

Aude Patterson Hamel

enfants
d'Europe

★ ★ ★ ★ ★
N° 6 - février 2004

version française éditée par

le *fur*et

Revue de la petite enfance et de l'intégration

et par l'Observatoire de l'enfant pour
la Communauté Française de Belgique

Grandir  Bruxelles

REGGIO EMILIA

40 ans de pédagogie alternative

Sur les pas de Loris Malaguzzi



COMITÉ DE RÉDACTION



Jan Peeters, **Kiddo**, Flandre et Pays-Bas

Kiddo est publié huit fois par an et couvre aussi bien les Pays-Bas que la Flandre. Le magazine vise la tranche d'âge de 0 à 12 ans et s'adresse aux praticiens qui travaillent avec les enfants. Visitez le site www.kiddo.net

Irene Balaguer, **Infancia**, Espagne

L'Associació de Mestres Rosa Sensat publie deux magazines différents, **Infància** et **Infancia**, en Catalan et en Espagnol, six fois par an. Tous deux traitent des enfants de 0 à 6 ans et mélangent théorie et pratique. Chaque magazine possède son propre comité de rédaction et s'occupe de régions distinctes sur les plans géographiques et linguistiques. Visitez le site www.revistainfancia.org



Ferruccio Cremaschi, **Bambini**, Italie

Bambini, destiné aux éducateurs de la petite enfance (0 à 6 ans), s'intéresse à la recherche scientifique et aux bonnes pratiques en matière d'éducation. Il examine en particulier les changements sociaux et culturels en plaçant toujours les besoins des enfants à l'avant-plan. Visitez le site www.bambini.edizionijunior.it

Marie-Nicole Rubio, **Le Furet**, France

Publié trois fois par an, **Le Furet** couvre la tranche d'âge de 0 à 6 ans et s'adresse aux professionnels de la petite enfance, aux associations et aux responsables des politiques petite enfance en France.



Bronwen Cohen, **Children in Scotland**, Royaume-Uni

Children in Scotland est un mensuel qui propose des articles et des informations fouillées sur des sujets qui touchent les enfants, les jeunes et les familles en Ecosse. Visitez le site www.childreninscotland.org.uk

Perrine Humblet, **Grandir à Bruxelles**, Communauté française de Belgique

Grandir à Bruxelles est publié par l'Observatoire de l'enfant de la Région de Bruxelles-Capitale. Quatre mille exemplaires sont distribués gratuitement tous les neuf mois. Visitez le site www.grandirbruxelles.be



Stig Lund, **Børn & Unge**, Danemark

Børn & Unge est distribué gratuitement aux 50 000 membres du BUPL (le syndicat des pédagogues). Il traite de la pratique, de la théorie et des conditions de travail des éducateurs au Danemark.

avancer sur des fils de soie

Enfant d'Europe 2004

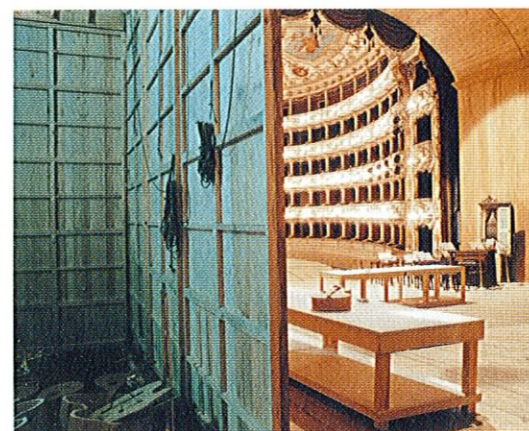


Photo de Luigi Ghirri
Théâtre municipal 1987 - Reggio Emilia

2
qu'est ce que Reggio?
PETER MOSS CARLINA RINALDI

4
une ville en pleine évolution
AMELIA GAMBETTI INTERROGE SANDRA PICCININI

6
une transgression esthétique
ALFREDO HOYUELOS

8
loris malaguzzi et la révolution
des écoles maternelles
ENZO CATARSI

10
avancer sur des fils de soie
INTERVIEW DE LORIS MALAGUZZI PAR CARLO BARSOTTI

16 [HOWARD GARDNER]

18
le multiples racines de la connaissance
VEA VECCHI

22 [GUNILLA DAHLBERG]

24
la ville: ses images, ses idées, ses théories
TIZIANA FILIPPINI SIMONA BONILAUDI MARA DAVOLI GINO FERRI

27 [JEROME BRUNER]

28
réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif
basé sur la participation
PAOLA CAGLIARI ANGELA BAROZZI CLAUDIA GIUDICI

31 [IRENE BALAGUER]

Enfant d'Europe 2004

Editeurs responsables: Perrine Humblet
et Marie Nicole Rubio

Rédacteur en Chef: Peter Moss

Version italienne réalisée par Luisa Carminati,
Ilaria Cavallini, avec la collaboration de Claudia
Giudici et Annamaria Mucchi

Traductions: Jane McCall, Francesca Davoli,
Ilaria Cavallini, Danilè Fayer

Graphisme: Ilaria Cavallini, en collaboration
avec Isabella Meninno

Imprimé par: Litonova, Gorle (BG)

Février 2004

Qu'est ce que Reggio?

Peter Moss et Carlina Rinaldi

En février prochain, la ville de Reggio fêtera le 40^è anniversaire de l'inauguration de son premier centre municipal de la petite enfance. Des personnes viendront du monde entier pour se joindre à la fête. En effet, depuis 1964, Reggio est le théâtre de l'une des expériences les plus significatives du monde en matière de petite enfance. Chaque année, des milliers de personnes visitent la ville pour la découvrir. Depuis 1981, l'exposition de la ville de Reggio "Les cent langages des enfants" a parcouru le monde entier, accompagnée par des orateurs originaires de Reggio, totalisant sur les 22 dernières années, 112 apparitions dans 103 villes réparties dans 23 pays. Des "réseaux Reggio" ont vu le jour dans 13 pays, y compris l'Australie, les Etats-Unis, la Corée, le Royaume-Uni, l'Allemagne, les Pays-Bas et les cinq pays nordiques. Le travail réalisé à Reggio a donc eu des résonances non seulement dans le monde anglo-saxon, mais aussi dans de nombreuses autres régions d'Europe, ainsi que dans certains pays d'Asie et d'Amérique latine.

Mais qu'est-ce que Reggio? Et comment faut-il interpréter ce rapport que la ville entretient avec tant de monde et tant de lieux du monde entier?

Ville de quelque 150.000 habitants, Reggio se trouve en Emilie Romagne, une région du Nord de l'Italie, l'une des plus riches d'Europe. Sa population a augmenté au cours des dernières années en raison d'un afflux d'immigrés venus du monde entier, contribuant à la création de ce que Sandra Piccinini appelle la "nouvelle Reggio". La ville est ancienne et de taille confortable et, selon les observations de Jérôme Bruner, "on y rencontre une forme de courtoisie rare, une sorte de précieux respect mutuel". Reggio, c'est aussi un réseau de 33 centres pour jeunes enfants, les uns pour enfants âgés de quelques mois à 3 ans (nidi), d'autres pour enfants âgés de 3 à 6 ans (scuole dell'infanzia). Les articles suivants désigneront respectivement ces centres par les termes de "crèches" et "écoles maternelles"; et sous le terme collectif de "centres de la petite enfance" ou "écoles municipales". Le réseau a été construit et soutenu par la municipalité; il

est donc le fruit d'un gouvernement local fort et démocratique. Mais il importe avant tout de savoir que Reggio est un centre de la pensée et de la pratique pédagogique, pénétré de valeurs culturelles, qui a intégré les centres de la petite enfance dans l'espace social et politique. Dans les articles qui suivent, les auteurs – locaux ou membres des "amis de Reggio", présentent quelques-unes des idées et des pratiques les plus importantes de Reggio à l'heure actuelle. Il est important de le souligner car Reggio connaît une évolution et un renouvellement constants, et reconnaît le temps présent comme provisoire et contestable. Reggio n'est pas un modèle stable dont les résultats sont connus d'avance, mais un lieu où questionnement et incertitude, changement



"Dépasser les frontières" - 2004
Détail de l'affiche du Congrès international de Reggio Emilia qui célèbre les 40 ans des crèches municipales.

et innovation sont les bienvenus. Parmi les personnages qui ont le plus influencé Reggio se trouve Loris Malaguzzi (1920-1994), grand penseur pédagogue, premier directeur des centres municipaux de la petite enfance. Son influence se retrouve partout à Reggio, y compris aujourd'hui, 10 ans après sa mort. Elle se traduit par la volonté de franchir les frontières de la psychologie et de la pédagogie orthodoxes, le désir de créer des liens et de découvrir de nouveaux rapports. Elle prône le scepticisme à l'égard des certitudes et de la progression linéaire et l'amour de la complexité, l'innovation et la pensée différente. Et enfin,

elle se traduit également, selon la formule d'Alfredo Hoyuelos, par la pédagogie de la transgression, mais aussi de l'espoir et des attentes.

Comme point de départ, Malaguzzi avait posé une question difficile: quelle image avez-vous de l'enfant? Comme le révèle son entrevue avec Carlo Barsotti dans ce numéro, sa réponse était claire, optimiste et forte. L'image est celle d'un enfant plein de richesses, "qui possède de nombreuses ressources à la naissance et un potentiel extraordinaire qui n'a jamais cessé de nous étonner... c'est celle d'un enfant doué pour lequel il nous faut un professeur doué". Cet enfant, expliquent Paola Cagliari et ses collègues dans leur argumentation, est un constructeur actif de connaissances. Selon les termes de Veà Vecchi, "il est né comme un tout et l'ensemble de ses sens tendent à se mettre en rapport avec le monde qui l'entoure pour le comprendre". Hélas, trop souvent nous nous retrouvons "coupés en tranches". Arrivés à l'heure de l'école obligatoire, nous risquons d'avoir gaspillé ces ressources et ce potentiel, faisant de l'enfant riche un enfant pauvre: au lieu d'adapter l'enfant à l'école, nous avons besoin d'écoles adaptées aux enfants. Des idées d'une grande puissance pointent ainsi à l'horizon, non seulement au sujet de l'enfant mais aussi au sujet de la connaissance et de l'apprentissage. L'apprentissage n'est pas la transmission d'un corps défini de connaissances, que Malaguzzi appelle la "petite" pédagogie. L'apprentissage est constructif; le sujet construit sa propre connaissance, mais toujours dans une relation démocratique avec les autres et dans un esprit d'ouverture vis-à-vis des points de vue différents, car la connaissance individuelle est toujours partielle et provisoire. Vu sous cet angle, l'apprentissage est un processus de construction, de mise à l'épreuve et de reconstruction de théories, un phénomène qui crée sans cesse de nouvelles connaissances. Les enseignants comme les enfants apprennent à tout moment. L'apprentissage lui-même est le sujet d'une recherche permanente, et doit être rendu visible en tant que tel.



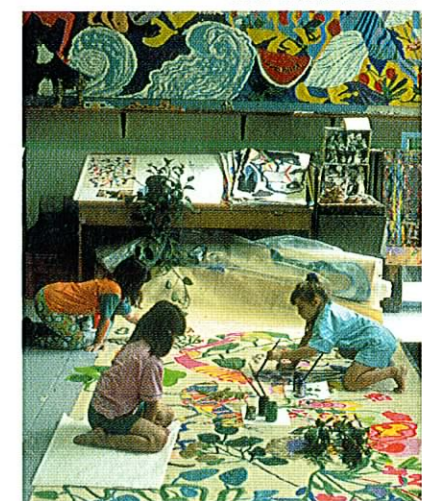
L'une des méthodes pour ce faire est la documentation pédagogique, qui consiste à alimenter les processus d'apprentissage de multiples façons de sorte qu'ils puissent être partagés, discutés, réfléchis et interprétés. Telle que la décrit Veà Vecchi, la documentation pédagogique est "une source unique de connaissance... c'est un matériel précieux pour les enseignants, mais aussi pour les enfants, pour la famille et pour quiconque souhaite approcher les stratégies de la pensée enfantine". Dans ce processus, un rôle important revient aux pédagogues, aux éducateurs expérimentés qui travaillent chacun avec un nombre réduit de centres afin d'aider à approfondir la compréhension de l'apprentissage. La fameuse métaphore de Malaguzzi "les cent langages des enfants" a incité la ville Reggio à développer des ateliers où des langages visuels peuvent être utilisés dans le cadre du processus complexe de construction de la connaissance. Ces ateliers sont "un moyen de bâtir des ponts et des rapports entre des expériences différentes". Ils contribuent à créer des liens, création essentielle à l'approche adoptée par Reggio en matière d'éducation. Veà Vecchi, l'une des participantes aux ateliers, souligne combien les écoles pour enfants plus grands "rejetent ces langages expressifs". Deux mots sont souvent utilisés par Reggio pour décrire son travail pédagogique: écoute et relations, les conditions essentielles de l'apprentissage. A leur tour, ces mots reflètent des valeurs culturelles profondément ancrées: la solidarité, la démocratie et la participation. La "participation" fait l'objet de l'article de Paola Cagliari et ses collègues, qui la décrivent non pas "simplement comme l'implication des familles dans la vie de l'école", mais comme "une valeur, un trait d'identité de l'expérience tout entière, une conception des personnes impliquées dans le processus éducatif et une conception du rôle de l'école". L'individu et le groupe sont, non pas en conflit, mais entièrement complémentaires: comme l'observe Veà Vecchi "l'apprentissage individuel est étroitement lié à l'apprentissage en groupe

et fonction de ce dernier". Le dialogue se trouve toujours au coeur de la participation. L'histoire des 40 dernières années de Reggio est celle d'un dialogue constant, tant au sein de la ville qu'avec le reste du monde, un mélange d'éléments locaux et mondiaux. Les relations ne concernent pas seulement les enfants, les parents et les enseignants entre eux. Les rapports entre les centres de la petite enfance, la communauté plus large et la ville elle-même sont tout aussi importants. L'enfant est un citoyen actif de la ville, un citoyen moderne qui vivra également l'avenir, un citoyen doté de droits mais aussi constructeur d'une culture qui contribue activement à la vie de la ville, capable de poser des questions, d'amener des réflexions et de la créativité dans cette vie. Comme le souligne clairement l'article de Simona Bonilaura et ses collègues, la ville – son environnement physique mais aussi la culture dont elle est porteuse – revêt la plus haute importance aux yeux de chaque personne impliquée dans les centres de la petite enfance de Reggio. Comme les enfants explorent la ville et préparent un guide intitulé *Reggio Tutta*, la ville devient le sujet même du type de projets qui caractérise si bien Reggio. Répétons toutefois que le concept de citoyenneté n'est pas seulement local, il est aussi global. Vous constaterez que nos articles font souvent référence à la recherche, car ce concept est important pour Reggio. Nous ne faisons pas allusion à la recherche menée par des spécialistes extérieurs, mais à celle qui s'inscrit dans une pratique quotidienne, que tout un chacun peut mener – l'enfant chercheur, l'enseignant chercheur, le parent chercheur. La recherche est une habitude de l'esprit, une attitude, que l'on peut développer ou négliger. La recherche répond à la curiosité et au doute. Elle construit de nouvelles connaissances, remplace la pensée critique, fait partie de la citoyenneté et de la démocratie. Comme tout à Reggio, la recherche n'est pas une activité solitaire, mais un processus de relations et de dialogue. Comment faut-il percevoir Reggio 40 ans après? Certainement pas comme un

modèle ou un programme à appliquer de manière uniforme en suivant les instructions sur l'emballage! La pensée et la pratique pédagogiques de Reggio sont nées d'un contexte et d'un choix politiques et éthiques bien particuliers. D'autres peuvent néanmoins s'en inspirer pour élaborer leur travail et leur pratique propres, non pas dans un processus de reproduction mais de construction de quelque chose de neuf. Par-dessus tout, peut-être, à l'heure où la conformité s'impose de plus en plus à la petite enfance, Reggio donne de l'espoir. L'espoir qu'il est possible de penser et agir différemment, de devenir un îlot de résistance et de créer un projet culturel local qui ait le courage de vivre avec l'incertitude et le changement. A en croire Howard Gardner, les centres de la petite enfance de Reggio "se posent en brillant testament des possibilités humaines".

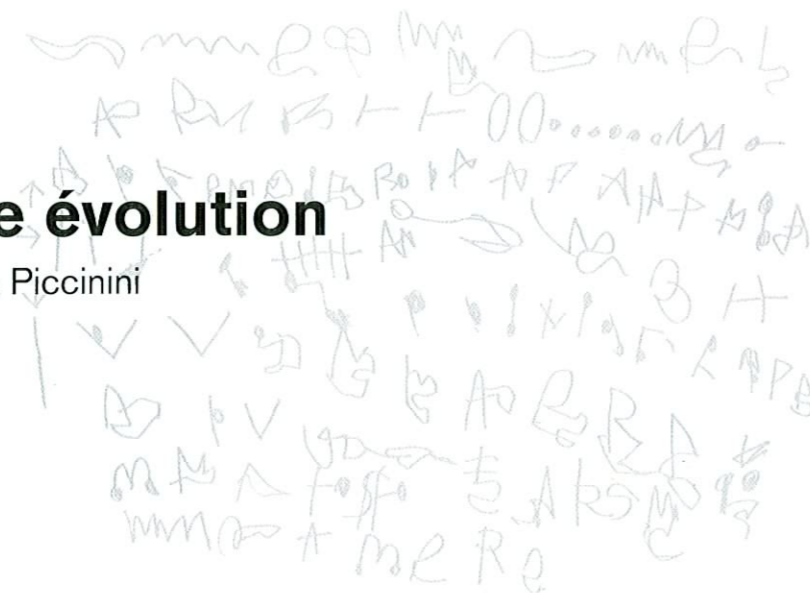
Carlina Rinaldi était directrice pédagogique des centres municipaux de la petite enfance de Reggio Emilia. Elle est à présent consultante pédagogique au service des Enfants de Reggio Emilia et professeur à l'Université de Modène et de Reggio Emilia. Pour de plus amples informations, veuillez la contacter à: crinaldi@reggiochildren.it

Peinture grand format réalisée par des enfants de 4 et 5 ans, école maternelle Diana.



Une ville en pleine évolution

Amelia Gambetti interroge Sandra Piccinini



Ci-dessus: Peinture grand format de coquelicots.
Ci-dessous: Moment de détente avant la réalisation des coquelicots, école maternelle Diana.



G. Une longue aventure unit la ville à l'expérience de ses crèches et de ses écoles maternelles.

P. Cette grande aventure d'hommes et de femmes (les protagonistes sont surtout des femmes) a été possible grâce à un travail intelligent et passionné mené au jour le jour. Une expérience qui, au fil du temps, s'est renouvelée et a évolué, consciente des transformations sociales et culturelles. Une aventure qui a accordé une grande attention aux nouvelles découvertes scientifiques concernant les enfants et les théories de l'apprentissage. Tout ceci a donné lieu à un dialogue ininterrompu entre les enfants, les écoles et la cité.

Selon Howard Gardner, "le succès le plus important d'une expérience comme celle de Reggio Emilia est la mise sur pied d'une communauté éducative".

Je crois que cela est très vrai. Un autre ami américain, Jérôme Bruner, a dit "qu'il n'est pas possible de comprendre les écoles de Reggio sans connaître la ville et la communauté qui a les construites et maintenues."

Raconte-nous comment s'est développée la relation entre les Crèches et Ecoles Maternelles Municipales et la ville, et quels sont les problèmes qui se présentent aujourd'hui.

Il convient de dire que c'est une histoire de travail intense, de joies, de conflits et de perpétuelles discussions. Le même Gardner affirme qu'"il ne peut y avoir absence de conflit dans une ville dynamique". Reggio Emilia est une ville de 150.000 habitants située dans l'une des régions les plus riches du Nord de l'Italie. Au cours des dernières années, la ville a changé très rapidement. La population de Reggio connaît une constante croissance depuis trente ans, mais au cours des dernières années, cette croissance s'est considérablement accélérée, avec une augmentation de 18.000 habitants.

Les raisons sont principalement liées à trois phénomènes:

- l'augmentation du nombre de personnes âgées. En Italie comme en Europe, la longévité moyenne s'est considérablement élevée
- l'augmentation des naissances, ce qui représente un phénomène unique par rapport aux données nationales et aux cités voisines
- un développement significatif de l'immigration, du Sud de l'Italie comme du reste du monde.

Je pense qu'il est important d'analyser ces phénomènes de manière plus approfondie. A Reggio, l'augmentation des espérances de vie implique que quelque 10.000 personnes âgées vivent seules. Plus de la moitié d'entre elles sont des femmes. La tendance a commencé à s'inverser à la moitié des années '80. Auparavant, Reggio Emilia était l'une des villes du Nord de l'Italie au taux de natalité le plus bas. Le faible taux de naissance du début des années '80 explique pourquoi il n'y a pas beaucoup de jeunes aujourd'hui à Reggio Emilia. Les jeunes de moins de 18 ans ne représentent que 16% de la population, tandis que les plus de 60 ans représentent 26% de la population.

Les immigrés représentent 6% de la population reggiane. Ce sont, pour la plupart, des personnes et des familles jeunes. Ils constituent 11% des citoyens âgés de 25 à 39 ans. Les enfants nés de familles immigrées représentent 10% de la population âgée de 0 à 4 ans. L'augmentation des naissances et le phénomène migratoire ont contribué à "rajeunir" la ville de Reggio Emilia.



Population locale, Reggio Emilia, 1970-2002

Reggio Emilia connaît de nombreux changements.

Pour la première fois, Reggio connaît une immigration internationale, l'échange et la rencontre avec de nombreux groupes venus de pays différents. A Reggio, il y a plus de 100 groupes différents. L'immigration la plus importante est celle du Maroc. Elle a débuté à l'aube des années '80 et a été suivie par l'arrivée d'individus et de familles venus de Chine, d'Albanie, du Ghana, de Tunisie, d'Egypte et, depuis la moitié des années '90, de l'ex-Union Soviétique, de Bosnie, de Serbie et dans une moindre mesure, de Pologne également.

On peut parler aujourd'hui d'une nouvelle Reggio...

En effet. Je crois que la "nouvelle Reggio" sera davantage visible dans les prochaines années, y compris en raison de la transformation de certains lieux qui deviendront des symboles de ce changement. La plus grande transformation aura lieu au nord de la ville, où se trouvaient autrefois les grandes usines. La municipalité de Reggio a acheté une vieille fonderie dans cette zone et y a installé le "Centre de la Danse".

Elle a également fait l'acquisition d'un établissement appartenant à Locatelli, qui deviendra un Centre International de l'Enfance. Le Centre sera un lieu de recherche internationale sur les thèmes qui traitent de l'élaboration des connaissances et de l'apprentissage chez les enfants et les adultes, un espace de rencontre entre différentes cultures s'interrogeant sur la signification de l'éducation aujourd'hui. Ces dernières années, de nombreuses villes se sont mises à convertir d'anciens espaces industriels inutilisés. A Reggio Emilia, nous essayons d'influencer fortement ces transformations urbanistiques, afin que la culture puisse devenir un "moteur" de

développement et de transformation de la ville. Les lieux de travail du siècle dernier redeviennent de nouveaux lieux de travail au sein desquels nous pouvons agir et penser ensemble.

En quoi croyez-vous que ces changements influenceront le caractère de la ville?

La ville prend quelques grands risques en faisant face à ces changements. Les décisions à prendre suscitent un grand intérêt. Cette attention se muera-t-elle en peur, peur de perdre ce que nous avons acquis?

Une ville comme Reggio, à l'économie florissante et au système social solide, risque de devenir "aisée" et conservatrice. Je crois que notre travail consiste précisément aujourd'hui à aller à l'encontre de tout mouvement conservateur.

De quoi dépend la réussite de votre travail, selon vous?

Je crois qu'il est avant tout nécessaire de procéder à d'importants investissements culturels, pour tous les citoyens. Ces dernières années, nous avons intensifié le développement de l'Université de Reggio. Nous sommes convaincus qu'un citoyen plus cultivé et plus instruit sera d'autant plus capable d'affronter la complexité et les changements de la société contemporaine. Pour arriver à ce résultat, nous veillons à ce que se développe une relation intense entre l'école et la culture. A cet égard, nous sommes en train de mettre sur pied des expériences intéressantes en organisant des expositions en collaboration avec les écoles. Je suis d'avis qu'école et culture sont inséparables. L'école produit une culture constamment "rénovée" lorsqu'elle fait preuve d'un respect réel envers les jeunes et les enfants et envers ce que jeunes et enfants sont capables d'apporter

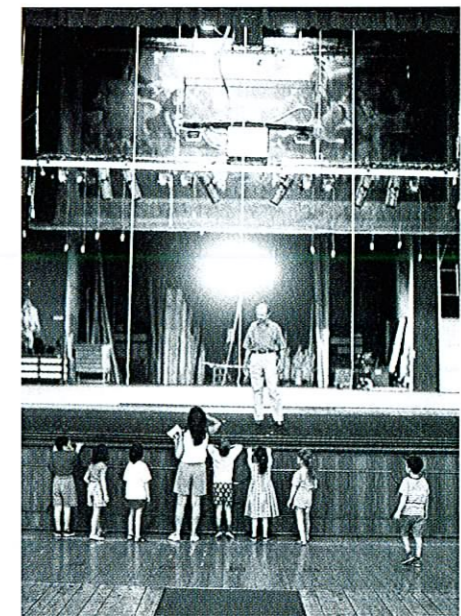
à l'école et à la vie. Pourtant, les jeunes et les enfants sont souvent des sujets non reconnus. Si la culture se sépare de l'école, il devient impossible, pour la communauté, la ville, de faire face aux grandes innovations et changements sur le plan social, culturel, économique.

Nous nous efforçons également de maintenir une forte participation des citoyens dans la vie publique. Nous nous trouvons au cœur de grandes transformations et avons donc besoin de redéfinir nos projets et nos accords avec les citoyens. Nous ne pouvons tenir nos évaluations pour acquises et absolues. Nous sommes conscients qu'il n'existe pas de recettes prédéfinies, qui fonctionnent pour tous. Chaque ville, chaque lieu doit trouver son chemin en fonction des choix des autres, à travers les échanges d'expériences.

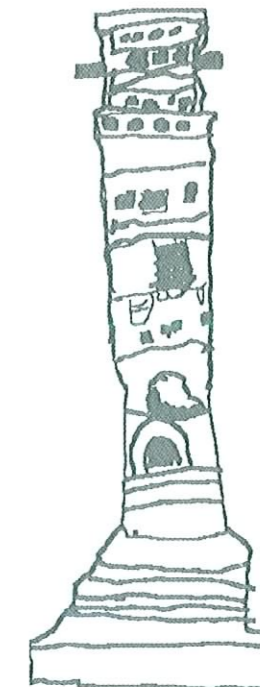
Dans un moment comme celui-ci, si plein de changements et de craintes quant à l'avenir, je crois qu'il importe encore plus de souligner ce que Loris Malaguzzi nous rappelait sans cesse: "les enfants sont des sujets de droit et des constructeurs capables de culture". Il s'agit là d'une "prémisse essentielle pour élever la condition de citoyenneté des personnes". C'est ce que nous essayons de faire à Reggio, créer les prémisses d'un avenir multiethnique, en construisant le nouveau sens collectif de la citoyenneté.

Amelia Gambetti est Coordinatrice de Reggio Children et Liaison pour la consultation aux écoles. agambetti@reggiochildren.it

Depuis 1990, Sandra Piccinini est assesseur aux écoles pour la municipalité de Reggio Emilia et depuis 1999, assesseur à la culture et aux savoirs. Elle est actuellement présidente de la nouvelle Institution Scuole e Nidi dell'Infanzia di Reggio Emilia. Pour obtenir des informations: larena.ferreti@municipio.re.it



Des enfants visitent le théâtre Arioste, d'après *Le rideau* édité par Reggio Children. La tour de Reggio, d'après *Reggio tutta* édité par Reggio Children.





Loris Malaguzzi est à la fois l'inspirateur et l'un des principaux acteurs de l'aventure éducative de Reggio. Il a consacré toute sa vie à la construction d'une expérience éducative de qualité, qui, se basant sur une écoute attentive, le respect et la reconnaissance des potentialités des enfants, soit capable de légitimer leur droit à être éduqué dans des contextes pensés et construits de façon à correspondre à leurs capacités. Son travail avec les enfants présente deux constantes: la projection et la confiance dans l'avenir. Une pédagogie de la transgression qui lutte contre l'habitude et l'ennui et poursuit la transformation de l'utopique en possible, et du possible en réel.

Loris Malaguzzi est né à Correggio en 1920. Pendant plus de cinquante ans, il vit, étudie, projette et réalise des expériences concrètes à Reggio Emilia, ville dans laquelle il construit son oeuvre pédagogique universelle. Si on le connaît surtout pour son oeuvre éducative, il était également grand sportif, metteur en scène de théâtre et journaliste et a dirigé la rédaction reggiane du *Progresso d'Italia* de 1947 à 1951.

Jusqu'à sa mort en janvier 1994, Malaguzzi a inlassablement continué à travailler à d'innombrables projets, toujours avec le

même objectif: lutter courageusement pour le développement des potentialités de tous les enfants, filles et garçons, les femmes et les hommes, où qu'ils soient. N'hésitons pas à qualifier Loris de personnage incommode, éternellement insatisfait et infiniment créatif dans sa volonté et sa capacité de transgresser, sur le plan de l'esthétique, les limites imposées par la culture et la tradition pédagogiques. L'important, pour lui, était de douter des vérités les plus rigides qui freinent la possibilité de penser différemment. C'est ce que représente le concept, qu'il affectionnait tant, de la nouveauté, de l'innovation, au sens d'étrangeté et de surprise.

Comme un puzzle

L'évolution de sa pensée et de son oeuvre est en grande partie marquée par ses choix professionnels et politiques. Sa formation trahit quelques intérêts intellectuels particuliers qui font référence de manière explicite ou implicite aux oeuvres de Piaget, Marx, Rousseau, Gramsci, Dewey, Vygotski, Wallon ou aux théories de la Gestalt, sans parler de divers romans, poésies et oeuvres littéraires importantes. Mais cette apparente orthodoxie psychologico-politique initiale s'interrompt

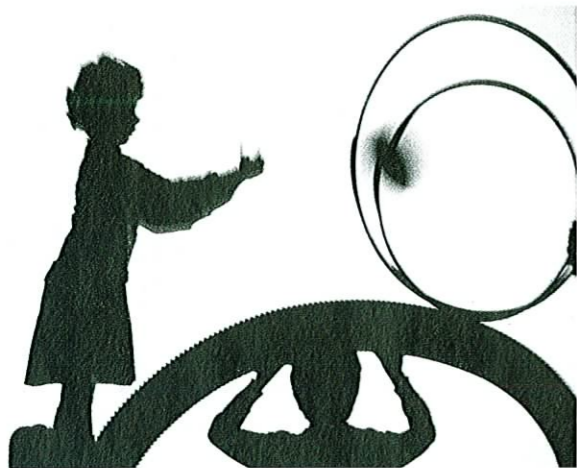
lorsqu'il introduit dans sa formation l'art, les études neurologiques, la biologie, la chimie, les théories des systèmes complexes et tout ce qui dépasse le cadre du bagage pédagogique.

En analysant sa pensée et son oeuvre, nous avons noté la présence de pédagogues et de psychologues, contemporains et plus anciens. Mentionnons aussi les philosophes, les historiens, les artistes, les sociologues, les scientifiques, les linguistes, les poètes et les anthropologues. Parmi de nombreux autres noms, nous avons relevé ceux de Freinet, Freire, Ferrière, Picasso, Klee, Bateson, Varela, Montalcini, Edelman, Bronfenbrenner, Montessori, Morin, Prigogine, Mead, Peirce, Heidegger, Sartre, Makarenko, etc. Tous semblent trouver un écho dans ses idées et dans ses actions, même si la voix est différente. Sa méthode d'étude s'apparente à la construction d'un puzzle dont on ne connaît pas l'image finale. De fait, il n'est prisonnier des idées de personne. Humaniste, il aime puiser à toutes les sources pour constituer son propre courant. Il actualise et métabolise tous les auteurs et s'adonne envers eux à une rigoureuse et sacrilège opération de "trahison".

La pédagogie "malaguzzienne" est complexe: il se "permet" des interprétations

Une transgression esthétique

Alfredo Hoyuelos



Travailler avec les enfants, c'est avoir peu de certitudes et de nombreuses incertitudes; ce qui nous sauve, c'est la recherche, le refus de perdre le langage de l'émerveillement qui persiste au contraire dans les yeux et l'esprit des enfants. Il faut avoir le courage de réaliser obstinément des projets et des choix. Telle est la tâche de l'école et de l'éducation.

Loris Malaguzzi

suggestives, divergentes et indépendantes sur le monde, opposées à l'idée d'une progression linéaire et accumulative; il fait preuve de scepticisme vis-à-vis des certitudes passées, présentes et à venir; il est capable de s'affranchir des canons hégémoniques de la pédagogie et de la psychologie.

La pédagogie de Malaguzzi est aussi esthétique en raison de sa capacité de révélation, capacité de montrer l'essentiel sous des angles nouveaux, en rapprochant des éléments apparemment éloignés. Esthétique aussi par sa propension à se transgresser soi-même sans se trahir, et en même temps par son attitude vis-à-vis d'une communication énigmatique, métaphorique et symbolique qui multiplie les images que nous avons du monde et de l'enfance.

Une école transparente

Elaborer, enrichir à partir du fruit des observations faites en travaillant avec les enfants, est l'une des clés de la pensée de Malaguzzi.

Cette pratique recèle non seulement le fond idéologique et éthique du concept d'éducation et d'école transparentes, mais aussi l'idée esthétique d'offrir une image adéquate et relationnelle (où la forme est unie au contenu) de l'enfance. Elle dévoile en outre la réflexion politique, selon laquelle ce que l'école fait doit avoir une visibilité publique de façon à "restituer" à la ville ce que la ville investit en elle.

L'exposition sur "Les cent langages des enfants" illustre à merveille le sens de la documentation. Réalisée en 4 exemplaires, en raison des demandes incessantes d'exposition, et mise à jour en permanence, elle parcourt le monde depuis 20 ans et représente la meilleure oeuvre monumentale écrite par Loris Malaguzzi et les écoles de Reggio.

Dans le monde de la pédagogie, on affirme avec naïveté que Malaguzzi a peu écrit, ce qui indique à quel point le concept académique de l'écriture est réducteur et rigide. Quand la pédagogie accordera sa légitimité aux images (les photographies, le graphique, la vidéo...), et par conséquent au langage visuel, comme écriture, elle pourra reconnaître et "lire" enfin les nombreuses "encyclopédies pédagogiques" de Malaguzzi et de l'expérience vécue à Reggio. Quelle que soit sa forme, le travail de recherche est en outre un merveilleux instrument de dialogue, d'échange, de confrontation. Pour Malaguzzi, elle offre la possibilité de discuter et de dialoguer au sujet "de tout avec tout le monde" (les éducateurs, les auxiliaires, les cuisinières, les familles, l'administration et les citoyens). Cet aspect est un trait fort de l'identité du projet de Reggio.

La confrontation par le biais de la recherche documentée présuppose en effet la capacité de discuter de questions réelles, et non pas seulement de théories et de

paroles à propos desquelles, en toute bonne foi, il est facile de s'accorder.

Se sentir à la fois protagoniste et responsable

La pédagogie "reggiane" est participative car elle croit, comme le lui a enseigné la tradition, que le lieu où l'on rencontre le destin futur et incertain de l'être humain se trouve dans la force de la communauté, là où participer signifie "faire partie", se sentir à la fois protagoniste et responsable des réalités présentes et futures. Sa pédagogie est relationnelle et systémique dans la mesure où elle voit les rapports avant que les sujets se mettent en relation. Ce système est non seulement ouvert à l'environnement qui l'accueille mais est aussi organisé et structuré de manière flexible et dynamique, de sorte qu'il est capable de s'autogénérer dans un dialogue permanent avec le monde. Sa pédagogie est constructive parce qu'elle croit que le sujet est celui qui construit, - de manière laïque, avec les autres et dans la démocratie - sa propre culture, sa propre épistémologie, sa propre façon de voir le monde, sachant pertinemment que cette vision n'est que partielle, ouverte à d'autres regards possibles.

Un avenir incertain, mais plein de possibilités

Dans les crèches et les écoles de Reggio, le travail avec les enfants rime avec espérance et foi en l'avenir. Sans avenir, on ne peut nourrir aucune espérance. Nous parlons d'un avenir incertain, plein de possibilités. C'est ce que l'enfant recherche, ce qu'en définitive, nous désirons tous: améliorer nos possibilités en suivant ce "fil d'Ariane" qui nous projette de nos racines vers notre devenir. Attente et espérance sont deux concepts qui s'autodéfinissent. Deux idées, deux imaginaires dont l'éducation du futur peut s'imprégner si, en nous basant sur notre expérience, nous croyons résolument dans les possibilités ignorées des enfants.

Cet article est tiré des conclusions de la Thèse de Doctorat Européen intitulé "La pensée et l'oeuvre pédagogiques de Loris Malaguzzi et ses répercussions sur l'éducation de la petite enfance". Alfredo Hoyuelos est Docteur en science de l'éducation auprès de l'Université de Pampelonne. Il travaille également comme responsable d'atelier auprès de services à l'enfance de Pampelonne. alfredohoyuelos@wanadoo.es

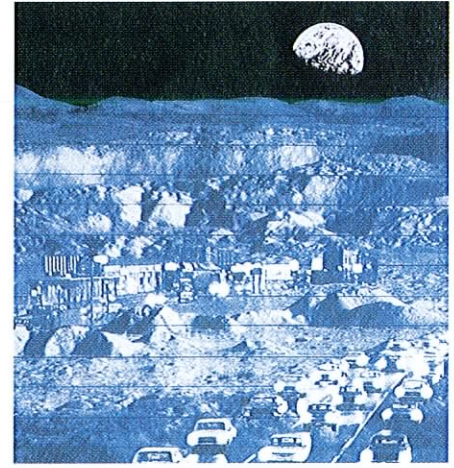
Ci-contre à gauche: Loris Malaguzzi, Danemark, 1992
Photo de Luigi Ghirri, Reggio Emilia, 1985
En dessous: Illustration d'après l'ouvrage *Tutto ha un'ombra eccetto le formiche* (Tout a une ombre sauf les fourmis), édité par Reggio Children.

Cette page, ci-dessous: Illustration tirée de l'ouvrage *Tutto ha un'ombra eccetto le formiche* (Tout a une ombre sauf les fourmis), édité par Reggio Children.
A droite: Photo de Martha Rosler, *House beautiful: the colony*.



Dans le Dictionnaire de Wittgenstein, il y a un passage extraordinaire, où il écrit qu'il a connu une fillette avec laquelle il avait longuement parlé (et qu'il connaissait donc parfaitement bien), jusqu'à ce qu'un jour l'enfant l'ait approché en lui disant: "Tu sais, j'espère que...". C'était la première fois qu'elle utilisait le mot "j'espère", "l'espoir"; et l'auteur écrivait que ce fait l'avait bouleversé à tout jamais. Quel est le sens profond d'une enfant qui dit pour la première fois "J'espère que"? A quel moment l'espoir pénètre-t-il comme la lumière dans la vie de l'enfant et pourquoi? Si nous voyons l'avenir comme mesure, comme ligne, comme espace, comme temps, alors nous nous rendons compte que nous avons toujours un besoin urgent, un besoin énorme de toutes ces questions.

Loris Malaguzzi



Loris Malaguzzi et la révolution des écoles maternelles

Enzo Catarsi



Loris Malaguzzi est sans aucun doute une figure de proue dans le monde actuel de la pédagogie italienne et internationale. Pour analyser son oeuvre, il convient de le replacer dans le contexte historique des services à l'enfance en Italie: naissance des premières "salles de garde" au début du 19^e siècle, dont le seul souci – purement philanthropique – est d'assurer un lieu sûr à l'enfant pendant que les parents travaillent. Les premières écoles maternelles créées par Ferrante Aporti (1791–1858) représentent un progrès certain, car Aporti souligne que ces lieux d'accueil doivent également se charger des premiers apprentissages des enfants. L'expérience des Jardins d'enfants froebéliens est tout aussi importante. Ils se répandent en Italie de Nord dans les deux dernières décennies du 19^e siècle et contribuent à valoriser le rôle du jeu dans la croissance des petits.

Toutefois, ce sont les projets éducatifs des soeurs Rosa et Carolina Agazzi et Maria Montessori à la fin du 19^e, qui laisseront des traces au siècle suivant. Les premières réalisent leur expérience à l'Institut de Mompiano, près de Brescia, où elles élaborent leur propre méthode éducative. La dimension religieuse y est essentielle, ainsi que la vie familiale, qui préside aux activités de l'école maternelle. En effet, les enfants font à l'école ce qu'ils doivent faire à la maison: mettre la table, faire leur ménage personnel, maintenir les locaux en ordre, etc. La méthode de Fröbel laisse en héritage la conception spontanéiste de l'éducation et l'importance du jeu. Rosa Agazzi (1866–1951) critique la rigidité de Fröbel et n'accepte pas le principe des "dons" standardisés. Plutôt, elle élabore la proposition originale de créer un "musée

des babioles", constitué de tout le matériel occasionnellement apporté par les enfants à l'école (1).

A la même époque, Maria Montessori (1870–1952) effectue d'intéressantes expériences. Son travail initial consiste à développer des initiatives avec des enfants souffrant de handicaps. Elle crée les Maisons des Enfants (dont la première à Rome en 1907) et propose ensuite un travail largement basé sur les expériences sensorielles et sur l'auto-éducation, à l'appui notamment de matériel structuré original et stimulant. La méthode de Montessori éprouve toutefois des difficultés à s'affirmer en raison de ses racines scientifiques et des sympathies laïques et socialistes initiales. En revanche, le projet des soeurs Agazzi réussit à s'imposer parce qu'il est modérément innovateur, ne demande pas de matériel coûteux et n'exige pas de longue préparation de la part des institutrices. Ce succès s'explique également par le désintérêt du régime fasciste vis-à-vis des institutions infantiles et ensuite par le fait que le parti de la majorité relative d'orientation catholique qui gère le Ministère de l'Instruction publique, se sent rassuré par un projet éducatif simple et apprécié des nombreuses écoles maternelles privées, gérées par des congrégations religieuses (2).

Ce n'est qu'entre les années soixante et soixante-dix que l'on assiste à un regain d'intérêt pour les institutions infantiles. Le boom économique et l'augmentation de l'emploi féminin, les grandes migrations des campagnes vers les villes et du Sud vers le Nord (qui marquent la disparition du réseau d'aide familiale et du voisinage), ont amplifié la demande de "lieux" destinés aux enfants. De plus, on assiste à une prise de

conscience accrue des droits sociaux et à une demande de participation de l'Etat qui, jusque là, avait totalement abandonné l'assistance des enfants aux congrégations religieuses catholiques. Une loi de 1968 (3) instaure l'école maternelle publique et en 1971, on obtient enfin la création de la crèche. Par ailleurs, il est significatif de constater que les municipalités "démocratiques" de l'Emilie Romagne, en particulier, ont précédé l'intervention de l'Etat et commencé à instaurer des écoles maternelles municipales au cours des années soixante, et, avec une implication plus grande encore au cours des années suivantes (4).

Le rapport entre l'école et la société

La municipalité de Reggio Emilia est le précurseur de cette campagne et décide de construire les quatre premières écoles maternelles le 19 avril 1962. Ainsi s'ouvre la première école maternelle de Reggio Emilia, en novembre 1963 (5). L'oeuvre et la réflexion de Loris Malaguzzi s'inscrivent dans un contexte de participation aux luttes du mouvement démocratique et progressiste et d'initiatives qui relèvent de la pédagogie coopérative. C'est Malaguzzi lui-même qui constate par ailleurs que sa formation et, en particulier, son souci du rapport entre école et société, se fonde tant sur son expérience politique que sur le fait d'avoir vécu avec d'autres des moments particuliers comme ceux de la guerre et de l'immédiat après-guerre. L'ensemble de l'expérience des écoles maternelles municipales de l'Emilie Romagne est fortement influencée par cet esprit "civil", qui associe réellement les citoyens à la gestion de la "chose publique".

Les écoles municipales sont particulièrement présentes dans les grands centres, ce qui témoigne de la sensibilité politique des administrations de gauche et correspond à la présence de structures de coordination technique qui permettent aux institutions scolaires de se doter d'une organisation valable sur le plan pédagogique et de répondre à leurs besoins sociaux et culturels (6).

Le projet de "gestion sociale"

Les écoles maternelles municipales se font connaître par ailleurs, au cours des années

soixante-dix, en raison de la qualité de leur projet pédagogique, qui tend à contextualiser le processus éducatif et à lui donner une dimension historique en impliquant dans sa gestion, non seulement les enseignants, mais aussi les familles et la communauté sociale au sens large. Telle est la perspective de ce qu'on appelle la "gestion sociale", dont le sens culturel et politique est exposé avec une grande clarté lors d'un séminaire d'études qui s'est déroulé en 1971 à Reggio Emilia. La participation des parents à la vie de l'école maternelle s'inscrit dans le processus plus large de décentralisation et de démocratisation de l'Etat, dont l'expression la plus significative est l'institution de conseils de quartier et par conséquent de "Comités École-Société".

Dans ce contexte, Loris Malaguzzi note que l'école maternelle se caractérise par un rapport juste et correct avec la société et sa culture: "Nulle autre école ne déforme ni ne viole sa nature autant que l'école maternelle, lorsqu'elle ne se rattache pas à la famille, aux coutumes, à la culture, aux problèmes locaux et qu'elle s'empêche en quelque sorte de dialoguer librement et démocratiquement avec l'environnement dans laquelle elle naît" (7). L'école maternelle est donc considérée comme un agent important d'une "grande stratégie civile", qui vise à rendre la société aux enfants. Elle doit, dès lors, clairement faire comprendre que l'organisation même d'une ville, que ce soit sur le plan régulateur, celui du commerce ou de la viabilité, doit être orientée vers la satisfaction des besoins de ses citoyens les plus jeunes. "Les Comités École-Société et leurs expériences ne sont pas des instances ajoutées, mais intégrées et essentielles à cette école que nous essayons de développer" (8). L'école maternelle est comprise comme l'un des moteurs de la transformation sociale la plus complète, précisément parce qu'elle peut rendre les parents et les citoyens conscients du rôle actif qu'ils peuvent jouer dans le changement.

Dans les conclusions du grand congrès de 1971, Malaguzzi affirme que "la vraie question est de requalifier les valeurs qui peuvent se retrouver dans une interrelation juste et réaliste entre le discours pédagogique et le discours social, et d'en dépasser la séparation historique, qui ne doit rien au hasard".

Caractère social et subjectif du processus éducatif

La réflexion de Malaguzzi ne prend pourtant pas en compte que la dimension sociale du processus éducatif, elle est aussi très claire sur le rôle fondamental que l'enfant y joue et les stimulations qu'il y reçoit. Il souligne, en effet, depuis la fin des

années soixante, la nécessité de "réhabiliter" l'enfant, afin de reconnaître et valoriser ses capacités et ses potentialités. En dégagant, dans la psychologie de Piaget, les éléments utiles à l'élaboration d'une pédagogie progressiste de l'enfance, il souligne aussi la nécessité de récupérer l'enfant dans son intégralité et écrit à ce propos: "Cela signifiera lui rendre ce que nous lui devons. Il ne s'agit pas seulement d'une dette envers son intelligence; c'est bien plus que cela: la restitution de sa recomposition, de son intégralité humaine" (9).

Ces paroles recèlent sans aucun doute un souci nouveau et original envers la subjectivité et la spécificité de l'enfant, envers le caractère unique de la nature humaine. Le plus grand mérite de ce pédagogue de Reggio est d'ailleurs précisément celui d'avoir mis en évidence les capacités de l'enfant, capacités qui ne peuvent se développer et s'enrichir qu'à travers un rapport fécond avec l'environnement et la société au sein de laquelle l'enfant naît et grandit.

Notes

(1) L'intérêt pour l'utilisation de matériels non structurés a continué de marquer la réflexion pédagogique et nous la retrouvons récemment dans la proposition d'Elinor Goldschmied: "le panier aux trésors".

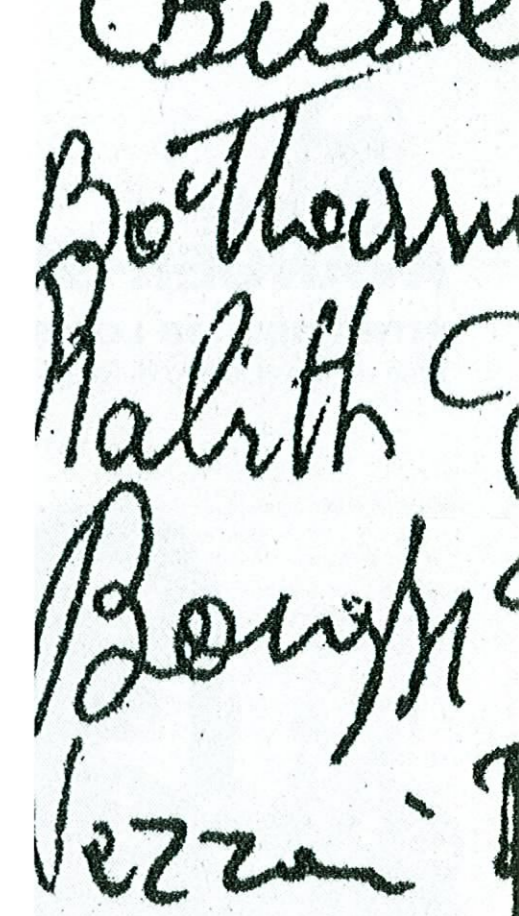
(2) Aujourd'hui encore, les écoles montessoriennes occupent une présence marginale en Italie (une Fondation appelée Oeuvre nationale Montessori) pour le développement de l'étude de la pensée montessorienne et pour la divulgation de la méthode, une revue pour éducatrices éditée par l'Oeuvre et intitulée – Vita dell'Infanzia – (Vie de l'enfance), et un Centre d'Etudes qui organise des Masters biennaux à l'intention des pédagogues désireux d'ouvrir des écoles montessoriennes). En revanche, l'action éducative de la grande majorité des écoles – surtout celles de l'Etat – s'inspire de la méthodologie des soeurs Agazzi.

(3) Les forces catholiques se sont farouchement opposées à l'institution de l'école publique. La première proposition de loi, présentée en 1964, fut refusée et provoqua une crise politique si grave qu'elle causa la chute du gouvernement.

(4) L'école municipale n'a jamais été reconnue par l'Etat. Les actes législatifs distinguent seulement l'école de l'Etat de l'école paritaire. Les écoles des municipalités font partie de la catégorie des écoles paritaires au même titre que toutes les autres écoles privées, et ce, en raison des statistiques et des contributions financières de la part de l'Etat. A l'heure actuelle, la gestion de l'école maternelle revient à 59 % à l'Etat, à 19% aux municipalités et à 25% aux privés. Cf. E. Catarsi, "L'asilo e la scuola dell'infanzia: Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'ottocento ai giorni nostri". (Les Écoles maternelles: histoire de l'école et de ses programmes du 19^e siècle à nos jours, Florence, La Nuova Italia, 1994).

(5) Cf. M. Mazzaperlini, "Storia delle scuole materne reggiane. Origini e sviluppi dell'educazione prescolare a Reggio Emilia" (Histoire des écoles maternelles à Reggio. Origines et développement de l'éducation préscolaire à Reggio Emilia), Reggio Emilia Futurgraf, 1997, pp. 219 et 228.

(6) Dans ce contexte, rappelons l'action de Bruno Ciari, un instituteur qui a introduit la pensée de C. Freinet en Italie, chargé par la municipalité de Bologne de lancer l'expérience des écoles maternelles et initiateur du système métropolitain bolognais d'écoles basé sur la pédagogie active et la coopération.



Signatures de parents, 1963. Détail d'une lettre adressée à la préfecture pour la création de écoles maternelles municipales. Archives du Centre Municipal de Documentation, Reggio Emilia.

(7) L. Malaguzzi "Una nuova sperimentazione", (Une nouvelle expérimentation) in L. Malaguzzi, "Esperienze per una nuova scuola dell'infanzia", (Expériences pour une nouvelle école maternelle) Rome, Editori Riuniti, 1971, p. 178.
(8) ib., p. 177.
(9) L. Malaguzzi, "L'utilisation pédagogique de la pensée de Jean Piaget", in Riforma della Scuola, 12, 1966, p. 28. Cf. également L. Malaguzzi, "Una scuola diversa per un bambino diverso" (Une école différente pour un enfant différent), in Infanzia, 10, avril 1975, pp. 3-4.

Enzo Catarsi est Professeur de Pédagogie Générale à l'Université de Florence.
cata@unifi.it



Ci-dessus: Carte de Reggio Emilia, d'après l'ouvrage *Reggio tutta*, édité par Reggio Children.

A gauche: Colloque International "Chi sono io dunque?" (Qui suis-je alors?), Reggio Emilia 1990.

Intervenants: P.Freire, D.Hawkins, M.Lodi, L. Malaguzzi, R.Massa, S.Mantovani, P.Moss, A.Munari, T.Musatti.

AVANCER SUR DES FILS DE SOIE

INTERVIEW DE LORIS MALAGUZZI PAR CARLO BARSOTTI

Tirée du film "L'uomo di Reggio" de Carlo Barsotti



Ce texte de Loris Malaguzzi est apparu sous la forme d'une interview réalisée en 1993 par Carlo Barsotti – réalisateur suédois d'origine italienne – dans le cadre de son film "L'uomo di Reggio".

Cette interview est l'une des dernières de Malaguzzi, présentée ici dans une version transcrite et partiellement réadaptée et devant donc être lue comme s'il s'agissait d'une véritable traduction d'une langue à l'autre, c'est-à-dire, comme le sont toutes les traductions, une espèce de gentille "trahison".

Sa force réside dans le caractère extraordinaire du récit et dans la possibilité de retracer, à travers ses paroles et son point de vue, la vision, les pensées, les émotions du professeur Malaguzzi, l'histoire et les valeurs de l'expérience de Reggio. L'interview met en évidence la fraîcheur d'une pensée qui non seulement n'a rien perdu de son actualité, mais qui est aussi capable de se projeter dans l'avenir, une pensée dont la force peut encore se traduire par de nombreuses mises en pratiques, qui, si elles sont différentes de celle de Reggio, sont également capables de replacer au centre du discours pédagogique, les enfants et les adultes qui travaillent au sein de l'école.

Nous tenons particulièrement à remercier Carlo Barsotti de sa gentillesse.

Le texte est transcrit par Ilaria Cavallini.



Ci-dessus: Manifestation de femme, 1963. Archives du centre municipal de documentation, Reggio Emilia.
Ci-dessous: Carlo Barsotti en compagnie de Loris Malaguzzi lors du tournage de "L'uomo di Reggio" (L'homme de Reggio), 1993, Reggio Emilia.

Cette
pédagogie
était spéciale,
elle n'était
écrite dans
aucun livre...



B. Raconte-nous comment a commencé ton expérience, la création d'écoles maternelles municipales?

M. Le début de l'histoire coïncide avec l'épilogue de la guerre. C'étaient des temps durs, pétris de grands espoirs. On reconstruisait les maisons, les familles et les âmes. Il régnait une grande envie de reconstruire ce qui avait été détruit, et surtout un sentiment de puissance que l'on éprouve au sortir d'une terrible catastrophe: on se sent fort, on s'est forcément endurci.

On a le sentiment que tout est possible, que l'on peut tout affronter. C'est dans ce contexte, dirais-je, que naît l'épisode de Villa Cella, qui est l'origine de notre histoire. Une intuition, une solide détermination de la part des femmes, conjuguée à la solidarité d'un petit bourg de paysans, d'ouvriers, agricoles et industriels. Ce sont eux qui, entre 1945 et 1947, érigent l'école de Villa Cella. Ils veulent une école pour leurs enfants, pour les dédommager et c'est ici que l'histoire commence.

J'avais pour bagage trois ou quatre années d'enseignement comme instituteur de primaire et je m'en étais toujours sorti en prenant les enfants pour guides. C'étaient les enfants qui m'enseignaient ce que je pouvais leur enseigner, et tel fut mon chemin. Un chemin que j'ai parcouru pendant longtemps et auquel je suis demeuré fidèle. Avec le recul, je constate qu'aujourd'hui encore, le rôle des enfants comme guides, comme incitants, comme protagonistes et coprotagonistes de l'expérience éducative, est resté une valeur à laquelle nous croyons.

Cette pédagogie était spéciale, elle n'était écrite dans aucun livre; c'était une philosophie populaire aux nombreux aspects anarchisants sur le plan de l'organisation de l'école, ses horaires, le respect de ceux-ci.

Nous vivions dans un monde encore plongé dans une phase de reconstruction, dans un grand désordre en dépit d'une recherche obstinée d'ordre.

C'était en quelque sorte une pédagogie qui devait naître, si nous avions de la chance, de la rencontre des choses, des demandes, des désirs, de notre capacité de parler, d'écouter surtout et de

comprendre les situations avant même d'en avoir prononcé les mots.

C'était une pédagogie en recherche d'elle-même à travers les paroles et les besoins, les gestes, le désordre et l'anxiété des enfants et il en fut ainsi pendant longtemps. C'étaient des temps difficiles, y compris en raison des difficultés de créer une école laïque à l'époque. Toutes les institutions étaient religieuses et cela durait depuis un siècle. Une forme nouvelle d'expérience et de culture faisait son entrée et portait en elle une nouvelle image de l'enfance. Une grande méfiance nous entourait, tout le monde attendait que nous commettions des erreurs. Entre-temps, ces "petites écoles" autogérées se multipliaient dans le sillage de Villa Cella, elles étaient huit puis neuf.

Parle-moi des femmes en particulier, elles qui furent tes premières collaboratrices...

Je crois qu'il y a une autre caractéristique qui vaut la peine d'être rappelée: je dirais que c'était une pédagogie explicitement féminine.

L'initiative était celle de femmes dont la conscience avait mûri au fil des atrocités de la guerre et à travers la lutte de libération, la lutte partisane.

Et puis, il y avait sans doute à l'arrière-plan le vieux discours socialiste. Les convergences étaient probablement nombreuses. Sans cesse plus robuste et plus forte, l'organisation des femmes était une force qui pénétrait tous les canaux de la société civile et de la société politique. D'une part, elles aspiraient à une famille différente, au droit de travailler, de se réaliser, d'atteindre en quelque sorte l'égalité avec les hommes. Et d'autre part, il y avait tout le grand univers des femmes, qui avait toujours été celui des enfants. Sans les femmes, une telle expérience privilégiée, autogérée n'aurait non seulement jamais vu le jour, mais n'aurait pas non plus survécu.

En 1963, vous ouvrez les premières écoles municipales...

Oui. En 1963, la commune remporte finalement sa bataille et commence à gérer les premières institutions infantiles. Ce fut une étape fondamentale, nécessaire pour

la construction d'un lieu où l'on vit ensemble du matin au soir. Au moment d'ouvrir, nous savions tous qu'il ne fallait pas se tromper. Avec les premières institutrices, nous avions déjà commencé à faire le tour de l'Italie, à la recherche de suggestions, observant d'autres expériences, le peu qui existait. Nous avons commencé à lire des livres, à découvrir les expériences éducatives qui avaient surgi entre-temps, qui naissaient à peine ou avaient déjà un riche passé et ce, dans tous les pays d'Europe et dans les pays anglo-saxons.

Nous avons commencé à élargir et développer notre vocabulaire, composé d'expériences, de mots, de possibilités, de perspectives, d'initiatives. Tout ceci nous a donné la force de commencer à mettre de l'ordre dans les choses. Nos objectifs se sont rapprochés et se sont enrichis en cours de route. De plus, une réflexion cyclique, chaque semaine ou tous les dix jours, sur l'expérience, ses difficultés et ses réussites, nous a fait adopter un comportement extrêmement intéressant vis-à-vis de la culture pédagogique.

Ce comportement est resté l'un de nos points forts jusqu'à ce jour. En très peu de temps, nous avons réussi à élaborer un projet culturel. Nous sommes devenus capables de donner des conférences, de parler aux gens. Nous avons approfondi notre réflexion sur le plan des assimilations et des différenciations culturelles.

Nous sommes allés à Genève (1) et avons récolté une grande quantité de suggestions et d'idées. Ces échanges nous ont permis de commencer à comprendre, à penser et réfléchir à partir de ceux qui, plus que nous, avaient intégré théorie et pratique.

Quelle forme l'approche de l'éducation de l'enfance a-t-elle pris dans les années qui ont suivi?

N'oublions pas que l'éducation des enfants, prise au sens véritable du terme, était un fait absolument nouveau. Face à elle, non seulement la formation des enseignants présentait des lacunes en matière de connaissance et d'instruction, mais aussi, les familles ignoraient totalement la possibilité de s'instruire. Il me semble que nous avons aussitôt commencé à organiser des expositions en ville. C'était un spectacle tout à fait nouveau et original pour les gens qui commençaient à voir que les enfants pouvaient travailler, raisonner, produire. C'était du jamais vu.

A ce stade, nous étions devenus un modèle qui dépassait les frontières de la ville, de la province. Les invités et les visites se faisaient de plus en plus nombreuses.

Dans les années 1970, les écoles étant désormais connues, nous étions prêts à

organiser des congrès nationaux, les premiers congrès nationaux laïcs. Nous en avons organisé un à Modène sur le thème de la gestion sociale et la participation des familles. Ce dernier sujet est important pour nous. S'il était à l'origine le fruit d'une intuition, il est toujours resté une valeur incontournable à nos yeux. Un an après, nous organisons un congrès national à Reggio. Au lieu d'une centaine de personnes que nous attendions, nous nous sommes retrouvés le matin à 970 et avons dû déménager tout le congrès dans le grand théâtre municipal, où nous sommes restés trois jours à discuter ensemble.

La soif de connaissances nouvelles était grande, tous voulaient explorer, comprendre. C'était comme un grand marché aux idées. Nous avons aussitôt édité un livre sur ces journées. Ce fut l'un des premiers livres laïcs italiens qui traitait de l'éducation des enfants tout en se profilant comme un événement historique, politique et culturel, une innovation en ce qui concerne les matières et les thèmes scolaires, les compétences et les désirs des enseignants.

Une chose compta beaucoup pour nous: la lecture de nombreux auteurs, des auteurs qui nous deviendront chers. Bien des images qui nous restent encore aujourd'hui sont nées dans les premières décennies de ce siècle. Elles sont liées à des pédagogues originaires surtout d'Europe centrale: Ferrière, Bovet puis Piaget, Decroly, Susan Isacc, puis, nous arrivant des Etats-Unis, Dewey et tous ses livres, suivi de Bruner. Nous étions riches, nous disposions de tous les instruments nécessaires pour améliorer, développer et renforcer la culture. Les livres, les expériences, tout y était et nous avions la possibilité de procéder à des échanges. En ces années de grande croissance culturelle, nous avons fait deux rencontres exceptionnelles: Bruno Ciari et Gianni Rodari.

Ciari travaillait à Certaldo en Toscane. Il était instituteur d'école primaire, un instituteur particulier. En 1965, il fut appelé à Bologne pour coordonner et rénover toutes les activités relatives à l'éducation des enfants et il amenait avec lui sa grande maturité, sa vaste expérience didactique. Notre amitié est devenue très solide, nous avons organisé ensemble des congrès et de nombreuses rencontres; malheureusement, nous avons peu de temps devant nous, car Ciari est décédé en 1970. Il s'en est allé au moment où les possibilités de développement et de recherche dans notre travail étaient à leur comble.

Gianni Rodari était écrivain, poète, philosophe, politicien et journaliste. Avec lui, nous avons conclu un grand pacte d'alliance. Il avait souvent envie de venir

...relier la recherche



Atelier peinture ouvert aux parents, 1964. Archives du centre municipal de documentation, Reggio Emilia.

Atelier, la école maternelle Villetta. En-bas: Illustration tirée de "Théâtralité", une publication de la crèche Bellelli.



et les valeurs théoriques à l'expérience pratique.

nous voir, jusqu'à ce qu'en 1972, il débarque à Reggio, avec toute sa "paperasse" et son livre écrit à la machine, intitulé *La grammaire de la fantaisie*, qui deviendra par la suite un grand classique de la pédagogie et de la créativité. Il l'a d'ailleurs dédié à Reggio Emilia. A l'époque, nous étions nombreux. Il nous lisait ses pages, nous exposait ses concepts et en discutait avec les instituteurs, les enseignants des écoles secondaires, des écoles supérieures, avec les parents. Ce fut un fantastique "forum" de discussion. Mais la mort le guettait lui aussi et il nous a quittés au début des années 1980.

Toute notre histoire est en quelque sorte traversée de grands personnages. Nous avons eu la chance de les rencontrer, de pouvoir les croiser sur notre route, et surtout de les connaître personnellement. Avec Bronfenbrenner, Hawkins, Freire, Gardner, nous avons eu l'occasion de réfléchir et discuter de questions importantes. Nous avons rencontré les meilleurs représentants et travailleurs du monde pédagogique italien. Nous nous sommes opposés à eux, mais toujours dans le plus grand respect. Toutes ces rencontres ont affiné nos idées et nous ont permis de les assembler afin de construire un projet doté, en quelque sorte, d'une définition organique.

Nous étions désormais en mesure de réunir les expériences partielles, les intuitions et les idées et d'arriver à construire un projet plus complexe avec quelques points forts, quelques pivots sur lesquels faire tourner l'ensemble du "mécanisme", un projet à la fois théorique et opérationnel.

Quelles sont les caractéristiques du projet pédagogique?

Notre premier souci a précisément été d'être capables de lier le plus possibles quelques principes théoriques à une organisation susceptible de faciliter leur mise en pratique. Nous nous sommes ainsi donné les moyens et la responsabilité de toujours tenter de relier la recherche et les valeurs théoriques à l'expérience pratique. De là notre souci de la valeur représentée par l'environnement, son organisation, la qualité de l'espace. C'est aussi l'origine d'une attitude empreinte de grandeur, d'ouverture vis-à-vis de la recherche permanente, une attitude qui nous incluent tous de la même manière, avec la même intensité et qui devienne surtout le mode de

travail des enseignants.

L'un de nos points forts a toujours été de partir d'une déclaration explicite et très ouverte concernant l'image de l'enfant (2). Notre image de l'enfant est forte et optimiste, c'est un enfant qui naît doté de nombreuses ressources et de potentialités extraordinaires, qui n'en finissent pas de nous étonner. Un enfant doué de la capacité de construire lui-même ses pensées, ses idées, ses questions et ses tentatives d'y donner réponse. Une capacité très élevée de dialoguer avec l'adulte, d'observer les choses et les reconstruire entièrement, un enfant doué qui devrait avoir un instituteur doué. Hélas, la maîtresse douée n'était pas là et elle n'est toujours pas là. La maîtresse ne deviendra douée que si elle travaille ensemble avec les enfants et les adultes, construit, se trompe, corrige, revoit, réfléchit sur le travail effectué. La culture de nos enseignants ne se compose pas seulement de savoir et de recherche, je crois qu'elle s'exprime plutôt par un style, un comportement vis-à-vis de l'intelligence, de l'imagination, du besoin d'affectivité et de sécurité de l'enfant. Je crois que cette culture est essentiellement une sorte de ressource pour les enseignants, une capacité de résistance, de se passionner pour le travail qu'ils font, un renforcement de cette curiosité permanente qui représente pour les institutrices, une sorte d'"assurance" sur leur propre vie professionnelle.

"Les cent langages des enfants" est une métaphore qui nous appartient. "Laura et la montre" sont des images qui, en quelque sorte, laissent entrevoir à quel point de nombreux canaux et parcours à tous les niveaux, intérieurs et extérieurs à la personnalité des enfants, sont inconnus et doivent encore être découverts. Dès lors, notre critique s'adresse à une "petite" pédagogie, trop étroite, à peine variable, qui prétend se transmettre aux enfants à travers les enseignants. Nous essayons au contraire d'améliorer en permanence la qualité de l'expérience, des divers points de vue, parmi lesquels celui de l'enfant et de nous-mêmes face aux choses et aux processus. Le terrain de rencontre entre nous et les enfants s'élargit, ainsi que la possibilité d'embrasser une part de vie et d'expérience culturelle plus vaste. Ainsi, nous avons pu libérer les institutions relatives à l'enfance d'une identité minoritaire, d'une condition subalterne qui



"Laura et la montre", Laura à 10 mois par la crèche Arcobaleno, 1982. Archives du centre municipal de documentation, Reggio Emilia.

la persécute encore, non seulement ici, mais dans le monde entier. Nous n'avons pas encore assisté à un dépassement clair des niveaux d'assistance et de garde, dépassement qui devrait pourtant être fort et conscient.

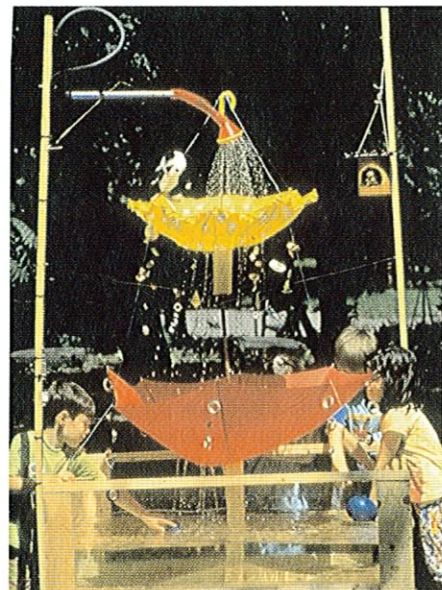
C'est en grande partie ce que nous essayons de faire, ce à quoi nous travaillons, ce qui, de temps à autre, nous a récompensés, nous et les enfants. Cette recherche permanente nous prédispose à une curiosité intense envers des événements qui n'arrivent pas ailleurs. Ceci nous pousse à adopter une culture plus large, non pas exclusivement pédagogique, mais qui puisse englober aussi la psychologie, la sociologie, la philosophie, l'art et la science, la littérature, l'architecture, etc. Je dirais que l'école, ainsi que les hommes et les femmes qui travaillent dans ce domaine, pourraient dès lors bénéficier d'une marge de manoeuvre plus importante.

On peut dire que le succès international a commencé avec l'exposition de Stockholm en 1980. Quelle en a été la signification?

Le succès a grandi progressivement à partir des années 1980. Nous sommes très reconnaissants à la Suède d'avoir fait preuve d'un extrême intérêt dès le départ. Les expositions qui ont commencé dans notre ville tournent à présent depuis plus d'une dizaine d'années. Elles ont traversé toutes les contrées européennes. Des gouvernements, des ministères de l'instruction, de l'éducation ont invité l'exposition européenne.

Il a fallu créer une deuxième exposition pour nous rendre également dans d'autres continents, notamment en Amérique, où elle continue de tourner après sept ans, dans les universités, les musées, les institutions publiques, les galeries privées. Aujourd'hui, le continent américain compte parmi les plus curieux et les plus désireux d'établir des rapports avec nous. Mais les demandes proviennent également d'ailleurs.

C'est de tout cela que nous tirons aujourd'hui de nombreuses satisfactions. En revanche, la dimension de notre responsabilité s'en trouve considérablement élargie. Notre ville est perpétuellement envahie de délégations venues des quatre coins du globe. Le problème est de savoir comment faire face à cette dimension désormais gigantesque. Nous devons réfléchir à une réorganisation, une restructuration organisationnelle de nos services qui nous permettent de rencontrer ce nombre croissant de demandes. Nous songeons à créer une organisation (3) supplémentaire qui se consacrerait uniquement à la gestion quotidienne des services. Un autre organisme qui soit capable d'entretenir et



Jeux d'eau à l'espace de loisir les oiseaux. D'après l'ouvrage *Fontaines*, édité par Reggio Children.

Exposition "Si notre regard se porte au-delà du mur", Stockholm 1981.
Exposition "Enfants de Reggio Emilia", Musée Stedelijk, Amsterdam 1998.



renforcer les relations avec d'autres pays. Tout ceci nous prouve qu'il n'est pas erroné de prendre pour point de départ une vision optimiste de l'enfant, si cette vision aboutit à une amélioration de la qualité de notre travail et des niveaux de conscience des enseignants. Cette image de l'enfance dénonce le gaspillage auquel se livre le monde, les puissances occidentales, envers les enfants: un gaspillage d'intelligence, de capacités, des ressources que possèdent les enfants, avec toutes les conséquences qui en découlent. Ce flux continu de demandes prouve en quelque sorte à quel point le monde qui évolue dans le secteur de l'éducation infantile est pauvre, a besoin d'aide et de ressources nouvelles. Ce secteur est incapable de proposer une pédagogie nouvelle, différente, qui reconnaisse les droits des enfants. Par conséquent, Reggio devient un exemple réel et concret d'une expérience rêvée, imaginée et désirée un peu partout. Notre succès se compose de nombreux ingrédients, dont nous devons une partie à nous-même et à la chance, et dont l'autre part est le fruit d'une situation de crise ressentie dans plusieurs pays du monde.

Tu disais donc, Loris, que dès la fin de la guerre, les femmes ont joué un rôle important. Il me semble qu'aujourd'hui encore, la majorité des enseignants sont des femmes. Qu'en penses-tu?

Une grande armée de femmes exerce le métier d'enseigner dans le monde entier. Le problème que tu évoques est réel et se pose dans un monde déjà construit, avec ses normes, ses lois, ses différences et ses limites.

Nous sommes clairement confrontés à un phénomène qui ne connaît actuellement que peu d'alternatives.

La grande alternative aura lieu le jour où l'on accordera tellement d'importance à l'éducation des enfants – autant qu'aux autres âges de la vie – qu'il sera permis d'en confier le métier au monde masculin. Le jour où les hommes et les femmes travailleront ensemble à l'éducation des enfants sera un grand jour. Il signifiera que nous avons fait un grand bond en avant, sur le plan de la reconnaissance non seulement des droits des enfants, mais aussi de leurs besoins et de leurs désirs. Notre expérience est une anomalie, une irrégularité, une sorte de violence infligée à l'histoire. Elle demande bien plus de force que n'importe quel autre métier, plus d'obstination, plus de capacité à demeurer en contact avec les événements culturels et non culturels qui se développent ici et ailleurs. Elle requiert une vision plus grande et une capacité de mettre en relation et de rapprocher tout ce qui semble au contraire séparé, éloigné,

distant. Il est clair que les changements rapides actuellement à l'oeuvre dans le monde entier, épuisent plus rapidement tout ce que l'on fait et ce que l'on découvre et il faut être capable de puiser sans cesse dans ses ressources, dans les stimuli qui s'offrent à nous. Ce monde est encore plein de déséquilibres, de différences, de latences, de défauts, de violences réelles qui, ce n'est pas un hasard, se perpétuent sur les sections les plus faibles de la société: les enfants, les femmes, les personnes âgées. Prenons ensemble l'enfant et la femme et nous comprenons que tous les problèmes sont là. Il faut les tirer de là, car c'est là que se trouvent les problèmes d'une vie en commun particulièrement injuste et violente.

Nous nous connaissons depuis 1980. Tu me connais et moi, je vous connais toi et ton caractère. Tu n'es pas une personne facile, comment t'es-tu trouvé dans la collaboration avec les autres?

Il est impossible d'imaginer un travail d'une telle dimension sans écarts. Des écarts de comportement, de conduite, de tempérament. Nous parlons de plusieurs décennies de travail tendu, animé d'une forte volonté d'arriver. Je suis très tenace, très obstiné, j'ai une volonté de fer. Je ne veux jamais perdre les batailles, je veux les gagner toutes et dois emmener avec moi tous ceux qui pensent comme moi, mieux que moi, autrement que moi. Mon caractère n'est sans doute pas toujours facile, mais j'ai de l'ambition, je vise haut, je ne tolère pas la médiocrité. J'ai une grande aversion pour la médiocrité, celle de mes proches me fait beaucoup souffrir. La négligence, l'à-peu-près, sont des choses que je ne peux supporter. Une expérience comme la nôtre doit se prouver à elle-

même qu'elle existe. Nous recevons des confirmations de l'extérieur, mais avant tout, nous avons besoin de confirmer le travail que nous faisons à travers les résultats que nous obtenons. Cette image de l'enfant demande que nous nous y consacrons. Je pense que toutes les femmes qui ont travaillé à une expérience de ce genre ou sont passées par-là, ont toujours craint le piège de la décadence, de la perte de leur rôle, de leur autocontrôle, de leurs forces et leurs énergies. N'oublions pas que le monde et la société telle qu'elle est organisée, l'économie, les politiques, les préjugés des gens, constituent une sorte d'alliance qui n'est pas favorable à une opération comme celle-ci. On pourrait croire que notre histoire a traversé les ans et les saisons sans entraves, parce que nous n'aimons pas nous souvenir des autres choses, ni les avoir dans les pieds. Quiconque voit les choses de l'extérieur, belles et ordonnées, peut croire en une éternelle force de projection, capable de garantir l'état des choses. Pourtant, des expériences aussi anormales que la nôtre, avancent toujours sur des fils de soie. Si l'un d'eux se rompt, il y a forcément quelque chose qui tombe, quelque chose qui s'écroule.

Peux-tu pour conclure, nous dire quelles sont les espérances, à la lumière de l'avenir proche. Comment vois-tu l'avenir proche de l'expérience?
Si l'ensemble de la pédagogie prenait le parti de la recherche, elle gagnerait des espaces de liberté, de réflexion, de découverte de choses dont elle ne soupçonnait même pas l'existence. Il me semble que la recherche renvoie à une dimension plus humaine, plus disposée à approfondir le sens et la signification des

choses, des événements, des rapports, des relations humaines, surtout. Nous éprouvons une forte émotion à vivre à une époque où, au-delà d'une prétendue reconnaissance de l'enfance, on nous propose une série d'images d'enfants privés de leurs réelles capacités, disponibilités, ressources. Ces derniers temps, d'autres images apparaissent, plus dangereuses encore, qui présentent l'enfant non seulement comme fragile, délicat, impuissant et passif, mais aussi comme vivant dans un état de souffrance permanent, voire même qui grandit à travers cette souffrance, apprend et découvre à travers elle. Notre réponse se trouve à l'exact opposé, elle est empreinte d'un grand optimisme. Nous connaissons bien les limites de l'optimisme, mais nous savons parfaitement ce que l'optimisme peut apporter. Nous sommes favorables à une image d'un enfant extrêmement disponible, puissamment équipé depuis la naissance, riche de ressources, de capacités et de qualités qui nous poussent à définir autrement la démocratie. Je crois qu'aujourd'hui cela implique de rendre au sujet une importance centrale au sein de la société, valoriser la capacité et la volonté des individus à agir et être reconnus comme des acteurs libres et responsables.

Notes
(1) L'école de Genève voit le jour au sein de l'Institut des Sciences de l'Éducation de l'Université de Genève, fondé par E. Claparède et dirigé ensuite par Piaget. Cette école constitue une référence importante pour les études d'épistémologie génétique.
(2) Nous entendons ici par image de l'enfant, une vision et une interprétation de l'enfant et de l'enfance.
(3) L'organisation évoquée ici par Loris Malaguzzi est Reggio Children, fondée en 1994.

Il me semble que la recherche renvoie à une dimension plus humaine.

Rideau de scène du théâtre d'Arioste à Reggio Emilia. Réalisé par des enfants de 5 et 6 ans de la crèche Diana. Une copie à l'exposition Italie et Japon "Design as a way of life" Yokohama, 2001.





Les cent langages d'une réforme de l'éducation réussie

Howard Gardner est Professeur de Psychologie Cognitive et Éducation à la Harvard Graduate School of Education. Pour plus d'information contactez howard@pz.harvard.edu

C'est bien connu, le succès a des milliers de parents alors que l'échec est orphelin. Tous s'accordent à dire que les crèches et les écoles maternelles de la municipalité de Reggio Emilia sont une réussite sans précédent. Honorées à juste titre dans le monde entier, elles ont attiré des milliers de visiteurs et plusieurs dizaines d'écoles ont été créées à leur image. En parlant ainsi des écoles de Reggio, il importe pourtant de rappeler que la plupart des expériences en matière d'éducation échouent sans laisser de traces (c'est pourquoi on dit que l'échec est orphelin) et que même les expériences couronnées d'un certain succès ne durent pas longtemps et/ou échouent lorsqu'elles essaient d'influencer les institutions éducatives ailleurs. Dès lors, la série d'écoles initiée par Loris Malaguzzi et ses proches collaborateurs, il y a quarante ans, est importante pour répondre à la question de savoir ce qui fait la réussite d'une expérience éducative, comment la reproduire, et, question plus troublante, pourquoi la volonté d'instituer de telles écoles ne se manifeste que chez une faible minorité de la population mondiale. Certes, les circonstances initiales dans lesquelles s'inscrivent les efforts de Reggio n'étaient pas favorables. Malaguzzi rentrait dans une région d'Italie qui avait été dévastée par la guerre, qui n'avait que peu à offrir et dont une partie de la population était fortement démoralisée. Les films néoréalistes italiens que les Américains aisés se précipitaient pour aller voir à la fin des années 1940 décrivaient une grisaille quotidienne qui ne permettait pas de deviner les possibilités de créer de nouvelles écoles révolutionnaires.

Tout effort couronné de succès dépend de la convergence d'un certain nombre d'éléments séparés. A la lecture des faits, notamment l'interview de Malaguzzi qui figure dans ce numéro, ces éléments sont parmi d'autres: l'idéalisme pratique de Malaguzzi (ou sa pratique idéaliste); la tradition des écoles innovantes dans le Nord de l'Italie et d'autres parties d'Europe centrale et occidentale; un groupe de jeunes éducateurs, presque toutes des femmes, attirées par la vision d'un type

d'éducation nouveau; la volonté du conseil municipal de Reggio d'investir généreusement dans ces écoles à long terme ainsi que certaines coutumes et attitudes propres au bon catholicisme, qui ont longtemps marqué cette région du monde; la prospérité croissante de l'Italie du Nord. Il existe sans doute de nombreux autres facteurs, les uns faciles à identifier et d'autres perdus pour l'histoire ou la mythologie.

Il serait très instructif de savoir ce qui a permis la réussite de l'expérience de Reggio. Étaient-ce, du côté positif, les premières marques d'intérêt international des années 1970, le lancement, à la même époque, de magazines influents; l'aide stratégique de personnalités telles que Bruno Ciari et Gianni Rodari; l'élection d'un maire, d'un assesseur ou d'un conseil municipal particuliers?

Il serait tout aussi intéressant de spécifier ce qui n'a pas marché ou qui aurait pu mal tourner – la perte d'un allié stratégique, une critique persistante de la part du public envers certaines personnalités ou politiques, une poussée en faveur de l'introduction formelle d'un programme dans les écoles maternelles à l'échelle de l'Etat – pour ne nommer que quelques pièges?

Mon collègue David Perkins a proposé une formule pour réussir une innovation en matière d'éducation. Il pose en principe la nécessité de trois sortes de visionnaires: un visionnaire théorique, qui développe les idées-clés, à savoir les programmes scolaires, la pédagogie, la mission, les valeurs; un visionnaire pratique, qui donne vie à ces idées "sur le terrain"; et un visionnaire politique, qui fournit les ressources et la protection nécessaires pour que les autres visionnaires puissent poursuivre leur travail. Pour autant que je sache, Loris Malaguzzi était avant tout un visionnaire théorique.

Toutefois, les écoles n'auraient pas été un succès s'il n'avait pas été parmi les principaux contributeurs aux pratiques qui fonctionnent et s'il n'avait pas été capable d'attirer et retenir des collaborateurs désireux de pratiquer (et de théoriser) avec lui. De plus, s'il se plaisait à contrer les institutions politiques et, à dire vrai, à défier toute forme d'institution, j'imagine qu'il

savait comment s'y prendre pour aligner les forces politiques nécessaires à la réussite des expériences de Reggio. Bien entendu, je n'ai pas encore cité la raison la plus importante de la réussite des écoles de Reggio: la vision, comme la réalité, est particulièrement impressionnante. Les écoles sont belles à voir et offrent un magnifique sens de l'espace et des matériaux. Les pédagogues, les responsables d'ateliers et les enseignants jouissent de nombreuses possibilités de développement professionnel, ils excellent dans leur travail et font preuve, envers leur tâche, d'une vocation sans borne, quasi monastique. Les parents et la communauté environnante offrent régulièrement un soutien tangible ainsi qu'une critique constructive. Les idées et les pratiques qui ont été développées – apprentissage en groupe, documentation, projets à long terme, intégration au sein de la communauté, pour n'en citer que quelques-unes – sont de véritables innovations qui fonctionnent réellement.

Mais par-dessus tout, l'élément le plus important est la façon vaste et inspirante de concevoir les enfants comme de jeunes esprits engagés, explorateurs, capables de s'atteler à des questions et des sujets durant plusieurs semaines, de travailler avec des pairs aussi bien que des adultes, ravis de pouvoir s'exprimer à travers plusieurs langages, d'en créer de nouveaux et d'appréhender et pénétrer les modes d'expression façonnés par leur

compagnons d'âge. Je crois que cette conception est l'héritage le plus important de Loris Malaguzzi. C'est certainement la première chose qui m'ait amené à Reggio au début des années 1980, m'a inspiré de nombreux voyages mémorables depuis, et a déplacé de nombreux autres visiteurs également.

J'ai pourtant l'intime conviction que cette vision n'était pas celle du seul Loris Malaguzzi. Le même sentiment de solidarité, de collaboration, d'invention mutuelle qui caractérise les écoles actuelles – leurs enseignants comme leurs élèves – a probablement caractérisé l'expérience éducative de Reggio dès les premiers jours. Je suis certain que Malaguzzi pouvait parfois être difficile, borné – il l'admet d'ailleurs lui-même. Le fait que les écoles aient grandi et prospéré au fil des décennies depuis sa mort démontre à la fois sa capacité à créer une institution qui lui survivrait et les dons énormes de ses collègues les plus proches.

Pourquoi, ne puis-je m'empêcher de demander, alors que les éducateurs informés sont si nombreux à chanter les louanges des écoles de Reggio, les exemples de ces écoles sont-ils si rares dans le reste du monde?

Pourquoi, aux Etats-Unis, ne réclame-t-on pas à cor et à cri un "Programme Head Start Reggio"? Pourquoi n'exige-t-on pas que "Leave No Child outside of a Reggio School"? Il ne fait aucun doute que ces

écoles sont difficiles à mettre en place, demandent un important capital financier et un capital humain encore plus grand pour les maintenir.

Mais je crains qu'il existe une raison plus fondamentale. Si la vision des enfants et de la nature humaine incarnée par les écoles de Reggio est correcte et si l'on ne peut pas douter, elle peut également s'avérer menaçante. Elle implique que l'on fasse confiance aux enfants, confiance aux enseignants, confiance au pouvoir de l'imagination. Elle signifie abandonner une approche de la vie qui est purement instrumentale, purement financière, purement darwinienne si l'on veut, en faveur d'une autre qui reconnaît les droits des enfants et les obligations de l'humanité.

Cette vision généreuse de la nature humaine est demeurée minoritaire dans le monde jusqu'à ce jour et si l'on en trouve aujourd'hui des manifestations en Scandinavie, en Ecosse et dans certains pays d'Amérique latine, ce n'est certainement pas la tendance en Amérique, en Angleterre ou dans la plupart du monde "développé" et "en voie de développement". Pour l'heure, les écoles Reggio se contentent de prouver leur existence, plutôt que d'être le précurseur d'un avènement destiné à prendre corps dans le monde entier. Mais elles sont plus que cela: elles sont le brillant testament des possibilités humaines.

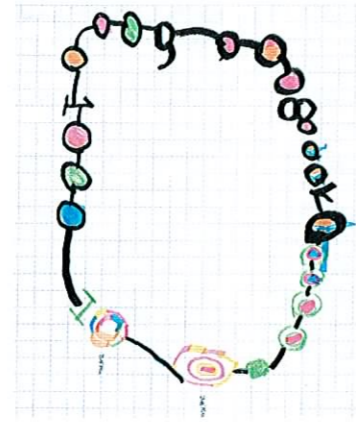


Ci-dessus, de gauche à droite:
Enfants à la Villa Cella 1948.
Rencontre de parents 1970.
Construction de l'école de Villa Cella 1946/47.
Illustrations provenant des Archives du Centre municipal de Documentation, Reggio Emilia.



En Bas, de gauche à droite:
Enfants qui s'amuse avec la lumière.
Découverte ludique de l'ordinateur.
Découverte ludique du téléphone.
Illustrations de la école maternelle Diana.





Les multiples racines de la connaissance

Vea Vecchi



Rationalité et imagination, connaissance et émotions: non seulement il existe des théories autorisées qui reconnaissent la nécessaire relation entre ces processus, mais aussi, je constate tous les jours dans mon travail à quel point ces concepts sont intimement liés entre eux dans les pensées et les jeux des enfants et dans leur façon d'aborder les problèmes. L'inséparabilité de ces éléments me paraît si évidente, que je trouve quasiment superflu d'appuyer une approche éducative qui la comprenne et la défende. Si j'écris néanmoins à ce sujet, c'est que je suis convaincue que lorsqu'il s'agit de passer des formulations théoriques à la pratique éducative, il se passe quelque chose qui déforme les pensées et les actes. Nous voyons chaque jour à l'oeuvre une connaissance qui divise, classe, sépare et s'éreinte ensuite à créer des connexions (sans toutefois le vouloir vraiment) entre les diverses disciplines. Edgar Morin a raison lorsqu'il affirme que le problème n'est pas tant d'ouvrir les frontières des diverses disciplines que celui d'éviter que ces frontières ne se forment (1). A la naissance, nous sommes un tout et l'ensemble de nos sens tend à se mettre en relation avec l'entourage pour le

comprendre. Mais très vite, nous sommes "coupés en tranches". C'est ainsi que Loris Malaguzzi exprimait l'état de séparation de notre culture, l'obligation de parcourir séparément les chemins de la connaissance. La culture et la société actuelles accentuent sans cesse ce "saucissonnage" en favorisant des spécialisations de plus en plus sectorielles. Nous devons réfléchir sérieusement à la quantité de dégâts individuels et sociaux produite par une éducation et une culture qui séparent au lieu de favoriser un travail sur les connexions. On connaît bien, désormais, l'extrême plasticité du cerveau, et l'on sait aussi à quel point l'expérience influence la formation de sa structure. Etre conscients de cela devrait nous inciter à faire preuve d'une véritable responsabilité envers les enfants. En effet, nous sommes nombreux à penser que la façon la plus vraie et la plus radicale d'affronter les nombreuses distorsions de notre société consiste à accorder de l'attention à l'éducation, y réfléchir et faire des choix conscients. A quel point un excès de catégories crée-t-il une pensée qui privilégie uniquement les différences au détriment de la recherche de similitudes et de connexions? A quel point

une école qui décontextualise les objets et les situations, confondant ainsi l'information et la connaissance (qui ne s'obtient qu'en organisant et établissant des liens entre les parties) apprend-t-elle à penser par fragments séparés? A quel point la négation des émotions comme partie intégrante des processus d'apprentissage et d'éducation déforme-t-elle le processus global de la connaissance? On peut poser à l'infini ce genre de questions et souligner combien notre culture scolaire est hiérarchique et discriminatoire envers les langages (2), les processus d'enseignement-apprentissage et l'approche générale des enfants et des jeunes vis-à-vis de l'exploration, la compréhension et la construction de la réalité. Dans l'un de ses livres, Gregory Bateson, partisan de la réunion de toutes les choses, réfléchit à l'importance d'une approche esthétique pour connecter entre eux les éléments de la réalité. Citant une question qu'il posait à des élèves d'une école d'art, il explique son propos d'une affirmation que j'ai toujours trouvée très belle: "... par esthétique, j'entends: sensible à la structure qui relie" (3). Je crois que pour se définir comme telle, la pensée artistique doit nécessairement s'inscrire dans une relation intense, empathique envers les choses. Il ne fait aucun doute que cette approche aide à sonder et révéler les structures cachées de la réalité, à dresser des cartes qui unissent les processus logiques et les processus émotionnels, les techniques et les expressions. Il s'agit là d'un excellent parcours d'apprentissage. Outre l'introduction de nombreux matériels, de diverses techniques et de la pensée simultanée des mains et du cerveau, c'est principalement sur la base de cette idée que nous avons introduit l'atelier, animé par une personne de formation artistique, dans les écoles maternelles de Reggio Emilia à la fin des années 1960. Conscients de la discrimination pratiquée

par notre culture scolaire vis-à-vis des langages définis comme expressifs (visuel, musical, poétique, corporel, alors qu'en réalité, tous les langages possèdent leur propre capacité expressive), nous avons introduit l'atelier comme une garantie, pour défendre la complexité des processus de connaissance. Notre intention était d'utiliser l'imagination comme élément unificateur des diverses activités et de considérer l'esthétique de la connaissance (Malaguzzi parle de "vibration esthétique") comme "une poussée qui plonge ses racines en nous et nous amène à choisir parmi des modèles d'action, de pensée, d'imaginaire" (4). L'atelier des écoles reggienes a choisi le langage visuel non pas comme une discipline séparée et réservée exclusivement à quelques activités traditionnellement liées à ce langage (dessin, sculpture, peinture) mais comme un outil pour bâtir des ponts et des relations entre les expériences et les langages différents. Nous savons bien que tout langage, s'il doit être parlé et manié avec compétence, nécessite un apprentissage spécifique et approfondi. Nous sommes d'avis que cet élément est très important et ne doit pas être perdu de vue. Toutefois, nous sommes également convaincus que pour être véritablement cultivé et prêt à se mettre en relation avec d'autres langages, un langage a besoin de se nourrir de ces derniers et de dialoguer avec eux. Nous sommes tout aussi convaincus que la fonctionnalité ne peut être séparée de l'expressivité: en réduisant sa diversité et ses composants, on appauvrit le langage et amenuise sa capacité d'évoluer. C'est parce que nous sommes clairement conscients de la complexité de la trame qui unit toutes les choses que nous revoyons régulièrement d'un oeil critique l'organisation de notre travail et la modifions autant que possible afin qu'elle puisse rester en phase et entretenir une relation vivante avec les théories et la didactique qui constituent les racines de notre oeuvre.

La même analyse critique s'applique à l'environnement scolaire, que nous avons toujours considéré comme un élément important, faisant partie intégrante de l'éducation. Ce souci particulier de l'espace et de sa valeur éducative, a conduit à la rédaction du livre *Bambini, spazi, relazioni* (Enfants, espaces, relations) (5), recherche d'un environnement adapté à l'enfance, conduite avec des architectes de l'école post-universitaire Domus Academy de Milan. Cet échange entre des cultures professionnelles différentes me paraît révélateur d'une approche évolutive vis-à-vis d'un thème important qui, à travers le dialogue entre compétences différentes, a affronté de nombreux problèmes au départ de plusieurs points de vue différents. C'est la même approche qui a servi de guide ces dernières années à Reggio Children pour coordonner des projets de formation des pédagogues et des responsables d'atelier et de promotion de l'entreprise féminine et qui guidera également les initiatives futures. Notre proposition ne se résume pas à rassembler une série d'experts en diverses disciplines. Nous confirmons au contraire notre souci de privilégier des enseignants et des professionnels capables d'une approche transversale vis-à-vis des différents langages, et notre souci de développer les connexions, tout en essayant de faire évoluer nos théories pédagogiques et nos projets didactiques. On ne peut comprendre le rôle joué par l'atelier au sein des crèches et des écoles maternelles de Reggio que si l'on est convaincu que: - les racines qui génèrent la connaissance sont multiples - le processus d'apprentissage n'est pas linéaire - la réalité possède de nombreux points de vue - toutes les choses "dansent" ensemble. Il serait trop naïf de penser qu'il suffit d'engager un responsable d'atelier au sein d'une communauté scolaire pour modifier



Ci-contre, en bas: "Petits chevaux", série de photos retraçant la conception de chevaux d'argile. École maternelle Diana.



Ci-contre, de gauche à droite: Enfants et jeux de lumières. Enquête mathématique autour du zéro. Peinture grand format de l'Atelier.

Sur cette page: Des enfants de 4 et 5 ans présentent les motifs qu'ils ont réalisés sur le rideau de la scène de théâtre, photographies numériques prises par les enfants, École maternelle Diana.

...nous comprendrions aisément que la partie logique et la partie expressive coexistent...



réellement le processus éducatif; le changement doit commencer aux racines, avec une pédagogie et un atelier qui travaillent main dans la main aux connexions des langages.

L'un des principaux instruments de cet entrelacement est le grand travail quotidien d'observation et de documentation visuelle des processus à l'oeuvre chez les enfants dans les crèches et écoles maternelles. Ce travail nous a permis de recueillir une grande quantité de matériel à analyser, interpréter et discuter. Lorsque nous parlons de rendre les processus visibles, nous sommes conscients des difficultés (certains parlent même d'impossibilité), mais les fragments que nous récoltons sont tellement précieux et le travail de réflexion des enseignants est si important, que nous pouvons considérer ce travail de documentation comme la source la plus extraordinaire de connaissance et d'évolution de notre métier.

Le matériel, en effet, est précieux non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les enfants, les familles et pour quiconque souhaite se rapprocher des stratégies de la pensée enfantine. Au cours des récentes recherches menées en collaboration avec le groupe de chercheurs du Project Zero de l'université de Harvard *Making learning visible* (6), nous avons approfondi un aspect de ce travail et tenté de clarifier et rendre visibles l'entrelacement et la relation qui unissent l'apprentissage individuel à celui du groupe, les avantages qu'en retire l'apprentissage individuel et la façon dont l'apprentissage des individus et celui du groupe ont tendance à emprunter des chemins

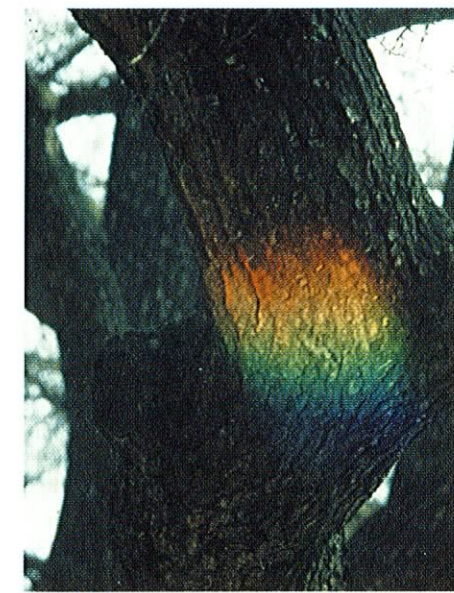
multiples et entrecroisés. Pour conclure ces brèves réflexions, je présenterai deux exemples, tirés des archives du travail de documentation. J'invite le lecteur à considérer et interpréter ces épisodes comme un témoignage des théories exposées jusqu'ici, et les images (une petite sélection d'une documentation plus large) non pas comme un commentaire de l'écrit mais comme un choix de communication qui mêle entre eux deux langages: l'écrit et le visuel.

Les personnes ont une dimension (7)
Francesca (5 ans et demi) a choisi de dessiner une table et des personnes assises autour. Elle commence par représenter deux personnes de profil (c'est, en acte, une évidente rotation conceptuelle et formelle qui évoluera à travers le temps et les occasions), puis un personnage vu de derrière et à la fin, elle dessine la tête de la personne vue de face [dessin 1]. Elle s'arrête et commente à voix haute "Mais, cette personne est suspendue en l'air!". Elle réfléchit un instant puis se lève, appuie la feuille à l'envers contre la vitre de la fenêtre et au dos, à contre-jour, elle complète le dernier personnage à peine commencé [d.2].

Après avoir décidé de la position de la ligne du sol, ancrant ainsi le personnage au sol, Francesca retourne à sa place, retourne la feuille et ne calque du personnage que la partie visible au-dessus du plan de la table [d.3]. Environ une semaine plus tard, nous proposons à nouveau la copie d'après nature d'une table avec des personnes assises autour.

Francesca réalise un dessin (dont je montre un détail) [d.4] qui présente un problème analogue: une main apparaît comme isolée dans l'espace. Lorsque je demande: "Pourquoi as-tu laissé un espace vide entre la main et le corps?" Francesca me regarde d'un air quelque peu compatissant et me répond: "Je ne pouvais pas voir le bras, donc je ne l'ai pas dessiné, mais le bras est là et j'ai dû lui laisser de la place, sinon, comment veux-tu qu'il s'y trouve?". J'ai retrouvé ce type de solution, avec des commentaires analogues, chez d'autres enfants, dans des contextes différents qui présentaient néanmoins le même problème. Trop souvent, à l'école, le dessin est sous-estimé, ses possibilités sont négligées. Dès lors, il est rare qu'il puisse complètement évoluer en tant que langage. Pourtant, le dessin est un instrument d'une précision extraordinaire pour sonder et interroger la réalité et l'interpréter. Si, au lieu de considérer uniquement le résultat final d'un dessin, nous apprenions à en révéler le processus, nous comprendrions aisément que la partie logique et la partie expressive coexistent, que les deux s'entrelacent et participent à l'invention créative.

Science ou magie? (8)
Nous faisons souvent le choix pédagogique d'aborder un sujet de plusieurs points de vue et à l'aide de plusieurs langages, car nous croyons que cette approche aboutit à une connaissance plus profonde du sujet ou du contexte examiné. Nous confions à trois enfants âgés de 5 et 6 ans, un bol de verre, une cruche d'eau, une pile et un miroir et leur lançons un défi:



est-il possible de créer un arc-en-ciel à l'aide de ces objets? Les enfants commencent à expérimenter et combiner les éléments de différentes façons. Les essais sont nombreux, l'obstination est intense, le résultat est passionnant.

Au cours de la recherche, les enfants découvrent qu'en plongeant le miroir dans le bol rempli d'eau à un angle adéquat, ils obtiennent la réfraction de la lumière, l'arc-en-ciel, qui se reflète sur toutes les surfaces.

Une forte intuition les pousse ensuite à remplacer la lumière de la pile par celle du soleil et ils s'enthousiasment à l'idée de créer des arcs-en-ciel à l'extérieur, sur les murs, les arbres. Ils commencent à formuler des hypothèses théoriques sur la formation du phénomène physique. Ils conçoivent une grande installation capable de créer des arcs-en-ciel sur la base de leurs découvertes et des règles qu'ils ont devinées grâce à leur capacité de visionner une réalité possible. Ils lancent: "Arc-enciélistons le monde". Dans l'euphorie de la recherche, on ajoute aux premiers éléments - le soleil, l'eau, le miroir -, un petit carton blanc et une paille. L'arc-en-ciel se reflète sur le petit carton blanc. En soufflant doucement dans la paille plongée dans l'eau au rythme d'une musique, les mouvements de la surface de l'eau font danser l'arc-en-ciel de manière surprenante, créant des lignes courbes et des pics chromatiques.

Magie, science, esthétique, physique et imagination, hasard et répétitions et bien d'autres choses encore voyagent, étroitement enlacés, faisant d'un phénomène physique, trop souvent livré aux enfants comme un simple exercice déjà résolu, un parcours à explorer et découvrir, plein de curiosités, d'émotions et de beauté. Les technologies informatiques ont amené

une logique et une fantaisie, une exploration et des imaginaires partiellement différents. Elles ont surtout agrandi les possibilités dans quelques domaines et modifié le temps nécessaire à l'élaboration. La rapidité avec laquelle les enfants peuvent varier formes, dimensions, couleurs des images qu'ils ont eux-mêmes scannées et dont ils sont presque toujours les auteurs, la possibilité de les superposer, déplacer, composer de tant de manières différentes, de garder les différentes étapes en mémoire, comptent probablement parmi les aspects qui modifient le plus la construction des processus traditionnels de l'image. L'introduction de ces nouveaux moyens d'expression confirme, eux aussi, l'importance d'une approche qui travaille sur les connexions tout en orientant les instruments et la matière utilisés dans une direction créative. Nous abandonnons vite les programmes conçus pour les enfants, car ils sont presque tous structurés à l'aide de procédures simplifiées qui exigent peu et offrent peu à leur intelligence. C'est avant tout en observant et enrichissant les stratégies utilisées par les enfants pour apprendre les programmes d'adultes (Photo Shop, Page Maker, etc.) que nous avons pu formuler des propositions permettant aux enfants de développer leur créativité. Je lance une invitation intéressante (et quasi indispensable) aux enseignants. Je les invite à observer et analyser les processus réalisés à l'aide d'instruments traditionnels et informatiques, afin de les comparer et comprendre comment et combien les processus d'apprentissage se modifient mutuellement.

Les recherches réalisées jusqu'ici sur des thèmes et des projets divers sont très intéressantes. Elles méritent d'être poursuivies en s'appuyant sur l'imagination, la logique, les sens, les images mentales,

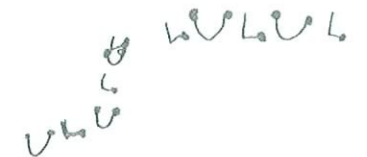
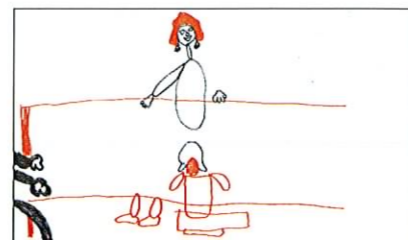
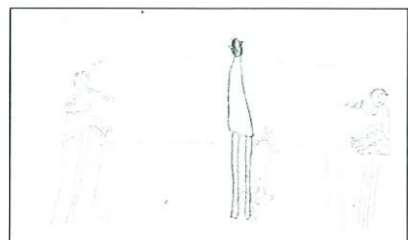
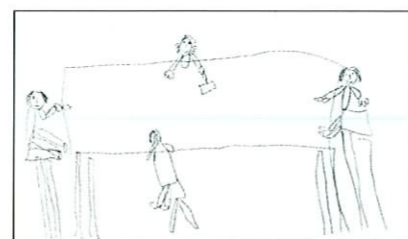
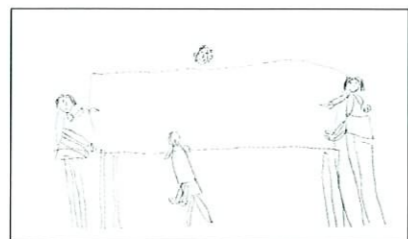
les constructions métaphoriques. Les rapports à la réalité doivent être mis à jour sur la base des possibilités et des processus que les nouveaux instruments permettent ou ne permettent pas. Ce qui importe, c'est de continuer à utiliser simultanément les instruments anciens et nouveaux, de les mettre en relation, de faire en sorte qu'ensemble, les enfants et les enseignants conservent une attitude de recherche et de curiosité.

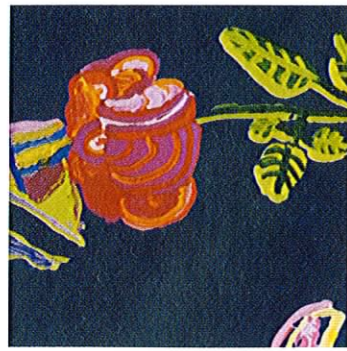
Notes
(1) Edgar Morin, *La testa ben fatta* (La tête bien faite), Milano, Raffaello Cortina, 2000, pag. 20.
(2) Par langages, on entend les divers champs du savoir.
(3) Gregory Bateson, *Mente e natura* (La nature et la pensée), Milano, Adelphi, 1984, pag. 22.
(4) Par C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia alla educazione dell'infanzia* (Les cent langages des enfants. L'approche adoptée par Reggio Emilia envers l'éducation des enfants), Bergamo, Junior, 1995, pag. 81.
(5) Par G. Ceppi, M. Zini, *Bambini, spazi, relazioni. Metaprogetto di ambiente per l'infanzia* (Enfants, espaces, relations. Pour une culture de l'environnement de l'enfance), Reggio Emilia, Reggio Children, 1998.
(6) Project Zero e Reggio Children, *Making Learning Visible: Children as Individual and Group Learners*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2001.
(7) Archives de l'école maternelle municipale Diana, par Laura Rubizzi et Veà Vecchi, 1996.
(8) "Scienza o magia?" (Science ou magie?) Cahier de recherche et d'étude - Archives de l'école maternelle municipale Diana. Par Marina Castagnetti et Veà Vecchi, 1993.

Veà Vecchi est responsable d'atelier et Consultante auprès de Reggio Children. info@reggiochildren.it

Sur cette page: "Personnes assises à table" Francesca 5,3 ans, processus de la représentation graphique. École maternelle Diana.

Ci-contre: Découverte d'un arc-en-ciel. École maternelle Diana.





Créer des connexions

C'est en 1981 que la Suède découvre le travail de Reggio Emilia, à travers l'exposition "Les cent langages des enfants", organisée au musée d'art moderne de Stockholm. Nombre d'entre nous pensions à l'époque qu'il s'agissait d'art infantile et non de pédagogie au sens large du terme. Cette confusion était due à la beauté et à la sophistication du travail. Maintes lectures approfondies et deux décennies de visites d'étude à Reggio Emilia nous ont aidés à mieux comprendre le contexte général. Au début nous comprenions leur pratique comme similaire à la nôtre, en Suède, mais tout simplement meilleure. Lorsque nous parlions de leur expérience, nous utilisions des termes comme "la centralité de l'enfant" et "programme émergent".

Aujourd'hui, notre compréhension a franchi une étape de plus. Nous avons compris que Reggio Emilia a construit un espace pédagogique nouveau et différent. Un espace relationnel, dans lequel la création de connexions est le souci principal. Un espace qui célèbre la complexité des processus de la pensée en explorant de nouvelles relations avec l'art, le dessin, l'architecture, la science, la philosophie. L'école devient un environnement riche d'informations, où non seulement la parole écrite est valorisée, mais aussi, les images et les sens élargissent la signification de l'apprentissage. Les langages du son, de l'odeur, de la lumière et du toucher renforcent la perception de la connexion entre toutes choses (abordé dans la publication de 1998 de Reggio Children *Enfants, espaces, relations*).

La grande séparation

Pour construire un espace relationnel, les pédagogues de Reggio Emilia ont franchi les frontières entre la raison et l'intuition, la cognition et l'émotion, le corps et l'esprit, la logique et l'imagination – ces mêmes frontières qui caractérisent la pensée occidentale depuis le siècle des lumières. Ces dichotomies gouvernent notre vision du monde et nos actions. Elles établissent un ordre hiérarchique parmi les choses, créent un monde de séparation, de catégories, de divisions entre les disciplines. Comme le suggère Veà Vecchi dans son article, le problème, selon Edgar Morin, n'est pas tant d'ouvrir les frontières entre les différentes disciplines que de veiller à ce que ces frontières ne soient jamais créées. Les théories de l'éducation soulignent de plus en plus à quel point il est important de relier des sphères autrefois perçues comme séparées. Dans la réalité toutefois, l'éducation encourage la séparation plutôt que les connexions. C'est la raison pour laquelle nos écoles n'arrivent pas à doter nos enfants et nos jeunes des outils nécessaires pour donner un sens à leur vie quotidienne. Veà Vecchi prétend qu'il ne suffit pas d'amener un atelierista dans la

classe pour modifier la pensée et les actions éducatives traditionnelles. Le changement, selon elle, proviendra d'une théorie de l'apprentissage et d'un atelier où l'on travaille à la connexion entre les cent langages dont nous disposons. Je suis sûre que beaucoup d'écoles s'inspirant de Reggio Emilia ont péniblement pris conscience de cette réalité lorsqu'elles ont engagé un artiste ou un professeur d'art ne partageant pas la vision d'un enfant compétent, ni une conception nouvelle de la connaissance et de l'apprentissage. C'est ici que Reggio a réussi à dépasser le discours sur l'art pour arriver au discours sur l'apprentissage. Pour cela, elle a dû franchir des frontières et canaliser l'intérêt vers les connexions et les processus, plutôt que vers les résultats et les produits du travail des enfants. Il ne s'agit pas pour autant de dévaloriser les résultats du processus créatif et artistique, mais plutôt d'en prendre davantage conscience et le rendre visible en le documentant. Il s'agit en outre de reconnaître que la valeur de ce qui se déroule au sein de l'atelier ne se mesure pas seulement en termes de ce que nous accrochons au mur, ce que nous encadrons ou exposons.

Logique et devenir nouveaux

En règle générale, la science de l'éducation cherche à réduire la complexité, alors que Reggio Emilia se risque à l'explorer et à multiplier les connexions qu'elle renferme. Dans le monde des cent langages- une métaphore utilisée à Reggio pour désigner les multiples sources de la connaissance - les relations et les connexions semblent revêtir une signification nouvelle et proposer une nouvelle logique, très différente de la logique traditionnelle que l'on retrouve dans la notion de linéarité. Une logique selon laquelle, nous dit Veà Vecchi, les racines de la connaissance sont multiples, le processus d'apprentissage n'est pas linéaire, la réalité présente de nombreux avantages, et les choses "dansent ensemble". Cette logique va à l'encontre de l'idée répandue de la multidisciplinarité, qui consiste à faire appel à des professionnels de disciplines différentes. Pour Gilles Deleuze, philosophe français, la pensée est avant tout expérimentation, et ne peut être comprise qu'au travers des connexions qu'elle suscite. Les connexions ne sont pas nécessairement données, l'individu doit les fabriquer ou les vivre et ce faisant, apprendre. Les enseignants et les chercheurs qui parviennent à s'impliquer dans cette expérimentation, apprendront que le fait de créer davantage de connexions donne lieu à une intensité hors du commun. Une intensité qui souvent, nous bouleverse car elle nous met en présence de quelque chose qui ne cadre pas avec nos visions et nos compréhensions habituelles des enfants et de la pédagogie. C'est ce que Gilles



Palette de couleurs utilisée lors de la réalisation de motifs sur le rideau du théâtre Arioste, d'après *Le rideau*, édité par Reggio Children.

Deleuze appelle le "devenir", et ce que Loris Malaguzzi entendait par "vibration esthétique". Cette traversée expérimentale des frontières implique une sorte de confiance – confiance en un aboutissement, bien que l'on ne sache pas encore bien lequel.

Pour Deleuze, cette confiance dans le fait que quelque chose d'inattendu, de surprenant, de provocant, pourrait découler des connexions que l'on crée, revenait à *croire dans le monde*.

Pour Malaguzzi, c'était comme *sauver le monde*: comme il nous l'a dit lors d'un séminaire à l'Institut de l'Éducation de Stockholm en 1993, "J'ai sauvé mon monde et j'ai toujours essayé de le changer". Cette phrase peut sembler naïve et optimiste, mais à mes yeux, elle dénote une forme de réalisme, une croyance en de nouvelles rencontres, forces, pensées qui ne sont pas encore contenues ni répertoriées dans nos programmes et nos méthodes.

Cette croyance implique davantage de responsabilité éthique et politique, un vibrant accueil de l'inconnu, que l'inconnu soit un autre type de pensée ou un autre être humain. Elle est une forme d'*éthique affirmative* qui défie la certitude cartésienne, naît *dans l'art de l'écoute* et communique un message de *bienvenue et d'hospitalité*.

ATELIER³



M O B I L I E R P O U R L ' E N F A N C E

design Studio Zini _ expertise pédagogique Reggio Children

Gunilla Dahlberg est Professeur d'Éducation à l'Institut d'Éducation de Stockholm.

Pour plus d'information contactez: gunilla.dahlberg@lhs.se

La ville, ses images, ses idées, ses théories La recherche et le guide "Reggio tutta"

Simona Bonilauri, Tiziana Filippini, Mara Davoli et Gino Ferri



Si la ville fait l'objet d'une étude approfondie, c'est davantage en raison de son actualité et de son émergence culturelle plutôt que d'heureuses convergences locales. Reggio Emilia est une ville qui, grâce à ses dimensions, a pu entretenir pendant longtemps un lien important entre ses institutions et la communauté, mais qui, bien avant encore, s'est appuyée sur des épisodes de solidarité et de participation pour créer une expérience éducative pour les plus petits. La volonté de relier la ville, l'éducation et les enfants est un trait original et intrinsèquement lié aux événements locaux. La ville n'aurait toutefois pas manqué de charme car elle est tout à la fois ordinaire, quotidienne, inévitable et difficile. Le projet de recherche n'est autre que la version revue et mise à jour d'un parcours mis au point en 1982 par Loris Malaguzzi et qui concerne toutes les écoles maternelles. L'ensemble du travail se développe en deux phases. La première, une enquête cognitive verbale, donne aux enfants la possibilité de raconter la ville selon ce qu'ils en pensent, la façon dont ils l'habitent et l'interprètent. L'héroïne du récit, qui prendra la forme d'une conversation, n'est autre que la ville en tant que contexte général et plus particulièrement, la ville dans laquelle vivent les enfants: Reggio Emilia. La seconde phase, plus spécifique et diversifiée est confiée à un groupe plus restreint d'écoles et consiste à repérer des projets et des approfondissements qui aboutiront à un Guide de la Ville de Reggio réalisé par des enfants et intitulé: *Reggio tutta*.

Au cours de la première phase, pour organiser le matériel récolté au fil des conversations avec les enfants, nous sommes passés par un premier niveau de lecture. Nous nous sommes servis de quelques noyaux thématiques pour constituer des catégories destinées à classer le matériel verbal, pour accéder ensuite à un second niveau de lecture. Ce dernier repère, par le biais de l'interprétation, de nouveaux noyaux sémantiques ou relatifs au sens. Il s'agit de schémas conceptuels qui ne coïncident pas nécessairement avec les expressions linguistiques.

Ces cartes se dessinent au travers des paroles des enfants, d'images multiples, partielles, autobiographiques et imaginaires. Ainsi dotée d'une moindre matérialité, la ville est pratiquement impossible à circonscrire en une image univoque. C'est comme s'il existait plusieurs villes dans la ville (implosion), comme si la ville appartenait au monde, relevait d'une cosmogonie plus complexe (explosion). Les images que les enfants savent construire et exprimer sont des sens possibles. Plutôt

que de limiter la modernité de la ville à une idée bien précise et articulée, ils lui rendent, en dépit des nombreuses approximations, toute sa vitalité et son énergie. Ces sens, dont nous n'avons perçu qu'une partie, peuvent être utilisés comme des optiques de lecture pour interpréter la ville. En voici quelques-uns.

LA VILLE DECHIFFRABLE

Les édifices de la ville – les maisons – constituent sans doute son trait distinctif, mais il n'est pas le seul. Il y a aussi la perception de sa densité, de sa multitude et de ses dimensions.

La densité, ou l'intensité de la ville, s'applique à son territoire bâti mais aussi à d'autres éléments de mobilité qui s'adressent non seulement à une perception visuelle mais aussi à des sens plus diffus et intégrés. Ces éléments mobiles sont les gens, la confusion, le trafic, la plénitude:

la ville est comme un grand magasin, le plus grand qui soit, où l'on peut rencontrer une foultitude de gens et de choses.

Les typologies architectoniques de la ville sont bien définies car elles se différencient de celles d'autres lieux, où, dans certains cas, il est impossible d'habiter:

pour moi, les maisons sont toutes attachées... à la campagne, il y a moins de maisons et elles sont toutes détachées...

La ville se fait de moins en moins générique et de plus en plus spécifique, car les enfants procèdent par différences et ressemblances avec les autres habitats: ville-village, ville-Pôle Nord, ville-Pôle Sud, ville-campagne. La dimension et la densité deviennent alors des éléments décisifs et forts d'identification de la ville:

...là où il n'y a pas de ville, il y a peu de maisons, peut-être même pas du tout, comme au Pôle Nord où il fait si froid et sans doute que là, ils ne construisent pas de ville quand il fait froid...

Dans la recherche de cette identité relative, le regard des enfants semble à la fois se localiser (focalisation sur la ville) et se délocaliser dans un glissement apparent. Dans ces passages, la ville devient presque plus opaque, comme si les enfants l'avaient perdue de vue.

Les enfants font la différence entre habitat naturel et artificiel, entre état naturel et modifié: la ville est un environnement artificiel par opposition à naturel.

La ville ne naît pas, elle est construite; elle ne meurt pas mais elle peut être détruite. L'état naturel ne coïncide plus avec la campagne, qui historiquement, avait représenté l'autre pôle d'une opposition largement utilisée en sociologie pour distinguer l'environnement urbain et non urbain. A Reggio, on trouvait autrefois à faible distance, un paysage très différent. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. Il suffit de penser à l'axe de la via Emilia, où les intervalles entre une ville et l'autre ont

désormais disparu.

L'opposition ville/campagne semble en effet avoir perdu de son évidence, y compris aux yeux des enfants, parce que l'expansion de la ville (au sens du lieu bâti) a dilué et raréfié cette opposition en homogénéisant les décors:

il y a des hommes qui sont des paysans et qui habitent près d'une maison... mais ils voient quand même un peu de la ville... Puisque cette opposition n'est pas aussi nette, les enfants évoquent d'autres environnements, ils élargissent le champ de la confrontation et semblent devoir parfois pousser leur exploration très loin. En passant ainsi d'autres habitats en revue, sur la base soit d'une expérience directement vécue soit d'informations et apprentissages indirects, les enfants qualifient la non-ville. La non-ville est: un bois, une montagne, un désert, une jungle, un petit village:

en ville, il n'y a pas d'animaux, ce sont les hommes qui y vivent. Le kangourou vit en Afrique... la jungle est un pays tellement plein de plantes qu'on y trouve des animaux qui y vivent...

Quoi qu'il en soit, ce jeu de rapports aboutit à l'identification de nouveaux traits distinctifs qui font de la ville un environnement domestiqué, une synthèse entre nature et artifice. Les enfants se délocalisent et se décentrent pour pouvoir ensuite tenter une description synthétique et provisoire de la ville:

la ville, c'est là où l'on peut construire des maisons... il y a le chat, le chien, la grenouille... les rats, les fourmis, les poissons dans les fontaines. A la campagne, il y a des vaches, des paysans... En ville, il y a des gens, mais il n'y a qu'un chat et un chien et c'est tout. Et puis, on y trouve quand même un petit bout d'herbe et des arbres qui ne piquent pas...

La spécificité de la ville est progressivement obtenue, au fil d'une même conversation, car c'est le temps et la confrontation qui permet aux enfants d'ajuster de plus en plus leurs définitions, qui se font moins génériques, moins abstraites et moins condensées. On pourrait dire que la ville est déchiffrable mais "irréductible".

LES VILLES CONTINUES

Il semblerait que la ville soit un continuum de villes qui se succèdent mutuellement et c'est un peu comme si une ville en particulier ne possédait pas de lieu exactement défini et délimité, sa propre et unique corporéité vectorielle et hiérarchique:

une ville commence là où une autre s'arrête, et ainsi de suite...

Non seulement la ville est continuum de villes mais elle est aussi l'idée même de la ville qui semble s'étendre à l'infini de façon à ce que la dimension ne doive pas seulement s'interpréter en termes de

grandeur (grande, grosse, nombreuse...) mais aussi d'expansion diluée et raréfiée (dans le sens horizontal), comme nous le disions plus haut, imprenable. Comme si la ville se multipliait en dehors d'elle-même mais aussi à l'intérieur d'elle-même: il y a de nombreuses villes dans la ville.

Le caractère physique de la ville n'est pas seulement établi par des signes extérieurs (éléments urbains), mais aussi par des références à des expériences significatives. Dès lors, la ville est également un objet autobiographique:

la ville commence par l'endroit où elle se termine, quand quelqu'un y entre, elle commence, mais lorsqu'il en sort, la ville se termine...

LA VILLE COMME OBJET AUTOBIOGRAPHIQUE

Les enfants semblent avoir besoin de se référer à des espaces qui, en vertu de relations significatives, se transforment en lieux où ils ont vécu des expériences, où ils ont pu laisser une trace.

Cette fois encore, la ville est racontée à travers des images partielles, autobiographiques, qui correspondent à des lieux chargés de sens, comme la ville-magasins, la ville-campagne, et l'utilisation d'une expression récurrente: ma ville.

...mais à la ville-campagne, il y a des lions, même que ma maman m'a un jour assis sur une statue lion... mais la ville-magasins vend des tricots et aussi des bonbons... et puis elle vend aussi des pets-de-nonne et des pâtes et puis encore d'autres bonbons encore meilleurs!

LA VILLE COMME LIEU D'INFORMATIONS

Les images de la ville élaborées par les enfants sont empruntées au système des médias et sont fortement codifiées, si bien que nombre d'entre elles puisent à même l'imaginaire. La ville devient l'occasion d'élaborer des cosmogonies qui, de toute évidence, ne découlent pas d'expériences directes:

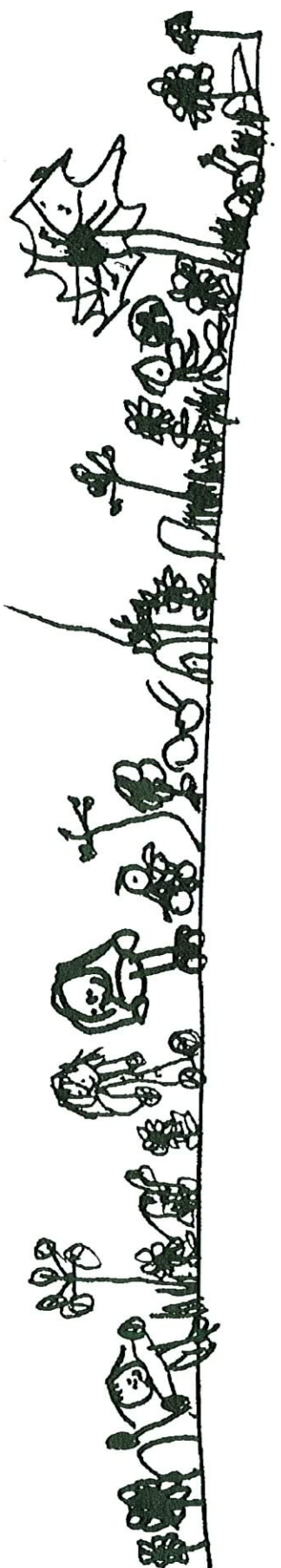
...dans le ciel... au-dessus du ciel, j'ai vu une petite maison et quelqu'un monter dessus, là-haut, dans le ciel ! puis, il est allé encore plus haut, dans l'univers, qui veut dire planète... ça veut dire... l'univers, c'est l'espace, alors il est arrivé au-dessus de l'espace, puis il a mis un petit drapeau et il s'est envolé... non, mais au-dessus de l'espace, c'est encore le soir... au-dessus de la ville, il y a le ciel, et au milieu... il y a d'abord le ciel, puis l'espace, puis après l'univers...

LE CARACTERE NATUREL DE LA VILLE

La ville est construite par les hommes. On peut habiter ailleurs qu'en ville, mais la ville a ceci de particulier qu'elle semble être le lieu idéal pour la réalisation de l'individu. La ville est en quelque sorte

A Melania, chaque fois que l'on sort dans la rue, on est plongé dans un dialogue... Italo Calvino - Le città invisibili





...les villes ont une forme croisée: elle sont ainsi faites pour qu'on puisse aller ici, là, en haut, en bas.

L'environnement naturel de l'homme parce qu'elle répond aux besoins les plus naturels et les plus élémentaires de la survie: s'abriter, manger, dormir, marcher.

...sinon, où les gens iraient habiter?! Et comment feraient-ils?! Et comment feraient-ils des enfants?! ...la ville sert à se protéger de tout ce qui arrive... parce qu'elles sont très importantes, le chef du monde l'a décidé! si nous ne le faisons pas, nous ne vivrions pas, si les villes ne naissaient pas, les enfants ne naîtraient pas, et les mamans non plus ne naîtraient pas! Tout serait vide, il y aurait de l'eau partout...

Le caractère indispensable et nécessaire de la ville est aussi lié à des besoins plus évolués de rencontre, de communication, de plaisir esthétique et de plaisir ludique. Les paroles des enfants n'ont rien d'anti-urbanistique, ils sont incapables d'imaginer quelque chose qu'ils n'aiment pas, d'imaginer que la ville pourrait être différente:

...elle est utile parce que quand une personne a envie de dire bonjour, elle le dit... on peut dire bonjour à quelqu'un d'autre... en ville, on se marie, parce qu'il y a beaucoup d'églises. En ville, on rencontre des gens, on fait des rencontres d'amour, d'amitié... A la campagne, on ne fait que travailler et il y a des moustiques...

REGGIOTUTTA

Le guide de la ville réalisé par des enfants La séduisante idée de demander aux enfants de devenir les interprètes et les narrateurs de leur propre ville, en leur proposant de réaliser un guide de Reggio Emilia, découle naturellement de l'enquête intitulée "Idées, hypothèses et théories des enfants sur la ville".

L'entreprise n'est pas simple: l'expérience de la ville plonge ses racines dans une trame complexe de références étroitement liées, où les relations et les vécus donnent corps à des connaissances, à des récits et des évocations empreintes d'une forte connotation autobiographique.

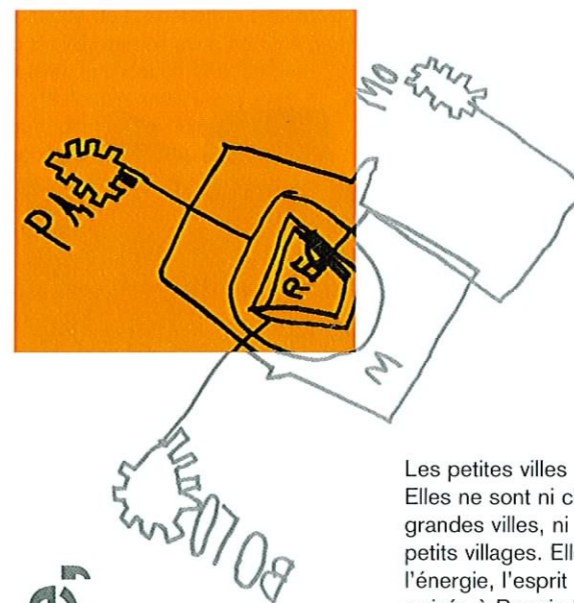
Pour les enfants qui, au cours de l'enquête, sont appelés à faire des recherches autour des images de la ville, en discuter les définitions possibles, les origines, les formes et les limites, cela revient à parler implicitement de leur propre ville, même si celle-ci reste vague, en toile de fond. Le regard sur Reggio et les récits qu'en font les enfants changent lorsque, avec eux, nous pénétrons au coeur du projet d'élaboration du guide: assumer le rôle d'interprètes de la ville en accueillant la pensée de l'autre, avec ses désirs, ses besoins, ses attentes possibles a pour effet immédiat de déplacer le point de vue, de se mettre à la place de l'autre. A marcher ainsi à côté d'un visiteur imaginaire, un portrait de la ville se dessine peu à peu: une texture dense faite d'histoires et de parcours croisés qui conservent tout le caractère subjectif des regards et des vécus des narrateurs. Un portrait qu'il est difficile d'enfermer dans les pages d'un livre parce que, au fil du dialogue des enfants, chaque fragment d'histoire en appelle d'autres qui refont surface dans les souvenirs personnels: les images se multiplient, s'entrelacent, se composent et se recomposent, dessinant de la ville de multiples identités qui renferment la dimension du temps, de l'espace et de la vie quotidienne.

Texte et images tirés du livre *Reggio tutta. Un guide de la ville réalisé par les enfants* © 2000 Ville de Reggio, Service Education, crèches et écoles maternelles, édité par Reggio Children.

S. Bonilauri, pédagogue simona.bonilauri@municipio.re.it
T. Filippini, responsable de la coordination pédagogique tiziana.filippini@municipio.re.it
M. Davoli, responsable d'atelier à l'école maternelle Neruda neruda.sci@municipio.re.it
G. Ferri, enseignant à l'école maternelle Neruda.
Scuole e Nidi d'Infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia.



[Bruner]



Reggio, ville de courtoisie, curiosité et imagination

Les petites villes offrent un attrait particulier. Elles ne sont ni chaotiques comme les grandes villes, ni suffocantes comme les petits villages. Elles suscitent l'imagination, l'énergie, l'esprit de communauté. A mon arrivée à Reggio Emilia, où j'étais invité pour découvrir les crèches les plus célèbres du monde, je m'attendais à un miracle "de petite ville", mais je n'étais certes pas préparé à ce que j'ai vu. En réalité, j'avais entendu parler de Reggio bien des années auparavant, dans les années soixante-dix. J'étais alors professeur en développement à l'Université d'Oxford (le légendaire "Yankee" d'Oxford) et dirigeais un programme de recherche en vue d'améliorer les écoles maternelles d'Angleterre, ce qui m'avait amené à passer l'Europe au crible, à la recherche de bons exemples. Mais même la brève visite que j'avais rendue aux excellentes écoles maternelles italiennes de l'époque ne m'avait pas préparé à Reggio. Ce n'était pas seulement le fait que les services à la petite enfance étaient meilleurs que tout ce que j'avais vu auparavant. Je m'attendais à quelque chose de ce genre et j'avais aussi entendu maintes fois chanter ces louanges lors de congrès internationaux sur la petite enfance. Ce qui m'a frappé à Reggio Emilia, c'est l'intensité avec laquelle l'imagination y est cultivée, ce qui renforce le sens du possible chez les enfants. Cette réalité exprimait quelque chose de profondément ancré dans la ville elle-même, quelque chose de très "reggiano". En effet, quiconque se rend à Reggio y rencontre une forme de courtoisie rare, une sorte de précieux respect mutuel. Ce type de courtoisie se gère sans doute plus facilement dans une petite ville: il reflète peut-être la prééminence de cette ville dans le champ des services sociaux. Quelle qu'en soit l'origine, il s'agit d'une qualité intrinsèque à ce lieu. J'aimerais pouvoir m'expliquer.

Cultiver l'imagination est primordial, mais il ne suffit pas de lire des contes de fées. C'est l'imagination qui nous protège de l'évidence et la banalité, des aspects ordinaires de la vie. L'imagination transforme les faits en conjecture. Même

une ombre projetée sur le sol n'est pas rien qu'une ombre, c'est un mystère. Essayez d'en dessiner une et vous comprendrez. Un jour, dans une école maternelle municipale de Reggio, j'observais des enfants de quatre ans et l'enseignant en train de projeter des ombres et s'efforcer de les dessiner. La concentration était totale mais plus surprenants encore étaient les idées librement échangées, les avis sur ce qui rendait les ombres si bizarres, ce qui les rapetissait ou les amplifiait ou, comme l'a demandé un enfant: "comment se fait-il qu'une ombre soit à l'envers?". L'enseignant faisait preuve d'autant de respect que s'il avait affaire à des lauréats de Prix Nobel. Tout le monde pensait à voix haute: "Que veux-tu dire par à l'envers?" a demandé un autre enfant.

Il ne s'agissait pas ici d'imaginations individuelles travaillant séparément. Nous étions collectivement impliqués dans ce qu'il y a probablement de plus humain chez les hommes, ce que les psychologues et les experts en primates se plaisent aujourd'hui à appeler "l'intersubjectivité" à savoir le fait d'arriver à une compréhension réciproque de ce que l'autre a en tête. C'est peut-être là l'extrême épanouissement de notre évolution en tant qu'humanoïdes, ce sans quoi notre culture humaine n'aurait pas pu se développer, et sans quoi toutes nos tentatives intentionnelles d'enseigner quelque chose échoueraient. Cultiver cette qualité nécessite une atmosphère de respect et de soutien réciproques, le genre de respect qui distingue les écoles qui réussissent, comme les établissements préscolaires municipaux de Reggio Emilia.

Texte extrait du quotidien "La Repubblica", avec son aimable autorisation. "Un Yankee parmi les mille voix de l'enfance", 14 janvier 1996.

Ci-dessus: La carte de Emilia Romagna. *Reggio tutta. Un guide de la ville réalisé par les enfants*, édité par Reggio Children.

Ci-dessous: Photo de Luigi Ghirri, La maison de Ludovico Ariosto, poète (1474-1553), 1985 Reggio Emilia.



MWV Vp4 J. S. Bach

Que ceux qui se lancent dans un projet songent à des actions susceptibles de transformer des situations existantes en situations désirées.

Loris Malaguzzi



Réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif basé sur la participation

Paola Cagliari, Angela Barozzi et Claudia Giudici

Les écoles italiennes utilisent généralement le terme de " participation " pour désigner la relation école-famille, même si ce terme unique englobe des théories, des expériences et des projets très différents. L'expérience vécue en Reggio Emilia représente l'une des multiples facettes de la participation.

Participatif par définition, le projet éducatif des crèches et écoles maternelles municipales de Reggio Emilia conçoit la participation de tous – enfants, enseignants, parents – comme l'essence même de son sens éducatif. Ce sens éducatif réside dans l'échange, le dialogue entre personnes différentes, la construction commune et la communication considérée comme une valeur. La séparation ou l'opposition cèdent la place à une rencontre qui favorise le dialogue entre les différences (rôles, idées, cultures différents) et à des négociations qui visent une construction commune. Les compétences des uns n'existent pas au détriment des compétences des autres. On reconnaît les aptitudes de chacun – enfants, enseignants, parents – à prendre

une part active dans la relation éducative et à apporter des savoirs complémentaires et nécessaires les uns aux autres.

Selon Carlina Rinaldi, "la participation est une stratégie éducative qui caractérise le fait d'être et faire l'école. La participation des enfants, des familles, des enseignants ne signifie plus seulement "prendre part" à quelque chose, mais plutôt en "être part", c'est-à-dire être l'essence, la substance d'une identité commune, d'un nous auquel nous donnons vie en participant. Ainsi notre expérience a-t-elle fusionné l'éducation et la participation: le quoi (l'éducation) et le comment (la participation) deviennent la forme et la substance d'un seul et même processus de construction" (1)

"Pour moi, la participation est une recherche de croissance à travers des moments de réflexion commune, des occasions d'échange, une réflexion élargie."

Extrait du Procès-Verbal du Conseil Infanzia Città (2), SCI Anna Frank

Dans le contexte de l'expérience éducative de Reggio Emilia, participation ne rime pas seulement avec implication des familles dans la vie de l'école, mais aussi avec valeur, trait d'identité de l'expérience tout entière, façon de concevoir les sujets de l'éducation et le rôle de l'école.

Avant même les parents, ce sont les enfants qui sont les sujets de la participation, les constructeurs actifs de leur apprentissage, les producteurs de points de vue originaux sur le monde. Ces points de vue, mis en dialogue avec ceux d'autres enfants, peuvent se transformer en une culture de l'enfance qui trouve sa place au sein même de l'école et du tissu social. Tout ceci n'est possible que si l'école assume pleinement la valeur et la pratique de la participation.

"Les écoles doivent être conçues non pas comme des corps séparés de leur contexte, mais comme des instruments profondément intégrés aux familles et au territoire auxquels ils se rapportent." Luciano (citoyen)

Les sujets de la participation sont les opérateurs de l'école et en particulier les enseignants, qui ne se contentent pas d'exécuter des programmes fixés par d'autres, mais participent à la construction des processus de connaissance de chaque enfant, du groupe d'enfants ainsi que du leur, qui est le fait d'apprendre à enseigner. Tout ceci passe par une écoute et une recherche partagées collectivement par tout le groupe de travail. La participation se fonde sur l'idée que la réalité n'est pas objective, que la culture est un produit social en constante évolution, que chaque sujet est porteur d'un savoir partiel et que pour construire un projet éducatif, les points de vue de tous, mis en dialogue dans un cadre de valeurs partagées, sont importants et pertinents. Telles sont les idées fondatrices de la participation, mais aussi, nous le croyons, le principe même de la démocratie.

Si elle se veut participative, l'école doit ouvrir des espaces, des lieux et des moments dans lesquels tous les sujets, enfants, enseignants, parents, puissent découvrir la possibilité de s'exprimer et d'être écoutés. Il s'agit là d'une première étape nécessaire, certes adoptée par de nombreuses écoles en Italie, mais qui se révèle insuffisante si nous voulons que la participation joue un véritable rôle actif et démocratique dans la construction du projet éducatif au sein de l'école et de la communauté.

En effet, chacun, enfant ou adulte, possède sa propre manière de participer, c'est-à-dire de prendre une part active, parce que les subjectivités sont différentes. Participer est un verbe que l'on peut conjuguer au singulier ou au pluriel. Chacun peut participer en tant qu'individu, apporter

sa propre contribution et recueillir individuellement les informations et les contributions des autres. La participation individuelle est, et reste toujours, l'un des aspects de la participation de chacun. En ce sens, elle prend une dimension différente si l'école se propose comme une communauté reliée à l'entité plus large qu'est la ville, si elle s'inscrit dans un projet plus ample. De plus, pour être de réels lieux d'éducation, la crèche et l'école doivent nécessairement suivre de près les problématiques sociales et culturelles, les idées, les contextes et les styles de vie en perpétuelle évolution. Elles pourront ainsi fournir une lecture, une interprétation et une version actualisées des pratiques et des valeurs ainsi que des propositions culturelles et politiques, tout en continuant à poser un regard "cohérent sur les grandes orientations, les valeurs tournées vers l'avenir et la spécificité de l'action éducative au quotidien" (3).

"Selon moi, il importe que chacun ait la possibilité de participer comme il le sent."

Tiziana (parent)

Cet objectif ne peut être atteint que si la crèche et l'école adoptent la pratique et la valeur de la participation et se définissent comme des lieux sociaux et politiques et donc éducatifs au sens plein du terme. Il ne s'agit pas là d'une qualité "naturelle", intrinsèque au fait d'être une école, il s'agit plutôt d'un choix philosophique de valeurs qui a toujours été le propre de l'expérience éducative en Reggio Emilia, tant sur le plan didactique que sur celui de la formation des enseignants et de la participation. Mais les parents ont-ils la compétence nécessaire pour participer? Habituellement, l'école ne les estime pas compétents, d'une part parce qu'elle a tendance à ne pas se considérer comme lieu social et politique et ne reconnaît donc pas leur compétence de citoyens et d'autre part, parce qu'elle limite son intervention à l'enseignement des contenus disciplinaires et n'attribue par conséquent de l'importance qu'aux seules compétences spécialisées, que les parents ne possèdent généralement pas.

Mais qu'est-ce que la compétence? Il s'agit d'une part d'un crédit que l'école doit accorder aux parents, tout comme aux enfants et aux enseignants. Un crédit qui reflète un choix de valeur et la reconnaissance d'un droit, en tant que citoyen, à intervenir dans la réalité sociale qui nous concerne tous. Les parents sont donc compétents dans la mesure où ils sont porteurs et constructeurs de vécus, de points de vues, d'interprétations, d'idées qui s'articulent en théories implicites et explicites et qui découlent de leur expérience de parents et de citoyens. D'autre part, la compétence est un

"Pour le parent, la participation est l'occasion de mieux connaître les processus qui mènent vers certains choix. Elle aide à comprendre certaines positions mais aussi à prendre part à un processus dynamique et complexe comme l'éducation, que l'on ne peut diviser en unités distinctes et définies, qui n'admet pas de solutions de continuité mais implique au contraire un lien actif et fort entre la famille, l'école et la ville tout entière."

Giovanna (parent)



Ci-contre: Remida Day, une journée de recyclage créatif. Brocante d'objets ménagers, Place San Prospero, Reggio Emilia

Sur cette page, de haut en bas: Entretiens individuels avant d'intégrer la crèche. Conseil Infanzia Città.

Dans les cuisines de la crèche. Fête dans les jardins.

“Eduquer signifie accepter de s’impliquer, savoir écouter les autres, se mettre en rapport et accueillir le fruit des idées de personnes qui pensent autrement.”
Luisa (parent)



“Nous pouvons tous, à notre échelle, contribuer à diffuser dans notre ville, une culture toujours plus attentive aux exigences de l’homme en tant qu’individu dès la plus tendre enfance; qui trouve son fondement dans le dialogue, la confrontation, l’acceptation de la diversité et le profond respect de la vie.”
Silvana et Andrea (parents)

Ci-dessus: Vote du Conseil Infanzia Città.
Ci-dessus à partir de la gauche: Fournitures prévues pour une réunion avec des parents
Réunion d’un Conseil Infanzia Città.
Fête dans les jardins.

tradizioni
tradimenti
trasgressioni
contaminazione
ibridazione
soggettività
solidarietà
educabilità
comunità dialogante
partecipazione
globalizzazione
omogenizzazione
consensualità
appartenenza
valori
connettibilità
memoria
confronto



phénomène qui s’alimente et s’enrichit à travers les processus de participation. Les situations illustrées par les photos de cet article indiquent quelques modes possibles de participation des familles. Mais elles ne parlent pas de toute la complexité ni de toute la variété des situations, des moments, des processus d’apprentissage et des stratégies qui donnent forme à l’expérience participative. Même si on le voulait et s’il était possible de dresser une liste exhaustive de tous les événements participatifs, cela ne suffirait pas à rendre au lecteur le sens plein de la participation des parents. La participation, en effet, n’est ni un modèle reproductible ni surtout un ensemble séquentiel d’événements. Il s’agit d’une expérience et d’un processus dont les contenus et les stratégies entretiennent un rapport réciproque et interdépendant, créant des parcours toujours nouveaux (uniques et originaux). Ces parcours se construisent en fonction de l’identité de chacun de leurs acteurs et des groupes auxquels ceux-ci se joignent.

A travers le dialogue, le groupe se construit une identité capable d’accueillir les subjectivités de ses membres, c’est-à-dire leurs idées, leurs pensées, leurs attentes, leurs propositions, leurs désirs et leurs droits. Mais en même temps, il dépasse ces subjectivités en cherchant et repérant les propositions susceptibles de provoquer la rencontre des idées, des pensées, des attentes, des désirs, des droits individuels, sous des formes qui permettent à chacun de se reconnaître et de sentir son appartenance.

Nous avons tenté de construire l’idée de la participation comme étant une recherche située entre l’individu et la communauté, un lieu de création en commun du changement et d’une culture nouvelle, une culture générée par des processus importants de la démocratie.



Couverture du magazine *la mongolfiera*.
La lettre d’information des Consigli Infanzia Città des structures municipales d’accueil Petite Enfance, Reggio Emilia.

Une partie de cet article et des illustrations est tirée du livre *Making Learning Visible: Children as individual and group learners*, édité par Reggio Children.

Les phrases sont tirées de la *Carta dei Consigli Infanzia Città* (La Charte des Conseils d’Infanzia Città) publiée par le Centre de Documentation et de Recherche Educative - Comune di Reggio Emilia..

P.Cagliari, responsable de la coordination pédagogique paola.cagliari@municipio.re.it -
A.Barozzi, pédagogue angela.barozzi@municipio.re.it -
C.Giudici, pédagogue claudia.giudici@municipio.re.it
Nidi e Scuole d’Infanzia - Istituzione del Comune di Reggio Emilia.

Notes

- (1) Carlina Rinaldi, *Le domande dell’educare oggi* (Les questions posées par l’éducation aujourd’hui) Editions Centre de Documentation et de Recherche Educative - Comune di Reggio Emilia.
- (2) Les Consigli Infanzia Città sont les organes de gestion sociale et de participation des Nidi e Scuole dell’Infanzia (crèches et écoles maternelles) de la région de Reggio Emilia. Les Consigli sont composés de l’ensemble du personnel de chacune des institutions et de parents et citoyens librement élus.
- (3) Daniela Lanzi et Ivana Soncini, *Le domande dell’educare oggi*, rapport interne. Editions Centre de Documentation et de Recherche Educative, Comune di Reggio Emilia.



[Balaguer]



Gestion sociale et participation Les écoles maternelles de Reggio: le coeur ou la tête?

Irene Balaguer est rédactrice du magazine *Infancia* et membre de l’Associació de Mestres Rosa Sensat. Pour de plus amples informations, veuillez contacter: redaccion@revistainfancia.org

Il y environ vingt ans, je visitais pour la première fois les écoles municipales de Reggio avec un groupe d’enseignants de mon pays. Chaque école avait désigné une personne différente pour nous accompagner et nous servir de guide durant nos visites. Je me souviens que l’un de mes collègues avait été très impressionné par la personne qui escortait son groupe. Elle répondait avec enthousiasme à toutes les questions de mes collègues au sujet des compétences des enfants et du projet pédagogique de l’école. Ce n’est qu’à la fin qu’il comprit que son guide n’était pas une enseignante, mais la mère de l’un des enfants de l’école. Sa surprise et sa découverte ont soulevé de nombreuses questions à propos de notre propre expérience, que nous comparions à celle de la ville que nous étions en train de visiter. Certains se demandaient comment les écoles faisaient pour travailler avec les familles et créer chez elles une réaction aussi positive, aussi riche de connaissance “professionnelle”. D’autres ont voulu savoir quelle avait été la formation des parents? Qui les avait formés? Quand, à quel moment? Qui avait payé leur formation? Que font les écoles, comment s’y prennent-elles pour impliquer ainsi les familles? Comment obtiennent-elles un tel engagement? Quels sont les effets de l’implication des parents sur l’éducation des enfants? Cette implication est-elle un élément essentiel du projet de Reggio?

Un troisième groupe a posé d’autres questions. Que nous manque-t-il? Où échouons-nous? Que devrions-nous faire en Catalogne pour que les parents connaissent mieux nos écoles et ce nous y faisons, tout comme à Reggio?

Le groupe qui visitait Reggio il y a vingt ans était très hétérogène. Soulignons que les questions les plus intéressantes, celles qui sous-tendaient une réflexion sur notre propre expérience dans le but de la faire avancer, étaient posées par des enseignants qui travaillaient dans des écoles auxquelles les familles participaient, des écoles ouvertes qui dialoguaient avec les familles et leurs communautés, des écoles qui appliquaient dans la pratique une gestion hautement démocratique. Les

professionnels qui travaillaient dans ces écoles étaient précisément ceux qui avaient le plus de questions à poser à propos de la situation à Reggio. Mais pour l’ensemble de ce groupe de visiteurs, les écoles de Reggio étaient une provocation, une expérience qui ne laissait personne indifférent.

J’ai toujours été attirée par la forme et le contenu de la pédagogie de Reggio, ainsi que les idées et les actions de Loris Malaguzzi. Ce dernier a développé une pédagogie qui ne préjuge pas des capacités des enfants et crée des écoles qui sont devenues de véritables laboratoires d’une éducation capable d’aller plus loin et de contribuer au changement social. De son point de vue, la gestion sociale et la participation étaient des éléments essentiels situés au cœur d’un mouvement pour une école démocratique et une éducation nouvelle, au service d’un enfant riche et puissant, un enfant qui doit être rendu visible.

Dans le projet de Reggio, la participation – la vie démocratique de chaque école – signifie que l’on inclut la vie réelle au sein de l’école, à tel point que le projet éducatif est en réalité construit en fonction de vie de la communauté scolaire. Toutes les écoles évoluent différemment, chacune étant unique dans le processus de construction de ses connaissances et son identité. Nous savons tous que la participation – au sens vrai du terme, c’est-à-dire la démocratie à l’école – implique le besoin, l’engagement, la volonté et la possibilité de changer. Parce que la participation est un changement, elle est une sorte de garantie pour l’évolution, la transformation. La participation est une dynamique vivante qui ne tolère pas la répétition, évite la routine. Il s’agit d’une réflexion partagée, une manière éthique de comprendre et concevoir l’éducation.

Par conséquent, – comme nous le confirme l’article de Paola Cagliari, Angela Barozzi et Claudia Giudici – la participation fait aujourd’hui partie intégrante de la pédagogie des écoles municipales des Reggio. Elle est intrinsèquement liée à la vie des tout jeunes enfants au sein des écoles de cette ville. A certains égards, la situation de Reggio est exceptionnelle, comme l’est, par



exemple, la possibilité de compter sur une équipe professionnelle forte vouant une confiance absolue à la forme et au contenu de son travail. Les membres de l'équipe sont en outre formés à la théorie comme à la pratique et ont travaillé ensemble, de façon systématique pendant de nombreuses années. Bien sûr, certaines caractéristiques de la pédagogie reggiane sont uniques, impossibles à copier, et il se peut que leur succès soit dû en grande partie à cette particularité. Il est tout simplement impossible de copier Reggio, sous peine de tomber dans la superficialité. Lors de cette première visite d'il y a vingt ans, nous avons remarqué pour certains enseignants de notre groupe envisageaient de copier, cherchaient des recettes, des solutions magiques et tape-à-l'œil. Ils pensaient par exemple qu'il suffisait d'accrocher des diapositives aux fenêtres de leurs écoles, ou de simuler la participation des parents pour utiliser la pédagogie de Reggio. A mon avis, ce comportement indiquait uniquement qu'ils n'avaient pas compris ce qui était réellement à l'oeuvre à Reggio. Mais le groupe comptait également des personnes qui travaillaient avec Reggio d'une autre manière. Ils essayaient de juxtaposer les deux expériences, la leur et celle de Reggio, afin de pouvoir analyser, découvrir les oppositions, les similitudes et les différences entre les deux situations

ainsi que les raisons de leur existence. Ils essayaient ainsi d'élaborer et réélaborer leur propre situation dans un processus continu d'action et de pensée. Aujourd'hui, vingt ans après, il est possible d'identifier, dans le cadre de l'expérience et de la pratique de Reggio, plusieurs aspects caractéristiques de la dimension politique de son projet pédagogique:

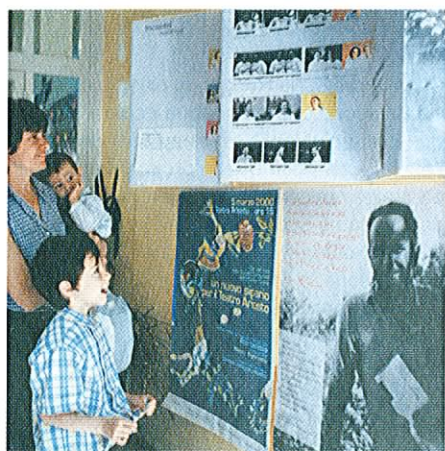
- un progrès par rapport à la vision traditionnelle de l'éducation, qui mène vers le changement social, l'accomplissement d'un nouveau modèle qui considère la participation, la démocratie et le dialogue comme des éléments centraux du changement des sociétés et des écoles, qui sont unies dans un rapport de perpétuelle perméabilité et construction commune
- un progrès par rapport à la vision traditionnelle du professionnel qui serait quelqu'un qui possède la connaissance et l'enseigne par transmission; l'incertitude comme modèle d'action et de réflexion, la prise en considération des demandes émanant autant de l'intérieur que de l'extérieur des écoles.

Ces deux nouvelles dimensions: la participation et l'incertitude, contribuent à l'irréversibilité du travail pédagogique de Reggio. Non seulement il s'agit d'un projet commun, mais dans lequel aussi, chacun s'attend être à surpris, jour après jour, par l'acteur principal du projet: l'enfant. Un enfant actif, principal moteur du

changement réel, un enfant toujours capable de construire, comme le décrit le magnifique livre Consiglieria, publié par Reggio Children. Dans ce livre, des enfants plus grands, de 5 et 6 ans, expliquent leur expérience scolaire à des plus petits, la façon dont ils ont vécu à l'école, dont ils l'ont partagée et comment ils ont contribué à la construire:

"Nous suivons les règles de l'école, celles qui existaient déjà et aussi celles que nous avons créées. Nous avons parlé de règles, nous savons qu'elles peuvent être inventées, et nous avons parlé des choses les plus importantes pour établir une règle: en discuter avec des amis, avec nos parents, nos instituteurs, etc. Nous pouvons tous élaborer de nouvelles règles, même si nous n'en avons jamais entendu parler auparavant. Nous, les enfants, pouvons également inventer de nouvelles règles. Pour changer une règle établie, il est important d'interroger les autres, d'en parler, car changer une règle tout seul ne marche pas. Les autres ne seront pas conscients du changement de la règle. Et s'ils ne connaissent pas les nouvelles règles, comment peuvent-ils les respecter?"

Participation? Démocratie?
Une nouvelle façon de comprendre la vie et, au sein même de celle-ci, l'éducation.
S'agit-il du grand défi?



Illustrations de Consiglieria (Conseils), édité par Reggio Children.



De la gauche vers la droite: Remida Day 2002, Brocante d'objets ménagers, Place San Prospero. Matières en dialogue, Place Prampolini, Reggio Emilia.



l'observatoire de l'enfant

est un programme d'action de la Région de Bruxelles-Capitale qui concerne la politique de l'enfance, et en particulier la politique d'accueil de l'enfant. Il s'adresse aux professionnels et aux pouvoirs publics et met à leur disposition des connaissances, des services, des informations, les résultats de ses recherches et des recommandations qui peuvent faire progresser les réflexions et débats. Ce programme accorde une place importante à la recherche et la recherche-action. Il vise à établir des liens forts entre recherches, politiques et mise en œuvre sur le terrain par l'adoption de pratiques de recherches souples et dynamiques menées en partenariat avec les différents acteurs politiques, administratifs ou avec les professionnels et les usagers. Celles-ci se complètent par une stratégie de communication systématique des résultats: **GRANDIR À BRUXELLES** est la publication qui sert à diffuser ces derniers auprès des principaux acteurs du secteur. Ce numéro est à chaque fois complété par un numéro d'**ENFANTS D'EUROPE** qui ouvre de nouveaux champs de réflexion à ses lecteurs.



Petite Enfance, Intégration et Parentalité

Prendre en compte à la fois des problématiques de la prime enfance et de la famille dans ses rapports avec la société, **LE FURET** s'attache à favoriser l'amélioration des pratiques d'accueil des professionnels en direction des publics qui vivent des situations d'exclusion et de discrimination. Son originalité réside dans son ancrage toujours très important dans les réalités du travail social et proche des préoccupations des professionnels de la Petite Enfance. Le Comité de Rédaction se compose de personnes venant d'horizons divers qui ont comme point commun une réflexion sur la Petite enfance. La diversité des personnes permet des approches variées tant sociologiques, que psychologiques, qu'ethnologiques, que pédagogiques, que médicales qui se croisent et s'enrichissent mutuellement dans un débat constamment entretenu.

Anciens numéros du FURET encore disponibles:
N° 15 Intégration et handicap • N° 16 Pédagogies innovantes • N° 22 Les voies du langage • N° 24 Santé et Petite Enfance • N° 25 Des espaces à grandir • N° 29 L'exclusion : une menace pour la petite enfance • N° 30 Être et devenir père • N° 31 Séparations, recherche de sens • N° 33 La croisée des générations • N° 34 Jeux, reflets de sociétés • N° 36 Enfants d'ailleurs, actions solidaires • N° 37 Pages d'éveil • N° 38 Résiliences en questions • N° 39 Du langage à la parole • N° 40 Se construire par l'image • N° 41 Adulte et enfant, nouvelles donnes ? • N° 42 La Fête : lien familial, lien social

Thématiques 2004 :
N° 43 L'enfant malade • N° 44 Les professions de la Petite Enfance • N° 45 Espaces et lieux de vie des enfants

Anciens numéros d'ENFANTS D'EUROPE encore disponibles:
N° 1 Écouter l'Enfant • N° 2 Célébrer la diversité • N° 3 Des parents impliqués dans l'accueil de leurs enfants • N° 4 l'accueil des enfants d'âge scolaire • N° 5 Les services d'accueil de la Petite Enfance. Reconnaissance et diversification des professionnels

Thématiques 2004 :
N° 7 Les droits de l'enfant

Pour plus de renseignements, pour vous abonner ou obtenir un de ces numéros :
Les amis du Furet
 6, quai de Paris 67 000 STRASBOURG
 Tél. 03 88 21 96 62 – Fax 03 88 22 68 37 – E-mail: lefuret@noos.fr

OFFRIR UN FORUM D'ÉCHANGE D'IDÉES, DE PRATIQUES ET D'INFORMATIONS

APPROFONDIR LA RELATION ENTRE THÉORIE ET PRATIQUE

CONTRIBUER AU DÉVELOPPEMENT DE POLITIQUES ET DE PRATIQUES AU NIVEAU EUROPÉEN, RÉGIONAL ET LOCAL

VALORISER LA DIVERSITÉ ET LA COMPLEXITÉ

RECONNAÎTRE QUE LE PASSÉ ENRICHIT LE PRÉSENT

APPROFONDIR LA COMPRÉHENSION DE L'ENFANCE EN EUROPE, HIER, AUJOURD'HUI ET DEMAIN

Enfants d'Europe est une publication éditée conjointement par un réseau de revues de huit pays d'Europe. **Enfants d'Europe** concerne les services destinés aux enfants âgés de 0 à 10 ans et à leur famille. Bien que la plupart des contributions émanent des pays participants, **Enfants d'Europe** n'en demeure pas moins ouvert à toutes les régions d'Europe.

Grandir à Bruxelles et **Le Furet**, revues éditrices d'**Enfants d'Europe** en Communauté française de Belgique et en France se sont entendues pour coproduire la version française de ce numéro.

ENFANTS D'EUROPE en français

en Belgique :
Observatoire de l'Enfant
Rue des Palais, 42 - 1030 Bruxelles
tél. : +32 02 800 83 58
fax : +32 02 800 00 01
e-mail :
observatoire@grandirabruelles.be

en France :
Les Amis du Furet
6, quai de Paris - 67000 Strasbourg
tél. : +33 03 88 21 96 62
fax : +33 03 88 22 68 37
e-mail : lefuret@noos.fr

CHILDREN IN EUROPE en anglais
Children in Scotland

Princes House
5 Shandwick Place
Edinburgh, EH2 4RG
tél. : +44 131 228 8484
fax : +44 131 228 8585
e-mail : info@childreninScotland.org.uk

BØRN I EUROPA en danois
Børn i Europa
BUPL

Blegdamsvej 124
2100 Copenhagen
tél. : +45 354 65000
fax : +45 354 65039
e-mail : boernieuropa@bupl.dk
Børn i Europa peut-être téléchargé
gratuitement du site www.bupl.dk

BAMBINI IN EUROPA en italien
Bambini in Europa

Viale dell'Industria
24052 Azzano San Paolo (Bergamo)
tél. : +39 035 534123
fax : +39 035 534143
e-mail : bambini@edizionijunior.it

KINDEREN IN EUROPA en néerlandais
SWP

Postbus 257 - 1000 Amsterdam
aux Pays-Bas :
tél +31 20 330 72 00
fax : +31 20 330 80 40
en Belgique :
tél : +32 9 232 47 35
fax : +32 9 232 47 50
e-mail : swp@swpbook.com

INFÀNCIA A EUROPA en Catalan
Infància a Europa

INFANCIA EN EUROPA en espagnol
Infancia en Europa

Avinguda de les Drassanes
308001 Barcelona
tél. : +34 93 481 7373
fax : +34 93 301 7550
site web : www.revistainfancia.org
e-mail :
redaccion@revistainfancia.org

