, 1974). Dans cette perspective, la source première des connaissances se trouve dans les recherches sur l'inadaptation ou encore, dans les études épidémiologiques.

Donc, malgré la reconnaissance des dimensions sociales et contextuelles des problématiques d'adaptation humaine, les programmes visent habituellement une réduction de la marginalité des personnes ciblées, impliquant une remise en question minimale du système social local. De ce point de vue, tout le poids du changement repose presque entièrement sur la Personne qui, dans la plupart des cas, et ce,

malgré le soutien d'un expert (professionnel de l'intervention psychosociale), est la plus vulnérable et a le moins de ressources pour assumer le changement prescrit. Cette proposition de changement, dégagée à partir d'une analyse normative, est souvent peu signifiante pour quelqu'un qui se caractérise justement par son écart à la norme ou encore, par des aspects de son contexte de vie jugés non favorables. Les faibles taux de réussite des interventions psychosociales et les effets de stigmatisation rapportés, sont éloquentes à cet égard (Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996a). En somme, le changement proposé offre peu de garanties de correspondance avec le contexte de vie de la Personne ciblée et donc, rend difficile le maintien et la généralisation des acquis. C'est à cette idéologie dominante, que Hurtubise et Vatz Laaroussi (1996a) nomment « idéologie du problème », que se bute toute proposition de valorisation et de développement du potentiel d'action de la Personne.

Par ailleurs, au-delà des catégorisations habituelles des approches préventives (Landry et Guay, 1987), l'approche de valorisation reconnaît à priori le potentiel adaptatif de la Personne comme seule base solide de changement (Bouchard, 1989; Hurtubise et Vatz Laaroussi, 1996b). Cette approche repose sur l'énoncé tautologique, aux antipodes d'une perspective normative, qui veut que tout être humain est adapté puisqu'il est vivant. L'expert n'est donc plus à l'extérieur du microsystème, mais bien enraciné dans le microsystème des interactions humaines, puisque le véritable expert ne peut être que la Personne elle-même.

Par conséquent, le défi de l'intervention consiste à rendre accessible, à la Personne, le plus large éventail d'avenues possibles de développement, de façon à lui permettre des choix signifiants de son point de vue, tout en maintenant et en assurant son intégration sociale. Or, cet élargissement des perspectives passe par une description significative de la diversité des modes d'adaptation et des phénomènes associés au développement. Ainsi, le potentiel individuel défini à partir d'un jugement fondé sur la qualité d'être, sert de point d'ancrage à l'enrichissement de la Personne. Enfin, l'approche de valorisation n'est pas alimentée par les recherches en psychopathologie développementale, mais s'appuie sur les recherches descriptives du développement normal. La valeur centrale d'une telle perspective est la valorisation des différences comme source d'enrichissement individuel et collectif.

Le défi de l'intervention consiste à rendre accessible, à la Personne, le plus large éventail d'avenues possibles de développement, de façon à lui permettre des choix signifiants de son point de vue, tout en maintenant et en assurant son intégration sociale.

La contribution et le rôle de la recherche dans tout ça...

Les défis pour la recherche sont de taille. En effet, comment rendre compte de toute la complexité du développement? De notre point de vue, la recherche doit se recentrer sur l'étude du développement humain en tant que phénomène historique, c'est-à-dire sur les processus. Ceci implique de reconnaître d'une part, notre difficulté à identifier des facteurs causaux d'adaptation ou d'inadaptation et d'autre part, notre incapacité à prédire l'issue du développement d'une Personne ou d'un groupe spécifique de Personnes, d'une communauté spécifique. Le nombre de variables impliquées et les facteurs contextuels toujours changeants demandent que l'on s'attarde davantage à la description empirique des phénomènes.

La centration de la recherche sur les processus, c'est-à-dire essentiellement sur les transactions sociales, permet, à notre avis, un transfert rapide et direct vers toute intervention ou action éducative qui vise à maximiser la valorisation de la diversité et à optimiser l'enforcement du potentiel de la Personne.

Or, depuis une dizaine d'années, la compréhension du développement humain découle principalement de recherches utilisant des mesures indirectes, basées sur la représentation des sujets. Bien que moins coûteuse, cette approche permet difficilement de vérifier l'adéquation entre la représentation et l'action et leur contribution à l'adaptation au quotidien. En outre, l'interprétation des résultats, construite à partir d'analyses statistiques basées sur des moyennes, conduit souvent le chercheur à considérer tout écart à la norme comme un signe d'inadaptation (Strayer, Verissimo et Manikowska, 1996).

Mais, si par un processus d'enforcement, plusieurs pistes de développement sont possibles (Rappaport, 1984), comment rendre compte des changements? Nous croyons que l'utilisation d'une approche observationnelle, descriptive et typologique du développement humain sont de meilleurs outils pour apprécier les processus de développement, mais aussi pour examiner la diversité des pistes développementales et enfin, les liens potentiels entre la représentation et l'action. La centration de la recherche sur les processus, c'est-à-dire essentiellement sur les transactions sociales, permet, à notre avis, un transfert rapide et direct vers toute intervention ou action éducative qui vise à maximiser la valorisation de la diversité et à optimiser l'enforcement du potentiel de la Personne.

Nous croyons que la recherche doit s'attarder à développer des outils d'observation qui permettent d'identifier les dimensions signifiantes des représentations et des comportements transactionnels associés au développement. L'intervention ou l'action éducative consistera, pour sa part, à proposer des contextes permettant de les transférer à la Personne et aux communautés, afin d'augmenter leur autonomie et leur créativité pour faire face aux défis adaptatifs.

Implications pour l'élaboration de programmes de soutien au développement humain

Dans leur rapport *Un Québec fou de ses enfants*, Bouchard (1991) et ses collègues proposaient, entre autres, certaines mesures spécifiques à l'élaboration de programmes d'intervention précoce. Ces recommandations, susceptibles de garantir un meilleur soutien aux adultes et aux enfants ont fait l'unanimité, et ce, autant dans le monde de la recherche que de l'intervention. Elles ont donné lieu à une éclosion de recherches et de mesures concrètes, tel le développement du réseau des Centres de la petite enfance, pour ne mentionner que la plus prégnante. C'est en continuité de ces actions et à partir de notre expérience dans l'élaboration, l'implantation et l'évaluation de programmes, ainsi qu'en complémentarité avec les travaux de nombreux autres chercheurs qui s'intéressent au développement de programmes (Bouchard, 1988; Boutin et Parent, 1988), que nous proposons ici une réflexion sur les enjeux qui sous-tendent, selon nous, toute action d'éducation développementale auprès des jeunes enfants et des adultes qui en sont responsables.

Se centrer sur l'enfant et son devenir

Nous croyons que le devenir des enfants est une motivation universelle qui peut permettre à l'espèce humaine d'entreprendre les virages nécessaires afin d'éviter les catastrophes décriées à juste titre par les altermondialistes (Minà, 2002). Tous s'entendent pour dire que l'espoir et le défi de la survie de l'espèce reposent sur la solidarité et la créativité des Personnes et des communautés humaines autour des enfants. Comment voir ailleurs la solution aux défis d'adaptation que relève Chomsky (2002) : la militarisation de la planète, la destruction de l'environnement, l'affaiblissement de la démocratie et de la liberté? C'est dans un souci constant et collectif et dans un engagement concret à l'égard des enfants que peut devenir possible un monde meilleur (Caouette, 1992; 1997). Utopie? Oui, mais avons-nous le choix de ce rêve obligé pour canaliser notre puissance technologique?

Solidariser les adultes autour du développement de l'enfant

La participation collective à un processus axé sur le développement renforce la solidarité des Personnes, solidarité qui semble, à partir de notre expérience, déborder du cadre de la participation aux différentes activités proposées par les programmes et s'étendre à la communauté locale plus large. L'universalisation de l'impact d'un programme passe par l'assurance d'un accès le plus large possible au programme, et non pas par la participation obligée à des programmes, déterminée à partir d'un ensemble de facteurs de risque. En effet, l'enrichissement collectif peut difficilement émerger de l'obligation de participer à un programme et encore moins, d'une obligation fondée sur l'attribution et l'admission d'une forme ou d'une autre de marginalisation sociale. À cet égard, un programme doit éviter à tout prix toute forme de marginalisation et doit s'intéresser aux communautés locales comme des tous dynamiques. D'autant plus que la marginalisation et la stigmatisation qui en découlent se fondent d'abord et avant tout sur la correction sociale, c'est-à-dire qu'elle amène les Personnes à faire partie « de ceux qui sont corrects ». Est-il nécessaire de déculotter la Personne pour provoquer un changement? Qui peut se permettre de dire quel type de changement est souhaitable et possible pour une Personne? Quelle Personne doit changer?

Assurer le soutien au développement de l'enfant par le soutien au développement de l'adulte

Le soutien au développement du jeune enfant passe essentiellement par le soutien au développement, outre celui de l'enfant lui-même, des différentes personnes en interaction avec celui-ci. Ceci inclut les parents, les grands-parents, les éducatrices ou tous les autres adultes qui côtoient quotidiennement l'enfant. Mais plus encore, elle implique un soutien à toutes les Personnes qui, à tous les niveaux, prennent des décisions qui auront une influence directe ou indirecte sur les contextes de vie de l'enfant. De notre point de vue, les politiques et les structures sociales qui favorisent un enrichissement des cadres de vie des adultes responsables de l'enfant auront un impact évident sur l'enrichissement collectif. S'y ajoute la nécessité de considérer ces adultes (parents, grands-parents, éducatrices, etc.), comme des Personnes en développement, au même titre que l'enfant.

Axer sur l'enforcement comme processus de développement

Soutenir le développement de la Personne implique, de notre point de vue, que les interventions servent d'abord à reconnaître, et ensuite à renforcer le potentiel d'action de la Personne ou de la communauté. L'enforcement devrait favoriser une recontextualisation personnelle du développement du jeune enfant à travers l'observation et l'analyse des enjeux centraux impliqués dans les transactions sociales quotidiennes. À cet égard, nous croyons que d'offrir aux Personnes les possibilités d'observer et d'analyser les principaux enjeux du développement de l'enfant entraîne cette recontextualisation par laquelle la Personne participante devient la source du sens (Pourtois et Mosconi, 2002).

Promouvoir la diversité des Personnes et des contextes de vie

La diversité des Personnes impliquées auprès de l'enfant et la diversité des contextes de développement (famille biparentale, monoparentale, recomposée, économiquement défavorisée, milieu de garde collectif, familial, etc.) devraient être la préoccupation constante des programmes proposés. Nous croyons que de ne pas tenir compte de la diversité des personnes et des contextes réduit les possibilités d'action ou de changement de la Personne, celle-ci ne pouvant pas se reconnaître ou retrouver son contexte de vie particulier. D'un point de vue pratique, les programmes d'intervention qui ciblent, par exemple, le développement des compétences parentales devraient pouvoir s'adresser à toutes les personnes ou contextes de vie familiale ayant, non pas des « problèmes » avec leur enfant, mais des préoccupations communes, celles d'assurer le développement et le bien-être de leur enfant et de tous les enfants.

Utiliser la recherche pour le développement de contenus

Les programmes d'intervention doivent être alimentés par la recherche. Selon nous, la recherche qui permet de révéler la diversité des formes d'adaptation est essentielle au développement des contenus de programmes. C'est à la recherche que revient le rôle de développer les outils capables de porter un regard sur les dimensions cruciales des représentations et actions humaines pertinentes pour le développement de la Personne et des communautés, et ainsi soutenir leur enforcement. Ceci permettrait de rendre accessible à la communauté locale l'expertise collective. À titre d'exemple, les recherches portant sur la collaboration parents/éducatrices ont généré une certaine connaissance des représentations des parents et des éducatrices en ce qui a trait aux variables qui entravent et facilitent la communication entre ces adultes. Cependant, peu de recherches se sont intéressées à l'observation des interactions parents/éducatrices de différentes communautés et encore moins de différentes cultures. Ces observations pourraient nous permettre d'une part, de mieux saisir les enjeux de la communication entre ces Personnes et d'autre part, de faire le pont entre la représentation et l'action, tout en présentant un plus large éventail possible de particularités.

Conclusion

Une fois admise, la motivation personnelle comme condition *sine qua non* d'un engagement significatif dans un processus de changement, tout programme de soutien au développement de la Personne doit assurer la reconnaissance de l'expertise individuelle. Seule cette reconnaissance respectueuse, ce « Bonjour à l'Autre » (Pétrella, 2000) peut permettre l'ouverture nécessaire pour donner accès à toute la richesse de l'expertise de la communauté.

De plus, en accord avec l'adage africain qui veut « qu'il faille tout un village pour élever un enfant », les programmes de soutien au développement de l'enfant doivent s'adresser à toutes les personnes qui assument, directement ou indirectement, des responsabilités auprès des enfants. Tout programme qui aura comme effet d'augmenter l'engagement et la solidarisation des adultes envers les enfants aura un impact positif sur l'enrichissement des contextes de développement des enfants.

Addenda socio-politique

C'est dans le cadre général de la « réingénierie » ou de la « modernisation » néo-libérale de l'État québécois, typique de l'orientation des états les mieux nantis, qu'il faut, il nous semble, resituer le développement des services à la petite enfance. Déjà, l'institutionnalisation des services de garde s'ouvre sur la privatisation et l'imputabilité, et ce, à travers des vérifications financières et des contrôles de la « qualité des services » de plus en plus pointus et contraignants. En attendant de connaître les gagnants, mais surtout les perdants inévitables à ce jeu social pipé, il faudrait, il nous semble, concevoir l'éducation à l'enfance essentiellement comme un outil de développement individuel et collectif. Au-delà de tout slogan néo-libéral qui vise à « être les meilleurs parmi les meilleurs », l'éducation à l'enfance devrait viser une solidarisation autour des enfants... de tous les enfants de la planète! Ceci demande cependant de replacer le soutien au développement de l'enfant dans un cadre beaucoup plus large que celui de notre position de bougons-nantis de la petite planète bleue :

« ...au cours des vingt dernières années, la part du revenu mondial détenu par les pays développés ... qui représentent 11 % de la population de la planète, est passée de 75 % à 86 %. C'est-à-dire que nous, 11 % de la population mondiale, possédons 86 % des richesses du monde, dilapidons 88 % des biens de consommation, dépensons 92 % de ce qui est investi dans la recherche et le développement, 96 % des sommes investies dans le développement informatique et 98 % de ce qui est affecté à la recherche médicale avancée » (Pétrella, 2002).

Pendant ce temps, « ... l'Organisation des nations unies pour l'alimentation et l'agriculture (Food and Agriculture Organisation of the United Nations, FAO) nous a appris que, le jour même [le 11 septembre 2001], 35 600 enfants étaient morts de faim, comme cela arrive quotidiennement. » (Esquivel, 2002)

Le chercheur autant que l'éducatrice, le parent autant que tout autre adulte assumant des responsabilités auprès de l'enfant est aussi, pour subtiliser une appellation de Freire, un « politique » qui, à travers ses interactions avec l'enfant, transmet des valeurs conformes ou alternatives à l'idéologie dominante. Le développement de

Il faudrait concevoir
l'éducation à l'enfance
essentiellement comme
un outil de développement
individuel
et collectif.

l'ensemble du programme ÉcoPréscolaire a été pour nous une co-contribution d'un cadre de soutien au développement humain qui, tout en ayant un impact bien modeste, nous a permis la formulation de principes de recherche et d'élaboration de programmes d'intervention éducative axés sur le respect de la diversité humaine. Nous avons cru au potentiel d'action et de créativité individuel et collectif, potentiel capable de soutenir une espérance dans le développement d'alternatives nombreuses et riches à l'égard des défis d'adaptation humaine actuels ou à ceux encore impossibles à identifier.

Références bibliographiques

- BALDWIN, J.M. (1894). *Mental Development in the Child and the Race*. New York : Augustus M. Kelly Publishers.
- BANDURA, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. In *Educational Psychologist*, Vol. 28, no. 2, 117-148.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- BOUCHARD, C. (1989). Lutter contre la pauvreté ou ses effets? Les programmes d'intervention précoce. In *Santé mentale au Québec*, Vol. XIV, no. 2, 138-149.
- BOUCHARD, C. et coll. (1991). *Un Québec fou de ses enfants. Rapport du groupe de travail pour les jeunes*. Ministère de la Santé et des Services sociaux, Gouvernement du Québec.
- BOUCHARD, J.M. (1988). De l'institution à la communauté. Les parents et les professionnels : une relation qui se construit. In *Éducation familiale. Un panorama des recherches internationales*. P. Durning (Éd), Vigneux : Éditions Matrice.
- BOUTIN, G. et PARENT, P.P. (1988). Discours éducatifs et dynamique familiale en mouvance : état de la question. In *Revue québécoise de psychologie*, Vol. 9, no. 2, 82-95.
- BRADSHAW, J.L. *Évolution humaine. Une perspective neuropsychologique*. Paris : Éditions De Boeck Université.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Massachusset : Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1996). Le modèle « Processus-Personne-Contexte-Temps » dans la recherche en psychologie du développement : principes, applications et implications. In *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. R. Tessier et G.M. Tarabulsy (Éds), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 9-59.

- CAOINETTE, C.E. (1992). Si on parlait d'éducation : pour un nouveau projet de société, Montréal : VLB éditeur.
- CAOINETTE, C.E. (1997). Éduquer : pour la vie! Montréal : Écosociété.
- CHOMSKY, N. (2004). Le terrorisme international comme prétexte. In *Un monde meilleur est possible*. G. Minà (Éd), Paris : Éditions Danger Public, 148-181.
- ESQUIVEL, A.P. (2004). La paix. In *Un monde meilleur est possible*. G. Minà (Éd), Paris : Éditions Danger Public, 183-198.
- FREIRE, P. (1974). Pédagogie des opprimés. Paris : Librairie François Maspero.
- GLEICK, J. (1994). La théorie du chaos : vers une nouvelle science. Paris : Flammarion.
- GRANTHAM, T. et NICHOLS, S. (1999). Evolutionary Psychology: Ultimate Explanations and Panglossian Predictions. In *Where Biology Meets Psychology. Philosophical Essays*. V.G. Hardcastle (Ed), Massachusetts : The MIT Press, 47-66.
- HARDCASTLE, V.G. (1999). Understanding Functions: A Pragmatic Approach. In *Where Biology Meets Psychology. Philosophical Essays*. V.G. Hardcastle (Ed), Massachusetts : The MIT Press, 27-43.
- HESS, R. (1984). Thoughts on Empowerment. Introduction to the Issue. In *Studies in Empowerment. Steps Toward Understanding and Action*. J. Rappaport et R. Hess (Eds), New York : The Haworth Press, 227-230.
- HURTUBISE, R. et VATZ LAAROUSSI, M. (1996a). Famille et intervention : de l'idéologie du problème. In *Actes du 3ième symposium québécois de recherche sur la famille*. J. Alary et L.S. Éthier (Éds), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 207-220.
- HURTUBISE, R. et VATZ LAAROUSSI, M. (1996b). L'intervention dessine les familles : régulation, uniformisation ou promotion du pluralisme? In *Apprentissage et socialisation*, Vol. 17, nos. 1-2, 49-60.
- LANDRY, M. et GUAY, J. (1987). La perspective communautaire. In *Manuel québécois de psychologie communautaire*. J. Guay (Éd.), Chicoutimi : Gaëtan Morin éditeur, 3-48.
- LAWRENCE, J.A. et VALSINER, J. (1993). Conceptual roots of internalization: From transmission to transformation. In *Human Development*, Vol. 35, 150-167.
- LORENZ, K. (1975). L'univers du miroir. Paris : Flammarion.
- MINA, G. (2004). L'histoire ne pardonne pas. In *Un monde meilleur est possible*. G. Minà (Éd), Paris : Éditions Danger Public, 5-12.
- NAUD, J., Sinclair, F., Gravel, F., Pagé, P., Coutu, S. et Lemay, P. (2004). ÉcoPréscolaire. Programme de valorisation du développement de l'enfant dans le cadre de la vie familiale et en milieux éducatifs préscolaires. Rapport de recherche. Ministère du Développement des ressources humaines Canada.

- OUELLET, F., RENÉ, J.F., DURAND, D., DUFOUR, R. et GARON, S. (2000). Intervention en soutien à l'empowerment. Dans Naître égaux – Grandir en santé. In *Nouvelles pratiques sociales*, Vol. 13, no. 1, 85-102.
- PETRELLA, R. (2000). L'éducation, victimes de cinq pièges : À propos de la société de la connaissance. Montréal : Les Éditions Fides.
- PETRELLA, R. (2004). La soif dans le monde. In *Un monde meilleur est possible*. G. Minà (Éd), Paris : Éditions Danger Public, 251-268.
- POURTOIS, J.P. et MOSCONI, N. (2002). Souffrance, plaisir, indifférence. In *Plaisir, souffrance et indifférence en éducation*. J.P. Pourtois et N. Mosconi (Éds), Paris : Presses Universitaires de France, 239-248.
- RAPPAPORT, J. (1981). In Praise of Paradox: A Social Policy of Empowerment Over Prevention. In *American Journal of Community Psychology*, Vol. 9, no. 1, 1-25.
- RAPPAPORT, J. (1984). Studies in Empowerment: Introduction to the Issue. In *Studies in Empowerment. Steps Toward Understanding and Action*. J. Rappaport et R. Hess (Eds), New York : The Haworth Press, 1-7.
- SAINT-JACQUES, M.C., LESSARD, G., Drapeau, S. et Beaudoin, A. (1998-1999). Protéger les jeunes et développer le pouvoir d'agir de leurs parents. Une analyse des pratiques d'implication parentale en centre jeunesse. In *Service social*, Vol. 47, nos. 3 et 4, 77-114.
- SINCLAIR, F., STRAYER, F.F. et WINEGAR, L.T. (2003). Sociogenèse et psychobiologie : les sources de la continuité et de la discontinuité du développement. In *Psychologie canadienne*, Vol. 44, no. 3, 267-276.
- SINCLAIR, F. et NAUD, J. (sous presse). Soutien social et émergence du sentiment d'efficacité parentale : une étude pilote de la contribution du programme ÉcoFamille. In *Santé mentale au Québec*.
- SINCLAIR, F. et NAUD, J. (soumis). Sentiment d'efficacité individuelle et collective du personnel éducateur des centres de la petite enfance : contribution du programme ÉcoCPE.
- STADDON, J.E.R. et ETTINGER, R.H. (1989). *Learning: an introduction to the principles of adaptative behavior*. New York : Harcourt Brace Jovanovich.
- STRAYER, F.F., VERISSIMO, M. et MANIKOWSKA, M. (1996). La famille en tant que système biologique : question d'écologie des petits lacs. In *Le modèle écologique dans l'étude du développement de l'enfant*. R. Tessier et G.M. Tarabulsky (Éds), Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, 81-97.
- SUISSA, A.J. (2003). Relations familles et intervenants : quelques repères vers la collaboration et l'empowerment en contexte d'intervention. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXXI, no1.
- THIBAUT, D., JACQUES, M. et THIBAUT, J. (2003). Les enjeux intrapsychiques reliés aux interventions de soutien à la famille défavorisée. In *Éducation et francophonie*, Vol. XXXI, no. 1.

- VALSINER, J. et WINEGAR, L.T. (1992). A cultural-historical context for social « context ». In *Children's development within social context: vol. 1 Metatheory and theory*. L.T. Winegar et J. Valsiner, (Eds), New Jersey : Erlbaum, 1-14.
- VYGOTSKI, L.S. (1978). *Mind and Society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- WALLERSTEIN, N. et BERSTEIN, E. (1994). Introduction to Community Empowerment, Participatory Education and Health. Special Issue: Community Empowerment, Participatory Education and Health. In *Health Education Quarterly*, Vol. 21, no. 2, 141-148.
- WINEGAR, L.T. et VALSINER, J. (1992). Contextualizing context: Analysis of metadata and some further elaboration. In *Children's development within social context*. L.T. Winegar et J. Valsiner (Eds), New Jersey : Erlbaum, 249-266.
- WINEGAR, L.T. (1997). Can « internalization » be more than a magical phrase? In *Sociogenetic perspectives on internalization*. C. Lightfoot et B. Cox (Eds), Hillsdale, NJ : Erlbaum, 25-43.
- WOZNIAK, R.H. (1986). Note toward a co-constructive theory of the emotion-cognition relationship. In *Thought and emotion. Developmental perspectives*. D.J. Bearison et H. Zimiles (Eds), Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 39-64.
- WOZNIAK, R.H. (1993). Co-constructive metatheory for psychology: Implications for an analysis of families as specific social contexts for development. In *Development in context: Acting and thinking in specific environments*. R.H. Wozniak et K.W. Fishers (Eds), Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 77-91.

Notes des Auteurs

Les demandes de tirés à part doivent être adressées à Francine Sinclair, Ph.D., Université du Québec en Outaouais, Département des sciences de l'éducation, C.P. 1250, succursale B, Gatineau (secteur Hull), Québec J8X 3X7. La correspondance par courrier électronique peut être acheminée via Internet à : francine.sinclair@uqo.ca