

LE RÔLE DE L'AEA DANS LE SOUTIEN AUX FEMMES D'ÂGE MÛR TRAVAILLANT DANS LE DÉVELOPPEMENT DE LA PETITE ENFANCE



Kayianne Aploon-Zokuwa est maître de conférences à l’Institut des études postscolaires (IPSS) de l’Université du Cap-Occidental (UWC), au sein de la Faculté d’éducation. Elle est titulaire d’un doctorat en éducation des adultes, avec une spécialisation en développement de la petite enfance (DPE) et en parcours d’apprentissage des professionnels de la petite enfance (DPE) et en accès à l’enseignement supérieur. Avant de rejoindre l’UWC, elle a obtenu une maîtrise en études curriculaires à l’Université du Cap. Son intérêt s’est ensuite porté sur l’apprentissage des adultes pendant une période de six ans au cours de laquelle elle a enseigné, formé et animé des programmes d’éducation et de formation des adultes sur le lieu de travail et des programmes d’ECD dans des collèges d’enseignement et de formation techniques et professionnels. Kayianne dirige actuellement un projet de recherche qui étudie l’organisation sociale des savoirs dans 14 centres de DPE du Cap-Occidental. Le projet vise à fournir des connaissances et une compréhension de la nature de l’enseignement et de l’apprentissage dans le domaine crucial du développement de la petite enfance.



Photo de Tina Floersch (Unsplash).

Introduction

Cet article porte sur les femmes d’âge mûr¹ du Cap-Occidental, en Afrique du Sud, qui travaillent dans le domaine du Développement de la Petite Enfance (DPE). Il s’appuie sur une enquête menée auprès de 51 femmes, sur les données d’entretiens sur l’histoire de vie de onze participantes et sur quatre études de cas approfondies (Aploon-Zokuwa & Papier, 2024). Malgré une lutte permanente pour accéder à l’enseignement supérieur, les femmes ont participé à des formations formelles et non formelles pour adultes afin de « faire leur vie » et de se construire des moyens de subsistance durables en tant qu’éducatrices et soignantes. L’article explore la manière dont l’apprentissage et l’éducation des adultes (AEA) contribuent à une « communauté de pratique » en matière de développement de la petite enfance dans un pays où le taux de chômage est élevé et où de nombreuses personnes, en particulier des femmes, continuent de vivre dans la pauvreté. L’article montre comment l’apprentissage et l’éducation des adultes soutiennent le développement

des moyens de subsistance des femmes, ce qui a un impact positif sur les familles et les communautés.

Contexte

En Afrique du Sud, les femmes qui travaillent comme praticiennes dans le domaine du DPE sont confrontées à toute une série de défis. Elles sont matériellement pauvres et marginalisées, vivent et travaillent dans des conditions sociales et économiques difficiles, ont peu d’opportunités de développement professionnel en tant qu’enseignantes, connaissent l’insécurité de l’emploi et n’ont qu’un accès limité à l’enseignement supérieur. Des recherches récentes montrent qu’un grand nombre de praticiennes du DPE souhaitent accéder au programme B.Ed (Foundation Phase) dans les universités afin de devenir enseignants dans les écoles de base (Aploon-Zokuwa & Papier, 2024). Cependant, l’accès leur est refusé en raison de leur âge et/ou parce qu’elles ne remplissent pas les conditions d’admission aux programmes universitaires de leur choix (Aploon-Zokuwa & Papier, 2024).



Photo de Road Ahead (Unsplash).

Le secteur du DPE est rempli de femmes qui commencent à travailler dans les centres de DPE en tant que bénévoles, avec des qualifications formelles limitées ou inexistantes. Dans le cadre de leur participation à ces centres, elles accèdent aux programmes de DPE de niveau 1, 4 ou 5 dans les Etablissements d'Enseignement et de Formation Techniques et Professionnels (EFTP)².

Cadre

Cinquante et une femmes résidant dans des zones à faibles revenus du Cap-Occidental ont répondu à une enquête visant à comprendre le contexte de leur vie et leurs possibilités de travail en tant que praticiennes du DPE. Selon l'enquête, elles ont essayé d'entrer dans l'enseignement supérieur (un grand nombre pendant cinq années consécutives) sans grand succès. Des entretiens sur leur histoire de vie ont été réalisés avec 11 d'entre elles et quatre études de cas approfondies ont été menées afin de tracer les parcours d'apprentissage des femmes d'âge mûr dans ce secteur. Ces femmes étaient bénévoles ou travaillaient comme praticiennes du DPE dans leur propre communauté ou dans les communautés voisines, remplies des rôles tels que directrice, enseignante et enseignante assistante. Certaines d'entre elles ont travaillé en tant qu'enseignantes de grade R ou en tant qu'enseignantes assistantes dans

des postes contractuels dans la phase de base de l'école primaire. Beaucoup sont entrées dans le secteur du DPE parce que c'était souvent la seule forme d'emploi disponible dans leur communauté, et la seule opportunité qui leur permettait de faire du bénévolat dans l'espoir de trouver un emploi un jour.

Lors de l'entretien sur l'histoire de sa vie, Ruth a déclaré : « Je suis allée voir la directrice pour lui demander si je pouvais faire du bénévolat au centre du DPE et elle m'a autorisée à le faire ; un ami m'a parlé d'un collège qui offrait des cours de DPE, des bourses d'études, et j'y suis allée. Je faisais du bénévolat lorsque j'ai reçu cette lettre m'informant que j'avais été acceptée à l'université ». De même, Elethu a déclaré : « J'ai entendu parler de ce programme par une amie - sur les médias sociaux - et l'amie aussi a fait ce programme ».

Les établissements d'enseignement et de formation techniques et professionnels (EFTP) proposent des programmes de formation pour adultes sous la forme de DPE de niveau 1, DPE de niveau 4 et DPE de niveau 5. Ces programmes sont des apprentissages pour les personnes qui travaillent dans le domaine du DPE sans avoir les qualifications nécessaires pour le faire. Les participants à ces programmes sont souvent des bénévoles dans des centres, tels que Ruth.

Avant d'entrer dans le secteur du DPE, les femmes interrogées dans le cadre

de l'enquête avaient travaillé comme agents de sécurité, caissières, agents de centres d'appel et ouvrières dans des usines. Elles avaient participé à des cours de courte durée ou avaient suivi une formation non formelle dans leur communauté, telle qu'une formation aux premiers secours, aux techniques de gestion, au syndrome d'alcoolisme fœtal et à l'informatique. Quelques-unes (quatre des onze femmes interrogées) ont accédé à un enseignement supérieur grâce à la Reconnaissance des Acquis de l'Expérience (RAE)³.

Ce que les femmes ont gagné

Les possibilités offertes aux femmes de participer à l'AEA ont renforcé leur confiance en elles-mêmes, leur ont donné un but plus important et ont apporté de l'espoir dans leur vie. Certaines, comme Elethu, ont trouvé une voie professionnelle dans l'éducation : « Je suis tombée amoureuse, parce que oui, j'avais eu un bébé à ce moment-là, oui... mais je n'ai jamais pensé que je voudrais travailler avec des enfants. C'est là que j'ai commencé à concevoir des programmes [pour les enfants du centre], c'est là que j'ai commencé à les aider dans leurs activités. C'est un voyage que je n'aurais jamais pensé faire, maintenant que je travaille ici, je dois apporter du changement. Je peux faire beaucoup de choses, surtout maintenant que j'ai l'occasion d'être directrice de l'école ».

Surreya, dont l'enfant a des besoins éducatifs spécifiques, raconte : « J'ai commencé à l'aider à l'école parce qu'il était un peu... Je m'inquiétais pour mon enfant, et c'est ainsi que j'ai commencé à vouloir étudier l'éducation. Je veux vraiment faire de l'éducation spécialisée - c'est ce que je veux faire. Je l'ai donc accompagné au centre, en essayant de l'aider vraiment, de trouver [comment faire] ... avec le bégaiement et les [difficultés] d'élocution ».

À propos des enfants auxquels elle enseigne, Chuleza a déclaré : « Je veux qu'ils deviennent de meilleurs leaders. Avec les bases que je leur donne, je pense qu'ils peuvent devenir ce qu'ils veulent dans la vie. Et avec l'expérience, avec les connaissances que j'ai, je veux les partager. Je veux partager mon expérience avec eux pour qu'ils deviennent de meilleurs leaders ».

Chuleza ajoute : « Oui, je suis très heureuse d'être là où je suis maintenant, et je pense vraiment que je devais être enseignante ».

Quelques expériences négatives

Si de nombreuses femmes ont vécu des expériences positives en acquérant des qualifications et en travaillant dans le secteur du DPE, certaines ont également connu des expériences négatives qui les ont amenées à ne pas vouloir rester dans le secteur du DPE de manière permanente. Ces expériences sont liées aux conditions de service. Lors de son entretien, Chuleza a déclaré : « Je veux trouver un emploi. Je ne veux pas travailler dans le centre. S'il vous plaît, je veux travailler dans une école. Les gens qui travaillent dans les centres ne reçoivent pas d'argent, ou bien ils doivent attendre dans un endroit spécifique, ou bien ils ne sont même pas [payés]. Même s'ils sont [payés], ils reçoivent peu d'argent ».

Lithemba a également partagé son expérience de travail dans le secteur : « J'ai travaillé pendant un an en 2017. Les enseignants ont fait grève pour obtenir de l'argent en octobre, novembre et décembre. J'ai travaillé pendant ces trois mois sans être payée. J'ai été payée en décembre et en janvier. Ils étaient censés ouvrir l'école le 22, mais le directeur a dit : « Nous devons ouvrir le 20 pour les inscriptions ». Nous nous sommes rendus sur place et les enseignants étaient en grève, réclamant leur argent. Ils ont alors fermé le portail et dit qu'ils n'avaient plus besoin de nous ».

Des communautés de pratique

Les femmes de cette étude étaient employées par des paires aussi matériellement pauvres et marginalisées qui avaient créé elles-mêmes des centres de DPE. Grâce à leurs intérêts communs et à leur apprentissage, les propriétaires et les praticiennes des centres sont devenus une communauté de pratique (Lave & Wenger, 1991). Leur apprentissage social portait notamment sur la création et la gestion de centres de DPE et sur la manière de créer des

environnements d'apprentissage durables pour les jeunes enfants. Les participants ont également utilisé des ressources et des outils communs pour soutenir l'apprentissage précoce. Grâce à des interactions régulières, les participantes se sont engagées dans des activités de collaboration, ont échangé des expériences et des informations, ont coconstruit des connaissances et se sont soutenues mutuellement pendant leur parcours d'apprentissage.

Toutes les femmes participant à cette étude ont appris les programmes de DPE, la RAE et d'autres aspects de l'enseignement dans les centres, ainsi que la manière dont les enfants apprennent, de « bouche-à-oreille », grâce à d'autres personnes qui étaient également des praticiennes du DPE. La théorie de l'apprentissage social suggère que l'apprentissage est un processus social qui se produit par l'interaction et la participation au sein d'une communauté. Elle souligne le rôle des interactions sociales, de la formation et de l'apprentissage en situation⁴ dans l'acquisition des connaissances et le développement des compétences (Lave & Wenger, 1991 ; Vygotsky, 1978).

Bénéfices - individus, familles, communautés

L'AEA a offert un soutien significatif aux femmes sur le plan personnel en les aidant à développer leurs connaissances, leurs compétences et leur confiance. Malgré les défis profonds de la pauvreté et du chômage, elles ont été en mesure de se construire des moyens de subsistance. Les femmes ont amélioré leur capacité à soutenir leur foyer, ce qui a eu un impact positif sur leur famille et leur communauté et, d'une manière modeste mais significative, a contribué au développement économique général. Certaines femmes ont créé leur propre centre de DPE, ce qui leur a permis non seulement de s'autonomiser et d'améliorer les résultats de l'apprentissage précoce pour les enfants, mais aussi de créer des opportunités d'emploi pour d'autres praticiens du DPE, qui en ont bien besoin. Les femmes recherchent la durabilité pour elles-mêmes et leurs familles. Serrat (2017) définit

cette quête comme la capacité de chaque personne, des ménages et des communautés entières à pallier aux difficultés et à l'adversité de leur vie et à l'améliorer, en ayant un égard pour leur propre bien-être ainsi que celui des générations futures. Ruth a déclaré : « Mes enfants et les enfants de mes enfants, ils n'auront pas à lutter ».

Bien que les femmes soient confrontées à des difficultés d'accès à l'enseignement supérieur, leur participation à des programmes formels et non formels d'éducation et de formation des adultes leur permet de participer au secteur du développement de la petite enfance. Bien que le secteur soit en crise (Atmore, Van Niekerk & Ashley-Cooper, 2012), les femmes ont pu passer du statut de chômeuses à celui de praticiennes du DPE, apportant avec elles les connaissances et les compétences nécessaires pour contribuer de manière significative à ce domaine.

Conclusion

Les expériences des femmes impliquées dans l'étude montrent l'importance de l'AEA comme soutien au développement des connaissances, des compétences et de la confiance de celles qui sont matériellement pauvres et marginalisées. Il contribue également à la création de moyens de subsistance et au développement économique, même si ce n'est que de manière limitée. Bien que les femmes aient du mal à accéder à l'éducation formelle telle que les diplômes universitaires en Éducation, elles utilisent les opportunités d'apprentissage formel et non formel pour se frayer un chemin depuis le chômage jusqu'à devenir des éducatrices en DPE capables de faire une différence. Leurs parcours d'apprentissage soulignent la valeur et la nécessité de l'éducation et de la formation des adultes, en particulier pour les femmes vivant dans la pauvreté. Bien que l'AEA reste marginalisé, il continue d'offrir de l'espoir aux communautés et d'autonomiser les personnes exclues du développement social et économique général. Les récits des femmes nous permettent de mieux comprendre l'impact transformateur de l'AEA.

Références (celles-ci n'ont pas été traduites)

- Aploon-Zukufa, K., & Papier, J. (2024). Systemic 'inarticulation' as an obstacle to the university aspirations of mature women ECD practitioners with TVET qualifications. *Journal of Education*, 97, 48-65. https://hdl.handle.net/10520/ejc-joe_v2024_n97_a4
- Atmore, E., van Niekerk, L.J., & Ashley-Cooper, M. (2012). Challenges facing the early childhood development sector in South Africa. *South African Journal of Childhood Education*, 2(1), 120-139.
- Chen, J.C. (2014). Teaching nontraditional adult students: Adult learning theories in practice. *Teaching in Higher Education*, 19(4), 406-418. <https://doi.org/10.1080/13562517.2013.860101>
- Kasworm, C.E. (2018). Adult students: A confusing world in undergraduate higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 66(2), 77-87.

- <http://doi.org/10.1080/07377363.2018.1469077>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Serrat, O. (2017). The sustainable livelihoods approach. In *Knowledge solutions* (pp. 21-26). Springer.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. (M. Cole, V. Jolm-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman, Eds.), Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctvjf9vz4>

Notes de fin d'article

- 1 Des femmes de 24 ans et plus, qui n'ont pas terminé leurs études secondaires et qui ont des responsabilités familiales et professionnelles – des personnes à charge dont elles doivent s'occuper pendant qu'elles suivent une formation par voie non traditionnelle, comme des cours du soir (Chen, 2014; Kasworm, 2018).

2 Le niveau 1 du NQF équivaut à la 9e année, le niveau 4 à la 12e année et le niveau 5 est souvent associé aux certificats supérieurs et à la première année d'une licence ou d'un diplôme national.

3 La RAE est un processus utilisé pour identifier et reconnaître les connaissances et les compétences acquises par une personne tout au long de sa vie, y compris en dehors du cadre scolaire formel. Cette reconnaissance peut faciliter l'accès à des programmes d'études de premier cycle ou de cycles supérieurs.

4 L'apprentissage situé concerne le lien entre l'apprentissage et un espace, un temps et des personnes particuliers (la situation sociale). L'apprentissage ne peut être séparé de la situation/du contexte où il a lieu.

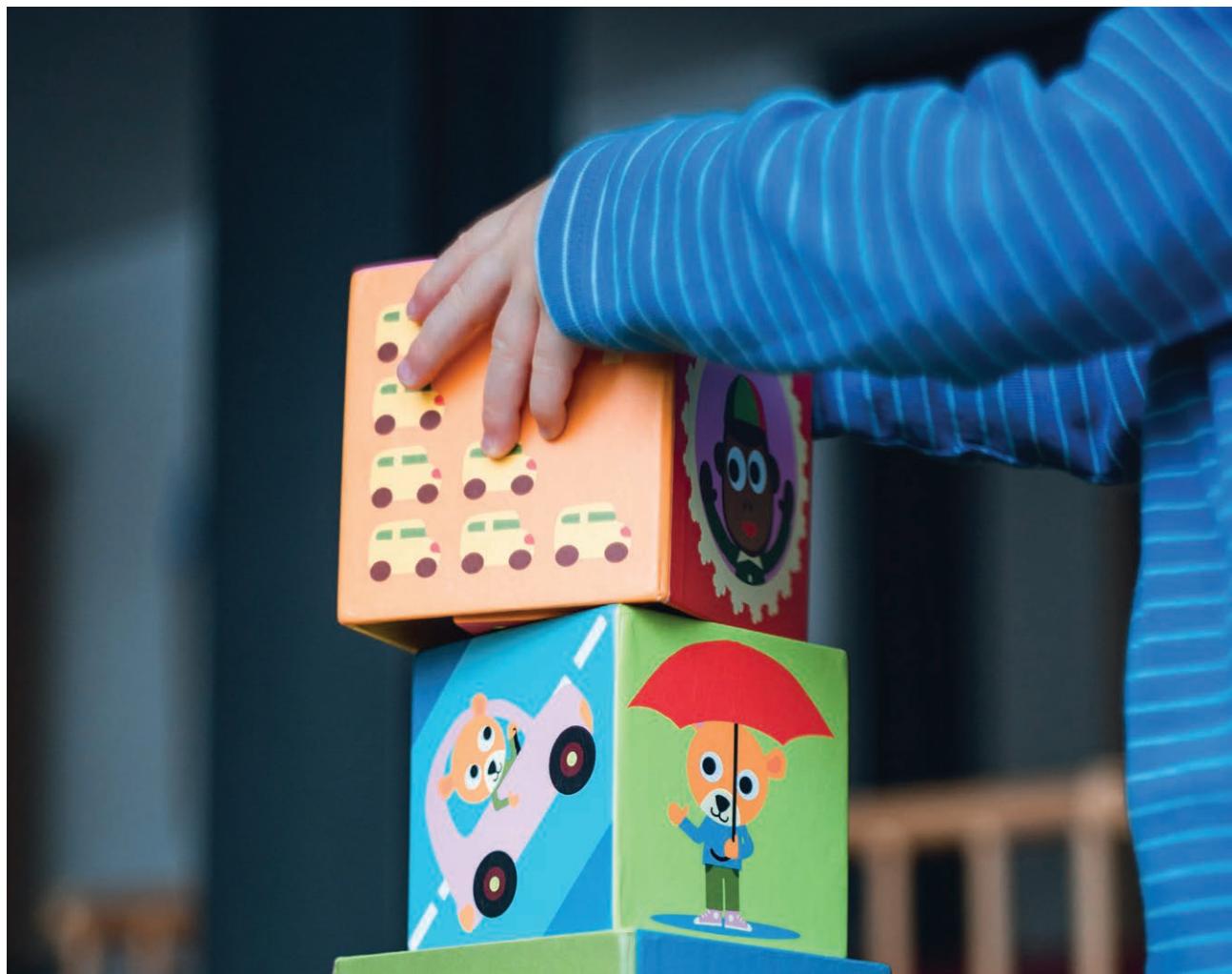


Photo de Markus Spiske (Unsplash).