



HAL
open science

Participation parentale, pratiques partagées et diversité

Gilles Brougère, Alexandra Moreau

► **To cite this version:**

Gilles Brougère, Alexandra Moreau. Participation parentale, pratiques partagées et diversité. Sylvie Rayna; Gilles Brougère. Petites enfances, migrations et diversités, Peter Lang, pp.137-163, 2014, 978-2-87574-164-6. hal-03604834

HAL Id: hal-03604834

<https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03604834>

Submitted on 10 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 :

Gilles Brougère et Alexandra Moreau, « Participation parentale, pratiques partagées et diversité ». In S. Rayna & G. Brougère (dir.) *Petites enfances, migrations et diversités*, Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, 2014, pp. 137-163

Participation parentale, pratiques partagées et diversité

Gilles Brougère¹ et Alexandra Moreau²

Ce chapitre s'intéresse à la gestion et la prise en compte de la diversité dans le cas particulier des crèches parentales. Cela conduit à ne pas traiter de façon centrale la diversité particulière liée à la situation migratoire des parents, des enfants ou des professionnelles. Il s'agit d'une diversité parmi d'autres, parfois évoquée mais le plus souvent non prise en compte en tant que telle au profit de ce que l'on pourrait appeler la diversité des diversités.

Ce texte documente, analyse et théorise l'expérience de crèches parentales développant de façon plus ou moins explicite une pédagogie de la diversité à travers participation parentale et pratiques partagées. Les crèches étudiées sous cet angle font partie du réseau de l'Acepp, Association des Collectifs Enfants Parents Professionnels³, qui rassemble près d'un millier de structures d'accueil de jeunes enfants⁴ réparties sur tout le territoire français, aussi bien en milieu urbain que rural. Ces structures, si diverses soient-elles (crèches parentales, haltes-garderies, ludothèques, centres de loisirs...), ont pour point commun et caractéristique principale la participation parentale à l'animation et/ou la gestion du lieu d'accueil. Certains de ces lieux sont tout à la fois fondés, gérés et menés par les parents activement impliqués dans l'accueil des enfants, avec la collaboration de professionnelles. La souplesse de fonctionnement et la diversité culturelle des enfants et parents présents sont également des traits de ces structures.

Depuis 1986 et avec le soutien de la Fondation Bernard van Leer, ce réseau national a mis en place un programme de développement de crèches parentales dans les quartiers d'habitat social, à des fins de prévention, d'insertion et d'échanges entre les familles et les enfants de cultures différentes. L'enjeu pour ces structures dites « interculturelles » est d'associer les familles à la définition du projet dans le respect de leur diversité c'est-à-dire à travers la prise en compte de leurs pratiques et valeurs (Cadart, 2006).

Ce chapitre rend compte de la recherche, menée à la demande de l'Acepp à partir de la question : « Existe-t-il une pédagogie spécifique aux crèches parentales interculturelles ? ». Nous avons essayé de répondre à cette question en tentant de comprendre comment se construit la pratique dans les structures étudiées et le rôle des différents acteurs (parents, professionnels et enfants). Il s'est agi en premier lieu de documenter (au sens où le terme est utilisé à Reggio Emilia) la pratique en direction des enfants, sans isoler ceux-ci du collectif où ils vivent. Mais tout autant nous nous sommes intéressés au discours sur la pratique : comment est-elle réfléchie, explicitée, dans quelles conditions renvoie-t-elle à un discours sur l'éducation ou se transforme-t-elle en pédagogie ?

Pour ce faire, nous avons utilisé une méthode ethnographique en réalisant une étude de cas descriptive⁵ avec pour principal outil l'observation participante⁶. Cette observation s'est accompagnée d'entretiens informels et de l'analyse des documents produits par chaque institution. Cette approche a permis de découvrir les dimensions pédagogiques explicites et

¹ Professeur de sciences de l'éducation (Experice, Université Paris Nord)

² Chercheure associée à Experice

³ www.acepp.asso.fr

⁴ Des enfants âgés de 0 à 3 ans, voire jusqu'à 6 ans selon le type de structure.

⁵ Chaque structure étudiée est a été considérée comme un cas singulier et a fait l'objet d'une monographie.

⁶ Ce travail d'observation a été assuré par Alexandra Moreau.

implicites qui ont été confrontées au discours des parents et des professionnels, à travers des entretiens collectifs organisés au sein de chaque structure. Enfin la réalisation d'entretiens collectifs avec des représentants des différents lieux d'accueil du réseau, ayant ou non participé à l'étude, dans un second temps de la recherche pour discuter des résultats, a permis de construire une interprétation globale et compréhensive de l'action, à partir de la confrontation de personnes issues de différentes structures. Cet intérêt pour les représentations, conceptualisations et discours des acteurs a permis à la fois la production de connaissances et leur validation empirique. Nous avons ainsi développé des concepts, des explications, des propositions théoriques qui aident à voir la manière dont les professionnels et les parents comprennent et construisent leurs pratiques dans ces lieux. Ces résultats présentés dans ce chapitre, sans être focalisés sur les parents migrants, permettent de comprendre le cadre dans lequel la diversité peut être présente, avec quels effets, quelle reconnaissance, quelles transformations des pratiques et en conséquence de la pédagogie.

La diversité

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, non interculturelles et des crèches collectives dans lesquelles les parents ne participent pas directement à la vie quotidienne des lieux et dont les effectifs sont plus importants. Nous avons ainsi constitué trois groupes de lieux d'accueil :

- Groupe n°1 : quatre crèches parentales travaillant sur et avec la diversité, dites « interculturelles »
- Groupe n°2 : trois crèches parentales ne travaillant pas explicitement sur la diversité
- Groupe n°3 : deux crèches collectives non parentales mais accueillant des publics divers culturellement.

Un appel à projet a été envoyé à l'ensemble des structures du réseau de l'Accepp. La sélection a été faite conjointement avec l'Accepp, à même de nous indiquer les structures répondant à nos différents critères. Il est à noter qu'au sein du groupe n°1 on trouve une crèche belge qui appartient au réseau français du fait de son isolement.

Une diversité ancrée dans l'individualisation

Les crèches dites « interculturelles » de notre échantillon se reconnaissent dans la notion de diversité et caractérisent sans problème leur population par sa diversité⁷. Mais cette diversité, variable selon les structures, se décline de façon multiple. S'il s'agit de diversité ethnique ou culturelle voire religieuse, les crèches refusent d'en rester là. Elles parlent de diversité sociale, du fait de s'adresser à des populations pauvres, d'autant plus que pour une crèche, il s'agit là de la diversité la plus présente, en évoquant le risque de ne pas la prendre en compte dans la pratique. En effet si la diversité culturelle peut être stigmatisée, confrontée au racisme, elle est aussi valorisée, parfois exaltée dans des stratégies qui peuvent être folkloriques. Mais que peut-on exalter chez la personne pauvre ? Le risque c'est qu'elle soit confrontée à un double dénuement, financier et culturel, non qu'elle n'ait pas de culture, mais parce que celle-ci n'est pas l'objet d'une exaltation. La valorisation de la diversité peut ainsi, nous dit-on, avoir un

⁷ En cela on peut mettre cette conception en relation avec le travail du réseau Diversity in Early Childhood Education and Training (Decet, www.decet.org) auquel l'Accepp adhère et aux travaux de Vanderbroeck (2004, 2005) sur la question.

effet pervers chez ceux qui risquent de continuer à être définis par ce qu'ils n'ont pas. Est également évoquée la question de la diversité des formes familiales, avec des familles monoparentales, recomposées ou homoparentales. Le dernier cas n'a été spontanément évoqué qu'une seule fois et avec le constat qu'il s'agit d'une diversité théorique, puisque ne faisant pas partie de celles rencontrées effectivement dans leur crèche par nos interlocuteurs. La crèche parentale imposant une visibilité de la forme familiale, une famille « hors norme » peut préférer l'anonymat d'une crèche non parentale ou la discrétion d'une assistante maternelle. Sans doute ne suffit-il pas de dire que l'on accepte la diversité pour que toutes les diversités soient effectivement présentes.

Mais cette évocation de la diversité s'inscrit très vite dans un paysage plus large, en évoquant la diversité des cultures familiales, c'est-à-dire l'idée que toutes les familles sont différentes, qu'elles développent des pratiques spécifiques. Enfin, c'est la diversité des individus qui est évoquée, celle de la personnalité, du caractère, de l'aspect physique (dont le handicap) et plus généralement des personnes.

Il semble que beaucoup partagent l'idée que la diversité commence au niveau des individus, à partir d'une critique des catégories qui portent le risque de définir la personne en toute méconnaissance de cause. C'est à chaque personne de se définir et d'exprimer sa diversité comme elle l'entend. On peut ainsi découvrir que des personnes que l'on croit semblables, au vu de leur aspect physique et de leur nationalité, se définissent elles-mêmes avant tout par une appartenance ethnique qui les distingue.

Cette logique de la diversité est en profonde continuité avec le modèle de la crèche parentale traditionnelle (entendue ici comme non marquée particulièrement par la diversité de sa population) qui met l'accent sur l'enfant comme une personne unique. Chaque enfant (avec ses parents) est accueilli tel qu'il est, en respectant les principes éducatifs de ses parents. Le côté collectif ne doit pas détruire l'individu, valeur portée tout particulièrement par des classes moyennes qui ont pu imprimer leur marque sur le mouvement des crèches parentales. Les crèches parentales semblent préparées à l'accueil de la différence, dans leur volonté de bien prendre en compte chaque enfant.

Ben, c'est vrai que moi, dans la crèche, la diversité je la ressens ben parce que voilà... ma fille, elle est prise dans son intégralité, dans son individualité, mais aussi dans toute la diversité, c'est-à-dire en tant que personne mais aussi avec sa double culture [franco-réunionnaise]. C'est vrai que par exemple, en termes de transmission, ben pour moi en tant que parent, c'est important de pouvoir dire : ben voilà, La Réunion, on fait comme ça ; et à la maison, on fait comme ça... et que ça soit entendu aussi... Par exemple, le fait de manger avec les mains, c'est tout à fait ce genre de choses que l'on apprécie en tant que parent, de respecter les habitudes quelles qu'elles soient culturellement [...] (une mère).

Cette valorisation de l'individualité a pour effet (ou pour cause ?) que dans aucune des crèches, le discours n'évoque la diversité en termes de communautés. D'ailleurs une discussion a évoqué les exigences de personnes minoritaires quand elles deviennent plus nombreuses. Seules elles peuvent ne pas exiger de la viande halal alors que plus nombreuses elles vont en faire la demande (« exiger » nous dit-on). Il est sans doute plus facile d'avoir affaire à des individus différents, qu'à des communautés organisées. Cette vision de la diversité reste bien liée au modèle français de non prise en compte de groupes ethniques organisés.

Visibilité et valorisation de la diversité

Cette diversité est considérée comme visible et doit l'être autant que faire se peut. Ce qui n'est pas le cas dans les crèches collectives non parentales visitées. Elle se traduit de multiples façons telles que la présence d'autres langues que le français, des repas intégrant des spécialités étrangères, des affichages, des décorations réalisées par les parents, la diversité des modalités du sommeil et des repas (enfants autorisés à manger avec les mains tandis que d'autres utilisent une cuillère), des projets menés sur la diversité. Cette diversité culturelle est valorisée, avec parfois des discours d'exaltation de la part de parents appartenant à la majorité blanche du pays.

Pour les professionnelles, à l'exception d'une crèche hors de France en ce qui concerne la diversité ethnique et de deux crèches en ce qui concerne la diversité sociale, la diversité est considérée comme étant là sans être recherchée. Le refus, en France, est unanime d'une sélection qui aurait pour but d'augmenter la diversité. Les enfants sont accueillis en fonction de l'ordre d'inscription, toute dérogation à cette règle est perçue comme une logique de passe-droit. C'est parce que la diversité est présente dans le quartier que la population est diverse, ou bien parce que le bouche à oreille encourage certaines familles à venir. Mais au-delà d'un discours qui donne l'impression d'une « naturalité spontanée » de la diversité, on peut considérer que cette diversité est plus construite que le discours ne le laisse entendre.

Ainsi trouve-t-on des mécanismes qui contribuent à la construction de la diversité sociale et culturelle : l'existence de places d'urgence, le travail avec des services sociaux ou des structures d'accueil de femmes ou familles en difficulté sont des moyens de favoriser la diversité, mais pas toujours conçus comme tels car la sélection incombe à d'autres. On trouve un travail de partenariat avec des associations venant en aide aux femmes migrantes en cours d'alphabétisation ou qui suivent une formation, aux femmes seules en situation de détresse, avec la PMI et d'autres services de la petite enfance qui permettent de donner une visibilité à la structure et d'accueillir des familles qui, sans ces relais, en auraient été exclues par méconnaissance de son existence ou de son fonctionnement.

Enfin si cela semble chez certains de l'ordre du tabou, certaines crèches construisent plus explicitement cette diversité en sélectionnant les familles sur cette dimension, en ne laissant pas les parents seuls choisir de nouveaux parents, avec le risque révélé par certaines pratiques de choisir plutôt des familles semblables.

La question de la langue

Un des moyens de saisir la diversité est d'entendre les différentes langues (et non seulement de les écrire). Or cela se heurte à des difficultés telles que la compétence linguistique des personnels. Certaines crèches essaient de surmonter cela par divers moyens, en enregistrant des chansons dans différentes langues, en apprenant quelques mots de la langue des enfants notés dans un cahier, en embauchant des professionnels maîtrisant une langue présente dans la crèche ou en utilisant la compétence de professionnels embauchés sans que ce critère ne soit intervenu, en utilisant les compétences des parents qui peuvent parler dans leur langue à d'autres enfants. Malgré les efforts, on sent des limitations, des réticences qui sont conformes à ce qui a pu être observé à l'école maternelle française (Brogère, Guénif-Souilamas & Rayna, 2007). Il semblerait que recourir à une autre langue que le français dans l'espace public ne soit pas facile, comme si cela brisait un des principes du vivre ensemble français considéré comme du vivre en français. On note les réticences des parents qui maîtrisent le

français à employer également leur langue maternelle. Mais plus troublant est la difficulté évoquée par une professionnelle à utiliser la langue arabe qu'elle maîtrise avec les enfants arabophones comme si un interdit l'en empêchait. Elle nous dit ainsi qu'il ne lui paraît pas convenable de parler en arabe quand une collègue qui ne comprend pas la langue se trouve dans la même salle. L'emploi est donc rare et évité.

La diversité doit *in fine* se parler en français, garant du minimum d'unité que l'on semble attendre. Cependant il est vrai que la présence des parents rend audibles les autres langues pour autant qu'ils ne se censurent pas.

La participation

Après avoir mis en évidence cette logique construite de diversité, il importe d'analyser les crèches en partant de la notion de participation. Cela paraît logique dans la mesure où les crèches parentales se définissent et se différencient des autres structures collectives par la participation des parents. Mais il s'agit de convoquer un concept qui va au-delà de la notion descriptive pour comprendre les dynamiques sociales et les potentialités d'apprentissage de tous (Brogère, 2009 ; Brogère & Bézille, 2007 ; Lave & Wenger, 1991 ; Rogoff, 2003 ; Rogoff *et al.*, 1995 ; Wenger, 2005).

Les modalités de la participation

Si la participation est essentielle, il ne s'agit pas de la prendre comme un tout homogène. Les observations et entretiens montrent que les modalités de participation diffèrent selon les endroits et les individus.

Il y a d'abord 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 va trouver dans toutes les crèches 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. 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 des parents dans l'encadrement quotidien de la crèche. Les activités possibles et celles interdites (comme changer un enfant ou le coucher) varient d'une structure à l'autre.

En général, les parents 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 Jean Lave et Etienne Wenger (1991), certains parents se limitent ou sont confinés par le fonctionnement de la crèche à une *participation périphérique*, ailleurs il s'agit d'une *participation pleine* 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.

L'enfant, s'il occupe d'emblée une position centrale (en étant objet de tous les soins et attentions), est un être actif et a les moyens de participer tout autant que les adultes. En l'occurrence, l'enfant peut accepter ou refuser les soins qui lui sont apportés, en cela déjà c'est une forme de participation.

L'enfant participe aussi en choisissant son référent (quand cela est possible), en aidant les adultes dans certaines tâches quotidiennes, en réconfortant ses pairs (du même âge et/ou plus petits), en sollicitant le groupe (autres enfants et adultes) à jouer à un jeu précis, en s'opposant aux consignes données, en inventant de nouveaux jeux...

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 les 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 offrent des modalités de participation variables, pour que chacun trouve 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 avec Stephen Billett (2001, 2004), à l'aide des concepts d'engagement et d'*affordance* entendus comme deux modes de relation entre le sujet et la situation, dans notre cas la crèche. L'engagement renvoie à la capacité du sujet à s'engager dans la situation, c'est donc lié à la liberté qu'il peut manifester face à celle-ci. Selon ses intérêts, ses désirs, son ressenti, le sujet 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.

L'*affordance* (de l'anglais *to afford*, offrir, mettre à disposition) est ce qu'offre 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'offre une situation à une personne en matière de participation, peut ne pas faire sens pour une autre. 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 ce que l'on nomme 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.

Derrière cette notion de participation se trouvent donc des modalités variées, chaque crèche 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 visiblement la diversité auprès de l'enfant ; l'enfant baigne dedans.

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)

Enfin, moi je ne sais pas, par exemple ma fille, elle a 2 ans et demi maintenant, je pensais pas qu'à 2 ans et demi, enfin bon... qu'elle allait me sortir tout ça au niveau de la diversité ; c'est-à-dire que régulièrement, quand on se ballade ou quand on fait des choses, elle fait des liens avec... "Oh ben ça, c'est comme la maman de Sarah qui parle anglais, l'autre qui parle espagnol ou le papa d'un tel qui fait le clown", enfin plein de choses, et vraiment une diversité aussi petite où elle est sensible et c'est vraiment sans stigmatisation, c'est naturel, on est différent, un grand-père qu'habite là-bas, un enfant qui prend l'avion, un enfant qui n'a pas de cadeau. (Une mère)

A travers cette participation, on voit émerger une sensibilisation à la différence qui se construit dans le groupe, par la présence des pairs (les autres enfants) et dans un environnement où la diversité se vit. Avant toute intervention pédagogique explicite. C'est le vécu de la diversité au quotidien et le *faire* qui permettent aux différences de devenir familières.

Cette diversité renvoie à de multiples dimensions, celles que nous avons vues, diversité culturelle ou liée 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'hommes parmi les professionnelles. Ils apportent une pratique différente, tout particulièrement à travers des jeux très dynamiques.

La participation des familles est valorisée à travers des savoir-faire, des services de vie quotidienne ou tout simplement par leur présence, qui permet de donner une place à tous et notamment aux « pauvres d'ici » (ceux qui sont démunis par rapport à la culture d'ici, mais qui n'ont pas l'exotisme d'une culture éloignée ou différente) qui risquent effectivement de s'effacer devant l'exaltation de la diversité.

Cette diversité d'interventions nourrit la construction identitaire de l'enfant. C'est l'idée, évoquée par nos interlocuteurs, que chaque personne, en faisant, transmet quelque chose aux enfants et les aide à se construire : « La diversité de chacun devient un outil pédagogique ». Il n'est toutefois pas certain que cela soit toujours facile de passer de la présence de la diversité à son explicitation, comme le montre la scène suivante :

Les enfants sont attentifs au fait que certains adultes ne mangent pas. Ils soulignent et interrogent cette différence de comportement.

Amina : « Pourquoi tu manges pas ? »

L'adulte : « Parce que je fais le ramadan », sans donner davantage d'explications.

Une autre professionnelle ajoute : « Tu demanderas à ta maman : c'est quoi le ramadan ? ».

A contrario une scène montre comment l'intervention permet d'insérer une différence dans une logique de la diversité et ainsi lui donner sens.

Une fillette parle de sa maman en la nommant « Papou ». Les autres enfants ne comprennent pas la référence au parent maternel et le soulignent à leur camarade. Une des professionnelles intervient et explique aux enfants l'étendue des possibilités de nommer son (ses) parent(s) mais surtout la liberté qu'a tout à chacun de le faire : « Chacun fait comme il veut pour ces choses-là ».

La crèche : une communauté de pratique originale

Derrière la notion de participation, on trouve le groupe auquel on participe, ce que Jean Lave et Etienne Wenger (1991) ont appelé une *communauté de pratique*, notion que nous allons appliquer aux crèches parentales.

La crèche comme communauté de pratique

Une communauté de pratique selon Etienne Wenger (2005) est un groupe défini par le fait de faire quelque chose ensemble dans un cadre d'interconnaissance. La communauté que nous considérons est concrète. 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 (et pas seulement en élisant des représentants dans des conseils).

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 travaillent ensemble et réalisent des activités pour partie communes, pour partie complémentaires.

Les trois caractéristiques de la communauté de pratique, selon Etienne Wenger, sont bien présentes : Nous avons *un engagement mutuel*. 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 qui témoignent du plaisir et de l'intérêt à participer.

Notons que cet engagement pour la pratique n'exclut pas l'appartenance à plusieurs communautés. Parents, professionnelles et enfants d'une crèche parentale sont membres d'autres communautés de pratique (famille, loisir). La relation entre la crèche et la famille peut donc être pensée comme la relation entre deux communautés de pratique. Le terme *d'objets frontières* est utilisé pour désigner des objets servant à coordonner différentes communautés de pratique. Le cahier de transmissions matérialise bien cette idée d'objet frontière, utilisé en vue d'une complémentarité entre les communautés de pratique que sont la crèche et la famille.

Les connexions entre les différentes communautés de pratique peuvent aussi être assurées par des individus appelés « courtiers » (*brokers*). On le voit notamment avec l'enfant, membre de deux communautés de pratique au moins : la crèche et sa famille.

Il s'agit d'une *entreprise commune*, 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 crèche est leur entreprise et le rôle qu'y jouent les professionnelles qu'elles soient ou non présentes au conseil d'administration conduit à penser qu'il s'agit d'une entreprise commune à tous. Par ailleurs, la complémentarité des compétences de chaque membre permet une entraide et un partage des savoirs et savoir-faire.

Enfin, elle dispose d'un *répertoire partagé*, d'un ensemble de pratiques communes, de façons de faire, de routines qui sont le patrimoine commun de la crèche. Ces caractéristiques de la crèche à participation parentale ne sont pas spécifiques à celles qui se définissent comme interculturelles, mais c'est dans ce cadre que les questions de la prise en compte de la diversité et la pédagogie interculturelle interviendront.

Les répertoires de pratiques

Cette question centrale du répertoire a été développée par Barbara Rogoff qui utilise la notion de *répertoire de pratiques*

pour décrire la variété de pratiques familières à chacun, avec la possibilité de les mettre en application sous divers formats. L'idée de *répertoires de pratiques* renvoie au fait que les individus sont engagés dans plusieurs traditions [...]. Selon les circonstances et les activités de la vie, les individus se familiarisent avec différents formats de participation. » (Rogoff *et al.*, 2007, 122-123).

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.

La crèche parentale est un espace de pratiques (ou une communauté de pratique) caractérisée 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 la 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 la crèche parentale apparaît comme une structure complexe où vont interférer des répertoires de pratiques liés à l'interférence 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) des pratiques partagées au sein de la crèche.

La volonté d'être membre et l'identité collective

Cette communauté de pratique paraît très forte, produit 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 bien les caractéristiques d'une communauté de pratique qui en justifie l'usage : 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, au bout d'un certain temps, prennent en charge le groupe tant ils sont sollicités par les 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.[...]. On a le droit de prendre son temps, alors qu'ailleurs on n'a pas le droit, on n'a pas que ça à faire. (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 chacun « 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

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. Les parents, 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, prêt à adapter à la situation les pratiques issues de leur répertoire.

On y trouve toutes les formes d'apprentissage informel ou peu formalisé : 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 et alors passer inaperçus. On perçoit ainsi une pression profonde en France à l'assimilation. 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 » que cela peut impliquer) 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 d'autres qui ne sont pas conformes à leur formation. Et effectivement cette distance à la norme, construite dans l'élargissement du répertoire de pratiques propre à la crèche parentale est un élément toujours rencontré.

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 de manière 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 liée 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.

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.

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 qu'elle récupère dans le hamac suspendu au-dessus du mur des familles. 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). L'éducatrice prendra des photos des enfants.

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.

Mais il est vrai que 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, ils savent qu'il y a d'autres parents qui 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 chaque crèche, 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, d'autres fois la possibilité d'en faire une pratique pour tous (comme le portage à l'africaine appliquée à d'autres enfants). Mais cette ouverture se heurte toujours 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 collectivités territoriales. 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. 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 issu 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, 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 mais en étant dévalorisée comme indigne de la professionnelle. Passer d'un répertoire partagé de fait à un répertoire explicitement partagé (ce qui renvoie à la question de la pédagogie comme explicitation non seulement de la pratique mais du répertoire de pratiques) 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.

Les différences entre professionnels et parents

Notre hypothèse est en effet 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. C'était encore plus vrai au début du mouvement (et encore aujourd'hui en Belgique) 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 d'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.

Reste une réelle ouverture vers une diversité de pratiques. C'est cette diversité de pratiques qui constitue la richesse pédagogique des crèches visitées du point de vue interculturel. Mais la limite est dans la présence d'une bonne pratique plus ou moins tacite, liée à la posture de professionnelle. Il importe donc ici de passer du tacite à l'explicite, d'affronter la question de la vérité, de la bonne pratique, de ce que signifie être professionnelle par rapport à être parent, au-delà du fait, qui n'est pas rien, de rester plus longtemps dans la structure et d'être payé pour cela.

Participation et négociation culturelle

Un répertoire négocié

Si nous avons vu les limites du partage, il n'en résulte pas moins un répertoire partagé marqué par la présence de pratiques hétérogènes liées à la présence des parents de diverses cultures et au respect 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 ou explicite.

La négociation explicite de ces pratiques est liée pour une grande part à l'arrivée d'un nouvel enfant et l'information que recherchent les professionnelles pour lui proposer des pratiques proches de celles qu'il/elle connaît dans sa famille, concernant par exemple l'endormissement, le repas ou d'autres aspects de la journée. Ces informations sont recueillies de diverses façons, par écrit, par entretiens, par conversations informelles mais aussi en observant les parents agir avec leur enfant. Certaines pratiques sont intégrées, d'autres non, certaines plus rares peuvent même être proposées à d'autres enfants. D'autres négociations peuvent concerner la participation des parents : que faire, comment le faire ?

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.

Les enjeux de la négociation culturelle

Cette question de la négociation culturelle est issue de la recherche « Children Crossing Borders » qui porte sur l'accueil des enfants de migrants dans le préscolaire de cinq pays. Joseph Tobin (2006) part du principe que si un programme anti-discrimination [*anti-biais*] est nécessaire, il n'est pas suffisant, qu'il ne met pas en cause les valeurs des professionnelles du préscolaire. En effet il s'appuie sur un modèle psychologique qui est le même que celui sur lequel s'appuie la définition de la bonne pratique américaine en tant qu'elle est « adaptée au développement ». La négociation culturelle est un défi plus important dans la mesure où il nous contraint à confronter et peut-être à modifier nos valeurs et croyances les plus fortes. Or ces valeurs peuvent ne pas être partagées par les parents immigrants. Tel est le cas de deux valeurs fondamentales que l'on trouve chez les enseignants américains du préscolaire et dans quelques autres pays, à savoir une pédagogie centrée sur l'enfant et son développement et une sensibilité à la différence culturelle. Or les parents interrogés dans le cadre de cette recherche internationale et en particulier les parents immigrants, peuvent ne pas partager ces valeurs, ce qui conduit les enseignants à ne pas les entendre. Il en résulte l'idée qu'il faut s'engager dans un processus de négociation culturelle pour entendre les autres et leurs arguments, pour trouver des solutions où chacun puisse s'y retrouver. La négociation culturelle implique que l'on ne considère pas que nos valeurs soient supérieures en particulier parce qu'elles s'articuleraient sur le respect de l'autre, l'intérêt et la prise en compte de sa différence⁸. Ce que nous soulignons ici c'est que les programmes anti-discriminations ou de prise en compte de la diversité sont construits dans la logique même de notre système de pensée et de valeurs. Qu'ils sont parfois moins une ouverture à la différence culturelle, qu'une intégration de la différence et de son respect dans la logique même de nos valeurs et de notre système. Aller au-delà c'est trouver le moyen d'entendre la différence y compris autour de valeurs (concernant l'éducation de l'enfant, les pratiques adaptées le concernant) pour que la confrontation puisse se dérouler effectivement.

C'est là où le modèle de la participation et l'interprétation que nous en donnons révèle tout son intérêt. Les parents appartiennent à la crèche, ils ne sont pas extérieurs, leurs valeurs sont, au moins partiellement, présentes à travers leurs paroles, leurs pratiques. La négociation est déjà engagée dans la construction de répertoires partagés de pratiques. Ce qui paraît un idéal difficile ailleurs, car les parents sont parfois éloignés des professionnelles et de leur pratique qu'ils connaissent mal, paraît ici déjà présent.

Négociation et explicitation

Même si les crèches parentales ont des atouts à travers ce partage de la pratique, par l'existence d'une négociation culturelle de fait, il n'est jamais certain que la négociation se

⁸ On peut également se reporter aux analyses de Michel Vandebroek et Griet Roets (2010)

fasse si ce n'est à armes égales, tout au moins avec la possibilité pour chacun d'apporter ses valeurs et pratiques sans craindre d'être *a priori* rejeté.

Il y a donc articulation étroite entre négociation culturelle et explicitation des pratiques. Il s'agirait de faire de la pédagogie la conséquence de l'explicitation des pratiques, nécessaire pour une négociation culturelle qui ne soit plus tacite, mais qui puisse se dire.

Ce que nous évoquons avec la notion de négociation n'est pas de l'ordre de la médiation mais de la construction quotidienne et continue des pratiques et de leur signification, ce qui fait que nous faisons avec les autres, que nous conversons, que nous échangeons, que nous nous accordons, plus ou moins, sur le sens des choses et des mots. Cette négociation est en grande partie implicite, et renvoie à tout un ensemble de procédures très ordinaires de la vie : observer, imiter, influencer, être influencé, suggérer, commenter, etc. Elle est liée à l'engagement dans le monde et avec les autres. Elle peut devenir explicite quand on s'interroge de façon plus précise sur ce que l'on fait en commun et comment on le fait.

Ainsi le simple fait pour un parent de venir avec son enfant à la crèche, de discuter avec les professionnelles de la nuit passée et de la journée à venir, le fait de participer à des activités, suppose une telle négociation de sens, qu'il y ait ou non différence culturelle importante entre les protagonistes. La négociation est à la base de la construction du répertoire partagé.

Cette négociation peut être considérée comme culturelle (ou interculturelle) quand les protagonistes sont liés à des cultures différentes, quand ils portent des significations, des valeurs différentes sans qu'il y ait pour autant conflit. La crèche apparaît de fait comme un espace où il y a négociation culturelle ou interculturelle dans la mesure où se font des choses en commun, où un répertoire de pratiques partagé existe. C'est la preuve de cette négociation culturelle qui apparaît, par exemple, dans les discussions au moment de l'inscription ou de « l'adaptation ». Les caractéristiques des crèches parentales interculturelles ont pour effet de développer une telle négociation interculturelle non explicitée comme telle.

Reste sur beaucoup de points à passer du tacite à l'explicite, d'une pratique partagée à une pédagogie interculturelle négociée explicitement.

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, (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
- Brogère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. In G. Brogère & A.-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : Puf, p. 267-278.
- Brogère, G. & Bézille, H. (2007). Des usages de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, n° 158, p.117-160.
- Brogère, G., Guénif-Souilamas, N. & Rayna, S. (2007). De l'usage de l'altérité pour penser le préscolaire. In G. Brogère & M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, p. 371-384.

- 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 : érès.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning- Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Rogoff, B. *et al.* (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, p. 43-65.
- Rogoff, B. *et al.* (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandebroek (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : P.I.E. Peter Lang, p.103-138.
- Tobin, J. J. (2006). *From anti-bias to cultural negotiation: working with children of recent im/migrants in ECEC settings in five countries*. Conférence à la European Early Childhood Education Research Association Conference, Reykjavik, 2 septembre 2006.
- Vandebroek, M. (2004). Diverse aspects of diversity. A European perspective. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood Education*, 1, 2, p. 7-44.
- Vandebroek, M. (2005). *Eduquer nos enfants à la diversité*. Toulouse : érès.
- Vandebroek, M. & Roets, G. (2010). Une coéducation possible en contexte d'asymétrie : les mères migrantes et les crèches. In S. Rayna, M. N. Rubio & H. Scheu (dir.) *Parents-professionnels. La coéducation en questions*. Toulouse : érès, p. 105-118.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Sainte Foy : Presses de l'Université Laval.