

## REGGIO EMILIA, VILLE ÉDUCATIVE. LA CO-ÉDUCATION DANS L'APPROCHE PRÉSCOLAIRE MUNICIPALE

**Émilie Dubois**

**L'Harmattan** | *La revue internationale de l'éducation familiale*

2013/2 - n° 34  
pages 83 à 83

ISSN 1279-7766

Article disponible en ligne à l'adresse:

-----  
<http://www.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2013-2-page-83.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Dubois Émilie, « Reggio Emilia, Ville Éducative. La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale »,  
*La revue internationale de l'éducation familiale*, 2013/2 n° 34, p. 83-83. DOI : 10.3917/rief.034.0083  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour L'Harmattan.

© L'Harmattan. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

## **Reggio Emilia, Ville Éducative La co-éducation dans l'approche préscolaire municipale**

**Émilie Dubois<sup>1</sup>**

---

*La ville de Reggio Emilia en Italie fait l'objet d'une expérience préscolaire originale en matière de co-éducation, marquée par l'implication quotidienne de toute la cité dans l'éducation des jeunes enfants. L'objectif de cet article est de rendre compte du fonctionnement de cette co-éducation, depuis son origine jusqu'à nos jours. L'analyse a porté sur la façon dont la municipalité est parvenue à maintenir une réelle participation citoyenne dans ses petites écoles reggiane. Nous avons étudié, dans un premier temps, le fonctionnement co-éducatif reggiano pour mettre en évidence la pluralité des acteurs qui le composent. Puis, nous avons retracé les origines et le développement de cette participation qui ne s'est pas imposée d'elle-même à Reggio Emilia, rappelant ici que la détermination politique et citoyenne a été primordiale. Enfin, nous avons tenté de comprendre quels pouvaient être les enjeux de la pratique co-éducative reggiane. Nous proposons pour conclure l'hypothèse que la co-éducation est essentielle au bon fonctionnement même de la pédagogie de Reggio Emilia.*

**Mots-clés :** cité éducative, citoyen, co-éducation, éducation préscolaire, participation, politique.

### **Reggio Emilia, Educating City : Co-education within the municipal preschool project**

*The Italian city of Reggio Emilia is the stage of a unique preschool experience in co-education : this experience is marked by the daily involvement of the whole city in the education of young children. The aim of this paper is to report on the actual functioning of this co-educational project, from its beginnings until today. The analysis focused on how the*

---

<sup>1</sup>Emilie Dubois, CIVIIC (EA 2657) Université de Rouen, UFR des Sciences de l'Homme et de la Société, Département des Sciences de l'éducation, rue Lavoisier, 76821 Mont-Saint-Aignan cedex, France.  
Contact : [emilie.dubois@univ-rouen.fr](mailto:emilie.dubois@univ-rouen.fr)

city has managed to maintain a real citizen-participation in its small Reggian schools. We studied, in a first phase, the actual functioning of the Reggian co-education project in order to highlight the plurality of actors that contribute to it. Then, we recount the origins and the development of this participation that was not self-evident in Reggio Emilia, recalling by here that political and civic determination was paramount. Finally we tried to understand what could be the issues raised by the Reggian co-education practices. As a conclusion, we propose the hypothesis that co-education is essential to the correct functioning of the Reggio Emilia pedagogy.

**Key-words :** learning society, citizen, co-education, preschool education, participation, educational policy.

---

## Introduction

Reggio Emilia : *CittàEducativa*, telle est l'association qui sera au cœur de nos préoccupations dans cet article. Commune nord italienne comptant quelques 168 000 habitants, Reggio Emilia est la *Città Rossa/Ville Rouge* de l'actuelle région d'Émilie Romagne, région d'Italie traditionnellement politiquement marquée à gauche et particulièrement dynamique et prospère<sup>1</sup>. Depuis 1963, date de l'ouverture de la première institution d'accueil municipal pour les enfants d'âge préscolaire, la cité reggiane est également le centre d'une expérience singulière en matière d'éducation pour la petite enfance. Un réseau complet de crèches et d'écoles maternelles municipales s'y est développé défendant dans ses établissements une vision de l'éducation basée sur des principes forts tels que : le respect de la démocratie, la défense et la promotion des droits de l'enfant, l'expérience au cœur des apprentissages pour une éducation à visée émancipatrice, ou encore l'usage de l'art à l'école dans l'acceptation des *Cent Langages de l'enfant*<sup>2</sup>, tout cela dans une volonté revendiquée d'accepter la complexité de l'acte éducatif (Dubois, 2011a). La pédagogie de Reggio Emilia a été abordée sous des angles très différents selon les éléments qui ont été mis en avant. Par exemple, une

---

<sup>1</sup><http://www.regione.emilia-romagna.it> [consulté le 28 février 2012]

<sup>2</sup>Cf. « La théorie des Cent Langages de l'enfant » : métaphore phare utilisée à Reggio Emilia pour mettre en lumière les multiples possibilités que l'enfant possède afin de s'exprimer et d'entrer en communication – par exemple les langages artistiques, corporels, les langages des sens, du son, langages graphique, musical, logique... (Dubois, 2011b). L'*atelierista* est l'éducateur qui accompagne les enfants sur cette voie multiple.

des approches possibles a été de consacrer une étude sur la place de l'art à l'école de Reggio Emilia (Vecchi, 2010), d'autres approches ont porté sur sa volonté démocratique d'émancipation (Edwards, 1995), sur le développement professionnel et la formation continue du personnel éducatif reggiano (Zaho, Edwards, Youngquist et Xiong, 2003) et aussi sur la prise en compte du handicap dans l'approche reggiano (Gilman, 2007). L'entrée que nous privilégierons ici sera celle du modèle de la co-éducation à la reggiano qui constitue l'une des particularités notables de cette approche pédagogique, au point que la ville toute entière a pu être surnommée la *CittàEducativa*/Ville Éducative, que nous tenterons même d'étendre à la notion de *CittàEducante*/Ville Éduquante. Pourquoi cette forme co-éducative dans l'approche reggiano ? Quelle en est l'origine ? À quoi ressemble-t-elle au quotidien dans la cité et ses institutions ? Quels ont été et quels sont encore les enjeux de son fonctionnement depuis ces cinquante dernières années ? Telles sont les questions auxquelles nous tenterons d'apporter des réponses.

D'un point de vue méthodologique, nous mobilisons dans le cadre de cette étude l'herméneutique selon Gadamer (1990), de manière à interpréter la signification des textes de Reggio Emilia et sur Reggio Emilia dans la compréhension. Il est possible de comprendre au-delà du texte même car c'est finalement, selon Gadamer, dans la réception du texte que se joue sa compréhension et donc, par là même, son interprétation. Ainsi, comprendre :

« [...] ce n'est pas saisir, par-delà l'abîme du temps, quelque chose qui aurait été déjà présent autrefois (le sens, déposé dans l'esprit de l'auteur et exprimé dans le texte). Il n'y a de compréhension que comme médiation entre passé et présent, rencontre entre le texte et celui qui le reçoit, fusion de ces horizons » (Zarader, 2007, p. 631).

Il s'agit donc d'une analyse compréhensive du fonctionnement co-éducatif reggiano à partir des textes. Il y a dans la conception herméneutique proposée par Gadamer la nécessité de prendre en compte l'histoire et de reconsidérer l'idée de contemporanéité : « Le sens d'un texte dépasse son auteur, non pas occasionnellement, mais toujours. C'est pourquoi la compréhension est une attitude non pas seulement reproductive, mais aussi et toujours productive » (Gadamer, 1990, p. 318).

Aussi, nous inscrivons notre analyse dans le paradigme de l'histoire des idées pédagogiques qui mobilise dans son approche épistémologique l'herméneutique :

« Cette méthodologie, féconde pour l'historien, le situe au cœur d'un débat dialectique et mutuel entre deux pôles : l'explicatif (traduction de

traces sémiotiques différenciées) et le compréhensif (mise en relation des résultats de l'analyse en vue de construire un réseau des significations cohérent). Cette tension permanente entre explication et compréhension, la nécessité d'un va-et-vient continu, permet de nourrir la recherche du potentiel propre à ces deux pôles. La visée explicative induit une attitude critique, distante. Le mouvement de compréhension implique l'immersion, l'appartenance, l'ouverture à de nouveaux possibles » (Chalmel, 2007, p. 144).

### **La pédagogie reggiane : un modèle co-éducatif ?**

La co-éducation est une conception relativement ancienne, souvent liée à l'émergence de l'éducation populaire dès la fin du XIX<sup>ème</sup> siècle, puis reprise par de grandes figures de l'éducation nouvelle comme Ferrer ou Ferrière au XX<sup>ème</sup> siècle (Rayna, Rubio et Scheu, 2010). Déjà en 1929, le *Larousse du XX<sup>ème</sup> siècle* donnait la définition suivante du concept de co-éducation : « éducation donnée ou reçue en commun » (Jésu, 2010, p. 37). La co-éducation, notion qui pourtant semble très actuelle, a donc fait son apparition dans les préoccupations éducatives dès le XIX<sup>ème</sup> siècle. Co-éduquer, qui étymologiquement renvoie au fait d'éduquer à plusieurs, invite donc à penser que, associée à Reggio Emilia, il faudrait entendre l'éducation comme une préoccupation partagée. Qu'en est-il plus précisément ? Peut-on considérer la ville de Reggio Emilia comme une cité éduquante où l'éducation est donnée et reçue en commun ? Peut-on considérer la pédagogie reggiane comme un modèle co-éducatif ?

#### ***Les éducateurs des institutions***

Si co-éduquer renvoie donc à l'action d'éduquer à plusieurs, ce « plusieurs » a, à Reggio Emilia, un sens multiple. Tout d'abord, il fait référence au personnel enseignant. Première caractéristique reggiane, la classe est supervisée par un duo d'enseignants (très majoritairement des femmes) qui prend en charge le même groupe-classe durant les trois années de sa présence au sein de l'établissement. Généralement, ce duo est constitué d'une institutrice expérimentée à laquelle est associée une collègue plus novice dans le métier. L'une questionne et profite de l'expérience de son aînée ; la seconde est ainsi constamment invitée à sortir de sa routine professionnelle en donnant des explications sur ses pratiques. Ce choix affirmé d'éducation à deux est ainsi un outil pour amener les enseignants à sans cesse s'interroger sur leurs actions éducatives dans le but de se perfectionner et de développer leurs

pratiques professionnelles, de s'extraire d'une routine qui nuirait au bon fonctionnement des écoles pour apprendre chaque jour.

À leurs côtés, un troisième enseignant, l'*atelierista*, artiste de formation, est présent quotidiennement et prend en charge l'atelier des écoles, lieu où les enfants ont la possibilité de développer leurs moyens d'expression sous des formes multiples. Cet enseignant à part entière apporte également un regard neuf et différent sur les situations pédagogiques, son avis étant réellement considéré.

De même, un quatrième adulte membre de l'équipe enseignante est également à considérer dans ce « plusieurs » multiple reggiano : le *pedagogista*. Spécialiste de l'éducation, diplômé en sciences humaines, il a sous sa coordination un petit nombre d'établissements (trois ou quatre) pour lesquels il assure un lien permanent avec les structures administratives de gestion des écoles. Il est également un soutien axiologique aux enseignants qui se poseraient des questions et souhaiteraient ne pas trop s'éloigner des valeurs qui sous-tendent la philosophie puis la pratique reggiane. L'école étant considérée comme un lieu d'éducation, tous ceux qui s'y trouvent doivent être perçus comme des éducateurs. C'est ainsi que le reste du personnel a également une fonction pédagogique à tenir. Les aides auxiliaires ainsi que les cuisiniers sont donc régulièrement sollicités et on leur confie même des projets pédagogiques (projet sur le goût des aliments, l'alimentation équilibrée, le tri sélectif...). En leur faisant bénéficier d'une formation professionnelle continue adéquate, en les associant aux projets des établissements, ces hommes et ces femmes peuvent prendre une part active à la co-éducation reggiane et ainsi donner et recevoir une éducation en commun.

Ces différents acteurs sur le « territoire école » participent chacun de la co-éducation reggiane aux côtés des enfants. Loris Malaguzzi (1920-1994), le pédagogue fondateur de l'approche reggiane, déclarait : « C'était les enfants qui m'enseignaient ce que je pouvais leur enseigner, et tel fut mon chemin » (Malaguzzi, 2004, p. 11). Il s'agit donc pour l'équipe pédagogique d'apprendre des enfants. Les enseignements ne suivent pas de programme préétabli qui prescrive des contenus. La pédagogie de projets, initiés par les découvertes des enfants, a été privilégiée. Appliquée en groupes, elle permet de prendre en considération les désirs des enfants et donnerait ainsi plus de sens aux apprentissages. Il est important de noter que l'approche pédagogique reggiane défend une image très positive de l'enfant considéré comme un citoyen doté de droits à respecter, un être créatif aux potentialités multiples dont il faut respecter l'opinion (Edwards, Gandini et Forman, 1998). Nous sommes donc ici dans une forme de réciprocité de

l'éducation, dans ce commun qu'identifiait déjà le *Larousse du XX<sup>ème</sup> siècle* cité plus haut : « éducation donnée et reçue en commun ». La relation pédagogique ne serait plus marquée uniquement par la verticalité et c'est là que, selon nous, il est possible de glisser de la communauté éducative à la communauté éduquante.

C'est donc une équipe éducative relativement nombreuse et complète qui assure l'éducation dans les écoles reggiane et qui compte également sur les implications quotidiennes des parents dans les établissements. En effet, et il est important de le souligner dans un second temps, les parents occupent à Reggio Emilia une place centrale dans l'action co-éducative.

### ***Les parents et les Conseils Enfance-Ville***

Considérés et reconnus comme les premiers éducateurs des enfants, l'approche pédagogique reggiane a pris le parti de laisser aux parents une place de droit. D'abord dans le but de maintenir une certaine continuité maison/école et rendre le passage de l'une à l'autre plus souple, la pédagogie de Reggio Emilia compte désormais beaucoup, également, sur les compétences des parents reconnus pour leur métier de parents. Nous y reviendrons par la suite, mais la participation des familles, étendue plus largement aux citoyens, a, dans la ville de Reggio Emilia, des implications singulières.

*L'Istituzione della prima infanzia*/l'Institution de la prime enfance, qui est l'organe municipal officiel de gestion des crèches et écoles maternelles, possède sa propre autonomie didactique, pédagogique, administrative, ainsi que son propre bilan financier et son organisation particulière. Dans le souci de laisser également sur le plan institutionnel une place privilégiée aux parents, des Conseils Enfance-Ville ont été initiés par cette *Istituzione*.

En Italie, la gestion d'une grande partie des écoles maternelles est confiée aux autorités locales. Revient alors aux municipalités le soin de gérer les fonds, le recrutement, les politiques éducatives des établissements. À Reggio Emilia, trente-quatre *ConsigliInfanzia – Città*/Conseils Enfance-Ville, ont été créés (un pour chaque établissement), pour traiter ces questions. Ce conseil qui se réunit à l'école, est formé d'enseignants, de parents, de citoyens, de membres du personnel auxiliaire, de cuisiniers, tous élus pour une durée de trois ans. Le rôle de ce conseil, presque exclusivement politique et administratif à l'origine, a beaucoup évolué. Aujourd'hui, il s'investit essentiellement dans la relation famille/école, essayant même de répondre aux besoins et aux questions des parents. Ses membres sont les porte-paroles des

problèmes, des difficultés et des exigences des parents. Ces conseils doivent promouvoir la participation des familles, assister les enseignants, les aider à réaliser des projets et développer des relations avec d'autres établissements. Ils ont une fonction d'élaboration culturelle sur les thèmes éducatifs et une fonction de propositions politico-institutionnelles<sup>1</sup>.

Deux ou trois membres de chaque Conseil Enfance-Ville sont élus au Conseil Municipal des crèches et des écoles maternelles qui siège à la mairie, réunissant entre autres en assemblée le maire et le directeur administratif de l'éducation à la petite enfance. La participation à ces élections est assez significative de l'implication des parents dans la vie des écoles puisqu'environ 75% des parents d'élèves y participent. Ce conseil est fortement estimé de la population et des enfants. Voici d'ailleurs, à titre d'exemples, les considérations à son égard des enfants de l'école reggiane *Michelangelo* (Edwards et al.,1998, traduction libre, p. 99) :

- « *C'est une sorte de comité où les gens posent des questions* ».
- « *Quelqu'un pose une question et quelqu'un répond* ».
- « *Ils font de longs discours comme cela... Bla... Bla... Bla* ».
- « *Je pense que c'est une sorte de Parlement* ».
- « *Oui, oui, un Parlement* ».

Les enfants, qui sont formés à la démocratie, considèrent donc ce Conseil Enfance-Ville comme un organe particulièrement démocratique du fonctionnement de leurs écoles. Il en va de même pour les parents qui témoignent comme le montre cet extrait : « *Je considère l'expérience de la participation au conseil Enfance-Ville comme une prise en compte de la responsabilité [...] qui devient au sens civique appartenance et contribution à la communauté-collectivité-société civile* »<sup>2</sup>.

Les citoyens reggians, invités eux aussi à se prononcer sur le fonctionnement des structures municipales préscolaires, s'expriment également :

- « *Les écoles ne peuvent pas être conçues comme des entités séparées du contexte, mais comme des instruments profondément intégrés aux familles et au territoire de référence* ».
- « *Une école qui se sent comme faisant activement partie du dessein social et des conditions urbaine et environnementale des enfants,*

---

<sup>1</sup>Cf. <http://www.scuolenidi.re.it/> [consulté le 3/04/12]

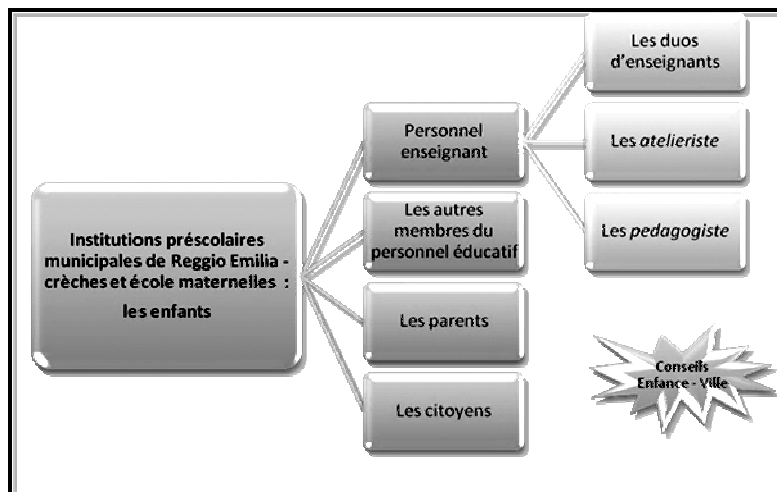
<sup>2</sup>Cf. *Cartadeiconsigliinfanzia-città*, traduction libre, p. 9, disponible en ligne : <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaconsigliweb.pdf> [consulté le 13/03/12]



*attentive à connaître leur potentiel [...], à se plonger dans leur processus d'apprentissage en collaboration avec d'autres intervenants impliqués »<sup>1</sup>.*

Cette volonté marquée de contribution aux Conseils Enfance-Ville et également au sein des écoles, est intégrée au fonctionnement et à la gestion des institutions, respectée par les décideurs politiques et scolaires, appréciée des enfants, considérée comme issue de la responsabilité civique qui incombe à chacun des membres de la co-éducation reggiane (Figure 1).

**Figure 1. Les diverses composantes de la co-éducation reggiane**



Ces conseils sont en quelque sorte l'expression institutionnelle de la co-éducation reggiane et c'est pour cela que nous les avons ici particulièrement développés, afin d'illustrer les formes institutionnelles de la co-éducation reggiane du point de vue des enfants, des parents, des citoyens.

<sup>1</sup>Cf. *Carta dei consigli infanzia-città*, traduction libre, p. 29, disponible en ligne : <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaconsigliweb.pdf> [consulté le 13/03/12]

## Les origines et le développement de la co-éducation reggiane

Pour rechercher les origines de la co-éducation reggiane, il nous faut solliciter l'histoire, remonter aux prémices de l'aventure reggiane.

### *Villa Cella*

Tout commence, selon les dires de Loris Malaguzzi, celui qui, rappelons-le, est considéré comme le pédagogue fondateur de l'approche reggiane, l'été 1945, dans un petit village de la campagne proche de Reggio Emilia, Villa Cella (Barazzoni, 2000), lorsque la population locale, très marquée par la répression fasciste de la Seconde Guerre mondiale, décide de s'unir pour construire et autogérer une institution d'accueil pour les jeunes enfants. Pour mener à bien ce projet, la population, impliquée et organisée en comité de construction, va travailler les soirs et les dimanches, récupérer des fonds en revendant du matériel de guerre laissé par les allemands durant leur retraite, bénéficier de donations de quelques notables et grands propriétaires du village, pour qu'en huit mois, l'école puisse ouvrir ses portes. Mais déjà les fonds viennent à manquer et la survie de l'établissement ne va tenir qu'à un fil et être totalement dépendante des dons des parents d'élèves qui iront jusqu'à vendre des pâtisseries pour récolter quelques livres supplémentaires. Cet élan populaire engagé initialement dans une volonté émancipatrice affirmée afin de rompre avec la tradition fasciste italienne, a suscité l'étonnement et la curiosité dans les territoires avoisinants et des expériences autogérées similaires se sont multipliées. Jusqu'à sa municipalisation en 1967 par la commune de Reggio Emilia, les parents d'élèves de ce premier établissement autogéré de Villa Cella devront redoubler d'originalité et de persévérance pour que l'institution garde ses portes ouvertes (aujourd'hui, l'école porte le nom de *XXV Aprile*, en souvenir de la date d'anniversaire de la révolte armée italienne contre l'occupation allemande et fait partie des trente-quatre institutions préscolaires municipales reggienes).

L'expérience de Reggio Emilia, qui fait ses débuts officiels en novembre 1963 (Edwards *et al.*, 1998) avec l'ouverture de la première institution municipale d'accueil de la prime enfance, l'école *Robinson*, est marquée par la création de la petite école autogérée de Villa Cella dont elle va s'inspirer. Malaguzzi, lui-même enseignant, qui assura la coordination de *Robinson* a, dès 1945, été lui-même surpris par cet investissement populaire auquel il a décidé d'apporter son soutien et ses compétences en quittant son emploi, pour consacrer une grande partie de son temps professionnel aux établissements autogérés des environs

(Hoyuelos, 2001). C'est parce qu'il a suivi au plus près cette construction locale et les péripéties qui ont suivi sa mise en place que Malaguzzi a tenu à maintenir intacte la participation des familles des enfants accueillis, lui qui finalement a rejoint un mouvement démocratique déjà engagé. C'est la naissance de la *partecipazione* à Reggio Emilia.

### *Naissance et actualité de la partecipazione*

« Les écoles italiennes utilisent généralement le terme de participation pour désigner la relation école-famille » (Cagliari, Barozzi et Giudici, 2004, p. 28). À Reggio Emilia, on considère que la participation « 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 » (Cagliari *et al.*, 2004, p. 28).

Cette participation qui passe avant tout à Reggio Emilia par le dialogue, la relation, le sentiment réel d'appartenance à une communauté, peut ainsi se définir :

« Par le terme participation éducative, il faut comprendre une expérience partagée dans laquelle les personnes impliquées dans le processus éducatif ont la possibilité de se rencontrer pour discuter et confronter leurs pensées et vécus relatifs aux thématiques de l'enfance et de l'éducation. Elle trouve son essence dans le dialogue, dans la relation qui s'instaure entre les sujets impliqués, relation qui vit dans le quotidien des gestes et de l'appartenir à l'institution de la prime enfance. [...] Ce procédé ne reste pas à en interne à l'institution pour la prime enfance, mais s'élargit jusqu'à impliquer et se dérouler directement dans la communauté sociale d'appartenance, en créant toujours de nouveaux espaces et opportunités de relations et d'expériences pour les enfants ET pour les adultes » (Ferrari, 2004, traduction libre, p. 12).

La participation revêt donc à Reggio Emilia cette signification toute particulière en matière d'éducation à la petite enfance. La *cittàeducativa* trouve là l'une de ses caractéristiques co-éducatives les plus enviées et devient à nouveau la *cittàeducante*. C'est une manière de concevoir l'éducation, une vision de l'école qui se veut particulière, bien au-delà finalement de la relation école-famille. L'objectif est de faire le nécessaire pour impliquer les parents d'élèves et les citoyens dans la vie de l'école.

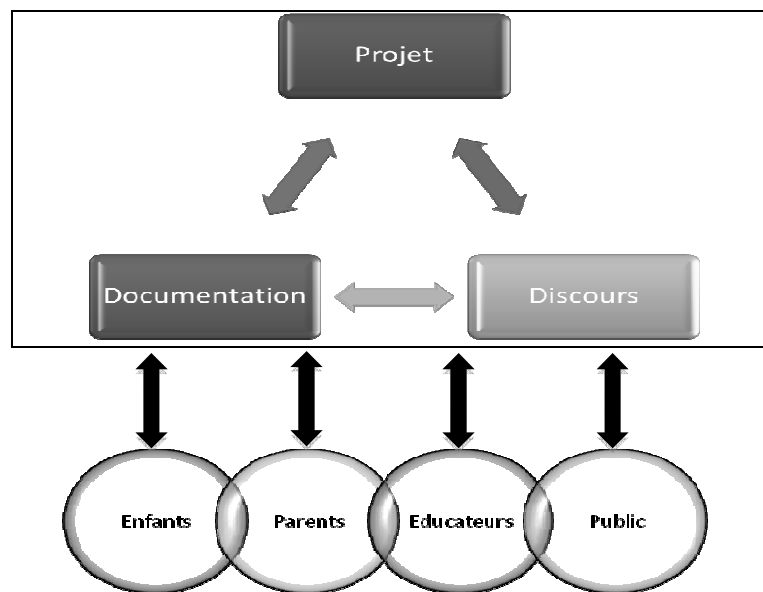
Le concept de « participation » a une forte résonance politique, il est fortement lié à l'idée de démocratie et, dans une ville comme celle de Reggio Emilia, ce n'est pas un moindre mot. C'est un mode de vie, une

réalité quotidienne, concrète. La participation fait partie intégrante de l'histoire de la pédagogie reggiane. La population locale, à l'initiative des projets d'établissement, pouvait finalement exiger des comptes, demander à voir ce qui était fait du fruit de ses efforts ou encore désirer maintenir sa participation intacte au projet éducatif initié. Malaguzzi s'est donc employé à rendre ses institutions les plus transparentes et accueillantes possibles et a beaucoup innové afin d'entretenir cette participation citoyenne. Par exemple, outre la création des Conseils Enfance-Ville, de nombreuses occasions concrètes sont créées afin de multiplier les rencontres et les occasions d'échanges de manière à maintenir cette forte participation démocratique des familles et des citoyens à l'éducation municipale reggiane. Par exemple, au mois de juin, les familles de l'enfant qui fera sa rentrée en septembre, peuvent visiter la crèche ou l'école, rencontrer les professeurs et les autres parents. Ce rendez-vous a lieu le soir, pour que le plus grand nombre de familles puisse y participer. L'équipe enseignante se présente, expose ses méthodes, sa philosophie éducative, une petite fête est organisée pour souhaiter la bienvenue aux nouveaux et à leurs familles. Parmi les autres leviers mobilisés pour soutenir une haute participation des familles, on trouve les célébrations d'anniversaire, les visites des grands-parents, les excursions, les pique-niques où l'aide des parents est sollicitée, les fêtes annuelles ou encore les kermesses, les réunions parents/professeurs, les conférences, les rendez-vous pédagogiques... Beaucoup d'efforts sont effectués au quotidien de toutes parts (les enfants, les enseignants et les parents), pour maintenir un lien école/maison/ville le plus soudé possible.

De surcroît, il est intéressant de savoir également que cette volonté participative des parents d'élèves est même allée par exemple plus loin encore à Reggio Emilia lorsqu'en 1991, en raison d'un déficit important de places dans les structures préscolaires municipales, certains parents d'élèves ont décidé de se réunir en association pour faire valoir à la municipalité le droit à l'éducation telle qu'elle est pratiquée dans les institutions municipales reggienes pour tous leurs enfants. Leur proposition était la suivante : réclamer à la mairie une prise en charge minimale des frais de fonctionnement de classes qui seront abritées dans les écoles municipales (ce sont les classes dites autogérées conventionnées) ; les parents, quant à eux, prennent en charge la majeure partie des dépenses en suivant un règlement très précis (Dubois, 2011a). Cette nouvelle requête des parents d'élèves, acceptée par la municipalité, a déjà permis l'ouverture de trois nouvelles classes et illustre plutôt bien la volonté affirmée des parents d'être acteurs de l'expérience pédagogique reggiane.

Alors, pour réellement comprendre cette participation citoyenne, un outil important nous semble être ici à signaler : l'usage de la documentation, qui a participé et continue également à contribuer fortement au développement et au renforcement de la participation à Reggio Emilia. Il s'agit d'une documentation construite par les enseignants qui, pratiquant au quotidien dans leurs classes l'observation – écrite, photographiée ou encore filmée – consacrent un temps hebdomadaire de re-cognition, un travail réflexif en équipe sur la situation pédagogique rapportée et étudiée (Edwards *et al.*, 1998). L'usage de cette documentation est donc avant tout un outil de pratique réflexive des enseignants qui construit la mémoire de l'expérience reggiane, mais pas uniquement, puisqu'elle sert également les relations avec les parents d'élèves et peut être considérée plus largement comme un outil de diffusion et de communication de l'approche reggiane aux citoyens.

**Figure 2. Les composants de l'apprentissage négocié (Edwards *et al.*, 1998, p. 239)**



On trouve ainsi, à la porte de chaque classe, un répertoire des activités des enfants qui est en consultation libre pour chaque parent, répertoire agrémenté d'images des enfants impliqués dans les projets. Les projets arrivés à terme sont par la suite exposés dans les écoles mais également dans certains lieux publics de la municipalité, comme au théâtre communal par exemple.

Cela passe également par l'utilisation des journaux à destination des parents (en plusieurs langues) afin que les primo-arrivants (nombreux à Reggio Emilia) puissent très vite être intégrés à ce mode de fonctionnement co-éducatif.

Enfin, cela passe aussi par la célèbre exposition itinérante sur l'expérience reggiane, l'exposition *Les Cent Langages de l'Enfant* qui parcourt les continents depuis 1981. La documentation est donc au cœur de l'apprentissage dans les écoles mais également au cœur des relations entre les différents membres de la co-éducation reggiane. Cette documentation est au cœur de « l'apprentissage négocié » formulé par Carolyn Edwards *et al.* (1998, p. 239), au sein de cette ville éduquante (figure 2).

Si nous avons choisi ici de relater les débuts de l'expérience préscolaire de Reggio Emilia, c'est bien parce que cette histoire nous a livré des clés de compréhension de la pratique co-éducative reggiane, de son émergence jusqu'à son actualité. L'éducation des plus jeunes à Reggio Emilia ne se fait donc pas sans les pleines participations des parents d'élèves et des citoyens et ce, depuis les premiers jours de l'expérience. Cependant, un tel fonctionnement co-éducatif ne s'est malgré tout pas imposé sans obstacles : des concertations, des discussions, des tentatives de résolutions de problèmes, des craintes, ont marqué son parcours jusqu'à nos jours et interrogent toujours. Il nous semble alors important de tenter de saisir également, dans un troisième temps, les enjeux d'un tel fonctionnement co-éducatif.

### **Les enjeux d'un fonctionnement co-éducatif comme celui de Reggio Emilia**

Si à Reggio Emilia « la participation, donc, naît d'un acte de solidarité sociale, co-participation à un projet démocratique, qui voit les parents et les citoyens impliqués dans la construction et la gestion de l'école » (Ferrari, 2004, traduction libre, p. 56), un tel niveau de participation ne s'est pourtant pas imposé sans encombre.

### *Des résistances...*

Des résistances se sont fait ressentir de la part de chacun des acteurs de la co-éducation. De la part des enseignants, en premier lieu, pour qui un enfermement dans la routine, l'habitude, n'était finalement pas déplaisant, voire même confortable, alors qu'encourager la participation demandait un travail supplémentaire. De même, certains enseignants ne pouvaient se résoudre à admettre que leur travail puisse être remis en question par des parents d'élèves. Ils allaient devoir peut-être se justifier et ce n'est jamais chose facile ; leur identité professionnelle pouvait être mise à mal. Alors, pour accepter la participation des familles, les enseignants ont dû effectuer un grand travail sur eux-mêmes, un travail d'ouverture et de prise de recul par rapport à leur pratique pédagogique quotidienne (Rinaldi, 2006).

Les parents se sont aussi quelques fois opposés à la participation dans les écoles, n'ayant ni le temps suffisant, ni l'envie de se rendre à chaque événement. Certains pouvaient également se méfier, avoir peur d'aller dans ces écoles et se risquer à voir critiquer leurs rôles de parents par des professionnels de l'éducation. Les parents craignaient le regard des enseignants de la même manière que les enseignants craignaient le regard des premiers éducateurs de leurs élèves, les parents. Il a donc fallu que s'installe entre le corps enseignant et les familles un sentiment de confiance réciproque qui n'allait pas de soi et lever ainsi les malentendus. Comme Brougère l'écrit (2010, p. 134) :

« Il y a mille façons de justifier et de valoriser la participation des parents. Elle nous semble permettre aux uns et aux autres de se connaître et se reconnaître. Ce sont les gestes, les paroles échangées, les modalités de la pratique qui permettent de comprendre ce que font les autres et d'en saisir la portée éducative ».

D'ailleurs, et c'est l'une des nouvelles réalités reggiane, la ville connaît depuis peu de profonds bouleversements sociétaux avec, entre autres, une forte immigration de familles étrangères peu habituées à une telle demande d'implication dans les écoles. Afin de pérenniser cette participation initialement inscrite dans l'histoire de l'expérience de Reggio Emilia, diverses attentions sont portées à ces nouvelles familles comme par exemple les envois systématiques d'informations sur les écoles en quatre langues (italien, anglais, arabe et chinois) pour un accès facilité aux informations au plus grand nombre.

Une autre résistance à la participation s'est aussi fait ressentir de la part de l'administration, qui n'a pas toujours consenti à accepter ce rapprochement entre écoles et familles, craignant les alliances et la perte

progressive de son contrôle sur l'institution éducative. L'administration a dû elle aussi trouver sa place dans ce fonctionnement co-éducatif.

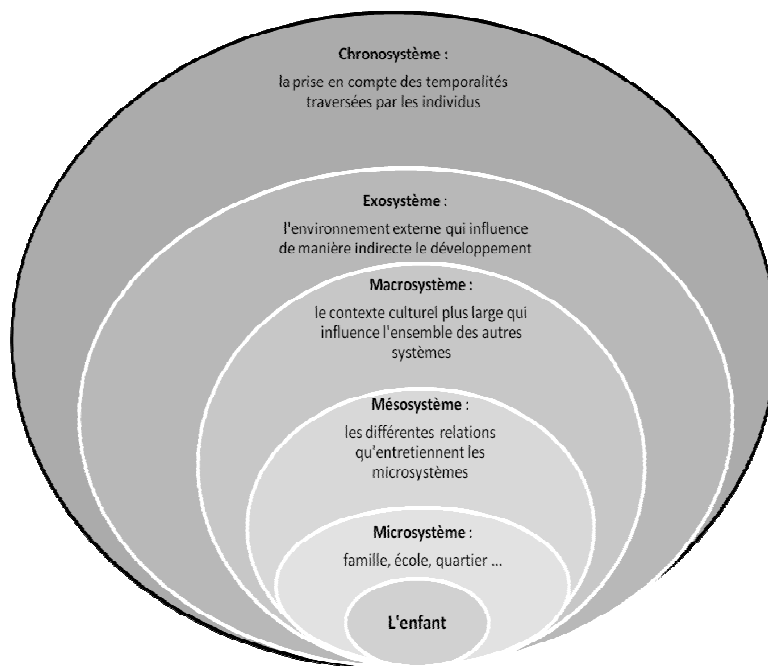
***... à la prise en considération de tout un environnement : la cité éducative***

Passées les résistances, les acteurs de Reggio Emilia ont très vite saisi les enjeux de la pratique co-éducatif dans leur approche pédagogique. Outre le fait de consentir à laisser aux parents et aux citoyens une place importante dans les réflexions mais également dans le fonctionnement quotidien des écoles municipales reggiane, outre le fait de respecter aussi l'engagement premier de ces parents dans les débuts de l'aventure pédagogique préscolaire de Reggio Emilia, il faut chercher les enjeux de ce fonctionnement co-éducatif encore au-delà de ces premières explications. En effet, l'approche reggiane qui inscrit ses idées dans la prise en considération globale, intégrale de l'éducation des jeunes enfants de sa ville, est soucieuse de ne pas couper l'enfant de son environnement. Bien au contraire, il faut que ce dernier soit pleinement acteur de cet environnement, de cette cité éducative.

Désireux de prendre en considération les diverses sphères qui structurent la vie de l'être humain (théorie défendue par Bronfenbrenner dans son *Écologie du développement humain* (2004) qui met en scène les divers systèmes imbriqués dans le développement humain), les acteurs de Reggio Emilia ont très rapidement pris conscience qu'il n'était pas possible de considérer l'enfant sans avoir connaissance des différents systèmes qui interagissent sur son existence et qui pouvaient donc agir sur son développement, ces divers systèmes faisant partie intégrante de la cité éducative reggiane. En effet, en facilitant les liens, les moments de liaisons entre ces différentes sphères, en investissant chacune d'elles, les acteurs de Reggio Emilia ont fait en sorte que ces sphères puissent communiquer plus aisément par le biais de l'éducation préscolaire proposée dans leurs structures municipales, par le biais des institutions préscolaires reggiane, au cœur de l'écologie du développement humain, pensée par Bronfenbrenner (par ailleurs, ami de Loris Malaguzzi) et mise en pratique à Reggio Emilia.



**Figure 3 : Représentation graphique des différents systèmes agissant sur le développement de l'enfant selon U. Bronfenbrenner dans *Écologie du développement humain* (2004)**



La communauté éducative reggiane, interagissant dans chacun de ces systèmes, serait une manifestation possible d'une réalisation du modèle de réflexion proposé par Bronfenbrenner.

Enfin, si l'expérience co-éducative reggiane s'est perfectionnée avec le temps puis s'est stabilisée, la pratique de la co-éducation comporte des risques qu'il est important de signaler. Des écueils centraux sont à connaître : le contrôle social des parents et le contrôle des performances professionnelles des enseignants, représentent l'une et l'autre des craintes pour les différents acteurs concernés. La réussite de la co-éducation n'est ainsi pas garantie :

« Sa réussite suppose de mobiliser les convictions et l'adhésion des principaux acteurs et décideurs concernés. Elle n'est pas acquise d'emblée. Les cultures, les attitudes et les contraintes des

parents n'entrent pas spontanément en phase avec celles des professionnels » (Jésu, 2010, p. 47).

Brogère, qui cite Wenger, met ceci en évidence :

« La participation, notion apparemment évidente mais d'une extrême richesse, n'est pas simple présence, elle est inscription dans un faire collectif. [...] Il s'agit d'un processus collectif qui comprend plusieurs gestes : faire, parler, penser, ressentir et appartenir. Elle engage l'individu dans sa totalité : corps, esprit, émotion et relations » (Brogère, 2010, p. 134).

La co-éducation passe donc, à Reggio Emilia comme ailleurs, par « l'appartenir à », le « ressentir », la prise en considération des diverses sphères qui structurent la vie de l'enfant et les implications d'acteurs qui peuvent être très différents. Elle ne peut être une simple mise en relation entre les différents acteurs de l'acte éducatif sans concertation, dialogue, débat et confrontation d'idées. Il s'agit finalement d'une action commune qui a pour objectif partagé par chacun l'éducation des jeunes enfants de la ville de Reggio Emilia. C'est un processus collectif parfois difficile à instaurer et qui peut amener à certaines dérives, qui se construit dans le temps, avec la connaissance des différents acteurs, de leurs professionnalités respectives.

### **Pour conclure**

Les enjeux de la co-éducation à Reggio Emilia sont donc multiples et impliquent divers acteurs qui coopèrent. La « nombreuse » communauté éduquante reggiane s'est construite au fil des années et peut aujourd'hui jouir d'une expérience en la matière de plus de cinquante années d'existence. Elle fait désormais partie intégrante de l'éducation telle qu'elle est développée, partagée et pratiquée au sein des institutions, et est aujourd'hui considérée comme « *un esempio di comunità etica* »/exemple de communauté éthique<sup>1</sup>. Un enseignant déclare :

*« Dans la communauté ou dans la collectivité, c'est l'appartenance à un groupe qui est une valeur, pas le fait que nous soyons plus ou moins égaux qui crée la communauté : ce qu'il y a dedans, ce qui lie et protège une communauté ou une collectivité c'est le partage de certaines valeurs, je crois que plus des différences sont amenées à être confrontées, plus il*

---

<sup>1</sup> Selon Howard Gardner, dans *ReggioComune*, Janvier/Février 2009, 3<sup>ème</sup> Année ; Commune de Reggio Emilia, Reggio Emilia Città delle persone, p. 4.

*en résulte une grande richesse [...] nous partageons la valeur de la confrontation »<sup>1</sup>.*

Les différences qui existent parmi les acteurs de cette co-éducation sont ainsi considérées comme des richesses à faire valoir et à exploiter pour faire surgir du débat le plus grand nombre d'idées nouvelles. L'histoire singulière de la ville de Reggio Emilia – son histoire politique, ses traditions de gouvernements successifs de gauche aux politiques sociales fortes, la participation citoyenne très marquée, ses conditions économiques favorables – a permis l'émergence de la co-éducation reggiane et la naissance de la *CittàEducativa*, cité de l'éducation qui accueille désormais de nombreux visiteurs désireux d'en apprendre davantage sur cette ville moyenne nord italienne dont les institutions préscolaires municipales ont fait la renommée.

L'histoire des idées pédagogiques nous a permis, dans cet article, de saisir la construction progressive de cette forme co-éducative singulière, de comprendre pourquoi elle s'est presque imposée d'elle-même au fonctionnement actuel des écoles reggiane et en est aujourd'hui un élément déterminant. L'histoire nous enseigne également que des résistances à cette pratique commune de l'acte éducatif ont ponctué son existence (sans évoquer les conflits à répétition avec l'Église catholique qui détenait jusqu'alors le monopole de la prise en charge des enfants avant l'école obligatoire), malgré une impulsion populaire qui a fortement marqué la naissance de l'expérience éducative reggiane.

Le modèle de compréhension du fonctionnement co-éducatif reggiane, au cœur de cet article privilégiant un ancrage épistémologique dans l'histoire des idées pédagogiques *via* l'herméneutique (à partir des textes de Reggio Emilia et sur Reggio Emilia), gagnerait à être enrichi par une approche empirique plus qualitative avec l'utilisation d'entretiens auprès des acteurs clés de cette approche pédagogique. Cela sera assurément un prolongement très intéressant à la réflexion engagée.

La co-éducation reggiane, ou plus largement l'expérience pédagogique toute entière de Reggio Emilia, peut de l'extérieur s'apparenter à une utopie pédagogique telle que la développe A.-M. Drouin-Hans (2004). Les acteurs de Reggio Emilia sont d'ailleurs tout à fait conscients de renvoyer cette image presque irréaliste de la réalisation de la *CittàEducativa* et de cette philosophie de l'éducation qu'ils ont choisie de développer dans leurs pratiques. Ils aiment d'ailleurs tout particulièrement ce rapprochement double vers cette utopie : ce lieu où l'on est bien et, à la fois également, cet ailleurs inaccessible. L'utopie

---

<sup>1</sup>Cf. *Carta dei consigli infanzia-città*, traduction libre, p. 35, disponible en ligne : <http://www.scuolenidi.re.it/allegati/cartaconsigliweb.pdf> [consulté le 04/04/12]

est cet « [...] idéal désirable (puisque *eu-topos* = lieu heureux), mais impossible à réaliser (puisque *ou-topos* = lieu de nulle part), tantôt redouté comme illusoire et menant à des impasses, tantôt conçu comme source vive de la pensée » (Drouin-Hans, 2004, p. 84). Les acteurs de Reggio Emilia y voient enfin également l'opportunité d'élargir encore le champ des possibles des pratiques et des réflexions dans le domaine de l'éducation de la petite enfance.

Enfin, en quoi la co-éducation représente-t-elle un enjeu majeur, selon nous, du bon fonctionnement même de la pédagogie reggiane ? Il est vrai que toute expérience pédagogique est incontestablement contextualisée et donc par essence non reproductible à l'identique dans un autre lieu, à une autre période. C'est tout particulièrement juste pour Reggio Emilia, expérience pédagogique, nous l'avons vu, très marquée, idéologiquement, qui ne serait pas reconnue dans le champ de l'éducation préscolaire au niveau international<sup>1</sup> sans un militantisme assumé de ses enseignants, sans le soutien citoyen, familial et municipal qui depuis les débuts l'accompagne. Sans cette adhésion et la participation des parents et plus largement des citoyens à la vie de l'institution, l'expérience de reproduction à l'identique du modèle de Reggio Emilia ne peut réussir, comme ce fut le cas à Washington, avec l'échec de l'ouverture du *Model Early Learning Center* en 1988 (Lewin-Benham, 2006). Nous émettons l'hypothèse que l'approche pédagogique développée à Reggio Emilia (basée sur les droits de l'enfant, l'éducation par la démocratie, la place de l'art dans les apprentissages) repose de fait sur le fonctionnement co-éducatif ici analysé, c'est ce qui a pu manquer à Washington, car non partagé par l'ensemble de la communauté éducative autour de cette institution inspirée des écoles reggiane.

### Références bibliographiques

- Barazzoni, R. (2000). *Brick by Brick – The History of the « XXV »Aprile People's Nursery School of Villa Cella*. Reggio Emilia : ReggioChildren.
- Berner, C. et Thouard, D. (2008). *Sens et interprétation – Pour une introduction à l'herméneutique*. Villeneuve-d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

---

<sup>1</sup>Cf. OCDE (2007). *Petite enfance, grands défis II – Éducation et structures d'accueil*.

- Bronfenbrenner, U. (2004). *Making human being human. Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.
- Brougère, G. (2010). La coéducation en conclusion. Dans S. Rayna, M.-N. Rubio et H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en question* (p. 127-138). Paris : Érès.
- Cagliari, P., Barozzi, A. et Giudici, C. (2004). Réflexions, théories et expériences pour un projet éducatif basé sur la participation. *Enfants d'Europe*, 6, 28-30. Strasbourg : Association Le Furet.
- Chalmel, L. (2007 août-septembre). *Le sujet, le pédagogue et l'historien Pour une épistémologie de l'histoire des idées éducatives*, Communication présentée au Congrès Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation [AREF], Strasbourg, France. Récupéré [le 25 mars 2013] du site de l'AREF : [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Loic\\_CHALMEL\\_128.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Loic_CHALMEL_128.pdf)
- Drouin-Hans, A.-M. (2004). *Éducation et utopies*. Paris : Librairie philosophique.
- Dubois, E. (2011a). *La pédagogie de Reggio Emilia : la cité d'or que Loris Malaguzzi avait imaginée pour les enfants ?* Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université de Rouen et Università degli Studi di Bari, France et Italie.
- Dubois, E. (2011b). Loris Malaguzzi (1920-1994) : un pédagogue contemporain. *Recherches en éducation*, 12, 110-120.
- Edwards, C. (1995). *Democratic Participation in a Community of Learners : Loris Malaguzzi's Philosophy of Education as relationships* (p. 1-13). Publication de l'Université du Nebraska - Lincoln, département des études sur l'enfant, le jeune et la famille. Récupéré [le 25 mars 2013] du site des publications numériques de l'Université du Nebraska - Lincoln : <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=famconfacpub>
- Edwards, C., Gandini, L. et Forman, G. (1998). *The Hundred Languages Of Children : the Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, 2<sup>ème</sup> édition. Westport : Ablex Publishing.
- Ferrari, L. (2004). *Autogestione come espressione della Partecipazione : la storia del Nido – Scuola Agorà, un'esperienza reggiana*. [Autogestion comme expression de la Participation : l'histoire de la crèche – école Agorà, une expérience reggiane], Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université de Modène et de Reggio Emilia, Italie.
- Gadamer, W. (1990). *Vérité et méthode*. Paris : Seuil.

- Gilman, S. (2007). Including the Child With Special Needs : Learning From Reggio Emilia. *Theory into Practice*, 1, 23-31.
- Hameline, D. (2002). *L'éducation dans le miroir du temps*. Lausanne : Loisirs et Pédagogies.
- Hoyuelos, A. (2001). *Biografía pedagógica de Loris Malaguzzi - El pensamiento y obrapedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la educación infantil*. [Biographie pédagogique de Loris Malaguzzi – La pensée et l'œuvre pédagogique de Loris Malaguzzi et sa répercussion sur l'éducation infantile], Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, non publiée. Université de Pampelune, Espagne.
- Jésu, F. (2010). Principes et enjeux démocratiques de la coéducation : l'exemple de l'accueil de la petite enfance et notamment des conseils de crèche. Dans S. Rayna, M.-N. Rubio et H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en question* (p. 37-48). Paris : Érès.
- Lewin-Benham, A. (2006). *Possible schools – the Reggio approach to urban education*. New-York : Teacher College Press.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. [L'éducation infantile à Reggio Emilia]. Temas de infancia, educar de 0 a 6 años, Barcelone : Ediciones Octaedro.
- Malaguzzi, L. (2004). Avancer sur des fils de soie. *Enfants d'Europe*, 6, 10-15. Strasbourg : Association Le Furet.
- Rayna, S., Rubio, M.-N. et Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en question*. Paris : Érès.
- Rinaldi, C. (2006). *In dialogue with Reggio Emilia – Listening, researching and learning*. New-York : Routledge.
- Vecchi, V. (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia, Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*. Vancouver : Routledge.
- Zaho, W., Edwards, C., Youngquist, J. et Xiong, W. (2003). *Lasting learning Inspired by the Reggio Philosophy : Professional development Experience within the Chinese Context* (p. 9-16). Publication de l'Université du Nebraska-Lincoln, département des études sur l'enfant, le jeune et la famille. Récupéré [le 25 mars 2013] du site des publications numériques de l'Université du Nebraska–Lincoln : <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1045&context=famconfacpub>
- Zarader, M. (2007). Herméneutique et restitution. *Archives de Philosophie*, 70, 625-639, Paris : Centre Sèvres.