

Participations parentales, apprentissages et communautés autour du préscolaire

Pablo Rupin, Gilles Brougère

▶ **To cite this version:**

Pablo Rupin, Gilles Brougère. Participations parentales, apprentissages et communautés autour du préscolaire. Gilles Brougère. Parents, pratiques et savoirs au préscolaire, Peter Lang, pp.203-221, 2010, 978-90-5201-683-2. hal-03629300

HAL Id: hal-03629300

https://sorbonne-paris-nord.hal.science/hal-03629300

Submitted on 6 Apr 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.

Pablo Rupin et Gilles Brougère « Participations parentales, apprentissageset communautés autour du préscolaire » In Gilles Brougère (dir.). *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Peter Lang, 2010, pp.203-221.

Ce chapitre tente de penser la question de la participation parentale dans le contexte préscolaire à partir d'une vision de la participation comme modalité essentielle de l'apprentissage (Brougère, 2009). En appliquant une théorisation construite à partir de l'étude de crèches parentales françaises au contexte chilien des modalités préscolaires communautaires, il s'agit de comprendre quelles sont les possibilités de participation offertes aux parents et quelles peuvent en être les conséquences en ce qui concerne les apprentissages et lesreprésentations des différents acteurs adultes concernés, tant parents queprofessionnels.

Le rôle éducatif des parents

Les parents constituent, c'est une banalité de le dire, les premiers éducateurs de l'enfant. Encore faut-il en tirer la conséquence qu'indépendamment de tout projet éducatif explicite, et parfois sans en avoir conscience, les parents construisent par leurs actions, leur présence, le premier milieu éducatif de l'enfant, milieu qui intègre plus largement la famille, la communauté, l'espace public, l'ensemble des personnes qui interagissent avec l'enfant.

La parentalité implique une compétence éducative de fait, une connaissance des premières histoires d'apprentissage de l'enfant, lors même que les premiers concernés ne le perçoivent pas nécessairement. La famille est un milieu éducatif par les interactions (verbales ou non) qui s'y déroulent, lieu qui permet à l'enfant d'apprendre à communiquer, à saisir certains codes, à découvrir des objets et leur fonctionnement, à se repérer dans la diversité des êtres humains, à classer selon les modalités usuelles de la société, etc. Si le processus peut relever de l'éducation diffuse, d'un apprentissage en situation informelle (Brougère & Bézille, 2007) dans la mesure où il n'y pas toujours volonté d'apprendre, la situation spécifique de l'enfant et de l'adulte conduit celui-ci à aider, étayer, guider, mettre des ressources à disposition, encadrer, parfois enseigner.

Les parents peuvent mettre en forme éducative leur action, par exemple en mobilisant un modèle scolaire (ou préscolaire quand il diffère) en fonction de leurs ressources, mais aussi de leurs conceptions du rôle éducatif de la famille (Rogoff, 2007). Parallèlement les structures préscolaires ne sont que partiellement vouées à l'éducation ; elles remplissent, qu'elles l'affichent comme un objectif ou qu'elles le taisent, une fonction de garde. La conséquence en est que famille et structures préscolaires, ont ceci de commun qu'une partie des activités renvoie au soin, à la vie quotidienne, et peut apparaître dénuée de valeur éducative. Mais si l'on accepte l'idée d'une éducation diffuse dans la viequotidienne (Brougère & Ulmann, 2009), structures de garde et familles sont bien des lieux d'éducation de la petite enfance, le plus souvent de façon informelle.

La participation des parents doit se comprendre en relation avec leursrôles et leurs compétences éducatives, en particulier dans le cadre de rencontres avec des professionnels ou d'autres parents qui interviennent dans les apprentissages des enfants, ce qui peut brouiller la distinction entre les deux catégories, ou pour le dire autrement faire participer les parents interroge nécessairement la question du savoir et la postureprofessionnelle. Cette focalisation sur les adultes ne doit pas être entendue comme une négation du fait que l'enfant est aussi un acteur actif des structures préscolaires et des apprentissages qui s'y déploient. Nous soutenons l'idée qu'il intervient aussi bien sans ses propres apprentissages que dans ceux des adultes. Cette question n'est cependant pas traitée dans ce chapitre centré sur la relation entre parents et professionnels, les possibilités de participation offertes aux parents et les conséquences en ce qui concerne les apprentissages des différents acteurs adultes.

La question de la participation

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

d'en saisir la portée éducative. C'est en participant d'une façon ou d'une autre que les parents peuvent rendre visible leur rôle éducatif, le rendre tangible pour les professionnels et les enseignant

La participation, notion apparemment simple mais d'une extrême richesse, ne peut pas être considérée seulement comme simple présence ou représentation ; elle est inscription dans un faire collectif. Comme le souligne Wenger (2005), elle « suggère à la fois action et connexion […]. Il s'agit d'un processus collectif qui comprend plusieurs gestes : faire, parler, penser, ressentir et appartenir. Elle engage l'individu dans sa totalité : corps, esprit, émotion et relations » (p. 61). Elle s'oppose certes à une exclusion mais également à une logique de représentation qui fait que seuls les représentants de parents pourraient participer.

Il faut cependant éviter l'illusion de la nouveauté et considérer que la participation était présente bien avant que ne se développent des démarches participatives explicites comme celles qui seront évoquées ci-dessous. Conduire son enfant à la crèche ou à l'école, interagir avec les enfants et les adultes présents à cette occasion, assister à une réunion, à une fête, accompagner la classe pour une sortie, etc., sont autant de modalités de participation qui font que deviennent visibles les façons de faire des uns et des autres. Il n'y aurait pas des pratiques sans participation et des pratiques avec participation. À partir du moment où les parents inscrivent leur enfant dans une structure d'accueil et d'éducation, ils participent, certes souvent à la marge. Pour reprendre les notions de Lave et Wenger (1991) ce sont souvent des participants périphériques légitimes : leur statut de parent leur donne une légitimité, mais dans une périphérie au niveau de laquelle ils seront souvent maintenus, contrairement au modèle d'apprentissage des auteurs qui implique une évolution vers une pleine participation. Ce qui va ainsi varier ce sont les modalités de participation : peuvent-ils entrer dans la classe, parler avec les professionnels, rester, accompagner des activités, aider les professionnels, se substituer à elles dans certains cas ?

La notion de participation, à travers l'exemple du travail, a été analysée par Billett (2004) qui met en avant la variation qu'elle peut avoir ; certaines participations sont limitées à des tâches précises. Il considère deux dimensions à cette participation qui sont interdépendantes : l'engagement de la personne et l'*affordance* de la situation. Celle-ci renvoie à ce que la situation offre, met à disposition du sujet (*to afford* en anglais) pour qu'il puisse participer et éventuellement s'engager. Reste que la personne peut plus ou moins s'engager, car elle peut préférer s'engager ailleurs ou se tenir en réserve. La participation des parents va donc dépendre fortement de leur engagement, mais il est trop simple de considérer que c'est le seul facteur et qu'il n'y a rien à faire vis-à-vis de parents qui ne s'engagent pas. C'est oublier que la situation offre plus ou moins à participer, à s'engager dans la participation.

Une recherche sur les crèches parentales (Moreau & Brougère, 2007), a permis de conceptualiser cette question de la participation en tenant compte de la grande variété des modalités qu'elle peut présenter, s'appuyant notamment sur des cas extrêmes où la participation aux activités en contact avec les enfants est portée à l'acmé. Aussi particulière soit la crèche parentale, elle montre, au-delà des modalités diverses selon les structures, la possibilité d'une participation parentale qui devient engagement pédagogique au côté des professionnels. Mais elle montre également la variation forte des modalités de participation en matière d'engagement et d'*affordance*. Selon les lieux les parents participent à plus ou moins de tâches, à des tâches plus ou moins centrales, jusqu'à, dans certains cas, effacer la différence au niveau de la répartition des activités entre parents et professionnels. La crèche parentale peut être considérée comme une communauté de pratique (Wenger, 2005) au sens où l'on y trouve un engagement mutuel (des parents, des professionnels sans oublier les enfants), une entreprise commune et un répertoire de pratiques partagé.

Il en résulte un lieu où certaines pratiques parentales deviennent visibles et peuvent nourrir la pratique commune, où chacun apprend des autres selon les modalités de « la participation délibérée à une communauté » (Rogoff *et al.*, 2007). Chaque acteur n'est pas défini par un seul répertoire ; le partage signifie que chacun étend son propre répertoire en s'appropriant des pratiques apportées par d'autres et en les transformant. La condition de possibilité du développement de cette dynamique est que les professionnels mettent à distance le répertoire issu de leur formation pour s'ouvrir à des pratiques diverses, pour permettre qu'elles soient exprimées,

en acceptant d'apprendre des parents.

Le répertoire partagé est le résultat d'une négociation culturelle en grande partie implicite, développée dans la dynamique pas nécessairement consciente des activités quotidiennes, des choses faites en commun. Reste à rendre cela en partie explicite, ce qui est loin d'être aisé car cela suppose la possibilité de débattre la question de la bonne pratique et non pas de la considérer comme relevant d'une vérité antérieure à la pratique elle-même. Cependant, l'éducation relève alors de la participation de tous et articule pratiques familiales et pratiques professionnelles. Cela ne signifie pas absence de conflit et de débats, mais possibilité de les aborder de façon concrète dans la construction du répertoire de la crèche.

Bien entendu le fait qu'il s'agisse en général d'enfants de la naissance à trois ans, âge où la différence entre pratique familiale et institutionnelle est considérée comme plus faible, où la question éducative est liée aux pratiques de soin et du quotidien, facilite une telle construction. Quand l'éducation s'affirme comme technique, la participation des parents peut être perçue comme plus éloignée et moins légitime.

Participation parentale et travail communautaire au Chili

Au Chili, l'éducation préscolaire renvoie à une diversité de prestations et d'acteurs publics et privés, de manière relativement analogue au reste du système éducatif[1]. Des textes officiels ont mis en évidence dans ce cadre des manques relatifs au travail avec les parents, les familles et la communauté en général (MINEDUC, JUNJI, Fundación INTEGRA, 2008) : résistance du personnel éducatif, manque d'outils théoriques et de pratiques pour le travail avec des adultes, désintérêt et/ou manque de temps des parents. En outre, les solutions alternatives développées sont considérées en général d'importance mineure. Nous en présentons deux mettant en exergue participation parentale et travail communautaire[2].

Le projet « Nuestros Niños » dans le cadre du PMI

Défini comme un programme éducatif communautaire, le PMI (*Programa de Mejoramiento de la Atención a la Infancia,* Programme d'amélioration de l'accueil des enfants) a été conçu pour fonctionner au niveau local par la voie de projets éducatifs élaborés et exécutés par des parents appartenant à la communauté, disposant du soutien de l'État en matière de formation et de financement. L'objectif est de proposer une solution alternative d'éducation et d'accueil, tenant compte de la diversité culturelle des communautés en question, en associant la famille à la tâche éducative. Sont privilégiés la participation, l'emploi d'agents éducatifs de la localité elle-même, un programme flexible et la production d'un espace éducatif inséré dans la vie de la communauté (PIIE, 2008 ; JUNJI, 2008).

La dimension participative/communautaire du programme renvoie au fait que les familles ne délèguent pas l'accueil des enfants à d'autres personnes ; elles évaluent et décident par elles-mêmes les meilleures solutions en choisissant les intervenants (JUNJI, 2008). Un tel projet semble s'appuyer sur la reconnaissance des potentialités éducatives de la communauté et la possibilité de traduire les apprentissages vécus par les enfants, souvent de manière informelle et fortuite, dans un projet éducatif explicite et partagé : « Il est très important que chaque projet choisisse et reprenne tout ce qu'il y a de précieux au sein de la communauté pour qu'il influence positivement l'éducation, les soins et la protection de ses enfants » (JUNJI, 2008). Dans la conception du fonctionnement du programme, il est proposé que chaque communauté intéressée s'organise afin d'élaborer un projet éducatif à partir d'un diagnostic de la réalité communautaire, tendant à

[1] Sans entrer dans les détails, y joue un rôle central la « *Junta Nacional de Jardines Infantiles* » (le « Regroupement national des jardins d'enfants » du Chili, « JUNJI »), agence gouvernementale qui a pour fonction de créer, promouvoir et contrôler l'organisation et le fonctionnement des jardins d'enfants du pays. À travers divers programmes, elle offre une éducation préscolaire à des enfants issus des secteurs les plus vulnérables de la société. Ces programmes sont gérés aussi bien de façon directe par l'agence, que par l'intermédiaire de municipalités ou d'associations financées par la JUNJI.

[2] La présentation des expériences – les noms des programmes ont été changés pour préserver l'anonymat des personnes – s'appuie sur des visites et des entretiens auprès des responsables (parents et professionnels) effectués en juillet 2009, sous forme d'étude exploratoire visant à préparer la réalisation d'un terrain plus étendu en 2010, dans le cadre d'une recherche doctorale en sciences de l'éducation.

détecter des éléments qui pourraient être source d'apprentissages pour les enfants[3].

Une fois le projet accepté, le groupe choisit ses propres représentants et responsables, en impliquant des personnes dont la collaboration peut être sollicitée pour développer des fonctions pédagogiques spécifiques (« agents clefs ou culturels »), ou participer à la réalisation d'activités de coordination logistique, administratives ou de gestion (« collaborateurs »). Le groupe définit les jours et les horaires de fonctionnement, qui doivent couvrir un minimum de huit heures hebdomadaires, plus une demi-journée mensuelle pour des ateliers de travail avec des parents. Chaque groupe développe ses activités dans les espaces de la localité elle-même (locaux d'associations locales, églises, etc.), adaptés pour le travail avec des enfants.

Il est également fait référence à la nécessité d'insertion du projet dans des réseaux de projets communautaires locaux et à la coordination avec d'autres organisations (spécialement avec les mairies et les écoles), afin d'obtenir leur collaboration au fonctionnement. Chaque groupe ou projet administre les fonds accordés annuellement par le gouvernement, mais peut aussi rechercher des ressources propres auprès d'entreprises ou d'organismes.

Pour avoir une idée plus précise de ce type de programme, nous présentons le projet PMI « *Nuestros Niños* », situé dans une commune rurale proche de Santiago. Il s'agit d'un projet géré par trois femmes qui ont commencé comme mères participantes entre 2000 et 2001, et ont continué à participer à sa gestion. L'une d'entre elles travaille aux champs pendant les saisons de récolte ; les autres n'ont pas d'activité salariée.

Ce PMI fonctionne pendant la période scolaire entre mars et décembre, du lundi au vendredi, en demi-journée, et accueille officiellement vingt-deux enfants entre deux et six ans. Il s'agit d'un projet situé dans une zone pauvre, connaissant des problèmes de drogue, de violence et comptant de nombreuses familles qui ne correspondent pas au modèle traditionnel (seuls deux ou trois des enfants participants ont leur père présent à la maison).

L'idée du projet a été portée dans un premier temps par une femme qui avait participé à une expérience semblable dans un quartier proche. Elle aurait développé le projet sans le processus requis d'implication de la communauté, et sa gestion financière a été critiquée. Après la première année de fonctionnement, les trois mères actuellement responsables du programme sont invitées à des réunions de qualification ; elles se sont ainsi informées et s'engagent de plus en plus quand en 2003, le financement des PMI est interrompu au niveau national[4]. Les femmes décident toutefois de continuer de manière indépendante, en usant de diverses alternatives d'autofinancement (loteries, kermesses, réseau de collaborateurs bénévoles, contributions personnelles, initiatives diverses).

En 2003, elles tentent d'obtenir un statut d'organisation communautaire pour pouvoir postuler à des financements municipaux, dans le cadre de consultations populaires. Elles l'obtiennent en 2004, et sont désormais élues à ce statut chaque année et ceci aux premières places, en compétition avec diverses organisations locales. En 2008, après la fin de l'interruption du programme PMI, elles obtiennent la possibilité de recevoir de nouveau des ressources du gouvernement pour leur fonctionnement.

Elles parlent de leur initiative comme d'une « organisation communautaire » en relation avec les besoins des familles, ouverte, par exemple, à l'accueil des enfants qui ne sont pas inscrits ou qui n'ont pas l'âge officiel pour y assister, et au développement d'activités hors du cadre habituel. Elles participent ainsi à la qualification pour la prévention de la consommation des drogues, avec le soutien d'autres institutions, dont le résultat a été la constitution d'ateliers avec des enfants et adolescents à partir de huit ans ainsi que leurs mères. Ceux-ci sont gérés de manière séparée mais dans le même espace, et pour elles il s'agit du même projet communautaire pris au sens large.

Les caractéristiques du travail avec la communauté et les parents sont variées. Elles insistent sur la « conformation problématique » de la plupart des familles qui y participent, notamment l'absence de pères et soulignent la difficulté de fonctionner avec un groupe stable et varié de

[3] On attend, toutefois, que les groupes PMI développent des projets en accord avec les orientations du Programme de l'éducation préscolaire chilien, ce qui est pris en compte par la JUNJI pendant le processus de qualification des participants.

[4] Cette interruption du programme national PMI a été effective jusqu'en 2007.

collaborateurs, ce qui rend nécessaire de maintenir les liens informels et de recourir à l'aide de plus proches, ce qui conduit à son tour à toute une palette de collaborations diversifiées : « Mon mari vient réparer les meubles, son fils nous aide quand on fait une activité musicale, une vielle dame vient pour un atelier de cuisine… Parfois il nous manque un peu d'aide, il nous faut demander un coup de main parmi nos connaissances. »

Elles ont ainsi impliqué leurs propres enfants, auparavant inscrits dans la structure, qui développent maintenant des activités auprès des plus petits et commencent à s'identifier avec le projet : « Ils nous demandent de venir, ils sont un peu des "collaborateurs" du PMI. Ils montrent des choses qu'ils ont apprises à l'école, ou ils inventent des trucs ; les plus petits les respectent, ils travaillent avec eux. Nous, parfois on n'intervient pas ; il semble qu'ils maîtrisent le métier. » ; « Ma fille par exemple vient de faire une autobiographie à l'école, et elle a raconté qu'elle était bénévole avec sa maman ici au PMI. Donc on voit bien que pour eux c'est quelque chose d'important. »

Elles disent essayer d'inclure d'autres femmes et familles dans la structure, en les invitant à effectuer ensemble quelques activités ou à rester quelque temps pendant la journée, ce qui n'a pas toujours eu de bons résultats ; elles proposent également des discussions autour de sujets pédagogiques dans des réunions de parents. Le renouvellement de l'équipe pose aussi des problèmes ; elles l'envisagent comme nécessaire, mais elles ne voient pas clairement comment cela pourrait se passer. Elles signalent ainsi une relative désapprobation des maris de certaines participantes, ainsi que la contrainte que représente la recherche d'un travail salarié et le manque de temps qui en résulte.

La question du savoir-faire par rapport aux pratiques pédagogiques émerge à plusieurs reprises et donne l'image du « style éducatif » développé. Il y a d'abord la valorisation d'une approche profondément intuitive du métier d'éducatrice, s'appuyant sur l'expérience acquise dans l'activité maternelle : « Nous ne sommes pas des professionnelles, mais comme des mamans nous savons beaucoup de choses que parfois la professionnelle ne sait pas… Finalement nous disposons de toute la pratique de ce qu'est l'éducation, ce qui nous manque c'est la théorie. »

La valorisation de ce savoir-faire s'exprime surtout dans le domaine socio-affectif du développement des enfants. On y voit l'adoption de quelques principes partagés et de certaines « règles » qu'elles considèrent comme nécessaires : « Ça me fait de la peine [un enfant qui pleure], mais il faut qu'il s'habitue, sinon après c'est plus difficile… Ou bien il y a des moments où il faut persuader la maman de partir vite, parce que parfois elles les surprotègent. » L'approche intuitive est repérable également dans le développement d'activités et l'organisation d'espaces, en fonction de ce qu'elles perçoivent comme plus important :

> Nous leur inventons toutes sortes de choses pour qu'ils apprennent peu à peu, les voyelles, les couleurs… Et nous faisons le bilan, nous nous évaluons… Par exemple, nous séparons maintenant les plus âgés [cinq à six ans], pour qu'ils passent à une autre étape ; l'année passée ils étaient tous ensemble, mais ce n'était pas très efficace

Dans le domaine du développement cognitif elles reconnaissent un manque de préparation didactique, par exemple sur les progressions pédagogiques à proposer aux enfants, et la nécessité de plus d'accompagnement à ce sujet. Il s'agit d'un point important parce qu'il associe la valorisation du savoir-faire domestique avec la reconnaissance de la nécessité d'une expertise professionnelle :

> Ce que nous avons toujours demandé, c'est de savoir par où il faut commencer, qu'est-ce qu'on a besoin de préparer d'abord chez l'enfant… Parce que nous pouvons leur enseigner tout ce qui nous passe par l'esprit, selon ce que nous voyons qu'ils ont besoin, comme chez nous ; mais peut- être qu'il y a des choses que nous faisons à l'inverse ; parfois on arrive à le deviner, mais nous ne savons pas toujours… Et il y a des gens experts qui sont censés savoir cela.

Quelles sont les motivations de ces trois femmes ? Pourquoi ont-elles participé au programme et pourquoi s'y maintiennent-elles ? On repère un mélange de conditions préalables, de raisons et de valorisations qui se sont trouvées et construites pendant l'expérience. Il y a d'abord une référence explicite aux nouvelles possibilités de développement et de réalisation personnelle : le fait d'avoir découvert des intérêts différents à ceux de l'espace domestique, parfois même pour

échapper à celui-ci : « Pour moi c'est un soulagement… Avant, à la maison, tout me stressait,me tracassait ; et quand j'ai commencé à venir, j'ai commencé à me distraire, à connaître et à apprendre plein d'autres choses. » Dans cesens, « ce qu'on a trouvé » c'est aussi « ce qu'on a appris » : une nouvelle possibilité d'être, d'agir, de penser, de comprendre le monde, en contact avec les autres. « Je me suis rendue compte que je servais pour d'autres choses, que d'autres avaient besoin de moi… Et que moi aussi j'en avais besoin. »

On voit donc que la référence à des apprentissages traverse le récitde leur histoire en l'associant avec ce qu'elle a de positif : le fait d'apprendre est en soi présenté comme une motivation pour maintenir un investissement qui avoisine les dix ans. Il s'agit d'un apprentissage que l'on pourrait nommer existentiel, car bien qu'il soit en relation avec l'acquisition de capacités et d'habilités, il relève surtout d'une transformation personnelle, d'une modification de la perception de soi, du développement de la confiance en soi ; ce qui encourage à son tour lavolonté de dépassement personnel, de persévérance, de « démontrer aux autres » :

> Nous disions avant : « Comment j'irais parler avec le maire ? »… Nous étions trois simples femmes, sans études… Ça m'a beaucoup aidé pour faire sortir ma personnalité ; et maintenant personne ne peut venir me dire que je ne suis pas capable ;
>
> Tu deviens un exemple pour d'autres… Maintenant [aux sessions de qualification], nous sommes celles qui parlent le plus ; donc ça sert aux autres, ils apprennent de ce que nous avons déjà fait. Je crois que nous nous sentons maintenant plus importantes que ce que nous nous sentions il y a neuf ans.

On peut également noter l'importance de la composante identitaire, de l'appartenance, le fait d'être arrivé à gérer un espace propre, aménagépar elles-mêmes, d'avoir « fait des choses en commun ». On repère l'importance de l'engagement dans une entreprise commune, la construction d'une histoire partagée : « On a vécu ensemble pas mal de choses, des joies, des chagrins… On a fait tout par nous-mêmes, voilà cequi me plait. On a une histoire entre nous. » Il y a aussi la fierté de rendre un service à la communauté, la présence d'une vocation de solidarité, l'amour porté aux enfants ; mais ces sentiments doivent être accompagnés pour elles d'une capacité de résistance à l'échec qui ne peut s'acquérir que si on est « là-dedans », que si on réalise l'expérience : « Nous n'avions rien, mais nous voyions la joie des enfants… Cela nous remplissait. Parce que si tu vois que tu es en traind e faire du bien aux autres, il faut continuer, démontrer que ça peut se faire. »

Ce processus d'apprentissage apparaît également lié à l'insertion dans d'autres réseaux d'apprentissage semi-formels (par exemple les ateliers sur la prévention de drogues), ainsi qu'à l'achèvement de l'éducation scolaire : « Je n'avais pas achevé le lycée quand j'ai commencé ici… Et elles m'ont poussée à étudier… Je suis alors allée m'enregistrer… Je l'ai emmené à elle [une autre des mères] avec moi, etnous avons achevé le lycée ensemble. »

L'expérience du Jardin d'enfants Illimani dans le cadre du CEC

Pendant les années de la dictature militaire chilienne, diverses solutions alternatives d'organisation populaire et de participationcommunautaire sont apparues comme réponse à des situations de précarité. Tel a été le cas d'expériences d'accueil et d'éducation préscolaires dont quelques-unes subsistent aujourd'hui, regroupées dans le « Réseau de centres communautaires d'éducation » (*Red de Centros de Educación Comunitaria, CEC*), qui regroupe seize centres d'éducation communautaire. Dans ce réseau, l'accent est mis sur l'éducation des jeunes enfants, mais il propose aussi des accueils visant les jeunes, les femmes ou les familles.

L'histoire de ces centres renvoie à une variété d'expériences communautaires d'éducation préscolaire de caractère non formel oualternatif : jardins d'enfants dont le personnel est composé de professionnels et de mères en formation continue, programmes éducatifsgérés seulement par des femmes de la communauté, etc. L'accent est mis sur la participation parentale et familiale, sur la dimension communautaire (par exemple, en travaillant avec des éducateurs vivant dans la localité), et sur l'insertion dans les réseaux sociaux locaux, fondamentale pour la reconnaissance de la communauté et pour le développement de processus éducatifs intégraux (CEC, 2006).

L'origine du jardin Illimani, un des centres du réseau, remonte à lafin de 1992, quand un groupe

d'universitaires de diverses spécialités se propose de travailler au service de communautés urbaines ayant un accès limité à des services fondamentaux. Ces universitaires ont décidé de se localiser dans un quartier récemment construit où les familles vivaient dans des conditions précaires. Dans un schéma de volontariat et sans aucune approche préconçue des projets, l'intention était de commencer par connaître les gens du secteur et de structurer ensuite un projet de développement communautaire.

Ils ont rapidement détecté la nécessité de services d'accueil pour des enfants en âge préscolaire. Au début, le travail est effectué dans des conditions assez précaires, mais bientôt ils profitent de réseaux et de ressources de différents types : les travailleurs des marchés proches s'engagent pour une aide hebdomadaire en fruits et légumes ; des collèges des quartiers riches de Santiago promettent leur aide pour des aliments et du matériel ; et après six ans de travail, avec l'appui de particuliers et d'entreprises, ils peuvent achever la construction d'un bâtiment. Cela a rendu possible le financement de l'État en 2000.

Ils travaillent sur la base d'une approche semblable à celle du programme PMI, en cherchant à développer des « apprentissages significatifs » en étroit contact avec la communauté, en utilisant toutes sortes de ressources, tant matérielles que symboliques, présentes dans l'environnement des enfants et des familles. On repère aussi toute une dynamique de relations directes avec les habitants et les organisations du quartier, avec l'objectif de renforcer les rencontres et les espaces d'apprentissage et de découverte pour les enfants, « pour qu'ils puissent nourrir leurs apprentissages avec les richesses de leur communauté ».

L'enrôlement de mères du quartier dans le travail pédagogique direct auprès des enfants, constitue une des caractéristiques principales à l'origine du jardin d'enfants, et elle est considérée comme une de leurs principales forces. Il s'agit de mères insérées dans des ateliers puis dans des formations plus intensives, avec le but de les qualifier en tant que « monitrices ». Les responsables considèrent que l'expérience a été très riche du fait de l'approche pédagogique adoptée, visant à mieux rassembler « les savoirs, sentiments et valeurs de la communauté » pour les mettre au service de l'apprentissage des enfants.

Mais cette démarche a commencé difficilement. Il y a eu des méfiances et des incertitudes que les professionnelles se sont efforcées de gérer en incarnant une attitude d'ouverture, en insistant sur le fait qu'il s'agissait de renforcer un processus d'apprentissage collectif, dans lequel elles apprenaient également :

> La communauté valorisait ce qui est différent de notre approche, mais il y avait aussi des appréhensions par rapport à l'apprentissage des enfants. Face aux craintes, nous insistions sur le fait que nous devions apprendre, nous aussi ; que nous pouvions avoir la théorie, mais que les connaissances pratiques, nous ne les avions pas.

Ainsi le jardin Illimani cherche à développer l'intégration d'autres mères de manière stable, « pour privilégier l'attachement des enfants et le développement d'apprentissages d'une plus grande qualité ». Pour cela ce travail est rémunéré, bien que de manière modeste, dans le but de produire une situation durable : « Il faut que ça soit payé, parce que nous avons besoin que l'engagement avec les enfants soit réel, et tu demandes du volontariat à des gens qui n'ont pas la capacité économique pour le faire. »

L'histoire de la formation et du travail des mères monitrices revêt une importance majeure pour comprendre l'« histoire d'apprentissage » du jardin d'enfants. Certaines d'entre elles sont même arrivées à acquérir une qualification professionnelle et à prendre la charge d'instances alternatives d'accueil, produites à partir de celle-ci. A été ainsi généré un projet de ludothèque, pour accueillir les enfants en liste d'attente. Le projet s'est structuré et elles sont parvenues à obtenir un financement de l'État par le PMI, en s'associant à leur tour à d'autres initiatives locales. Tout ceci s'est fait avec l'appui des professionnelles du jardin d'enfants, mais a été géré principalement par les monitrices déjà formées professionnellement.

Néanmoins, le processus de reprise d'études par ces mères n'a pas été facile et il a dû faire faire face à des résistances liées à la forte composante identitaire à l'origine de l'expérience, au fait de se sentir partie prenante de quelque chose qui suppose que l'on sait faire :

> Le sens qu'elles attribuaient à tout ceci a été, sans le vouloir, une difficulté ; elles disaient, « Ce

> projet est à nous, et nous le faisons bien… Nous allons donc formaliser ce que nous savons déjà ». Et moi, je leur disais, « Je sais que tu le fais bien, mais tu pourrais mieux le faire si tu étudiais ! ».

Bien que l'intégration de mères monitrices puisse être l'exemple le plus clair de participation parentale au jardin d'enfants, il n'est pas sa seule expression. Sans doute la nécessité de participation était beaucoup plus forte au début et s'est traduite en grande partie par des demandes matérielles (alimentation, ménage, matériel). On peut parler d'une participation opérationnelle, utilitaire. Cette dimension a été maintenue, bien qu'aujourd'hui elle soit moins nécessaire du fait du financement de l'État, avec l'idée qu'un minimum de collaboration (faire parfois le ménage, par exemple), contribue à maintenir l'engagement dans le projet.

La fréquentation des enfants est privilégiée, sans soumettre leur inscription à une obligation de participation de la part des parents : « Nous n'allons pas discriminer un gamin par ce qui se passe avec ses parents. » Cette option produit parfois certaines protestations de la part des familles les plus engagées : « J'ai écouté des choses comme ça, "Pourquoi, si je suis à fond dans le projet, et lui il s'en fiche, son enfant peut venir quand même ?". »

La participation pédagogique des parents a toujours été pensée et présentée selon une conception qui ne la limite pas à la simple présence dans l'établissement, mais qui essaye d'établir des espaces de rencontre quotidiens entre les enfants, la famille et la communauté :

> Le devoir pour l'enfant n'est pas « remplis cette page », mais « allons sur la place, découvrons quel type d'arbre nous y trouvons, à qui pouvons-nous demander »… Alors les enfants arrivent avec des informations qu'ils trouvent avec leurs parents, en valorisant en même temps la connaissance d'autres personnes de la communauté.

Toutes ces démarches sont considérées comme plus importantes et plus fortes pour produire de la participation, que d'autres plus formelles telles que l'assistance à des réunions : « Les réunions sont des outils pour nous rencontrer, communiquer, elles ne sont pas obligatoires ; si le parent ne peut pas venir, nous devons chercher une alternative pour le rencontrer. »

La question de la participation est liée à une conception des institutions préscolaires en tant qu'agents au service du rôle éducatif primordial de la famille. Cependant, une des professionnelles responsables reconnaît qu'il s'agit d'une position qui, au moment d'être traduite en actions concrètes, pose quelques problèmes au sein de sa propre équipe :

> À mon avis, nous sommes ici pour servir les besoins des familles ; je ne souhaite pas agir comme un organisme « éducateur de la famille », mais plutôt soutenir ce qu'elles décident… Si l'enfant est couché à 23 h 00, parce qu'il n'a pas la possibilité de voir son père avant, et si après il se lève tard, est-ce qu'on va le priver, à cause de l'horaire du jardin, de quelque chosequi est plus important ? Oui, c'est vrai, ça provoque parfois des conflits avecl'équipe, parce qu'évidemment tant de flexibilité produit des problèmes.

Quoi qu'il en soit, on perçoit clairement dans ces affirmations la volonté de mettre en discussion certains sujets qui, dans d'autres espaces, pourraient être considérés comme tabous, et un schéma qui suppose la prise en compte de la sensibilité familiale, la nécessité d'adéquation, de connaissance mutuelle préalable, de génération de confiance :

> Nous faisons une réunion avant de commencer les activités avec les enfants, parce que nous prenons en compte la confiance que doivent avoir les familles… Au contraire, à l'école, tu connais le maître que le premier jourde classe ; on oublie souvent que le fait de livrer un être humain aux soins d'un autre, c'est une chose qui requiert la confiance.

Dans le même sens, la promotion de la participation parentale renvoie également à une conception des institutions éducatives comme des espaces de formation civique des citoyens :

> La famille a le droit et le devoir de prendre part au processus de développement et d'apprentissage de son enfant. Les centres éducatifs doivent collaborer à cette tâche ; en convainquant de cela la famille, tu lui fais prendre conscience, afin qu'elle puisse ensuite revendiquer ses droits au sein du système éducatif, où parfois la vision est inverse, que la famille estla collaboratrice du processus éducatif de l'école.

Quelle participation parentale ?

Quelles sont les possibilités de participation et le caractère « parental » des expériences chiliennes, en relation avec les caractéristiques des crèches parentales françaises ? Y a-t-il production de communautés de pratique ? Peut-on repérer une autre façon d'articuler le processus de participation parentale ?

Les différentes perspectives présentées conduisent à considérer la multiplicité des modalités de participation et des représentations de celle-ci. Vivre en société c'est participer selon des niveaux, des modalités, des positions fort différents ; et si participation il y a, elle peut être ou non prise en compte, valorisée et favorisée (ou au contraire limitée et découragée). Plutôt que de parler de participation parentale, ce sont donc ses modalités, les niveaux d'engagement, et les dispositifs mis en place qu'il faut regarder. Cela permet de comprendre des fonctionnements qui peuvent utiliser la notion de communauté de pratique pour être pensés : c'est à travers la pratique que le groupe se construit et apprend.

Dans le cas de l'expérience du PMI, ce sont les mères elles-mêmes qui assument et administrent la fonction éducative, en structurant un projet propre, en l'absence de professionnels, dans le travail direct avec les enfants. Nous sommes donc en présence d'un « engagement mutuel » et d'une « entreprise commune » du côté des parents (des mères plus exactement), rendant possible la constitution d'une communauté de pratique. En ce qui concerne l'existence d'un répertoire partagé de pratiques, il conviendrait d'étudier plus en profondeur quelles sont les dynamiques de leur structuration, avec quels processus de négociation, en tenant compte des différences entre des projets tels ceux que nous avons évoqués, par exemple la stabilité ou le turn-over des personnes engagées.

D'un autre côté, dans le cas du jardin d'enfants Illimani, nous sommes en présence de différents niveaux de participation. Au niveau le plus élevé, c'est-à-dire dans le cas de mères monitrices, il y a effectivement la possibilité pour des parents de soutenir directement le processus pédagogique auprès des enfants, ce qui peut conduire à effacer partiellement la frontière avec les professionnelles dans le cadre d'une plus grande stabilité et d'une continuité dans le temps, mais avec la contrainte de la qualification. Certes, il y a d'autres niveaux où la participation des adultes reste limitée à des modalités plus périphériques ; mais on trouve aussi une ouverture visant à les inclure comme des agents actifs, à permettre leur participation dans le développement de pratiques pédagogiques qui peuvent se déployer en dehors de l'établissement, comme un dispositif valable et même indispensable du projet éducatif du jardin d'enfants.

L'étude française sur les crèches parentales nous a montré la possibilité d'une participation aux activités en contact avec les enfants, qui devient *engagement pédagogique au côté des professionnels* ; dans le cas des expériences chiliennes, la demande d'un certain niveau de qualification préalable (il s'agit d'accueillir des enfants de deux à six ans, contrairement aux crèches parentales), peut réduire l'espace d'intervention directe dans les pratiques pédagogiques, au moins pour prendre part aux stratégies éducatives les plus soutenues. En revanche on découvre ici des engagements pédagogiques à l'extérieur de l'établissement lui-même, articulés au rôle conféré à la communauté comme instance éducative globale, ce que la situation française ne semble pas offrir.

Dans le cas du Chili, la communauté entendue cette fois comme espace commun de vie, voire groupe d'appartenance, est préalable au projet même de jardin d'enfants. Elle est ressource et donne sens au projet. S'articulent en divers cercles concentriques et selon un modèle plus complexe que celui mis en évidence à l'aide des crèches parentales françaises : le jardin d'enfants lui-même et la communauté de pratiques qu'il produit, la communauté dans laquelle il s'insère et qui constitue une ressource, en particulier comme espace d'apprentissage, et entre les deux, différents réseaux de collaboration qui apparaissent comme des extensions de la tâche du centre vers d'autres activités conçues comme participant du même projet communautaire.

Dans le discours des responsables, la considération et la valorisation explicite de la famille comme premier milieu éducatif de l'enfant au rôle primordial, accompagne et justifie la logique participative importante au sein des expériences analysées. Avant ce travail de terrain, nous avions émis l'hypothèse qu'au Chili, dans la plupart des modalités de travail avec les populations les

plus vulnérables et marginalisées, il y avait une méfiance (souvent implicite) des professionnels vis-à-vis des pratiques domestiques considérées comme contraires au développement de l'enfant (maltraitance, violation de droits des enfants, détachement affectif), ou tout au moins exemptes de potentiel éducatif et que cela pouvait limiter l'ouverture et l'implication des familles. Bien qu'il soit prudent d'attendre la suite du travail de terrain pour infirmer cette hypothèse, le cas du jardin communautaire analysé nous montre une autre situation. On ne repère pas, au moins dans le discours des responsables interviewées, la représentation de familles privées de démarche éducative ou incapables de s'insérer dans un processus éducatif partagé.

On soupçonnait aussi la présence d'une articulation entre un discours sur la participation et la volonté de transformer les pratiques parentales à partir d'une vérité détenue par les professionnels, c'est-à-dire la participation comme ruse pour influencer, la présence de modalités d'« inclusion et assistance aux familles » ou de « soutien à la parentalité sous un modèle de communication unilatéral » pour reprendre l'analyse de Gilles Cantin (dans cet ouvrage) plus que de participation démocratique avec égalité de conditions. À partir des expériences étudiées on peut utiliser les notions complémentaires d'engagement et d'*affordance*, pour montrer comment elles semblent proposer des opportunités de participation pour les parents (des *affordances* diverses) plutôt qu'un simple dispositif informatif ou « normalisateur ».

Le fait que les expériences chiliennes prises en compte concernent des populations pauvres et marginalisées, nous avait conduit à la question préalable des limites (mais aussi des spécificités) de la participation parentale dans ces contextes. Pour envisager une réponse, il faudrait considérer la problématique du bénévolat dans des contextes de pauvreté, et la nécessité énoncée de rétribuer le travail pour assurer (aux niveaux les plus « élevés » de participation), un minimum d'engagement dans le temps.

Par ailleurs il serait intéressant d'approfondir l'observation du processus de négociation des exigences de participation auprès des parents : ces processus peuvent produire des dynamiques non souhaitées d'exclusion et de protestation. En effet la contrainte à participer peut être ressentie comme plus forte qu'elle n'est véritablement par des parents qui doivent faire des efforts importants pour cela. De plus, une faible participation de certains d'entre eux peut être ressentie comme injuste de la part de ceux qui participent à des niveaux différents.

Communauté et apprentissages

La référence à l'« apprendre » (ensemble, communautaire) traverse le discours des adultes participant aux expériences analysées. Il s'agit de références à des processus d'apprentissage entrelacés, dynamiques, par rapport auxquels il reste difficile de tracer une ligne entre les apprentissages des uns et des autres : qui apprend le plus, les parents ou les éducateurs ? Cette question nous renvoie directement à la problématique de la relation entre postures professionnelle et parentale. En quoi sont-elles différentes ? Y a-t-il symétrie ?

Dans les structures préscolaires plus traditionnelles, les réserves ou les obstacles à la participation semblent renvoyer au refus de reconnaître et de valoriser le rôle éducatif du parent, si tant est qu'il puisse avoir une valeur hors de l'intimité familiale. Fort différent est le cas des expériences chiliennes rapportées, où la participation est ce qui permet de rendre visible le rôle éducatif des parents et de le reconnaître. C'est sans doute aussi ce qui permet l'apprentissage de tous : les parents apprennent entre eux, les professionnelles apprennent des parents, les parents apprennent des professionnelles. Cela conduit à brouiller, dans une certaine mesure, les frontières entre les deux postures et à questionner les visions plus traditionnelles par rapport aux notions de savoir, d'expertise, de professionnalité au sein du préscolaire. Au-delà des données analysées, l'apprentissage collectif lié à la participation pourrait bien renvoyer également au rôle actif des enfants eux-mêmes en ce qui concerne leurs propres apprentissages, ceux de leurs pairs mais aussi ceux des adultes participants : parents et éducateurs apprennent autant de l'enfant que l'inverse. Il s'agit d'un point qui, distinct des questions traitées par ce chapitre, interroge également l'idée d'un apprentissage ciblé sur une seule population en mettant en cause, au préscolaire, l'idée qu'il y a ceux qui savent (et qui n'auraient rien à apprendre) et ceux qui ne savent pas (et qui auraient tout à apprendre).

Derrière la question de la participation, des apprentissages, de l'engagement communautaire, c'est la question de la démocratie qui apparaît également, ce qui implique de considérer que les lieux d'éducation de la petite enfance sont aussi des espaces politiques. Ainsi que l'on vient de l'évoquer ci-dessus, au-delà de la considération des communautés de pratiques, il existe une autre « dimension communautaire » du travail développé au Chili. Elle est en relation avec l'origine citoyenne et populaire de ces expériences, avec la volontéd'insertion dans le tissu d'organisations présentes dans la localité, avec l'établissement d'alliances et de relations de confiance, avec l'organisation et la collaboration mutuelle. Ces caractéristiques transforment (ou pourraient transformer) ces expériences en des instances de participation et d'apprentissage citoyen, au-delà de la dynamique pédagogique du centre éducatif. La participation est ici de l'ordre du politique, de l'engagement dans la vie locale, d'intervention dans les décisions qui concernent le quartier.

En suivant Schugurensky (2009), on peut considérer l'éducation comme un processus d'expérience-apprentissage vécu dans une grande variété d'espaces sociaux et communautaires tout au long de la vie, et constater que la grande majorité des apprentissages que nous effectuons ont lieu dans des contextes d'interaction sociale et qu'ils sont souvent non intentionnels, mais pas pour autant moins intéressants ou significatifs. Dans le cas des expériences mentionnées, dont l'objectif explicite est celui de l'éducation et de l'accueil des enfants, le fait de prendre part aux décisions, d'être en relation non seulement avec d'autres parents et professionnels mais aussi avec d'autres organisations et instances locales, transformerait ces expériences en des instances de participation qui renforceraient entre leurs membres le développement de compétences sociales et politiques, d'attitudes de collaboration, de dispositions démocratiques en général, en un mot, de citoyenneté.

L'enjeu de la participation ne renvoie donc pas seulement à la question de l'éducation du jeune enfant, mais également à celle de l'intervention du citoyen. Comme le souligne Schugurensky (2007) pourles expériences de démocratie participative comme les budgets participatifs, il s'agit également pour les institutions préscolaires d'une école de la citoyenneté, de la politique ; ou comme le proposent Dahlberg et Moss (2007), des espaces publics ou des « forums situés dans la société civile », des lieux « de rencontre, d'interaction et de connexions entre les citoyens dans la communauté ». Une participation parentale dans les structures de la petite enfance peut ainsi transformer cet espace où l'apprentissage ne concerne pas que l'éducation de l'enfant, mais également d'autres dimensions de la vie sociale. Il s'agit d'ailleurs de réaliser que le préscolaire ne peut pas être compris comme un simple dispositif technique, sans relation avec d'autres champs, d'autres espaces sociaux. La présence de la communauté et des réseaux derrière les expériences préscolaires chiliennes analysées ne peut que renforcer ces dimensions.

Références bibliographiques

Billett, S. (2004). Working participatory practices : conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, vol. 16, n° 5-6, p. 312-324.

Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. In G. Brougère & A. L. Ulmann (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, p. 267-278.

Brougère, G. (2005). Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. In G. Brougère & S. Rayna (dir.). *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels*. Lyon : INRP, p. 9-23.

Brougère, G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue française de pédagogie,* n° 158, p. 117-160.

Brougère, G. & Ulmann, A. L. (dir.) (2009). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF.

CEC [Red de Centros Comunitarios de Educación] (2006). *Participación : Aportes para una Educación de Calidad. Sistematización de Experiencias de la Red de Centros Comunitarios de Educación*. Santiago : Chili.

Dahlberg, G. & Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p. 53-76.

Faure, E. *et al.* (1972). *Apprendre à être*. Paris : UNESCO / Fayard.

JUNJI [Gouvernement du Chili] (2008). *Guía para la Construcción de Proyectos PMI*. Santiago, Chili.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning : Legitimate Peripherical Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.

MINEDUC, JUNJI, Fundación INTEGRA [Gouvernement du Chili] (2008). *Chile : Programa de Fortalecimiento de la Educación Parvularia ; Ayuda memoria.* Document de Travail. Santiago, Chili.

Moreau, A. & Brougère, G. (2007), *Participation parentale et pédagogie de la diversité. Recherche sur les pratiques pédagogiques propres aux crèches parentales interculturelles du réseau ACEPP*. EXPERICE, Université Paris Nord.

Pain, A. (1990). *Éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

PIIE [Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación] (2008). *Descripción del Programa de Mejoramiento de la Atención a la Infancia, PMI.* [En ligne] URL : <http :www.piie.cl/portal/index.php ?option=com_co ntent&task=view&id=118>, consulté le 4 juin 2010.

Rogoff, B. *et al.* (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang, p. 103-138.

Schugurensky, D. (2007). « Vingt mille lieues sous les mers » : les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue française de pédagogie*, n° 160, p. 13-27.

Schugurensky, D. (2009). Apprendre en faisant : démocratie participative et éducation à la citoyenneté. In G. Brougère & A. L. Ulmann (dir.). *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, p. 207-219.

Wenger, É. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité.* Sainte Foy : Presses de l'Université Laval.