



Learning by Participating: A Theoretical Configuration Applied to French Cooperative Day Care Centres [version française]

Gilles Brougère

► To cite this version:

Gilles Brougère. Learning by Participating: A Theoretical Configuration Applied to French Cooperative Day Care Centres [version française]. Laurent Filliettaz, Stephen Billett. Francophone Perspectives of Learning Through Work. Conceptions, traditions and Practices, Springer, pp.95-118, 2015. hal-03600815

HAL Id: hal-03600815

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03600815>

Submitted on 17 Mar 2022

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

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

Référence : [Le texte ci-dessous] est l'original français du texte publié en anglais].
Gilles Brougère, « Learning by Participating: A Theoretical Configuration Applied to French Cooperative Day Care Centres ». In Laurent Filliettaz, Stephen Billett, (Eds.), *Francophone Perspectives of Learning Through Work. Conceptions, traditions and Practices*, Dordrecht, Springer, 2015, pp. 95-118.

Apprendre en participant : une configuration théorique appliquée à des crèches parentales françaises

Gilles BROUGERE, EXPERICE, Université Sorbonne Paris Nord

Ce chapitre articule deux domaines, l'éducation de la petite enfance (plus particulièrement avant trois ans) et l'éducation des adultes dans un cadre où il n'y a pas d'objectif explicitement éducatif. Sur ces deux domaines, éducation préscolaire et ce que l'on peut appeler faute de mieux apprentissages informels ou plutôt apprentissages en situation informelle, j'ai développé des recherches sans nécessairement toujours les articuler. Dans les deux cas, faute de trouver des outils pertinents au sein des théories développées dans l'univers francophone, j'ai largement puisé chez des auteurs anglophones, en important leurs concepts, des éléments de leur théorie, mais tout autant en les reconfigurant, les associant de façon spécifique, les appliquant à des objets auxquels il n'avaient pas été appliqués, développant une circulation entre l'anglais et le français, mais aussi proposant et encourageant la traduction en français de textes anglais qui me semblaient importants.

Les apprentissages en situation informelle

J'ai tenté à plusieurs reprises d'explorer les apprentissages que l'on dit informels, ceux qui ne sont pas liés à la mise en place de dispositifs éducatifs qu'ils soient scolaires ou liés à la formation des adultes (Brougère et Bezille, 2007 ; Brougère, 2007 ; Brougère et Ulmann, 2009 ; Brougère, 2013). Là encore malgré les analyses prometteuses mais restées sans lendemain de Delbos et Jorion (1984), la recherche francophone a peu pris en compte cette dimension, centrant plus souvent les recherches sur l'école ou au-delà les dispositifs les plus formels de l'éducation des adultes qu'elle soit ou non liée à l'entreprise. Certes les courants de la didactique professionnelle et de l'analyse de l'activité montrent comment le travail peut être aussi un moyen de transformer le sujet, et donc d'apprendre (Pastré, Mayen, Vergnaud, 2006). Mais les auteurs mettent en évidence les modalités qui conduisent à le transformer en apprentissage intentionnel puis institutionnalisé : « quand on a affaire à un apprentissage incident, le but de l'action est l'activité productive et l'activité constructive n'est qu'un effet, non voulu et souvent non conscient, de l'activité productive. Mais l'apprentissage est une chose tellement importante chez les humains qu'ils ont inventé des institutions dédiées à son développement. (...) alors les relations entre activité productive et activité constructive s'inversent : le but de l'action devient l'activité constructive, ce qui ne veut pas dire que l'activité productrice disparaît. » (p. 156). Plus que mettre l'accent sur les modalités informelles d'apprentissage, il s'agit de concevoir des formations et d'une certaine façon de formaliser d'abord par l'analyse ensuite par des dispositifs. On trouve très souvent cette façon de révéler et de détruire dans le même temps l'informel. On trouve ici un lien entre formation des adultes et éducation préscolaire. En effet une des origines de celle-ci est le jardin d'enfant de Fröbel. Or celui-ci part de l'idée que le jeu est éducatif par essence (en fonction d'une analyse métaphysique de l'enfance et de son jeu) pour proposer non pas de faire confiance à l'enfant et à son jeu, mais de l'encadrer à travers des dons, des jeux (éducatifs) permettant à l'enfant de faire de son jeu une expérience riche (Brougère, 1995).

Ainsi découvrir l'informel conduit souvent à le formaliser ce qui traduit une valorisation forte du formel face à l'informel. C'est ce qui conduit Lave & Packer (2008) à récuser cette notion car elle ne pourrait que déboucher sur une dévalorisation de ce qui est informel et a contrario une valorisation de ce qui est formel dans le cadre d'une vision dualiste. Je ne suis pas certain que cela soit aussi vrai et les travaux Jean Lave comme ceux de Barbara Rogoff et d'Etienne

Wenger ainsi que quelques autres permettent de sortir de cette logique de dévalorisation pour embrasser les apprentissages en situation formelle et informelle de façon équivalente du point de vue scientifique. En revanche la littérature francophone me semble avoir des difficultés à ne pas valoriser le formel et au-delà le scolaire. En travaillant sur l'informel en matière d'apprentissage, aussi inappropriée soit l'expression, on a l'impression dans le contexte français de commettre un crime, celui de dévaloriser l'école, comme si mettre en évidence des processus d'apprentissage hors école conduisait à considérer que l'école n'est pas utile, comme si de fait l'école ne s'appuyait pas sur tout un ensemble d'apprentissages effectués hors de ses murs. Et cela est tout autant vrai de la formation des adultes et de la valorisation des qualifications liés à l'éducation formelle voire diplômante. Ainsi la volonté certes légitime de professionnaliser les métiers de la petite enfance peut conduire à dévaloriser les connaissances des parents ou des professionnelles en tant que parents. Faut-il pour valoriser l'un dévaloriser l'autre ? Ne peut-on considérer que les apprentissages de chacun sont fait de l'entrelacement, du jeu (Brougère, 2007) d'apprentissages en situations formelles et informelles. Il n'y a pas d'apprentissage en lui-même formel et informel, mais un individu qui apprend dans des situations variées dont certaines ont été conçues pour qu'il apprenne et d'autres non. L'apprentissage est saisi ici non pas comme quelque chose de séparé, mais comme une dynamique de transformation de soi et du monde qui accompagne certaines pratiques : « A more complete understanding of the quotidian brings with it an alternative understanding of learning: that learning is ubiquitous in ongoing social activity. It is a mistake to think of learning as a special kind of activity, taking place only at particular times in special places arranged for it. » (Lave et Packer, 2008, p. 19)

Nous avons exploré plutôt des domaines liées aux loisirs pour construire une conceptualisation de cet apprentissage dit informel à travers le jeu et le tourisme. Il nous a semblé que certains concepts développés en langue anglaise étaient particulièrement adaptés même s'ils pouvaient également montrer des limites.

Un cadre théorique pour penser l'apprentissage en situation informelle

La notion de participation nous semble centrale et elle a été particulièrement développée pour les enfants par Rogoff, pour les adultes par Lave et Wenger (Brougère, 2009, 2011 ; Lave & Wenger, 1991 ; Rogoff, 2003 ; Rogoff & alii, 1995 ; Wenger, 1998).

C'est en participant à des communautés que l'on apprend. Rogoff (2003) a mis en avant le guidage de la participation par des aînés, des experts, Greenfield (2004) en a donné un exemple très intéressant et évolutif dans le cas du tissage dans un village Maya. Cette participation se fait dans le cadre d'un groupe, d'une communauté qui est à la fois le lieu où se déroule l'activité apprise et le lieu où celle-ci s'apprend (contrairement au détour scolaire qui distingue le lieu de l'apprentissage du lieu d'effectuation de ce qui est appris) par observation, imitation, participation à travers des tâches adaptées aux compétences du sujet. Lave & Wenger (1991) évoquent une « Legitimate Peripheral Participation » pour désigner cette posture où l'on est légitime au sein du groupe mais pas encore capable d'y effectuer les tâches liées à la full participation.

Il m'a semblé que cet ensemble conceptuel d'une théorie sociale de d'apprentissage ou théorie de l'apprentissage situé, rapidement esquissé permettait de comprendre comment on pouvait apprendre en dehors de dispositifs éducatifs. Elle mettait en valeur le rôle des communautés qu'il s'agisse de celles où vivent les enfants ou bien de communautés de pratique liées à des entreprises spécifiques et limitées. La notion de communauté de pratique est centrale chez Wenger (1998) pour saisir le contexte social dans lequel participation et réification (construction d'outils durables, de traces) peuvent s'exercer et déboucher sur des apprentissages situés.

La participation est au centre de ce nouveau paradigme de l'apprentissage ; il ne s'agit pas d'une simple métaphore comme dans le cas des notions d'acquisition ou de transmission du savoir (en effet à proprement parler rien ne s'acquiert ou ne se transmet) : il y a effectivement participation (prendre part à une action avec d'autres) que l'on peut mettre en évidence par des méthodes ethnographiques qui s'appuient de façon parallèle sur la participation du chercheur, participation qui lui permet d'apprendre comme elle permet d'apprendre aux membres du groupe. La différence est que l'ethnographe qui s'affirme comme tel a découvert sa vocation à rester dans la périphérie. Cependant ce concept mérite d'être analysé de façon plus approfondie. C'est ce que nous propose Billett (2001, 2004) à travers les deux dimensions d'engagement et d'affordance qu'il met en avant. Les modalités de participation sont variables, celles-ci dépendant de l'articulation entre l'engagement du sujet dans le groupe, la communauté et ce que ce groupe, cette communauté (l'entreprise par exemple) lui offre pour participer, s'engager. L'*affordance* (dérivé de *to afford*) est ce qu'afford la situation pour la participation du sujet. L'*affordance* ne peut être pensée objectivement, de façon générale pour tous les individus. Il s'agit d'une relation entre un sujet et une situation. En effet ce qu'afford une situation à une personne en matière de participation, peut ne pas faire sens pour une autre.

C'est l'affordance qui permet l'engagement (on s'engage à partir de ce qui offert) mais un fort engagement permet de se voir offert plus (réciproquement on offrira moins à celui qui s'engage moins). C'est l'importance de la participation ainsi définie qui permet de saisir l'importance ou non de l'apprentissage.

Ces notions nous les avons appliquées au jeu (Brougère, 2005) qui suppose la participation. La dimension volontaire, non obligatoire du jeu met en exergue l'importance de la participation et il est facile de voir les communautés de pratique ludique se déployer autour de la pratique de certains jeux ainsi que la relation entre engagement du joueur et affordance (ce que lui offre la situation ludique, variable selon les goûts ou le niveau des joueurs). S'il y a apprentissage (évident sous la forme de l'apprentissage du jeu lui-même, plus difficile à mettre en évidence sous la figure de l'apprentissage d'autre chose que le jeu) c'est bien à travers la participation et ses modalités. On peut jouer du bout des lèvres et des doigts et ne pas vraiment apprendre le jeu. On peut s'engager fortement et maîtriser ainsi le jeu. L'intérêt du jeu est qu'il s'agit d'une situation qui concerne autant les enfants que les adultes, permettant de faire un pont entre des domaines souvent séparés.

Nous avons également appliqué ces catégories au tourisme comme pratique permettant des apprentissages, non seulement de la pratique elle-même mais de connaissances au-delà de celle-ci. Cela nous a conduit à souligner l'importance du guidage très présent dans le tourisme, mais aussi des limites de la notion de participation qui nous semble devoir être complétée par celle d'exploration qui implique aussi le guidage, et la relation entre engagement et affordance (Brougère, 2013).

A partir de concepts empruntés aux tenants de l'apprentissage situé et à Billett qui les complète en souhaitant accorder plus d'importance à la dimension individuelle, subjective de la participation et de l'apprentissage (Billett, 2008) nous avons construit un ensemble conceptuel pour l'appliquer à des domaines qui ne sont pas explorés dans la littérature anglophone. Pour nous les concepts n'ont pas de frontière linguistique ou géographique même si leur traduction peut poser problème. Dans ce cas, si certaines traductions ne posent pas problème (notions de participation, d'engagement, de Legitimate Peripheral Participation) il en est d'autres plus délicates en français. La notion de communauté n'a pas les mêmes connotations en anglais (la notion est plus large, moins forte dans ses échos) et en français. C'est pourquoi on la voit traduite par « groupe » dans un texte de Lave (1991). De façon plus générale, en voulant trop adapter les concepts de Jean Lave à la langue française, ils perdent leur cohérence et prennent des connotations nouvelles. Il nous semble que la notion de

communauté de pratique peut être entendue dans sa spécificité en utilisant le terme « *communauté* » en français. La notion d'affordance, concept créé par Gibson à partir de to afford, néologisme en anglais peut être transféré tel quel pour éviter des traductions difficiles. Contrairement à d'autres domaines, on peut considérer que le transfert se fait assez bien et que l'on a des concepts qui fonctionnent en français sous réserve d'en expliciter l'origine pour certains.

S'agit-il pour autant d'un ensemble conceptuel francophone, sans doute pas tout à fait car il est nécessaire de se référer à des textes anglais dont certains ont été traduits (plus ou moins bien) et d'autres non. Mais quelle que soit l'origine des concepts, ceux-ci m'ont permis de développer une approche théorique qui se veut originale pour comprendre entre autres les effets d'apprentissage de loisirs comme le jeu ou le tourisme. C'est par importation de concepts développés en anglais qu'il est possible de prendre en compte les effets d'apprentissage de certaines activités où les conceptions dominantes renvoient soit au mythe pour le jeu (Brougère, 2005), soit à la simple énonciation sans analyse pour le tourisme (Brougère, 2013)

La question de l'éducation de la petite enfance

Le préscolaire renvoie doublement à la logique théorique que nous avons évoquée. D'une part les institutions apparaissent comme un moment de transition entre les apprentissages au sein de la famille souvent réalisés en situation informelle et des apprentissages plus formels. Selon le système choisi et l'âge de l'enfant l'éducation préscolaire apparaîtra comme plus ou moins proche du pôle familial « informel » ou du pôle scolaire « formel ». C'est donc un lieu de confrontation entre stratégies éducatives plus ou moins formelles et apprentissages dans un lieu de vie sans formalisations éducatives (Brougère, 2002).

D'autre part le personnel comme nous l'avons souligné est pris entre une vision professionnelle qui implique que l'exercice du métier est soumis à un apprentissage issu d'une formation et l'idée que l'expérience personnelle est essentielle pour organiser son activité dans ce cadre là. Quand les parents participent à la vie de l'établissement et aux activités de soin et d'éducation la question, qui peut rester invisible, apparaît au grand jour, qu'elle soit ou non l'objet d'une réflexion.

Dans ce domaine également les propositions théoriques sont largement empruntées à la littérature anglophone. On notera l'absence d'une revue scientifique francophone sur le sujet malgré les développements importants du secteur depuis 30 ans. Pour la France, on peut noter que d'une part la formation commune des professeurs des écoles du début de la maternelle à la fin de l'élémentaire (de 2 à 11 ans), d'autre part l'absence de formation universitaire pour les professionnelles de la crèche ne favorise pas le développement de recherches et de chercheurs dans le domaine.

Alors que la recherche internationale s'est très largement développée ces dernières années, en particulier en mettant en cause une vision techniciste qui ferait de la pédagogie préscolaire une conséquence de la psychologie du développement, le débat scientifique français est limité. Certes depuis quelques années une critique de la très forte formalisation de l'école maternelle commence à émerger, mais elle est peu adossée aux débats internationaux. C'est dans ce cadre qu'il nous a paru important de faire connaître en français des auteurs qui proposent une nouvelle façon de penser l'éducation préscolaire, ce que nous avons appelé de nouveaux paradigmes (Brougère et Vandebroek, 2007). Dans une première partie intitulée « perspectives anglophones » nous avons publié des textes qui permettent de découvrir comment le modèle fortement marqué par les bonnes pratiques issues de la psychologie de l'enfant est critiqué aux Etats-Unis et au-delà à travers le mouvement de reconceptualisation de l'éducation de la petite enfance ainsi que le montre Joseph Tobin ; Gunilla Dahlberg et Peter Moss analyses les structures de la petite enfance d'un point de vue politique et éthique,

Berry Mayall présente les nouvelles perspectives offertes par la sociologie de l'enfance et Martin Woodhead comment on peut considérer autrement la question du développement de l'enfant sans la lier à des normes issues des pays les plus riches. Parmi ces perspectives celle de Barbara Rogoff qui souligne le rôle de la participation (en particulier guidée) comme accès et apprentissage de répertoires culturels nous paraît tout à fait essentielle (Rogoff & alii., 2006).

Sur cette base, on peut considérer les structures d'accueil de la petite enfance comme des forums politiques, des communautés de vie avec des enfants acteurs, dotés d'agency, des professionnelles qui sont aussi des citoyens à même d'échanger avec les parents. La dimension politique et la position éthique l'emportent sur l'approche psychologique, la qualité apparaissant comme une construction locale située et non comme une norme universelle, celle d'une bonne pratique décontextualisée (Dahlberg, Moss, Pence, 2007).

Une recherche sur des crèches parentales

La recherche que nous allons présenter nous permet d'une part de voir comment nous utilisons le cadre théorique présentée ci-dessus pour appréhender et comprendre les modalités d'apprentissage au sein de crèches parentales marquées par la diversité des parents. Elle permettra de valider la richesse heuristique des concepts retenus et la façon dont ils fonctionnent une fois associés. Mais elle nous permettra également de saisir comment peut être pensée la question de l'apprentissage en traversant les frontières d'âge (enfants et adultes) et de statut (professionnelles et parents). Enfin ce sera un moyen de proposer un pont entre éducation des adultes et éducation préscolaire.

Les crèches étudiées font partie du réseau français de l'ACEPP, Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels¹, qui rassemble près d'un millier de structures d'accueil de jeunes enfants réparties sur tout le territoire français et de façon marginale la Belgique. Ces structures ont pour point commun et caractéristique principale la participation parentale à l'animation et/ou la gestion du lieu d'accueil. Ce réseau national a mis en place un programme de développement de crèches parentales dans les quartiers d'habitat social, avec pour objectif de respecter la diversité des pratiques et valeurs des familles (Cadart, 2006).

Cette recherche nous a permis d'articuler le cadre conceptuel concernant l'apprentissage par participation présenté ci-dessus avec des questions relatives à l'éducation préscolaire. Nous voudrions à la fois montrer la puissance heuristique de ce cadre, mais aussi permettre de le rendre plus compréhensible à travers cet exemple. Il s'agissant de saisir et comprendre les pratiques à destination des enfants (ce que l'on a appelé les pratiques pédagogiques) au sein de crèches parentales marquées par la diversité de public qui les fréquente. Mais nous avons au fil de notre recherche plutôt découvert les logiques de participations et leurs effets d'apprentissages sur l'ensemble des participants, parents, professionnelles, enfants. Pour cela nous avons observé la pratique en direction des enfants, sans isoler ceux-ci du collectif où ils vivent et nous nous sommes également intéressés au discours sur celle-ci.

Pour ce faire, nous avons utilisé une méthode ethnographique en réalisant une étude de cas descriptive avec pour principal outil l'observation participante². Dans un deuxième temps la réalisation de *focus groups* a permis de construire une interprétation globale et compréhensive de l'action, à partir de la confrontation de personnes issues de différentes structures, ayant ou non participé à la phase d'observation.

Les crèches observées, marquées par une diversité interne, sont issues d'un échantillon construit selon plusieurs critères afin d'observer des différences extrêmes entre des crèches parentales interculturelles (Groupe 1 de 4 crèches), non interculturelles (Groupe 2 de 3

¹ Voir le site <http://www.acepp.asso.fr/>

² La recherche de terrain a été menée par Alexandra Moreau assistante de recherche à EXPERICE au moment où a été effectuée cette recherche.

crèches) et des crèches collectives dans lesquelles les parents ne participent pas directement à la vie quotidienne des lieux d'accueil et dont les effectifs sont plus importants (Groupe 3 de 2 crèches accueillant des publics divers culturellement).

La recherche est centrée sur le groupe 1 (les autres groupes ayant pour fonction de permettre de repérer les caractéristiques de celui-ci). Il s'agit de crèches qui du fait de leur implantation dans des quartiers pauvres et/ou de leur recrutement, accueillent des populations marquées par une diversité sociale et/ou culturelle.

La participation

Conformément au cadre théorique évoqué plus haut nous avons centré notre approche sur la question de la participation. Mais cette notion a ici la particularité d'être à la fois un concept de notre approche théorique et une notion classificatoire utilisée pour décrire ce type de crèche. Il s'agit en effet de crèches à participation parentale qui se différencient des autres structures (par exemples les crèches collectives municipales ou départementales) par le fait que les parents participent à certaines activités de la crèche voire à toutes. Cela s'oppose au modèle vu dans les crèches collectives observées où les parents viennent le matin accompagner leur enfant, le soir le chercher se limitant à de brefs échanges avec les professionnelles. Seule la phase d'adaptation conduit les parents à rester quelque temps dans la crèche, mais cela non pas dans un but de participation, mais d'insertion de leur enfant, ce qui doit le conduire à se passer de ses parents pendant toute la journée. Enfin les crèches ont parfois un conseil avec des parents représentants élus, mais la logique représentative n'est pas de même nature que la logique participative (où les parents ne représentent pas d'autres parents du moins officiellement).

Il s'agit pour nous de passer de la notion descriptive et classificatoire de participation à l'analyse des pratiques observées à partir du concept de participation. Notre objectif est de la montrer à l'œuvre dans les quatre crèches observées sans prétendre qu'il soit possible d'extrapoler, d'autant plus qu'elles constituent du point de vue de la participation quatre cas différents et qu'il n'est pas exclu de penser que chaque crèche proposerait une configuration particulière en ce que concerne la participation des différents participants dont les parents (à côté des professionnelles et des enfants).

Les modalités de la participation

Ainsi les modalités de participation diffèrent selon les endroits et les individus. Il y a des crèches plus associatives que strictement parentales où la participation est limitée à la gestion de l'association. Elles ne sont pas dans notre échantillon, mais les entretiens nous ont permis de saisir qu'il s'agit bien là de participation, d'une de ses modalités que l'on trouve dans toutes les crèches associatives parentales et qui revêt une grande importance. En effet il s'agit de gérer la crèche, de prendre part aux décisions importantes comme le recrutement du personnel et/ou des familles et aux discussions et décisions sur le projet de la crèche.

Pour la plupart des crèches, les parents doivent participer à l'activité auprès des enfants, avec dans certains cas la possibilité d'y substituer d'autres modalités (ménage, bricolage, décoration, courses, etc.). Selon les crèches, le temps demandé varie ainsi que le rôle tenu. Ces permanences peuvent être peu exigeantes, renforçant un encadrement suffisant, le parent choisissant ce qu'il souhaite faire, pouvant dans certains cas se consacrer à son enfant. Dans d'autres cas, elles sont indispensables au fonctionnement de la crèche, qu'il s'agisse du remplacement d'un personnel absent, ou de l'intégration officielle des parents dans l'encadrement quotidien de la crèche (dans le cas de la crèche belge de l'échantillon). Les activités possibles et celles interdites (comme changer un enfant ou le coucher) varient d'une structure à l'autre.

En général, les parents observés s'occupent de leur propre enfant et/ou des autres (jouent avec eux, leur lisent une histoire, les accompagnent en sortie, encadrent des activités manuelles, les câlinent, leur donnent à manger...) et participent à la confection des repas (sur place ou depuis leur domicile).

Il existe ainsi plusieurs modes de participation. On voit des parents s'en tenir à un rôle au sein du bureau ou effectuer des tâches ménagères, et d'autres faire tout ce que fait une professionnelle, avoir une implication maximale. D'autres encore, sans être présents physiquement, contribuent à la pratique à travers l'aménagement du lieu et l'élaboration de matériel pédagogique.

Pour reprendre les catégories de Lave & Wenger (1991), certains parents se limitent ou sont confinés par le fonctionnement de la crèche à une « peripheral participation », ailleurs il s'agit d'une « full participation » dans la mesure où les différences avec les professionnelles sont limitées. Ces différentes postures de participation peuvent être liées à la place des parents dans la crèche et concerner tous les parents, elles peuvent se répartir selon les parents (certains se limitant à une participation périphérique, d'autres s'engageant dans une participation pleine), enfin il peut s'agir de postures dans un itinéraire qui consiste à passer d'une participation périphérique qui permet d'observer, de comprendre, d'imiter (attitudes généralement adoptées lors des premières permanences), en un mot d'apprendre, à une participation progressivement plus intense.

Ces modalités peuvent également concerner les professionnelles, à ceci près qu'elles sont le plus souvent dans une participation pleine, voire centrale. Mais certaines peuvent être plus en retrait, et beaucoup commencent, quand elles arrivent, à observer, à se situer à la périphérie, selon un principe qui n'a pas de raison d'être différent de celui évoqué au sujet des parents. Ainsi des stagiaires peuvent rester en retrait ou s'impliquer totalement.

Entraves et limites à la participation

Pour un parent, il y a bien des raisons à limiter sa participation, à commencer par la disponibilité, le sentiment de ne pas savoir quoi faire, la peur d'être jugé et cela est particulièrement vrai des parents migrants ou plus généralement différents, des mères élevant seules leur enfant. Mais des professionnelles nous disent comment une famille commençant par évoquer son manque de temps se trouve, quelques mois plus tard, engagée très fortement dans toutes les activités. Plus que l'origine migratoire, le niveau d'étude, le fait d'avoir un engagement du couple et non de la seule mère sont des éléments déterminants.

Pour éviter une sélection qui conduirait à ce que la difficulté à participer élimine certains parents, peut-être les plus fragiles, les plus éloignés culturellement de l'univers de la crèche, les responsables des crèches observées offrent des modalités de participation variables, ce qui permettrait à chacun de trouver la place qui lui convient. Cela permet d'ouvrir plus largement la crèche, d'accepter des parents ou plus encore des mères seules qui ne pourraient s'engager (ou ne se sentiraient pas capables de s'engager) dans une relation à d'autres enfants dans un espace public, sous le regard d'autres parents et de professionnelles. Mais cela a pour conséquence de limiter de fait la participation de certains. Qu'est-ce que cela signifie, en termes de distribution de la participation, de déterminer a priori des places ? A qui reviendra le ménage, à qui reviendra la gestion de l'association ? Cette variation dans la participation attendue permet d'éviter de construire la crèche sur des parents tous capables de s'engager au même niveau, ce qui exclut les familles monoparentales et peut conduire dans certains cas à rechercher des parents ayant fait des études supérieures. On découvre ainsi une tension très forte entre l'importance donnée à la participation comme moteur de la crèche et la volonté de limiter, voire de permettre d'échapper à la participation pour recruter plus largement.

Il s'agit là d'une tension propre à toute situation de participation qui peut être analysée à l'aide des concepts d'engagement et d'affordance que nous avons présentés ci-dessus. Selon

ses intérêts, ses désirs, son ressenti, le parent observé va plus ou moins s'engager et c'est une dimension qui ne dépend que très partiellement de la crèche car les freins à cet engagement peuvent être tout à fait hors de portée de l'action des professionnelles. La question de l'engagement n'est pas réservée aux parents. Les crèches parentales semblent favoriser (comparées aux crèches non parentales) un fort engagement des professionnelles. On peut également considérer que l'engagement des enfants dans les différentes pratiques est variable. S'il est difficile d'agir sauf de façon très indirecte sur l'engagement des parents et des enfants, il est en revanche possible de s'interroger sur ce qu'on leur offre, ce que l'on met à la disposition pour qu'ils/elles participent et donc aient plus de chance de s'engager.

Par exemple, dans certains lieux, l'absence de personne référente a l'avantage de favoriser la participation généralisée. Une référente favorise la place centrale des professionnelles et peut limiter la participation pleine de ceux qui n'ont pas ce statut. Ailleurs, ce sera la diversité des tâches proposées aux parents et la possibilité d'inventer son propre mode de participation. Plus encore, l'absence de protocoles et de règles donne la possibilité aux parents d'agir comme ils le feraient à la maison et laisse ainsi s'exprimer la diversité culturelle.

Il est clair que la comparaison avec les crèches non parentales montre la faible *affordance* à ce niveau. Hormis la période d'adaptation, rien n'est offert à la participation des parents qui ne peuvent donc pas s'engager. A contrario les crèches parentales offrent une situation construite pour la participation, mais cette offre varie selon les crèches avec des entraves et des limitations à la participation de tous ou de certains.

Cette recherche montre ainsi comment on ne peut parler de participation en général, chaque crèche ou plutôt chaque collectif d'enfants, parents et professionnelles (pour reprendre le nom même de l'association nationale qui les réunit, l'ACEPP) définissant d'une certaine façon ce qu'est participer, mais sans que cela soit toujours le résultat d'une explicitation.

Participation et diversité

La participation des parents fait exister réellement et de façon visible la diversité auprès de l'enfant :

Chaque personne arrive à amener finalement tellement d'éléments différents que ce n'est pas sûr qu'une équipe professionnelle puisse aller aussi loin en fait [...]. C'est aussi dans le vécu, on est dans la transmission à la fois par des choses qui se vivent, qui sont visuelles et qui se communiquent (Une professionnelle)

Cette diversité renvoie à de multiples dimensions aussi bien culturelles que liées à la personne. Chacun peut ainsi apporter par sa participation quelque chose de spécifique qui ne serait pas présent sans cela, telles les façons différentes de prendre soin de l'enfant, de lui parler, de l'endormir... Tel est également le cas de la présence des pères dans des crèches dont la majorité n'a pas d'homme parmi les professionnelles. Ils apportent une pratique différente, tout particulièrement à travers des jeux très dynamiques.

La crèche : une communauté de pratique originale

Une communauté de pratique selon Wenger (1998) est un groupe défini par le fait de faire quelque chose ensemble dans un cadre d'interconnaissance. La cohérence de la communauté est assurée par cette pratique commune. La crèche est une communauté de pratique (mais ceci est vrai, *a priori*, de toutes les crèches) à ceci près que la crèche parentale n'est pas une communauté de professionnelles et d'enfants, mais une communauté de professionnelles, d'enfants ET de parents. Ce qui caractérise les parents, ce n'est pas d'être des usagers, mais de faire avec, de participer à la pratique.

Comme le sous-tend cette notion, parents et professionnelles ont une histoire commune (par le fait d'agir ensemble dans l'accueil et la gestion du lieu), interagissent fréquemment (au cours des permanences et à d'autres moments), partagent des connaissances (telles que les habitudes

de vie et le rythme propre à chaque enfant) et rencontrent des problèmes proches (d'un point de vue technique ou relationnel – notamment pour se situer dans la relation avec l'enfant). Surtout, ils/elles travaillent ensemble et réalisent des activités pour partie communes, pour partie complémentaires.

Les trois caractéristiques de la communauté de pratique selon Wenger sont bien présentes :

- Nous avons *a mutual engagement*. La participation implique que les parents comme les professionnelles et les enfants s'engagent dans des pratiques vers les enfants, les professionnels, les autres parents. Bien entendu, comme nous l'avons vu, l'engagement est variable selon les individus, il peut ne pas avoir été vraiment choisi (faute par exemple d'avoir une place dans une crèche municipale), mais il n'en demeure pas moins présent, parfois très fortement souligné par les parents rencontrés qui témoignent du plaisir et de l'intérêt à participer.

- Il s'agit de *a joint enterprise*, la crèche et sa finalité d'accueil, avec ses fonctions de garde, de soin et d'éducation, des enfants étant assumée collectivement par tous les membres, les professionnelles et les parents, mais aussi l'enfant qui joue le jeu en acceptant la séparation avec son parent et que d'autres adultes prennent soin de lui. La complémentarité des compétences de chaque membre permet une entraide et un partage des savoirs et savoir-faire.

- Enfin elle dispose de *a shared repertoire*, d'un ensemble de pratiques communes, de façons de faire, de routines qui sont le patrimoine commun de la crèche.

Les répertoires de pratiques

Cette notion de *repertoire of practice* été développée par Rogoff

to describe the variety of practices with which individuals are familiar, yielding disposition to apply different formats under distinct circumstances. The idea of *repertoires of practice* address the fact that people engage in multiple traditions [...] Through their lives and the different endeavors in which they engage, people develop fluency with a variety of formats for participation. (Rogoff & alii., 2006, 504).

Le répertoire est ce qui est disponible pour chacun, résultant de son expérience antérieure, pour agir dans une nouvelle situation plus ou moins proche des situations déjà rencontrées. Il est lié aux possibilités de participation. La participation permet aussi bien d'activer un élément du répertoire existant que de l'enrichir de nouvelles pratiques.

En fait, chacun dispose (au moins) d'un répertoire de pratiques (les professionnelles comme les parents, mais aussi les enfants). Plus il y a d'acteurs différents au sein d'une organisation (en l'occurrence, la crèche), plus les répertoires de pratiques sont variés, à condition qu'ils ne soient pas refoulés. La crèche parentale apparaît ici comme singulièrement différente du fait de la présence de parents, qu'ils viennent ou non d'horizons différents. On peut penser que plus les parents participent, plus les répertoires différents vont être présents ; mais également plus les professionnelles montreront leur acceptation, voire la valorisation de différentes façons de faire, plus ces répertoires auront la possibilité d'être mobilisés.

Les crèches parentales que nous avons observées sont des espaces de pratiques (ou des communautés de pratique) caractérisées par la co-présence de multiples répertoires avec l'idée essentielle que chaque acteur n'est pas défini par un seul répertoire, mais souvent plusieurs, ce qui permet des variations importantes dans les pratiques, en fonction des moments, des enfants, de la présence d'autres adultes.

Le répertoire partagé de chaque crèche est la combinaison complexe de répertoires différents qui ont droit de cité, qui peuvent s'afficher à la crèche : cela suppose qu'ils soient mobilisés et d'une certaine façon validés par les autres parents et les professionnelles. Une pratique qui sera considérée comme inappropriée (violence envers un enfant) ne ferait pas partie de ce répertoire à moins que les parents passent outre et l'utilisent régulièrement sans s'occuper de l'avis des professionnelles. Ce n'est pas ce qui se passe. Les professionnelles sont reconnues

comme disposant d'une capacité d'évaluation des pratiques, comme le montrent les entretiens avec les parents, et la moindre phrase réservée sur une pratique est considérée par les parents comme indice d'illégitimité et implique que l'on fasse disparaître cette pratique du répertoire de la crèche et peut-être au-delà de celui de la maison.

En conséquence les crèches parentales étudiées apparaissent comme des structures complexes où vont interférer des répertoires de pratiques liés à la relation entre différentes communautés de pratique, à commencer par les familles. La participation parentale est ce qui conduit à penser autrement le répertoire de la crèche parentale, plus ouvert qu'à la crèche non parentale, sur les pratiques familiales et leur diversité. Cela conduit à donner une place aux pratiques portées par les familles migrantes, mais celles-ci peuvent parfois abandonner une partie de leurs pratiques familiales et s'engager dans des pratiques proposées par d'autres familles ou les professionnelles. Réciproquement des pratiques culturellement éloignées peuvent devenir (comme le portage traditionnel, les techniques d'endormissement dans certaines des crèches observées) des pratiques partagées au sein de la crèche.

La volonté d'être membre et l'identité collective

Ces communautés de pratique, dans le cadre des crèches parentales observées, qu'elle soient marquées ou non par la diversité de leur public, paraissent très fortes, produisent un sentiment d'appartenance et d'identité. Les parents rencontrés quelle que soit leur origine (peut-être plus que les autres, ceux que nous n'avons pas rencontrés) se considèrent bien comme les membres d'une communauté qui se vit à la fois au quotidien, mais aussi dans des événements festifs qui rendent visibles la communauté.

On retrouve à travers les différentes observations et les entretiens les caractéristiques d'une communauté de pratique : on en devient membre de fait par la participation qui est le plus souvent progressive. On se trouve d'abord en position périphérique qui permet d'observer, de comprendre le fonctionnement, les routines, les rites, les façons de faire et de prendre progressivement en charge des activités (nous avons vu cependant que tous les participants ne vont pas vers une participation pleine et que toutes les crèches n'offrent pas une telle participation). Cette participation même limitée est cependant légitime au sens où les nouveaux arrivants ont leur place, sont considérés dans leur spécificité. On leur donne la possibilité de se sentir membre du groupe, de prendre de nouvelles responsabilités au fur et à mesure de leur familiarisation avec la crèche. Cette progression dans la participation peut être considérée de deux façons : un devenir membre, avec une transformation de l'identité (car être membre d'une communauté est une composante de son identité, le fait d'être parent dans une crèche parentale relève de cette identité), et un apprentissage. Il n'y a pas superposition des deux au sens où les personnes ne cherchent pas nécessairement à apprendre, n'en ont pas conscience. Leur objectif est de trouver leur place au sein du groupe, de la crèche, mais ce faisant ils transforment leur modalité de participation, ce qui est apprendre.

Nombre de dispositifs et de moments renvoient à cette logique de la communauté de pratique. Ainsi dans une des crèches, chaque nouvelle famille se voit désigner un « parent-référent » nommé en réunion. Ce « parent-référent » est chargé de parrainer la nouvelle famille pour faciliter son intégration à la vie de la crèche : lien avec les autres parents et les professionnelles si nécessaire, réponses aux questions éventuelles sur la vie de la crèche, explications sur le rôle des parents, aide à la prise en charge d'une commission, etc.

Autre élément de construction de la communauté de pratique, le fait pour le parent d'avoir une relation avec tous les enfants et non pas seulement avec le sien. En effet des professionnelles rencontrées constatent qu'au début les parents s'occupent beaucoup de leur enfant puis, après un certain temps, prennent en charge le groupe tant ils sont sollicités par les autres enfants (« En fait, c'est les autres enfants qui les aident à ça, ils ramènent des livres »). Cet exemple montre non seulement l'intégration des parents à une communauté de pratique

qui n'est pas celle des adultes seuls, mais souligne le rôle des enfants dans la construction de celle-ci. En interagissant avec des adultes qui ne sont ni leurs parents, ni les professionnelles, ils/elles participent activement à la construction de la communauté de pratique.

A contrario les crèches collectives non parentales visitées ne constituent pas une communauté de pratique qui intègre les parents. Ceux-ci ne participent pas à une entreprise commune, il n'y a pas d'engagement mutuel. Le symbole en est que peu s'autorisent à franchir la barrière de sécurité et à entrer dans l'espace où se déroulent les activités.

La différence porte également sur le type de communauté de pratique construite entre professionnelles et avec les enfants, non pas indépendamment des parents car c'est sans doute la présence des parents qui autorise cela, mais que ceux-ci soient présents ou non :

Dans une autre structure, le problème c'est qu'on est freiné dans cette pratique justement parce qu'ici on peut bercer les enfants, les prendre. Non mais c'est vrai. Ça paraît incroyable à dire mais, moi, je me suis sentie bien ici parce que j'avais des droits que je n'avais pas ailleurs [...]. Où j'étais avant c'était les éducatrices qui dirigeaient la crèche et, nous, on avait juste à faire ce qu'elles nous disaient de faire, quoi c'est tout [...]. C'était pas si simple que ça, non, les enfants devaient dormir tous dans la même salle, dans leur lit. Si tu pouponnais trop un enfant, y avait des réflexions quand même. Tandis qu'ici, on les berce, on les pouponne, on les câline... Et ça fait du bien, tout le monde se fait plaisir. (Une auxiliaire de puériculture)

Nous retrouvons sans doute la dimension familiale, le « comme à la maison » évoqué par les parents et que reprend une ancienne assistante maternelle qui se sent comme chez elle : « Je fais le même travail que ce que je faisais à la maison. Je ne me mets pas de limites, je n'ai pas de limites ici par rapport à ce que je peux donner aux enfants ».

Il y a donc derrière la crèche collective parentale la présence d'une atmosphère familiale qui est liée à la présence des parents. Il ne s'agit pas d'imiter ce qui se passe à la maison mais de laisser les diverses pratiques familiales s'exprimer, d'ouvrir un espace où elles sont légitimes et légitimées.

La communauté de pratique apparaît comme basée sur une forte réciprocité, chacun pouvant contribuer par ses propres pratiques. Ce faisant, tout en s'approchant de ce que l'on fait à la maison, on s'en éloigne dans le même temps. En effet il est fort probable que la pratique familiale est marquée par une homogénéité culturelle, liée à la culture familiale. Le paradoxe est qu'à la crèche parentale, en faisant « comme à la maison », on introduit un facteur de diversité qui éloigne de la logique familiale. La communauté de pratique de la crèche, contrairement à celle de la famille, est portée par des participants qui apportent des pratiques culturelles différentes, pour autant que cette diversité existe. En affirmant son ouverture à la diversité et en acceptant les pratiques familiales, la crèche crée un univers spécifique difficilement comparable à ce qui se fait ailleurs.

Participation et apprentissage

Les notions de participation et l'analyse de ses modalités, de communauté de pratique nous ont permis de saisir la logique à l'œuvre dans les crèches parentales observées. Aussi intéressant soit-elle, cette architecture ne se limite pas à son intérêt descriptif, il doit permettre de comprendre les logiques d'apprentissage à l'œuvre.

Une communauté d'apprenants

Une communauté de pratique, comme nous l'avons déjà évoqué, est également une communauté d'apprenants même si les membres n'en ont pas nécessairement conscience, leur but étant de participer au mieux et non d'apprendre. C'est ce qui se passe dans les crèches parentales observées. Les parents rencontrés, avec plus ou moins d'enthousiasme, souhaitent participer au mieux. Ce faisant ils apprennent des autres (professionnelles, parents, enfants) à

faire ce qu'il convient de faire, prêts à adapter à la situation les pratiques issues de leur répertoire.

On y trouve toutes les formes d'apprentissage en situation informelle ou peu formalisée : observation, guidage, réalisation des tâches les plus simples aux plus complexes. Les parents sont sans doute des guides importants pour les nouveaux parents, à tel point que cela a pu être formalisé à travers une prise en charge « officielle » dans certaines crèches.

Certes ils sont là en tant que parents, montrent aux autres certaines façons de faire mais peuvent se protéger, comme cette mère qui, parlant du vêtement et de la langue, nous disait comment en France (par comparaison avec les Etats-Unis et l'Angleterre) il était difficile d'assumer sa culture dans l'espace public (ce qu'est en partie la crèche). Un tel constat peut conduire les migrants à très vite limiter à l'espace domestique l'expression des traits culturels les plus marquants (les plus stigmatisants) pour utiliser leur connaissance des traits du pays d'accueil pour alors passer inaperçus. Il ne faut donc pas sous-estimer cela et concevoir que bien des parents vont éviter de mobiliser ce qu'ils considèrent comme trop éloigné de ce qui est accepté sans regard inquisiteur par les structures du pays d'accueil. Reste que la présence d'autres parents dans la même situation, la force de la relation avec l'enfant (avec la « spontanéité » ou la limite à l'auto-contrôle que cela implique) et l'encouragement des professionnelles peut permettre de surmonter ces barrières à la mobilisation du répertoire de pratiques le plus important pour ces parents.

Malgré ces limites, la présence des parents reste une porte ouverte vers la diversité des pratiques. L'apprentissage se fait dans le contexte de cette diversité. Les parents découvrent d'autres façons de faire que les leurs. Il en va de même des professionnelles qui disent apprendre des parents et des enfants. Elles découvrent d'autres pratiques qu'elles peuvent adopter, le plus souvent pour l'enfant concerné mais parfois au-delà. Elles apprennent surtout à remettre en cause leurs pratiques, à considérer favorablement des pratiques qui ne sont pas conformes à leur formation. Et effectivement cette distance à la norme, construite dans l'élargissement du répertoire de pratiques propres à la crèche parentale est un élément que nous avons constamment rencontré dans nos observations.

Ainsi un professionnel reconnaît avoir appris beaucoup des parents, notamment les techniques de bercement et de portage. Il a observé longtemps les familles et s'est rendu compte que le bercement énergique permettait de consoler et d'endormir plus aisément certains enfants.

Cette ouverture, cette idée que la pratique n'est pas figée à partir du point de vue lié aux savoirs professionnels distingue nettement les crèches parentales des autres crèches observées. D'un côté le geste est professionnalisé à outrance, limitant par exemple les câlins, les relations affectives. De l'autre il sait se faire plus semblable à celui des parents, permettant de construire une communauté d'adultes qui agissent de façon plus proche les uns des autres et ce d'autant plus que les professionnelles acceptent d'apprendre des parents, de ne pas considérer *a priori* qu'elles n'ont qu'à dérouler une pratique rodée.

Bien qu'il s'agisse, tout au moins en ce qui concerne ce que nous avons observé, de pratiques dirigées vers les enfants, ces derniers y participent et peuvent parfois jouer un rôle de vecteurs du partage de ces pratiques, en les imitant (dans leurs jeux par exemple), en les utilisant dans des relations avec d'autres enfants, en les appréciant pour eux-mêmes. En contact avec les adultes détenteurs de différents répertoires, ils sont un trait d'union, un vecteur de la circulation des pratiques.

Observation : Un professionnel s'assoit sur le matelas à côté d'un bébé avec qui il joue. Sa fille le rejoint et l'alerte sur l'état de fatigue d'un enfant : « Papa, il est fatigué Teddy. Je vais aller le coucher ». L'éducateur sourit devant le comportement d'imitation et protecteur de son enfant.

Cet exemple et d'autres encore (notamment quand un enfant essaye d'endormir un bébé en le prenant dans ses bras ou lorsqu'il reconnaît les pleurs d'un enfant) montre l'acquisition de savoir faire chez les enfants par imitation des adultes (parents ou professionnelles) qui

fréquentent la crèche. Les enfants observent les adultes qui les entourent et reproduisent leurs gestes plus souvent avec d'autres enfants qu'avec des poupées.

Observation : Joséphine (15 mois) et sa mère effectuent leur deuxième visite à la crèche (période d'adaptation). L'idée est de laisser l'enfant jouer un moment en présence du parent et de repartir ensemble. Le parent observe son enfant entrer en contact avec d'autres et tente de faciliter son intégration sociale par l'apprentissage *in situ* de quelques règles (ne pas tirer les cheveux des autres enfants, ne pas prendre leurs jouets, prêter les siens, prendre soin des tout-petits...). Les autres enfants profitent de cette situation pour exercer les compétences sociales acquises à la crèche. Par exemple, Claire insère la fillette dans une activité de lecture, après l'avoir invité à s'asseoir à ses côtés pour feuilleter un album.

Les professionnels peuvent encourager les enfants à découvrir, s'approprier par le jeu les pratiques différentes. Le jeu a comme caractéristique d'être une pratique en lui-même, mais qui s'appuie sur une autre pratique qui en est le référent. Le jeu conduit donc à la fois à développer un répertoire de pratiques partagées entre enfants ou entre enfants et adultes (selon les jeux et l'âge de l'enfant), mais c'est aussi un moyen de reprendre les pratiques de soin destinées aux enfants, et d'une certaine façon de leur conférer, du point de vue de l'enfant, une légitimité.

Observation : Djamel et Sidonie jouent avec des poupées qu'ils transportent d'un coin de la pièce à un autre sous le bras, puis tant bien que mal (déplacements ralentis) en les coinçant à l'intérieur de leurs vêtements, au niveau de l'abdomen.

Observant la situation de jeu, l'éducatrice propose aux enfants de porter les poupées dans le dos, et leur montre la technique de portage sur elle en se servant d'un foulard. Très vite, les enfants veulent imiter l'adulte et sollicitent son aide pour installer les poupées dans leur dos.

Pendant un bon quart d'heure, les enfants s'amuseront à transporter leur poupée ainsi et feront des envieux (pas assez de poupées, ni de foulards).

La communauté de pratique apparaît comme espace d'apprentissage pour les professionnelles, pour les enfants qui apprennent également de cette diversité. C'est aussi le cas des parents qui soulignent combien ils y apprennent, tout particulièrement des professionnelles (« C'est un peu l'école des parents, le parental »), pensant souvent qu'en revanche, les professionnelles n'auraient rien à apprendre des parents. C'est sans doute là le paradoxe de la crèche parentale. Ouverte à la diversité des pratiques, la crèche est aussi un lieu où les parents sont à même de voir de près la pratique des professionnelles, de la comparer à celle des parents, d'en comprendre la logique et donc d'en subir l'influence. Ils apprennent certes, mais au sens où l'apprentissage est toujours une acculturation. Des parents dans une crèche non parentale sont moins soumis à l'influence de professionnelles qu'ils ne voient pas travailler, même si des conseils peuvent leur être donnés pour que l'enfant soit pris en charge de la même façon en crèche et dans la famille, mais, dans ce cas, cela suppose l'alignement de la seconde sur la première.

Cependant cette pratique qui influence les parents, ceux-ci ont pu l'influencer dans la mesure où elle a repris des pratiques parentales, cherche à s'adapter à la spécificité de chaque enfant. C'est une pratique qui se fait sous les yeux des parents, ce qui est une garantie pour ceux-ci. S'ils ne sont pas là, d'autres parents voient ce qui se passe. Il y a quelque chose qui est de l'ordre de la délégation visuelle, qui leur offre une sécurité que certains ne trouvent pas dans d'autres structures dont ils peuvent craindre qu'elles ne traitent pas au mieux leurs enfants.

L'apprentissage peut apparaître plus ou moins asymétrique selon que l'on entend les parents ou les professionnelles. Mais c'est un apprentissage par observation, par adaptation, appropriation, sur la base d'une sélection éventuelle. Cela relèverait plutôt d'un élargissement de son répertoire de pratiques ou de l'acquisition d'un nouveau répertoire de pratiques. A moins que la norme ne vienne s'immiscer là.

Vérité et bonne pratique

Toutes les pratiques sont-elles bonnes ? Le répertoire des professionnelles est-il supérieur à celui des parents ? Nous nous trouvons face à une tension résolue de façon différente par chacune des crèches observées, mais qui est loin d'être débattue ou explicitée.

Le discours des professionnelles évoque l'ouverture à d'autres pratiques, avec parfois une tendance à limiter la diversité à des individus en fonction de leur culture (dans une crèche seuls les enfants qui mangent ainsi chez eux peuvent manger avec les mains), d'autres fois la possibilité d'en faire une pratique pour tous (comme le portage à l'afriqueaine appliquée à d'autres enfants). Mais cette ouverture se heurte à une limite, à l'idée que certaines pratiques ne sont pas acceptables. Certaines ne le sont pas du tout, relèverait du signalement, mais il n'en a pas été vraiment question, d'autres le sont dans l'espace familial (par exemple, mettre un bébé dans une position qu'il ne maîtrise pas), mais ne doivent pas être présentes dans la crèche.

La limite entre ce qui convient et ce qui ne convient pas est difficile à poser et varie selon les crèches. Elle renvoie à plusieurs aspects parmi lesquels on peut souligner les deux principaux : les contraintes d'une collectivité soumise à des règlements, le bien de l'enfant. Mais il ne s'agit pas de caractères objectifs. Ils varient beaucoup selon les personnes, mais aussi les lieux. Cela dépend également de la liberté que certains peuvent prendre par rapport aux règles, certaines crèches reconnaissant et acceptant d'être dans des pratiques qui, si l'on appliquait certains règlements à la lettre, pourraient poser problème. Un exemple souvent discuté renvoie aux contraintes relatives aux repas et à l'hygiène qui peut rendre impossible une pratique présente dans d'autres crèches, la confection des repas par les parents à tour de rôle, facteur de visibilité d'une diversité des pratiques alimentaires et occasion d'apprentissage de celles-ci. La nécessité de gérer une collectivité va également parfois imposer des pratiques qui ne sont pas considérées comme idéales par les professionnelles elles-mêmes, mais comme incontournables. Certains décrivent ainsi le repas qui conduit à imposer des contraintes, à interdire tout jeu qui viendrait le perturber. A tel point que les parents peuvent fuir ce moment, ne pas y participer, rendant encore plus difficile un apport de pratiques différentes. Est-ce que derrière la bonne pratique ne se cacherait pas souvent une pratique considérée comme la seule compatible avec le fonctionnement collectif ?

Derrière le bien de l'enfant, apparaît la posture d'une professionnelle garante de ce bien, posture paradoxale car on peut se demander pourquoi l'enfant lui-même ou le parent ne seraient pas de meilleurs garants. Ce bien est très souvent élaboré à travers des discours qui développent une vérité sur l'enfant, discours issus de la formation des professionnelles. Certaines ont pris des distances par rapport à ce discours, relativisant par exemple la notion d'autonomie qui perd tout sens quand elle est confrontée à la diversité des pratiques. De plus les professionnelles nous ont souvent dit récuser l'idée de détenir la vérité.

Reste l'idée qu'il y aurait quelque part une bonne pratique, une vérité qui de façon implicite conduit à disqualifier certaines pratiques parentales. Ainsi les parents ont entendu le rejet de certaines pratiques même si aucun interdit n'a été énoncé. Il suffit d'un mot de la professionnelle pour disqualifier la pratique parentale (dire que l'on ferait autrement, inviter à penser aux effets de cette pratique). Ainsi un père a bien ressenti que sa pratique de comptage pour inviter l'enfant à faire plus rapidement une tâche n'était pas du côté de la bonne pratique (il a donc compris qu'il fallait l'extraire du répertoire mobilisé en crèche) : cela consiste à dire « je compte jusqu'à trois... ». Selon sa mise en œuvre, cela peut être une contrainte forte (si l'enfant est informé d'une sanction qui ne manquera pas de tomber s'il n'a pas fini à trois) ou un simple jeu qui consiste à mettre en scène le pouvoir de l'adulte sans l'exercer vraiment. Ainsi l'adulte va se plier de fait au rythme de l'enfant en énonçant : deux, deux et demi, deux trois quarts... ou toute autre stratégie de négociation tacite. Qui peut dire qu'il s'agit d'une mauvaise pratique ? On voit combien le répertoire des bonnes pratiques est une construction

culturelle qui doit être tout autant analysée comme la construction d'une pratique de professionnelle par opposition à une pratique de parent.

Un autre exemple témoigne de cette logique, le sentiment d'une mère que le parler bébé n'est pas légitime, ce qui renvoie à la posture qui consiste à installer l'enfant très jeune dans un langage correct et quasiment adulte. Or le parler bébé est une vieille tradition de relation entre adultes et enfants qui appartient à bien des répertoires de pratiques dans des sociétés différentes. Là encore se heurtent le monde des pratiques parentales (amateurs ?) et celui des pratiques professionnelles guidées par un souci éducatif informé d'une certaine psychologie du développement.

Il ne s'agit pas d'accepter toutes les pratiques mais de se poser la question de ce qui fait qu'une pratique est refusée, ou bien tolérée en étant dévalorisée comme indigne de la professionnelle. Passer d'un répertoire partagé de fait à un répertoire explicitement partagé suppose qu'il puisse y avoir un débat sur la question de la vérité, de la bonne pratique et ce débat n'a de sens que si la posture de professionnelle est prise en compte voire questionnée.

Les différences entre professionnelles et parents

Notre hypothèse est que la question de la vérité et de la bonne pratique n'est pas celle de la construction d'un critère absolu mais celle de la construction d'une posture professionnelle. C'est parce qu'il existe des professionnelles, des personnes rémunérées pour prendre en charge les enfants, qu'il peut y avoir une vérité. La bonne pratique est moins celle qui est construite par la professionnelle que celle qui construit la professionnelle en tant que telle.

S'interroger sur la bonne pratique, c'est s'interroger sur la différence entre professionnelle et parent. Ce qui ne pose pas de problème dans les crèches non parentales, devient plus complexe dans notre contexte où les parents participent, réalisent partie ou totalité des tâches assurées par les professionnelles, voire prennent en charge des aspects très importants (gestion, recrutement) qui peuvent parfois échapper aux professionnelles. Toutes les personnes interrogées, parents comme professionnelles, insistent sur la différence, évoquent la spécificité de la posture professionnelle. Mais selon les crèches, la différence est plus ou moins importante, à travers deux dimensions :

- Les tâches sont-elles différentes ? Il existe des crèches où certaines tâches (change, endormissement, voire plus) sont réservées aux professionnelles, alors que d'autres n'excluent les parents d'aucune tâche. La différence parents/professionnelles est donc construite de façon spécifique dans chaque structure.
- Les professionnelles peuvent-elles devenir parents, les parents professionnelles ? Certains règlements interdisent aux professionnelles de mettre leurs enfants dans la structure, de recruter des parents comme professionnelles (à moins qu'elles ne retirent leurs enfants de la structure). Dans d'autres structures, les professionnelles peuvent recevoir leurs enfants sans que cela semble poser problème, des parents ont été recrutés.

Ces deux éléments montrent que les crèches parentales construisent des limites floues entre parents et professionnelles ou pour le dire autrement que la construction d'une frontière est locale et provisoire. C'était encore plus vrai au début du mouvement (et encore aujourd'hui en Belgique où se trouve une des crèches observées adhérente à l'association française) quand les parents étaient pris en compte dans l'encadrement légal obligatoire. C'est leur conférer de fait un statut de « faire fonction » de professionnelle au moins au niveau réglementaire. L'institutionnalisation des crèches s'est faite sur la base de la « professionnalisation », garantie de qualité pour les financeurs. On voit donc une tendance qui consiste à mettre en évidence la nécessité d'une posture professionnelle nettement distincte de celle du parent. Elle peut difficilement se faire sans valoriser le savoir et les pratiques des professionnelles (sinon comment justifierait-on leur position ?), et donc de façon certes indirecte dévaloriser savoirs

et pratiques des parents. Ce mouvement est porté par l'idée qu'il est méprisant de penser qu'il suffit d'être parent pour s'occuper d'enfants. Aussi légitime soit cette conception dont on comprend qu'elle évite le mépris pour les professionnelles de la petite enfance par rapport à des professionnels d'autres secteurs, elle a des effets que nous voyons bien dans la tension des crèches parentales qui nous disent à la fois qu'il suffit d'être parent pour s'occuper des enfants, légitimant leur participation pleine, et que cela ne suffit pas, légitimant la professionnalité des professionnelles.

Une illustration de cette tension qui peut traverser la même personne apparaît dans les annotations d'une professionnelle dans les marges de la monographie de la crèche où elle travaille. Face à une remarque qui soulignait que (de l'extérieur bien entendu) rien ou presque dans la pratique ne différencie les parents des professionnelles elle écrit :

C'est un peu fort quand même !!! L'équipe "supervise", organise,... les parents proposent des choses mais n'ont pas cette "vue d'ensemble". Pour moi, l'équipe est motrice de toute la dynamique, ensuite les parents s'investissent là où ils le souhaitent.

Mais quand il est question de l'apprentissage des parents :

Je trouve qu'à la crèche, l'idée que parents et pros sont à égalité "il n'y en a pas un qui sait plus que l'autre" est primordiale. C'est la base de tout, c'est ce qui fait qu'il y a un respect de chaque côté et que la communication peut se faire dans les deux sens. Quand il y a un problème, on en parle facilement d'un côté comme de l'autre, ce qui ne se fait pas dans toutes les structures...

Certes on peut être différents et égaux et il est toujours possible de montrer qu'il n'y a pas contradiction entre les deux points de vue. Il s'agit d'une réelle tension ce qui fait sans doute l'intérêt de la structure mais y rend le travail complexe, par exemple en étant professionnelle sans user de quelque supériorité que ce soit à l'égard des parents.

Notre recherche montre que quelle que soit la position de la crèche (plus ou moins de participation, plus ou moins de séparation entre posture parentale et professionnelle), les parents y adhèrent toujours comme une norme légitime, ne trouvant pas tout à fait convaincantes les autres positions. La conséquence est que cela ne fait pas débat. C'est pourtant la clé de la question du partage des pratiques, de se confronter à la question des bonnes pratiques.

La pratique partagée implique non seulement une meilleure connaissance des uns et des autres mais également un respect partagé. L'une des professionnelles rencontrées qui a déjà travaillé dans une crèche associative où les parents étaient simplement gestionnaires, observe des différences dans la relation avec ceux-ci. Elle a eu le sentiment d'être mésestimée du fait de l'absence de contact et de relation avec eux : « Les parents ne nous connaissent pas, d'ailleurs ne nous estiment pas. Quelque part, on est beaucoup plus estimé quand ils nous connaissent et nous voient travailler dans la structure [...]. Par rapport à ici, ils apprennent à nous connaître toutes, individuellement ». L'apprentissage s'accompagne de reconnaissance mutuelle : « On se sent plus reconnu dans notre travail dans le sens aussi où on se donne les moyens de reconnaître leurs compétences. »

Chaque crèche produit des effets de norme et de conformation auprès des parents, effet de l'engagement et de l'importance de l'appartenance à la communauté de pratique. On peut parler d'intériorisation de la norme qui est sans doute le revers de l'intégration au sein d'une communauté de pratique qui produit des bénéfices identitaires importants : être membre d'une telle crèche est très valorisé. On nous parle ainsi de parents pour qui il est difficile de partir quand le dernier enfant quitte la crèche, voir même d'une exception permettant à une mère de rester.

Conclusion

Si nous avons vu les limites du partage, il n'en résulte pas moins un répertoire partagé marqué par des pratiques hétérogènes liées à la présence des parents de diverses cultures respectées des professionnelles. Une communauté de pratique est un espace de négociation des significations. On peut considérer que les pratiques acceptées, intégrées au répertoire résultent le plus souvent d'une négociation de fait. Ce que nous voulons dire par là est que la signification ou le sens des pratiques, leur acceptabilité, leur intérêt peuvent être négociés de façon implicite. Certaines négociations sont tacites, elles résultent de l'action des parents, de leur analyse de la réception de leur action et de sa transformation éventuelle. Elles renvoient aussi au fait de ne pas apporter certaines pratiques dans l'espace public de la crèche.

Il nous semble que le répertoire partagé est le résultat d'une négociation culturelle de fait en grande partie implicite et en tout état de cause peu explicitée si ce n'est dans des relations de personne à personne et rarement au niveau de la crèche dans sa globalité.

C'est cela qui conduit à un apprentissage qui est souvent tout aussi tacite même s'il peut devenir conscient sur certains points. C'est à travers leur participation (dont les modalités liées à l'affordance de chaque crèche varient) que les parents apprennent et négocient les pratiques, transforment également leur répertoire de pratique. Cela est également vrai des professionnelles et des enfants, ce qui fait des crèches parentales une communauté de pratique particulièrement remarquable avec les effets d'apprentissage qu'a pu analyser Wenger (1998). Elle permet de voir comment l'apprentissage n'est pas lié à des positions, concerne l'ensemble des membres de la crèche mais tout autant révèle les tensions liées aux statuts différents qui impliquent un questionnement des notions de vérité et de bonne pratique.

Le cadre théorique de l'apprentissage situé permet de rendre visible et de prendre au sérieux de tels apprentissages qui renvoient au quotidien, aux savoirs les plus pratiques, aux connaissances liées aux valeurs et aux parcours de certains.

Ce faisant nous retrouvons la position de Dahlberg, Moss & Pence (2007) qui voient les parents et les enfants collaborer avec les professionnelles pour définir les choix pédagogiques et tout autant donnent du sens à la question de la qualité entendue comme contextualisée.

Références bibliographiques

- Billett S. (2001). « Participation and continuity at work : A critique of current workplace learning discourses » Context, Power and perspective : confronting the challenges to improving attainment in learning at work, University College of Northampton, consultable sur : http://www.infed.org/archives/e-texts/billett_workplace_learning
- Billett S. (2004). « Working participatory practices : conceptualising workplaces as learning environments ». *Journal of Workplace Learning*, vol. 16, n° 5/6, p. 312-324.
- Billett S. (2008). « Les pratiques participatives sur le lieu de travail : apprentissage et remaniement de pratiques culturelles », *Pratiques de Formation – Analyses*, n°54, p. 149-164
- Brougère G. (1995). *Jeu et éducation*, Paris : L'Harmattan
- Brougère G. (2002). « L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires » *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, n°7, pp. 9-19
- Brougère G. (2005). *Jouer/Apprendre*, Paris : Economica
- Brougère G. (2007). « les jeux du formel et de l'informel », *Revue Française de Pédagogie* n°160, pp. 5-12.
- Brougère G. (2009). « Une théorie de l'apprentissage adaptée ; l'apprentissage comme participation » In G. Brougère et A.-L. Ulmann, *Apprendre de la vie quotidienne*, Paris, PUF, pp. 267-278.
- Brougère G. (2011). « Apprendre en participant ». In E. Bourgeois, G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, Nouvelle édition, Paris : PUF. pp. 115-124.

- Brougère G. (2013). « Learning the practice, learning from the practice: tourist practices and lifelong education », *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 32, No. 1, 93–106.
- Brougère, G., Bézille H. (2007) « Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation » *Revue Française de Pédagogie*, n° 158, 117-160
- Brougère, G, Guénif-Souilamas N. & Rayna S. (2008) « Ecole maternelle (preschool) in France : a cross-cultural perspective » *European Early Childhood Education Research Journal*, vol. 16, n°3, pp. 371-384
- Brougère G. & Vandenbroek M. (dir.) (2007), *Repenser l'éducation du jeune enfant*, Bruxelles, Peter Lang.
- Cadart M.-L. (2006). *Des parents dans les crèches, utopie ou réalité ? Accueillir la diversité des enfants et des familles dans le réseau des crèches parentales*. Ramonville Saint-Agne, Erès
- Dahlberg G. , Moss P. , Pence A. (2007) *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care. Languages of evaluation*, London, Routledge.
- Delbos G. & Jorion P. (1984) *La transmission des savoirs*, Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Lave J. (1991) « Acquisition des savoirs et pratiques de groupe », *Sociologie et sociétés*, vol. XXIII, n°1, pp. 145-162.
- Lave J. & Packer M. (2008) Towards a social ontology of learning. In K. Nielsen & ali. (eds) *A Qualitative Stance*, Aarhus Universitetsforlag, pp. 17- 46
- Lave J. & Wenger E. (1991). *Situated Learning- Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press
- Pastré P. , Mayen P. , Vergnaud G. (2006) « La didactique professionnelle », *Revue française de pédagogie*, n° 154, p. 145-198.
- Rogoff B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford : Oxford University Press.
- Rogoff B. & alii. (1995). « Development through participation in sociocultural activity ». In J. J. Goodnow, P. J. Mills & F Icowl (eds.), *Cultural practices as context for development. New directions for child development* n° 67. San Francisco, Jossey-Bass, 43-65.
- Rogoff B & alii (2006) « Children's Development of Cultural Repertoires through Participation in Everyday Routines and Practices». In J.E Grusec & P. D. Hastings (eds.) *Handbook of Socialization. Theory and Research*, New York, The Guilford Press, 490-515.
- Wenger E., (1998), *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity* (Cambridge: Cambridge University Press).