



HAL
open science

Participation et apprentissages d'adultes en milieu préscolaire communautaire : L'exemple du Chili

Pablo Rupin

► **To cite this version:**

Pablo Rupin. Participation et apprentissages d'adultes en milieu préscolaire communautaire : L'exemple du Chili. Education. Université Paris-Nord - Paris XIII, 2014. Français. NNT : 2014PA131044 . tel-01615416v3

HAL Id: tel-01615416

<https://theses.hal.science/tel-01615416v3>

Submitted on 12 Oct 2017

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.

UNIVERSITE PARIS 13
U.F.R. LETTRES, SCIENCES DE L'HOMME ET DES SOCIETES

Thèse n° _____

Thèse
pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 13
Discipline : Sciences de l'éducation

Présentée et soutenue publiquement le 12 décembre 2014 par

Pablo RUPIN

Titre :
Participation et apprentissages d'adultes
en milieu préscolaire communautaire. L'exemple du Chili.

Directeur de thèse :
M. Gilles BROUGERE, Professeur, Université Paris 13

Membres du Jury :

Mme. GARNIER, Pascale, Professeure, Université Paris 13, Présidente du Jury

M. BROUGERE, Gilles, Professeur, Université Paris 13, Directeur de thèse

Mme. FRANCIS, Véronique, Maître de conférences, Université d'Orléans

M. PLAISANCE, Eric, Professeur, Université Paris 5, Rapporteur

Mme. RAYNA, Sylvie, Maître de conférences, Ecole Normale Supérieure de Lyon

M. VANDENBROECK, Michel, Professeur, Université de Gand, Rapporteur

UNIVERSITE PARIS 13
U.F.R. LETTRES, SCIENCES DE L'HOMME ET DES SOCIETES

**Participation et apprentissages d'adultes en
milieu préscolaire communautaire.
L'exemple du Chili.**

Pablo Rupin

**Thèse pour obtenir le grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITE PARIS 13
Discipline : Sciences de l'éducation**

Présentée et soutenue publiquement le 12 décembre 2014

Directeur de thèse :

M. Gilles BROUGERE, Professeur, Université Paris 13

RÉSUMÉ

Cette thèse aborde la question de la participation parentale en milieu préscolaire, dans la cadre de modalités d'accueil dites non formelles ou non conventionnelles au Chili.

Il s'agit d'abord de s'interroger sur la pertinence de la notion de participation dans le champ éducatif. Des considérations sociopolitiques sur le sujet sont mises en question au profit de perspectives associées au courant de l'apprentissage situé, qui considèrent la participation à des groupes comme une expérience sociale incontournable permettant l'apprentissage des individus selon des modalités diverses.

Une revue de littérature aborde ensuite la question des modalités d'accueil à caractère non formel ou non conventionnel en Amérique Latine. La situation du préscolaire chilien dans son ensemble est également prise en compte, afin de mieux comprendre la place de ces modalités d'accueil et les choix de terrains effectués. Ces choix sont précisés et justifiés en cohérence avec l'approche qualitative, marquée par l'importance accordée à l'entretien compréhensif collectif en tant que principal dispositif d'enquête.

La situation de six structures chiliennes est ensuite présentée à l'aide d'une monographie consacrée à chacune. Cette approche par cas vise l'identification des logiques et des modalités participatives développées ainsi que des orientations discursives sous-jacentes. Une analyse transversale des structures est ensuite présentée, avec une attention particulière portée aux possibilités offertes par les modalités de participation développées et à leur négociation. L'analyse inclut une reconsidération critique de certaines questions théoriques, notamment la possibilité de concevoir les structures d'accueil selon le modèle des communautés de pratique. L'on s'intéresse finalement aux processus d'apprentissage informel pouvant être associés aux modalités de participation parentale et plus largement communautaire développées dans ces structures.

Mots clés : participation parentale, éducation préscolaire, *affordances*, communautés de pratique, apprentissages informels.

**ADULTS' PARTICIPATION AND LEARNING
IN A COMMUNITY PRESCHOOL CONTEXT: THE CHILEAN CASE**

Abstract

This thesis presents an analysis of parental participation within the context of preschool education, in the framework of non-formal or non-conventional early-childhood education and care structures in Chile.

First of all the relevance of the concept of participation in the educational field is discussed. Sociopolitical considerations on the subject are questioned, for the benefit of perspectives related to the situated learning. These approaches consider the participation in groups as an unavoidable social experience, which enables learning of individuals in different ways.

Then, a literature review addresses the question of non-formal or non-conventional early-childhood structures in Latin America. The situation of the Chilean preschool system as a whole is also taken into account to better understand the role of these structures and the choices of the research fields. These choices are specified and justified in coherence with the methodological approach used. This approach uses a comprehensive group's interviews model as main research device.

The situation of six Chilean structures is presented afterwards with a monograph of each one. This monographic approach centered in cases is aimed to identify the logics and the participatory models developed in each structure, as well as the discursive underlying guidelines. A cross-sectional analysis refers then the negotiation process of the participation and several possibilities that this offers. The analysis includes besides a critical reconsideration of some theoretical issues, especially the possibility of conceiving these structures according to the communities of practice model. The study gets into the informal learning processes which can be associated to a parental and wide community-based participation.

Key-words: parental participation, preschool education, affordances, communities of practice, informal learning.

Remerciements

Une thèse on l'écrit seul, mais pas vraiment. Ce travail est le résultat de plusieurs années de labeur, mais aussi de partage, de rencontres, d'amitié. Il est difficile d'exprimer maintenant, dans l'urgence et le vertige de la fin, ma reconnaissance envers tous ceux qui m'ont soutenu durant ce temps, n'oublier personne.

Je voudrais remercier tout d'abord M. Gilles Brougère, mon directeur de thèse, pour m'avoir accompagné tout au long de ce processus, pour sa permanente compréhension et confiance en ce projet, pour sa patience, et surtout pour m'avoir aidé à découvrir et redécouvrir, de façon exigeante et à la fois si humaine, le métier de chercheur.

Je remercie le soutien financier de CONICYT-CHILE, qui m'a permis de travailler sur cette thèse. Je remercie aussi tous les parents, les éducatrices et les responsables des structures chiliennes d'accueil qui m'ont reçu, qui ont partagé avec moi leurs expériences et leurs pratiques. Sans eux, cette recherche n'aurait pas été possible.

Je remercie également les membres et les collègues de mon laboratoire EXPERICE, mes camarades et professeurs, qui de manière généreuse ont partagé avec moi leurs réflexions et savoirs et avec lesquels j'ai partagé nombre de moments conviviaux. Je remercie en particulier Vincent Berry, ainsi que Pascale Garnier et Sylvie Rayna, avec lesquelles j'ai eu la chance de travailler.

Au cours de ces six années en France, nombreux sont les parents et amis qui nous ont accompagnés. Impossible de tous les nommer : Carola, Daniel, Paty, Xavier, Cleme, Javier, Rosita, Pablo, Tati, Claudio, Sole, Sébastien, María Jesús, Muriel... Je m'adresse tout particulièrement à ceux qui m'ont accueilli chez eux, durant des longues journées de travail, de repos ou de « passage » avec ma famille : Clotilde, Jean-Luc, Marie-Renée, Auri et Pato. Sans leur générosité, cette thèse aurait risqué de ne pas voir le jour. Un grand merci à mon cousin Jean-Louis, pour tout ce que je viens de dire et plus encore.

A la distance, nombre d'amis n'ont cessé de m'encourager. Je remercie ma sœur Andrea, mon frère Pedro, toutes mes belles-sœurs et leurs familles, mes beaux-parents Luz María et Guillermo, qui ont attendu tant d'années pour nous revoir. Je remercie spécialement mes parents, Estrella et Luciano, qui nous accueillent en ce moment avec générosité. Je remercie aussi mes enfants, Matías et Nicolás, leur amour, leur présence, leurs demandes, leurs expériences qui n'ont pas cessé d'alimenter mes questions. Ils ont su, à leur façon, comprendre et supporter mes absences et soutenir mes efforts.

Je remercie finalement mon épouse et compagne, María Eugenia, pour avoir fait ce chemin avec moi, avec toute la joie et le sacrifice que cela a impliqué. Il est difficile de parler ici à la troisième personne. Tu peux te reprocher des choses, si tu veux, mais je sais ce dont tu as été capable, je peux témoigner de ta loyauté et de ton amour, et je t'en remercie profondément. Je te dédie cette thèse.

Sommaire

SOMMAIRE	P.6
INTRODUCTION	P.7
CHAPITRE I : LA PARTICIPATION PARENTALE DANS LE PRESCOLAIRE: REPERES CONTEXTUELS ET THEORIQUES	P.11
CHAPITRE II : DE L'« ALTERNATIF » AU « COMMUNAUTAIRE » DANS LE PRESCOLAIRE « NON-FORMEL »	P.32
CHAPITRE III : LE CONTEXTE DU PRESCOLAIRE CHILIEN	P.51
CHAPITRE IV : APPROCHE METHODOLOGIQUE	P.73
CHAPITRE V : MONOGRAPHIES DES STRUCTURES D'ACCUEIL	P.99
LE JARDIN D'ENFANTS CEC « ILLIMANI »	P.100
LE JARDIN D'ENFANTS CEC « ALICURA »	P.138
LE JARDIN D'ENFANTS CEC « NIÑO JESUS »	P.176
LE PROJET PMI « NUESTROS NIÑOS »	P.212
LE PROJET PMI « PUERTAS ABIERTAS »	P.247
LE PROJET PMI « LAS MANITOS »	P.268
CHAPITRE VI : LA PARTICIPATION ET LES PRATIQUES PARTICIPATIVES. ANALYSE TRANSVERSALE DES DISCOURS ISSUS DES DIFFERENTES STRUCTURES ..	P.293
A. DISCOURS PARTICIPATIFS ET ELEMENTS DE CONTEXTE	P.296
B. ESPACES ET MODALITES DE PARTICIPATION : AFFORDANCES ET LIMITES	P.316
CONCLUSION	P.362
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	P.365
ANNEXE : GUIDES D'ENTRETIENS COLLECTIFS	P.381
TABLE DES MATIERES	P.385

Introduction

Cette thèse s'intéresse à la question des relations entre parents et professionnels de la petite enfance à partir de la notion de participation. Plus précisément, elle développe une façon de comprendre la participation des parents, et plus largement des adultes ayant la charge des enfants, dans le domaine du préscolaire. Plus que les effets de cette participation sur l'apprentissage des enfants, plus que ses impacts en termes de la mise au point d'un système éducatif plus performant ou d'une plus haute « qualité », ce qui m'intéresse est l'articulation même des processus de participation et la génération d'espaces d'apprentissage dit informel ou de situations informelles d'apprentissage (Brougère et Bézille, 2007) pour les adultes qui y prennent part. En mobilisant une théorisation de la participation comme modalité essentielle de l'apprentissage (Wenger, 2005 ; Lave et Wenger, 1991 ; Brougère, 2009 ; Rogoff et alli, 2007), il s'agit de comprendre quelles sont les possibilités de participation offertes aux parents et quelles peuvent en être leurs conséquences en termes d'apprentissage pour les différents acteurs concernés.

Ces questions sont abordées dans le cadre de modalités d'accueil dites alternatives, non formelles ou non conventionnelles au Chili. Ce sont des structures pouvant être aussi qualifiées de « communautaires » en raison de leur origine et ancrage citoyenne et populaire, de leur volonté d'insertion dans des réseaux d'organisations locales, du recrutement qu'elles font d'agents éducatifs locaux et du fait de la présence d'une participation parentale comme élément structurel de leur fonctionnement.

Pour présenter rapidement les différentes raisons qui ont conduit à ce choix, le premier élément à évoquer renvoie à une volonté de continuité avec un intérêt antérieur, portant sur la participation des citoyens à la formulation de politiques publiques éducatives (Rupin, 2004). Cette question avait permis d'aborder deux dimensions étroitement liées : celle de la constitution du système éducatif comme espace de développement de citoyenneté et celle de la relation entre familles et institutions éducatives.

Une autre motivation a trait à la perception d'une relative absence, dans le champ des sciences humaines, sociales et/ou de l'éducation au Chili, de recherches autour de sujets concernant l'éducation préscolaire. A mon sens, ce domaine reste encore très largement investi par des approches issues de la psychologie et de l'économie, dans un schéma fort évaluatif, axé entre autres sur la détermination des coûts et des bénéfices des stratégies mises en place, leur impact sur le développement des enfants, la modélisation de technologies d'intervention didactique. Ceci au détriment d'approches d'ordre plus socioculturel ou anthropologique, s'intéressant davantage aux rapports établis entre les acteurs concernés.

Finalement, on trouve au début de mon parcours une perception forte d'un système éducatif public peu favorable, sauf exceptions, au développement de structures d'accueil pouvant être qualifiées de moins conventionnelles. Dans un contexte marqué par la forte augmentation de l'offre de modalités d'accueil dites « formelles », mon diagnostic était qu'il y avait peu d'espace pour le développement et pour l'encouragement de solutions « alternatives » ou « informelles », érigeant explicitement la famille comme l'agent éducatif principal des enfants (JUNJI, 2005a et 2005b).

Mes intérêts se sont ainsi orientés vers ce type de structures. Je voulais analyser des expériences concernant de préférence des populations pauvres, vulnérables ou marginalisées et ceci dans un cadre d'action peu formalisé. Je supposais que dans un tel cadre, des dynamiques de participation parentale pourraient se développer plus aisément.

Mes motivations répondaient au début à des considérations plutôt stratégiques. Des organismes tels que l'OCDE (2006) mettaient en avant l'importance de l'implication des familles et des communautés dans les processus éducatifs formels des enfants. La participation de ces acteurs pourrait avoir un impact sur les apprentissages attendus. Ce postulat pouvait se comprendre dans le sens que « permettre » la participation ou « faire participer » les parents et les familles contribue à améliorer la « qualité du service » éducatif. Et une amélioration de la qualité du système éducatif chilien dans son ensemble constituait l'un de mes préoccupations principales.

Dès le début de mes études doctorales, des nouvelles perspectives d'analyse sont apparues. La participation parentale et/ou familiale pouvait s'aborder non seulement à partir d'une perspective technique, en tant que « ressource » pour la gestion des établissements éducatifs ou en tant que facteur favorable à l'obtention de résultats d'apprentissage préétablis. Cette vision réduisait la compréhension de l'éducation des jeunes enfants à un seul modèle scientifique, érigé sur une sorte d'instrumentalisation de la psychologie du développement (Brougère et Vandenbroeck, 2007). En effet, la pensée dominante en matière d'éducation préscolaire, identifiée par certains avec le « paradigme de la qualité » (Dahlberg, Moss et Pence, 1999), limitait la conception des institutions de la petite enfance à la production de résultats éducatifs précis, à un ensemble de ressources techniques au service de la résolution de problèmes sociaux et psychologiques. Au contraire, des auteurs comme ceux cités plus haut soulignaient en particulier la possibilité de penser ces institutions en termes éthiques et politiques.

De mon point de vue, la situation chilienne témoignait bien – et témoigne encore – de la primauté d'une conception utilitariste de l'éducation préscolaire, soit comme un dispositif d'appui à l'incorporation des femmes au marché du travail, soit comme un outil d'égalisation de chances par rapport au futur parcours scolaire des enfants. Il me semble qu'il y a toujours, dans les conceptions et valorisations des décideurs politiques, des experts et d'un certain nombre d'intellectuels, une difficulté – encore plus marquée que par rapport à d'autres niveaux éducatifs – à envisager et à déployer d'autres potentialités, d'autres façons de penser cette réalité.

Le rapprochement avec les approches critiques évoquées constitue un tournant dans la construction de mon objet, ainsi que la découverte de l'un des principaux courants théoriques qui animent la réflexion de mon laboratoire d'accueil ; il s'agit d'un ensemble d'approches qui mettent l'accent sur le caractère situé de l'apprentissage, liée à l'interaction sociale, indissociable de l'appartenance à un groupe (Wenger, 2005), jusqu'au point de concevoir l'apprentissage comme le processus de transformation de la participation à des pratiques culturelles (Rogoff, 1999 ; Rogoff et alli, 2007 ; Lave et Wenger, 1991).

Le croisement de ces perspectives ouvre la voie à une conception des structures préscolaires comme des espaces d'apprentissage non seulement pour les enfants, mais aussi pour les adultes impliqués, tant parents qu'éducateurs. Plusieurs de ces processus renverraient à une dite « éducation diffuse », à l'apprentissage « informel » ou en situation informelle (Schugurensky, 2007; Brougère et Bézille, 2007), en ce qu'ils ne se limitent pas à la présence de dispositifs éducatifs formels et qu'il n'y a pas toujours volonté ou conscience d'apprendre.

Ainsi, mon objet d'étude se reformule et se précise. Mes premières questions concernaient de façon générale la « question de la participation » dans le contexte préscolaire chilien, son impact sur les processus d'apprentissage des enfants, et ils s'accompagnaient de la vague impression d'une « présence » familiale peu prise en compte. Après, outre l'attention portée aux possibilités d'apprentissage ouvertes par la participation, d'autres questions émergent relatives aux types de rapports établis entre parents et éducateurs, leurs représentations

croisées quant à leurs rôles éducatifs, la réification et/ou le remaniement de pratiques éducatives et de soin, leur apprentissage partagé, la négociation des possibilités de participation, les contradictions et conséquences non souhaitées de cette dernière.

Cet ensemble de questions sont à considérer comme les objectifs de la recherche. Afin de les atteindre, un premier chapitre discute la pertinence de l'usage de la notion de participation dans le champ éducatif. La primauté des considérations d'ordre politique sur le sujet, concevant la participation en tant que droit ou pratique à encourager, est mise en question au profit de perspectives issues de l'anthropologie et de la psychologie culturelle. Ces approches, s'inscrivant dans le courant dit de l'apprentissage situé ou par participation, considèrent la participation à des groupes ou à des communautés comme une expérience sociale incontournable permettant l'apprentissage des individus selon des modalités diverses.

En raison du cadre de référence choisi, une revue de littérature aborde ensuite la question des modalités d'accueil à caractère non formel ou non conventionnel en Amérique Latine (Chapitre II), leurs origines et modes de développement, et notamment le rôle accordé aux communautés locales dans le fonctionnement de ces structures. Il s'agit de préciser de quoi parle-t-on quand on parle de structures d'accueil « informelles », quelles sont les limites de cette appellation, quelles autres nominations peut-on trouver.

La situation du système préscolaire chilien dans son ensemble est également prise en compte (Chapitre III), afin notamment de saisir les composantes du discours officiel sur la participation parentale, la place des modalités d'accueil « non conventionnelles » et les choix de terrains effectués. Ces choix sont à leur tour précisés et justifiés en cohérence avec l'approche qualitative employée (Chapitre IV), qui conduit à souligner l'importance accordée à un modèle d'entretien compréhensif collectif en tant que principal dispositif d'enquête. Outre un travail d'observation et de documentation, il s'agit en effet pour chaque lieu d'accueil analysé, d'entretiens collectifs effectués séparément auprès des responsables et d'un groupe de parents d'enfants fréquentant la structure.

La situation de ces structures est ensuite présentée à l'aide d'une monographie sur chacune (Chapitre V). Il s'agit d'une approche par cas qui vise l'identification des logiques et des modalités participatives développées ainsi que des orientations discursives sous-jacentes. La présentation de ces cas, au-delà de son caractère descriptif, apporte déjà certains éléments analytiques et permet d'avancer le travail d'interprétation des données. Une attention particulière est portée à l'analyse non seulement des possibilités offertes par la participation et des atouts qui lui sont attribués, mais également de ses limites, conséquences non planifiées et stratégies de résistances développées. Si l'analyse différencie le regard des parents de celui des professionnelles impliquées, l'on tient aussi compte d'éléments relativement partagés dans le discours des interviewés.

Après l'analyse par cas avancée dans les monographies, je présente une analyse transversale des structures et des données recueillies (Chapitre VI). Si un effort de synthèse de résultats est à l'œuvre, il s'agit plus largement d'un exercice visant un certain degré de généralisation théorique à partir d'un raisonnement par cas. Des éléments d'un contexte sociopolitique et culturel « populaire » sont pris en compte, ainsi que des facteurs d'ordre biographique relevant de l'engagement des acteurs. Or au-delà de cet engagement, une attention particulière est portée aux *affordances* ou possibilités offertes par les différentes modalités de participation développées, ainsi qu'aux processus de négociation de la participation. L'un des objectifs de ce chapitre est de confronter l'usage du terme « participation » dans le discours officiel et les représentations qui s'en font les acteurs, pour ainsi mettre en évidence les logiques participatives effectivement déployées. Je développe également une reconsidération critique de certaines questions théoriques, notamment la possibilité de concevoir les structures

d'accueil selon le modèle des communautés de pratique (Wenger, 2005). Une dernière section s'intéresse aux processus d'apprentissage pouvant être associés aux modalités de participation parentale et plus largement communautaire développées dans ces structures.

Chapitre I :

La participation parentale dans le préscolaire :

Repères contextuels et théoriques

Les questions de l'implication des parents, leur participation, leurs possibilités de collaboration à la tâche éducative sont devenues centrales dans le débat relatif aux institutions de la petite enfance (Musatti et Rayna, 2010 ; Rayna, Rubio et Scheu, 2010). Analyses scientifiques et documents officiels les relèvent comme des éléments essentiels pour entreprendre des évaluations concernant la qualité des lieux d'accueil (Rayna et Bennett, 2005 ; OCDE, 2001 et 2006).

Multiplés sont les entrées possibles pour aborder ces questions. Variées sont aussi les notions employées pour le faire. D'une façon générale, l'idée d'une *participation* parentale au préscolaire peut nous renvoyer au sujet large des relations entre les parents et les professionnels de la petite enfance (Rayna et Brougère, 2005), ainsi qu'à toute une diversité d'autres termes abordant ces questions : coéducation, partenariat, collaboration, coopération, implication (Garnier, 2010a). Montée en puissance ces dernières années, l'expression « soutien à la parentalité » est également à considérer, avec toute son ambiguïté (Martin, 2003 ; Rayna, Rubio et Scheu, 2010 ; Cantin, 2010). La polysémie des notions employées témoigne d'un flou sémantique que l'on ne peut pas négliger, en particulier quand ces notions mobilisent des réflexions concernant la relation entre démocratie et éducation (Vandenbroeck et Roets, 2010). Des travaux développés ces dernières années dans un contexte européen et francophone, attestent d'une réflexion en cours sur ces sujets, pointant des enjeux théoriques mais également d'ordre étique (Brougère et Vandenbroeck, 2007 ; Rayna, Rubio et Scheu, 2010 ; Brougère, 2010a)¹.

Dans ce premier chapitre, je prends le parti pris d'aborder ces questions à partir et autour de la notion de *participation*. Il s'agit de réfléchir à la pertinence de cette notion, de son emploi dans le domaine des sciences de l'éducation, et plus spécifiquement dans le contexte préscolaire en tant que « participation parentale ».

Diverses approches conceptuelles et analytiques sont en effet utilisées pour traiter la question de la participation dans la recherche francophone et hispanophone en éducation. De quelles sources se nourrissent-elles, quels sont les enjeux mis en avant ? De quels éléments ou catégorisations pouvons-nous nous servir ? Quels autres méritent en revanche une considération plus critique ? Dans un souci d'explicitation de la logique de construction de la recherche, cette revue de littérature tient compte de mon processus de découverte et de construction de l'objet, en lien avec mes intérêts académiques et mon parcours précédent, ses apprentissages et intuitions, ses continuités et aussi ses ruptures.

¹ Ainsi par exemple, pour Rayna, Rubio et Scheu (2010), le terme de « coéducation », dans le sens d'une construction partagée et démocratique des possibilités éducatives pour les jeunes enfants, dépasserait la notion traditionnelle de la « place des parents » dans les institutions de la petite enfance. Or, la pertinence même du terme de coéducation pourrait être encore réinterrogée, du moment que l'on accepte la dimension sociale et collaborative de toute éducation (Brougère, 2010a).

1. Quelques approches de l'usage de la notion de participation dans le domaine éducatif

1.1 Au début du parcours : « Participation citoyenne » et éducation

Mon intérêt pour la notion de participation et son emploi dans le champ de l'éducation s'est traduit au début dans un travail mobilisant des approches sociopolitiques du terme. Commençons par évoquer le cadre de référence à partir duquel j'ai développé cette réflexion.

Entre la fin des années 90 et le début des années 2000, en Amérique Latine et au Chili, des auteurs soulignent le caractère ambivalent et transitoire de l'époque en termes des possibilités de développement de nouvelles formes de citoyenneté et de démocratie. Il s'agit du constat d'une profonde transformation des modes de relation entre l'Etat et les individus, d'un désarroi devant le collectif, d'un « repli individualiste » et de la suprématie des logiques d'intégration et d'articulation marchandes. Mais ces diagnostics relèvent en même temps une « explosion discursive » concernant la participation et d'autres notions considérées comme similaires – « capital social », *empowerment*, *accountability* –, une progressive revalorisation du politique, des communautés, des démocraties locales et de l'action locale collective, ainsi qu'une relative indétermination concernant les « objectifs » de la participation (Campero, 1998 ; Serrano, 1998 ; Garcés et Valdés, 1999).

A partir de ce cadre de référence, j'ai discuté et précisé la notion de « participation citoyenne », entendue comme toute action volontaire et non rémunérée entreprise par des citoyens, ayant pour but d'influencer, de contrôler ou de modifier les décisions des gouvernements, la formulation des politiques publiques et le traitement des affaires publiques en général, au-delà de la simple participation politique aux élections des représentants (Duhart, 2002 ; Rupin, 2004). Des auteurs prônent l'encouragement de cette forme de participation sociopolitique au sein des démocraties représentatives contemporaines. Ils insistent sur ses vertus notamment en termes de pertinence, efficacité et viabilité des réponses apportées par l'action publique (Kliksberg, 1999 ; SERNAM, 2002)².

Des auteurs comme Torres (2001) soulignent également la croissante prise en compte de ce type de participation dans le champ spécifiquement éducatif. Pour cette auteure, la participation des gens aux décisions et actions éducatives serait de plus en plus prise en compte non seulement en tant qu'impératif démocratique, mais aussi comme condition pour la pertinence et viabilité des solutions choisies. Or, ces mises en avant présenteraient pour Torres un caractère largement rhétorique et volontariste, marqué par une forte délimitation de domaines et de rôles. La question sur le sens de la participation, son « pourquoi », ainsi que sur les motivations des familles et des communautés à participer, en serait largement absente. Une conception restreinte et instrumentale de la participation – comme l'exécution d'un programme défini par des tiers, l'apport de ressources ou le simple accès aux services éducatifs – dominerait, les autres possibilités restant exceptionnelles. Notamment, celle d'une participation à la conception des curriculums et à la prise de décisions en matière de politique éducative. Ces activités seraient perçues comme hautement spécialisées, réclamant un savoir expert, hors de la portée du citoyen ordinaire. La posture des acteurs institutionnels à cet égard révélerait pour Torres d'un fort hermétisme et autoritarisme, ainsi que de l'adoption d'un rapport asymétrique auprès des usagers³.

² Au-delà de l'Amérique Latine, on peut trouver l'une des origines de ces perspectives dans l'émergence, vers la fin des années 50, d'un discours sur le développement critiquant les solutions *top-down* – venues d'en haut – et proposant de favoriser la mise en place de « méthodes participatives » visant l'*empowerment* des populations concernées par l'action politique (Rahnema, 1992 ; Brougère, 2012).

³ En maintenant par ailleurs en marge les apports provenant du mouvement d'éducation populaire latino-américaine (Torres, 2001). Au sujet de ces apports, voir notamment Freire (1975).

Le mouvement global de valorisation de la participation citoyenne dans la sphère éducative relève donc, pour cette auteure, d'un paradoxe. D'un côté, il y a eu un progrès concernant un *discours* participatif, qui reconnaît les potentialités de la consultation et de la participation citoyennes en termes de pertinence et d'efficacité des réponses éducatives mises en place. Mais d'un autre côté, une vision technocrate et élitiste de la politique éducative serait renforcée, réservant au savoir expert les décisions majeures.

Cet ensemble de perspectives ont été mobilisés dans mon travail de recherche de Master en gestion et politiques publiques (Rupin, 2004). Il s'agissait d'analyser les effets, sur l'agir et les conceptions de *policy makers* de l'administration chilienne, d'un dispositif précis de participation citoyenne à l'élaboration de politiques publiques éducatives : les « Dialogues citoyens pour la qualité de l'éducation ». Ces « Dialogues » ont été développés en 2003 à l'initiative du Ministère de l'éducation, sous la forme de forums régionaux. L'expérience avait pour but de recueillir l'opinion des acteurs concernés – étudiants, parents, enseignants, responsables gouvernementaux, chercheurs, experts, etc. – sur l'enjeu globale de la « qualité » du système éducatif chilien – niveaux primaire et secondaire –, dans un contexte de forte tension sociale⁴.

Cette expérience de consultation publique s'appuyait sur un ensemble de travaux, recherches et dispositifs précédents concernant les « nouvelles méthodes de consultation publique » (Duhart, 2002). Devant l'apparition d'un ensemble de problématiques sociales complexes, de la complexification croissante des problèmes anciens et d'une relative crise des méthodes traditionnelles de formulation de politiques publiques, ce genre de stratégies se caractérise par sa conception plus délibérative et inclusive. Au-delà de la simple logique restreinte de représentation de quelques groupes, ou d'agrégation de préférences supposées préexistantes dans la population, elles visent l'incorporation de l'ensemble d'acteurs concernés par les enjeux en question. Ces dispositifs mettent en avant les possibilités d'apprentissage partagé dans le débat équilibré entre « experts » et « profanes ». Ils soulignent les possibilités d'« agrégation de valeur » d'un tel exercice pour la formulation de réponses plus pertinentes, efficaces et de qualité. Pour Duhart, cette approche générale est susceptible de s'appliquer aux sujets les plus variés pouvant faire l'objet d'une délibération collective et d'une prise de décision gouvernementale : la santé, la diversification énergétique, le développement durable, le transport, la régulation des nouvelles formes de transmission et diffusion de l'information, l'éducation.

Mon travail de recherche relatif à l'impact de ces « dialogues citoyens » a montré la relative incapacité de l'Etat pour appréhender ce type d'initiatives, ainsi qu'un important niveau de méfiance des systèmes experts concernant leurs potentialités. Mais le constat le plus important par rapport à mes intérêts ultérieurs de recherche est en lien avec les résultats mêmes de ces « Dialogues ». Une large majorité des acteurs participant à l'expérience indiquait que le principal sujet à aborder pour « améliorer la qualité » du système éducatif concernait la relation entre familles et institutions éducatives. Ceci, à l'encontre de la plupart des considérations expertes de l'époque, préoccupées davantage sur la question du financement et des ressources, de la formation des enseignants, des systèmes d'évaluation et de la mise en place de programmes.

⁴ Situation qui par la suite n'a fait que s'approfondir et se renforcer, comme en témoignent les mobilisations d'étudiants secondaires en 2006 et secondaires et universitaires en 2011.

1.2 La participation entre finalité et dénonciation

Les approches théoriques évoquées plus haut, sur lesquelles reposait l'élaboration des « Dialogues » – de même qu'une partie de ma propre recherche – ont fait l'objet de critiques. Outre la dénonciation de la participation en tant que « nouvelle tyrannie », qui s'impose comme référence incontournable dans un ample spectre de thématiques en sciences sociales et humaines, certains auteurs (Cooke et Kothari, 2001) dénoncent la présence d'une rhétorique devenue stratégie de légitimation de pratiques visant le développement et l'éducation. La participation ne serait qu'un discours cachant des tentatives de contrôle, idéalisant tant les capacités d'action des dominés que les dispositions dialogiques des dominants. Le hiatus entre discours et *praxis* participative, observable tant dans les institutions gouvernementales que chez les organismes internationaux, les ONG et les corporations philanthropiques, serait en partie imputable aux poids des logiques et des injonctions du fonctionnement institutionnel. D'autres priorités et objectifs déterminent les attentes en termes de réussite, conspirant contre l'idée d'une « participation civique » comme axe guide des actions publiques et comme élément essentiel des processus de changement social (Waisbord, 2008).

Dans un contexte latino-américain, l'analyse de Palma (1998) nous aide à mieux comprendre l'évolution et les variantes dans la compréhension sociopolitique du terme, ses critiques et successives réappropriations. Selon cet auteur, la vision générale d'une participation sociopolitique porteuse d'un changement social global s'impose en tant qu'impératif éthique et politique dans l'Amérique Latine des années 60. L'irruption du néolibéralisme autoritaire dans plusieurs pays au courant des années 70 interrompt ensuite drastiquement cette réflexion. Jusqu'à la fin des années 80, les ONG se sont érigées en « bastion » de la participation citoyenne et populaire, en stimulant le développement d'alternatives locales de collaboration et d'organisation : « Participer, dans le discours des ONG, voulait dire s'incorporer aux organisations populaires pour développer des solutions alternatives » (Palma, 1998, p.10). Ceci notamment à partir de méthodes inspirées de l'éducation populaire de Paulo Freire, et de la vision gramscienne que la participation ne relevait pas d'une « disposition innée » des couches populaires mais bien d'une « capacité à éduquer ».

Au-delà de ses manques et défauts, tout ce processus d'éducation populaire et l'ensemble de méthodes mises en place répondaient pour Palma à une idée centrale, par ailleurs décisive dans le développement ultérieur du processus. C'est l'idée qu'une seule et même pratique éducative collective pouvait provoquer des effets sur deux dimensions différentes. D'un côté, les effets « matériels » poursuivis par l'action – la construction d'un local communautaire, la mise en place d'une structure d'accueil pour la petite enfance ; d'un autre côté, les effets socioculturels sur le développement humain et personnel des participants. L'éducation à la participation populaire à cette époque aurait visé délibérément le rapport synergique entre ces deux dimensions, sous la forme de dispositifs conçus pour le développement d'« apprentissages informels » (Palma, 1998, pp.30-32), envisagés en même temps comme alternative de résistance aux dynamiques disciplinaires et de domination inscrites dans l'action de l'Etat.

A la même époque, des organismes internationaux font irruption sur la scène. En suivant l'analyse de Palma, ils introduisent une inflexion décisive dans le débat sur la participation sociopolitique. A différence des ONG, ces organismes ne cherchent pas à se différencier de l'action de l'Etat mais plutôt à l'influencer. Dans ce but, ils se servent de l'argument qu'un certain niveau de participation des gens, soumise aux objectifs et procédures définies par les experts et agents de l'administration, peut s'avérer utile pour augmenter l'efficacité et l'efficacité des politiques publiques.

C'est dans ce genre de propositions que la critique d'un « discours » participationniste, bien présente dans la scène latino-américaine, trouve l'une de ses origines. Selon l'approche de Palma, nous sommes devant une conception purement « instrumentale » de la participation, dans une visée stratégique dénoncée par ailleurs comme consubstantielle au néolibéralisme. Cette perspective concerne notamment la justification de l'autogestion ou de l'action locale permettant d'optimiser des ressources et de réduire le coût des interventions. Un peu plus sophistiqué, le même argument serait pour l'auteur présent dans la conception de « diagnostics participatifs », permettant d'avancer dans l'identification plus fine des problèmes et des solutions possibles, mais demeurant dans une conception de la participation fonctionnelle et « subordonnée » : « La participation n'existe qu'en tant qu'apport à des initiatives qui sont décidées, conçues et contrôlées par l'appareillage technique-bureaucratique, externe à ceux que l'on invite à participer » (Palma, 1998, p.17).

Contre cette sorte de dérive, les orientations de Palma cherchent à reprendre les développements impulsés jadis notamment par les mouvements et organisations d'éducation populaire. A l'encontre d'une considération instrumentale de la participation, une participation « substantive » ne pourrait pas se comprendre sans lien avec un ensemble de pratiques collectives dont les objectifs concernent le développement des acteurs, leur réalisation personnelle⁵. Elle ne pourrait pas délaissier non plus la question concernant le contrôle du pouvoir, « au centre de tout exercice réel de participation » (p.19). Sans relation avec cette dimension, qui renvoie pour l'essentiel à la capacité des acteurs d'influer sur les décisions, tout essai de participation ne serait qu'un simulacre, raison pour laquelle « personne ne peut offrir de la participation sans toucher à la redistribution du contrôle du pouvoir » (p.20).

Palma propose un schéma interprétatif pour comprendre le développement des processus participatifs. De façon générale, la possibilité de participation émerge de la rencontre de deux dynamiques. D'un côté, la « capacité » de participer, entendue comme « les attitudes et les habiletés que les groupes, appelés à s'incorporer à une entreprise commune, ont développé à travers des pratiques » (p.21), ainsi que la réflexion cumulée concernant ces pratiques. Et d'un autre côté, « l'opportunité » de participer, compris comme l'espace – inscrit dans la conception des politiques ou dans l'organisation d'un réseau de collaboration – qui permet l'exercice de la capacité de participation d'un groupe⁶.

Pour Palma, on peut donc parler de participation quand il existe une correspondance entre ces deux dynamiques, c'est-à-dire quand les capacités de participer du groupe s'ajustent aux opportunités ouvertes par la forme de fonctionnement d'un programme ou expérience. Or le sens de l'ajustement n'est pas sans conséquences. L'adéquation des capacités des individus aux opportunités offertes par le cadre institutionnel définit une forme de participation « fonctionnelle ». Dans ce schéma, des acteurs précis sont « sélectionnés » pour participer, en fonction du diagnostic fait par les bureaucraties concernant leurs capacités. Le jugement critique des décideurs concernant une sorte d'apathie – « ceux qui ne s'intéressent pas » – ne fait donc pas d'autocritique concernant les opportunités de participation offertes, leur

⁵ Les versions les plus radicales de cette orientation (Demo, 1987), proches pour Palma des orientations originaires des ONG des années 80, récuse toute alliance ou perspective de collaboration dans des dispositifs visant l'efficacité et l'efficacité des politiques publiques, considérant que ce rapport entraîne toujours des relations de soumission et disciplinarisation (Palma, 1998).

⁶ L'auteur donne à ce sujet l'exemple suivant, qui mérite d'être cité au vu de son étroite relation avec ma recherche, comme nous le verrons plus loin : « Ainsi, une politique ou un réseau de base qui cherche à aborder, de façon participative, l'accueil des jeunes enfants (...), ne peut que prendre en compte les capacités développées par toutes ces femmes [les mères], dans l'expérience (...), pour l'accueil et le travail avec des jeunes enfants » (Palma, 1998, p.21, ma traduction). Concernant les opportunités de participer, Palma insiste sur la nécessaire adaptation des modalités participatives aux différents profils des usagers, leurs besoins et capacités.

adéquation ou non aux capacités des groupes visés. Au contraire, une possibilité de « participation substantive » est ouverte dans la mesure où la rencontre entre les deux dynamiques est poursuivie sous le modèle inverse : ce sont les capacités des groupes qui constituent le noyau de cette quête de correspondance. Les opportunités de participer sont conçues comme des réponses appropriées et respectueuses de ces capacités.

Dans une lignée bien similaire, Anderson (2001) adopte une vision de la participation en éducation en tant qu'exercice de la citoyenneté démocratique. Il s'agirait pour l'auteur du « vrai » sens du terme, à récupérer en déconstruisant les contresens opérés par le discours participatif régnant. Un discours qui aurait par ailleurs accru son pouvoir de séduction tout au long de l'échiquier politique et idéologique, en évoquant de façon acritique un ensemble de perspectives souvent opposées⁷. Puisque la notion pourrait être utilisée pour indiquer tout autant des pratiques participatives que leurs antithèses, l'enjeu serait donc celui de « problématiser la distorsion linguistique qui se produit en relation avec la signification de la participation » (p.6) et les différents programmes promues sous ce véritable « signifiant flottant » (Laclau et Mouffe, 1985).

La conception d'Anderson est celle de la participation comme stratégie globale de réforme, soucieuse du développement des individus et de la création d'institutions démocratiques. Cette conception renvoie à la notion de démocratie participative plus que simplement représentative, et elle « produit des citoyens et des institutions plus actifs et informés et avec plus d'autorité morale » (Anderson, 2001, p.49). Sur le plan éducatif, cette orientation viserait l'obtention de niveaux plus élevés de justice distributive, notamment en termes de réussite éducative des secteurs défavorisés.

L'auteur dénonce l'existence de formes de participation « fausse » ou « inauthentique », conduisant à renforcer le *statu quo* plutôt qu'à le modifier⁸. Il propose d'élaborer un concept de « participation authentique » en liaison avec des approches participatives de la théorie de la démocratie. Avancer vers ce concept « intégratif » ou « authentique » de participation suppose pour Anderson se demander de façon systématique et contextualisée quels sont les *fins* de la participation, tout en dévoilant la présence d'objectifs « occultes » et non inclusifs – la légitimation, la productivité, les évaluations. L'effort implique aussi la question sur la diversité des acteurs impliqués, sur les dimensions considérées et sur les conditions et ressources d'appui aux processus participatifs au niveau local. Il demande également d'analyser les conditions et processus institutionnels plus élargis de la participation, comme la réaction de la structure de pouvoir quand elle se sent « menacée » par des processus de « participation authentique ». L'auteur reconnaît que cette démarche peut suggérer une

⁷ Pour Anderson, la définition de la participation mettrait en concurrence différentes perspectives, avec des programmes politiques spécifiques et une grande variété d'objectifs, quelques uns contraires à l'idée de démocratie : « Une généalogie de la participation montrerait que ses origines sont diverses, à partir de traditions différentes telles que la démocratie pluraliste nord-américaine, l'administration participative dans le monde des affaires et dans les cercles de qualité visant l'augmentation de la productivité, les demandes de justice distributive par la voie de l'élection rationnelle dans le marché, l'éducation multiculturelle ayant comme objectif de donner une voix aux groupes auparavant condamnés au silence, les mouvements de contrôle communautaire et les traditions d'organisation communautaire qui cherchent à favoriser l'exercice du pouvoir de la part des personnes marginalisées » (Anderson, 2001, p.33, ma traduction). Torres (2001) insiste également sur ce point : « Le discours sur la participation a historiquement alimenté des visions engagées avec le changement politique et social, la libération et l'équité, ainsi qu'avec le maintien du *statu quo* [et] la concentration du capital et du pouvoir » (p15). Le même genre d'approche est repérable chez Blanco et alli (2004, voir supra).

⁸ Entre autres, la participation sur le modèle des « relations publiques » ou comme réponse à des crises de légitimation, supplantant une forme de communication unidirectionnelle ; la participation comme « pratique disciplinaire » ou « manipulatrice », qui dissimule des anciens dispositifs de contrôle et renforce les intérêts des privilégiés ; et la participation comme « libre choix » d'alternatives éducatives, qui relève d'une compréhension de la participation en tant que consommation plutôt que comme citoyenneté (Anderson, 2001, pp.10-31).

approche essentialiste sur la participation, mais insiste sur la nécessité de proposer un cadre d'analyse qui agisse comme « antidote » contre les formes de participation « cyniques et artificielles », souvent perçues ainsi par les acteurs (p.4).

Ce genre d'approche critique est utilisé dans un contexte de questionnement des réponses éducatives mises en place, à partir des années 70, en Amérique Latine et notamment au Chili. Ainsi une recherche plus récente (Cornejo et alli, 2007), concernant divers processus et dispositifs de participation de la société civile à la définition de politiques éducatives au Chili⁹, s'appuie précisément sur les travaux de Palma et Anderson. On souligne dans ce travail la nécessité « d'avancer vers un concept "intégratif" de participation qui considère la réalité contextuelle de l'exercice de la citoyenneté » (p.33).

Les auteurs analysent l'imposition de politiques sociales et éducatives de type néolibéral en Amérique Latine à partir des années 70, notamment en termes d'un processus de privatisation de l'éducation et d'abandon de l'Etat de son rôle garant concernant ce « droit social ». Ils cherchent à comprendre comment ces stratégies ont redéfini les possibilités et caractéristiques de la participation citoyenne chilienne dans le champ éducatif. Ils dénoncent ainsi la prédominance d'un « discours participationniste » dans les mécanismes institutionnels de participation instaurés, à l'initiative des gouvernements démocratiques, dans le cadre de la réforme éducative chilienne des années 90. Pour Cornejo et ses collaborateurs, ce discours mobilise des stratégies de cooptation et de légitimation qui s'éloignent, voire s'opposent, au développement de processus de participation « réelle » (p.18). Les auteurs évoquent par ailleurs le corrélat entre un tel discours « participationniste » et le repli individualiste des citoyens, encore plus fort en Amérique Latine que dans plusieurs pays développés (PNUD, 2002 ; Avendaño, 2004). Un repli que le fonctionnement des démocraties représentatives « à basse intensité » (Rebellato, 1999) ne ferait que renforcer, les capacités de participation des acteurs tendant à se résumer, dans ces schémas, à leurs capacités d'accès aux alternatives de consommation.

Se réclamant d'une critique des orientations institutionnelles « volontaristes et naïves » de la participation en éducation, qui ne tiennent pas suffisamment compte de ses déterminants contextuels, les réflexions de Torres (2001) introduisent des nuances. Il ne s'agit pas dans sa vision de condamner les efforts gouvernementaux visant le développement de la participation, mais plutôt de rejoindre les visions des « défenseurs de la participation authentique en éducation » (p.24) afin de mieux comprendre les enjeux d'une telle logique pour la mise en place de politiques éducatives.

Afin que la participation devienne « instrument de développement, *empowerment* et équité sociale » (p.3), une vision « authentique » de la participation supposerait pour Torres d'élargir les possibilités de participation des familles et des communautés à l'ensemble des dimensions concernant les enjeux éducatifs : la salle de classes et le curriculum, la gestion des établissements, les politiques éducatives, le périscolaire, le local et le global. L'auteure met en avant la nécessité de définir une stratégie de participation sociale imbriquée dans la politique éducative globale et définie elle-même de façon participative. Elle souligne également l'importance de préciser le rôle de chacun des acteurs concernés, de rapprocher et faire dialoguer la culture scolaire et les attentes des familles et communautés, et de garantir les conditions et mécanismes pour rendre effective la participation.

⁹ L'étude, coordonnée par le *Foro Latinoamericano de Políticas Educativas* – FLAPE, correspond au chapitre chilien d'une recherche élargie sur la question en différents pays d'Amérique Latine.

2. Une « vraie » participation dans le préscolaire ?

Au-delà leurs différences et ruptures, les perspectives présentées jusqu'ici partagent un dénominateur commun. Les unes relèvent les « vertus » de la participation en termes de l'efficacité, pertinence ou durabilité des solutions apportées. Les autres dénoncent les dérives d'une conception restreinte ou « fausse » de la participation, et proposent des schémas se voulant plus en accord avec un idéal démocratique, censé être au cœur des démarches de participation « authentique ». Elles me semblent mobiliser toutes une conception finaliste et normative de la participation en tant que valeur ou pratique à mettre en avant dans la sphère politique, ce qui ne peut que stimuler le débat autour de cette notion « problématique » (Brougère, 2012). Toutes ces visions se situent en effet dans une logique de réflexion sociopolitique, concernant la question du droit des individus à s'impliquer dans les décisions qui les concernent (Brougère, 2012). C'est bien ce type de participation *citoyenne* et *décisionnelle* qui est, pour l'essentiel, considérée comme la *vraie* participation en éducation dans les perspectives que nous venons de présenter.

En Amérique Latine et au Chili en particulier (voire le Chapitre III), cette vision imprègne différents ordres discursifs sur la participation parentale et/ou familiale dans le préscolaire, non seulement au sein du discours officiel cherchant à orienter le travail institutionnel développé à l'égard des familles, mais également dans les rares études sur la question.

Le travail de Blanco, Umayahara et Reveco (2004), « La participation des familles dans l'éducation des jeunes enfants en Amérique Latine », constitue une référence importante sur le sujet. Il s'inscrit dans le cadre d'un projet du Bureau régional d'éducation de l'UNESCO, visant l'affermissement tant de la participation que de l'éducation parentale et d'alternatives de soutien aux familles dans le contexte de l'éducation des jeunes enfants. La recherche présente une systématisation de plusieurs politiques et expériences pratiques dans différents pays de la région.

Pour les auteures, la question de la relation entre familles et structures d'accueil aurait toujours été au cœur des discussions sur l'éducation de la petite enfance. Ceci dès les conceptions des « grands précurseurs », comme Pestalozzi et Fröbel qui ont accordé toute son importance au sujet. L'expérience de l'Amérique Latine serait dans ce sens à relever. Le continent présente une forte tradition d'articulation entre familles et structures préscolaires, comme en témoigneraient tout un ensemble de documents, d'évaluations et d'orientations officielles.

Or, pour Blanco et alli (2004), rendre effective cette articulation nécessiterait certaines conditions. C'est d'une part la prise en compte du caractère processuel de cette relation, supposant un temps d'adéquation, de connaissance mutuelle et de débat. Les auteures soulignent l'importance de la « continuité » à établir entre les schémas pédagogiques développés par la structure d'accueil et les modèles éducatifs, valeurs et traditions de la famille ; leur opposition pouvant rendre ineffectifs les apprentissages des enfants encouragés en milieu institutionnel. Mais elles insistent aussi sur la nécessité d'orienter le rapport entre les acteurs dans le cadre d'une *visée éducative* avec des objectifs éducatifs précis, connus et compris au sein des familles¹⁰.

C'est à partir de ces réflexions de base que les auteures examinent tant les différents « types » de participation présents dans les programmes d'éducation préscolaire dans la région, que les orientations sous-jacentes à chacune d'entre elles. Elles précisent que ces types de

¹⁰ L'importance attribuée à ce critère est en lien avec la compréhension, fort présente dans le discours officiel chilien, de la participation parentale en tant que processus dirigé par l'expertise professionnelle (cf. Chapitre III).

participation renvoient plus exactement à quatre formes de relations entre les familles et les institutions éducatives :

- a) D'abord la participation elle-même. Pour les auteures, cette forme de relation met l'accent sur le statut « citoyen » des acteurs, puisqu'elle concerne l'incidence discursive et décisionnelle que les adultes impliqués peuvent avoir sur différents domaines de l'action éducative, en particulier sur la mise en place des projets éducatifs et sur la gestion des établissements. Blanco et alli (2004) soulignent que développer cette participation suppose un accord préalable sur le rôle et les fonctions de chacun. Plus largement, les actions à entreprendre dans ce domaine sont toujours à concevoir en lien « avec l'amélioration des conditions de vie des enfants et de leurs apprentissages et développement » (p.28).
- b) Une deuxième forme de relation concerne les différents espaces et possibilités d'éducation familiale ou parentale pouvant se développer au sein du lieu d'accueil. Ces possibilités sont à comprendre comme les processus délibérément éducatifs adressés aux parents, développés à l'initiative de l'institution éducative et pouvant renvoyer à toute une palette de thématiques. Pour les auteures, ces stratégies sont susceptibles de se développer tant sous la forme traditionnelle de réunions ou ateliers de parents, qu'à l'occasion d'activités éducatives sollicitant leur investissement. Derrière l'encouragement de ce genre de processus, il y a l'idée générale d'un ensemble de « bonnes pratiques » à transmettre par la voie d'une sorte de modélisation, de façon à ce que les parents, « en contact avec les spécialistes, apprennent comment mieux éduquer leurs enfants au foyer » (p.27).
- a) Une troisième forme renvoie pour les auteurs à la notion d'« articulation ». Le terme concerne l'ensemble de démarches développées par parents et enseignants afin de rendre cohérents leurs objectifs et leurs actions éducatives (p.29), favorisant ainsi les apprentissages des enfants. Reconnaisant le rôle éducatif insubstituable des parents, cette visée d'articulation insiste sur l'importance de mieux comprendre le contexte éducatif immédiat des enfants et de proposer en conséquence des réponses éducatives pertinentes, sous la forme d'un curriculum enrichi par les apports de la culture locale.
- b) Finalement, le concept d'« intégration » renvoie aux apports divers pouvant être faits par les parents afin de contribuer à la viabilité des programmes – travail volontaire, ressources matérielles ou financières. Bien que des processus d'articulation ou de participation puissent se développer en lien avec ces dynamiques, ils ne constituent pas leur objectif principal.

Bien au-dessus de la considération de la participation en tant que fréquentation ou comme l'apport de ressources ou de travail, les auteures soulignent la dimension concernant la prise de décisions, renvoyant à la question de l'exercice du pouvoir : « Nous pensons que participer suppose la possibilité d'avoir une incidence, de décider, de donner son avis, d'apporter et de diverger. Ainsi quand on parle de participation il faut se référer à la question du pouvoir, parce que pour participer (...) il faut que la voix de celui/celle qui parle ait un statut lui permettant d'être entendue et que ses idées et actions aient la possibilité d'influer » (p.26). C'est la présence de ces éléments-là qui permettraient de parler d'une « vraie » participation au sein de la structure d'accueil, avec l'idée d'un pouvoir partagé entre parents et professionnels.

Deux remarques fondamentales sont à formuler concernant cette approche interprétative générale. La première est qu'en voulant faire la critique des conceptions dites restreintes et instrumentales de la participation, la catégorisation établie par Blanco et alli (2004) ne conserve la notion que pour renvoyer aux aspects décisionnels de l'implication des parents. Elle reste ainsi limitée à un usage et à une compréhension strictement politique du terme.

La deuxième remarque concerne l'emprise d'une perspective « païdocentrée » sur l'éducation des jeunes enfants (Brougère, 2005). Les auteures soulèvent la relative absence de recherche sur les notions mobilisées par les parents eux-mêmes quand il s'agit de définir la participation, ainsi que sur leurs propres objectifs ou attentes concernant leur implication. Or dans leur perspective, la question sur les variantes de participation « qui profitent davantage aux enfants » (Blanco et alli, 2004, p.29) demeure fondamentale, ce qui limite à mon sens l'exploration d'autres possibilités. La réflexion autour de la participation des parents risque ainsi de se retrouver prise au piège d'une conception finaliste, en relation aux résultats éducatifs attendus.

3. De la participation comme problème à la participation comme évidence

Des travaux relevant de l'anthropologie et de la psychologie culturelle nous montrent la possibilité de considérer la participation en général, et celle des parents dans le préscolaire en particulier, sous un autre angle. Il ne s'agirait plus d'analyser la participation en termes d'un droit à exercer ou d'une pratique à favoriser, mais bien comme une expérience sociale évidente et inévitable, renvoyant par ailleurs à l'étymologie du terme¹¹ : le fait de « prendre part » à quelque chose, en contact avec autrui. Tel est la définition proposée par Etienne Wenger (1998), se réclamant en accord avec l'usage courant :

My use of the term participation falls within common usage. It is therefore helpful to start with Webster's definition: "to have or take a part or share with others (in some activity, enterprise, etc.)". Participation refers to a process of taking part and also to the relations with others that reflect this process. It suggests both action and connection (Wenger, 1998, p.55)¹².

Dans cette approche, la notion de participation renvoie à l'idée de « faire avec » (Brougère, 2009), d'une inscription dans un faire collectif. Cette formulation, avancée par Wenger dans son ouvrage sur les communautés de pratique (1998) et en continuité avec les propositions développées dans son travail avec Jean Lave (Lave et Wenger, 1991), rejoint aussi pour l'essentiel celles de Rogoff (1993 et 1999 ; Rogoff et alli, 2007). La perspective générale de ces auteurs est que la participation à des groupes ou à des communautés est une expérience sociale incontournable, permettant l'apprentissage des individus selon des modalités diverses.

Ces idées sont au cœur des formulations du courant dit de l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2005 ; Rogoff et alli, 2007 ; Brougère, 2009), en tant qu'il est lié à l'interaction sociale, indissociable de l'appartenance à un groupe, de la production d'un soi. Il s'agit dans ces approches de concevoir la participation comme modalité essentielle de l'apprentissage. Etroitement liées, les deux notions renverraient en fait à la même réalité culturelle et sociale. Dans sa présentation de la tradition éducative de la « participation délibérée aux communautés » (*intent community participation*), Barbara Rogoff arrive même à signaler qu'il n'aurait guère de différence entre apprendre et participer, le développement n'étant autre chose que la transformation de modalités de participation, et l'apprentissage une question collective, insérée dans des communautés (Rogoff et alli, 2007). Dans le même sens, Gilles Brougère (2011) insiste sur le fait que « ce que l'on nomme apprentissage n'est rien d'autre que le fait de participer (et évoluer dans cette participation) au sein d'un groupe et

¹¹ Du latin *participare*, composé de la racine *pars, partis* (« partie ») et du verbe *capere, captus* (« prendre », « capter », « saisir »). Source : Wiktionnaire, <http://fr.wiktionary.org/wiki/participer>, consulté le 4 mai 2014.

¹² Pour Brougère (2013), c'est bien sur le plan politique que cette considération plus ou moins courante du terme passe « de l'informel au formel », c'est-à-dire « de l'évidence à l'absence problématique et donc à la nécessité d'instaurer la participation » (p.2). Il s'agit d'un mouvement repérable notamment dans l'émergence d'un discours développementaliste considérant les sociétés traditionnelles comme marquées par l'absence de participation.

réciproquement, toute participation suppose une maîtrise progressive des règles, des normes, des pratiques du groupe, ce qui est apprendre » (p.115). Dans ce schéma théorique, derrière la participation il s'agit de la reproduction interprétative de la réalité (Corsaro, 1997), de la construction et transformation de pratiques, et donc de l'apprentissage.

3.1 Apprendre en tant qu'adulte en milieu préscolaire

Il résulte de ces propositions que les structures d'accueil de la petite enfance peuvent être envisagées comme des espaces d'apprentissage pas seulement pour les enfants, mais aussi potentiellement pour les adultes qui y prennent part. Si l'on rejoint l'idée d'une éducation diffuse dans la vie quotidienne, c'est-à-dire de l'éducation comme un processus d'expérience-apprentissage vécu dans une grande variété d'espaces sociaux tout au long de la vie (Brougère et Ulmann, 2009), on peut 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 cela moins intéressants ou significatifs (Schugurensky, 2009). Dans le cas des structures préscolaires, dont l'objectif explicite est celui de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants, le développement de dynamiques participatives peut dépasser cette seule question, la structure d'accueil pouvant devenir un espace d'apprentissage et de construction identitaire (Wenger, 2005) pour les adultes eux-mêmes.

Cette perspective nous permet d'interroger l'idée qu'il y aurait, dans le préscolaire, des apprentissages ciblés sur une seule population, qu'il y aurait ceux qui savent – et qui n'auraient plus à apprendre – et ceux qui ne savent pas et qui auraient tout à apprendre. Elle rend possible l'analyse de processus partagés d'apprentissage et de production d'un soi : parents, enfants et professionnels, tous savent et apprennent, mais en particulier chacun peut apprendre à devenir soi-même. Bien entendu, « apprendre » ne signifie pas ici que l'on ne sait rien, mais que toute pratique implique, au moins potentiellement, une dimension d'apprentissage, plus ou moins riche selon l'engagement des acteurs dans l'action, mais aussi – j'y reviendrais – selon ce qu'offre la situation (Billett, 2004 et 2008). Prendre au sérieux ces possibilités d'apprentissage au-delà des seuls enfants, me semble permettre de dépasser une valorisation utilitaire ou instrumentale de la participation, en fonction de « l'impact » que certaines logiques participatives pourraient avoir sur le développement des enfants, ou sur le déploiement de processus d'apprentissage d'une majeure « qualité » ou efficacité pour ces derniers.

Les références évoquées ci-dessus sont bien au centre du travail de réflexion théorique qui accompagne et oriente ma recherche. Au lieu de faire ici le bilan exhaustif de ces contributions, il s'agit pour l'instant d'évoquer certains points de départ, en lien avec le sujet de la participation parentale dans le préscolaire. Plus loin dans le texte il sera question de réinterroger ces postulats à partir des données recueillies sur le terrain. La démarche s'inspire de l'approche de l'*Adaptive Theory* (Layder, 1998), conçue comme un processus continu de va-et-vient : le cadre théorique, toujours provisoire, s'adapte aux données empiriques, en même temps que celles-ci sont façonnées par la théorie qu'il s'agit d'interroger et d'ancrer au terrain (Dimitrova, 2013).

3.2 Affordances et modalités de participation parentale

Mais à *quoi* et *où* l'on « prend part » au juste, quand on participe en tant que parent ou en tant qu'adulte ayant la charge d'un enfant, à l'éducation de celui-ci en milieu formel ou institutionnel ? Et *comment* on y prend part ? En suivant les théoriciens de l'apprentissage situé, ces questions ne portent plus sur la présence ou absence de participation de la part des

parents, encore moins sur l'identification de dynamiques « substantielles » ou « fausses » de participation. Il s'agit plutôt d'identifier les *espaces* ou *domaines* de participation, c'est-à-dire le ou les faire collectifs dans lesquels ou peut s'insérer, et les *modalités* que l'on développe pour y prendre part. Il s'agit aussi de comprendre que la nature tant de ces domaines que de ces modalités n'est pas univoque mais plurielle, et qu'elles peuvent se présenter de façon séparée ou isolée ou au contraire superposée et enchevêtrée.

Abordons plus en détail les éléments qui nous permettent d'étayer ces affirmations. Il s'agit tout d'abord de reconnaître le caractère irrévocable du rôle éducatif parental, autrement dit l'impossibilité, pour l'adulte ayant la charge de l'enfant, de s'y soustraire, de ne pas prendre part à son éducation. En effet, avant que des alternatives institutionnelles d'accueil ne soient mises en place, et indépendamment de tout projet éducatif explicite, les parents construisent toujours par leurs actions, leur présence, le premier milieu éducatif des enfants (Brogère, 2010a). Ce milieu intègre plus largement la famille, la communauté, l'espace public, l'ensemble des personnes qui interagissent avec l'enfant (Brogère et Rupin, 2010). S'y joue un ensemble de processus pouvant relever d'une éducation diffuse dans la vie quotidienne (Brogère et Ulmann, 2009), dans la mesure où l'apprentissage n'est pas limité aux dispositifs éducatifs et où il n'y pas toujours volonté ou conscience d'apprendre. C'est dire que le rôle éducatif des parents se déploie bien souvent de façon ou en situation informelle (Brogère et Bézille, 2007).

Ensuite, dès que l'on rentre dans une logique d'éducation formelle ou institutionnelle, ce n'est pas un seul domaine de participation qui peut s'offrir – ou pas – aux parents, mais plusieurs. Que l'aspect décisionnel ou délibératif soit à mettre en valeur n'exclut pas la présence d'autres possibilités de participation. L'implication dans la prise de décisions, qu'elle soit investie par tous ou par les seuls représentants, n'est pas la seule façon de participer, encore moins la « vraie » manifestation de la participation, mais bien une possibilité parmi d'autres.

Ces constats nous permettent de nous dégager d'emblée de deux limitations, bien courantes me semble-t-il, dans l'analyse de la participation parentale dans un contexte préscolaire. D'un côté, une compréhension trop limitée à l'observation des démarches explicites, définies au préalable par les professionnelles¹³ de la petite enfance, pour « encourager » la participation, comme si celle-là n'était déjà présente du moment où l'on interagit avec autrui et que les façons de faire des uns et des autres deviennent visibles. Il faut éviter cette illusion d'une nouveauté et considérer que la participation des parents à l'éducation de l'enfant en milieu formel est présente bien avant que ne se mettent en place des stratégies explicites pour la développer. A partir du moment où les parents inscrivent leur enfant, ils participent, ne serait-ce que de façon minimal, et certes souvent à la marge. Pour reprendre les termes employés par Lave et Wenger (1991), ils sont au moins des *participants périphériques légitimes* : leur statut de parent leur donne une légitimité, mais très souvent dans une périphérie dans laquelle ils seront la plupart du temps maintenus, sans pouvoir évoluer vers une pleine participation (Wenger, 2005) à une ou plusieurs entreprises partagées.

Il n'y aurait donc pas des structures d'accueil « sans » participation et d'autres « avec » participation. Ce qui va varier ce sont les domaines ou espaces plus ou moins ouverts à la participation, ainsi que les modalités de participation des intervenants (Rupin et Brogère, 2010) : Peuvent-ils prendre des décisions d'ordre pédagogique, budgétaire, administratif ? Ont-ils l'opportunité d'échanger avec les responsables des structures ou avec d'autres parents, en présence ou en l'absence des enfants ? De rentrer dans la classe ou la section, d'y rester ? Est-il possible qu'ils accompagnent des activités, qu'ils collaborent à leur préparation, qu'ils

¹³ Les personnels de la petite enfance étant majoritairement des femmes, je favoriserais en ce qui suit l'utilisation du féminin.

se substituent aux professionnels dans certains cas ? Quels espaces de participation peut-on envisager au-delà de la présence des parents dans l'établissement ou d'un engagement direct dans des pratiques pédagogiques ou de soin ?

Une autre sorte d'illusion consiste à considérer l'engagement des parents comme le seul facteur déterminant de leur participation, sans tenir compte des contraintes du contexte social. A travers l'exemple du travail, l'analyse de Billett (2008) considère la participation comme le résultat d'une relation variable entre deux dimensions interdépendantes : l'engagement de la personne et l'*affordance* de la situation. Issu de la psychologie de la perception de Gibson (1977 et 1986), le terme est repris par Billett pour évoquer ce que la situation offre, met à disposition du sujet (*to afford* en anglais) pour qu'il puisse participer et éventuellement s'engager¹⁴. La relation variable entre ces deux composantes renvoie à son tour aux modalités diverses de participation – et donc d'apprentissage (Brougère, 2011). 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, 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.

3.3 Les possibilités d'apprentissage d'une participation directe aux pratiques d'*educare*¹⁵

Nous avons évoqué l'idée que la participation des parents dans le préscolaire relèverait de l'apprentissage des adultes dans des structures qui sont plutôt pensées comme des lieux d'apprentissage pour les enfants. Mais comment les adultes peuvent-ils apprendre dans ce contexte ?

A travers l'exemple des crèches parentales, une recherche (Moreau et Brougère, 2007) a déjà mis en avant la possibilité d'un apprentissage partagé entre parents et professionnels, à partir de la possibilité pour les premiers de s'investir directement dans des pratiques pédagogiques ou de soin auprès des enfants. La participation parentale devient dans ce cadre engagement pédagogique au côté des professionnels ; une modalité par ailleurs peu prise en compte par les analyses et perspectives présentées plus haut. La crèche parentale peut ainsi être considérée comme une communauté de pratiques (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 partagé de pratiques. 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 alli, 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 en les transformant.

Il s'agit donc bien, dans le cas des crèches parentales, de permettre aux parents de s'inscrire dans le faire collectif principal de ces lieux d'accueil : prendre soin des enfants et participer à

¹⁴ Cette distinction rappelle la différenciation, déjà évoquée, établie par Palma (1998) entre les capacités des acteurs et les opportunités offertes par la situation. Or, l'approche de Billett nous semble plus pertinente en ce qu'il remplace l'identification de capacités par la considération de l'engagement des acteurs, ce qui nous offre une analyse, à mon sens plus fructueuse, axées sur leurs performances.

¹⁵ Cette expression, que j'utiliserais à plusieurs reprises dans le texte, renvoie à l'idée de l'inséparabilité des démarches éducatives et de soin auprès des enfants dans les structures préscolaires (Choi, 2002 ; Kaga, Bennett et Moss, 2010).

leur éducation en milieu institutionnel ou formel¹⁶. La dite recherche montre la variation forte de cette modalité de participation en matière d'engagement et d'affordance : selon les lieux les parents participent à plus ou moins de tâches ou à des tâches plus ou moins centrales, jusqu'à effacer dans certains cas la différence au niveau de la répartition des activités entre parents et professionnels. Cette forme de participation semble permettre l'expression d'intéressantes possibilités, à savoir la mise en place de processus d'apprentissage partagés entre les adultes participants et un certain brouillage des frontières entre les deux postures, à partir du moment où les pratiques parentales sont visibles dans l'espace public qui est l'établissement préscolaire, où les parents prennent soin d'autres enfants que les leur et où les professionnels influencent et sont influencés par les apports des parents.

Apparaît ici une dimension peut-être moins explicite et reconnue de la participation : elle peut permettre aux uns et aux autres de se connaître et se reconnaître, de comprendre ce que font les autres et d'en saisir la portée éducative. Dans le cas des crèches parentales, en participant directement aux pratiques quotidiennes d'*educare*, les parents peuvent apprendre des professionnels et, à leur tour, rendre visible leur rôle éducatif, le rendre tangible auprès des professionnels. Ceux-ci peuvent donc eux aussi apprendre des parents, une possibilité qui remet en question les visions plus traditionnelles par rapport aux savoirs, à l'expertise, à la professionnalité dans le préscolaire.

4. Reconsidérer les enjeux politiques de la participation

Je me suis efforcé de mettre en évidence la prégnance d'une conception sociopolitique de la participation en éducation. Dans cette vision, la participation renvoie pour l'essentiel à l'exercice d'un droit, celui d'avoir une incidence sur les processus délibératifs ou de prise de décision qui concernent l'élaboration et la mise en place de projets éducatifs. A l'aide de quelques postulats issus du courant de l'apprentissage situé, j'ai proposé une autre façon de concevoir la participation, celle d'une expérience sociale inéluctable nous permettant d'apprendre. Une expérience pouvant se manifester sous différentes modalités et dans divers domaines de l'activité humaine, donc également mais pas seulement dans la sphère politique, si l'on entend par là des processus qui concernent la délibération, la prise de décisions et l'exercice du pouvoir.

Or, vouloir élargir l'analyse de la participation au-delà du politique ne veut pas dire que l'on ne tient pas compte de cette dimension. Récuser la seule considération sociopolitique de la participation en tant que droit, pointer des modalités de participation/ apprentissage qui sortent du cadre strictement décisionnel ou délibératif, tout cela n'empêche pas de tenir compte des enjeux éthiques et politiques à l'œuvre dans le préscolaire. En particulier, l'analyse de la participation parentale pourrait difficilement s'abstraire des rapports de pouvoir qui s'établissent entre les acteurs intervenants. Des rapports toujours présents non seulement quand l'on limite implicitement ou explicitement la participation des parents, mais aussi quand on cherche à l'encourager à l'aide de discours plus ou moins élaborés mais qui sont loin d'être neutres.

¹⁶ Le terme de « formel » est ici à considérer avec précaution. A partir des résultats de la recherche évoquée (Moreau et Brougère, 2007 ; Brougère et Moreau, 2014), il n'est pas certain que la crèche parentale soit un milieu formel du point de vue éducatif, elle peut rester dans l'informel à ce niveau. Au contraire, les structures préscolaires pour les enfants âgés de plus de deux ou trois ans semblent toujours – ou très majoritairement – relever d'une forme éducative plus ou moins proche de la forme scolaire. Il faut tenir compte de cette différence entre le terrain de recherche de l'étude sur les crèches parentales et le mien, qui comme nous le verrons concerne pour l'essentiel des enfants plus âgés.

4.1 L'influence des « nouveaux paradigmes » sur l'éducation des jeunes enfants

Ces deux dernières décennies, un courant de réflexion critique sur l'éducation des jeunes enfants a cherché à déconstruire les fondements d'un paradigme dit hégémonique sur le sujet (Dahlberg, Moss et Pence, 1999 [2011]) ; Brougère et Vandebroek, 2007). Il s'agit pour l'essentiel de questionner la vision des structures d'accueil comme de simples dispositifs techniques, orientés de façon quasi mécanique pour résoudre des problèmes sociaux à l'aide de postulats issus notamment de la psychologie développementale. Il s'agit précisément, dans les efforts développés par ce courant critique, de pointer la fausse neutralité d'une telle vision. Loin de fonctionner en dehors du politique, loin d'être à l'écart des luttes sociales ou à l'abri des conséquences des transformations culturelles globales et locales, bref loin d'être séparées d'autres dimensions de la vie sociale, les institutions de la petite enfance s'insèrent toujours dans un contexte social, culturel et politique déterminé. Les pratiques pédagogiques et de soin que l'on développe au sein de ces institutions reposent toujours sur des valeurs situées, sur les visions parfois fortes contrastées que l'on a de l'enfance, des expertises professionnelles, de la famille, de la parentalité, du rapport entre l'individuel et le collectif. Dans ce cadre, la circulation et dominance de certains modèles éducatifs « internationaux », se réclamant porteurs de vérités scientifiques universelles sur l'enfance et son développement, serait toujours interpellée et adaptée en fonction de logiques de fonctionnement locales. Les travaux anthropologiques de Tobin¹⁷ sont un bon exemple de cet effort de compréhension de valeurs locales sous-jacentes aux conceptions et développement des structures d'accueil de la petite enfance dans différents pays.

Si l'on prend en compte ces approches, l'analyse de la participation parentale suppose tout d'abord que l'on abandonne une vision homogénéisante sur ses déterminants, et notamment sur la désirabilité de ses « effets ». Il en résulte que l'éventuel impact positif de l'implication des parents sur l'apprentissage des enfants n'est que l'une de ses conséquences possibles, une conséquence pouvant par ailleurs faire l'objet d'évaluations diverses selon les acteurs impliqués. C'est dire que la signification de la participation, quelque soit le domaine ou elle s'exerce ou la modalité développée, se construit au cours d'un processus de négociation de sens (Wenger, 2005). Ce processus peut aller, dans ses conséquences, au-delà des effets présumés par des démarches cherchant à orienter la participation dans une direction définie au préalable.

Faire le lien avec la dimension éthique et politique dans l'analyse de la participation, suppose également que l'on tienne compte de sa dimension relationnelle et processuelle. La participation, nous rappelle Wenger (2005), est bien faire quelque chose, mais le faire en contact avec des autres ; ce qui implique pour commencer qu'on les rencontre. Dans le préscolaire comme dans bien d'autres domaines, cette mise en relation avec l'altérité peut suivre de chemins différents, marqués tout autant par des dispositions à la collaboration qu'à la confrontation, à l'acceptation ou à la délégation (Bouve, 2005), ou par des logiques d'assimilation, d'accommodation ou de continuité (Camus et alli, 2012) dans la relation entre les acteurs. Quoi qu'il en soit, l'on pourrait s'accorder sur l'importance des rapports de pouvoir s'établissant entre parents et professionnels dans les structures d'accueil de la petite enfance (Vandebroek et Roets, 2010 ; Musatti et Rayna, 2010), voire sur l'inéluctable dissymétrie de positions entre les participantes à une « situation de *care* » (Mozère, 2004).

¹⁷ Voir notamment Tobin, Wu et Davidson (1989) et Tobin, Hsueh et Karasawa (2011).

4.2 Des obstacles à la participation parentale. Entre culture et micropolitique

Pour Blanco et alli (2004), la recherche ethnographique des dernières années a contribué à mettre en avant la complexité de ces enjeux. Elle montrerait à quel point familles et institutions éducatives sont dans une négociation, voire une lutte permanente pour les significations et les ressources des projets éducatifs. Cette perspective souligne l'importance d'étudier le sens que les acteurs attribuent à la participation, et plus largement d'examiner les divers types de relation que les familles établissent avec les institutions éducatives (Malen et Ogawa, 1988).

Dans l'effort d'identifier différents types d'obstacles au développement de dynamiques participatives en milieu préscolaire, Blanco et alli (2004) distinguent trois « traditions explicatives ». L'une d'entre elles insiste sur l'importance d'une perspective « micropolitique » pour l'analyse des rapports interpersonnels qui s'établissent¹⁸. Tel qu'on l'a déjà évoqué, la concrétisation d'une participation « authentique » de la part des parents supposerait, pour ces auteures, la possibilité d'avoir une incidence non seulement sur les décisions administratives ou de gestion, mais aussi sur celles d'ordre curriculaire. Or, des résistances comme la crainte d'une sanction sociale négative pourraient obérer le développement d'une telle dynamique au-delà de sa conception purement formelle, tel qui le montrent Malen et Ogawa (1998). Pour Anderson (2001), une situation similaire serait observable chez les parents ou familles ne partageant pas la même culture que les professionnels ou appartenant à des groupes culturels minorités. Ce qui pose pour l'auteur la question sur la pertinence même de leur participation à une « culture de pouvoir » où leur capital culturel est perçu comme d'une moindre valeur. Cette question est à relier au risque de faire de la participation une injonction, une norme à suivre, renforçant l'exclusion de ceux qui vivent en marge de la société (Vandenbroeck et Bouverne-De Bie, 2006).

Un autre type d'obstacles renvoie, dans la perspective de Blanco et alli (2004), à un problème d'ordre non plus politique mais culturel. C'est l'existence d'un ensemble de préjugés fortement installés, concernant les capacités des parents pour s'insérer dans des processus participatifs et dans des démarches coéducatives en milieu formel. La représentation, de la part des professionnels de la petite enfance, de certaines familles comme étant foncièrement démissionnaires, irait de pair avec une évaluation négative de la culture et de l'entourage familiale des enfants, ainsi qu'avec une disqualification *a priori* de certaines pratiques éducatives domestiques. Ces visions renvoient à la perception de situations de déresponsabilisation effective de la part de parents, de manque de motivation ou d'intérêt notamment quand ils « ne réalisent pas l'importance » de participer (Blanco et alli, 2004, p.31). A cela s'ajouterait toute une orientation cherchant à bien distinguer les sphères éducatives institutionnelle et familiale, relevant entre autres de la « gêne » des professionnels face à des parents qui « envahissent » leurs domaines, ou de professionnels qui craignent ne pas satisfaire les attentes participatives des parents.

¹⁸ Alors que la dimension « macro » renvoie aux facteurs institutionnels et contextuels des processus participatifs – le modèle néolibéral d'organisation socio-économique, l'influence d'un système scolaire disciplinaire, les dynamiques démographiques et culturelles –, les aspects « micro » concernent le domaine du relationnel et du processuel, de la production partagée de sens et de la subjectivité des acteurs. Bien souvent délaissée par les dispositifs « formels » de participation, il s'agirait par ailleurs d'une dimension dont la prise en compte est essentielle pour avancer vers des logiques de participation « substantive » dans le plan éducatif (Cornejo et alli, 2007). Il existe tout un courant qui développe cette perspective micropolitique pour l'analyse de la circulation du pouvoir au sein des organisations ou des institutions éducatives (voire entre autres, Ball, 1987 et Blase, 1991 et 1998). Un apport fondamental consiste à donner toute sa place au conflit en tant qu'axe constitutif de l'expérience éducative et de l'organisation scolaire.

Finalement, une troisième voie explicative relevée par ces auteures a trait aux orientations et contenus des démarches de « travail avec les parents » délibérément développées par les professionnels. Une préoccupation excessive pour l'aménagement d'espaces « formels » d'échange, comme les ateliers ou les réunions de parents, rendrait difficile la conception d'autres types de rencontres. De plus, ni les thématiques traitées ni les modalités employées ne seraient le plus souvent conformes aux attentes des parents – horaires inadéquats, sujets tabous, manque de vrai débat. Ces éléments s'accompagnent souvent d'une méconnaissance des cultures familiales et de leur diversité, ainsi que d'une faible mise en valeur de l'expérience « empirique » des parents et des savoirs populaires quotidiens.

D'autres travaux ont bien montré que les rapports de pouvoir en milieu préscolaire sont en évolution, et qu'ils dépendent fortement des changements historiques et socioculturels dans la façon de concevoir les institutions de la petite enfance. Ces analyses me semblent offrir des pistes intéressantes pour mettre en relation les facteurs d'ordre culturel et micropolitique évoqués plus haut.

Dans plusieurs pays occidentaux, entre la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème}, une vision hygiéniste ou socio-sanitaire des crèches les conçoit à la fois comme des lieux de prévention de la mortalité infantile, d'aide aux familles nécessiteuses et de moralisation des classes populaires (Musatti et Rayna, 2010). Cette vision exclut les parents de toute possibilité d'entreprendre une démarche coéducative au sein des lieux d'accueil. Dans ce contexte, l'adoption de modèles de communication unidirectionnels et autoritaires envers les familles et notamment les mères est renforcée par une confiance décroissante à leur égard (Humblet et Vandebroek, 2007).

L'introduction des savoirs psychologiques dans le domaine préscolaire introduit, vers la fin des années 70, une nouvelle justification à l'accueil des jeunes enfants : la prévention des risques, pour le développement infantile, associés aux carences éducatives des familles réellement ou potentiellement défaillantes. Si ce changement de vision induit des transformations complexes et variables quant aux modes de relation entre parents et professionnels, le regard stigmatisant porté sur certaines réalités et pratiques familiales serait loin d'avoir disparu (Musatti et Rayna, 2010). La persistance d'une image négative des parents se manifesterait, entre autres, « par une dévalorisation des savoirs profanes des parents face aux savoirs experts sur lesquels se basent les pratiques professionnelles » (p.118). Certains dispositifs d'ouverture des institutions aux parents demeureraient ainsi « davantage pensés *pour* qu'*avec*, relevant davantage d'une intention de transmission de “bonnes” pratiques que d'une recherche de rencontre entre coéducateurs, impliquant réciprocité et ouverture à l'altérité » (Rayna et Rubio, 2010, p.17).

Face à ces constats, des auteurs tels que Musatti et Rayna (2010) plaident pour l'adoption de modèles de fonctionnement plus égalitaires, inspirées d'un idéal ou d'un esprit démocratique, basés sur l'équilibre des rapports et la construction partagée de significations entre les acteurs intervenants. Bien plus répandus dans certains pays nordiques, ces schémas demandent un important effort de réflexivité professionnelle (Pirard, 2007 ; Vandebroek et Roets, 2010 ; Camus et alli, 2012) et le développement de compétences relationnelles, pas toujours suffisamment prises en compte par les dispositifs de formation (Brogère, 2005).

Si le niveau « macro » n'est pas à négliger, la considération des interactions quotidiennes est également de toute importance pour l'analyse de ces questions. Le travail de Vandebroek et Roets (2010) en pointe bien l'enjeu. En se référant aux œuvres de Foucault, Deleuze et Guattari les auteurs soulignent que ce n'est pas dans leur essence mais dans les micro-événements de la vie des structures, que les relations de pouvoir entre les acteurs se donnent à voir. Dans des contextes fortement marqués par les asymétries – comme celui de l'accueil de

mères migrantes dans des crèches belges –, la réciprocité dans les échanges et pratiques quotidiennes permet d'explicitier et discuter les rapports de pouvoir, en les relativisant (Vandenbroeck et Roets, 2010, p.106).

4.3 La participation parentale dans le préscolaire, évidence ou déficit ?

Ces réflexions nous aident à considérer plus attentivement l'idée déjà évoquée d'une participation parentale toujours présente. D'une part les parents, et plus largement les personnes ayant la charge de l'enfant ainsi les membres de sa famille et de sa communauté locale, participent toujours à son éducation (Rupin et Brougère, 2010 ; Rupin, 2012). Mais d'autre part, les potentialités de cette coéducation multiple, faite par le milieu (Brougère, 2010a), peuvent être ou non prises en compte dans les espaces sociaux qui se donnent pour tâche formelle d'éduquer et de prendre soin de l'enfant. Il ne s'agit donc plus de la participation des parents à l'éducation de l'enfant, ce qui est un fait, mais de leur participation à des dispositifs permettant la reconnaissance, en milieu formel, de leur rôle éducatif (Brougère, 2010a)¹⁹.

Reprenons l'exemple d'une participation directe aux pratiques pédagogiques et de soin en crèche parentale (Moreau et Brougère, 2007). Cette forme de participation ne pourrait pas se comprendre sans considérer l'enjeu d'une rencontre entre différentes personnes intervenant dans les apprentissages des enfants, parents et professionnels ; c'est tenir compte de la dimension relationnelle de la participation soulignée par Wenger (2005). Or, tout en permettant l'apprentissage partagé de ces adultes, cette rencontre interroge aussi nécessairement la question du savoir et de la posture professionnelle. Et là où l'on trouve des réserves ou des obstacles à cette forme de participation, ceux-ci semblent renvoyer tant au refus de reconnaître et de valoriser le rôle éducatif du parent, à tout le moins qu'il puisse avoir une valeur hors de l'espace familial, comme à la crainte des experts d'être mis en question ou, au moins, d'accepter une situation plus symétrique dans leur relation avec les parents (Rupin et Brougère, 2010).

Brougère et Moreau (2014) le pointent bien : pour le développement d'une telle dynamique participative, une condition de possibilité 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. Reste à rendre cela en partie explicite, ce qui est loin d'être aisé d'autant plus que cela suppose la possibilité de débattre de la question de la « bonne pratique » et non pas de la considérer comme relevant d'une vérité antérieure à la pratique elle-même.

Cette « mise à distance » professionnelle, cette ouverture à l'expression de pratiques non expertes, peut certes dépendre des dispositions situationnelles ou ponctuelles affichées par chaque acteur individuel à un moment donné. Mais elle semble dépendre plus largement des possibilités, dans un lieu d'accueil, de modifier certaines conditions de la participation afin de la rendre accessible aux parents. Il s'agit, dans le langage de Lave et Wenger (1991), de leur permettre d'évoluer à partir mais aussi au-delà une situation *de participation périphérique légitime*.

Ce terme, repris par Wenger dans son ouvrage ultérieur (2005), cherche à caractériser le processus par lequel les nouveaux arrivants s'incorporent à une communauté de pratiques déterminée. Il s'agit pour l'essentiel de l'établissement de formes *modifiées* de participation (p.111), structurées pour ouvrir les espaces de pratique aux personnes externes à la

¹⁹ Or nous verrons qu'il peut s'agir aussi de leur implication dans d'autres domaines qui sont en lien avec la tâche éducative sans s'inscrire forcément dans cette visée.

communauté. Avec cette notion, les auteurs cherchent à pointer l'existence de « zones d'incubation plus ou moins formalisées par où passe tout aspirant à une pratique sociale » (Berry, 2008), pouvant ensuite évoluer vers des formes de participation plus complexes. Bien que l'intensité des tâches développées ou le risque associé soit diminué, ces zones permettent toujours, plus qu'un simple espace d'observation, une exposition à la pratique réelle, c'est-à-dire à ces diverses dimensions : l'engagement mutuel avec les autres membres, le partage d'un répertoire et la négociation du sens de l'entreprise développée en commun (Wenger, 2005). Une condition de possibilité de cette dynamique est précisément que les « apprentis » soient reconnus comme des potentiels membres à part entière, c'est-à-dire qu'ils soient implicitement ou explicitement légitimés par la communauté en fonction de critères divers, les qualifications professionnelles n'étant que l'une des formes possibles de cette légitimation.

Il est important de souligner que cette forme de participation, vécue à un moment donné par tout participant, est partie constituante de la dynamique de fonctionnement de la communauté. Il n'y a donc pas, dans l'approche des auteurs, de connotation négative dans l'utilisation du terme « périphérique ». Notons également que l'éventuelle évolution postérieure de l'apprenti ne débouche pas nécessairement sur une situation de « centralité », dans le sens de l'importance relative des tâches effectués, des responsabilités dans l'exercice du pouvoir ou autres, mais dans une participation « pleine » – *full participation* –, c'est-à-dire maîtrisant les codes, la culture, le langage de la communauté, sa « façon de faire » les choses. Ce sont par ailleurs ces éléments-là, plus que l'acquisition de savoirs spécifiques, qui constituent la clé des apprentissages effectués dans cette situation de participation. D'autant plus que dans la vision des auteurs, apprendre est avant tout « une façon de participer à des pratiques sociales, un statut, un mode d'appartenance à une communauté, une façon “d'en être” » toujours en évolution (Berry, 2008, p.13).

En suivant Brougère (2009), Rayna et Rubio (2010) soulignent que « pour que la participation mène à l'apprentissage, au développement, à l'*empowerment* (...) il faut à la fois que les acteurs s'impliquent dans la dynamique participative et que l'occasion soit là de pouvoir effectivement participer » (p.23). En ce sens, s'il est important de tenir compte de l'ensemble des dispositifs et aménagements formels et informels de participation parentale en milieu préscolaire (Riera et Ferre, 2007), cela ne semble pas suffire pour rendre compte de l'expérience participative en termes d'apprentissage. On s'accorde avec Rayna et Rubio (2010, p.24) sur le fait que « ce n'est pas un dispositif particulier qu'il faut mobiliser, mais un ensemble d'occasions de rencontres et de modalités ». La souhaitable « porosité » des milieux d'accueil, permettant davantage de continuité et de cohérence dans la tâche (co)éducative développée (p.16), me semble renvoyer en grand partie aux possibilités de développement de situations de participation « périphérique et légitime » des parents, dans le sens développé par Lave et Wenger.

4.4 Au-delà de l'*educare*, d'autres possibilités de participation/ apprentissage

Dans le cas des crèches parentales étudiées par Moreau et Brougère (2007), ces configurations seraient facilitées par le fait que, pour les enfants en plus bas âge, la différence entre pratique familiale et institutionnelle est considérée comme plus faible et la question éducative est liée aux pratiques de soin et du quotidien. Mais qu'en est-il pour des structures préscolaires accueillant des enfants plus âgés ? Quelle légitimité pour l'expression des pratiques parentales quand la dimension éducative du préscolaire s'affirme comme plus technique, requérant d'un certain niveau de qualification préalable ? Quel espace, enfin, pour la participation parentale – et donc pour l'apprentissage (partagé) des adultes –, au-delà de l'intervention directe dans les pratiques d'*educare* à l'intérieur des centres ?

Je propose que s'investir dans ce genre de démarches n'épuise pas les possibilités de participation parentale dans une structure préscolaire ; d'autres espaces de participation existent, sous la forme de collaborations peut-être plus indirectes à leur « tâche centrale ». Discuter la reformulation du projet pédagogique ou social d'un lieu d'accueil, établir des contacts ou entretenir des réseaux de collaboration avec d'autres institutions locales, mais aussi collaborer une fois par semaine au ménage du centre... autant des formes de participation qui, ne développant pas nécessairement le même type d'échanges entre les acteurs, ne sont pas pour autant démunies de potentiel en termes d'apprentissage.

Faire la critique d'une analyse restreinte de la participation, se limitant à la seule dimension décisionnelle – autrement dit, à une seule dimension de participation concernant « la pratique de prise de décision » –, ne veut pas dire que cette modalité ne puisse avoir toute sa place au sein d'une structure préscolaire. Une réponse provisoire aux questions formulées plus haut passe donc par une autre considération de la dimension politique de la participation. Non plus en termes d'une perspective d'analyse sur ses déterminants, mais bien comme un objet d'étude. C'est dire que s'il faut tenir compte des aspects décisionnels – l'analyse de la « participation à la prise de décisions » –, il faut également considérer l'ensemble de processus pouvant relever d'un « apprentissage citoyen informel » (Schugurensky, 2009) ou en situation informelle.

Avec cette formulation provisoire je veux pointer la possibilité, pour les adultes intervenants, d'entreprendre des processus d'apprentissage d'ordre politique dans un sens vaste et souple, en relation avec le développement d'un ensemble de compétences et d'attitudes qui favorisent l'établissement de relations avec les autres, la recherche d'accords, le travail en équipe. C'est dire que l'enjeu de la participation dans les structures de la petite enfance peut nous renvoyer aussi à celle de l'intervention du citoyen. Comme le souligne Schugurensky (2007) pour les expériences de démocratie participative tels que les budgets participatifs, il peut s'agir également pour les institutions préscolaires d'une école de la citoyenneté, de la politique.

Dans la vision de Dahlberg, Moss et Pence (1999 [2011]), les institutions de la petite enfance sont envisagées comme des lieux de rencontre, d'interaction et de relations entre les citoyens dans l'espace public, comme des « forums situés dans la société civile » au sien desquels les adultes et les enfants participent ensemble à des projets en matière sociale, culturelle, politique et économique, des projets qui sont issues de la vie démocratique et de la participation des enfants et des adultes. Autrement dit, les institutions préscolaires sont considérées « comme étant avant tout un espace public et un lieu de pratique éthique et politique » (Dahlberg et Moss, 2007, p. 66).

Comme je le développerais plus loin, le caractère « communautaire » des expériences chiliennes composant mon corpus, est en relation avec son origine citoyenne et populaire, la volonté d'insertion dans le tissu d'organisations présentes dans la localité, l'établissement d'alliances et de relations de confiance, l'organisation et la collaboration mutuelle. En suivant les propositions de Schugurensky (2007 et 2009) et de Dahlberg, Moss et Pence (1999 [2011]), mon hypothèse est que ces caractéristiques pourraient transformer ces expériences en des instances de participation et d'apprentissage citoyen, au-delà de la dynamique pédagogique du centre éducatif. Au-delà de l'objectif explicite celui de l'éducation et de l'accueil des jeunes 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, de s'engager dans la vie locale, d'intervenir dans les décisions qui concernent le quartier, permettraient le développement de compétences sociales et politiques, d'attitudes de collaboration, de dispositions démocratiques en général, en un mot, de la citoyenneté.

5. Explicitation des objectifs de la recherche

Compte tenu des réflexions précédentes et comme déjà avancé dans l'introduction, l'objectif général de la recherche concerne l'examen de processus de participation dans des structures chiliennes pouvant être qualifiées de non conventionnelles²⁰ et le repérage de processus d'apprentissage associés pour les adultes qui y prennent part. En termes de questions spécifiques, et au-delà de l'artificialité d'une telle séparation analytique, cet objectif peut se décomposer comme suit :

- a) Caractériser les discours des acteurs sur la participation, ce qui suppose d'identifier les notions mobilisées pour en rendre compte, les rapprochements ou équivalences établies avec d'autres notions.
- b) Repérer, dans le discours des acteurs, les déterminants et les conséquences pouvant être associées à la participation. Il s'agit en particulier de comprendre comment les parents eux-mêmes valorisent les possibilités de participation que leur sont offertes, de quelle façon ils s'en saisissent ou pas, et quels facteurs ils considèrent comme déterminant leur niveau d'engagement.
- c) Identifier les possibilités de participation effectivement offertes aux acteurs et investies par ceux-ci, c'est-à-dire comment ils participent et à quoi, selon quelles modalités, et comment ces modalités peuvent être négociées. Ceci implique d'analyser les différentes approches pédagogiques ou éducatives des structures d'accueil et leurs effets sur l'encouragement ou la limitation de dynamiques participatives.
- d) Identifier également les représentations croisées des acteurs à propos des différents rôles et postures (parentales, professionnelles) par rapport au processus éducatif des enfants, comment ces différences sont explicitées (ou pas), et comment ces représentations déterminent le développement de logiques participatives.
- e) Analyser pour finir les conséquences de la participation en termes d'apprentissages pour les différents acteurs adultes concernés.

Ces objectifs sont abordés pour l'essentiel effectué dans les Chapitres V et VI, à partir de l'analyse des données recueillis. Mais une analyse préalable de la littérature est nécessaire tant celle relative au préscolaire dit non conventionnel ou non formel en Amérique Latine (Chapitre II), que celle qui traite du fonctionnement des structures d'accueil chiliennes (Chapitre III).

²⁰ Dans les chapitres suivants je préciserai le sens de cette appellation et la place de ces structures dans le contexte chilien.

Chapitre II :

De l'« alternatif » au « communautaire » dans le préscolaire « non-formel »

En Amérique Latine, un certain nombre d'expériences d'accueil sont censées fonctionner sous des modèles accordant à la participation parentale et/ou communautaire un rôle primordial. C'est dans ce contexte que s'insèrent les structures analysées dans mon travail de recherche. Afin de mieux comprendre ce contexte, je présente dans ce chapitre la littérature abordant le sujet. Au-delà du caractère largement descriptif de certains de ces travaux et en mettant à distance leurs orientations évaluatives, l'intérêt est de saisir les composantes fondamentales communes à ce type de structures.

1. Des préscolaires « non scolarisés »

Dans nos sociétés occidentales, plusieurs dénominations sont employées pour faire référence à l'ensemble de services éducatifs et d'accueil offerts aux enfants avant la scolarisation obligatoire. Avec des variantes, les termes français d'éducation « préscolaire » ou « des jeunes enfants » correspondent plus ou moins à leurs équivalents en langue espagnole, notamment *educación preescolar* et *educación infantil* – littéralement « éducation enfantine »²¹. Sanchidrián (1991) pointe l'équivalence dans l'usage courant de ces deux expressions²² mais souligne l'avantage de la deuxième, en ce qu'elle évoque un stade important en soi et non seulement justifié en tant que préparation pour des étapes ultérieures. C'est dans le même sens que d'autres formules, récusant la connotation du préfixe « pré », semblent avoir acquis une certaine notoriété, comme dans le cas de l'*early childhood education* anglais – *educación inicial, de la primera infancia* ou encore *educación infantil temprana* en espagnol. Par ailleurs, afin de souligner l'inséparabilité entre les démarches éducatives et le soin apporté aux enfants, la communauté scientifique utilise souvent l'appellatif d'*educare – education and care* – pour se référer aux structures préscolaires (Choi, 2002).

Ainsi les termes se recomposent et se multiplient afin de rendre compte de ce niveau éducatif, d'objectiver les catégories d'âge censées lui correspondre (Garnier, 1999 et 2006), mais aussi afin d'identifier, au-delà de la présence d'orientations pédagogiques variées, les diverses formes d'organisation et de fonctionnement que les structures préscolaires peuvent se donner. Dans la littérature latino-américaine, un clivage fort semble séparer deux modalités principales en fonction de leur proximité ou distance par rapport à la forme éducative scolaire (Vincent, 1994). En effet, les appellations « non scolarisées », « non formelles » et « non conventionnelles » sont utilisées de façon relativement indistincte par Fujimoto et Peralta (Peralta et Fujimoto, 1998 ; Fujimoto, 2000) pour rendre compte de tout un ensemble

²¹ Comme dans d'autres pays d'Amérique latine, le terme d'*educación parvularia* est également utilisé au Chili (cf. Chapitre III).

²² Qui n'auraient pas pour autant la même origine. Alors que l'emploi du terme « préscolaire » privilégie l'analyse des processus éducatifs intentionnels, explicitement promus au sein d'institutions spécifiques, l'éducation « enfantine » comprendrait de façon plus large l'ensemble des processus éducatifs pouvant se développer avant l'âge de scolarisation obligatoire (Sanchidrián, 1991, p.10n).

d'expériences « favorisant davantage la tâche éducative des familles dans leurs environnements quotidiens » (Fujimoto, 2000, p.5n)²³.

La caractéristique principale de ces programmes serait en relation avec le partage du rôle d'éducateur entre les professionnels et d'autres « agents communautaires » (Peralta et Fujimoto, 1998, p.21). Dans ce schéma, le spécialiste serait amené à encourager la participation des familles dans les processus éducatifs et à adopter une posture de relatif retrait, de facilitation ou de coordination des dynamiques d'apprentissages ayant lieu au sein du projet. Un autre trait distinctif de ces modalités d'accueil concerne la souplesse de leur fonctionnement en termes d'emplacement, d'horaires, de fréquence et de durée de l'accueil, ainsi que des matériels, contenus et méthodologies utilisées. Cette souplesse leur permet « d'adapter leurs services aux caractéristiques, demandes, intérêts et priorités des enfants, aux conditions géographiques, socioculturelles et économiques de l'entourage, ainsi qu'aux ressources disponibles » (Fujimoto, 2000, p.8)²⁴.

1.1 Une particularité latino-américaine ? Les limites de l'action locale

Pour Fujimoto (2000), le préscolaire « non formel » ou « non scolarisé » semble bien constituer une spécificité des pays du « monde majoritaire » (Dahlberg, Moss et Pence, 2011). L'auteure érige par ailleurs le modèle en apport proprement latino-américain à l'éducation universelle (Fujimoto, 2000, p.10). Il s'agit pour l'essentiel de projets développés dans des contextes de pauvreté, d'un accès réduit aux services fondamentaux et de manque de ressources de la part des Etats. Ces facteurs forceraient les pays de la région à générer des stratégies innovantes pour l'accueil de la petite enfance. Fort répandues dans le continent, ces stratégies font appel à leur tour aux apports conjoints des Etats et de la société civile, dans le cadre d'actions plus larges orientées vers l'amélioration des conditions de vie des populations. Ce type de service serait prédominant dans les régions rurales et frontalières, avec une forte présence de populations indigènes ou afro-américaines, ainsi que dans les zones urbaines marginales avec un haut niveau de pauvreté et de vulnérabilité.

Le travail de Fujimoto (2000) s'intéresse aux origines de ces modalités d'accueil en Amérique Latine. Elle les situe dans une expérience péruvienne de promotion sociale du paysannat quechua et aymara dans la région de Puno, en 1965. Dans le cadre de ce travail, qui faisait appel à la participation des femmes des communautés, des modalités d'accueil pour leurs enfants entre trois et six ans ont été mises en place. C'étaient les *Casas de Niños* (Maisons d'enfants) ou *Wawa wasis-Wawa Utas*, développant notamment des activités récréatives et assurant un service d'alimentation durant le temps d'accueil. Le personnel en charge était constitué pour l'essentiel de volontaires appartenant aux communautés elles-mêmes²⁵. Le

²³ Dans leur texte, les auteures utilisent aussi parfois les appellations « alternatif » et « communautaire » pour ce genre de programmes d'accueil (Peralta et Fujimoto, 1998). Je reviendrais plus loin sur la pertinence de l'emploi de ces termes.

²⁴ A l'inverse, les modalités appelées « formelles » se développent « dans des milieux éducatifs spécialement organisés pour l'apprentissage des enfants » (p.5n), « au sein d'une institution spécialement créée (construite ou adaptée) pour favoriser au maximum l'intentionnalité éducative, ce qui suppose un rôle direct et permanent de l'éducateur (planificateur, applicateur et évaluateur de tout le processus) » (Peralta et Fujimoto, 1998, p.21). Une distinction similaire est proposée par Blanco et alli (2004) entre programmes « classiques, formels ou conventionnels » et d'autres « non formels, non conventionnels ou alternatifs » (p.23), dans lesquels l'enseignant est remplacé « par une mère ou agent communautaire "volontaire", qui prend en charge l'éducation et l'accueil des enfants » (p.46).

²⁵ Le texte souligne l'importance accordée au travail de ces personnes, à tel point que « les communautés travaillaient la terre des volontaires » en échange de leur travail avec les enfants (Fujimoto, 2000, p.8).

dispositif comptait avec le soutien du Ministère de l'éducation du Pérou, en ce qui concerne l'affectation d'enseignants ayant pour fonction de qualifier les volontaires.

Avec le soutien du gouvernement, cette expérience s'est répandue dans plusieurs communautés indigènes du Pérou et devient le « Projet PROPEDEINE », *Proyecto Piloto Experimental de Educación Inicial No Escolarizada*. Au-delà des objectifs strictement liés à l'accueil de jeunes enfants dans des contextes spécifiques, ce projet visait explicitement « la conservation du patrimoine culturel des groupes indigènes » (Fujimoto, 2000, p.9). L'initiative se répand dans l'ensemble du pays pour atteindre les zones urbaines marginales de Lima. L'UNICEF contribue à sa promotion dans d'autres pays de la région. Cet organisme collabore également à l'organisation d'un premier séminaire sur les expériences d'éducation non scolarisée latino-américaines, en 1978 au Pérou. Des recherches d'auteurs latino-américains viennent renforcer également l'idée d'un développement soutenu de ce genre d'initiatives en tant que « moyen de lutte contre la pauvreté » (Fujimoto, 2000, p.10).

Ce dernier argument est questionné dans l'analyse de Rosemberg (2010), qui fait la critique d'un modèle d'éducation préscolaire soutenu par l'action locale²⁶. En passant en revue les périodes de l'histoire de la petite enfance brésilienne, l'auteure montre la construction d'un système fortement marqué par des inégalités dans l'accès aux services de qualité. Dans une première étape – entre 1970 et 1980 –, l'instauration de l'éducation de masse de la petite enfance aurait été accomplie selon les critères de l'UNICEF et de l'UNESCO pour les pays sous-développés. Pour l'auteure, ces critères préconisaient « une *pré-escola*²⁷ compensatoire des “carences” des populations défavorisées, avec le soutien des communautés afin de réduire les dépenses publiques », et ont eu comme résultat l'institution d'une « éducation de la petite enfance pauvre pour les pauvres », dans une approche « d'assistance » (Rosemberg, 2010, pp.122-126). Le faible niveau d'investissement des pouvoirs publics aurait conduit à construire des solutions insuffisantes, développées dans des espaces inadéquats :

« Comme le manque de places est élevé, les objectifs d'expansion semblent hors d'atteinte et les ressources socialement négociées sont réduites. La solution apparemment la plus simple a été de faire appel à des modèles incomplets dans l'urgence. Les exemples abondent, parfois sous couvert de “flexibilisation du système” (crèches à domicile, ludothèques, allocations ou éducation des mères) encouragés par des instances gouvernementales et internationales pour augmenter l'offre par des politiques familialistes faisant appel aux mères et aux membres de la famille dans l'espace domestique » (Rosemberg, 2010, p.126).

Loin de contribuer au dépassement de la pauvreté, ces orientations contribuent donc pour Rosemberg à sa reproduction : des réponses insuffisantes sont offertes à des enfants et des familles ayant plus que d'autres besoin d'une prise en charge de qualité. La réduction des inégalités dans l'accès aux services d'accueil passerait en partie par la correction des choix du passé, « effectués en périodes de restriction des moyens financiers et humains, de moindre mobilisation politique, avec des conceptions archaïques qui ont mené à une qualité très insuffisante de l'accueil des enfants » (Rosemberg, 2010, p.127).

Tout en reconnaissant que les programmes de ce genre ont surgit comme des réponses provisoires liées aux manques de ressources des Etats et à une situation d'inégalité dans l'accès aux services d'accueil, Fujimoto (2000) leur reconnaît des atouts et un potentiel de développement futur. Elle souligne d'une part la souplesse des méthodologies et stratégies qu'ils utilisent, leur permettant de concevoir des réponses pertinentes et adaptées aux réalités

²⁶ A la lumière des résultats de la recherche, j'analyserai plus loin (cf. Chapitre VI) dans quelle mesure les enjeux de la participation parentale sont à différencier des ceux relevant de la pure implication d'agents locaux ou de l'action locale à l'injonction des pouvoirs publics.

²⁷ Système préscolaire brésilien pour les enfants entre trois et six ans.

spécifiques dans lesquelles ils s'insèrent. D'autre part, au-delà des questions pédagogiques et du développement de l'enfant, elle insiste sur la possibilité pour ces initiatives d'avoir un impact sur le développement *social* des communautés, la promotion de leurs valeurs et conditions de vie. Cette dimension serait observable notamment par rapport à la promotion du statut social de la femme (Fujimoto, 2000)²⁸.

La participation d'« agents éducatifs locaux », appartenant aux communautés elles-mêmes, constitue pour Fujimoto (2000) un autre élément clé. Leur atout est de connaître la culture, les valeurs et les pratiques éducatives locales. Pour l'auteure, il est essentiel que ces agents soient accompagnés dans un processus soutenu de formation ou de qualification, qu'ils aient un rôle de leadership dans leur entourage et que les équipes qu'ils forment soient constamment renouvelées, afin d'assurer la survie des expériences.

Fujimoto met aussi en avant la fonction d'orientation et de formation assurée par des professionnels externes. Ces personnes sont chargées de qualifier en permanence les éducateurs locaux ainsi que d'accompagner les parents, dans le but de favoriser un « changement d'attitude » concernant leurs pratiques éducatives et leur positionnement à l'égard des enfants.

Or l'auteure relève aussi les défis et carences actuelles de ce type de programmes. Il s'agit notamment d'une mise en question croissante des conditions de bénévolat dans lesquelles le travail des agents éducatifs locaux s'est développé. D'autres aspects concernent la faiblesse des dispositifs de qualification, la grande disparité dans les pays de la région quant aux critères de formation pour ce travail, le manque d'un travail de partenariat entre les gouvernements et la société civile, et la concurrence, voire l'antagonisme avec d'autres services d'accueil de la petite enfance (Fujimoto, 2000).

1.2 Types de programmes non formels

La même auteure identifie six modalités différentes d'éducation non formelle ou non scolarisée pour jeunes enfants sur le continent. Chacune de ces modalités présente divers exemples d'expériences selon les pays et le contexte de fonctionnement – territoires urbains ou ruraux, faiblement ou densément peuplés. La catégorisation de Fujimoto (2000) peut être reformulée de la façon suivante, avec cinq groups de programmes :

- a) Des programmes *d'accompagnement à la fonction parentale*²⁹ remplacent la fréquentation des enfants à un établissement par des visites en milieu domestique et d'autres instances, avec une visée de formation familiale. L'objectif est d'étayer, orienter ou soutenir les parents dans leur rôle éducatif. Avec des variantes, le modèle suppose la présence d'enseignants professionnels qui prennent en charge le suivi d'un certain nombre de volontaires, ceux qui accompagnent à leur tour plusieurs familles. Ces volontaires peuvent être des adultes mais aussi dans certain cas d'autres enfants (âgés de plus de 10 ans), qualifiés pour le travail avec des enfants de moins de trois ans. Ces personnes reçoivent du matériel didactique organisé selon diverses thématiques, ainsi que des propositions d'activités à développer au foyer et/ou des documents orientant l'éducation familiale. Les familles sont visitées avec une fréquence variable par un volontaire ou agent éducatif, ou invitées à des entretiens ou

²⁸ Les expériences que je présenterais plus loin montrent en effet que les agents qui s'impliquent dans ces structures d'accueil sont pour la plupart des mères.

²⁹ Je regroupe sous cette étiquette deux formes qui, différenciées par Fujimoto, me semblent présenter globalement les mêmes traits communs : les programmes nommés « Foyer par foyer » et « A travers les parents » (Fujimoto, 2000, p.15-16).

des ateliers de conversation sur différents sujets concernant l'éducation et le développement des jeunes enfants³⁰.

- b) Un deuxième type de services, nommés « de prise en charge global » ou *intégral* (Fujimoto, 2000, p.16), combine quelques uns des dispositifs évoqués plus haut avec l'accueil de jeunes enfants à partir de trois ans. Les services d'éducation, santé et alimentation se complètent avec d'autres initiatives visant le développement communautaire en diverses matières, notamment en ce qui concerne la promotion des femmes. Divers agents éducatifs spécialisés ainsi que des volontaires appartenant à la communauté collaborent dans les divers axes des projets.
- c) Les programmes « d'accueil familial » s'orientent tant vers l'accueil des enfants âgés de plus de trois ans que vers l'accompagnement de mères ou de femmes enceintes, seules ou avec leurs nourrissons. Avec une fréquence variable, un certain nombre de familles se réunissent dans des foyers de la communauté et sont accompagnées par des agents éducatifs spécialisés. Quelques programmes font appel à la collaboration volontaire des mères elles-mêmes, dirigées par des professionnels. Ces programmes ont une importante composante d'éducation et d'orientation nutritionnelle et proposent parfois une aide économique pour l'alimentation des familles, l'amélioration des conditions de logement ou la rétribution symbolique des mères volontaires.
- d) Dans les programmes « d'accueil de groupe », un professionnel spécialisé en matière d'accueil non-formelle de la petite enfance prend en charge l'accompagnement et la qualification d'un groupe de mères ou de volontaires. Chacune de ces personnes prend en charge à son tour un groupe de 15 à 30 enfants, accueillis dans un local communautaire ou espace plus ou moins adapté en termes d'équipement et d'ameublement – église, réfectoire populaire, marché, bâtiment agricole. Ils reçoivent des matériels didactiques et des documents d'orientation pédagogique pour le travail avec les parents. La participation de collaborateurs appartenant à la communauté est essentielle en ce qui concerne la sélection des volontaires, la gestion quotidienne des ressources – matériaux, alimentation – et la coordination avec d'autres programmes – assistance légale, protection, santé. On peut trouver diverses modalités d'organisation mais ces programmes fonctionnent en général tous les jours dans des lieux fixes.
- e) Un dernier type de programme, conçu spécialement pour des zones éloignées ou peu densément peuplées, s'appuie sur l'utilisation des médias – notamment radio et TV – pour la diffusion de contenus éducatifs orientés vers des familles avec des enfants de moins de six ans. Des émissions spécifiques d'une durée et fréquence variable sont réalisées par des éducateurs de la petite enfance avec le soutien de professionnels de la communication. Cette démarche est complétée par des visites au domicile de volontaires qui renforcent les activités proposées par les émissions. Les familles sont également invitées à d'autres instances de formation et partage groupale.

Cette catégorisation générale, déjà quelque peu ancienne, ne représente certes qu'un effort de classement expert ayant pour but d'identifier les principales orientations et modes de fonctionnement des programmes, au-delà du mélange que les diverses variantes présentent dans la réalité. Or, on notera comme élément transversal que les dispositifs d'accueil des jeunes enfants sont souvent complétés par des formes « d'accompagnement » ou d'éducation parentale ou familiale. D'un autre côté, le succès de ce genre de programmes dépendrait

³⁰ Ce genre de démarches est aussi développé par le programme *Head Start* aux Etats Unis et dans d'autres pays. Ce programme cherche à favoriser une « préparation scolaire adéquate » à l'intention de familles de milieux défavorisés, avec le concours d'organismes appartenant aux communautés locales concernées (Source : <http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs>, consultée le 2 juillet 2014).

fortement, pour Fujimoto (2000), du degré d'implication des parents et de la communauté locale, tant sur la prise de décisions concernant les aspects pédagogiques que dans l'organisation et gestion des structures³¹. Quant aux actions destinées à l'*empowerment* des populations dans des sphères autres que le seul *educare*, si elles sont à géométrie variable, une composante relevant de la promotion sociale des femmes apparaît comme relativement transversale.

2. Influence et reformulation des pédagogies « actives » : le projet *Nezahualpilli* au Mexique

L'ouvrage de Pérez et alli (1999), *Nezahualpilli : Educación preescolar comunitaria*, présente en détail une expérience d'éducation préscolaire nommée « communautaire » en milieu urbain. Il s'agit d'un projet développé au Mexique à partir de 1981, suite aux résultats d'une démarche de recherche-action du *Centro de Estudios Educativos*. Cette organisation indépendante visait la conception d'un curriculum d'éducation préscolaire – pour des enfants entre quatre et six ans – non seulement adapté aux contextes de « marginalité urbaine », mais également orienté à la transformation des conditions de vie des populations concernées. Ce curriculum était construit avec leur accord, dans le cadre d'une forte participation des parents et des familles impliquées (Pérez et alli, 1984). Dans une visée d'« autogestion », on encourageait le développement de « leur capacité de diriger leur propre processus éducatif et celui de leurs enfants, en se l'appropriant » (Pérez et alli, 1999, p.40). Les auteurs évoquent par ailleurs la possibilité de travailler avec des agents éducatifs non professionnels, sans pour autant « sacrifier la qualité éducative » du service offert. Le texte présente en détail le processus requis de dialogue et d'évaluation permanente permettant d'élaborer une telle approche pédagogique, qui se veut une synthèse entre les apports de certains courants théoriques et ceux provenant de la réalité communautaire elle-même.

Pérez et alli (1999) insistent sur l'urgence³² de mettre en question les approches traditionnelles de l'éducation préscolaire. Ils font notamment la critique du modèle « activiste et disciplinaire », axé sur la transmission verticale et non contextualisée de connaissances du maître vers l'enfant et méfiant quant aux compétences éducatives des parents : « L'éducateur est habitué à se comprendre comme unique [dans ce rôle], et non comme une personne qui favorise et encourage le travail collectif » (Pérez et alli, 1999, p.14). Ce modèle « scolaire formel » se présenterait souvent comme la seule alternative possible pour le dépassement de réalités pauvres et « marginalisées », sur lesquelles elle porte par ailleurs un regard fort stigmatisant et assistanciel³³. Les auteurs dénoncent par ailleurs les tentatives d'implantation uniforme de modèles d'éducation préscolaire sans prendre compte les particularités culturelles de chaque contexte, ainsi que les contraintes imposées par des systèmes de contrôle conçus sans la participation des communautés.

³¹ Pour Blanco et alli (2004), les structures dites « alternatives » encouragent davantage que les « conventionnelles » l'implication des parents dans le programme, notamment en termes d'apport de travail et de ressources matériels et économiques, afin de rendre soutenable le projet. Ces structures développent aussi des stratégies d'éducation familiale non seulement par voie de dispositifs spécifiques, mais en impliquant également les parents dans le travail pédagogique lui-même.

³² La première édition de l'ouvrage date de 1986.

³³ Les termes *asistencialismo* et *asistencialista*, que j'utilise à plusieurs reprises dans le texte, sont employés par des chercheurs travaillant sur l'Amérique Latine. Intraduisibles en français si ce n'est par des néologismes comme « assistantialisme » et « assistantialiste », ils dénotent « une déformation de l'assistanat » sous la forme de politiques publiques qui, impuissantes pour agir sur le marché du travail ou pour offrir une voie d'accès à des droits sociaux plus amples que la simple subsistance, entraînent une dépendance des sujets assistés (Ceballos et Rojas-Lasch, 2010, p.6).

Le texte développe une réflexion concernant les possibilités de mise en place, en milieu populaire, de modalités éducatives issues du courant de l'« école active »³⁴. Pour les auteurs, nombre de ces modalités auraient en effet surgi sur le continent comme des réponses alternatives au modèle traditionnel, avec comme dénominateur commun le fait de s'opposer au côté vertical de l'école et de proposer des cadres d'apprentissage plus ouverts et créatifs, permettant le développement d'un enfant « plus libre ». Or, ils constatent que la plupart de ces expériences ont été développées en milieux favorisés. Au contraire des systèmes traditionnels, ces modèles ne peuvent pas faire l'objet d'une imposition et les populations marginalisées peinent à les accepter, parce qu'elles n'arrivent pas à envisager « ni une alternative éducative à leurs nécessités, ni l'accomplissement des attentes générées par les systèmes traditionnels » (Pérez et alli, 1999, p.29). Les rares initiatives de ce type développées en milieu populaire, l'auraient été dans un schéma d'assistantat ou en s'appropriant des slogans de l'école active mais en appliquant des schémas toujours traditionnels.

Dans la vision des auteurs, ni l'approche traditionnelle ni les développements plus récents d'une éducation « active » aborderaient donc de manière suffisante les questions fondamentales pour le développement de l'enfant – la santé, l'alimentation, le logement, l'identité culturelle –, qui se manifestent avec encore plus d'acuité dans un contexte de pauvreté et de marginalité. En estimant qu'ils dépassent ses compétences ou possibilités d'action, le système scolaire délaisse ces enjeux.

Face à cette situation, le défi consisterait à développer une orientation plus sociale que technique des pédagogies actives, tout en tenant compte des demandes minimales du système scolaire traditionnel. C'est ce que le modèle préscolaire « socialement orienté » qu'ils proposent cherche à accomplir. Au lieu de considérer l'école en tant que fin en soi ou comme un lieu pour le développement de technologies « innovantes », il cherche à se servir de cette institution en tant que moyen de transformation des conditions de vie de la population. Pour Pérez et alli (1999), cette démarche passe nécessairement par la considération des potentialités et atouts des communautés locales, ainsi que par une réelle prise en compte de leurs intérêts et attentes.

2.1 Participation des parents et rapports entre parents et professionnels

L'ouvrage propose tout un modèle pour la mise en place de ce curriculum d'éducation préscolaire communautaire. Des longs passages présentent les possibilités de développement et planning de contenus, et des recommandations et des exemples sont proposés pour l'organisation concrète du travail avec les enfants. A noter l'importance attribuée à toute une palette d'activités pouvant se développer en dehors de l'établissement, en s'appropriant des espaces communautaires – les places, les marchés, les foyers des enfants, les lieux de travail des parents – comme des ressources éducatives.

L'évaluation des différentes étapes et composantes du processus éducatif est également abordée. Les perspectives ouvertes par le modèle me semblent bien en accord avec les propositions de Dahlberg, Moss et Pence (2011) sur la documentation pédagogique dans les institutions de la petite enfance, en tant que processus collectif et démocratique d'attribution de sens au travail effectué.

³⁴ Le terme *escuela activa* est utilisé en Amérique Latine pour faire référence aux courantes issues de l'*éducation nouvelle* – ou pédagogie progressiste ou active, entre autres termes (Mogollón et Solano, 2011) – en tant que mouvement critique de l'éducation traditionnelle et ses manifestations formalistes et autoritaires, avec une vision de l'enfant comme être passif dans les processus d'apprentissage. Pérez et alli (1999) utilisent l'expression pour désigner « les modèles avec une orientation plus horizontale et participative dans le travail avec les enfants, et non seulement les expériences spécifiques apparues au sein de ce mouvement » (p.88).

L'importance des processus d'apprentissage partagé est aussi soulignée par les auteurs, qui insistent sur la multiplicité d'acteurs impliqués dans la tâche – enfants, parents et professionnels –, apprenant les uns des autres. Plusieurs aspects rappellent également quelques traits distinctifs du fonctionnement des communautés de pratique (Wenger, 2005), par exemple en ce qui concerne la définition des normes et des pratiques considérées légitimes par le groupe lui-même, dans un processus continu de négociation de sens.

Outre les objectifs éducatifs clés à l'égard des enfants – notamment le développement de l'autonomie, de la créativité et de la responsabilité, d'une pensée critique, de l'estime de soi et de la solidarité –, les auteurs (Pérez et alli, 1999) évoquent les objectifs d'un tel modèle pour les adultes concernés, « tous éducateurs » au-delà de la présence ou de l'absence de professionnalisation.

Du côté des parents, ils insistent notamment sur le développement de leur autonomie dans le sens déjà évoqué d'une *autogestion* tant de leurs propres processus d'apprentissage que de ceux des enfants. Mais si cette notion renvoie pour les auteurs à celle de participation, ils appellent à considérer cette dernière avec prudence. Nous retrouvons ici (cf. Chapitre I) un discours de dénonciation vis-à-vis d'une considération restreinte de la participation en éducation, la limitant à des aspects purement instrumentaux ou administratifs, au simple « activisme » selon l'expression de Pérez et alli (1999, p.40). Contre cette vision, les auteurs défendent une autre orientation forte déjà évoquée, prônant l'implication des parents dans les prises de décisions sur tous les aspects qui concernent la tâche éducative, tant administratifs que pédagogiques. Ils soulignent également l'importance de l'appropriation, de la part des familles, des technologies éducatives développées, qui doivent « rester suffisamment souples pour être discutées avec les parents » (p.41) et adaptées en fonction de leurs expériences et savoirs. Ils insistent par ailleurs sur l'importance des moments de rencontre et de partage « informel » pour développer ce genre d'implication et d'échange, au-delà des instances formels de discussion.

L'importance attribuée à l'autogestion ou à l'autodétermination éducative des familles concerne également les éducateurs. Avec celle d'autonomie, ces notions renvoient pour les auteurs non pas à un isolement des professionnels mais à la capacité d'adapter la méthode utilisée aux caractéristiques du contexte dans lequel ils travaillent. D'où l'importance attribuée aux compétences relationnelles de l'« éducateur communautaire ». Au-delà des connaissances expertes qu'il peut apporter, son rôle principal est d'agir en tant que « facilitateur des échanges » entre les acteurs : « préparer les ambiances » plutôt qu'imposer des réponses (Pérez et alli, 1999, p.45). Une posture horizontale est essentielle, libre de préjugés et respectueuse des savoirs populaires et des valeurs culturelles locaux associées aux pratiques familiales. Les auteurs laissent entendre l'incompatibilité d'une telle approche avec une orientation normalisatrice : « Si nous avons pensé que les professionnels allaient concevoir une méthodologie pour éduquer les parents et les enfants, certainement le projet n'aurait été qu'un programme de plus sans ancrage dans la communauté » (p.46).

La variabilité d'initiatives semblables d'éducation préscolaire communautaire est aussi remarquée par les auteurs. Ils insistent sur l'impossibilité d'une répliquabilité exacte de projets élaborés sous un modèle d'autogestion. Or, la systématisation de leur travail aurait servi d'inspiration pour un certain nombre d'actions similaires en milieu rural, avec des enfants vivant dans la rue, des enfants moins âgés, entre autres (Pérez et alli, 1999).

3. La *Escuela Nueva* colombienne : le quotidien dans l'expérience scolaire

La *Escuela Nueva* colombienne semble constituer un cas de développement réussi d'un modèle éducatif dit alternatif en Amérique Latine. Si cette expérience ne concerne pas le niveau préscolaire mais primaire, sa prise en compte dans ce chapitre est pertinente par trois raisons. D'abord parce qu'elle évoque la participation parentale et familiale comme l'un des axes fondamentaux de son fonctionnement. Ensuite, parce que son examen critique rejoint quelques aspects développés plus loin, dans l'analyse des structures chiliennes analysées. Mais surtout, parce qu'elle témoigne des possibilités de succès d'un modèle éducatif « différent » au sein même du système public formel, tel que le souligne Torres (1992). En effet, cette auteure récuse l'idée d'une éducation « alternative » et de qualité uniquement associé aux paramètres d'action non-gouvernementale ou aux dispositifs éducatifs « non-formels ». Elle met en question l'opposition binaire récurrente entre un « formel » inexcusablement défaillant et un « non-formel » foncièrement vertueux – flexible, horizontal, contextualisé, participatif. En ce sens, le développement de la *Escuela Nueva* constituerait la preuve « qu'il existe des alternatives [de changement] non seulement à l'éducation formelle mais *dans* celle-ci » (p.3, italiques dans l'original).

Les origines du projet en tant qu'expérience pilote remontent aux années 60, avec la promotion par l'UNESCO, dans plusieurs pays du tiers monde, du modèle de la *Escuela Unitaria* pour les écoles rurales *unidocentes* ou *bidocentes* et *multigrado*, c'est-à-dire avec un ou deux enseignants pour l'ensemble des enfants fréquentant l'établissement, rassemblés dans des groupes d'âge hétérogènes et regroupant différentes années de l'éducation primaire (Torres, 1992 ; Mogollón et Solano, 2011). Ce modèle se serait inspiré des postulats de l'école « active » et de la pédagogie « progressiste » tel que l'instruction individualisée respectueuse des rythmes des élèves, l'importance des apprentissages « actifs » et l'utilisation de matériels permettant le travail simultané de plusieurs petits groupes (Torres, 1992). En 1967, le gouvernement colombien décide d'étendre ce schéma à toutes les écoles du même type, et il en fait en 1985 sa stratégie d'universalisation de l'éducation rurale primaire. En 1991, le programme comptait 20000 des 27000 écoles rurales du pays, avec environ 1 million d'enfants (Torres, 1992). Durant les années suivantes, le modèle a continué à se répandre en Amérique Latine, en adoptant la dénomination de *Escuela Activa* (école active) (Mogollón et Solano, 2011).

Schiefelbein (1993) érige l'expérience de la *Escuela Nueva* en modèle éducatif pour le continent. L'auteur se montre critique d'un système scolaire traditionnel qu'il considère épuisé parce qu'inflexible, décontextualisé et autoritaire. Il insiste notamment sur la séparation opérée par l'école entre la conception formelle des processus d'acquisition d'apprentissages et la vie quotidienne des enfants. Cette situation aurait des conséquences particulièrement négatives pour les élèves appartenant aux milieux défavorisés. Les contenus des expériences vécues par ceux-ci en dehors du cadre scolaire, rentreraient systématiquement en conflit avec les valeurs portées par l'institution éducative. Les enseignants ne tireraient donc pas profit de ces expériences en tant que ressources valables pour la contextualisation des apprentissages disciplinaires. En conséquence, plusieurs enfants rentreraient dans un cercle vicieux d'abandon et d'échec scolaire.

Pour Schiefelbein, les pays latino-américains font face à deux problèmes structurels qui les empêchent d'atteindre des niveaux acceptables de qualité éducative. D'une part, des enseignants sans la formation préalable nécessaire pour s'investir dans des démarches d'éducation active, d'autre part, le manque de temps pour porter une attention suffisante à tous les élèves, au-delà des différences observables quant aux rythmes de chacun. Les innovations éducatives proposées par la *Escuela Nueva*, déjà avancées par les propositions théoriques d'auteurs tels que Pestalozzi, Freinet, Dewey ou Montessori, offrent pour

Schiefelbein (1993) la possibilité de d'élever la qualité globale du système malgré ces handicaps.

L'auteur souligne par exemple l'encouragement du travail en petits groupes et de l'autodétermination des enfants en ce qui concerne la construction de leurs apprentissages, la mise en place de dispositifs de formation continue collective pour les enseignants, la promotion de dynamiques de participation parentale. Mais l'élément peut-être le plus important concerne un effort soutenu pour relier les expériences quotidiennes des enfants aux processus d'apprentissages disciplinaires développés. Un effort qui semble inclure par ailleurs une invitation aux parents et aux membres de la communauté locale en général à s'identifier avec le projet éducatif, dans le cadre d'une mise en valeur de composantes de la culture populaire. Deux exemples évoqués par Schiefelbein, bien qu'ils présupposent des résultats non suffisamment étayés en termes d'apprentissage des enfants et d'appropriation du processus de la part d'autres acteurs, illustrent bien l'intention de la démarche :

« Dans un atelier (...), les élèves confectionnent un plan du quartier (...) et y placent les noms de famille de chacun. Le résultat est qu'à la fin du processus, chacun des élèves est devenu un expert dans l'élaboration de plans et sa signification. Le plan est placé dans un endroit visible près de l'entrée principale de l'école. Les parents retrouvent leurs noms sur le plan et se sentent partie importante de l'école (...) » (Schiefelbein, 1993, pp.24-25).

« On demande à l'artisan du quartier, qui travaille l'argile, qu'il apprenne aux enfants à la manipuler pour qu'ils forment leurs premières lettres (...). L'artisan participe aux activités scolaires et son travail est valorisé, le maître obtient des matériels pour l'apprentissage et les enfants apprennent à lire d'une façon intéressante » (Schiefelbein, 1993, p.35).

Cependant, à la même époque, des auteurs comme Villar (1995) se montrent moins enthousiastes quant aux possibilités de développement futur de la *Escuela Nueva*. D'une part, les évaluations quantitatives sur son impact ne seraient pas concluantes³⁵. Mais plus important, le modèle accuserait un « refroidissement » en raison de la reproduction mécanique de stratégies éducatives de la part des maîtres, plus que leur adaptation contextuelle. Villar (1995) plaide dans ce sens pour l'adoption d'une stratégie plus robuste de formation des enseignants, notamment en ce qui concerne les outils théoriques nécessaires pour « faciliter » les processus d'apprentissage des enfants et pour « adapter » les contenus à la culture locale³⁶. Ceci au-delà de « la simple application instrumentale d'un modèle prédéfini », rôle auquel serait de plus en plus confiné l'éducateur (Villar, 1995, p.359).

4. La participation parentale dans les programmes du CONAFE au Mexique

Le travail développé par le CONAFE, le *Consejo Nacional de Fomento Educativo* (Conseil national pour le développement éducatif) du Mexique, constitue un exemple important d'appui de l'Etat aux initiatives d'éducation dite « non scolarisée ». Créé en 1971, cet organisme cherche à favoriser le développement d'alternatives d'éducation préscolaire et primaire pour les jeunes et les enfants appartenant aux secteurs les plus pauvres et

³⁵ Or, la *Fundación Escuela Nueva*, ONG actuellement chargée du programme, a été reconnue par la revue suisse *Global Journal* comme l'une des 100 meilleures du monde et la troisième plus importante en matière d'éducation. Source : El País.com, 18 février 2012 (<http://www.elpais.com.co/elpais/valle/noticias/fundacion-escuela-nueva-entre-cien-mejores-del-mundo>, consultée le 13 janvier 2014).

³⁶ L'auteur souligne « l'absence d'une théorie explicite sur l'apprentissage des enfants, sur l'importance de la culture locale dans le processus d'apprentissage, ainsi que la pauvreté dans développement de concepts tels qu'"apprendre en faisant", "apprentissage actif", processus inductif » dans la formulation du programme (Villar, 1995, p.380).

marginalisés de la population³⁷. Ceci notamment au sein de localités rurales et indigènes pour la plupart dépourvues de structures éducatives « formelles ». Outre les objectifs d'accès à ce genre de services, l'encouragement des processus de « participation sociale » ou « communautaire » est considéré comme un axe central du travail développé. Il s'agit d'une orientation qui considère l'institution scolaire comme acteur fondamental dans les processus de « reconstruction du tissu social » des communautés concernées (Ramírez et alli, 2012).

Entre autres initiatives, le *Programa de Educación Inicial No Escolarizada* (Programme d'éducation initiale non scolarisée) du CONAFE offre des services d'accueil pour des enfants jusqu'à l'âge de quatre ans et des prestations aux familles et en général aux adultes ayant la charge des mineurs (CONAFE, 2010). Il fonctionne sur la base de la qualification continue de volontaires appartenant aux communautés locales elles-mêmes, appelés « promoteurs » et qui sont pour la plupart des femmes. Ces « promotrices » bénéficient dans leur formation de l'appui de professionnels de l'éducation et de la petite enfance, qui assurent également la gestion générale des projets dans chaque localité. La description du programme met l'accent sur les avantages et les potentialités d'une telle démarche de travail avec des agents locaux, en termes d'identification à la culture locale et de reconnaissance de ce lien identitaire de la part des communautés.

Un document de l'organisme (Ramírez et alli, 2012) présente en détail tout un modèle éducatif et de participation parentale pour ses programmes. A partir de résultats d'études sur le sujet, il souligne l'impact positif de ces composantes pour la construction de processus éducatifs d'une meilleure qualité et la réussite scolaire des élèves. Le texte présente également un « schéma opérationnel » des dispositifs participatifs concrets à développer, avec des orientations et des objectifs spécifiques. Un ensemble de critères d'évaluation des actions développées est proposé, avec les résultats d'une démarche déjà accomplie.

L'objectif général du modèle vise le développement de processus de participation « dynamique », c'est-à-dire souples et respectueux des variantes dans la configuration de modalités de participation et des divers styles organisationnels des projets. Mais bien qu'on insiste sur le risque d'une participation articulée en fonction de rôles prédéfinis par l'institution éducative (Ramírez et alli, 2012, p.57), on souligne en même temps l'importance d'un travail de planification et de « scansion » ou « règlement » – *pauteo* – des objectifs des démarches participatives (p.16).

Se présentant aussi comme « collaboratif », l'approche suppose la préexistence d'objectifs éducatifs partagés entre la famille et l'école, préconise la « coresponsabilité » dans le travail qu'elles développent ensemble et encourage le développement de « pratiques sociales basées sur le dialogue et la coopération ». Le modèle se veut également « inclusif », respectueux de la diversité culturelle des communautés concernées (p.29).

Le document identifie deux domaines principaux pour le déploiement de dynamiques de participation parentale, avec des objectifs généraux et des actions concrètes susceptibles d'être développées. Il y a d'un côté le domaine de l'intervention des adultes dans les processus éducatifs auprès des enfants. Or, peu de références sont faites quant aux possibilités d'intervention directe dans le travail pédagogique quotidien effectué « en salle ». Les actions évoquées s'orientent de préférence vers l'acquisition de compétences et connaissances jugées nécessaires pour l'accompagnement des processus d'apprentissage et le développement de l'enfant. Le texte insiste sur l'encouragement de pratiques et d'habitudes considérées

³⁷ Source : <http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/Paginas/default.aspx>, consultée le 7 juin 2014.

favorables à ces processus³⁸ et qui facilitent la « continuité » des actions éducatives entre le foyer et l'école (p.17).

Le modèle général de fonctionnement des programmes du CONAFE explicite par ailleurs l'importance centrale d'une démarche de formation et d'orientation d'adultes, condition préalable aux actions éducatives orientées vers les enfants. Pour que leur développement intégral soit possible, il est « d'abord nécessaire d'avoir un impact sur le développement des compétences » des personnes en ayant la charge et « responsables des pratiques éducatives favorables » au développement des enfants³⁹. Ces actions, constituées pour l'essentiel d'espaces d'échange et de partage d'expériences et de connaissances, visent aussi bien les parents que la multiplicité d'« agents éducatifs locaux » intervenant dans la vie des enfants. Un accent particulier est mis sur la promotion de changements d'ordre culturel notamment en ce qui concerne le rôle éducatif des hommes (Ramírez et alli, 2012).

L'autre domaine de participation parentale identifié concerne les actions ayant trait à la gestion des structures préscolaires. Pour les auteurs, cette dimension contribue à l'amélioration continue de la qualité des services éducatifs offerts (Ramírez, 2012, p.38). La transparence dans la gestion financière des programmes semble un point crucial pour l'organisme, qui encourage l'implication des parents dans la supervision de l'utilisation des ressources fournies. Ce schéma cherche à favoriser des processus de « co-responsabilisation » des acteurs concernés dans les prises de décisions qui affectent les institutions éducatives (p.42).

Outre ces deux versants principaux pour le développement de dynamiques de participation parentale, le CONAFE insiste sur un travail plus large de promotion de la participation sociale ou « communautaire » et de formation des acteurs dans ce domaine. Au-delà des objectifs strictement pédagogiques d'un centre préscolaire, il s'agit de « promouvoir la participation collective dans un projet en commun, visant l'amélioration des conditions de vie » des populations concernées (p.27). Cette dimension rappelle les propositions développées par Dahlberg, Moss et Pence (2011) sur les institutions préscolaires comme des « forums » situés dans la société civile, dans lesquelles adultes et enfants participent ensemble à des projets d'intérêt commun. D'ailleurs, le texte du CONAFE mobilise à ce sujet les propositions bien similaires de Malaguzzi (2001) sur l'école comme espace d'échange démocratique entre adultes et enfants. Le rôle social des institutions éducatives est ici fort mis en avant, de même que le caractère « écologique » des programmes de ce type (Bronfenbrenner, 1986), à partir du présumé que « la communauté se voit “renforcée” par la rencontre entre familles et école ». Dans ce schéma, la participation des parents à l'éducation des enfants est considérée comme un facteur essentiel contribuant à la « cohésion sociale » (Ramírez et alli, 2012, p.21).

Ces éléments donnent l'image d'une approche complexe et ambitieuse, qui cherche à articuler plusieurs dimensions dans le cadre d'un processus de construction partagée avec les communautés locales. En effet, dans la formulation du programme, il s'agit tant de « sensibiliser la communauté » en ce qui concerne le bien-être des enfants et le respect de leurs droits, que de « renforcer le tissu communautaire » des groupes locaux (Ramírez et alli, 2012, p.25). Tout cela dans le cadre d'une implication forte et soutenue de la part des acteurs : « Il s'agit d'un processus de construction dans lequel tous les participants (...) deviennent des agents de changement de leur réalité » (p.25).

³⁸ Sous la forme de « profils de performance désirables », le texte propose un ensemble de compétences à développer par chacun des acteurs concernés, enfants et adultes, dans les différents domaines de l'action éducative en général et de l'action participative en particulière (Ramírez et alli, 2012, pp. 31-45).

³⁹ Source : <http://www.conafe.gob.mx/educacioninicial/Paginas/default.aspx>, consultée le 7 juin 2014.

Dans l'enchevêtrement de ces dynamiques à la fois éducatives et participatives, le document du CONAFE consigne aussi l'importance de l'« apprentissages situés » chez les différents acteurs concernés, enfants et adultes (p.30). La notion, étayée par des références à des auteurs tels que Rogoff, Lave et Wenger, renvoie dans le texte aux apprentissages qui sont « le résultat de la relation significative que les sujets établissent entre leurs expériences de vie et les contenus à développer » par les actions et stratégies d'intervention. C'est-à-dire que « l'apprentissage visé par le modèle ne se limite pas aux contenus disciplinaires » des programmes, « mais également et surtout à l'ensemble des compétences pour la vie que les enfants, les jeunes et les familles utilisent et développent quotidiennement » (Ramírez et alli, 2012, p.30). En ce sens et en s'appuyant sur Malaguzzi (2001), le document souligne l'importance des processus d'apprentissage développés non seulement à l'intérieur des établissements mais aussi à l'extérieur de ceux-ci. Des processus qui permettent « créer des atmosphères et des événements de grande importance existentielle et formative » tant pour les enfants que pour les adultes (Ramírez et alli, 2012, p.16).

La richesse du modèle général proposé par le CONAFE me semble cependant éclipsée compte tenue de trois questions. Un premier point est le manque de réflexion sur les possibilités de participation parentale dans les pratiques quotidiennes d'*educare* développés « en salle » auprès des enfants, ses enjeux et ses limites. Ceci, au-delà du rôle pouvant être joué dans ce sens par les « mères promotrices », au-delà aussi de l'importance accordée à des processus d'apprentissages ayant lieu à l'extérieur de l'établissement et pouvant être investis par les parents. En relation avec cette question, un deuxième point concerne l'excessive importance que l'organisme accorde à l'identification de compétences éducatives à développer par les adultes. Si cette démarche peut constituer le résultat valable d'une expérience cumulée ou se justifier en termes de stratégies de développement institutionnel, elle donne l'image d'une suprématie des prédéfinitions expertes sur les « bonnes pratiques éducatives » à développer et d'une hiérarchisation des relations avec les parents, en contradiction avec nombre d'autres propositions du modèle. Finalement, l'accent mis sur la dimension collaborative des processus participatifs, sous un modèle partenarial idéalisé qui délaisse l'analyse des asymétries entre les acteurs, risque de faire oublier l'inévitable conflictualité des démarches visant la coordination de l'action dans la vie sociale (Garnier, 2010b, pp. 9 et 105-106). De même pour l'adoption, à mon sens abusive, de présupposés sur une inhérente correspondance entre les objectifs éducatifs des familles et des institutions éducatives.

5. Le rôle des « agents éducatifs locaux » dans des projets soutenus par la Fondation Bernard van Leer

Des expériences du même type, se voulant des espaces privilégiés pour le développement de dynamiques participatives tant de la part des parents et des familles que des communautés locales concernées, sont exposées par la Fondation Bernard van Leer dans quelques unes de ses publications. Un rapport de 2001 présent ainsi des programmes développés dans plusieurs pays d'Amérique Latine – Brésil, Nicaragua, Argentine et Honduras – mais aussi au Portugal, notamment avec le soutien d'ONGs ou d'organisations d'église dans certains cas (Fundación Bernard van Leer, 2001). Une attention particulière est portée à l'effectivité de ces démarches sur le « développement précoce de l'enfant », considéré comme l'un des facteurs principaux pour juger de la « productivité » des stratégies participatives mises en place, ainsi qu'aux possibilités d'évaluation des initiatives.

Les projets présentés se situent tous dans des contextes de pauvreté ou de vulnérabilité, notamment en zones rurales ou semi-urbaines avec des populations relativement isolées ou

disposant de faibles niveaux d'équipement en matière de services sociaux fondamentaux. Ces localités manquent en particulier d'alternatives formelles d'accueil de la petite enfance. Quelques expériences se réclament dépositaires d'une approche socioéducative spécifique, proche par exemple des postulats de l'éducation populaire, adoptant une perspective de genre ou développant des actions orientées au dépassement de situations de discrimination auprès des enfants et des familles concernées (Ulloa, 2001).

Au-delà de leurs particularités, des importantes similitudes sont repérables dans le modèle de travail adopté. Tous ces programmes font appel à l'implication d'agents éducatifs locaux, notamment des mères nommées selon le cas *cuidadoras*, « monitrices », « guides », « promotrices » ou « collaboratrices », pour le travail éducatif direct auprès des enfants et des familles. Loin de constituer de simples ressources secondaires ou d'appui, ces agents ont la charge des principales activités développées. Ces activités peuvent concerner l'accueil quotidien ou occasionnel de petits groupes d'enfants, des visites aux familles ou la réalisation de rencontres et d'ateliers destinés à l'échange entre adultes et leur accompagnement dans la fonction parentale. Quelques dispositifs proches d'une ludothèque, permettent également la réalisation simultanée et superposée de tous ces objectifs, dans un seul espace d'échange et d'accueil.

Tous les projets analysés supposent également la présence de professionnels détenant un rôle de formation auprès des agents éducatifs locaux. Différents espaces de qualification sont mis en place pour permettre à ces agents de progresser dans la connaissance théorique de différentes matières, non seulement en lien avec l'éducation et le développement des jeunes enfants mais aussi avec les différentes composantes de la gestion et le développement communautaire.

Le projet des « Mères guides », développé au Honduras avec le concours d'une fondation chrétienne, est ainsi relevé par Menotti (2001) dans sa composante centrale de promotion sociale de la femme. Cet élément témoigne d'un autre trait transversal à ces programmes, à savoir le dépassement des seuls objectifs relatifs à l'*educare* des enfants. Dans ce projet, les mères participantes sont qualifiées pour un travail de stimulation infantile précoce et d'orientation familiale, et elles « disséminent » ensuite leur savoir à l'ensemble des bénéficiaires concernées, dans des petits groupes de familles. Une approche similaire est repérable dans plusieurs autres expériences présentées dans le rapport (Fundación Bernard van Leer, 2001) : quelques mères participent d'un processus de formation, qui les conduit ensuite à agir en tant que « messagères » qui transmettent les savoirs acquis à d'autres membres de la communauté. Le modèle souligne les possibilités de développement personnel de ces femmes, en termes notamment d'une plus grande « estime de soi » et du développement d'habiletés relationnelles et communicatives. C'est le résultat du fait de s'insérer dans des espaces autres que le domestique, avec la découverte d'autres possibilités de réalisation personnelle. Des facteurs d'ordre axiologique et affectif – la prégnance d'un sentiment d'amour, la découverte vocationnelle qui lui est associée – sont mis en avant pour rendre compte des niveaux d'engagement de ces mères. L'analyse de Menotti (2001) sur l'expérience des « Mères guides » mobilise par ailleurs l'idée d'une disposition majeure ou capacité, chez les femmes, pour mener un tel travail de guidage et d'accompagnement des apprentissages parentaux et familiaux.

Un autre aspect central commun aux différents projets présentés par la fondation est l'importance accordée à l'encouragement de logiques de participation parentale. Cette question est à son tour en lien avec le modèle d'organisation et de gestion des programmes, qui pour la plupart permettent aux bénéficiaires eux-mêmes de nommer les responsables et représentants chargés tant de la gestion des expériences que du travail quotidien d'accueil. Dans sa présentation d'expériences gérées par des organisations communautaires en

Argentine, Lascano (2001) souligne l'implication des parents et des familles comme l'un des facteurs explicatifs du haut niveau d'identification des enfants avec les projets : « La tâche des organisations communautaires provoque chez l'enfant un sentiment d'appropriation des actions et des produits construits par les parents. La petite salle et la "notre", le parc et "à nous" » (p.23).

En relative accord avec des différenciations déjà évoquées (Blanco et alli, 2004 ; Ramírez et alli, 2012), quelques auteurs du rapport distinguent deux formes ou « niveaux »⁴⁰ principaux d'implication ou de participation parentale. D'une part la participation aux actions éducatives, d'autre part à celles à caractère « organisationnel » et/ou « d'appui » (Ulloa, 2001). Ces dernières peuvent inclure toute une palette de collaborations « matérielles », que ce soit au ménage des centres ou à la réalisation d'activités de financement. Une mention spéciale est faite aux possibilités de participation à la gestion et contrôle financier des initiatives, un aspect « apparemment administratif, mais qui a une connotation politique renvoyant à la crédibilité des actions et au maintien de la confiance » entre les acteurs (p.16).

En ce qui concerne la participation aux actions proprement éducatives, des alternatives de participation pédagogique hors de la salle de classe sont mises en avant par Ulloa (2001). De même que la réalisation d'ateliers « interactifs », des espaces conçus pour le développement de tâches didactiques entre parents et enfants, valorisés en tant que sources d'apprentissage partagé et d'acquisition de nouvelles expériences et connaissances pour la stimulation des enfants, mais aussi comme des lieux d'échange affectif. Le texte évoque à ce sujet le témoignage d'une mère participante :

« Par exemple, moi je ne suis jamais allée au préscolaire et maintenant je me sens comme un enfant dans le préscolaire, quand je dessine, quand je fais du découpage ou du coloriage, et ainsi comme je viens pour apprendre, ainsi mon fils vient pour apprendre (...), et il rit et se réjouit de ce qu'on fait (...). Ils [les enfants] nous regardent faire et apprennent de nous » (Ulloa, 2001, p.15).

Dans le même rapport, le texte de Lascano (2001) met en avant les possibilités de passage entre différentes modalités ou espaces de participation, notamment des activités centrées sur les actions quotidiennes d'*educare* à d'autres plus axées sur la gestion des expériences – financement, ressources, organisation⁴¹. Les observations d'Ulloa (2001) viennent compléter ces remarques. L'auteur souligne l'importance de ne pas imposer *un* modèle de fonctionnement participatif, mais de le faire émerger à partir du contexte et notamment « d'un rapprochement personnel » avec les personnes impliquées (p.17). C'est l'insistance sur la construction des possibilités de participation « à partir des parents eux-mêmes » (p.18).

Des énoncés plus évaluatifs avancés dans les présentations des différentes expériences, insistent sur une certaine injonction s'orientant à la formalisation progressive des structures dans le but d'obtenir une plus grande stabilité des actions entreprises, notamment en termes de ressources financières. La section finale du rapport (Kotliarenco et Cortés, 2001) insiste sur l'urgente nécessité de développer des définitions opérationnelles et conceptuelles partagées pour l'évaluation de ces programmes, dont la complexité inhérente est de viser différents types d'acteurs à la fois – enfants, parents, communautés – et de se développer au sein même

⁴⁰ Des auteurs comme Ulloa (2001) alternent l'utilisation des deux termes – « formes » et « niveaux » de participation –, ce qui laisse parfois entendre une hiérarchisation des modalités d'implication des parents.

⁴¹ L'auteur souligne néanmoins combien ces espaces restent davantage investis, respectivement, par mères et pères, en raison de représentations socioculturelles sur le rôle de la femme dans l'éducation des enfants et dans la gestion de l'univers domestique, mais aussi à cause de déterminants d'ordre économique – les contraintes imposées par la nécessité de survie des foyers –, qui emmènent les hommes à moins s'investir dans les actions quotidiennes d'*educare*.

des espaces sociaux d'intervention. Outre les faibles ressources allouées, cette complexité expliquerait la partialité et manque de comparabilité des démarches d'évaluation entreprises.

6. Le travail de la Fondation FESCO en Colombie : des *Madres Comunitarias* aux *Escuelas Familiares*

En Colombie, l'expérience développée par la *Fundación para el Desarrollo Integral del Menor y la Familia*, FESCO, et soutenue en partie par la fondation Bernard van Leer, témoigne de l'évolution d'un projet d'accueil préscolaire pouvant être qualifié de « non formel » vers d'autres possibilités de travail avec la communauté. Dans le rapport présentant l'expérience (FESCO, 2004), outre la mise en avant du rôle des agents éducatifs locaux et l'importance des stratégies d'accompagnement à la fonction parentale, l'on remarque le poids d'un schéma de dialogue permanent avec les populations concernées, dans le cadre d'une progressive maturation institutionnelle.

Le projet en question trouve ses origines dans une initiative gouvernementale. A partir de 1987, le *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*, ICBF, rattaché au ministère de la santé du pays, est chargé de la mise en place d'un réseau d'accueil préscolaire spécifiquement orienté vers les enfants de moins de sept ans vivant dans des contextes d'extrême pauvreté : le programme *Hogares Comunitarios de Bienestar* (« Foyers communautaires de bien-être »). Ce programme se base sur la qualification de « mères communautaires » pour un travail d'accueil au foyer d'un groupe de 15 enfants du même secteur, durant le temps de travail de leurs propres mères. Les « mères communautaires » assurent un service d'alimentation pour ces enfants et réalisent des activités visant leur socialisation et développement émotionnel (FESCO, 2004, p.15).

Quelques années plus tard, le programme fait l'objet d'une intervention de la part d'un organisme non gouvernemental, la fondation FESCO. Cette fondation propose une approche éducative générale cohérente avec quelques formulations des pédagogies actives, notamment le refus des visions traditionnelles sur le développement d'un enfant passif dans ses processus d'apprentissage (p.5). Cette approche insiste aussi sur l'importance d'avoir un regard élargi et de développer un travail « intégral » sur l'ensemble des facteurs ayant une incidence sur le développement des enfants et avec l'ensemble d'acteurs concernés.

Dès ses origines en 1985, l'organisme en question développe un travail d'insertion dans le département de Caldas, dans la région centrale du pays. Le texte souligne les particularités des localités concernées, marquées entre autres par des situations de pauvreté, un bas niveau de scolarisation des populations adultes, le conflit armé colombien et la détérioration du tissu social (p.3). La prégnance d'une situation de violence généralisée est mise en avant, ainsi que d'autres problématiques sociales dérivées ou associées : maltraitance des enfants, non respect de leurs droits, addiction aux drogues et alcoolisme, délinquance juvénile. Bien qu'ils constatent la progressive transformation des styles éducatifs et des rôles familiaux dans le monde rural, les auteurs insistent sur l'incidence des facteurs énoncés ci-dessus sur la reproduction de modèles autoritaires vis-à-vis des enfants. D'où l'importance de promouvoir chez eux, à l'aide notamment des supports ludiques, le développement de compétences affectives, relationnelles et communicationnelles.

En 1992, FESCO formalise avec l'ICBF un accord de collaboration spécifique à la région en question. Dans un premier temps, les actions de la fondation se sont orientées vers un diagnostic approfondi de la réalité social de chaque localité concernée et au développement d'une nouvelle modalité pour le programme, jugée plus adaptée aux particularités des zones rurales. Ces actions sont à l'origine du nouveau *Proyecto Rural Familia y Niñez* (« Projet

rural famille et enfance »), avec un élargissement des marges d'action des « mères communautaires » sur deux plans. Le premier visait une démarche d'accompagnement à la fonction parentale dans la quotidienneté des foyers des enfants, sous la forme de visites mensuelles destinées à la discussion d'une thématique spécifique et dans le but général d'améliorer la qualité des relations familiales (p.16). Y est souligné le processus d'adaptation et les résistances initiales des communautés – notamment la récurrente auto-exclusion des hommes – face à ce nouveau dispositif, supposant l'accès d'agents externes aux foyers. Le deuxième nouvel axe d'action concernait la mise en place d'espaces de rencontre plus larges, des « ateliers de formation » pour les familles dans leur ensemble en compagnie des mères communautaires. Ces dernières recueillaient dans leurs visites aux foyers les expériences des familles, en identifiant des éléments clés pour approfondir, dans les ateliers, des sujets complexes comme la violence ou le machisme dans la famille (p.18).

En complément de ces deux nouvelles orientations, le dispositif de qualification des mères communautaires est renforcé et élargi, dans le but d'incorporer leurs suggestions sur les possibilités de développement futur du programme. Cette démarche a comme résultat la rédaction d'un document qui constitue à la fois la systématisation d'expériences vécues jusqu'à ce moment, et une proposition d'orientations de formation à approfondir. L'élaboration d'une nouvelle stratégie de qualification est ainsi le produit d'un processus participatif de documentation d'expériences cumulées.

Après plusieurs années de fonctionnement, en 1997 la fondation FESCO entreprend une évaluation d'impact du projet sur un modèle participatif, notamment avec des ateliers et des groupes de discussion. Il en résulte la mise en place, en 1999, d'une nouvelle modalité de fonctionnement, le projet *Escuelas Familiares*, les « Ecoles familiales ». De façon similaire à l'ancien projet, celui-ci fonctionne « sur les principes du jeu, du dialogue et de la réflexion à partir des expériences quotidiennes » des familles (p.5). Il cherche à compléter un mode d'accueil souple pour les enfants avec des dispositifs destinés à l'échange entre les acteurs concernés. Mais le projet incorpore plusieurs autres nouvelles composantes. L'une d'entre elles cherche à ouvrir nouvelles possibilités de formation pour des « leaders » communautaires, dans une visée de continuité des processus déjà entamés et des stratégies développées par FESCO. L'un de ces espaces, dont l'origine répond aux demandes des leaders communautaires eux-mêmes, concerne la qualification pour le développement de projets communautaires visant l'amélioration des conditions de vie des familles. Les jeunes sont aussi l'objet de nouvelles interventions, orientées à leur développement personnel et à l'acquisition de compétences contribuant au bien-être de la communauté (p.25).

Les « écoles familiales » incorporent également une nouvelle figure : les « agents éducatifs » locaux. Présentés comme gages de la durabilité du projet, ils détiennent un rôle stratégique. A différences des « mères communautaires », qui développent un travail d'accompagnement direct des familles et des enfants, ces agents semblent avoir une fonction plus large de coordination du fonctionnement global du programme. Ils « se déplacent en permanence dans la communauté, en générant des processus d'interaction entre les familles, les enfants, les enseignants [chargés de la qualification des mères communautaires], les leaders communautaires et les mères communautaires elles-mêmes » (p.21). Outre l'appartenance aux localités sur lesquelles ils travaillent, il leur est demandé d'avoir achevé leurs études secondaires et d'être proposés pour le poste par les communautés elles-mêmes. Ces agents sont à la fois « l'image de la fondation FESCO devant les communautés » et les représentants des communautés devant FESCO et d'autres institutions. Leur processus de qualification est « permanent et progressif », et ils atteignent des niveaux plus élevés de formation sur un plan conceptuel (p.22).

A partir de 2000, le programme a fait l'objet d'autres actions successives de systématisation et d'évaluation participative. Un centre de documentation ouvert au public a vu le jour et des actions de collaboration avec des universités de la région ont été établies pour la formation des acteurs communautaires. Le texte soulève l'expérience générale comme un processus de construction progressive de savoirs et de méthodologies, qui a pu se répandre par différents territoires et maintenir un lien de permanente collaboration avec d'autres organisations locales. Une hausse soutenue du nombre de participants ainsi que de leur niveau de professionnalisation, lui ont valu une reconnaissance dans l'entourage (FESCO, 2004, P.33).

L'impact du programme serait en grand partie imputable, selon les auteurs, au fait d'avoir intégré autour d'un intérêt soutenu pour l'enfance et la famille, plusieurs actions avec divers autres groupes. Des groupes qui se sont par ailleurs engagés dans une dynamique de progressive autogestion, l'effet des projets développés pouvant perdurer au-delà d'une réduction dans l'intensité de l'accompagnement de la part de fondation, les groupes pouvant les adapter aux nécessités changeantes des localités (p.23). Tel que le texte lui-même le souligne, il semble s'agir d'une expérience qui a su évoluer en fonction des attentes et des intérêts des populations concernées, en dépassant ses objectifs initiaux et en évitant un approche strictement assistancialiste (p.34).

7. Un préscolaire « communautaire » ?

Les modalités que l'on vient de présenter ne sont pas homogènes. Si certaines orientations générales sont relativement partagées – une souplesse de fonctionnement et une volonté d'adaptation aux contextes socioculturels, un rejet des approches éducatives dites « traditionnelles » et un appel à la participation des parents –, le seul élément objectivable commun à ces expériences – à l'exception peut-être de la *Escuela Nueva* – est le recours qu'elles font à des agents éducatifs locaux avec un certain niveau de qualification. Pour la plupart des femmes, ces agents travaillent certes avec les enfants, mais entreprennent aussi bien souvent des démarches d'« accompagnement » ou de soutien à la fonction parentale, seuls ou en compagnie de professionnels de l'éducation.

Les éventuelles dérives de ce schéma, développant des orientations normalisatrices ou moralisatrices à l'égard des familles, ou encore abusant de l'action locale et favorisant une éducation « pauvre pour les pauvres », selon l'expression de Fúlvia Rosemberg (2010), ne sauraient pas être délaissées et seront abordées dans les chapitres suivants. Or force est de constater que nombre de ces projets témoignent d'un modèle de fonctionnement qui, de façon délibérée ou non, dépasse les fonctions traditionnelles d'un lieu d'accueil pour la petite enfance. Des acteurs impliqués semblent s'engager dans des processus d'apprentissage relevant de sphères autres que l'*educare* des enfants. Dans ce cadre, les attentes et les demandes des *comunautés* locales, entendues comme les espaces communs de vie et d'appartenance des familles concernées, semblent jouer un rôle essentiel.

On a pu constater combien la négativité est présente dans les termes employés pour nommer ce genre de structures. Outre la faiblesse consistant à désigner une réalité en faisant référence à ce qu'elle n'est pas (Brougère et Bézille, 2007), la qualification de « non-formel » suggère en particulier l'équivalence entre l'absence de forme « scolaire » et l'absence de toute forme éducative, alors qu'il y a « d'autres formes éducatives non-scolaires que l'on trouve dans ce qui est abusivement appelé “non-formel” » (p.145). Quant aux termes « non-scolarisé » et « non-conventionnel », s'ils semblent surmonter cette dernière difficulté et expriment une distance par rapport au modèle scolaire « classique » ou traditionnel, leur rapprochement *de facto* avec l'expression précédente pose un problème d'incohérence et de manque d'exhaustivité. En effet, tel que le souligne Torres (1992) pour la *Escuela Nueva*

colombienne, des schémas éducatifs « différents » peuvent être identifiés au sein même du système public scolaire « formel ». Finalement, par rapport au terme « alternatif », une connotation négative me semble toujours à l'œuvre dans un vocable qui exprime un choix secondaire vis-à-vis de celui qui le précède en importance ou en visibilité – le préscolaire « traditionnel » ou « classique ». Par ailleurs, dans son usage courant, cette appellation me semble trop vite évoquer la présence de schémas éducatifs proches des pédagogies dites nouvelles, un élément repérable dans certains de ces programmes mais pas forcément transversal – encore moins exclusif – à ceux-ci.

Quoi qu'il en soit, nous verrons dans le chapitre suivant sur le système préscolaire chilien que ce sont bien les termes « alternatifs » et « non-conventionnels » qui s'imposent pour désigner le type de structures qui nous intéressent. Or quelques références mobilisent des expressions qui me semblent plus compréhensives : celles de « programmes communautaires » ou « à caractère communautaire » (Peralta et Fujimoto, 1998 ; Asesorías para el Desarrollo, 2006). A l'instar de Pérez et alli (1999), je serais tenté d'adopter ces expressions pour désigner l'ensemble de structures et d'expériences préscolaires présentées.

Cependant, l'emploi de ces termes ne résout pas tous les problèmes que l'on vient d'évoquer. Le choix pourrait de plus se confronter à des réserves quant à l'éventuelle idéalisation des réalités et des contextes auxquels on fait référence, le terme de « communauté » étant systématiquement utilisé, dans le discours social, dans un sens positif (Williams, 1976). Pour certains au contraire, le vocable ne manquerait pas d'évoquer l'apologie de valeurs opposées à celles d'un universalisme ethnocentriste⁴². Faut-il donc renoncer à ces appellations et rester sur des notions qui, telle que celle d'« apprentissages informels » (Brogère et Bézille, 2007) et malgré leur ambiguïté, pointent des réalités éducatives différentes et nous épargnent « l'occultation d'un pan entier de l'éducation ou de l'apprentissage » (p.118) ? Si cette recherche ne prétend pas de trancher définitivement cette question, l'analyse des données recueillies présentées plus loin pourra nous fournir quelques pistes au-delà de celles déjà avancées.

⁴² La notion de « communauté » renvoie fréquemment, dans un contexte européen et notamment en France, à celle de « communautarisme », véritable « opérateur d'illégitimation » que l'on oppose fréquemment, avec un sens péjoratif, « tout autant au républicanisme qu'à la laïcité, au nationalisme, à l'universalisme ou à l'individualisme ». Or dans la construction de ce « faux problème » on semble oublier le constat philosophique central dans l'origine du néologisme, aux Etats Unis au début des années 80 : que « l'individu n'existe pas indépendamment de ses appartenances, soient-elles culturelles, ethniques, religieuses ou sociales ». Source : *Le « communautarisme » : vrai concept et faux problèmes*, colloque organisé par le Groupe d'études et d'observation de la démocratie (Géode, université de Paris-X-Nanterre) et le Centre de recherches politiques de Sciences po (Cevipof), sous la direction de G. Delannoi, P.-A. Taguieff et S. Trigano, à l'IEPP, le 5 février 2004. Consulté sur Internet, http://www.scienceshumaines.com/-0acomunautarisme-2c-une-notion-equivoque-0a_fr_3959.html, le 13 décembre 2013.

Chapitre III :

Le contexte du préscolaire chilien

Au Chili, diverses structures d'accueil préscolaire reçoivent l'appellation de « non formelles » ou « non conventionnelles » et/ou développent un travail selon une approche pouvant être qualifiée de « communautaire ». Leur origine et histoire, de même que leur mode fonctionnement, filiation administrative et orientations pédagogiques sont diverses. Alors que certaines restent sur un modèle peu formalisé, fonctionnant avec de faibles ressources humaines et matérielles, d'autres ont entamé des processus de formalisation et incorporé des éléments d'un accueil dit « formel », notamment en ce qui concerne la professionnalisation des personnes en charge et la stabilisation de leur financement. Or toutes ces structures continuent de faire appel à la participation des parents et des agents locaux comme des éléments essentiels de leur projet.

Ces structures d'accueil se situent dans un contexte national plus large dont il faut tenir compte. Ce chapitre a pour but de présenter le fonctionnement général du système éducatif préscolaire chilien⁴³. Il s'agit d'abord de présenter des éléments marquant tant l'évolution historique que les orientations éducatives dominantes dans le système. J'examinerai ensuite le cadre institutionnel et administratif qui organise l'offre publique en matière d'accueil de la petite enfance : son fonctionnement général, les organismes intervenants et les principaux types de structures présentes. L'analyse évoquera également les principales orientations de recherche sur l'éducation préscolaire dans le pays. Tout cela dans le but de saisir les particularités et la place accordée aux expériences dites « moins conventionnelles » ainsi qu'à la « participation parentale » en tant que moyen ou objectif plus ou moins affiché dans les différents programmes. Cette question est à son tour décisive pour les choix effectués en termes du travail de terrain, que j'aborderais dans le chapitre suivant.

1. Les origines du *parvulario*⁴⁴

Selon Ruiz (2013), le système éducatif chilien se constitue de façon centralisée, sous le contrôle de l'Etat, durant la seconde moitié du XIX^{ème} siècle. C'est entre cette période et le début du XX^{ème} siècle qu'un préscolaire public voit le jour, en tant que composante d'un mouvement plus large visant la légitimation de l'Etat-nation par la voie de l'éducation des classes populaires.

Selon l'auteure, les premiers modes d'éducation préscolaire se sont orientés pour l'essentiel vers la garde et la protection des enfants « vulnérables »⁴⁵. Inspirées en partie du modèle des Salles d'asile françaises (Peralta, 2009 et 2012) et selon une approche caritative, ces structures s'accompagnaient souvent d'orientations marquées par l'enseignement de la discipline et de

⁴³ Je reprends à ce sujet nombre d'éléments développés récemment dans la thèse de Catalina Ruiz (2013) ainsi que dans les travaux de Cynthia Adlerstein (2012) et de Victoria Peralta (2009, 2012).

⁴⁴ Le mot *parvulo*, qui « se dit d'un enfant en très bas âge », vient du latin *parvulus*, diminutif de *parvus*, « petit » (Source : Dictionnaire de la RAE, <http://lema.rae.es/drae/?val=p%C3%A1rvulo>, consulté le 4 janvier 2014). Jusqu'au début des années 2000, les textes officiels chiliens parlent indistinctement d'éducation préscolaire ou *parvularia* (MINEDUC, 2001a). La seconde appellation, par ailleurs la plus souvent utilisée dans l'usage courant, est la seule employée par les *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*, sorte de curriculum national unifié arrêté en 2001. S'agissant d'une profession largement féminine, les enseignants du niveau préscolaire sont nommés *educadoras de párvulos* ou tout simplement *parvularias* (Ruiz, 2013).

⁴⁵ Cette orientation d'une offre publique d'accueil vers les populations défavorisées est maintenue selon Ruiz (2013) tout au long du XX^{ème} siècle.

devoirs moraux et/ou religieux (Ruiz, 2013, p.50-51). Cette approche générale est très vite marquée par la prise en compte de nouvelles perspectives pédagogiques européennes, notamment en ce qui concerne l'importance du jeu, le rôle actif de l'enfant dans ses apprentissages et la mise en place de programmes éducatifs en harmonie avec son « développement naturel »⁴⁶.

Pour Peralta (2012), c'est notamment l'influence des idées froebéliennes qui a déterminé un changement de paradigme et un abandon relatif des approches issues du modèle français. La perspective de Fröbel a été « nationalisée », adaptée aux contenus de la culture locale et en essayant d'éviter les imitations mécaniques du modèle (p.62). C'est dans cette perspective que le premier *kindergarten* public, fondé en 1906 par Leopoldina Maluschka, éducatrice autrichienne de l'École normale de Ganz (Peralta, 2006), devient un important centre promoteur de l'éducation *parvularia* chilienne (Ruiz, 2013). Mais l'élan des premières décennies du siècle s'estompe avec la première guerre mondiale. Plusieurs *kindergarten* ferment leurs portes, l'accueil des enfants se limitant par l'essentiel au secteur privé et l'expérience publique d'orientation froebélienne disparaît pratiquement (Peralta, 2012, p.63). Entre autres facteurs, le contexte socioéconomique de l'époque emmène l'Etat à se concentrer sur l'enseignement élémentaire, considéré comme plus importante pour le développement du pays que l'éducation préscolaire (Ruiz, 2013)⁴⁷.

L'éducation *parvularia* doit attendre jusqu'à 1926 pour réapparaître, dans le cadre d'une réforme éducative encouragée par le mouvement de l'école dite nouvelle ou active et l'implantation des conceptions montessoriennes et decrolyennes (Peralta, 2012). Mais le maintien de ces modalités pédagogiques dans leur forme pure dure peu. La plupart des expériences adoptent un modèle éclectique, mélange des approches froebélienne, montessorienne et decrolyenne, ce qui constitue la tendance générale jusqu'aux années 70 dans la plupart des groupes de *parvulos* attachés aux écoles publiques. Quant à l'approche Montessori, quelques expériences restent « fideles aux origines » ce qui continu d'être le cas jusqu'au présent dans des établissements publics et privés (Peralta, 2012, p.63).

La concurrence d'orientations différentes et d'intérêts sociaux divers semble inhérente aux conceptions originaires du système *parvulario* chilien. Cette situation fait très tôt l'objet de débats entre experts et éducateurs (Ruiz, 2013), débat qui pour Adlerstein (2012) reste d'actualité. L'auteure souligne combien la première phase d'institutionnalisation du préscolaire public chilien a été marquée par le développement de l'*Ecole Nouvelle* et l'adoption de ses orientations générales, mais aussi par la profonde discussion engagée sur la manière d'installer le « changement » prôné par ce mouvement (Núñez, 2007). Deux importants acteurs collectifs s'y opposaient : d'un côté, les experts de l'administration centrale, de l'autre tout un mouvement corporatif d'éducateurs et surtout d'éducatrices « de base », les « kindergartiennes ». Les premiers, des « éducateurs d'élite », cherchaient à entreprendre une réforme « du haut vers le bas », régie par des principes administratifs homogènes (Adlerstein, 2012), avec l'image d'une éducation *parvularia* « conçue par des savants, dirigée par des autorités éducatives (...) et mise en place de façon échelonnée par des inspecteurs, des directeurs et finalement des enseignants » (Núñez, 2009, p. 15). Quant aux secondes, au lieu d'une expérimentation scientifique et contrôlée administrativement, elles

⁴⁶ L'analyse de Peralta (2009) sur les origines du préscolaire public chilien témoigne de ce mélange d'orientations. En effet, la première *Escuela de Parvulos*, mise en place en 1864 sous la tutelle de la Municipalité de Santiago et dirigée par des religieuses appartenant à la congrégation des Sœurs de la Charité, s'inspire en partie de l'expérience des Salles d'asile françaises tout en incorporant des apports des pédagogues comme Pestalozzi (Peralta, 2012, p.61).

⁴⁷ Si ce niveau éducatif a été dès son début soumis à l'importance primordial accordée au niveau élémentaire, il conserve pour Ruiz (2013) une identité particulière appuyée précisément sur son nom – *le parvulario*.

prônaient le développement d'une politique « du bas vers le haut », avec liberté pour l'expérimentation et la créativité sur le terrain.

Pour Ruiz (2013) et Adlerstein (2012), c'est la rencontre et mise en concurrence de ces deux visions qui rendent possible, dans l'articulation des orientations éducatives prédominantes du système, la conjugaison d'intérêts sociaux apparemment irréconciliables à l'époque. D'un côté, la préoccupation oligarchique pour la moralisation du « bas peuple », et d'un autre côté la préoccupation progressiste pour le développement humain et intellectuel de l'individu, fonctionnel à la modernisation économique de l'époque (Salazar et Pinto, 1999a et 2002). Tout cela, en intégrant en même temps l'intérêt pédagogique d'une orientation froebélienne sur la formation d'un homme « pur » et l'idée du jardin d'enfants comme une institution « moderne » (Peralta, 2008), c'est-à-dire relativement « libertaire » à l'égard des enfants, dans le sens de contraire à l'adultocentrisme et la rigidité éducative que le XX^{ème} siècle cherchait à transformer (Adlerstein, 2012, p.34). A ces éléments s'ajoute, d'après Ruiz (2013), l'importance accordée dès le début aux modes de socialisation familiale, par rapport auxquelles le *parvulario* chilien se veut en continuité. Le système « adopte et respecte les règles, les mœurs et les traditions socialisatrices familiales, tout en essayant de construire des institutions avec une visée éducative », ce qui a pour résultat « un modèle large, complexe ou convergent des approches pédagogiques parfois contradictoires » (p.47).

2. Légitimation du modèle, ruptures et résistances

Durant les années 40 commence une deuxième phase d'institutionnalisation du préscolaire chilien (Adlerstein, 2012 ; Ruiz, 2013). Les objectifs des pouvoirs publics se focalisent dans la formation professionnelle. Plusieurs universités et centres de formation du pays incorporent les diplômes d'*educadora de párvulos* puis de *técnico en educación de párvulos* (« technicienne » en éducation préscolaire)⁴⁸, avec un accent mis sur le travail multidisciplinaire et la relation avec l'entourage familial des enfants (Ruiz, 2013). Peralta (2012) souligne l'émergence d'approches éducatives plus « intégrales », incorporant les principes du jeu et de l'« auto-activité », tant pour le travail effectué au niveau de la crèche que pour les groupes « de transition », à partir de quatre ans (p.64). Le travail de formation et de réflexion développé notamment au sein de l'Université du Chili semble essentiel pour la propagation des jardins d'enfants et la systématisation de pratiques pédagogiques (Rojas, 2010).

Selon Adlerstein (2012), il s'agit à cette époque d'un effort pour dépasser le regard sur le jardin d'enfants comme une institution isolée et d'aller vers l'installation d'un véritable « niveau » éducatif. Ceci dans un contexte où les gouvernements commencent à intervenir davantage dans les conflits sociaux, en élargissant les mécanismes de protection pour les groupes les plus défavorisés, notamment femmes et enfants. Ainsi les politiques publiques commencent à penser l'éducation *parvularia* comme un espace d'égalisation de droits sociaux ; non sans débat, le préscolaire commence à adopter une visée de compensation sociale et de protection de l'enfance.

Pour Ruiz (2013), le système se consolide et atteint une légitimation sociale vers la fin des années 60, notamment avec la création en 1970 de la *Junta Nacional de Jardines Infantiles*, JUNJI, le « Regroupement » ou « Comité » National de Jardins d'Enfants. Rattachée au Ministère de l'éducation, cette nouvelle agence a pour fonction de promouvoir et contrôler

⁴⁸ Pour Ruiz (2013), le statut de ces « techniciennes » est à rapprocher du travail effectué en France par les ATSEM, les Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles. Il s'agit d'un diplôme professionnel qui, à différence de celui de la *educadora de párvulos*, ne débouche pas sur l'obtention d'un titre académique.

l'organisation et le fonctionnement des structures d'accueil préscolaire du pays (JUNJI, 2005a). Elle va « contribuer énormément à une expansion rapide et permanente du secteur préscolaire par la voie de l'installation des jardins d'enfants dans des secteurs populaires » (Ruiz, 2013, p.56). Cette démarche est par ailleurs encouragée par des organismes internationaux tels que l'UNESCO et l'UNICEF, qui incitent les gouvernements du tiers monde à renforcer leurs politiques de protection de l'enfance comme moyen privilégié de lutte contre la pauvreté.

Cependant, en raison de la primauté budgétaire accordée à l'école primaire, une partie importante de cette expansion du préscolaire pour les enfants défavorisés se fait par la voie de modalités d'accueil « informelles, alternatives ou non conventionnelles » (Ruiz, 2013, p.56). Bien qu'il ait contribué à augmenter la fréquentation des enfants, le développement de ce type de structures a aussi pour Ruiz un effet de ségrégation du système éducatif préscolaire et de ralentissement du « processus de construction nationale d'un modèle d'éducation préscolaire démocratique, de qualité et centré sur les enfants » (p.56). L'on rejoint ici la critique avancée par Rosemberg (2010) sur la reproduction d'inégalités dans le cadre de la mise en place d'alternatives d'accueil « insuffisantes ».

Dans son travail au sein des milieux populaires, la JUNJI va aussi favoriser le développement de nouveaux apports curriculaires provenant du monde académique. Peralta (2012) souligne l'émergence du « Curriculum intégral », approche « flexible » qui rassemblait pour l'auteure les apports le plus avancés des pédagogies de la petite enfance et des sciences associées. Cette perspective s'installe dans les pratiques des professionnelles diplômées de plusieurs universités, mais avec des variations importantes selon le contexte et en raison de la diversité des institutions participantes et du manque de publications et de textes de références et d'appui. Cette situation se voit renforcée par l'idée, très présente dans les écoles de formation à l'époque, de l'autonomie de choix curriculaire de la part de la *educadora de párvulos* en tant que professionnelle de l'éducation (Peralta, 2012, p.64).

Durant les années de la dictature chilienne (1973–1990), l'irruption du modèle socioéconomique néolibéral se traduit, dans le champ éducatif, par la génération d'inégalités de base en raison d'une forte segmentation du système⁴⁹. Selon Ruiz (2013), ce mouvement va de pair, dans le domaine du préscolaire, avec un repli des visées éducatives précédemment encouragées par l'Etat et leur substitution par des approches « palliatives et d'assistance », centrées sur la santé et la nutrition des enfants⁵⁰. Ces actions s'appuient en grande partie sur la collaboration bénévole d'acteurs locaux, notamment de femmes au chômage. Adlerstein (2012) évoque à ce sujet le maintien d'une perspective de compensation sociale, mais à partir d'une approche « philanthropique » : durant les années 70 et 80, le volontariat dans les jardins d'enfants a été pour l'auteure la façon de comprendre la « compensation » à l'égard de l'enfance défavorisée. La redéfinition des politiques sociales dans une approche d'assistantat et focalisée aurait de plus renforcé la participation du secteur privé (Rojas, 2010).

Peralta (2012) souligne également le manque de participation des familles et l'approche autoritaire développée dans nombre de projets éducatifs à l'époque, malgré la résistance de certains groupes d'éducatrices. Or l'auteure évoque aussi le développement, au cours des

⁴⁹ D'un côté, la configuration d'un marché scolaire accessible aux classes moyennes et favorisées, et d'un autre l'intervention minimale et décentralisée de l'Etat pour assurer l'accès à l'éducation des secteurs pauvres (Bellei et alli, 2010 ; García-Huidobro, 2007 ; Ruiz, 2010 ; OCDE, 2004 et 2011).

⁵⁰ Dont l'une des expressions emblématiques est pour Ruiz (2013) la création, en 1975, de la « Fondation Nationale d'Aide à la Communauté », FUNACO. Cet organisme, chargé de la coordination des programmes de soutien au bien-être social des enfants des secteurs démunis, a notamment mis en place, dans différents quartiers populaires du pays, des « centres ouverts » d'accueil et des réfectoires populaires gratuits visant de préférence les familles les plus vulnérables en termes économiques et sociaux.

années 80, d'un ensemble de démarches « non formelles » qui se répandent au sein des quartiers défavorisés, à la marge ou en parallèle des initiatives officielles « verticales », notamment avec l'appui d'organisations non-gouvernementales⁵¹ (p.64). Tout en faisant appel elles aussi à l'action locale non rémunérée, ces démarches semblent se démarquer d'une orientation strictement assistantielle tel que l'évoque Palma (1998, voir le chapitre 1). La reprise des qualificatifs d'« alternatives, non formelles ou non conventionnelles », employée par Ruiz (2013) pour faire référence aux structures développées dès le début des années 70, renvoie ici explicitement à l'importance attribuée à la participation des familles et des communautés locales dans les initiatives pédagogiques développées (Ruiz, 2013, p.57 et 61). La plupart de ces structures fonctionnent en effet sous la direction d'un éducateur professionnel assisté par les mères des enfants, dans des espaces locaux appartenant aux collectivités et développant des programmes adaptés aux besoins des familles du quartier⁵².

Ainsi, à partir de la fin des années 60 au Chili, le développement des structures préscolaires dites « alternatives ou non conventionnelles » traverse différentes périodes et est affecté par le contexte sociopolitique changeant de l'époque. Il semble dépendre de plusieurs facteurs différents : un appel – pouvant parfois être qualifiée d'abusif – à l'action locale bénévole, l'irruption des démarches gouvernementales « assistancialistes » et la réaction « participative » des organisations et communautés locales, qui développent une « alternative » (Palma, 1998).

Sur un autre plan, Peralta (2012) souligne les progrès curriculaires de l'époque malgré les difficultés évoquées. Paradoxalement, l'élaboration de programmes officiels pour le niveau aurait incorporé des contenus théoriques contraires aux pratiques éducatives dominantes, en prônant l'adoption d'approches humanistes et personnalistes et l'utilisation de curriculums souples et respectueux des enfants et de leurs familles. L'auteure fait l'hypothèse que le niveau *parvulario* ne représentait pas une « menace » pour le régime autoritaire, ce qui aurait conduit à valider sans trop d'examen des propositions pédagogiques « qui ne s'accordaient pas avec ce qui se passait dans la pratique » (p.65). Peralta constate aussi pour cette période l'irruption de nouvelles tendances éducatives, certaines venues d'ailleurs comme le « curriculum cognitif » de la fondation américaine *High Scope*, d'autres développées au sein des institutions de formation nationales. C'est le cas de l'approche éducative dite « personnalisée » et sa systématisation notamment de la part de professionnelles diplômées de l'Université du Chili. Ces deux approches commencent à s'installer comme les références principales dans la formation d'éducatrices à l'époque et se répandent dans des jardins d'enfants emblématiques. L'auteure reconnaît également le rôle de certaines ONG et centres de recherche non officiels en ce qui concerne le développement d'autres visions éducatives « alternatives » (p.65). Tous ces apports configurent pour Peralta (2012) le panorama fort complexe du début des années 90, dans lequel coexistent des approches curriculaires parfois opposées (voir aussi Ruiz, 2013).

3. Des années 90 au présent

Délaissée par la dictature, le *parvulario* chilien connaît un nouvel essor avec le retour de la démocratie et se situe au centre du débat sociopolitique (Ruiz, 2013). Un premier élément saillant de cette période est pour Adlerstein (2012) l'adhésion du pays à la Convention des Droits des Enfants, qui marque une refondation du « contrat social » des institutions

⁵¹ Des démarches dont on peut supposer une certaine continuité avec les initiatives du début des années 70, évoquées par Ruiz (2013).

⁵² Nous verrons plus loin que des initiatives du même type, fonctionnant encore aujourd'hui, continuent d'apparaître également durant les années 90, nombre d'entre elles avec le soutien de la JUNJI.

préscolaires. Alors que ce contrat symbolique est basé durant les années 70 et 80 sur l'image d'un enfant objet de compensation et de philanthropie, à partir de 1990 un nouveau contrat renforce l'idée d'un enfant « citoyen et sujet de droits ». Dans ce cadre, les politiques de l'époque déclarent viser l'équité et la compensation sociale par la voie d'une éducation *parvularia* orientée par des idéaux démocratiques. Des orientations curriculaires générales se développent, avec notamment le travail d'élaboration des nouvelles *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (MINEDUC, 2001a), sorte de curriculum national unifié officialisé en 2001.

Cependant, dans un contexte de forte mise en avant de l'importance économique de l'éducation (Ruiz, 2013), ces politiques n'auraient pas réussi à se débarrasser complètement du langage et de l'idéologie du modèle néolibéral (Rojas Flores, 2010). Les actions entreprises se basent ainsi pour la plupart sur des orientations issues d'un paradigme dominant à caractère instrumental, le « paradigme de la simplicité » (Adlerstein, 2012) animé par le discours hégémonique de la qualité (Dahlberg et alli, 1999). Dans ce cadre, un consensus s'est établi pour Adlerstein (2012) sur le rôle privilégié de l'éducation « initiale » en tant qu'instrument de politique publique orienté pour résoudre les problèmes du développement socioéconomique (Adlerstein, 2012, p.36). Le discours officiel insiste ici sur deux arguments principaux. Il s'agit d'une part de la « rentabilité économique » à long terme des interventions précoces et en particulière de l'éducation préscolaire (Cunha et alli, 2005). Selon cette vision, l'accès aux services préscolaires contribue d'une part à développer les ressources humaines de la société et à réduire des coûts sociaux postérieurs – échec ou désertion scolaire, conduites antisociales ; d'autre part, l'accès à des programmes d'éducation préscolaire génère des effets ou des « externalités » positives au-delà des avantages directs pour les enfants (OCDE, 2006). Dans cette approche, garantir des places en préscolaire t encouragerait par exemple le travail féminin, notamment au sein des familles les plus défavorisées, avec comme conséquente l'augmentation de ressources qui en résulte. Avec ces deux groupes d'arguments, l'éducation préscolaire s'érige en instrument de politique privilégié pour contribuer au dépassement de la pauvreté et à la réduction des inégalités socio-économiques au Chili⁵³.

Persuadés de la position stratégique du niveau préscolaire et influencés par les recommandations des organismes internationaux (Ruiz, 2013), les gouvernements de la Concertation⁵⁴ font de son déploiement une priorité et augmentent de façon soutenue le budget qui lui est consacré⁵⁵. Le discours employé est double : en même temps qu'on insiste sur le droit des enfants à une éducation préscolaire de qualité, le domaine du préscolaire apparaît dorénavant comme socialement rentable, générateur de « capital humain avancé » (Brunner et Elacqua, 2003). L'accent sur la compensation sociale laisse la place à des considérations centrées sur la performance du système. Deux objectifs principaux sont mis en avant : d'un côté, l'élargissement de l'offre publique et l'égalisation des conditions d'accès, d'un autre l'amélioration de la qualité des services, avec des instruments comme une nouvelle

⁵³ Le même type d'arguments est avancé déjà en 1992 par Robert Myers dans son influent ouvrage *The Twelve Who Survive*. L'auteur offre une compilation de différentes recherches et arguments scientifiques justifiant l'importance de l'éducation de la petite enfance. Dans sa vision, l'éducation des jeunes enfants est plus rentable par rapport à d'autres stratégies et a un impact, au-delà, sur la réussite scolaire ultérieure des enfants, sur le rendement des programmes sociaux et sur la réduction des coûts des interventions ultérieures. Elle agit également en tant que subvention directe aux familles pauvres, la fréquentation des enfants permettant aux mères de travailler. Or l'auteur dépasse dans son analyse la sphère purement économique pour aborder aussi des questions d'ordre éthique et socioculturel.

⁵⁴ Coalition de partis politiques de centre-gauche au pouvoir entre 1990 et 2010, puis revenus au pouvoir en 2014.

⁵⁵ Les dépenses publiques destinées aux services d'accueil pour les enfants en âge préscolaire passent d'un 0,3% à un 0,5% du PIB entre 2005 et 2009 (Tokman, 2010, p.1).

politique de formation des éducateurs et notamment la mise en place de nouveaux dispositifs d'évaluation des programmes (Ruiz, 2013 ; Adlerstein, 2012).

3.1 L'augmentation de la couverture et de la fréquentation des services préscolaires

Les orientations du paradigme instrumental dominant sont pour Adlerstein (2012) à la base de la politique la plus connue et valorisée de la dernière décennie : une augmentation sans précédent de la couverture des services préscolaires⁵⁶. Cette politique a comme support essentiel l'incorporation de l'éducation préscolaire dans le cadre du nouveau système de protection sociale mis en place entre 2006 et 2010, durant le premier gouvernement de Michelle Bachelet (Ruiz, 2013). En ce qui concerne l'enfance, l'objectif principal de ce système est de garantir l'accès des populations défavorisées aux services éducatifs et de santé, notamment par la voie d'un accompagnement longitudinal de l'enfant qui commence lors du premier contrôle de grossesse de la mère et se prolonge jusqu'au début de la scolarité. L'on vise aussi à renforcer le rôle de la famille et à développer des réponses institutionnelles pertinentes, dans une approche axée sur les droits des enfants et sur une stratégie d'égalisation de chances depuis la naissance⁵⁷.

Comme résultat de cette politique, entre 2001 et 2006, 120 000 enfants sont incorporés au système (Pacheco, Elacqua et Brunner, 2005). Entre 1990 et 2009, on passe d'une fréquentation nette de 15,9% à 37,4%, et d'une fréquentation brute de 22,2% à 45% (MIDEPLAN, 2009)⁵⁸. En 2012, 85% des enfants de quatre ans fréquente une structure préscolaire, et plus du 90% des enfants de cinq ans sont inscrits dans le système éducatif (Economist Intelligence Unit, 2012). Certaines analyses soulignent l'augmentation de la couverture notamment pour les deux premiers quintiles de revenus de la population, c'est-à-dire le 40% des foyers les plus pauvres (Pacheco, Elacqua et Brunner, 2005; Fundación Integra, 2010).

Or l'accès au système préscolaire continue pour Ruiz (2013) d'être inéquitable. Des grandes différences existent en effet selon les revenus familiaux, les zones géographiques et l'âge des enfants (p.77). Selon l'enquête CASEN 2009, seulement un 32,3% des enfants de moins de six ans appartenant au premier quintile des foyers fréquentent une structure préscolaire, contre 52,8% du cinquième quintile. Plus largement, la probabilité de fréquentation augmente avec le niveau socioéconomique des foyers (Ruiz, 2013, p.77). Selon la même enquête, les enfants de moins de six ans qui habitent les zones rurales fréquentent beaucoup moins le niveau préscolaire que ceux des zones urbaines, avec des taux nettes de 26,4% et 41,3% respectivement. Quant aux différences selon l'âge des enfants, les différences entre la tranche 0-3 ans (19,2% de fréquentation nette) et la tranche 4-5 ans (74,1%) s'accroissent quand on prend en compte le niveau socioéconomique.

⁵⁶ Selon Ruiz (2013), le sujet de l'accès aux institutions préscolaires est devenu central dans les pays d'Amérique latine à partir des années 2000, vu le faible taux de fréquentation des structures existantes.

⁵⁷ Source : <http://www.crececontigo.gob.cl/>, consultée le 29 mars 2014.

⁵⁸ Le taux de fréquentation ou de couverture *brute* correspond au total d'enfants fréquentant une structure préscolaire comme pourcentage du total d'enfants entre 0 et 5 ans dans le pays, tandis que le taux de fréquentation ou de couverture *nette* est le total d'enfants *entre 0 et 5 ans* qui fréquentent une structure comme pourcentage du total d'enfants du même âge (MIDEPLAN, 2009).

Tableau n° 1 : Taux de fréquentation nette de l'éducation préscolaire (2009) selon le quintile de revenu des foyers et la tranches d'âge.

Etablie sur la base de l'information de l'enquête CASEN (MIDEPLAN, 2009)

Tranches d'âge	Taux nette/ Quintiles de revenu					Total
	Quintile I	Quintile II	Quintile III	Quintile IV	Quintile V	
0 – 3 ans	16,1%	17,2%	18,5%	19,3%	33,8%	19,2%
4 – 5 ans	66,8%	72,1%	74,5%	77,9%	91,2%	74,1%
Total	32,3%	35,1%	37,7%	40,0%	52,8%	37,4%

D'après l'analyse de Ruiz (2013), ces différences s'expliquent par des raisons tant économiques que culturelles. L'habitude d'envoyer les enfants dans des structures préscolaires serait très récente au Chili et correspondrait plutôt à une habitude d'une partie des classes moyennes et favorisées. Une grande partie des jeunes enfants des classes populaires reste au foyer jusqu'à la rentrée à l'école primaire. Il y aurait dans ces secteurs une perception forte ancrée sur l'absence d'avantage de ce niveau éducatif pour le développement des enfants. L'enquête CASEN 2009 (MIDEPLAN, 2009) montre à ce sujet la faible valorisation de l'éducation préscolaire au Chili (Ruiz, 2013). D'autres enquêtes (Santibáñez, 2008) ont souligné la représentation du rôle maternel comme centrale pour expliquer les faibles taux d'assistance aux structures préscolaires. L'image d'une « bonne mère » reste majoritairement, notamment dans les secteurs populaires, celle d'une femme toujours présente à la maison pour garder ses enfants, et/ou qui décide de les envoyer dans une structure préscolaire plus pour des raisons d'ordre économique – besoin de travailler – qu'éducatif.

Quant aux facteurs économiques, la rentabilité associée à la fréquentation des structures préscolaires serait peu évidente aux yeux des populations défavorisées (Ruiz, 2013). Comme nous l'avons déjà évoqué, la politique d'expansion de l'offre a été associée à l'entrée des femmes les plus pauvres au marché du travail (Adlerstein, 2012)⁵⁹. Or l'éducation préscolaire étant toujours non obligatoire, l'augmentation de la fréquentation reste liée aux décisions privées des familles ; et comme leur capacité de demande est inégalement distribuée, il subsiste un problème d'inégalité dans l'accès : plusieurs enfants ne peuvent pas traduire leur « nécessité » de fréquentation en « demande » effective (p.38). Dans l'approche de Ruiz (2013), le préscolaire chilien continue à faire face à une importante ségrégation éducative et à la reproduction des inégalités sociales, caractéristiques transversales au système éducatif global dont il fait partie.

3.2 L'élaboration des *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*

Selon Adlerstein (2012), outre les objectifs d'augmentation de couverture, d'autres politiques constituent aussi, pour l'essentiel, l'expression du paradigme instrumental dominant de la qualité et l'efficacité. C'est le cas de diverses actions entreprises visant le renforcement de la formation professionnelle et de la mise en place de dispositifs d'évaluation ou « de

⁵⁹ Au lieu d'une approche axée sur les droits des enfants. D'autres éléments de régulation du système, notamment des modifications sur le nombre et la qualification du personnel dans les différentes modalités d'accueil, sont évoqués par l'auteure pour mettre en évidence une stratégie d'augmentation de couverture « dont l'accent n'est pas nécessairement mis sur l'accès à des espaces pour l'apprentissage en fonction des droits des enfants, mais plutôt selon l'efficacité du système » (p.39).

renforcement de la qualité » pour les institutions éducatives publiques. Pour l'auteure, les orientations derrière ces actions et la façon dont elles sont développées témoignent d'une vision simpliste et mécaniciste des politiques éducatives préscolaires. Elles expriment également une prise en compte restreinte des seules variables « structurelles » de la qualité et de l'équité, avec une préférence pour les solutions compensatoires et massives, donc peu personnalisables ou adaptables à des contextes différents.

Sans renoncer à intervenir sur la compensation des inégalités dans la distribution des ressources éducatives, un autre paradigme prête pour l'auteure plus d'attention aux *subjectivités* des acteurs intervenant dans les processus éducatifs. Ce paradigme de la « complexité » en éducation des jeunes enfants (Adlerstein, 2012) s'appuie sur des visions postmodernes critiques qui mettent en cause l'hégémonie des considérations expertes pour la formulation et l'identification de problèmes. Ces visions reconnaissent la réalité éducative comme complexe et non programmable depuis l'extérieur. Elles s'intéressent à comprendre la micropolitique opérant dans les institutions de la petite enfance et la problématisation située des pratiques, en prônant et en développant un « discours sur la création de sens » (Dahlberg, Moss et Pence, 1999 [2011]) entre les acteurs concernés, leur reconnaissant la capacité de définir leurs propres conditions d'existence (Adlerstein, 2012, pp. 32 et 42).

Pour Adlerstein (2012), les *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (BCEP) (MINEDUC, 2001a), constituent – tout au moins dans leur formulation originaire – la cristallisation de ce paradigme alternatif dans l'agenda politique actuelle. Elles sont devenues un important cadre de référence dans l'élaboration ultérieure de différents programmes pédagogiques (Ruiz, 2013). Outre le fait de contribuer à installer de nouvelles questions sur l'enfance, sur ses institutions éducatives et sur la pédagogie, elles cherchent à favoriser l'autonomie dans la prise de décisions curriculaires au sein de chaque établissement et la prise en compte de la diversité dans la construction de projets éducatifs pertinents, culturellement situés (Adlerstein, 2012, pp.41-42). L'auteure souligne l'empreinte du paradigme de la complexité non seulement dans le produit qui constitue le document lui-même, mais également par rapport à son processus d'élaboration, marqué par la participation de plusieurs acteurs intervenant dans le champ éducatif préscolaire (gouvernement, universités, familles et enseignants), ce qui est relevé aussi par Peralta (2012).

Dans la formulation des BCEP il s'est agi pour Peralta (2012) d'un effort de « normalisation » de l'éducation *parvularia* de la part des institutions publiques. D'importants processus de réforme pour l'ensemble du système éducatif du pays, à l'exception niveau préscolaire, étaient déjà en marche et s'officialisent en 1996 comme une *Reforma Educativa* (Réforme éducative) générale. En même temps, devant le manque d'alternatives d'accueil dans les secteurs les plus dépourvus et la nécessité de flexibiliser l'offre, les années 90 avaient connu un élan dans la création de modalités dites non-formelles ou alternatives notamment pour les secteurs ruraux, éloignés, faiblement peuplés ou avec une présence importante de communautés indigènes⁶⁰. Pour l'auteure, cette diversification de curriculums et d'approches éducatives est l'une des raisons à la base de l'effort d'unification qui s'en suit, avec le processus d'élaboration des BCEP. L'objectif a été de rétablir les orientations de base propres à ce niveau d'éducation au sein des structures d'accueil : le rôle actif des enfants dans leur apprentissage, l'importance des approches éducatives « intégrales » et non partielles, le développement des schémas contextualisés à chaque zone et à chaque culture et la participation des familles dans la mise en place des projets éducatifs (p.66). Peralta (p.67) indique quatre orientations fondamentales à la base du document :

⁶⁰ Je présenterais un peu plus loin en détail les modalités fonctionnant actuellement.

- a) En raison de la professionnalisation de la plupart des agents éducatifs concernés et de l'expérience nationale en la matière, il a été choisi l'élaboration d'un curriculum « d'amplitude intermédiaire », c'est-à-dire orientant pour les aspects substantiels mais laissant suffisamment de place à la contextualisation souple des contenus et à l'implémentation de modalités d'accueil spécifiques. L'appellation de « bases » curriculaires tient à rappeler précisément cette « ouverture » pour la construction curriculaire différenciée, qui pour Peralta fait par ailleurs partie de la tradition nationale du travail à ce niveau.
- b) Les progrès dans les champs des neurosciences, de la pédagogie et de la psychologie ont conduit à l'organisation du curriculum en deux *cycles d'apprentissages attendus* (MINEDUC, 2001a): le Premier cycle, à partir des premiers mois de vie et jusqu'à trois ans environ, et le Second cycle à partir de trois ans, mais avec flexibilité en ce qui concerne la prise en compte des *aprendizajes limítrofes* (« apprentissages limitrophes ») autour de trois ans (Peralta, 2012, p.67). Tout un ensemble de changements paradigmatiques dans les conceptions du développement et de l'apprentissage enfantin ont étayé ce choix, qui cherchait à dépasser l'identification rigide d'apprentissages selon l'âge des enfants et à accepter la diversité résultant des multiples contextes socioculturels et familiaux des enfants et de leurs familles.
- c) Les principaux présupposés théoriques du référentiel s'articulent pour Peralta autour de l'idée centrale d'un enfant « personne-sujet » actif dans ses apprentissages, dans le cadre d'un contexte historique, social et culturel spécifique. Or, bien que dans la formulation du programme ce sont les propositions pédagogiques « le plus actuelles et consensuelles » qui ont été retenues, le choix ministériel a été de ne pas expliciter les courants considérés (Peralta, 2012, p.67).
- d) L'approche pédagogique de l'instrument a conduit à établir trois grands domaines « d'expériences d'apprentissage » – la formation personnelle et sociale, la communication et la relation avec l'entourage naturel et culturel –, en dépassant ainsi les approches « psychologues », centrées sur l'identification de « domaines de développement » (Peralta, 2012, p.67). Une séparation disciplinaire des apprentissages a été également exclue, en ce qu'elle a été considérée restrictive quant à la vision des processus enfantins et la recherche d'apprentissages « intégraux ».

Dans la vision de Ruiz (2013), la pluralité d'objectifs évoqués par les B CEP rend compte de l'ensemble de traditions et d'approches théoriques présentes dans le *parvulario* chilien et encourage la multifonctionnalité institutionnelle du système (p.132)⁶¹. En effet, ce qui caractérise pour l'auteure le système chilien contemporain est l'assemblage de logiques différentes. En même temps qu'une logique pragmatique fait référence à l'acquisition de compétences, un accent transversal est mis sur l'éducation et la protection (ou bien-être) « globales » de l'enfant, associées à sa spécificité. Tous les plans du développement enfantin – intellectuel, social, émotionnel, physique, éthique et artistique – sont pris en compte pour développer des stratégies qui lient étroitement soins et éducation. Dans cette approche, au même niveau que le développement de compétences cognitives, il s'agit de mettre en place

⁶¹ « Favoriser une éducation de qualité, de façon convenable et pertinente qui encourage des apprentissages significatifs en fonction du bien-être, du plein développement et de la transcendance des enfants en tant que personnes. Tout cela dans une étroite relation et complémentarité avec le rôle éducatif de la famille, favorisant sa continuité dans le système éducatif et sa contribution à la société, dans un cadre de valeurs nationales partagées et de prise en compte des droits des enfants » (MINEDUC, 2001b, p.22, traduction de Catalina Ruiz, 2013, p.140). Ces objectifs généraux se déclinent dans le document des B CEP sur plusieurs objectifs spécifiques.

des environnements « sains, protégés et accueillants », favorables au développement affectif et créatif des enfants (p.143)⁶².

Ces stratégies mettent aussi en avant l'importance des apprentissages faits à partir de l'expérience personnelle (p.142). Il s'agit « de permettre à l'enfant d'apprendre en prenant en compte ses envies, ses centres d'intérêts et ses besoins, et en ayant le moins possible recours à la contrainte. Les valeurs promues deviennent donc l'autonomie, l'indépendance, la liberté, pour découvrir et connaître par soi-même » (p.142). Pour Ruiz, dans le cadre d'un contexte de réélaboration des approches pédagogiques marqué par les idées libertaires et démocratiques, les théories dites constructivistes ont été bien reçues dans le scénario éducatif chilien. Avec « l'encouragement des apprentissages actifs et participatifs, construits par l'élève lui-même », ces approches se situent « comme une voie pédagogique pour éliminer toutes les représentations des pratiques autoritaires » (p.138). Ces visions convergent et s'associent avec les idées romantiques de Pestalozzi, Fröbel, Decroly et Montessori, pour donner l'image d'un curriculum flexible, axé sur le rôle actif de l'enfant et fondé sur le jeu et la participation de la famille (p.138).

Avec certains auteurs, l'on peut s'interroger sur le fait que les BCEP chiliennes sont encore aujourd'hui l'expression de visions d'un paradigme alternatif sur l'éducation des jeunes enfants. Peralta (2012) souligne que le processus de qualification interinstitutionnelle nécessaire à l'implantation de ce référentiel est resté inachevé. A partir des orientations macro du document, d'autres dispositifs plus instrumentaux ont vu le jour, notamment les *Mapas de Progreso del aprendizaje* (les « Cartes de progression » de l'apprentissage pour le niveau) (MINEDUC, 2008a) et les « Programmes Pédagogiques » pour les niveaux de transition (MINEDUC, 2008b et 2008c). D'après l'analyse de Ruiz (2013), ces instruments constituent pour l'essentiel des systèmes standardisés d'évaluation⁶³. Ils ont été fortement critiqués en raison de la reproduction d'un regard mécaniciste sur l'éducation *parvularia*, incarnant le paradigme de la simplicité (Adlerstein, 2012). Selon Peralta (2012), ces documents « d'appui » ont progressivement instrumentalisé les BCEP et dégradé leurs principaux atouts.

Selon Ruiz (2013), on aperçoit derrière ces nouveaux dispositifs l'irruption d'une logique éducative instrumentale, ciblée sur le développement de *compétences* à acquérir. Cette notion, provenant du monde du travail, envahit le domaine éducatif en raison de l'intérêt porté sur la formation de « capital humain », vitale pour la croissance économique. Elle est aussi cohérente avec le discours sur la qualité du paradigme dominant : « La qualité serait la mesure du degré selon lequel le service éducatif où les pratiques pédagogiques se conforment aux normes ordonnées depuis l'extérieur. Ces normes construites à partir de critères de mesures s'appellent compétences » (Ruiz, p.144). Ces instruments répondent ainsi, plus qu'aux intérêts nettement pédagogiques ou de développement infantin, à une demande d'efficacité du système (p.145). Il s'agit dans ce schéma de construire des référentiels standardisés de compétences clés à acquérir et d'en effectuer des bilans récurrents, permettant d'évaluer les résultats des processus éducatifs de façon uniforme et homogène.

⁶² Dans ce sens, le discours des BCEP peut pour Ruiz (2013) être considéré comme une sorte de psychologisation du discours éducatif : « Toute sa pédagogie se construit sur le principe du développement global ("intégral") de l'enfant ».

⁶³ « Les *Mapas de Progreso* sont équivalents à des standards de contenus. Ces standards décrivent les connaissances, les compétences et le niveau de compréhension des élèves sur un thème d'apprentissage, dans l'ordre dans lequel il se développe normalement. Ils correspondent à des critères ou standards de progression des compétences d'apprentissage, que les élèves du préscolaire doivent atteindre arrivés à un certain âge » (Ruiz, 2013, p.145).

3.3 Le discours officiel sur le « travail avec les familles »

Les BCEP évoquent un autre sujet important, celui du rôle des familles et des parents dans les processus éducatifs des enfants et du travail à développer avec eux. A partir d'une perspective manifestement écologique, mettant en avant l'importance du « milieu », de l'environnement proche pour l'éducation des jeunes enfants, ce document relève explicitement la participation des familles et des communautés comme l'un des principes clés de l'éducation préscolaire (MINEDUC, 2001a).

Selon l'analyse de Ruiz (2013), les BCEP reconnaissent et contribuent à légitimer le rôle insubstituable de la famille comme première éducatrice des enfants. Elles prônent également le développement de relations collaboratives entre la maison et l'établissement éducatif, et cela dans un double sens. Il s'agit en premier lieu de l'effort que les établissements éducatifs doivent accomplir pour « ouvrir les portes » à la construction des projets éducatifs avec les parents. L'objectif est d'assurer, par l'implication parentale, une plus grande continuité dans les processus d'apprentissage des enfants, avec une attention particulière à leurs conditions de vie spécifiques. D'autre part, en cohérence avec la vision d'un *parvulario* en continuité avec les processus de socialisation familiale, cette visée d'une « relation collaborative » comporte la considération d'une fonction d'accompagnement ou de soutien à la parentalité de la part des institutions de la petite enfance, notamment face aux difficultés liées à la précarisation socio-économique ou à la monoparentalité (p.147).

Ces questions ont été développées par la suite dans un document de politique spécifique, la « Politique de travail avec la famille » de la JUNJI (2005c). Ce texte relève l'importance de la participation des familles dans le cadre d'un effort global, visant l'amélioration de la qualité et de l'équité du système éducatif. L'on y fait allusion à des recherches qui prouveraient l'impact de l'action familiale sur la réussite des enfants, ainsi que les bénéfices de la participation des familles sur les parents et les enseignants.

S'inscrivant explicitement dans une politique plus large de promotion de la participation citoyenne, le texte souligne l'intérêt pour l'Etat de promouvoir le « capital social » et les relations de confiance, de solidarité et de coopération entre les individus. Il insiste sur les espaces ouverts au dialogue entre les différents acteurs concernés, « en favorisant la participation des parents (...) comme une façon d'exercer la citoyenneté et d'approfondir la démocratie, au-delà son incontestable potentiel en tant qu'apport au processus éducatif » des enfants (p.7).

Dans ce cadre général, cette politique se donne l'objectif de « favoriser la capacité des agents éducatifs institutionnels et des familles pour établir des alliances et pour développer un travail de partenariat, qui garantissent la participation des parents (...) et d'autres agents locaux dans le processus éducatif, afin d'améliorer la qualité des apprentissages des enfants » (p.12). Trois axes de travail s'orientant vers cet objectif sont évoqués, chacun avec plusieurs propositions d'action. Le premier axe concerne l'acquisition de la part des professionnels de compétences pour le travail avec les familles, notamment par la voie d'instances de réflexion, de qualification et de formation. Le deuxième aborde l'encouragement de l'adoption chez les parents de divers types de compétences, concernant leur rôle éducatif, l'exercice de leurs droits, la vie associative locale, leurs instances de représentation et leurs articulations avec d'autres organisations. Le troisième axe de travail concerne spécifiquement l'enjeu de la participation des familles dans le domaine pédagogique. Le texte souligne l'importance de favoriser le rôle des parents en tant qu'« interlocuteurs légitimes » dans les processus éducatifs des enfants, et plaide pour leur implication dans les différentes étapes d'élaboration des projets éducatifs des structures préscolaires – diagnostique, définition d'objectifs, mis en

place, contrôle et évaluation –, au-delà de la simple information ou demande de collaboration pour des activités ponctuelles.

Le document consigne que ce type de participation est le plus négligé concernant les possibilités offertes. Néanmoins, et tout en ayant reconnu la multiplicité d'espaces et de lieux dans lesquels elle peut se déployer, on insiste de préférence sur la mise en place d'alternatives formelles relevant plutôt de la discussion délibérative et de la transmission d'informations : les réunions, les ateliers, les entretiens individualisés, les commissions de travail, les journées et rencontres de réflexion, le recueil de suggestions. Cependant quand il s'agit d'évoquer les possibilités de participation directe des familles aux actions et activités pédagogiques quotidiennes, l'énonciation reste floue : « La famille pourra participer de façon individuelle ou collective, avec les agents éducatifs institutionnels, à la planification et réalisation d'activités pédagogiques dont les thématiques répondent aux intérêts et/ou expériences des familles. Cela peut passer par la voie de la libre participation des parents, tenant compte d'un processus pédagogique ouvert, souple et dynamique » (p.16).

De plus, et bien que la présence d'une dynamique d'apprentissage mutuel ou réciproque entre parents et professionnels soit relevée, la primauté des ces derniers est affirmée. En effet, pour que la participation s'actualise sous forme d'influence des parents sur les décisions, il serait indispensable que ces derniers « connaissent, comprennent et partagent les objectifs qui animent le travail éducatif (...) ainsi que leur apport concret à ce processus » (p.10), ce qui sous-entend une prédéfinition experte de ces éléments. Par ailleurs, afin que les actions entreprises avec les parents relèvent d'un « visée éducative », le texte insiste sur une situation de *leadership* technique inhérente au rôle des spécialistes.

Pour Cáceres et Alegría (2011), quelques années après la mise en place de cette politique, l'observation de pratiques participatives concrètes, développées au sein des jardins d'enfants publics de la JUNJI, montre un décalage avec le discours prônant l'*empowerment* des acteurs et le développement des leurs compétences. En cohérence avec les postulats de la politique analysée, les auteures assument un parti pris pour une vision de la participation en tant que droit social, dont l'importance est à mettre en avant notamment dans des contextes de vulnérabilité. Dans leur vision, la « participation idéale » correspondrait à une participation pleine aux prises de décision dans toutes les étapes du processus éducatif. Mais la réalité des jardins d'enfants publics serait toute autre, relevant notamment de logiques de participation « instrumentale », se limitant pour la plupart aux apports de ressources de la part des parents – des formes « d'intégration », selon la typification établie par Blanco et alli (2004).

Les auteures analysent aussi les modes de fonctionnement des instances représentatives comme les « Comités de Parents ». Pour la plupart, ils témoigneraient de possibilités d'association « restreinte », avec des réseaux sociaux internes et limités. Cáceres et Alegría (2011) insistent sur l'importance de renforcer ces organismes comme un moyen de favoriser les capacités d'association des parents. Plus largement, la vision des auteures rend compte d'un intérêt pour « institutionnaliser » la pratique participative, c'est-à-dire la concevoir en tant qu'outil pour la gestion publique, et ceci afin qu'elle ne soit pas considérée en tant que « gêne » ou facteur externe à cette gestion. Ce processus d'institutionnalisation concernerait notamment la qualification des acteurs et la diffusion de « bonnes pratiques » participatives.

Dans cette vision, il s'agit donc non seulement de juger la pertinence ou désirabilité de quelques formes de participation « idéale » en raison de la présence de logiques délibératives ou de prise de décisions chez les parents. Il s'agit également de relever toute l'importance accordée aux processus de *planification* et d'*institutionnalisation* de la participation, permettant par la suite de l'*évaluer*.

Ces deux composantes ne sauraient être séparées dans ce qui me semble être le cœur des conceptions dominantes sur la participation, présentées dans le Chapitre I. La « vraie » participation des parents dans le préscolaire, conçue en termes d'une participation sociopolitique ou citoyenne, passe par le fait de les impliquer dans des instances délibératives qui peuvent tout discuter, sauf la motivation censée être à la base de leur intérêts : contribuer aux apprentissages « de qualité » chez leurs enfants. Concernant cette « visée éducative », dont la formulation reste pour l'essentiel la prérogative des spécialistes, les parents ne sont pas invités à décider ou à négocier, mais bien à *comprendre*. Et c'est sur la base de cette orientation fondamentale que l'on cherche à encourager et à planifier la participation, avec des objectifs définis, bien fréquemment, au préalable et par des acteurs autres que les familles, les communautés locales et les parents.

Adlerstein (2012) apporte des considérations critiques qui rejoignent en partie les précédentes. Pour elle, bien que les postulats de la « Politique de travail avec la famille » l'inscrivent dans un paradigme de la complexité – en ce qu'elle propose de partager la tâche éducative entre familles et institutions éducatives –, dans la pratique elle opère depuis l'instrumentalité. En même temps qu'elle reconnaît la famille comme un acteur social avec pouvoir d'agir, cette politique insiste également sur la possibilité de compenser certaines carences parentales par la voie d'un travail expert (p.42).

L'auteure évoque d'autres conséquences ou dérives possibles. Dans son approche, le nouveau discours change le sens du rapport avec les parents. Ils occupent une double place : ils sont à la fois constructeurs et gestionnaires de la qualité, et bénéficiaires de celle-ci. Ainsi l'autorité de l'enseignant, qui depuis l'*Ecole Nouvelle* se construisait et se légitimait automatiquement en raison du savoir spécialisé possédé, s'estompe. En même temps que le jardin d'enfants et l'école « ouvrent leurs portes » pour décider et construire avec les parents, ces institutions « doivent aussi leur montrer qu'elles font les choses bien » (p.42). Cette situation semble comporter pour l'auteure le risque d'établir des rapports marqués par un caractère marchand, « où l'école est bonne notamment quand elle satisfait l'intérêt de ses clients, c'est-à-dire, quand elle réussit à s'accommoder aux demandes des parents » (p.42). Ces propositions sont à rapprocher des mises en garde avancées par Camus et alli (2012) concernant la présence d'une « logique d'accommodation » dans la relation entre parents et professionnels de la petite enfance, où il s'agit « pour les accueillants de se conformer au maximum aux attentes des parents » (p.26). Pour ces auteures, cette logique peut « s'alimenter d'une idéologie qui ferait de la participation parentale l'exercice d'un droit des usagers à déterminer, au même titre que les professionnels, les orientations et les pratiques du service auquel ils ont recours » ; une vision sur la participation qui « ne fait pas de place véritable au dialogue dans le cadre institutionnel et induit une confusion de rôle » (p.27).

4. Le fonctionnement actuel du système

Bien que non obligatoire, l'éducation préscolaire ou *parvularia* chilienne est officiellement reconnue depuis 1998 comme le premier niveau éducatif du pays (Peralta, 2012 ; MINEDUC, 2001b). Elle prend en compte les enfants avant leur intégration à l'éducation primaire à l'âge de six ans et s'organise comme déjà évoqué en deux cycles d'apprentissages (MINEDUC, 2001a), avant et après l'âge de trois ans. Cette division en deux cycles remplace l'ancienne séparation du niveau *parvulario* en trois « programmes » ou sous-niveaux selon la tranche d'âge des enfants : le niveau *Sala Cuna* (« Salle-berceau »⁶⁴) pour les enfants âgés de moins de deux ans, le niveau « moyen » ou intermédiaire de deux à quatre ans, et le niveau ou

⁶⁴ Pour simplifier, je parlerai des « crèches » chiliennes.

programme de transition en élémentaire, à partir de quatre ans (MINEDUC, 2001b). Toutefois, l'ancienne séparation en trois sous-niveaux reste largement utilisée. En effet l'actuelle différenciation de deux cycles, proposée par les BCEP, ne constitue pas un critère obligatoire pour la division des groupes, qui dépend des orientations curriculaires spécifiques adoptées dans chaque établissement éducatif⁶⁵.

De façon relativement analogue au reste du système éducatif chilien, l'offre de services préscolaires renvoie à une complexe diversité de prestations. Le modèle se caractérise par son organisation décentralisée, c'est-à-dire par son administration partagée entre les institutions autonomes de l'Etat, les mairies et des organismes privés qui assument devant l'Etat la responsabilité d'offrir des services et de maintenir des établissements éducatifs⁶⁶. Ruiz (2013) évoque à ce sujet l'existence d'un modèle « à double vitesse », avec une séparation nette entre un système préscolaire public et un système privé aux objectifs spécifiques à chaque établissement (p.46). A cette séparation l'on pourrait ajouter l'existence d'un sous-système *mixte*. En effet, les établissements publics peuvent être soit directement dépendants de l'administration centrale, soit *municipales* (« municipaux », c'est-à-dire dépendant des mairies), soit *particular-subsencionados* (privés subventionnés) lorsqu'ils reçoivent des subventions de l'Etat. Le programme officiel établi dans les BCEP est utilisé par la plupart de ces établissements.

Quant aux structures privées, très hétérogènes, elles sont présentes dans tous les niveaux sociaux (Ruiz, 2013) et fonctionnent soit de façon indépendante, soit rattachées aux établissements primaires et secondaires privés. Par rapport aux autorités ministérielles, ces structures jouissent par ailleurs d'autonomie administrative et pédagogique – elles ne sont pas contraintes d'appliquer les BCEP, le programme officiel du Ministère (p.40). Elles peuvent cependant se soumettre volontairement à un certain niveau de supervision gouvernementale, en raison de laquelle elles obtiennent le *Rol JUNJI*, une sorte de « certification de qualité » ou brevet octroyé par cette institution.

Le préscolaire financé par des dotations publiques vise au Chili les secteurs les plus défavorisés de la population. Son offre est assurée par trois institutions différentes rattachées au Ministère de l'éducation et qui opèrent en relative « cohabitation », avec des fonctions superposées (Tokman, 2010 ; Ruiz, 2013). Outre la déjà mentionnée JUNJI, la *Fundación Integra* (fondation de droit privé sans but lucratif) opère avec un financement de l'État en offrant des programmes semblables à ceux fournis par la JUNJI, pour les mêmes secteurs sociaux. Ces deux institutions se concentrent de façon préférentielle – mais non exclusive – sur les enfants âgés de moins de quatre ans et la plupart de leurs programmes et structures d'accueil reçoivent l'appellatif de *Jardines Infantiles* (jardins d'enfants). Enfin la gestion de l'Unité d'éducation *Parvularia* (UEP) du Ministère de l'éducation concerne les structures d'accueil pour les enfants à partir de quatre ans quand elles fonctionnent rattachés aux écoles élémentaires « non-privées » (municipales ou privées avec financement public), sous les noms de « kinder » et « prekinder »⁶⁷.

Le mode de fonctionnement de la JUNJI vient compléter ce panorama complexe. Tel qu'il a été déjà évoqué, cette institution ne se limite pas à une fonction de contrôle et de

⁶⁵ Le Ministère de l'éducation chilien insiste également sur la souplesse à observer dans le passage des enfants d'un cycle à l'autre, celui-ci pouvant s'effectuer quelques mois avant ou après l'âge de trois ans (MINEDUC, 2001b).

⁶⁶ Loi N° 18956 de la République du Chili, 1990.

⁶⁷ La survie de l'ancien classement de l'éducation *parvularia* en trois niveaux, qui correspond aux tranches d'âge 0-2, 2-4 et 4-6 ans, semble en relation avec cette organisation particulière et division des fonctions à l'intérieur du système public, témoignant d'une focalisation institutionnelle différenciée ayant comme point d'inflexion l'âge de quatre ans.

supervision⁶⁸ ; elle offre en même temps des services d'accueil préscolaire gratuits pour les enfants issus des secteurs défavorisés. Bien qu'administrant les structures d'accueil dites « alternatives », cette institution gère des structures qui, pour la plupart, ont un caractère « conventionnel », entrant comme on l'a évoqué sous l'appellation traditionnelle de « jardins d'enfants ». Ces jardins d'enfants peuvent être gérés aussi bien de façon directe par l'agence que par l'intermédiaire d'autres associations financées, avec lesquelles la JUNJI établit des « conventions d'administration déléguée » (Tokman, 2010). Dans le jargon institutionnel de la JUNJI, ces structures reçoivent le nom de « jardins d'enfants VTF » parce que financés *Via Transferencias de Fondos* – c'est-à-dire par la voie d'un système de transfert de fonds. Ce système permet notamment aux municipalités, mais aussi aux ONG et autres organisations privées sans but lucratif, d'obtenir un financement pour le fonctionnement d'un jardin d'enfants, en se soumettant en contrepartie à la supervision de l'agence gouvernementale. Tokman (2010) souligne l'importance de ce système dans le cadre de l'augmentation considérable de l'offre préscolaire entre 2006 et 2010⁶⁹.

Parmi l'ensemble des structures préscolaires faisant partie du « réseau » de la JUNJI, nous trouvons donc deux types principaux. D'un côté, des établissements relativement anciens, couramment nommés « jardins d'enfants classiques », créés par l'administration et qui en dépendent directement – les membres des équipes de salariés ayant le statut de fonctionnaires publics. Et d'un autre côté, des structures qui continuent à être gérées par des municipalités, des ONG ou d'autres associations, mais qui se sont soumises à la supervision de la JUNJI afin d'obtenir le droit au financement public – les « jardins d'enfants VTF ».

Cette situation rend plus complexe l'analyse du système éducatif préscolaire chilien. En effet, à partir du moment où une organisation rentre dans ce schéma, la JUNJI considère automatiquement son ou ses jardin(s) d'enfants comme faisant partie non seulement de l'ensemble de l'offre publique en matière d'éducation préscolaire, mais comme *appartenant aux programmes* de la JUNJI. Il s'opère un changement de statut formel : de structures privées à part entière, elles commencent à faire officiellement partie de l'offre publique de structures d'accueil.

Or, cette catégorisation reste purement administrative. Nombre de ces jardins existaient bien avant le début de ce système de financement et ils fonctionnaient avec des modèles pédagogiques et de gestion parfois similaires, parfois différents de ceux développés par les jardins d'enfants « classiques » de l'agence gouvernementale. L'inclusion de toutes ces structures sous cette étiquette peut cacher l'existence de divergences importantes concernant les approches éducatives et les modèles de gestion et d'encadrement déployés. C'est pourquoi, en termes analytiques, je préfère considérer les jardins d'enfants « VTF » comme

⁶⁸ Le rôle de contrôle de la JUNJI fait débat notamment en raison d'une certaine superposition de fonctions entre les acteurs institutionnels, la JUNJI et la *Unidad de Educación Parvularia* du Ministère de l'éducation, et le faible cadre réglementaire de l'éducation préscolaire au Chili. Tokman (2010) souligne le fait que les jardins privés ne sont pas obligés d'être « certifiés » par la JUNJI ni par une quelconque institution gouvernementale éducative pour fonctionner en tant que tels. L'auteure insiste également sur les duplicités et incohérences du modèle notamment en ce qui concerne le rôle de la JUNJI, responsable à la fois tant d'une partie importante de l'offre que de sa supervision et de celle de ses « concurrents » (p.7).

⁶⁹ Selon Adlerstein (2012), l'incapacité du secteur public à améliorer les résultats du système éducatif dans son ensemble a conduit à libérer les institutions éducatives des restrictions bureaucratiques de l'Etat, les rendre plus autonomes et ainsi plus sensibles aux demandes de la population, des organisations de base et de la concurrence du marché. Cette tendance présente pour l'auteure une variété d'arguments paradoxaux : certaines orientations proviennent des courants de la pédagogie critique et des perspectives postmodernes ainsi que des mouvements sociaux, d'autres se basent sur les visions néolibérales de la liberté des familles et l'efficacité du système. Une expression du mouvement est précisément le remplacement des jardins d'enfants publics directement administrés par d'autres « d'administration déléguée » ou gérés par des tiers.

un groupe à part marqué par des modalités mixtes qui présentent souvent des orientations et des cadres de travail différents de ceux des jardins d'enfants « classiques », gérés directement par la JUNJI.

Dans ce scénario et tel qu'il a été déjà évoqué, la séparation en trois niveaux continue d'être employée pour faire référence à l'organisation la plus récurrente du principal type de structure d'accueil « conventionnelle » du pays, le *Jardin Infantil* (jardin d'enfants). Avec les niveaux « moyens » pour les enfants entre deux et quatre ans, ce type de structure fonctionne aussi fréquemment avec des *Salas Cunas*, le niveau « crèche »⁷⁰, et plus rarement avec des groupes « de transition » pour les enfants de plus de quatre ans. Ces enfants sont en effet de plus en plus accueillis au sein des établissements scolaires, dans des groupes fonctionnant sous les appellations de *pre-kinder* et *kinder*.

Ce panorama général nous permet d'identifier trois grands secteurs en ce qui concerne la « filiation administrative » des structures d'accueil préscolaire au Chili : les structures *publiques et gratuites* de l'État, gérées directement par les institutions concernées (la JUNJI, la *Fundación Integra* et le Ministère de l'éducation, MINEDUC) ou par les mairies ; les structures à *caractère mixte*, qui selon les niveaux concernés sont gérées soit par des écoles privés payantes subventionnées par l'Etat (niveaux « de transition » ou *kinder* et *prekinder*), soit par des institutions qui se soumettent à la supervision de la JUNJI et reçoivent de sa part un financement pour la gestion de jardins d'enfants gratuits ; et les *structures privées*, à ma connaissance toujours payantes – sauf des exceptions pouvant exister par exemple dans des situations de bénévolat ou de soutien d'ONG. Le total estimé de 719.811 enfants de moins de six ans qui fréquentent les structures du système préscolaire (MINEDUC, 2012, p.2) se distribue de la façon suivante, selon la gestion administrative des établissements :

**Tableau n° 2 : Distribution de la couverture (niveaux de matricule) de l'éducation préscolaire chilienne selon la dépendance administrative des établissements.
Etablie sur la base de l'information de l'enquête CASEN (MINEDUC, 2012)**

Fundación Integra	9%	Total système Public (JUNJI, Integra, municipaux)	54%
JUNJI	27%	Etablissements Privés	10%
Municipaux	18%	Etablissements Subventionnés (mixtes)	35%

4.1 La place des structures d'accueil « non conventionnelles » ou « non formelles »

Outre les structures ou groupes d'accueil « traditionnelles » (jardins d'enfants, crèches et groupes de transition dans les écoles), des expériences à caractère « non conventionnel » se caractérisent souvent par le mélange de niveaux d'accueil dans des groupes « hétérogènes », sans distinction d'âge, entre deux et six ans. D'autres traits qui caractérisent le fonctionnement des modalités d'accueil dites « non formelles » sont aussi présents, notamment l'encouragement de l'implication des familles dans la tâche éducative, la mobilisation d'éléments présents dans les « environnements quotidiens » des enfants, le partage du rôle d'éducateur entre les professionnels et d'autres « agents communautaires » et la souplesse curriculaire et de fonctionnement – emplacement, fréquence et de durée de

⁷⁰ Les crèches chiliennes peuvent également fonctionner de façon indépendante, en tant que seul « niveau » du lieu d'accueil, comme dans les cas des crèches privées gérées par des entreprises ou des crèches publiques fonctionnant dans des établissements de santé.

l'accueil, matériels et contenus (Peralta et Fujimoto, 1998 ; Fujimoto, 2000 ; voir le Chapitre II).

Dans la vision de Blanco et alli (2004) et tel que je l'ai déjà évoqué dans le chapitre précédent, les structures dites « alternatives » semblent encourager davantage que les « conventionnelles » la participation parentale. Dans le contexte chilien, un certain nombre de ces structures affichent en effet explicitement et cherchent à développer une approche dite « participative ». Pour les auteures citées, cette participation peut s'exprimer dans l'apport de travail et de ressources matérielles et économiques, dans le développement de stratégies d'éducation familiale ou dans l'implication des parents dans le travail pédagogique lui-même. Mais l'on repère également dans plusieurs de ces modalités d'accueil la mise en avant d'une approche « communautaire », qui se traduit notamment par une reconnaissance des potentialités éducatives du groupe d'appartenance local. Ces structures cherchent ainsi à traduire les apprentissages « informels » des enfants au sein de cet espace de vie dans un projet éducatif explicite et partagé. D'où l'importance de deux orientations : d'une part, le fait de favoriser voire privilégier l'incorporation d'agents éducatifs locaux, et d'autre part l'étroit contact que ces programmes cherchent à établir avec les habitants et les organisations du quartier, afin de renforcer les espaces d'apprentissage et de découverte pour les enfants. De ce fait, ces expériences encouragent et font appel à la participation des familles et plus largement de la communauté locale en tant que composante structurelle de leur fonctionnement.

Ces modalités sont diverses quant aux orientations pédagogiques qu'elles développent, ainsi que par rapport à leurs origines et gestions administratives – associations locales, ONG, initiatives de volontariat, programmes financés par l'Etat, expériences hybrides de collaboration publique-privé. Dans certains cas, les projets éducatifs sont élaborés et exécutés complètement par des parents appartenant à la communauté ; dans d'autres en collaboration directe avec des professionnels de la petite enfance, avec des équipes pédagogiques composées tant d'éducateurs diplômés que de parents, surtout de mères des enfants eux-mêmes.

Selon un travail sur l'ensemble de l'offre préscolaire chilienne destinée aux enfants de moins de quatre ans (Asesorías para el Desarrollo, 2006), les programmes publics dits non conventionnels sont dans un processus lent mais soutenu d'expansion. Faute d'information systématisée fiable concernant le secteur privé et mixte (voir le Chapitre IV), je me limite à présenter dans ce qui suit les programmes à caractère non conventionnel de la JUNJI, que je considère comme l'institution chilienne de référence dans le domaine de la gestion de modalités d'accueil dans le secteur public.

Les programmes de la JUNJI

Afin de mieux saisir les différences entre les programmes dits « traditionnels » et « non conventionnels » de la JUNJI, il semble pertinent de présenter ici l'ensemble des programmes offerts par cette institution⁷¹ au moment de la structuration de l'approche au terrain :

- a) Le Programme *Jardín Infantil* fait référence directe à la structure d'accueil la plus traditionnelle et répandue au Chili : le jardin d'enfants. Dans la nomenclature proposée par la JUNJI, cette modalité est développée sous la responsabilité d'une équipe d'éducateurs ou éducatrices de jeunes enfants et de « techniciennes » en éducation de *párvulos*, en contact direct, régulier et soutenu (tous les jours, du lundi au vendredi)

⁷¹ Source :

http://www.junji.gob.cl/portal/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1441&Itemid=160, consulté le 10 juillet 2010.

avec des enfants âgés de moins de quatre ans, dans des établissements destinées spécifiquement à la tâche éducative. Les jardins d'enfants (JE) de la JUNJI sont censés être situés de préférence dans des zones urbaines et semi-urbaines, de fonctionner onze mois en journée complète et d'offrir un service gratuit d'alimentation pour les enfants participants. Comme nous l'avons signalé plus haut, ils peuvent être gérés aussi bien de façon directe par l'agence (« JE classiques ») que par l'intermédiaire d'autres associations financées (« JE VTF »).

- b) Le « Programme alternatif d'accueil » (*Programa Alternativo de Atención*), qui suppose lui aussi le contact quotidien direct des éducateurs avec les enfants, est sous la responsabilité d'un ou d'une seule « technicienne » de la petite enfance. Cette modalité ne considère pas le niveau crèche, mais il accueille des enfants à partir de l'âge de deux ans et jusqu'à leur entrée à l'école primaire, permettant dans certains cas la présence des enfants âgés de plus de quatre ans et la formation de groupes « hétérogènes », sans distinction d'âge. Selon les orientations de la JUNJI, le programme considère la famille comme acteur clé du processus éducatif et il est localisé de préférence dans des secteurs ruraux et semi-urbains. Ce programme est développé selon diverses modalités :
- i. JE « Familial » : Il fonctionne en demi-journée, avec une technicienne qui travaille tous les jours avec les familles des enfants.
 - ii. Jardin *Laboral* (« de Travail ») : Destiné aux enfants dont la mère travaille, il peut offrir notamment une extension des horaires d'accueil selon les besoins des familles.
 - iii. Jardin *Estacional* (« saisonnier ») : Destiné aux enfants dont la mère effectue des travaux temporaires, notamment dans les secteurs productifs de l'industrie agricole, la pêche et le tourisme. Il fonctionne pendant trois ou quatre mois de l'année, en été.
 - iv. JE « Interculturel », aussi nommé « Programme national d'éducation interculturelle » : Conçu pour des enfants âgés de deux à cinq ans appartenant aux ethnies indigènes chiliennes, où l'on travaille avec des curriculums nommés « interculturels », adaptés aux particularités de chaque ethnie.
 - v. Le « Programme d'amélioration de l'accueil de l'enfance » (*Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia*, PMI) : Il est conçu pour fonctionner au niveau local par la voie de projets éducatifs élaborés et exécutés entièrement par des parents appartenant à la communauté, avec le soutien de la JUNJI en matière de formation et de financement.
- c) Le « Programme éducatif pour la famille » (*Programa Educativo para la Familia*) est conçu pour « l'accompagnement des familles au foyer ». Les parents sont appelés à guider « à la maison » les processus d'apprentissage des enfants, avec le soutien de professionnels de la petite enfance et l'appui de matériaux didactiques. Au moment de l'approche au terrain il existait deux modalités :
- i. Le « Programme communicationnel », adressé à des enfants qui ne fréquentent pas des programmes formels d'éducation préscolaire. Il est développé par la voie d'émissions radiophoniques adressées aux familles et complétées par des fiches à travailler avec l'enfant.
 - ii. Le Programme « Connaissez votre fils » (*Conozca a su Hijo*) : Il est conçu comme un espace de formation de mères de secteurs ruraux avec des enfants de moins de

six ans, tenant compte du fait que ces familles n'ont pas d'accès à d'autres programmes éducatifs puisqu'ils habitent dans des secteurs éloignés et/ou à faible densité de la population.

L'ensemble de ces programmes donne l'image d'un continuum allant d'un pôle plus traditionnel et formel, avec des modalités fonctionnant dans des établissements éducatifs placés sous la responsabilité d'éducateurs ou d'éducatrices professionnalisées, jusqu'à d'autres où la présence de « responsables pédagogiques » reste floue ou dont leur niveau de formation peut être mineur. Ces modalités peuvent ne pas requérir la fréquentation de l'enfant dans un lieu différent du foyer, s'ouvrant en revanche à des possibilités de partage de la tâche éducative avec les parents et les familles. Ces caractéristiques rapprochent ces expériences des modalités d'accueil préscolaire « non formelle » identifiées par Fujimoto (2000, cf. Chapitre I).

5. Orientations de recherche sur le préscolaire chilien

En ce qui concerne l'état de la recherche chilienne sur le préscolaire, je m'accorde avec Ruiz (2013) pour souligner la dominance, à partir des années 90, de démarches à caractère évaluatif axées sur les thématiques de l'efficacité et de la qualité du système et de ses composantes⁷². Ces orientations générales se voient renforcées par des importantes études internationales (OCDE, 2001 et 2006) visant la construction de standards de qualité permettant de comparer les systèmes.

Pour Ruiz (2013), un premier versant dans cet ensemble de recherches se base sur des approches issues des neurosciences et de la psychologie cognitive et développementale. L'intérêt est de mettre en avant les effets positifs d'une éducation précoce pour le développement socio-affectif et scolaire des enfants (Bedregal, 2006 ; Bedregal et Pardo, 2004). Un autre versant concerne l'évaluation de la qualité des services éducatifs et d'accueil, que ce soit au niveau micro – l'incidence de certaines « ambiances éducatives » pour et développement de l'enfant (Herrera et alli, 2001) – ou macro – l'identification d'aspects à améliorer dans la formulation globale des politiques publiques (Eyzaguirre et Le Foulon, 2001 ; Bellei et Herrera, 2002). Finalement, un troisième domaine de recherche est en relation avec l'évaluation directe de l'impact de l'éducation préscolaire dans les performances scolaires futures des enfants (Contreras et alli, 2007 ; Mella et Reveco, 2000).

Dans ce cadre, la plupart des recherches chiliennes sur l'éducation préscolaire, outre la dominance d'approches dites comparatives et de considérations issues de l'économie et de la psychologie développementale, semblent s'intéresser bien davantage aux aspects pour ainsi dire performatifs du système éducatif. Tel que l'évoque Adlerstein (2012) dans son analyse des politiques mises en place durant les dernières années, on constate aussi dans le monde de la recherche la dominance d'un intérêt porté sur les variables « structurelles » censées déterminer la qualité et l'équité du système, et peu de place pour l'analyse des dimensions culturelles et des facteurs intersubjectifs intervenant dans les processus éducatifs – comme les différents types de rapports établis entre les acteurs intervenants ou leurs représentations croisées sur le sens et le rôle attribués aux structures d'accueil.

Ce sont précisément ces dimensions qui sont mise en avant dans l'analyse de Ruiz (2013) quand elle évoque le développement, aux Etats Unis et en Europe durant les dernières décennies, d'un ensemble de travaux critiques. Ces travaux rejoignent des perspectives postmodernes qui contestent l'hégémonie du « discours de la qualité » comme seule façon de

⁷² Ce constat n'est pas très différent de celui qu'on pourrait établir à partir d'un examen de l'ensemble de la recherche chilienne en éducation (Universidad Alberto Hurtado, 2007).

comprendre les institutions de la petite enfance (Dahlberg et alli, 1999). Ils portent entre autres sur l'analyse des valeurs sous-jacentes aux pratiques pédagogiques développées dans des contextes culturels divers (Tobin et alli, 1989 ; Brougère, Guénif-Souilamas et Rayna, 2007).

Certaines recherches chiliennes semblent se rapprocher de ces perspectives. En combinant des approches quantitatives et qualitatives, elles abordent des questions d'ordre plus culturel⁷³. C'est le cas des travaux de Santibáñez (2008) ou de Dussaillant (2012), qui s'intéressent aux facteurs associés à la demande de fréquentation des lieux d'accueil, et qui suggèrent l'idée d'une résistance forte présente chez les familles des secteurs défavorisés. Pour Ruiz (2013), la démarche ethnographique de Batallán et Varas (2002) contribue à soulever un point de vue différent, montrant l'importante demande de ces secteurs pour la garde et l'éducation des jeunes enfants et la progressive transformation des modèles éducatifs au sein des familles (Ruiz, 2013, p.32). Sur un autre plan, le travail de García-Huidobro (2006) souligne l'hétérogénéité présente dans la formation des enseignants et dans les capacités et aptitudes qui cherchent à être développées. Des analyses plus récentes abordent finalement la situation de l'éducation préscolaire chilienne depuis une perspective historique et critique, en soulevant par exemple les risques associés à la progressive « scolarisation » du niveau (Peralta, 2012) ou la prégnance d'un paradigme instrumental dans la gestion des politiques publiques associés (Adlerstein, 2012).

Dans le contexte chilien, peu de travaux abordent la question plus spécifique de la participation des parents et des familles en milieu préscolaire⁷⁴. Outre les démarches déjà présentées (Cáceres et Alegría, 2011 ; Adlerstein, 2012), l'étude de Valverde et alli (2009) souligne la difficulté, tant de la part des institutions de formation d'éducateurs que de celles chargées de la mise en place des politiques publiques dans le domaine du préscolaire, pour mettre en place des schémas qui encouragent la participation des parents et des familles tout en tenant compte de leur croissante diversité et des profonds changements des dernières années⁷⁵.

Un autre travail relativement récent mérite d'être évoqué en ce qu'il traite certains sujets proches de mes questions de recherche. L'étude, menée par une équipe de l'Université du Chili (2007), répond à une demande directe de la JUNJI visant le positionnement d'une « approche communautaire »⁷⁶ dans sa mission institutionnelle. La démarche se donne ainsi pour objectif celui de décrire le discours et les pratiques « communautaires et de réseau » existantes au sein des jardins d'enfants de l'institution (p.3). Les chercheurs soulignent notamment, tant de la part des parents que des professionnelles concernées, la présence d'une vision qui attribue à la structure d'accueil un important rôle d'« insertion communautaire », c'est-à-dire comme espace d'articulation des différents réseaux sociaux et institutionnels

⁷³ Cependant, certaines de ces démarches restent à mon sens proches des considérations dominantes axées sur l'efficacité et performativité globale du système préscolaire.

⁷⁴ Ayant comme référence un contexte plus élargi, le travail de Blanco et alli (2004) pointe aussi le relatif manque de travaux portant sur la question de la participation parentale en Amérique Latine. Bien qu'il existe quelques travaux cherchant à caractériser les types de familles participantes et à établir des relations entre la participation des parents et l'apprentissage des enfants, les auteures remarquent l'inexistence de recherches cherchant à comprendre le phénomène à partir des interprétations mobilisées par les acteurs eux-mêmes, ainsi que les types ou « styles » de participation effectivement développés (p.36).

⁷⁵ Comme le soulignent Blanco et alli (2004), la diversification des configurations familiales et la transformation des rôles traditionnels à l'intérieure de la famille auraient provoqué, durant les dernières décennies, une profonde mutation des modèles d'éducation domestique auprès des jeunes enfants (p.13).

⁷⁶ Ou d'un « travail avec des instances communautaires », dont la famille. Le rapport de l'étude signale en effet que, dans le discours de la JUNJI, la famille apparaît comme une instance « médiatrice du communautaire » (p.2).

agissant au niveau local. Ils évoquent aussi la configuration du jardin d'enfant de la JUNJI comme une « institution chaude » (p.6). Le terme renvoie à la disposition accueillante et « chaleureuse » affichée par les éducatrices, ouvertes au dialogue et à l'accompagnement de situations qui sortent du domaine strictement pédagogique, mais aussi et simultanément au fait de travailler avec des réalités sensibles et complexes, marquées par des diverses situations de vulnérabilité et de souffrance psychosociale.

Au-delà des objectifs évaluatifs et de standardisation de la démarche⁷⁷, cette recherche a l'intérêt d'identifier les facteurs associés au développement de dynamiques de participation parentale et d'apprentissage partagé entre les adultes concernés, tout cela dans le cadre d'un modèle de fonctionnement « conventionnel ». Parmi ces facteurs, il est à relever la présence d'une approche ou d'un « style » de travail marqué par l'« ouverture » vis-à-vis des parents, c'est-à-dire le développement de pratiques concrètes – visites, observation directe des pratiques éducatives développées, recueil de leurs avis ou propositions – leur permettant d'accroître leur connaissance du lieu d'accueil et/ou de s'impliquer dans son fonctionnement. Les chercheurs soulignent également le maintien d'un « climat de travail positif » basé sur l'établissement de relations de confiance, l'important rôle de *leadership* détenu par les directrices des centres et la présence d'éducatrices appartenant à la communauté elle-même, comme des facteurs qui contribuent à « projeter une image très positive du jardin d'enfants » dans l'entourage (p.14).

⁷⁷ Les auteurs évoquent explicitement la prétention de dresser l'image d'un jardin d'enfant « type » ou idéal en fonction du repérage d'un ensemble de « bonnes pratiques » communautaires (p.11).

Chapitre IV :

Approche méthodologique

Ce chapitre présente l'approche méthodologique de la recherche. La première section aborde les enjeux relatifs au travail de terrain : l'identification des types de structures à analyser et leur cadre de référence, le processus de constitution de l'échantillon et les stratégies d'accès aux structures finalement sélectionnées. La seconde section discute la pertinence du principal outil d'enquête utilisé, l'entretien collectif, avance des considérations sur la stratégie d'analyse employée et présente la distribution des entretiens effectués.

Ma recherche développe une approche qualitative, que d'après Kaufmann (2008) l'on peut largement associer aux postulats d'une sociologie compréhensive. Selon cet auteur, la construction de l'objet d'une recherche de ce type doit suivre le chemin d'une rupture épistémologique progressive, d'une « opposition relative » entre savoir expert et profane, dans un constant aller-retour entre la prise de distance critique et le « regard spontané d'origine », avec lequel on ne coupe jamais le lien (p.24).

En souscrivant à cette perspective, le processus de construction de mon objet de recherche est inséparable de l'élaboration de ma stratégie de production et d'analyse des données, la « méthodologie », qu'il s'agit ici d'explicitier. En effet, si « la réflexivité de la pratique est, en dernier ressort, le critère essentiel de qualité des méthodes de sciences sociales », cette réflexivité ne suppose pas moins de transparence sur l'utilisation concrète de la méthode (Duchesne et Haegel, 2008, p.115). Elle suppose aussi, de mon point de vue, la conscience du caractère toujours biaisé, en termes épistémologiques, des techniques utilisées et ses possibilités d'analyse. Pour le dire autrement, cette réflexivité suppose un effort constant pour expliciter la logique de production de la recherche, la singularité de ses facteurs déterminants et de ses limites (Beaud et Weber, 2003).

Avant de continuer, il convient d'avancer ici une précision complémentaire sur l'utilisation du terme d'« acteurs », déjà apparu dans les chapitres précédents, pour me référer aux personnes ou aux groupes de personnes dont la pratique est analysée. Si certains (Van Campenhoudt, 2012) semblent rapprocher de préférence l'emploi de ce terme aux théorisations dites « des réseaux », il me semble plus largement en lien avec les perspectives issues ou associées à l'interactionnisme symbolique (Blumer, 1982), à la sociologie compréhensive (Kaufmann, 2008) et/ou au constructivisme (Corcuff, 2001). Des perspectives qui partagent tous, de mon point de vue, l'idée générale que les espaces sociaux sont fondamentalement des espaces d'interactions et de négociation entre individus, que les êtres humains agissent à l'égard des choses en fonction du sens qu'ils attribuent à ces choses et que ce sens est dérivé ou provient de l'interaction sociale que chacun a avec autrui (Blumer, 1982). J'estime que ces postulats sont cohérents avec l'approche générale – théorique, méthodologique et épistémologique – de la recherche.

1. Choix des terrains et logique de construction de l'échantillon

Le choix du ou des terrains visés par une enquête qualitative s'éloignant des critères de représentativité statistique traditionnels, trouve souvent son point de départ dans les appréciations larges et au début imprécises que le chercheur porte sur son sujet et sur le

contexte qui lui est proche. De même, le processus de constitution d'un « échantillon »⁷⁸ ou plus précisément de la « sélection d'informateurs » (Kaufmann, 2008) ne peut que très difficilement se passer des connaissances et des intuitions préalables que l'on a.

En fonction de mes premières questions de recherche⁷⁹ et comme évoqué dans l'Introduction, je voulais analyser des expériences concernant de préférence des populations pauvres, vulnérables ou marginalisées et travaillant dans un cadre d'action peu formalisé. A partir de ma connaissance du préscolaire chilien, j'envisageais dès le début d'aborder deux types de structures dont l'analyse me semblait pertinente : les projets du programme « alternatif d'accueil » de la JUNJI nommé « Programme d'amélioration de l'accueil de l'enfance » (*Programa de Mejoramiento de Atención a la Infancia*), le « PMI », et les « jardins d'enfants communautaires » du « Réseau de centres d'éducation communautaire » (*Red de Centros de Educación Comunitaria*, CEC)⁸⁰.

Ces choix de terrain ont été retenus. Mais avant de présenter les caractéristiques générales de ces structures d'accueil, il convient d'explicitier le processus conduisant à leur validation. En effet, si l'analyse de ces structures me semblait de prime abord pertinent, il était indispensable de le justifier. Pour cela, une première approche exploratoire aux expériences semblait adéquate. Mais au-delà, il s'agissait de situer ces expériences dans un cadre de référence plus large tant pour expliciter mes critères de sélection que pour repérer d'autres types de structures susceptibles d'être analysées. Une démarche proche de ce que Glaser et Strauss (2010) appellent l'identification de critères de diversification ou de différenciation de groupes.

Or le cadre de référence dont je parle devait faire lui-même l'objet d'une construction. Mon idée première était d'identifier l'ensemble des modalités chiliennes d'éducation préscolaire – publiques, privées et/ou mixtes – fonctionnant selon une approche « alternative » ou avec des éléments d'un modèle non conventionnel. Outre des références portant sur la réalité latino-américaine dans son ensemble (cf. Chapitre II), je comptais pour identifier ces programmes utiliser les définitions établies par les documents officiels de la JUNJI. Selon ces documents, les modalités d'accueil non conventionnelles se caractérisent entre autres éléments par leur moindre exigence en termes de fréquentation des enfants, par la constitution de groupes d'âge hétérogènes et par le moindre niveau de formation du personnel responsable. Ce dernier aspect est à son tour en relation avec l'emploi fréquent d'agents éducatifs locaux,

⁷⁸ A l'instar de Kaufmann (2008), « j'emploie ce terme parce qu'il est largement employé », tout en tenant compte qu'il est « cependant mal adapté dans une optique qualitative, car il porte en lui-même l'idée de la représentativité et de la stabilité » (p.44).

⁷⁹ Mes premiers intérêts de recherche concernaient l'analyse générale de la question de la participation des parents dans des structures préscolaires dites « non formelles » ou « non conventionnelles » (cf. Chapitre II) au Chili. Cette question s'est ensuite précisée et liée aux préoccupations portant sur les possibilités ouvertes par cette participation en termes d'apprentissages « informels » (Brogère et Bézille, 2007) pouvant être développés de la part des différents acteurs adultes concernés (cf. Chapitre I).

⁸⁰ Un troisième groupe venait s'ajouter, en tant qu'éventuel contre-exemple comparatif du point de vue de la participation parentale comme moyen ou objectif plus ou moins affiché ou présumé dans le travail des structures d'accueil. Dans une démarche proche du modèle de l'induction analytique, ce groupe pourrait nourrir éventuellement l'identification de cas déviants ou négatifs (Duchesne et Haegel, 2008, pp. 110-114 ; Paillé, 2010) dans un cadre de référence que j'envisageais comme éloigné du mien : le « noyau » du modèle conventionnel d'accueil préscolaire chilien, les jardins d'enfants « classiques » de la JUNJI (cf. Chapitre III). Mon hypothèse était que ces structures fonctionnaient selon un schéma différent en ce qui concerne leur soumission aux orientations éducatives et de gestion provenant de l'administration publique, ainsi qu'en ce qui concerne leur conception et le développement de logiques participatives et/ou communautaires. Cependant, et tout en ayant effectué un travail de terrain dans deux de ces structures, son analyse ne fait pas partie de ce travail de thèse. Ce qui montre que les possibilités d'exploitation des données empiriques dépendent bien souvent, plus que des intérêts du chercheur, des ressources et du temps dont on dispose.

spécialement des « mères monitrices » qui reçoivent un certain niveau de qualification pour le travail pédagogique avec les enfants (JUNJI, 2005a et 2005b).

Par ailleurs il s'agissait de repérer, parmi ces expériences non conventionnelles, des structures susceptibles d'afficher une certaine approche « participative et communautaire ». Ceci dans le sens d'accorder une place centrale à la participation des parents, des familles et des communautés locales et de faire appel à cette participation en tant que composante structurelle de leur fonctionnement, sous la forme d'un objectif ou d'un moyen plus ou moins affiché.

Je voulais également analyser des expériences travaillant de préférence avec des populations pauvres. En ce sens, rapidement il s'est avéré pertinent de limiter la portée de la recherche aux structures gratuites⁸¹. D'une part parce que ces structures sont censées travailler, pour la plupart d'entre elles, avec des populations vulnérables ou marginalisées et dans des contextes dont l'analyse m'intéressait davantage. Et d'autre part parce que, dans le cadre d'un système éducatif avec un haut niveau de ségrégation (Bellei et alli, 2010 ; García-Huidobro, 2007 ; Ruiz, 2010 ; OCDE, 2011), le caractère payant des structures me semblait une première barrière d'entrée infranchissable pour l'éventuelle participation de certains groupes⁸².

A partir de ce choix, il s'agissait donc de repérer, parmi l'ensemble des structures préscolaires chiliennes, des groupes ou des types d'expériences *gratuites et non conventionnelles* susceptibles d'afficher une certaine approche « participative et communautaire ». Cependant, la prise en compte de certaines analyses (Asesorías para el Desarrollo, 2006) a montré que l'appellation de « non conventionnel » fait au Chili l'objet d'imprécisions dans le contexte de la gestion de structures d'accueil préscolaire. Si sa définition est plus ou moins partagée au sein du secteur public, la pertinence et le contenu de cette dénomination semble bien moins précise en ce qui concerne les expériences gratuites privées et/ou mixtes.

Ces éléments, outre le manque d'information systématisée uniforme sur l'ensemble des modalités d'éducation préscolaire au Chili, notamment dans le secteur privé (Tokman, 2010), m'ont conduit à abandonner l'idée d'établir un répertoire exhaustif à partir duquel construire mes critères de différenciation. L'exercice n'a été retenu que pour les structures strictement publiques, mais là encore avec des restrictions. En effet, la JUNJI étant la référence la plus importante des modalités publiques et gratuites d'accueil, je n'ai pas pris en compte l'ensemble des modalités développées par la Fondation Integra, et cela pour deux raisons : ma faible connaissance du fonctionnement de cette institution et de ses programmes, et surtout ma perception que ses orientations en termes du fonctionnement et de gestion de structures d'accueil se rapprochent largement de celles de la JUNJI, c'est-à-dire du modèle public.

En raison de la combinaison de stratégies employées, la logique utilisée se rapproche de celle d'un « échantillonnage théorique » (Glaser et Strauss, 2010). Afin de pouvoir examiner des différences jugées *a priori* pertinentes entre diverses modalités d'accueil, certains critères de sélection et de différenciation ont été établis au préalable, en fonction des connaissances du chercheur et de l'intérêt pour analyser en profondeur certains contextes ; tandis que d'autres ont émergé au cours du processus, en fonction de l'identification des groupes et de leurs différences sur divers plans.

⁸¹ J'ai choisi cette appellation faute d'une autre plus précise. La dénomination « modalités publiques » peut être trompeuse du fait que certaines des structures gratuites peuvent fonctionner soit sur un modèle « mixte » (gestion privée – financement de l'Etat), soit éventuellement avec le soutien d'ONG et d'autres organisations privées sans but lucratif.

⁸² L'ensemble des structures privées et payantes, même si nombre d'entre elles peuvent développer des approches intéressantes en ce qui concerne la participation des familles et le travail avec la communauté locale, reste donc en dehors de la recherche.

En ce sens, rien ne garantit que les expériences choisies correspondent, dans le contexte chilien, aux plus « importantes » ou « significatives » en ce qui concerne la participation parentale ou le fonctionnement d'un modèle « non conventionnel » ou encore « communautaire ». La sélection des structures en fonction de ces critères ne représente qu'une orientation large dont le contenu, plutôt que vérifié, doit être précisé et *construit* à la lumière des résultats de la recherche elle-même.

1.1 Composition de l'échantillon

Le choix du programme PMI

Divers autres programmes non conventionnels de la JUNJI auraient pu faire partie de l'échantillon⁸³. Or c'est le programme « PMI » qui a été considéré comme expérience tout à fait originale de participation parentale et communautaire. Dans ce programme, les familles et les adultes non-professionnels sont chargés de tout le fonctionnement des projets, l'accompagnement de professionnels se limitant à des quelques moments ponctuels de qualification.

Ce programme trouve son origine dans une expérience conçue entre 1993 et 1994 par le PIIIE, le « Programme interdisciplinaire de recherches en éducation »⁸⁴, dans le cadre d'un ensemble d'initiatives soutenues par le Ministère de l'éducation. C'est ainsi que le PMI devient un programme de ce ministère puis est transféré à la JUNJI en 2007 (PIIE, 2010), toujours avec l'assistance technique du PIIIE⁸⁵.

D'après la documentation disponible dans cet organisme, il s'agit d'un programme éducatif non formel d'éducation préscolaire qui s'inspire des principes de l'éducation populaire et de la recherche-action participative (PIIE, 2009). L'approche employée cherche à promouvoir en faveur de l'enfance les ressources et atouts disponibles dans la localité tant au niveau individuel que collectif. Elle vise explicitement le développement de processus d'apprentissage non seulement chez les enfants mais également chez les adultes participants (Venegas et Reyes, 1999). Les évaluations successives du programme (Universidad Alberto Hurtado, 2001; Universidad de Chile, 2006) montreraient l'impact d'un programme éducatif non formel développé à partir de projets « conçus et gérés par la communauté, de façon moins coûteuse et avec les mêmes ou meilleurs résultats que d'autres modalités » (PIIE, 2009, p.27).

En effet, dans le cadre du fonctionnement de ce programme, les familles intéressées sont censées s'organiser afin d'élaborer un projet éducatif partagé et adapté à leurs besoins (JUNJI, 2008). Elles définissent le mode d'accueil, les responsables et les intervenants, l'espace à utiliser, les jours et les horaires de fonctionnement. Sur le terrain, cette possibilité se traduit concrètement dans le fait que ce sont, le plus souvent, les mères des enfants qui élaborent un projet d'accueil, parfois avec le soutien d'autres organisations locales – une église du quartier, une école, la mairie, une ONG, un jardin d'enfants proche. Elles suivent un processus de

⁸³ Notamment, la modalité « jardin d'enfants familial » du Programme alternatif d'accueil, et le Programme éducatif pour la famille *Conozca a su Hijo* (voir le Chapitre III). En fait, une expérience de ce dernier programme a été visitée à l'occasion de mon travail exploratoire en 2009.

⁸⁴ Cette organisation fait parti d'un ensemble d'ONG et centres de recherche non officiels qui, durant les années de la dictature, auraient contribué au développement de visions éducatives « alternatives » dans le pays (Peralta, 2012 ; voir le Chapitre III).

⁸⁵ Cette collaboration semble prendre fin en 2010, le programme n'étant plus mentionné dans le Rapport officiel du PIIIE de 2011.

qualification et peuvent rester dans la structure même après le départ de leurs enfants, en tant que responsables à part entière⁸⁶.

Ces expériences font appel également à l'implication de personnes dont la collaboration peut être sollicitée pour développer des fonctions pédagogiques spécifiques – les « agents clefs ou culturels » – ou pour participer à la réalisation d'activités de coordination ou de gestion – les « collaborateurs ». Leur « approche communautaire » s'affiche notamment dans la présence d'un schéma pédagogique large qui vise à profiter des ressources éducatives de la communauté locale et à traduire dans un projet éducatif explicite et partagé « les apprentissages informels et fortuits » vécus par les enfants au sein de cet « espace commun de vie » (JUNJI, 2008). Y sont privilégiés l'embauche d'agents éducatifs de la localité elle-même, un programme flexible qui incorpore des éléments de la culture locale et la production d'un espace éducatif inséré dans la vie de la communauté (PIIE, 2008 ; JUNJI, 2008).

Le choix des jardins d'enfants du Réseau CEC

Tel que je l'ai déjà évoqué (cf. Chapitre III), des expériences d'organisation populaire et communautaire sont apparues durant les années de la dictature chilienne comme réponse à diverses situations de précarité, notamment en ce qui concernait l'accueil de la petite enfance. Nés un peu plus tard, les jardins d'enfants du « Réseau de centres communautaires d'éducation », CEC, semblent largement s'inspirer de ces expériences (CEC, 2006).

Ce réseau regroupe en 2010 un total de 13 établissements éducatifs à Santiago⁸⁷. Leur histoire renvoie à une variété d'expériences communautaires d'éducation préscolaire à caractère non conventionnelle ou alternatif : des jardins d'enfants dont le personnel est composé de professionnels et de mères en formation continue, mais aussi des expériences gérées uniquement par des femmes appartenant à la communauté locale.

L'approche pédagogique qu'ils partagent met l'accent sur la participation parentale et familiale et sur la « dimension communautaire » des dispositifs éducatifs, en ce qu'ils privilégient le travail avec des éducateurs appartenant à la localité elle-même. Leur approche communautaire s'exprime également dans leur volonté d'insertion dans des réseaux éducatifs et sociaux plus larges et de coordination avec d'autres organisations locales travaillant autour de l'enfance. Ces éléments sont perçus comme des ressources fondamentales pour le développement de processus éducatifs globaux ou « intégraux » (CEC, 2006), dans le sens de non partiels ou limités à une seule dimension.

Le réseau CEC constitue un espace de collaboration et de mise en commun d'expériences entre les responsables des différents centres qui en font partie. Il ne s'agit donc pas d'une structure à caractère officiel ou de rattachement administratif strict. Au-delà des diverses orientations pédagogiques et origines des centres, ils ont en commun le fait de partager une approche axée sur l'éducation populaire et la participation parentale, familiale et communautaire dans les processus éducatifs (CEC, 2006). Dans un cadre plus large de soutien aux besoins des familles, quelques uns de ces centres proposent également des accueils visant les jeunes ou les femmes.

Pour plusieurs de ces centres l'origine est indépendante de tout soutien de l'État, les financements provenant d'ONG ou d'autres organisations et institutions – en particulier

⁸⁶ Un modèle proche de celui du Programme d'éducation initiale non scolarisée du CONAFE et de diverses expériences soutenues en Amérique Latine par la Fondation Bernard van Leer (cf. Chapitre II).

⁸⁷ D'après les références apportées par les éducatrices de ces centres, il a compté dans le passé jusqu'à 16 centres fonctionnant dans différentes villes du Chili.

l'église catholique –, ou tout simplement d'initiatives d'autofinancement avec le concours des familles concernées. A présent et selon des renseignements obtenus auprès de quelques uns de ces représentants, la totalité de ces centres a obtenu le financement public par la voie du système de transfert de fonds (le « système VTF »), géré par la JUNJI.

Ce dernier constat a été établi au cours du travail de terrain et est venu préciser mes choix en termes de construction de l'échantillon. En effet, avant mes visites aux structures, mes seules suppositions sur ces jardins d'enfants concernaient leur approche « participative et communautaire » et leur caractère gratuit. Mais j'ignorais quelle était la composition du réseau en termes d'organisation administrative des structures ; je ne savais pas s'il s'agissait de structures privées ou mixtes, autrement dit si elles disposaient d'un financement public. Ayant constaté que c'était bien le cas pour toutes, le choix du réseau CEC constituait, « après coup », la sélection d'un sous-groupe précis et clairement identifiable parmi l'ensemble des jardins d'enfants « VTF » : des *structures gratuites à caractère mixte* – de la même façon que les projets du programme PMI constituaient un sous-groupe précis parmi l'ensemble des *structures gratuites publiques*.

Dans le même sens, il s'agissait avec la sélection de ces jardins d'enfants de rendre compte d'un modèle préscolaire tout à fait particulier : des structures au début complètement indépendantes, soumises ensuite à la tutelle gouvernementale. Ce choix permettait d'aborder avec plus de précision la question du maintien – ou pas – d'une « dynamique participative » dans le cadre d'un fonctionnement devenu éventuellement « plus conventionnel ». En effet, mes premières impressions rendaient compte d'un réseau de jardins d'enfants bien plus « formalisés » que les projets PMI, bien plus proches du modèle de fonctionnement « traditionnel » – dont l'une des caractéristiques incontournables est la présence de professionnels de la petite enfance. Or je maintenais l'hypothèse que dans ces centres il y avait plus d'espace, de flexibilité, de richesse par rapport au travail développé avec les familles, les parents et la communauté.

1.2 Des critères de différenciation

Jusqu'ici, j'ai tenté de montrer non seulement les critères de construction de l'échantillon mais également, les difficultés rencontrées dans le processus de définition du cadre de référence et notamment, combien il était difficile de délimiter celui-ci à l'avance. Les particularités du modèle chilien, la relative absence d'information systématisée, les imprécisions des critères clés d'identification et de différenciation de cas, justifiaient pour moi davantage l'utilisation d'une logique d'échantillonnage non traditionnelle.

Des éléments communs ressortent de la considération des deux types de structures « moins conventionnelles » choisies :

- i. elles sont situées dans des communes pauvres urbaines et/ou semi-rurales, visant des populations défavorisées et sont gratuites ;
- ii. elles font appel à la participation des parents – ou plus largement des adultes responsables des enfants – comme élément structurel de leur fonctionnement ;
- iii. elles affichent une « approche communautaire » qui est en relation tantôt avec leur insertion dans des réseaux locaux, tantôt avec la reconnaissance de la communauté locale en tant que ressource éducative large ;
- iv. leur fonctionnement montre la présence d'au moins un des éléments habituellement associés aux modalités « non conventionnelles » : absence de professionnels ou niveau moindre de qualification du personnel, partage de la fonction pédagogique entre parents

et éducateurs, présence de groupes d'âge hétérogènes et souplesse en ce qui concerne la fréquentation des enfants. Au-delà des variantes, l'emploi d'agents éducatifs locaux représente un élément commun.

Mais en même temps, de nettes différences peuvent être appréciées entre les deux groupes. En ce qui concerne les projets PMI, ils présentent une taille réduite – moins de 20 enfants inscrits – et une forte présence de groupes d'âges hétérogènes. En absence totale de professionnels de la petite enfance, la gestion des structures est en outre complètement à la charge des parents, qui travaillent comme bénévoles. Du côté des JE du réseau CEC, il en ressort leur plus grande taille (entre 60 et 100 enfants), leur fonctionnement de préférence avec de groupes d'âges clairement séparés, et la présence de professionnelles⁸⁸ qui ont le rôle principal en ce qui concerne l'encadrement des enfants et dont la tâche se déploie dans le cadre d'un travail salarié formel.

J'ai déjà évoqué que la comparaison avec le contexte préscolaire « conventionnel », qui me semblait pertinente, cherchait à se traduire dans la prise en compte additionnelle de deux JE « classiques » de la JUNJI. Or l'analyse de ces structures, qui faisaient partie de l'échantillon original et pour lesquelles un travail de recueil de données a été effectivement accompli, n'est pas présenté dans la thèse. La comparaison ou mise en perspective avec le modèle conventionnel se limite donc à la mobilisation d'éléments présents dans la littérature sur le préscolaire chilien. Cependant, j'estime nécessaire d'évoquer les particularités de ces JE afin d'explicitier davantage mes critères de différenciation originaux.

Ayant en commun avec les types précédents le caractère gratuit, leur emplacement dans des contextes relativement pauvres – zones urbaines – et le fait de viser des populations vulnérables ou défavorisées, pour ces JE « classiques » nous observons les différences suivantes :

- i. la participation parentale est formellement valorisée sans se présenter pour autant comme un élément structurel du fonctionnement du JE ;
- ii. tout en déployant diverses dynamiques de « travail communautaire » et de relation avec l'espace de vie locale, un éventuel *caractère communautaire* ne fait l'objet d'aucun affichage explicite, d'autant plus que, dans la nomenclature utilisée par l'administration publique, cette appellation renvoi explicitement à des structures d'accueil *non conventionnelles* ;
- iii. les composantes du mode de fonctionnement des structures renvoient à un modèle strictement traditionnel. Ce sont des JE de grande taille – 100 enfants ou plus – avec une absence totale de groupes d'âge hétérogènes et une relative injonction concernant la fréquentation régulière des enfants. En outre, les professionnels de la petite enfance faisant partie des équipes pédagogiques sont soumis à des critères de qualification formels et uniformes et détiennent la totale responsabilité en termes d'encadrement des enfants et de conduite d'activités pédagogiques.

Le tableau suivant présente schématiquement les divers critères de différenciation présentés ci-dessus entre les trois types de structures :

⁸⁸ Les responsables travaillant dans toutes les structures analysées étant uniquement des femmes, je favoriserais en ce qui suit l'utilisation du féminin (« éducatrices », « professionnelles »).

Tableau n° 3 : Critères de différenciation des types de structures analysées

	Projets du programme PMI	JE du réseau CEC	JE « classiques » de la JUNJI
Emplacement dans des contextes de vulnérabilité sociale (pauvreté urbaine, semi urbaine et/ou semi rurale)	Oui	Oui	Oui
Fréquentation gratuite	Oui	Oui	Oui
« Participation parentale » affiché comme élément structurel du fonctionnement	Oui	Oui	Non
Approche communautaire affiché	Oui	Oui	Non
Taille de la structure	Petite (maximum 20 enfants)	Moyenne/ grande (entre 60 et 100 enfants, parfois plus)	Grande (100 enfants ou plus)
Présence directe et soutenue de professionnels de la petite enfance	Non	Oui	Oui
Présence de groupes d'âges hétérogènes	Toujours	Exceptionnellement	Non
Niveaux de qualification formelle des responsables membres de l'équipe pédagogique	Très bas	Niveau professionnel	Niveau professionnel
Modèle de fonctionnement global	NON CONVENTIONNEL	SEMI CONVENTIONNEL	CONVENTIONNEL

Quant au poids statistique de ces différentes modalités d'accueil sur l'ensemble du système préscolaire chilien, les informations recueillies nous permettent d'établir la distribution suivante :

Tableau n° 4 : Poids statistique des modalités d'accueil analysées sur l'ensemble du système préscolaire chilien (établi sur la base des informations de MINEDUC, 2012 et JUNJI, 2009)

	Total enfants	Sur la capacité d'accueil de la JUNJI (144.608 enfants)	Sur le total national d'enfants de moins de 6 ans fréquentant une structure préscolaire (719.811 enfants)
Jardins d'enfants JUNJI classiques	55.131	38,12%	7,66%
Jardins d'enfants VTF (mixtes)	65.591	45,36%	9,11%
Projets PMI	2.000 aprox.	1,38%	0,28%

La « capacité d'accueil »⁸⁹ des différents programmes de la JUNJI est estimée en 2009 à 144.608 enfants (JUNJI, 2009). Avec plus de 55.000 enfants, les jardins d'enfants « classiques » représentent 38% de ce total, soit 7,66% du total d'enfants de moins de six ans qui fréquentent une structure du système préscolaire (719.811 enfants selon MINEDUC, 2012, p.2⁹⁰). En ce qui concerne les JE « VTF », dont les établissements du réseau CEC font partie, le même pourcentage s'élève à 9,11%. Finalement, pour les projets PMI et s'agissant

⁸⁹ Ce chiffre est censé être l'indicateur utilisé de préférence dans l'institution pour évaluer sa couverture.

⁹⁰ Il n'a pas été possible d'obtenir ce chiffre pour l'année 2009.

d'un programme avec une présence nationale bien moindre par rapport aux autres, cette proportion est d'environ 0,28%⁹¹.

1.3 Sélection et accès aux structures faisant partie de l'échantillon

Les approches qualitatives de recherche qui, comme celle de Glaser et Strauss (2010), préconisent l'utilisation de l'échantillonnage théorique, insistent sur l'impossibilité de définir *a priori* le nombre de cas à analyser dans le travail d'enquête sur le terrain. Ceci en vertu du processus continu d'identification de catégories et de saturation de l'information concernant leurs propriétés. Dans ce schéma, la « clôture » de l'échantillon ne peut avoir lieu qu'une fois que la variété de l'information recueillie semble s'épuiser (Canales, 2006).

Néanmoins, le travail de terrain à effectuer dans le cadre de cette recherche présentait des particularités : il se déroulerait dans un pays lointain et avec un planning que l'on savait dès le début limité et très intensif, ce qui d'ailleurs rendait impossible d'effectuer simultanément un travail exhaustif d'analyse de l'information et d'identification de catégories. Ces contraintes m'ont conduit à fixer à l'avance un nombre minimal de structures, susceptible d'assurer un certain niveau de comparabilité intra et inter groupes. J'ai ainsi établi un échantillon d'un total de huit structures : trois projets du programme PMI, trois JE du réseau CEC et deux JE « classiques » de la JUNJI.

Egalement pour des raisons de faisabilité, toutes les structures devaient être situées dans la Région Métropolitaine (RM) du Chili⁹² ou dans des communes proches de celle-ci. Il s'est agit finalement de structures situées uniquement dans cette région, dans des communes relativement périphériques du « Grand Santiago » ou proches de cette agglomération urbaine.

L'accès aux différents établissements a fait lui-aussi l'objet de différentes stratégies selon les types d'expériences :

- i. Dans le cas des JE du réseau CEC, en l'absence d'une entité centrale identifiable chargée de la coordination du réseau, mes renseignements m'ont amené à identifier successivement plusieurs structures, dont trois ont finalement accepté de participer.
- ii. Dans le cas des projets PMI, un premier rapprochement s'imposait avec la coordination nationale du programme afin d'identifier les structures en fonctionnement ainsi que leurs responsables. Ayant envisagée en principe une sélection par tirage au sort de trois structures parmi les sept fonctionnant dans la RM au moment du terrain, une sélection délibérée a été finalement effectuée, en cohérence avec les recommandations des responsables de la JUNJI de façon à choisir des projets avec plus ou moins d'ancienneté – critère qui s'est avéré finalement pertinent.
- iii. Le même processus a permis de sélectionner deux jardins d'enfants « classiques ». L'autorisation directe de l'administration régionale de la JUNJI étant requise pour visiter ces JE, les responsables institutionnels – qui connaissaient le sujet de la recherche – ont estimé pertinent de choisir des structures censées développer un travail « important et soutenu » auprès des communautés, des familles et des parents.

⁹¹ Tandis que le rapport statistique officiel de la JUNJI (2009) estime en 1.549 le total d'enfants fréquentant un projet PMI en 2009, des informations fournies par une responsable du projet fixent ce chiffre à 2.520 enfants.

⁹² Dont la plupart de l'espace urbain correspond à l'agglomération connue sous le nom de « Grand Santiago » et identifié fréquemment avec la « Ville de Santiago », regroupant 37 des 52 communes de cette région, dont la capitale du pays, la commune de Santiago.

Source : http://es.wikipedia.org/wiki/Anexo:Comunas_de_Santiago_de_Chile, consulté le 16 novembre 2013.

Le recueil des données a été mené en deux temps. D'abord en juillet 2009 avec un projet PMI et un JE du réseau CEC, qui ont été identifiés avant même la structuration de l'échantillon en tant que structures à visiter dans une première approche exploratoire. Ensuite, le travail a été continué entre avril et juillet 2010 pour le reste des structures, tout en revenant sur les expériences déjà visitées l'année précédente.

Sur la base notamment d'entretiens plus ou moins informels, le travail exploratoire développé en 2009 avait comme but d'établir une première approche des notions de « participation parentale » et de « travail communautaire » au sein des expériences à étudier, d'examiner la pertinence des techniques d'enquête susceptibles d'être utilisées et de définir de façon plus précise – mais inévitablement non exhaustive – les dimensions d'analyse.

2. L'entretien collectif comme outil privilégié d'enquête

Au-delà d'un travail d'observation limité dans le temps (j'y reviendrais), l'entretien s'est imposé comme technique principale pour la production d'information. J'ai fait le choix de me concentrer sur les adultes impliqués, en laissant de côté la prise en compte de la perspective des enfants sur le sujet de la participation parentale. Outre la réalisation d'entretiens individuels avec les responsables principaux des structures, j'envisageais dès le début d'effectuer des entretiens « collectifs » tant avec les parents – ou les adultes ayant la charge des enfants – qu'avec les équipes d'éducatrices de chaque lieu d'accueil, de façon séparée⁹³.

Dans cette seconde section du chapitre, il s'agit de rendre compte du processus d'appropriation personnelle de cette technique et de présenter la stratégie employée pour l'analyse de l'information. Il importe de mettre en exergue l'idée que tant la théorie que la méthode constituent des *instruments* au service du chercheur, qui doivent en conséquence être utilisés de façon souple, variable, évolutive (Kaufmann, 2008). Cela suppose de les adapter continuellement tant aux opportunités offertes par le terrain qu'aux reformulations successives d'hypothèses et de catégories d'analyse tout au long de la recherche.

2.1 Ouverture et profondeur dans l'entretien qualitatif

Avec une histoire déjà longue et renvoyant à des origines multiples, l'entretien constitue l'une des méthodes d'enquête la plus utilisée en sciences humaines et sociales (Blanchet et Gotman, 2010, p.5). Faisant l'objet de conceptualisations multiples, ses différentes variantes correspondent également à des conceptions et des approches diverses concernant le sens même de la « méthodologie » et de sa place dans la structuration de la recherche.

Nous pouvons signaler un premier clivage entre deux grands types d'entretiens. D'un côté, les entretiens dits « impersonnels », « standardisés » ou « directifs », visant à réduire au minimum les variations susceptibles de se produire d'une application à l'autre ainsi que la marge d'interprétation du chercheur (Kaufmann, 2008). Le modèle cherche à maintenir la neutralité de ce dernier face aux informateurs et se rapproche d'un interrogatoire établi avec le support d'un questionnaire (Blanchet et Gotman, 2010, pp.7-9). D'un autre côté, un modèle d'entretien « compréhensif », « non directif » ou « non standardisé » est censé s'établir sur une dynamique inverse : la place centrale donnée à l'engagement et à l'interprétation du chercheur (Kaufmann, 2008), l'établissement non pas d'une situation orientée vers le

⁹³ Durant la période de recueil de données sur le terrain, un travail en parallèle a été effectué à travers quelques entretiens avec des informateurs stratégiques et des experts dans le champ de la petite enfance chilienne – chercheurs, fonctionnaires du niveau central de l'administration publique, représentants d'ONG travaillant sur le sujet.

prélèvement d'informations mais d'une rencontre, d'un rapport interpersonnel, d'un « processus interlocutoire » changeant, dynamique, impossible à fixer à l'avance dans toutes ses dimensions et possibilités (Blanchet et Gotman, 2010).

C'est bien par rapport à ce deuxième groupe que j'ai établi mes choix pour les entretiens à effectuer. Or ce type d'entretien reçoit des appellations diverses selon l'auteur et le cadre de référence. Dans un contexte hispanophone, le terme d'*entrevista en profundidad* (« entretien en profondeur », Gaínza, 2006) semble s'imposer pour faire référence à une technique de recherche « réflexive et consciente », visant l'établissement d'un rapport « dialogique » entre le chercheur et l'informateur. L'information produite peut se qualifier sans ambages comme qualitative : elle renvoie aux façons de penser et de sentir des sujets interviewés, à l'ensemble de motivations, croyances, « systèmes de significations » et « schémas d'interprétation » qu'ils mobilisent tout au long de l'interaction qui constitue l'entretien. L'outil ne prétend pas réduire cette information verbale à des chiffres statistiquement manipulables, mais plutôt la reconstituer dans toute sa densité et richesse⁹⁴. La notion de « profondeur » est associée ici au fait de provoquer et de permettre chez l'informateur l'expression des motivations et des interprétations les plus profondes⁹⁵.

Selon Gaínza (2006), diverses modalités d'entretien en profondeur peuvent être identifiées en fonction notamment du degré de structuration préalable de la situation d'entretien. Il s'agit d'un modèle allant du pôle absolument « ouvert » et non-structuré de l'entretien « conversationnel informel », dans lequel « les questions émergent dans le contexte et le cours “naturel” des interactions sociales » (p.230), jusqu'au pôle structuré de l'entretien « standardisé ouvert » ou « semi-structuré », dont le guide d'entretien est établi à l'avance et reste la même pour tous les sujets interviewés tout en permettant l'expression de réponses libres et ouvertes. L'auteur consigne des situations intermédiaires comme celle d'un entretien « guidé » (*basada en un guión*), dans lequel une liste de thèmes à aborder est établi à l'avance mais avec la possibilité de substituer d'autres questions, de les changer de place, bref d'adapter le cours de l'entretien en fonction de la situation et des réponses de l'interviewé.

Globalement, mon instrument correspond à ce dernier schéma. J'accepte l'appellation courante d'entretien « semi-structuré », en raison de l'identification préalable de thématiques à aborder. Mais mon guide d'entretien ne constitue plus qu'un « support à la mémoire » dont on peut se servir au cours de la discussion, un « stock de thèmes » qui sert de soutien à l'animation, le principe restant de s'appuyer sur les propos des interviewés eux-mêmes (Moreau et Brougère, 2007, p.143). L'exercice requiert de la souplesse pour adapter et modifier la formulation des questions selon les informateurs, en cohérence avec la nécessaire structuration dynamique de l'entretien en profondeur. Pour Gaínza (2006), cette méthode suppose en effet un processus dynamique d'identification de nouvelles questions durant le développement de la conversation, en constant feed-back avec les sujets. Le modèle permet de modifier l'emplacement des questions, d'omettre quelques unes en fonction des réponses

⁹⁴ Comme nous verrons plus loin, Kaufmann (2008) relativise ce point en insistant sur la nécessité d'un exercice interprétatif de sélection et de hiérarchisation de l'information.

⁹⁵ Canales et Peinado (1994) récusent le terme, « parce qu'il n'y a [dans l'entretien “en profondeur”] rien que ne soit pas en relation avec la “surface” d'une *habla* (parole) contrôlée (...). Il devrait juste s'appeler ouvert, semi-directif ou semi-structuré » (p.295). Pour les auteurs, cette technique ne permet pas l'émergence d'un « discours social » à proprement parler. Quand il suscite « une soi-disant implication du sujet avec sa parole, une façon individualisée de s'exprimer » ou la parution de multiples « références aux détails », le dispositif crée l'*illusion* de profondeur du « sens », comme si ce dernier « aurait à voir avec le volume » (p.312). La technique serait pertinente précisément « quand la recherche ne vise pas la reconstruction du sens social d'un sujet déterminé » (p.296). Cette perspective s'éclaircit quand l'on considère la logique de structuration du “groupe de discussion” pour les auteurs (voir infra).

spontanées, d'aborder de nouveaux thèmes non prévus au préalable, de modifier sensiblement les énoncés qui s'avèrent inappropriés, etc. (p.233).

2.2 La dimension collective

Mon principal dispositif de recherche relève de l'application au groupe d'un modèle d'entretien en profondeur « semi-structuré » ou « guidé ». Les caractéristiques de ce modèle sont à préciser dans le cadre d'une discussion plus large sur différentes modalités d'entretien collectif (voir infra et aussi Rupin, sous presse⁹⁶). Mais avant cela, qu'est-ce qui justifie la dimension collective ? Pourquoi ne pas se limiter aux entretiens individuels ? Si l'on suppose, avec Canales et Peinado (1994), que toute identité individuelle se configure depuis les collectifs (p.289), pourquoi faire appel à l'interaction communicationnelle d'un groupe ?

En acceptant le caractère éminemment social des processus de participation/apprentissage (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2005) et en m'intéressant aux répertoires de pratiques (Rogoff et alli, 2007) partagés par les membres d'un groupe⁹⁷, il me semblait que je devais aller au-delà des discours individuels relatifs à ces sujets. La reproduction de tels discours, la reconstitution d'un « sens social disséminé » (Canales et Peinado, 1994) ne pouvait pas se limiter à la simple agrégation ou considération séparée de subjectivités individuelles.

Duchesne et Haegel (2008) soulignent les avantages d'un dispositif d'entretien collectif quand la recherche vise à comprendre la dimension sociale des systèmes de signification des acteurs. Les auteures critiquent les méthodes « classiques » de recherche, comme l'enquête par questionnaire ou l'entretien individuel, en ce qu'ils considèrent les individus de manière isolée et non dans le cadre de leur contexte social, en imposant par ailleurs des questions qui intéressent davantage le chercheur que les enquêtés. En ce sens l'entretien collectif introduirait un « effet libérateur », permettant de réduire l'asymétrie chercheur/ interviewé que supposent les techniques individuelles, en introduisant un transfert de pouvoir vers le groupe. Transfert qui contribue de plus à réduire l'impact du « profil social » du chercheur, la façon dont le groupe perçoit ses « propriétés sociales » (p.61).

Entre « groupes de discussion » et *focus groups*

Mon instrument se situe à un niveau intermédiaire de structuration⁹⁸ entre les deux formes d'entretien collectif les plus utilisées dans un contexte de recherche hispanophone : le groupe de discussion et le *focus group*. Les appréciations sur les convergences et divergences de ces techniques sont diverses. Certains auteurs (Amezcuca, 2003 ; Haro, 2004) considèrent qu'il y a une équivalence quasi-totale entre ces deux techniques, dans un modèle qui suppose la formation d'un groupe plus ou moins homogène de personnes qui collaborent avec un « conducteur » – le chercheur –, dans le cadre d'une discussion partiellement structurée et guidée, à la production d'informations à caractère qualitative concernant différents sujets. Dans ce schéma, il s'agirait pour l'essentiel de l'application collective d'entretiens standardisés-ouverts ou semi-structurés⁹⁹. Pour Haro (2004), les quelques différences pouvant

⁹⁶ Rupin, P. (sous presse). Entrevistas colectivas y reflexividad investigativa. El caso de la participación parental en la educación parvularia. In Del Valle, C., Campillay, M-A. et Cabello, P. (coord.), *Teoría y Práctica en Ciencias Sociales y Humanidades: encuentros y desencuentros*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.

⁹⁷ Voir, par rapport à ces sujets, les réflexions développées dans le Chapitre I.

⁹⁸ Ou de « directivité », mais nous verrons que cet appellatif est à utiliser avec prudence.

⁹⁹ On se rapproche ici de la rationalité inhérente au *focussed interview* groupale ou *focus group* « originaire », dont la création est attribuée au sociologue américain Robert K. Merton : une attention portée davantage sur les

être identifiées entre les *focus groups* et les « groupes de discussion » relèvent notamment de traditions sociologiques nationales et de modes terminologiques n'ayant pas de pertinence en termes strictement conceptuels et méthodologiques (p.139).

Bien différente est la posture de Canales et Peinado (1994), qui soulignent la présence de différences structurelles entre les deux techniques. Grosso modo, le *focus group* viserait la reconstruction de récits sur des expériences spécifiques et leurs « logiques d'action » ou rationalités sous-jacentes, tandis que le groupe de discussion aurait comme objectif la reproduction et l'étude du « sens social » et de la « conscience morale » derrière les opinions exprimées par les sujets. Ce dispositif n'informe donc pas sur des « faits » mais sur des « codes de valeurs » avec lesquels considérer ces faits¹⁰⁰ (Canales, 2006 ; Canales et Peinado, 1994).

Le groupe de discussion prétend « reconstruire le sens social » d'un certain thème, au sein d'un groupe déterminé (Canales et Peinado, 1994, p.295). L'exercice de la « conversation » permet de réorganiser un sens dispersé, disséminé en multiples « paroles » (*hablas*) individuelles, dans un « discours » de groupe. Dans le schéma suggéré par Canales (2006), cette conversation – dans le sens de l'émergence même du groupe et de son discours – se constitue progressivement, atteignant dans ses dernières phases le déploiement d'une *habla* commune, « d'un “sens commun” ou consensus sur le sujet en question » (p.269). Désormais, « le groupe atteint son accord ou épuise sa variété discursive » (p.277)¹⁰¹ et peut s'interpeler lui-même, par exemple pour confirmer l'appartenance des participants les plus passifs. Au contraire, les « entretiens de groupe » comme le *focus group* n'arrivent pas pour Canales et Peinado (1994) à se configurer comme des véritables conversations. Ils privilégient l'expression de « points de vue personnels » que l'on *écoute* en groupe ; les « lueurs de conversation » qui émergent sont limitées par le dispositif technique lui-même (p.296). En effet, dans le *focus group* la direction ou animation est assurée « de l'extérieur » (par le chercheur) et sa conduite s'oriente sur la base de l'indentification préalable de certaines dimensions de l'objet étudié ; alors que dans le groupe de discussion, loin d'être absente, la direction retombe sur le groupe lui-même, dans une dynamique de progressive auto-détermination¹⁰².

Les deux techniques présentent aussi des similitudes. Dans un continuum allant des échantillons plus ou moins « ouverts » ou « fermés », en fonction de l'existence de critères de sélection de participants plus ou moins généraux ou spécifiques, les deux techniques présupposent aussi pour Canales (2006) la non connaissance préalable des informateurs. Autrement dit, elles partagent le critère « non groupalité », qui pour le groupe de discussion représente une condition fondamentale : elle encourage la *reconstitution* de ce que les participants « ont en commun » et qui les constitue en groupe, au lieu de simplement le présupposer. Loin de constituer un inconvénient, l'artificialité ou non naturalité du groupe de discussion est gage de son succès : elle permet d'éviter les « interférences » dans la production du discours (Canales et Peinado, 1994, p.292). En même temps, la relative

individus que sur le groupe et les interactions qui s'en produisent, un entretien collectif dont le principal avantage est de faciliter le recueil de la parole individuelle (Duchesne et Haegel, 2008, pp.10-11).

¹⁰⁰ Cette différenciation rappelle celle établie par Blanchet et Gotman (2010, pp.29-33) entre les discours à dominance « modale » et « référentielle », qui respectivement renvoient de préférence aux « représentations » et aux « pratiques » des acteurs.

¹⁰¹ C'est le développement de cette dynamique qui suggère l'idée d'une *prétention totalisante* inhérente au traitement du discours social qui est propre à la méthode : la reconstruction *totale* du discours jusqu'à l'épuisement de ses variantes et possibilités, plutôt que de fragments faisant partie de cette trame discursive (Rupin, sous presse).

¹⁰² D'où le problème de situer le groupe de discussion dans un pôle de « non directivité » vis-à-vis du *focus group* : les deux dispositifs sont directifs, la différence réside dans l'exercice de cette direction.

diversité des participants à un groupe de discussion suppose néanmoins leur appartenance à un même « collectif » ou « groupe de parlants » (*grupo de hablantes*), des notions que nous pourrions rapprocher des variables traditionnelles – âge, sexe, niveau socio-économique. « On peut converser seulement avec ceux qui appartiennent au même groupe » ; il y a des conversations qui deviennent « impossibles quand les participants sont séparés par une barrière qualitative concernant le droit à la parole » (Canales, 2006, p.271). Pour pouvoir « converser », les rapports entre les participants doivent être symétriques (Canales et Peinado, 1994, p.292)¹⁰³.

2.3 L'entretien collectif comme classification générale

Duchesne et Haegel (2008) proposent l'adjectif de « collectif » comme le plus inclusif pour désigner tout type d'entretien effectué avec plusieurs personnes en même temps, l'idée de « groupe » pouvant indiquer en revanche sa préexistence dans le sens sociologique du terme.

Pour ces auteures, les entretiens collectifs peuvent donc s'effectuer tant avec des groupes de personnes totalement étrangères entre elles qu'avec des groupes « d'appartenance », dans lesquels l'expérience et l'identité des participants sont supposées être relativement partagées. Une première dimension de diversification des entretiens collectifs aurait à voir ainsi avec le degré de « construction de la situation » qu'ils mettent en pratique. Alors que certains chercheurs tentent d'observer des situations qui se rapprochent le plus possible des conditions « naturelles » ou ordinaires, d'autres – comme le groupe de discussion – assument le caractère artificiel de la situation créée par le dispositif et en tirent profit.

Les deux possibilités entraînent des avantages et des risques. Les partisans de l'utilisation de groupes « naturels » arguent que la discussion revêt, dans ce contexte, un caractère plus proche de la réalité de la vie quotidienne. Mais tel qu'on l'a évoqué plus haut, la supposée « naturalité » d'un groupe déjà constitué peut faire que la discussion se développe dans le registre de l'implicite. Savoir que l'interaction est susceptible de continuer ultérieurement peut également augmenter les possibilités d'autocensure (Duchesne et Haegel, 2008, p.47). Ce sont les « effets pervers » de la connaissance mutuelle sur la liberté de parole des participants.

Quoi qu'il en soit, les auteures s'accordent sur la nécessité d'aller vers l'homogénéisation interne des groupes, ce qui favorise l'équilibre dans la participation discursive des individus. Mais Duchesne et Haegel insistent sur le caractère toujours relatif de cette homogénéisation, qui ne peut jamais supprimer tous les risques de domination ou de monopolisation du discours. D'autre part, la logique globale d'échantillonnage doit prendre en compte la diversification des groupes en fonction de critères pertinents aux objectifs de la recherche. Il s'agit de construire des groupes qui permettent d'appréhender des situations diverses et contrastées en fonction du ou des thèmes en discussion.

Les auteures soulignent les vertus de la technique en termes de saisie des prises de position des acteurs au cours de l'interaction discursive, en permettant l'analyse tant du « sens commun » que du désaccord et de la contradiction ; ce qui suppose en même temps un effort pour dépasser l'apparente contradiction entre les deux (Duchesne et Haegel, 2008, p.38). Il s'agit d'assumer que les significations « partagées », chargées de nuances et d'ambiguïtés, revêtent souvent un caractère ambivalent (Billig, 1992).

En somme, le principal potentiel de la méthode réside dans le développement d'une dynamique de discussion dans laquelle les opinions exprimées trouvent leur origine tant dans l'échange de points de vue que dans les systèmes individuels de représentations. Pour

¹⁰³ Pour une revue approfondie de la littérature à l'origine du groupe de discussion, voir Ibáñez (1979).

Duchesne et Haegel, l'entretien collectif met ainsi le chercheur « au défi de saisir l'imbrication du collectif et de l'individuel » (p.115).

Niveaux d'analyse

Les auteures identifient deux niveaux d'analyse susceptibles d'être développés : l'un focalisé sur le groupe comme une totalité, l'autre axé sur les interactions entre les participants. Tandis que le premier niveau vise à synthétiser le *contenu* des propos échangés, le second cherche à rendre compte de la *dynamique* de la conversation, de la *manière* dont les opinions sont élaborées. L'un suppose de se concentrer sur « ce qu'il y a de commun », en homogénéisant les différences individuelles et en construisant de la cohérence ; l'autre s'accompagne d'une attention préférentielle portée aux contradictions, tensions et ambivalences du discours (Duchesne et Haegel, 2008, p.90).

Choisir l'un ou l'autre de ces niveaux d'analyse dépend *in fine* des objectifs de recherche. Cependant, les auteures insistent sur le caractère relatif de ce choix. Même si l'on privilégie l'analyse de contenu du discours partagée par le groupe, une interprétation en profondeur des échanges – l'effort systématique pour comprendre pourquoi certains participants parlent beaucoup, peu ou pas du tout et s'interroger sur le caractère fortuit ou non des effets d'entraînement et/ou de censure – constitue un exercice de vérification indispensable pour la fiabilité du matériel, « afin d'éviter de prendre les propos de quelques participants actifs pour ceux de l'ensemble du groupe » (p.89).

Plus largement, l'analyse peut inclure les deux moments dans des proportions similaires. En suivant Michelat (1975), Duchesne et Haegel (2008) signalent une première étape qui consiste à saisir le « plus individuel », c'est-à-dire à « interpréter, le plus précisément possible, le sens que l'interviewé donne aux mots qu'il utilise », afin de « repérer toutes les ambivalences et les contradictions qui caractérisent tout système de représentation individuel ». Une deuxième étape est consacrée ensuite à « l'établissement de modèles collectifs qui font émerger des structures communes et à la mise à jour des articulations entre les significations » (p.90).

La clé du processus serait de réussir à situer l'analyse de l'entretien collectif dans « un cadre problématique qui fait de la variabilité et de l'ambivalence, voire de la contradiction, un élément central du discours » (p.92). Cela suppose tout un travail de déchiffrement et d'interprétation qui suit les règles suivantes : « s'interroger d'abord et avant tout sur ce qu'on ne comprend pas ; ne jamais écarter une intervention au motif qu'elle est "hors sujet", chercher plutôt à comprendre comment et par quoi et elle reliée à la discussion ; toujours postuler la pluralité de sens de chacune des interventions » (p.95).

Stratégies d'analyse

Outre les *niveaux* évoqués, Duchesne et Haegel (2008) proposent deux *stratégies* d'analyse de l'entretien collectif. La première est le codage, propre aux modèles inductifs comme la *Grounded Theory* (Glaser et Strauss, 2010). Il suppose une déstructuration systématique du corpus de la recherche – l'ensemble des transcriptions des entretiens –, en proposant entre ses éléments des connexions – des codes – qui aillent au-delà du niveau purement descriptif, sur le principe de la comparaison et de la répétition (Duchesne et Haegel, 2008, p.99). Il s'agit d'identifier et de catégoriser tant la diversité que l'homogénéité présente dans le corpus, en essayant de mettre en évidence « pourquoi, ou en quel sens, chaque unité de texte a été mobilisée dans l'analyse » (p.98). Un avantage du codage est qu'il impose un traitement

systématique du corpus, ce qui permet de contrecarrer la tendance à surutiliser les éléments dont le contenu serait plus conforme aux hypothèses.

Cette stratégie vise la constitution d'un système évolutif – progressivement affiné et subdivisé – de catégories. La construction théorique qu'il incarne constitue le véritable « résultat » de la recherche. Il faut noter que dans ce schéma « il n'y a aucune définition préalable d'unité de codage ou d'analyse, que chaque segment de texte peut être affecté de plusieurs codes à la fois », et que chaque code peut renvoyer à des dimensions différentes – le sujet de la discussion, les processus de conflictualisation, les systèmes de valeurs mobilisés, etc. (p.100).

Au contraire, une analyse avec une « grille de lecture » déductive s'élabore à partir d'un questionnement théorique préalable. Il s'agit de soumettre le matériel à un ensemble de questions qui s'orientent à confirmer ou réfuter les hypothèses. La stratégie suit le chemin inverse à l'élaboration de la guide – des questions théoriques aux questions d'entretien – mais en s'adaptant aux transformations et déformations des « vraies » réponses des interviewés. En cohérence avec le modèle de l'induction analytique, les auteures insistent sur la particulière attention qu'il faut prêter aux « cas déviants », qui résistent aux propositions hypothétiques du départ, afin de préciser le cadre théorique d'origine (p.110). La focalisation sur ces cas déviants peut prendre la forme d'une analyse fine des moments « sensibles » des entretiens, chargés en émotion, qui dans nombre des cas dessinent les frontières du discours acceptable par le groupe et mettent en évidence l'expression du désaccord (p.114).

2.4 L'appropriation de la technique comme adaptation au terrain

L'appropriation personnelle de toute technique de recherche, son utilisation effective sur le terrain, suppose de l'adapter aux possibilités que celui-ci offre. Mon cas correspond à ce que nous pourrions qualifier d'adaptation rétrospective. Dans un premier moment, ma connaissance préalable et relative maîtrise du groupe de discussion et du *focus group* m'ont emmené à élaborer un instrument que je considérais comme un mélange de ces deux dispositifs. En ce sens, plusieurs aspects relatifs à la construction et conduite des groupes ont été gérés de façon intuitive, ou en faisant appel au savoir-faire des membres de mon laboratoire. Les « vides » épistémologiques du processus, notamment en ce qui concerne la considération de groupes déjà constitués, ont été « couverts » avec des lectures postérieures au travail de terrain, comme celle du texte de Duchesne et Haegel.

Explicitons ici quelques variantes du travail de réalisation des entretiens. Un premier élément a trait avec la constitution des groupes. Ainsi qu'il a été évoqué, les critères de diversification employés ne sont pas en relation avec une caractérisation socioéconomique ou démographique relativement classique, mais avec des aspects que cherchent à différencier le regard des acteurs par rapport au sujet étudié. Il s'agit de la confrontation des discours collectifs de parents et d'éducatrices – mais aussi des différents groupes dans chaque catégorie – concernant le sujet de la participation parentale, par la voie de la réalisation séparée d'entretiens collectifs dans chaque établissement.

De façon générale, les professionnelles interviewées constituaient l'ensemble des équipes pédagogiques des structures, alors que dans le cas des parents, un sous-groupe devait être constitué. Pour ce faire, la collaboration des responsables était indispensable. En envisageant l'impossibilité d'un recrutement aléatoire (par tirage au sort) de parents, j'ai insisté sur l'intention de constituer des groupes hétérogènes – hommes et femmes, avec différentes anciennetés et niveaux d'engagement dans le projet d'après la perception des responsables. Ceci afin de provoquer des discussions les plus variées et contrastées possible. Or les responsables ont très majoritairement invité des participants avec un profil relativement

similaire : pour l'essentiel, des femmes au foyer sans emploi ou avec des emplois occasionnels, en raison de leur plus grande disponibilité – devant s'effectuer dans l'établissement, les entretiens ne pouvaient pas avoir lieu les week-ends ou les jours fériés¹⁰⁴. Ce choix a conduit à la construction de groupes de parents pouvant être identifiés bien souvent, mais pas toujours, comme les plus « engagés » dans le projet. La question de la construction de chaque groupe interviewé constitue un aspect abordé en détail pour chacune des structures¹⁰⁵, avec une attention particulière portée aux possibles effets de censure ou de monopolisation de la parole. L'intérêt est aussi de rendre compte des spécificités de chaque groupe et des éventuelles variations des critères de recrutement de la part des responsables.

Sur un autre plan, une distribution non uniforme des entretiens à effectuer dans chaque lieu d'accueil s'est aussi avérée pertinente, en fonction de leurs particularités. Comme déjà évoqué, j'avais envisagé pour toutes les structures de réaliser des entretiens collectifs séparés, sans mélanger les parents et les responsables/professionnelles. De plus, un entretien individuel préalable avec les responsables principales des expériences avait pour but de mieux comprendre le fonctionnement général avant la passation des entretiens collectifs. Néanmoins, pour les jardins d'enfants de la JUNJI, la réalisation d'entretiens collectifs dépendait d'une évaluation à faire sur le terrain concernant non seulement le temps effectivement disponible, mais aussi le repérage de logiques de participation/ apprentissage jugées *a priori* saillantes entre les adultes concernées. Finalement, pour ces jardins d'enfants, la réalisation d'entretiens collectifs a été jugée pertinente uniquement avec les équipes pédagogiques.

En ce qui concerne les projets PMI, devant l'absence de professionnelles et en prévoyant un fonctionnement plus informel de ces structures, faisant « moins de différences » entre responsables et parents participants, une alternative était d'effectuer un seul entretien collectif par projet, en sus de l'entretien individuel avec la responsable principale. Mais ce choix devait aussi être confirmé en fonction des spécificités des structures. Quelques cas pouvaient en effet requérir la réalisation d'entretiens séparés (parents/ responsables). La solution finale a été intermédiaire : les projets PMI ont fait l'objet d'entretiens séparés, mais pour l'un d'entre eux l'entretien collectif avec l'équipe (composée de deux personnes) n'a pas eu lieu, remplacée par plusieurs entretiens individuels avec la responsable principale ; alors que pour un autre il y a eu plusieurs entretiens collectifs avec les responsables, et aucun entretien strictement individuel.

Ces variations de la stratégie générale sont explicitées et justifiées en détail dans la présentation de chaque structure. Je présente ici un résumé du nombre d'entretiens effectivement réalisés, soit un total de 27 entretiens, 10 individuels et 17 collectifs¹⁰⁶ :

¹⁰⁴ Les entretiens ont été effectués pendant le temps de travail ou en fin de journée, dans les créneaux horaires le plus adaptés aux disponibilités déclarées des éducatrices et des parents.

¹⁰⁵ Suite à mes recommandations, les directrices ou responsables des lieux d'accueil ont invité chaque fois environ dix parents, pour compter finalement sur la présence de sept ou huit. La durée des entretiens collectifs, tant pour les professionnelles que pour les parents, a été en moyenne d'une heure et demie.

¹⁰⁶ Si l'on exclut les jardins d'enfants de la JUNJI, non considérés finalement dans l'analyse, le chiffre total est de 23 entretiens, dont 8 individuels et 15 collectifs.

Tableau n° 5 : Entretiens effectués¹⁰⁷

	JE du réseau CEC			Projets du programme PMI			JE de la JUNJI		TOTAL
	N°1 « Illimani »	N°2 « Alicura »	N°3 « Niño Jesús »	N°1 « Nuestros niños »	N°2 « Puertas abiertas »	N°3 « Las manitas »	N°1	N°2	
Entretiens individuels avec les professionnelles ou responsables	2	2	1	0	2	1	1	1	10
Entretiens collectifs avec les professionnelles ou responsables	1	1	1	4	0	1	1	1	10
Entretiens collectifs avec les parents	2	1	1	1	1	1	0	0	7
TOTAL	5	4	3	5	3	3	2	2	27

Une autre dimension concernant l'appropriation de la technique comme adaptation au terrain est en relation avec le degré de construction des situations d'entretien. Selon qu'il s'agisse de parents ou d'éducatrices, les entretiens effectués présentent une configuration variable. Les équipes pédagogiques constituent des « groupes naturels », réunis en général pendant un moment qui sort du planning quotidien d'activités mais sans couper avec le milieu institutionnel de travail. En ce qui concerne les parents, bien que pour la plupart ils se connaissent, ils ne montraient pas le même niveau de cohésion en termes d'identité et d'histoires partagées. Il s'agit dans quelques cas d'une situation d'artificialité « intermédiaire » (Duchesne et Haegel, 2008, pp. 45-46) : des entretiens animés dans un contexte local ou institutionnel familial à tous les participants, sans qu'ils partagent forcément le même réseau de sociabilité.

Enfin, la conduite ou animation de mes entretiens est aussi un aspect central de leur organisation. J'ai déjà fait allusion à l'utilisation souple du guide d'entretien. Il s'agit maintenant de souligner le délicat double jeu qui a articulé leur conduite. D'une part, je voulais m'appuyer constamment sur les propos des interviewés eux-mêmes, en permettant l'émergence de thèmes non envisagés au préalable, en « laissant parler » le groupe ; d'autre part, j'étais prêt à intervenir activement dans la discussion, tant pour la recentrer comme pour faciliter l'expression du désaccord.

Dans le schéma proposé par Duchesne et Haegel (2008), diverses modalités de conduite de l'entretien collectif sont possibles, en fonction des objectifs de recherche. Si l'on privilège l'analyse des interactions entre les participants, les silences et les monopolisations constituent des informations pertinentes. Si l'on vise plutôt à recueillir la plus grande variété de points de vue possible, l'intervention du chercheur devient plus nécessaire afin de favoriser la fluidité de la discussion, la participation équilibrée et le maintien du groupe dans le sujet général (pp. 64-65). Les auteures insistent sur le fait que le chercheur peut avoir un rôle de médiation dans l'expression du désaccord, par exemple en se réappropriant certains énoncés qui suscitent à leur tour des prises de position qui sans cela ne seraient pas exprimées.

Dans mon cas, je savais que je me confrontais à des groupes souvent constitués à l'avance, avec une importante expérience et identité partagées. Il était intéressant d'approfondir non

¹⁰⁷ Les noms des structures ont été changés (voir le Chapitre V sur les monographies de chaque lieu d'accueil).

seulement le « sens commun » concernant la participation parentale, mais aussi de favoriser l'expression du désaccord – par exemple quand les parents avançaient des appréciations dissemblables concernant des pratiques éducatives ou participatives. Dans ma conduite je me suis donc efforcé d'équilibrer tant le déploiement du « discours hégémonique » que les tentatives, plus ou moins fortes, de résistance.

De cette façon, il y a eu dans les entretiens des moments bien plus guidés que d'autres, ainsi que des entretiens dans l'ensemble plus dirigés que d'autres. La posture ou l'attitude du groupe influençait dans un sens ou l'autre cette dynamique. Une réception plus « froide », un développement plus mouvementé (arrivées en retard, départ avant la fin, interruptions de la part de tiers) me conduisait à faire appel de préférence aux dimensions théoriques identifiées au préalable, à une application moins souple du guide d'entretien. Mes interventions étaient plus fréquentes, avec des moments de discussion plus proches d'un *focus group* : des « paroles individuelles » référées de préférence à des « logiques d'action », selon les propos de Canales (2006). A d'autres moments au contraire, en pressentant l'émergence de dimensions inexplorées, je m'appuyais davantage sur les propos des participants et je limitais au maximum mes interventions.

Sur les guides d'entretien utilisés

Les entretiens ont été pensés pour aborder les dimensions suivantes¹⁰⁸ :

- Les processus de structuration des différents projets éducatifs, en tenant compte de la réalité de chaque communauté.
- Le « modèle participatif » développé dans chaque expérience et la présence de différentes modalités spécifiques de participation.
- La constitution éventuelle de répertoires plus ou moins partagés de pratiques ; leur repérage, validation, contestation, réification (outils, objets, routines, etc.).
- Les exigences et processus de négociation de la participation, ainsi que ses éventuelles dynamiques non souhaitées d'exclusion et de protestation.
- Les représentations croisées des différents acteurs. De la part des parents, leur valorisation des possibilités de participation et les facteurs qu'ils considèrent comme déterminants de leurs niveaux d'engagement ; de la part des professionnelles, leurs représentations des familles et ses effets sur l'encouragement ou limitation d'une dynamique participative.
- Dans le même sens, l'identification de critères de différenciation entre les deux postures, concernant le contraste de pratiques et de savoirs jugés distancés, ou différemment valorisés.
- Les processus d'apprentissage informel pouvant être repérés, de quel type, à travers quels types de participation.
- Les relations (et les effets de celles-ci) avec la communauté, le rôle des différents réseaux communautaires de collaboration.

¹⁰⁸ Je présente en annexe deux versions du guide d'entretien appliqué, l'une pour les entretiens avec les parents, l'autre pour ceux réalisés avec les responsables/ professionnelles.

2.5 L'appropriation de la technique au niveau de l'analyse

Tout comme les conceptions de ce qu'est un entretien en sciences sociales différent, les perspectives d'analyse du matériel recueilli sont également variées. Face à la possibilité de s'inscrire dans un courant déterminé, le chercheur peut se sentir prisonnier d'un étiquetage restrictif qui dit peu sur l'exercice effectivement accompli. Avec Duchesne et Haegel (2008, p.76), je préfère souscrire à l'idée qu'il n'y a pas *une* méthode établie pour l'analyse des entretiens, mais plutôt différentes façons de faire plus ou moins explicitées, certaines s'inscrivant plus clairement que d'autres dans des courants épistémologiques et théoriques spécifiques.

Quoi qu'il en soit, comment situer mon approche ? Deux propositions centrales ont guidé l'ensemble de ma démarche. La première est en relation avec l'« omniprésence de l'analyse » à tout moment du processus de recherche, tel que Valles (1999) le suggère. La stratégie d'analyse se précise progressivement : elle commence avec la conception des groupes à interviewer¹⁰⁹ – « une analyse projetée » (p.325) –, se poursuit avec les choix faits sur le terrain, « dans la foulée », relatifs à la conduite des entretiens – des choix qui vont faciliter, *a posteriori*, certaines possibilités d'interprétation au lieu d'autres –, et continue avec la mise à jour des stratégies de traitement du discours enregistré. Il s'agit de récuser la séparation stricte entre les moments de recueil et d'analyse des données, l'un des principes fondamentaux de la *Grounded Theory* de Glaser et Strauss (2010). De façon très générale, cette approche propose – par opposition au modèle déductif « classique » de vérification théorique – une logique inductive visant l'élaboration théorique « fondée » ou « ancrée » dans le terrain, « frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données » (Kaufmann, 2008, p.25).

Le second postulat concerne la centralité de l'exercice interprétatif. Kaufmann souligne ce point dans la formulation de son modèle d'entretien compréhensif. Loin de récuser la présence d'une composante subjective dans le traitement des données, l'implication du chercheur devient essentielle. L'auteur souligne le caractère problématique de la notion d'analyse « de contenu », qui suggère que ce dernier « pourrait être livré de manière intégrale, comme un sac que l'on vide », en perdant de vue que « tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie, dont il est strictement impensable de pouvoir rendre compte totalement ». Quelle que soit la technique employée, l'analyse de contenu est pour cet auteur « une réduction et une interprétation du contenu et non une restitution de son intégralité ou de sa vérité cachée » (Kaufmann, 2008, p.20). Dans un sens similaire, Glaser et Strauss (2010) s'accordent sur l'idée que la sélection de la « donnée significative » dépend toujours des compétences et des intérêts du chercheur. Autrement dit, les catégories et leurs propriétés n'émergent pas simplement des « faits » ; elles dépendent de la culture, des lectures théoriques et de la sensibilité du chercheur (Garnier, 2010b, p.95).

Ma démarche s'efforce de combiner une approche inductive et une autre déductive. Contre une défense puriste des principes de la *Grounded Theory*, je souscris à l'idée que la production théorique à partir des données doit dialoguer constamment avec un cadre théorique établi précédemment, sans pour autant prétendre le « vérifier ». Comme le suggère Garnier, l'incommensurable richesse du terrain ne suffit pas, à elle seule, pour atteindre des degrés de généralisation théorique : « Le chercheur est donc conduit à abandonner la stricte position inductive pour la combiner avec des déductions théoriques mises à l'épreuve du terrain » (Garnier, 2010b, p.95).

¹⁰⁹ Ou peut-être encore avant, avec les premières formulations des questions de recherche et leur traduction dans un guide d'entretien.

Une approche forte similaire est mise en avant par Hamidi (2012) dans sa présentation de l'*Extended Case Method* (étude de cas élargie) de Michael Burawoy. Cette méthode « compare des cas relativement similaires afin de saisir les petites différences, pour mieux appréhender les effets de contexte » (p.95). Autrement dit elle « constitue les phénomènes analysés en sites d'observation de processus sociaux plus larges » et « situe ces processus sociaux dans le contexte plus large de leurs déterminations extérieures » (p.94). Ceci afin de *reconstruire* finalement la théorie préexistante, sans pourtant chercher à la valider ou l'invalidier. L'auteure souligne le caractère « inconfortable » de la démarche, en ce qu'elle suppose de « juger la théorie [préexistante] suffisamment intéressante, heuristique ou influente pour mériter d'être mise à l'épreuve, tout en cherchant à débusquer ses limites » (p.95). Dans mon cas, diverses influences théoriques et notions préexistantes « pré-agencent » l'analyse (Garnier, 2010b), en particulier celles relatives à l'apprentissage dit « informel » (Brogère et Bézille, 2007), situé et/ou par participation (Lave et Wenger, 1991 ; Wenger, 2005 ; Rogoff et alli, 2007 ; Brogère, 2009).

La présentation de la stratégie employée cherche à rendre compte de cet arrangement général. Très tôt j'avais choisi de rédiger, sur la base du matériel recueilli, des « monographies » pour chacune des expériences analysées. L'idée était de présenter une image la plus complète et détaillée possible de chaque structure. Outre une présentation de l'histoire, le contexte et le fonctionnement global de chaque centre, je voulais rendre compte des modalités de participation évoquées par les interviewés et de leurs possibilités de négociation ou transformation. Je m'intéressais également aux systèmes de représentation associés à ces pratiques, le « sens » plus ou moins partagé de la participation.

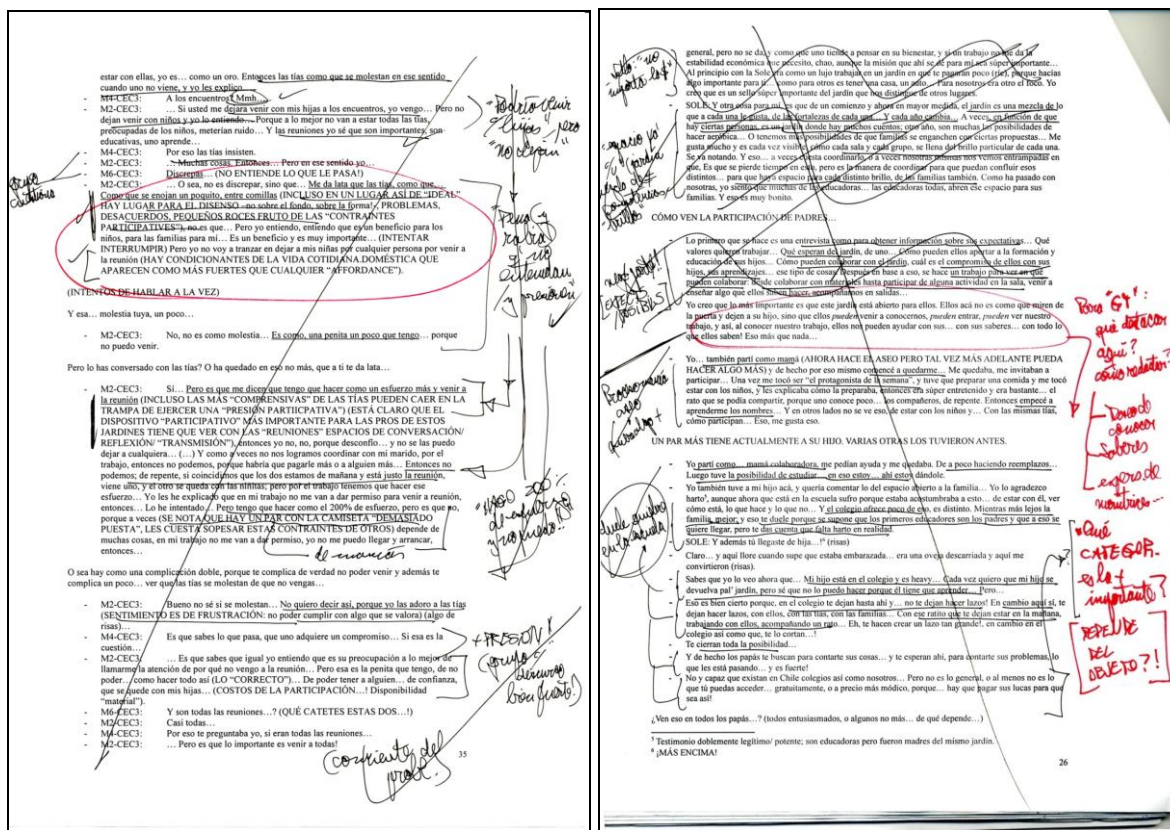
Cette approche suppose de se focaliser sur des « cas » – chacun des lieux d'accueil visités – comme voies d'accès au phénomène étudié, pour projeter ensuite – dans une analyse transversale des structures – des possibilités de généralisation théorique, bien sûr sans prétentions de représentativité statistique. Outre les propositions déjà évoquées de Hamidi (2012), l'idée de cette « pensée par cas » (Passeron et Revel, 2005) est bien celle d'un raisonnement qui vise à s'établir « à partir de singularités et non à propos de singularités », c'est-à-dire d'un effort pour « connaître une particularité non pas au moyen d'une généralité bien normée, mais bien au moyen d'une autre singularité » (Lacour, 2005, p.1).

Pour rédiger les monographies, j'ai commencé par transcrire l'ensemble du matériel correspondant à chaque cas – transcriptions d'entretiens individuels et collectifs, notes de terrain, observations et commentaires – dans un seul document par structure¹¹⁰. Lors d'une première lecture, les marges se remplissaient d'annotations : commentaires, impressions, tentatives de synthèse, questions, schémas. Les soulignages alternaient en couleur, des sections du texte étaient entourées par des cercles ou connectées avec des flèches. Tout en gardant à l'esprit mes premières questions, je voyais émerger des nouvelles dimensions, changer le nom des anciennes, se subdiviser, se connecter, gagner en généralité ou en spécificité, se répéter. Un premier exercice de codage était ainsi en cours¹¹¹ (voir la Figure n°1).

¹¹⁰ Cette démarche est en cohérence avec un autre postulat de la *Grounded Theory* : le traitement indistinct de tous les types de données recueillis, dans le cadre d'une structuration et évolution progressive du système de catégories explicatives (Glaser et Strauss, 2010).

¹¹¹ La non utilisation d'outils informatiques pour l'analyse répond plutôt à mon manque d'expertise dans le domaine qu'à une posture déterminée quant à la pertinence de leur emploi.

Figure n° 1 : Codage en cours (travail sur des extraits d'entretien)



J'ai entamé ensuite le travail de rédaction des monographies proprement dit. De façon générale, le modèle alterne la présentation synthétique de certains sujets avec une analyse de contenu thématique qui suppose d'élaborer des hypothèses et qui implique un niveau plus élevé d'interprétation (Blanchet et Gotman, 2010, p.90). Des extraits des entretiens ou des observations viennent illustrer ou préciser le sens de l'analyse¹¹².

Au fut et à mesure que j'avancais, les sections des monographies ont commencé à présenter une relative stabilité et similitude. Les titres et sous-titres se présentaient comme les composantes d'une « grille » progressivement affinée, en fonction des dimensions théoriques de l'objet. Or dans ce schéma relativement homogénéisant, chaque monographie maintient une structure particulière. Certaines d'entre elles contiennent des sections qui n'ont pas d'équivalent dans les autres, ou abordent dans quelques paragraphes ce qui ailleurs fait l'objet d'une discussion de plusieurs pages.

Bien que j'aie privilégié le « produit » des discussions, « ce qui a été dit » par les interviewés, mon analyse vise également à intégrer le processus de construction du discours – « comment on a dit ce qu'on a dit », les interactions observables au cours des conversations. J'ai cherché à identifier les stratégies d'influence, les tentatives d'évitement du conflit ou visant la marginalisation de certaines postures, afin de mesurer l'effet des processus sociaux à l'œuvre pendant la discussion. Il ne s'agit pas d'une démarche entreprise avec la même intensité pour tous les entretiens, mais seulement quand il me semblait qu'il y avait des facteurs explicatifs à ne pas délaissier.

¹¹² Dans le complexe travail de traduction au français, je voulais également rester proche du langage parlé ou registre familier des entretiens. Pour chaque expression chilienne courante je proposais donc un équivalent – plus ou moins heureux – dans sa version française.

L'une après l'autre, les monographies ont été envoyées à mon directeur de thèse, remplies de notes provisoires en bas de page, de commentaires et de soulignages. Plusieurs de ces annotations pointaient la présence de thèmes et de questions à développer dans l'analyse transversale à venir. L'exercice se rapproche de l'élaboration de « memos » proposée par Glaser et Strauss (2010), visant à reconstituer l'évolution du système de catégories. Les commentaires que mon directeur faisait en retour (voir la Figure n°2) agissaient eux aussi comme des memos qui précisaient ou réorientaient l'analyse, ou qui proposaient des alternatives de généralisation.

Le résultat de ce processus a été la rédaction de six monographies, que je présente dans le chapitre suivant. La longueur de ces écrits me semble justifiée. Outre la présentation du fonctionnement et contexte de chaque structure, l'examen des logiques d'action des participants et des différentes dimensions de leur discours, les monographies vont au-delà du simple niveau descriptif et proposent déjà plusieurs pistes pour l'analyse transversale.

Figure n° 2 : Construire des « memos » dans l'échange de commentaires

<p>importants pour les apprentissages et pour le bien-être de l'enfant (...) de savoir s'il y a eu un souci la veille ou un truc comme ça (...).</p> <p>CHERCHEUR : Et vous avez le temps (...) pour tous ces petits détails, ces conversations... ?</p> <p>E5-CEC3 : Et bien, moi je vois ça tous les jours, le matin... [D'autres acquiescent].</p> <p>E6-CEC3 : Même moi [en tant que femme de ménage], parce que je suis toujours devant la porte en saluant, et les mamans me racontent des trucs, comment ça va... On interagit beaucoup avec les parents quoi [D'autres acquiescent].</p>	<p>Comme pour d'autres expériences analysées, l'approche communautaire tient aussi à l'importance d'utiliser les espaces locaux en tant que ressources éducatives valables pour le travail pédagogique. Ils sont envisagés comme des lieux de rencontre où les</p>
<p>dialogues produits à des moments différents de l'entretien [placer ce commentaire dans la section précédent de description générale de la démarche méthodologique... et donner un exemple ?]</p> <p>¹¹ Pour la discussion ultérieure : Il me semble qu'il y a ici, comme dans d'autres propos plus loin, un élément transversal de cette « sensibilité », commun à tous ces jardins d'enfants. C'est la conscience (ou la croyance) qu'il existe chez les gens une nécessité profonde d'être écoutés, de rencontre, de sociabilité, de soutien. Ça me fait penser à la vision négative qu'il existe par rapport à ce qu'on appelle « soutien à la parentalité ». Quelles différences avec cette approche... ? Quelles ressemblances ? Discuter. GB : Il me semble que dans le cas de ces structures il n'y a pas enfermement dans la seule question de la parentalité, que la vision est plus large, du fait que l'individu est pensé autant (ou plus ?) comme membre d'une communauté sociale spécifique avec ses problèmes que comme parent.</p>	
<p>5</p>	

2.6 Observations et entretiens, pratiques et discours ? Un effort pour dépasser la dichotomie

Outre la réalisation d'entretiens, un travail d'observation des pratiques des acteurs me semblait important comme dispositif d'enquête. Or les contraintes liées à la durée du travail de terrain m'empêchaient de m'impliquer dans une démarche soutenue de type proprement ethnographique. Les premiers entretiens effectués avec les responsables des structures m'ont conduit à définir une stratégie intermédiaire, qui consistait à rester dans chaque lieu d'accueil durant une semaine¹¹³, avec comme phase finale l'animation des entretiens collectifs.

Avec l'accord des responsables pour rester et circuler librement dans l'établissement, dès l'arrivée des enfants et jusqu'à leur départ, mes observations avaient un caractère assez libre et peu structuré. Je prenais note de toutes les situations qui me semblaient intéressantes pour mes questions de recherche, notamment des échanges entre parents et professionnelles mais aussi la dynamique de travail avec les enfants. J'ai également participé, en fonction du planning de chaque structure, à des situations moins quotidiennes : des réunions, des

¹¹³ Ce temps s'est finalement limité à quelques journées dans la plupart des structures.

rencontres conviviales et des ateliers avec les parents, des sorties avec les enfants et quelques accompagnateurs, certains de ces moments se développant durant la semaine destinée à mes observations, d'autres ayant lieu à des dates différentes. Quoiqu'il en soit, la réalisation de la plupart des observations avant les entretiens collectifs s'est avérée pertinente comme stratégie visant non seulement le repérage de certaines dimensions à creuser dans la discussion, mais aussi la construction d'une relation de confiance tant avec les équipes pédagogiques qu'avec certains parents.

Comme déjà évoqué, les monographies intègrent ce travail et présentent ici et là quelques saynètes tirées des observations réalisées. Or force est de constater qu'elles ne constituent qu'une partie marginale tant du matériel recueilli que de l'analyse effectuée, l'essentiel étant basé sur le traitement des entretiens individuels et notamment collectifs. En ce sens, le discours des participants s'érige comme le moyen privilégié d'accès non seulement aux représentations des acteurs sur leurs pratiques, mais aussi à leurs pratiques elles-mêmes. Ce choix peut faire l'objet d'un regard sceptique (Kaufmann, 2008)¹¹⁴ et mérite d'être approfondi d'un point de vue épistémologique. L'argument développé dans ce qui suit est double : non seulement les discours révèlent quelque chose de la pratique, mais en même temps ils font, d'une certaine façon, partie intégrale des pratiques elles-mêmes.

Un premier point, déjà suggéré, concerne les atouts d'un modèle d'entretien collectif permettant l'émergence non seulement du consensus mais aussi d'ambivalences et de contradictions entre les interviewés. De mon point de vue, ces éléments favorisent la visualisation d'éléments de la pratique « réelle » des individus au-delà de la reproduction d'un discours préétabli notamment de la part des acteurs les plus influents, comme par exemple les directrices ou responsables principales des structures ou encore les parents les plus anciens et/ou les plus « engagés ».

Certes, nous serons toujours rappelés à la prudence devant la prétention d'attribuer un caractère « objectif » au discours du groupe, en particulière devant l'absence de points de vue dissidents ou quand la situation relève d'un jugement sur soi, d'une auto-évaluation. Kaufmann (2008) insiste dans ce sens sur l'« attitude de vigilance » à maintenir concernant les « fables de vie » dont foisonnent les récits des interviewés pendant les moments d'entretien (p.65). Il s'agit pour le chercheur de « se méfier des histoires (...) trop belles, bâties comme de vrais contes de fées » (p.66). Cet avertissement semble spécialement pertinent quand les individus, comme souvent dans mes entretiens, ont recours à des éléments d'ordre émotionnel et/ou quasi-religieux pour étayer leurs discours et justifier leurs pratiques, ou bien quand l'image donnée de soi-même par le groupe semble trop positive. Le risque est de rester dans des interprétations de surface frôlant le sentimentalisme impressionniste.

Ces mises en garde ayant été explicitées, il faut également bien rappeler deux questions. La première est qu'un modèle d'entretien compréhensif (Kaufmann, 2008) comme le mien ne relève pas de la prise en compte de considérations « objectives » sur la « réalité », mais de points de vue contextualisés exprimés dans une situation spécifique, d'une façon de dire les choses à un interlocuteur. La deuxième est que je m'intéresse non seulement aux « faits objectifs » visés par les propos des interviewés, mais également aux « logiques de production de sens » et aux « conditions de production de la vérité » (Kaufmann, 2008, p.63) des groupes ; autrement dit à leurs modèles explicatifs de leurs pratiques. C'est dans ce sens qu'il faut tenir compte des éléments précédents. Loin de les considérer comme des « mensonges », ils nous parlent des représentations partagées par le groupe qui aident à comprendre le sens profond que ses membres attribuent au travail développé dans un contexte plus large. C'est

¹¹⁴ « Les ethnologues seront déconcertés face à cette méthode [l'entretien compréhensif] qui permet par exemple d'analyser les pratiques en utilisant la parole » (Kaufmann, 2008, p. 10).

l'idée, proposée par Garnier (2010b, p.91) à l'aide de Patrick Pharo, que « le sens de l'action est intrinsèquement lié à sa description possible ». Si dans le schéma de l'auteure l'observation des pratiques « ne peut manquer de renvoyer aux valeurs qui les animent et aux différentes formes de description que les acteurs élaborent eux-mêmes pour en rendre compte » (Garnier, 2010b, p.91), la formule inverse – les valeurs et les descriptions ne cessent pas de renvoyer aux pratiques concrètes – me semble bien s'appliquer à mon cas.

Ces considérations se lient au second point à traiter concernant le recours au discours comme voie d'accès aux pratiques. Il s'agit du rapprochement que l'on peut faire entre les deux notions¹¹⁵. Quand Wenger (2005) souligne la dimension *pratique* de tout processus d'élaboration *théorique*, il propose en même temps de dépasser l'apparente dichotomie entre ces termes. Pour l'auteur, la pratique renvoie au *faire*, mais au faire « dans un contexte historique et social qui donne une structure et une signification à ce qu'on accomplit » (p.53).

« En ce sens, une pratique selon Wenger est toujours une pratique sociale qui regroupe à la fois l'explicite et le tacite (...), le langage, les outils, les documents, les images, les symboles, les rôles pré-définis (...), les procédés empiriques non-révélés, les intuitions... en somme toutes les compréhensions co-substantielles à l'activité même. De ce point de vue, le terme de pratique ne renvoie pas à une dichotomie entre pratique et théorie, entre le réel et l'idéal, entre l'action et le discours » (Berry, 2008, p.26).

Cette idée permet à mon sens d'aller au-delà d'une distinction stricte entre des discours à dominance référentielle – renvoyant aux pratiques – et modale – renvoyant aux représentations des acteurs (Blanchet et Gotman, 2010, pp.29-33), ainsi qu'entre des recherches et des techniques orientées vers la production de l'un ou l'autre. Wenger suggère en effet que toute typification renvoie à un jugement de valeur, que toute pratique suppose une idéologie. L'analyse de mes entretiens cherche à rendre compte de cette imbrication, en explicitant comment les récits sur la participation laissent entrevoir en même temps les représentations et les valeurs qui leur sont associées. Comme je l'ai souligné, l'exercice ne peut faire l'économie d'une démarche interprétative.

* * *

J'ai cherché dans cette section à rendre compte de l'appropriation personnelle et évolutive d'une technique dont l'utilisation peut s'orienter vers des objectifs divers, précisément parce qu'on ne les considère pas opposés ou incompatibles. Mes entretiens ont visé tant l'expression du « sens commun » partagé par les groupes concernant la participation parentale, les normes qui orientent ces représentations, ainsi que la rationalité et typicalité des pratiques participatives développées. Sans prétendre, comme le groupe de discussion, reconstruire la totalité du discours d'un groupe déterminé, l'entretien collectif compréhensif utilisé peut néanmoins explorer les fragments qui émergent tant des moments de « conversation de groupe » comme des passages plus axés sur la typification individuelle. La constitution préétablie du groupe ne représente pas forcément un obstacle : le consensus peut se problématiser, se nuancer, mettant en relief par exemple la capacité de développer une pratique discursive réflexive.

Je ne serais pas le premier à le dire : toute recherche est située. Ce qui nous permet de produire les données est en même temps une limitation *de facto*. L'intérêt et la richesse de la

¹¹⁵ Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'on en fasse des synonymes. Si avec les styles, les discours sont pour Wenger (2005) « des composantes transférables du répertoire d'une pratique », pouvant être isolées d'entreprises spécifiques, « ils ne sont pas des pratiques en eux-mêmes, mais un matériel disponible, des ressources pouvant être utilisées dans le contexte de pratiques variées » (pp.142-143).

méthodologie employée révèle en même temps ses carences. Les entretiens (tout comme les observations) s'effectuent à un moment précis, et au moment de leur analyse on identifie toujours des aspects que l'on regrette ne pas avoir exploré plus en profondeur. Mais les possibilités offertes par l'entretien ne peuvent pas, tel que le rappellent Blanchet et Gotman, se fixer à l'avance dans toutes leurs dimensions. Encore plus s'il s'agit – comme dans mon cas – d'une sorte de combinaison de dispositifs déjà stabilisés, dans l'effort qui consiste pour Valles (1999) à « affronter les demandes de recherche d'une façon plurielle ». Un effort qui pour cet auteur est à vrai dire incontournable : « En fait, le chercheur le fait toujours, consciemment ou non, qu'il le consigne dans le Rapport de recherche ou pas » (p.300).

Chapitre V : Monographies des structures d'accueil

Ce chapitre présente les structures analysées à l'aide d'une monographie sur chacune. Comme déjà évoqué, l'approche méthodologique de la recherche suppose, dans un premier temps, de se focaliser séparément sur chacun des lieux d'accueil visités comme voies d'accès au phénomène étudié, pour effectuer ensuite (Chapitre VI) une analyse transversale. Or au-delà de leur caractère relativement descriptif, les monographies apportent déjà certains éléments analytiques et permettent d'avancer le travail d'interprétation des données.

L'idée est de présenter une image la plus complète et détaillée possible de chaque structure. Outre une présentation de leur histoire, leur contexte et leur fonctionnement global, il s'agit de rendre compte de leurs logiques participatives générales, des modalités participatives développées ainsi que des orientations discursives sous-jacentes. Une attention particulière est portée non seulement aux possibilités offertes par la participation et aux atouts qui lui sont attribués, mais également aux résistances, limites et/ou conséquences non planifiées de cette participation. Finalement, si l'analyse différencie le regard des parents de celui des professionnelles impliquées, l'on tient aussi compte d'éléments relativement partagés dans le discours des interviewés.

Avant de commencer, il est important d'avancer ici quelques précisions sur ces écrits :

- a. Afin de préserver l'anonymat des personnes, tous les noms et prénoms (structures et personnes) ont été changés.
- b. De façon générale, la première section de chaque monographie fait référence aux propos des éducatrices de chaque centre durant les entretiens. Les propos des parents sont présentés ensuite, dans une deuxième partie.
- c. Dans les extraits des entretiens, j'ai séparé avec la notation *** les propos avancés à des moments différents mais sur le même sujet, pour que l'on sache qu'il ne s'agit pas de propos suivis.
- d. Mes interventions dans les extraits d'entretien sont indiquées avec mon prénom (*Pablo*).
- e. Afin de distinguer les propos exprimés par certains acteurs – directrices ou responsables principales des structures – à des moments différents – entretiens individuels ou collectifs –, l'identification de l'interviewé garde une notation différente selon le cas. Ainsi par exemple, la notation « Victoria » concerne les propos de la directrice du JE « Illimani » en entretien collectif, alors que la notation « Victoria-I » renvoie aux élocutions de la même personne en entretien individuel.

Le jardin d'enfants CEC « Illimani »

1. Cadre général du travail de terrain

Une première visite au lieu d'accueil a été effectuée en juillet 2009. Nombre d'éléments concernant le fonctionnement du centre, l'approche pédagogique développée et le schéma participatif mis en place ont été abordés à l'occasion d'un premier entretien avec la directrice.

Je suis revenu en mai 2010 pour continuer le travail. Outre les observations et entretiens, j'ai été invité à une réunion « à caractère non technique » de l'équipe. Ce type de rencontre ne concerne pas la discussion d'aspects pédagogiques – une autre instance y est consacrée – mais le partage au sein du groupe – vécus personnels, moments de formation, moments de réflexion, célébration d'anniversaires, etc. – ainsi que la discussion d'autres sujets concernant la gestion et le fonctionnement du centre – aménagement, matériaux, ressources – et les relations avec d'autres organisations. Il s'agit d'un moment de rencontre de toute « l'équipe communautaire » selon les mots de la directrice, c'est-à-dire non seulement les éducatrices professionnelles mais aussi le personnel auxiliaire – ménage, cuisine, etc.

Quelques éléments recueillis à ce moment-là ont été retenus pour l'analyse, mais le plus important a été l'entretien collectif avec l'équipe pédagogique, quelques semaines plus tard. A l'exception d'une seule professionnelle, restée en compagnie des enfants après 18h00, tous les membres de l'équipe participent à l'entretien. Il s'agit d'un groupe composé pour l'essentiel de femmes ayant une trajectoire de plusieurs années dans la structure, et qui ont eu (ou ont, dans deux des cas) des enfants fréquentant le lieu (voir le Tableau n° 6). La moitié de l'équipe est arrivée dans le rôle de « mère monitrice ». Bien que quelques éducatrices monopolisent la parole durant l'entretien, les plus réservées n'ont pas été spécialement encouragées à parler par le chercheur, au vu du grand nombre des participantes (12 personnes) et du fait que n'a pas été remarquée une situation d'inhibition de positions minoritaires¹¹⁶.

Avant de présenter dans ses différents aspects le JE « Illimani », il importe de souligner le poids que le discours de sa directrice a eu dans ce travail d'enquête. Outre son évident engagement dans la démarche et sa participation et leadership durant l'entretien collectif (sans pourtant inhiber d'autres voix), nombre d'autres moments d'échange se sont établis avec elle au cours de mes visites, parfois sous la forme de micros-entretiens informels. Dans la mesure où ils se sont révélés pertinents pour une meilleure compréhension de la structure, je les utilise en tant que compléments à l'entretien individuel « officiel ».

¹¹⁶ En ce qui concerne les entretiens effectués auprès des parents (il y en a eu deux), voir plus loin la section « Le regard des parents ».

Tableau n°6 : Groupe de responsables interviewées, JE « Illimani » (CEC1)

Prénom	Poste	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
Victoria	Directrice	1 au présent et 2 dans le passé	18 ans	Absente pendant les premières minutes de l'entretien.
Camila	Technicienne, niveau moyen-grand	1 dans le passé	9 ans	Arrivée en tant que mère et ensuite monitrice
Sandra	Technicienne, groupe hétérogène	2 dans le passé	12 ans	Arrivée en tant que mère et ensuite monitrice
Genny	Technicienne, niveau moyen-grand	3 dans le passé	10 ans	
Olga	Adjointe de la directrice et éducatrice, groupe hétérogène	1 dans le passé	17 ans	Participation marginale dans l'entretien collectif
Teresa	Femme de ménage et monitrice, niveau transition	3 dans le passé	14 ans	Arrivée en tant que mère, elle fait des études pour devenir technicienne
Patricia	Technicienne, niveau transition	2 dans le passé	9 ans	Participation marginale dans l'entretien
Rebeca	Educatrice, niveau transition	1 dans le passé	12 ans	Arrivée en tant qu'enfant, ensuite participante comme mère adolescente et finalement devenue monitrice
Milly	Technicienne, niveau moyen-mineur	1 au présent et 1 dans le passé	Quelque mois comme éducatrice, quelques années en tant que mère	Arrivée en tant que mère et ensuite monitrice, elle fait des études pour devenir technicienne
Tina	Technicienne, niveau moyen-mineur	2 dans le passé	10 ans	Participation marginale dans l'entretien
Andrea	Educatrice, niveau moyen-mineur	Non	Un an (avant, stagiaire en 2004)	Assez jeune dans la structure, mais elle la connaissait d'avant (stage en 2004)
Eugenia	Educatrice, niveau moyen-grand	Non	Quelques mois	C'est la moins ancienne des membres de l'équipe, avec seulement quelques mois d'expérience dans la structure

2. Histoire, contexte et fonctionnement du lieu d'accueil

L'origine du JE « Illimani » remonte à la fin de 1992, quand un groupe d'étudiants universitaires de diverses disciplines 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 construit¹¹⁷ d'une commune périphérique de Santiago, 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. Son objectif à long terme était de favoriser le « pouvoir d'agir » autonome, *l'empowerment* des habitants pour développer par eux-mêmes d'autres possibilités, même en absence de professionnels externes.

¹¹⁷ A partir d'une occupation illégale de terrain, une *toma de terreno*. Il s'agit d'une stratégie largement développée dans des secteurs populaires et marginalisés entre les années 1960 et 1990 au Chili, en réponse à des situations de logement précaire et d'autres problèmes de vulnérabilité socio-économique (Garcés, 2002 ; Espinoza, 1988).

Une paroisse du secteur a appuyé l'initiative et a mis à disposition ses locaux pour la réalisation de différentes actions. Les jeunes volontaires ont jugé pertinente la mise en place de services d'accueil pour des enfants en âge préscolaire¹¹⁸. Dès le début, ils engagent dans ce travail plusieurs « monitrices », des mères des enfants du quartier qui ont reçu un certain niveau de qualification préalable par les universitaires eux-mêmes (voir plus loin).

Les activités se développent au début dans des conditions assez précaires – avec de l'ameublement en mauvais état et des matériels de recyclage ou élaborés par les mères et les professionnelles – mais très vite ils profitent de réseaux et de ressources de différents types. Par exemple, les travailleurs des marchés proches se sont engagés pour une aide hebdomadaire en fruits et légumes, ainsi que des collègues des quartiers riches de Santiago ont apporté leur aide pour des aliments et des matériels. Une ONG nationale, le *Hogar de Cristo*¹¹⁹, a accordé une subvention mensuelle pour rémunérer le personnel.

En 1995 ils obtiennent un statut d'organisation communautaire, donnant droit à postuler à des financements municipaux et en 1998, avec l'appui de particuliers et d'entreprises, ils ont pu achever la construction d'un bâtiment dans un terrain prêté par la mairie. Cela a rendu possible le financement de l'Etat en 2000, par la voie du système VTF de la JUNJI.

Cependant, en l'absence d'un statut d'association sans but lucratif, les ressources de l'Etat sont attribuées d'abord à la mairie locale, et ensuite au JE par l'intermédiaire de la paroisse du secteur qui les avait accueillis et que continue à faire office de représentant de la structure. Le JE continue à avoir des liens avec des réseaux bénévoles qui collaborent toujours à son financement ou à celui de ses autres « projets associés » (voir plus loin). Sans entrer dans les détails, la gestion de l'établissement s'insère dans un système complexe notamment en termes financiers, étant donné les particularités liées à l'origine de l'expérience. Un schéma qui a évolué au fil du temps en raison de leur formalisation et de la relative autonomisation de leurs partenaires, mais qui témoigne encore de la complexité de sa gestion administrative.

Le JE accueille actuellement 125 enfants, repartis dans différents niveaux, avec deux professionnelles par groupe. La plupart des enfants (75) sont accueillis en journée complète, le reste en demi-journée, dans un groupe d'âge hétérogène. Une section de ce groupe est accueillie le matin et une autre l'après-midi. Pour les parents dont les enfants appartiennent à ce groupe, il est possible de les accompagner au moment du repas, soit juste après ou juste avant leur permanence d'une demi-journée dans la structure.

3. Composantes globales du projet socio-éducatif

3.1 Construction partagée de l'approche pédagogique

En ce qui concerne l'orientation pédagogique développée, la directrice fait référence au curriculum « personnalisé », inspiré des réflexions de la pédagogue chilienne Victoria Peralta¹²⁰. L'orientation de base en accord avec ce modèle adopté – et adapté – est de « construire les apprentissages des enfants à partir des richesses des familles et de la communauté ». Nous sommes en présence d'une approche globale qui vise le développement d'« apprentissages significatifs » pour les enfants, en mobilisant toutes sortes de ressources

¹¹⁸ Les universitaires ont continué par la suite à offrir en parallèle d'autres services professionnels, mais c'est l'accueil préscolaire qui est devenu l'axe central du projet et l'expérience la plus stable et génératrice des liens les plus permanents avec les familles du secteur.

¹¹⁹ Il s'agit de l'une des plus importantes organisations chiliennes sans but lucratif, liée à l'église catholique, et qui travaille dans des secteurs populaires pour le dépassement de la pauvreté. L'accueil préscolaire est l'un des axes développés.

¹²⁰ Approche que cette même pédagogue évoque dans un travail récent (Peralta, 2012 ; voir le Chapitre III).

matérielles et symboliques présentes dans l'environnement proche. C'est dans ce sens que l'on favorise par exemple les contacts avec les habitants et les divers acteurs socio-économiques de la commune : les magasins, le marché, le dispensaire, les pompiers, les supermarchés. Ces espaces visent également la rencontre des enfants avec l'histoire du quartier en tant que communauté constamment transformée par l'action de ses habitants :

Victoria-I : Une fois ils sont allés au marché, poser des questions, connaître le processus et le métier qu'il y a derrière, tout l'effort... Et ils découvrent un très joli lien, parce que ces gens-là nous ont donné à manger pendant pas mal de temps !

* * *

Victoria-I : Au début nous faisons des randonnées dans le quartier, pour connaître les rues, leurs noms (...), qui sont parfois les noms des même gens qui ont bâti le quartier (...), ce qui renvoie à une relation... avec une histoire symboliquement très puissante comme construction de communauté, pour ce quartier.

Le discours de la directrice à ce sujet ne délaisse pas la dimension historique. C'est la perception que les approches dites « alternatives » concernant l'apprentissage n'ont commencé à être valorisées que récemment :

Victoria-I : Les postulats de Peralta permettaient de prendre des fondements pédagogiques, philosophiques, psychologiques, culturels, et à partir de ça de construire ton curriculum (...). Ce qui est venu renforcer notre regard, un peu implicite, que tous les êtres humains avons des richesses qui vont nous permettre d'entamer différents processus de développement, et que si nous sommes dans une communauté, que nous essayons de favoriser le développement des enfants, ce sont des richesses que nous devons essayer de repérer, de trouver, d'entrelacer pour leur offrir des meilleures opportunités (...). Il y avait toute l'idée qui commençait à pousser, des apprentissages significatifs, expérientiels, pertinents (...). Maintenant c'est une idée bien plus présente, que l'on apprend par le jeu, par la vie quotidienne, tout ça. Mais il y a 17 ans les apprentissages actifs n'étaient pas trop pris en compte au Chili ; l'on valorisait beaucoup plus les apprentissages traditionnels, d'instruction.

Les stratégies développées en accord avec ce schéma présentent des variations en fonction de l'évolution de la structure au fil du temps. En ce sens, les singularités des différentes personnes concrètes conformant l'équipe pédagogique jouent un rôle primordial. C'est l'image d'une approche pédagogique continuellement transformée, à partir selon la directrice « de nos propres savoirs et convictions », les intérêts et capacités changeantes des éducatrices, et les ressources disponibles dans l'environnement.

Cet élément est observable par exemple dans l'utilisation plus ou moins transversale d'un schéma montessorien « adapté », marqué par un travail en salle avec des « zones ». Quelques de ces zones étant communes, d'autres peuvent varier selon chaque groupe, en fonction de l'initiative de chaque éducatrice « et de ce qu'elle perçoit comme richesse ou comme faiblesse chez les enfants et les parents de sa classe » (Victoria-I). Une autre expression de cette « construction partagée » du curriculum nous renvoie au modèle relativement démocratique de prise de décisions chez l'équipe, que j'aborderais plus loin :

Victoria-I : Une ou deux fois par an nous faisons l'exercice d'aller toutes ensemble acheter des matériels didactiques, et tout le monde fait ses choix, parce que chacune sait ce que les enfants aiment, ce qu'elle voudrait avoir dans sa classe, l'apprentissage qu'elle veut favoriser... C'est-à-dire, ce n'est pas une seule personne qui « sait », mais toute l'équipe (...), nous sommes toutes des éducatrices, donc nous pouvons toutes décider quoi et comment vont apprendre les enfants.

3.2 « Respecter l'enfant », un mot d'ordre pour la modélisation des pratiques

Les éducatrices soulignent à plusieurs reprises l'adoption permanente d'une posture de respect tant à l'égard des enfants que des parents. Comme nous le verrons, une posture indispensable si l'on veut mettre en place une dynamique participative, mais également un « trait distinctif » du modèle qui cherche à être transmis aux parents, « en montrant l'exemple » ou « en

modélisant ». C'est notamment le fait de « ne jamais menacer les enfants (...) ni les forcer » (Andrea), en essayant en revanche d'adopter avec eux une posture dialogique – stratégie qui s'avère pourtant « difficile », pas toujours réussie. Il s'agit également de « les protéger » des éventuelles conduites discriminatoires ou stigmatisantes des adultes. Le fait de « menacer » les parents constitue également une pratique interdite :

Andrea : Par exemple s'il y a une bagarre (...), tu racontes à la maman ce qui s'est passé... mais sans donner des noms. Parce que (...) tu ne sais pas ce qui peut se passer, si elle voudra se confronter à l'autre maman, ou bien stigmatiser l'enfant comme "bagarreur"... "Ne te mêles pas avec lui", ce genre de choses (...). Tu ne sais pas comment vont réagir les adultes, alors c'est pour protéger les enfants et les familles.

* * *

Andrea : (...) Ou un autre exemple : une gamine qui avait des poux... et une maman a demandé que son enfant ne s'assiede pas à ses côtés. Alors là on accueille la demande (...), mais en même temps on lui fait voir l'autre côté de la médaille, de l'autre enfant, qu'on ne peut pas discriminer (...). Alors on s'est engagé à parler avec tous les parents pour qu'on fasse l'effort de vraiment faire le traitement [pour les poux] (...). C'est un trait du JE, quelque chose que l'on cherche aussi à transmettre aux parents.

Genny : Et sur ta question, "Quelque chose d'interdit"... Ce qu'on NE PEUT PAS faire ici, c'est menacer. Parfois on le fait tout de même, des petites menaces, genre "Si tu ne viens pas tout de suite t'auras pas de récréation"... C'est difficile, mais il faut essayer au contraire d'étayer, de fonder ce que l'on demande à l'enfant (...), chercher de stratégie.

* * *

Andrea : Les mêmes mamans, quand elles restent avec leurs enfants, elles les grondent, et parfois tu intervies (...), tu montres un peu l'exemple, si je peux dire ça comme ça, genre... tu essaies d'orienter la maman : "Tu sais, Maria, ta maman est en train de te parler". Tu parles à l'enfant et comme ça tu expliques un peu à la maman comment il faut que ça se passe...

Sandra : Ou bien nous nous adressons à l'enfant d'une autre façon, pour que la maman voie... que ça peut se faire autrement.

3.3 Le rôle des « mères monitrices »

L'enrôlement de mères du quartier dans le travail pédagogique direct auprès des enfants constitue l'une des caractéristiques principales du JE. Cette démarche s'est développée notamment pendant les premières années de fonctionnement de la structure, en tant que stratégie centrale pour la constitution de l'équipe pédagogique. Il s'agit de mères qui ont été insérées dans des ateliers puis dans des formations plus intensives, avec le but de les qualifier en tant que « monitrices ». Au lieu d'un *turn-over* des personnes engagées, l'idée était de favoriser une implication durable « pour privilégier l'attachement des enfants et le développement d'apprentissages d'une plus grande qualité » (Victoria-I). Pour cela ce travail était rémunéré, bien que de manière modeste : « Parce que nous avons besoin que l'engagement avec les enfants soit réel, et tu demandais du volontariat à des gens qui n'ont pas la capacité économique pour le faire » (Victoria-I).

Différentes étapes ont été traversées, avec l'arrivée et le départ de plusieurs membres, jusqu'à une certaine stabilisation. Le lieu d'accueil reste à présent ouvert à l'implication d'autres mères, ce qui se fait néanmoins de façon moins intensive. Voici l'exemple d'une mère monitrice assez récemment intégrée, dont l'enfant fréquente toujours la structure :

Teresa : Moi j'ai commencé aussi juste comme maman [maintenant elle fait le ménage mais elle envisage qu'une autre possibilité lui soit offerte]... Je restais parfois, on m'invitait à participer, je voyais les

tantes¹²¹ travailler... Une fois j'ai été "la personne de la semaine", alors j'ai dû préparer un repas et rester avec les enfants, et je leur expliquais comment faire... C'était chouette.

Les responsables considèrent que ce choix a été très riche du fait de l'approche pédagogique adoptée, visant à mieux rassembler « les savoirs, sentiments et valeurs de la communauté » (Victoria-I) pour les mettre au service des apprentissages des enfants. Mais la démarche a commencé difficilement. Il y a eu des méfiances et des incertitudes de la part des parents, 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. Les résistances ont laissé la place à une reconnaissance croissante du modèle, influencée par des constatations externes :

Victoria-I : La communauté valorisait ce qui est "différent" dans notre approche, mais il y avait aussi des appréhensions par rapport à l'apprentissage des enfants (...). Il y avait des gens qui disaient, "Mais qu'est-ce qu'elle fait ici celle-là, c'est la voisine de ma belle-sœur, que peut-elle apprendre à mon gosse ?!" (...). Face aux craintes, nous insistions sur le fait que nous devons apprendre, nous aussi (...); que nous pouvions avoir la théorie, mais que les connaissances pratiques, nous ne les avons pas. C'était un peu comme pour nous égaler avec les parents (...). Et puis peu à peu il y a eu aussi une reconnaissance... Par exemple, des écoles du secteur, si les enfants venaient de d'ici, ne leur demandaient pas d'examen d'admission... Ou bien, il y avait des mères qui emmenaient leurs enfants à des contrôles de santé, et on leur disait, "Il va très bien, on voit bien qu'il y a une stimulation", des choses comme ça.

L'histoire de la formation et du travail des mères monitrices revêt une importance majeure pour comprendre l'histoire des processus d'apprentissage du JE. Certaines d'entre elles sont arrivées à acquérir une qualification professionnelle¹²² et à prendre la charge d'instances alternatives d'accueil. C'est le cas d'une ludothèque pour accueillir les enfants en liste d'attente : des monitrices sont parvenues à obtenir pour ce projet un financement public sous la forme d'un PMI¹²³ et elles se sont associées à d'autres organisations pour sa gestion et pour l'obtention de ressources complémentaires.

Cette expérience renvoie également à un processus d'apprentissage partagé entre les professionnelles fondatrices – les anciennes étudiantes universitaires – et les mères monitrices formées ou en cours de formation. Le repérage d'alternatives de coordination et de financement, le travail en réseau, la mise en place d'une nouvelle expérience avec ses défis, relève d'un processus d'apprentissage pluridimensionnel : acquisition de connaissances techniques et pédagogiques ; développement d'habiletés telles que la capacité de négociation ; appropriation d'une posture et d'un discours sur ce qu'est l'éducation préscolaire, sa nécessité d'ancrage local ; prise en compte des besoins de la communauté ; sens du travail communautaire ; importance de la collaboration de tiers...

Victoria-I : En quelque sorte, c'était un peu, "Ce que tu viens d'apprendre ici en tant que maman monitrice, tu vas le mettre maintenant au service de la communauté" (...). On voyait ça un peu comme une expérience de maturité (...) : celles qui étaient les plus formées, elles allaient à « Puertas abiertas » [la ludothèque devenue PMI] (...). "Nous ce qu'on peut faire c'est de te payer un salaire, à toi de te débrouiller pour le reste, d'inventer", bien sûr avec notre appui (...). Et elles ont obtenu plein de choses (...). Elles maintiennent un lien avec nous, elles viennent aux réunions pédagogiques et tout, c'est un

¹²¹ Il s'agit d'une appellation familière très courante en milieu préscolaire pour nommer tant les éducatrices que les techniciennes en éducation *parvularia*.

¹²² Ceci en partie à cause des exigences de la JUNJI dans le cadre du financement public par la voie du système VTF. Devant l'obligation d'embaucher des nouvelles techniciennes diplômées, les responsables ont intégré quelques unes et ont négocié la permanence dans ce rôle de quelques anciennes monitrices, qui se sont engagées à suivre une formation professionnelle.

¹²³ C'est le PMI « Puertas abiertas », qui fait partie lui aussi des structures analysées dans cette recherche. Complètement dû au hasard, ce choix de deux structures différentes mais liées s'est avéré riche pour l'analyse.

repère, une appartenance... Mais elles sont devenues complètement indépendantes¹²⁴ (...), l'année passée elles se sont financées à 90% !

Néanmoins, le processus de reprise d'études de quelques mères – comprenant dans certains cas la finalisation des études primaires et secondaires – n'a pas été facile. La directrice encourageait cette démarche, mais elle a dû 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 que l'on suppose « qu'on sait déjà faire » :

Victoria-I : 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 !".

3.4 Le travail communautaire en réseau

Le sujet du travail communautaire en réseau, en collaboration avec une série d'autres institutions, personnes et groups, est spécialement abordé par la directrice dans des moments de conversation individuelle. C'est notamment l'allusion au soutien donné par la structure au surgissement, financement et/ou formalisation d'autres projets non conventionnels d'accueil, « en accord avec les besoins de la communauté » et dans le but « d'enrichir l'offre en éducation initiale » dans la localité. Comme déjà évoqué, des mères monitrices issues de la structure sont parties collaborer dans d'autres structures proches, ou bien le JE s'est engagé à les soutenir avec quelques ressources matérielles. C'est le cas de la bibliothèque devenue PMI, d'un autre JE communautaire plus récent et d'une « crèche familiale » gérée par des femmes formées elles aussi comme des monitrices au sein de la structure, qui se relayent pour garder les enfants et travailler. « Finalement je ressens que nous sommes un véritable "réseau d'enfance" dans ce secteur ». La directrice énonce l'image d'une structure qui fonctionne comme un espace de rencontre et d'articulation de diverses initiatives locales en matière d'enfance.

Victoria-I : Nous pensons que ça vaut la peine d'agir avec la communauté et de la rendre forte, parce que tu peux acquérir un certain niveau de formalisation qui va au profit des enfants et des gens qui y travaillent... qui y donnent leur vie, je dirais. Mais en même temps, qu'il peut y avoir des formes alternatives, pour les besoins alternatifs (...). Et tout ça, pourquoi pas, en permettant des liens avec d'autres lieux plus formalisés [comme leur structure]. Avec des possibilités de formation et tout ça... Ça aide à passer à un niveau supérieur, un service de meilleure qualité.

D'autres exemples de travail collaboratif y sont mentionnés. Le JE maintient contact depuis plusieurs années avec des universités et des instituts pour recevoir des stagiaires ; l'une d'entre elles a été insérée dans l'autre JE communautaire proche déjà cité. Elles participent également au « Réseau d'enfance et jeunesse » de la commune, instance de coordination de diverses initiatives tant institutionnelles que non gouvernementales, ainsi qu'au réseau CEC, qu'elles considèrent leur principal espace externe de rencontre et de réflexion.

3.5 Les enjeux de la formalisation

Une autre dimension abordée à plusieurs moments de l'enquête par la directrice est en relation avec le processus de formalisation de la structure pendant les dernières années. Formalisation qui concerne les aspects de gestion mais également du travail pédagogique développé, en raison notamment des exigences imposées par la JUNJI dans le cadre de l'attribution du financement public.

¹²⁴ Sauf le fait que le JE Illimani continue à payer leurs salaires en raison des complexités administratives et financières déjà évoquées.

Ce travail se développait à l'origine dans un cadre bien plus souple, peu structuré, en dehors d'orientations pédagogiques « fortes » et notamment en l'absence de systématisation. Suite à l'obtention du financement de l'Etat, des processus de documentation, de planification et d'évaluation se sont révélés nécessaires. Aux contraintes institutionnelles s'est ajoutée la confrontation et négociation avec les nouvelles arrivantes : les techniciennes embauchées lors de l'obtention du financement, qui ne partageaient pas forcément la même approche que les éducatrices plus anciennes :

Victoria-I : Quand elles sont arrivées, et que nous leur avons dit qu'on ne travaillait pas avec des "modèles-types" [des fiches de travail encadrant la réalisation et l'évaluation d'activités] (...), on leur cassait leur monde ! Nous avons développé une autre façon de faire, pour nous l'éducation c'était tout faire et tout préparer avec les enfants, tout le temps.

L'origine du JE et son parcours pendant les premières années, dans un cadre si peu formalisé, illustrent ce que l'on pourrait appeler la tension entre un désir de construction *bottom-up*, « à partir des gens », et une orientation visant la professionnalisation des actions, dans un schéma davantage hiérarchisé. Le fait d'avoir privilégié au début la première stratégie et d'avoir relativement délaissé la deuxième, semble constituer à la fois un manque d'efficacité – un commencement « idéaliste » que la directrice évoque avec un certain regard critique –, et un atout en termes de la reconnaissance de l'expérience aux yeux de la communauté :

Victoria-I : Probablement, un de nos problèmes a été qu'au lieu de nous placer dans une posture plus professionnelle de dire, "Voilà ce dont on a besoin et voilà ce qu'on va faire", on a dit, "On va construire ça avec la communauté"... à partir de la pauvreté... Peut-être qu'il nous a manqué de la vision à long terme (...), nous étions un peu prises par cette chose un peu... de jeunesse, tu vois, genre, "Nous voulons faire le processus ensemble, donc si on n'est pas toutes convaincues, on va attendre" (...). Mais ça a permis en même temps que la chose soit beaucoup plus... à partir de ce que chacun pouvait apporter.

Plus récemment, la systématisation et la documentation de diverses expériences passées ont été identifiées comme des tâches incontournables pour la continuité et le meilleur fonctionnement de la structure :

Victoria-I : Nous n'avons jamais eue l'idée de "construire un curriculum", du genre, "Voilà ce qu'on va faire". C'est une inquiétude d'aujourd'hui, de pouvoir recueillir les différentes stratégies qu'ont été utilisées, parce que nous pensons que parfois, tous les groupes n'ont pas la même capacité de construire ces stratégies à partir du groupe et des parents, et parce que finalement si toute cette histoire existe (...), on pourra l'utiliser au-delà des simples souvenirs que nous en ayons ou pas.

Or, les différents processus allant vers une formalisation de la structure n'ont pas été sans conséquences sur l'auto-compréhension du sens du travail effectué. En particulier, la vision (plutôt externe) du lieu d'accueil comme un « service » s'est heurtée à une vision « communautaire » dans laquelle c'est l'ensemble des personnes impliquées qui est responsable de la démarche. En ce sens, le modèle d'une administration centrale qui assure la provision de ressources peut contredire le sens même de la « participation familiale et communautaire » voulue à l'origine de l'expérience. Ce sont les conséquences non souhaitées d'une prise en charge financière qui, avec toutes ses contraintes administratives et de gestion, a un impact également sur la façon de concevoir l'implication des familles, leur rôle au sein des structures éducatives :

Victoria-I : On risque de perdre le sens, parce que si l'Etat assure l'éducation de mon enfant, alors moi [en tant que parent] je peux devenir inutile, accessoire. Les parents deviennent une complication, et le discours c'est, "les familles ne contribuent pas à ce que nous faisons"... Mais qu'est-ce que c'est cette vision !? C'est ça la dissociation qu'on a dans le système éducatif, je pense, c'est ce qui fait que des parents s'éloignent (...). Alors, quand c'est la JUNJI qui assure le financement, pour les familles l'importance de leur participation n'est plus si claire. Avant, on devait littéralement faire tous les matériels par nous-mêmes, parce que sinon, on n'en avait pas. Maintenant, la perception de la famille c'est, "En quoi est-il important que je participe ?". Voilà toute la question. Une question sur le *sens*, moi je pense.

Le « sens », un mot qui traverse le récit de cette directrice. Un sens non pas menacé directement par l'existence du financement public, mais plutôt par les contraintes imposées dans la gestion de ce soutien. Des contraintes qui, notamment, inversent les priorités dans la conception et l'évaluation des structures d'accueil :

Victoria-I : Pour moi, c'est le sens que tu attribues à ce que tu fais, ce qui te pousse à continuer (...). Alors ça m'indigne de voir... Nous sommes rentrées volontairement dans le système d'accréditation proposé par la JUNJI, tu vois ? (...). C'est vrai, c'est mieux que rien, avant on n'avait rien du tout, mais... Comment tu peux comprendre qu'il faille d'abord définir une pratique, ensuite l'évaluer... et finalement lui attribuer un sens ? (...) C'est le sens qui va d'abord ! (...) Pour ceux qui définissent ces systèmes, il semblerait qu'il faut d'abord faire des choses (...), ensuite les consigner, les évaluer... et si possible, à la fin, leur attribuer un sens. C'est du n'importe quoi comme construction de pratiques éducatives !

Dans le cadre de cette formalisation problématique, l'emploi même du mot « communautaire » pour rendre compte du caractère du lieu d'accueil fait l'objet d'une mise en question de la part de la JUNJI. Pour la directrice, c'est le hiatus entre deux façons de comprendre le sujet. D'un côté, les critères « officiels » soucieux d'établir et de stabiliser des nomenclatures : « communautaires » sont, pour la JUNJI, les programmes qui fonctionnent sous la responsabilité des personnes appartenant à la communauté, sans la présence d'éducatrices professionnalisées. Et de l'autre côté, le regard d'une expérience qui se présente comme communautaire parce qu'ayant émergé de la concertation de différents acteurs locaux, à partir des intérêts des habitants, en partenariat avec des réseaux plus larges ; et qui au-delà des successives recompositions de l'équipe pédagogique, s'est basé sur des orientations privilégiant le rôle irremplaçable des agents éducatifs locaux :

Victoria-I : Nous sommes un JE communautaire parce qu'il y a plein d'organisations et des personnes du secteur et d'ailleurs qui ont contribué à ce que ça soit possible (...). La JUNJI n'aime pas du tout que l'on utilise le mot « communautaire » (...), comme ici il y a des éducatrices, ils disent que nous ne le sommes pas. Moi je trouve embêtante cette catégorisation (...), c'est le fanatisme de la classification !

La directrice évoque également leur résistance face aux contraintes administratives constamment rappelées. Par exemple, une nouvelle demande imposée par l'administration est l'adoption d'un statut d'« association sans buts lucratifs », avec un bureau de direction composé par des personnes ne travaillant pas dans le lieu. Comme cela a été le cas pour d'autres structures semblables, cette situation pourrait entraîner une perte d'autonomie en raison des décisions prises par des gens ne connaissant pas suffisamment le travail sur le terrain. En résumé, c'est la vision d'un système institutionnel qui impose sa logique de fonctionnement sans tenir suffisamment compte du « fond » du travail, qui ne valide pas la gestion locale tant qu'elle ne rentre pas dans un schéma d'organisation formelle, sanctionné par les normes en vigueur :

Victoria-I : En tant qu'organisation communautaire, l'institutionnalité du pays ne nous valide pas (...). "C'est comme ça qu'il faut faire, pas autrement". Cette institutionnalité n'as pas la capacité d'accueillir efficacement des organisations qui travaillent déjà depuis longtemps. Parce que ces organisations-là sont pensées depuis une autre logique. Voilà tout l'enjeu (...). Alors : on veut de la participation des parents et des rapports avec la communauté, mais ensuite (...) on ne nous aide pas à le faire ! (...). Alors, comment formaliser pour que ça reste valable.

3.6 L'« absence » de hiérarchies et « l'engagement »

La présence d'un modèle démocratique dans le fonctionnement de l'équipe, que les éducatrices évoquent au moment de l'entretien collectif, avait déjà été soulignée par la directrice à des moments d'entretien individuel. Elle avait insisté notamment sur la nécessité de produire de la confiance chez les parents, de leur transmettre la vision d'une organisation non hiérarchisée en ce qui concerne par exemple la gestion des conflits :

Victoria-I : Le lien avec la famille ne passe pas seulement par l'éducatrice de la salle, mais par tous ceux qui travaillent ici, qu'ils soient professionnels ou non... Comme nous avons besoin que les familles aient confiance dans le groupe, le message c'est qu'ici il n'y a pas des hiérarchies (...). Le travail on le fait entre toutes, alors si comme parent tu as un problème avec les éducatrices de ton enfant, l'idée c'est que d'abord tu essaies de le résoudre avec elles, et que si ça ne marche pas tu peux faire appel à d'autres personnes travaillant ici, peut-être moi comme directrice, mais peut-être aussi d'autres éducatrices...

Or, la directrice avait également reconnu que cette « organisation non hiérarchique » – ou tout au moins visant un fonctionnement le plus démocratique possible – comportait des inconvénients, observables notamment au début, quand le JE n'avait pas de directrice. En effet, dans ces premiers temps toutes les décisions importantes, pédagogiques et de gestion, se prenaient d'un commun accord entre les membres de l'équipe, composée tant des professionnelles venues d'ailleurs que des mères en processus de formation. Ce modèle impliquait un processus beaucoup plus lent pour la prise de décisions, notamment de type pédagogique, mais il a été privilégié en raison de ses atouts en ce qui concerne l'engagement et l'identité partagée au sein de l'équipe.

Dans l'entretien collectif, les premiers propos des éducatrices pointent cet élément en tant que composante fondamentale de ce qu'il y a de « spécial » dans le JE. La directrice est absente au début de celui-ci, et la moins ancienne des membres (Eugenia) commence par souligner « l'organisation et les hiérarchies plutôt horizontales que verticales » ainsi que « la prise démocratique de décisions ». Néanmoins, sitôt après elle nuance ses déclarations : « En fait, plus ou moins démocratique... On nous demande notre avis mais finalement on finit par faire ce que dit Victoria (...). C'est le JE du « non » et du « mais » : “Non, ça on ne peut pas le faire ici... Ça on peut, mais...” ». D'autres voix confirment brièvement son avis, et l'éducatrice rend explicite ce qu'il y a derrière la phrase : la conscience d'un trait bien particulier, « des normes, des valeurs » fortement établies, qu'il faut repérer et savoir respecter pour contribuer de la meilleure façon à la tâche commune. Or, c'est en même temps la perception qu'il existe un style de travail qui favorise la discussion des problèmes, la recherche partagée d'accords.

D'autres propos pointent aussi la flexibilité qu'il existe dans la gestion de l'équipe de salariées. Les professionnelles évoquent par exemple les autorisations pour s'absenter quand l'un de leurs enfants est malade, et notamment la possibilité d'avoir leurs propres enfants en bas âge dans la structure : « Moi je sais que ce n'est pas permis dans d'autres jardins d'enfants » (Tina).

C'est également « l'engagement à fond » qui est mis en avant, à l'encontre des motivations par exemple économiques. L'éducatrice la plus récemment engagée se place en position d'observatrice externe pour évoquer les motivations des éducatrices fondatrices à l'origine de l'expérience : « On voit bien qu'elles font leur travail... parce qu'il est né d'elles, comme si c'était un enfant (...). Ce n'est pas une institution qui exige des choses, mais leur propre désir de bien faire les choses qui les motive » (Eugenia). L'une des plus anciennes reprend ces propos pour insister sur les valeurs qui ont orienté l'expérience, dès son origine, en tant que lieu « différent ». Une autre souligne la qualité, voire la supériorité qui serait inhérente à ce genre de choix et aux orientations du lieu :

Olga : Nous essayons de vivre des valeurs comme la générosité, le partage, l'engagement à fond... Ce qu'on rêve que se produise au niveau social, nous avons commencé en essayant de le faire nous-mêmes. Je veux dire, nous n'avions pas au début des grosses ressources, au contraire (...), mais ça n'a pas été une raison pour faire juste une petite chose (...). Et on savait bien qu'on n'allait pas s'enrichir avec le projet, mais notre but était autre (...). En fait pour moi (...), c'était un luxe de pouvoir travailler... dans un JE où l'on te payait peu [quelques rires], parce que t'étais en train de faire quelque chose d'important pour toi (...). Je pense que ça c'est un trait très important du JE, et qui nous distingue d'autres.

Rebeca : (...) Non mais, en tout cas, peut-être qu'il existe au Chili d'autres jardins d'enfants comme nous... mais c'est pas courant, ou tout au moins... que ça soit gratuit, ou presque, parce que bien souvent... il faut payer cher pour que ça soit comme ça !

4. Les enjeux de la participation des parents

L'implication, la présence et la collaboration des familles et des parents constituent, aux yeux des responsables, des éléments essentiels du fonctionnement du centre. Ce sont des aspects abordés non seulement en accord avec le schéma pédagogique présenté, mais fréquemment développés en tant que composantes inhérentes à celui-ci. Des propos avancés à différents moments de l'enquête, notamment de la part de la directrice, m'ont permis d'envisager la configuration d'une dynamique très complexe, d'une orientation sous-jacente dont nombre d'éléments demeuraient implicites.

Plus que dans les autres structures analysées, j'ai constaté en outre le développement d'un processus réflexif au sein de l'équipe, concernant la participation mais aussi d'autres aspects du travail effectué. Ce sont d'une part les remarques constantes de la directrice sur le caractère implicite et complexe du phénomène, ou encore sur les effets de la démarche de recherche sur l'équipe elle-même¹²⁵. Mais ce sont aussi des remarques d'autres éducatrices, par exemple au moment de l'entretien collectif :

Pablo : (...) Oui... Tu voulais dire quelque chose ?

Milly : Non... Ben, en fait... Parce que moi je fais des études maintenant, alors... Toutes les questions que tu es en train de nous poser, en fait on a discuté la même chose en classe quoi... Alors, moi je pense que je sais où tu vas quoi [rires]. Parce que par exemple la prof nous disait, « Mais la maman, elle participe, ou bien vous lui dites ce qu'il faut faire, genre « Demain vous m'apportez des dessins de dinosaures » ? » (...) , parce que ça c'est pas de la participation, la participation ça serait par exemple, si la maman te dis « Mon fils aime bien les poussins, il peut vous apporter des dessins de poussins ? / Oui bien sur ! »... Donc voilà, j'étais en train de tout mettre en relation quoi [rires].

D'où la complexité de présenter les différentes conceptions, niveaux et modalités de la participation parentale, évoquée sous diverses étiquettes, s'opposant ou se mêlant les unes et les autres, mettant en avant des contradictions et des risques, rappelant des valeurs fortement ancrées dans la culture du lieu. Dans un premier entretien individuel par exemple, la directrice indique trois façons de comprendre « le travail que l'on développe auprès des parents », et qui par ailleurs rappellent en partie les distinctions de Blanco et alli (2004) sur le sujet (cf. Chapitre I). D'abord, un processus que l'on pourrait appeler de conscientisation ou d'éducation parentale par rapport aux enjeux du développement infantin : « Il s'agit de *renforcer les familles* en tant que premier noyau des expériences vitales centrales dans la vie des enfants » ; « Parce qu'il est clair que nombre de familles n'ont pas ou très peu d'outils pour aider leurs enfants à sortir de situations compliquées sans les frustrer ». Ensuite, c'est l'objectif de « promouvoir la participation des parents dans des activités et des espaces qui aident à des tels apprentissages ». Et finalement, la référence aux diverses instances de communication avec les familles, dans le but notamment de se maintenir informées des aspects familiaux significatifs pour les apprentissages des enfants.

¹²⁵ Après la réalisation de l'entretien collectif avec l'équipe, la directrice me fait part de ses impressions : « Elles m'ont dit que c'était très bien pour elles de pouvoir expliciter leur travail, pouvoir te le raconter... Qu'elles se sont senties reconnues, en fait, de raconter tout cela à quelqu'un d'externe (...). Et pour moi aussi parce qu'il y a eu des éléments que moi-même je ne percevais pas (...), ou parce que l'exercice d'explicitation des processus fait émerger... tous les concepts qui sont derrière, et que parfois je n'arrive pas à transmettre (...). Ça a été une très bonne expérience ».

Ces propos semblent constituer une première « grille de lecture » des multiples références faites par les éducatrices au sujet de la participation. Nous verrons toutefois dans quelle mesure cette grille est réadaptée, transformée en fonction des difficultés, des motivations et des valeurs mises en avant dans leurs discours.

4.1 « L'ouverture » aux familles, pré-condition pour l'implication des parents

Avant la réalisation de tout entretien, un affichage institutionnel rappelle que la collaboration des parents est considérée comme une composante structurelle du fonctionnement du centre :

Notes de terrain, 10 juillet 2009 : Sur un panneau situé à l'entrée de l'établissement, le paragraphe final d'une affiche racontant l'histoire de la structure se lit ainsi : « Nous travaillons dans un schéma (...) qui cherche à intégrer les atouts de la famille et de la communauté dans les pratiques pédagogiques (...). Les mères, les pères et les adultes responsables des enfants sont les premiers responsables de leur éducation, ce pourquoi nous les invitons à participer activement dans notre jardin d'enfants et à proposer des nouvelles opportunités d'apprentissage pour tous nos garçons et filles ».

De même, avant d'employer le terme de « participation » pendant l'entretien collectif, les éducatrices soulignent l'existence d'une constante « ouverture aux familles et à la communauté », qui serait par ailleurs « quelque chose de toujours recherché par les politiques publiques » mais « mise en œuvre depuis longtemps » dans la structure (Rebeca).

Cette posture d'« ouverture » semble s'ériger en tant que condition de possibilité de la participation. Mais en quoi consiste-elle cette ouverture. Les propos des responsables consignent le fait « d'accueillir et de respecter les traditions et les cultures des familles » et de « les insérer » dans le travail éducatif du centre. Il s'agit d'une part de se montrer réceptif aux « savoirs » spécifiques aux familles qui peuvent profiter aux apprentissages des enfants. Leur repérage et utilisation sont identifiés d'ailleurs comme l'un des principaux atouts de la participation parentale. Cet élément renvoie aux différentes stratégies concrètes de participation parentale « pédagogique » qui sont développées, et que je présenterais plus loin.

Or, « se montrer ouvert » veut dire également « accueillir les attentes des parents » en termes d'appropriation et de coproduction du « service » offert. C'est d'une part le désir des parents de mieux connaître le lieu – la façon de travailler, le style pédagogique développé – qui doit être pris en compte et qui cherche à être satisfait. Mais ce sont également leurs expressions de besoins différenciés et leurs attentes d'un accueil diversifié en fonction de ces besoins, qui conduisent à redéfinir constamment le cadre du travail développé.

En ce sens, des propos de la directrice expriment une conception des institutions préscolaires comme des agents au service du rôle éducatif primordial de la famille. Plus encore, la promotion de l'implication des parents à partir d'une posture d'ouverture renvoie à une conception des institutions éducatives comme des espaces de formation civique des citoyens :

Victoria-I : 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 ceci 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 est la collaboratrice du processus éducatif de l'école.

Mais la traduction de cette vision dans des actions concrètes n'échappe pas à des résistances au sein de l'équipe. Elle se heurte également au souhait d'un schéma « parfois plus stable, ordonné, soigné » (Victoria-I). Quoi qu'il en soit, on perçoit la présence d'une approche qui suppose la prise en compte de la sensibilité familiale, la nécessité d'adéquation, de connaissance mutuelle préalable, de génération de confiance ; ainsi que la volonté de mettre en discussion certains sujets qui, comme les horaires, pourraient dans d'autres espaces être considérés comme intouchables :

Victoria-I : Les familles peuvent emmener les enfants jusqu'à assez tard. Je pense que nous sommes ici pour servir les besoins des familles, pas pour agir comme un organisme "éducateur de la famille"... mais plutôt soutenir ce qu'elles décident... Si l'enfant est couché à 23h00, parce qu'il n'a pas la possibilité de voir son père avant, ou parce que la femme veut mettre la table pour son homme au lieu de coucher l'enfant (...), et si après il se lève tard, est-ce qu'on va le priver, à cause de l'horaire du jardin, de quelque chose plus importante ? Avant ce genre de choses me tracassait, mais plus maintenant. J'ai fini par comprendre que les familles ont des bonnes raisons (...). C'est vrai que ça provoque parfois des conflits avec l'équipe, parce tant de flexibilité [par rapport aux horaires] pose des problèmes (...). Mais en tout cas... les interruptions et les adéquations, ça fait partie de la vie ! Et les enfants c'est bien aussi qu'ils s'habituent à cela (...) C'est vrai, parfois l'on voudrait un espace plus ordonné, plus cadré, genre Montessori... mais ça c'est complexe ici.

* * *

Victoria-I : 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 ne connais le maître que le premier jour de classe ; on oublie souvent que le fait de livrer un être humain aux soins d'un autre, c'est une chose qui requiert de la confiance.

Outre l'insistance sur la souplesse horaire, durant l'entretien collectif les éducatrices mettent en avant l'attention portée aux « petits riens » de tous les jours, au fait de se soucier des détails quotidiens, en se montrant ouvertes à la négociation de pratiques de soin différenciées selon les besoins de chacun¹²⁶ :

- Victoria : Il y des choses du genre, "Que mon enfant fasse la sieste ou pas", ou bien, "Pourriez-vous lui faire un petit câlin avant de dormir ?", ne pas le laisser tout seul... Ou encore, "Il dort plutôt de côté"... Ou "Attention à ce qu'il mange", "Qu'il ne se mouille pas si possible"... Ce genre de choses, tous les jours... On essaie d'y faire attention.
- Andrea : (...) Voilà, ce sont des choses qui ne coutent rien.

Ces possibilités sont soulignées notamment de la part des responsables qui ont fait le parcours de « mères monitrices ». En ayant participé jadis en tant que « parents d'élèves », elles adoptent parfois cette posture durant l'entretien. A l'encontre des expériences « douloureuses » vécues par la suite au sein des institutions scolaires – qui semblent nier le rôle éducatif primordial des familles, qui ne permettent pas « d'accompagner » –, l'ouverture du JE rend possible l'établissement de liens non seulement entre parents et enfants mais également entre les différents adultes impliqués :

- Genny : Pour moi le plus important c'est que le JE reste ouvert pour eux [les parents]. Ils peuvent venir faire connaissance, peuvent rentrer, peuvent voir notre travail (...) et ainsi nous aider avec... tous leurs savoirs !
- Rebeca : Moi aussi j'ai eu mon fils ici, et je remercie l'espace ouvert à la famille... Parce que maintenant avec l'école, je souffre... J'étais habituée à rester avec lui, venir voir comment ça se passe... L'école n'offre pas cette possibilité, c'est différent. C'est comme, "Le plus loin la famille, le mieux", et ça fait mal parce qu'on dit pourtant que la famille c'est la première éducatrice. Mais c'est pas gagné quoi (...).
- Genny : C'est vrai... A l'école, on te maintient à distance... et on te laisse pas tisser des liens quoi ! Alors qu'ici... Avec les enfants, les tantes, les familles... Parfois c'est juste un petit moment le matin, pour que tu puisses travailler avec eux, accompagner... Ça suffit pour créer un lien si fort ! (...)
- Eugenia : Et tu vois souvent comment les parents on envie de te parler, de te raconter leurs histoires... et ils t'attendent... C'est fort !

Cependant, la question de l'établissement de règles et de limites rentre vite en conflit avec le sujet, et sera abordée plusieurs fois durant l'entretien. Comment trouver le « juste milieu » entre une prise en charge « accueillante et à l'écoute », respectueuse de la diversité de

¹²⁶ Les parents de la structure (voir infra) soulignent eux-aussi cet élément, en tant que l'un des meilleurs indicateurs d'une posture différente, d'une attitude « que l'on ne voit pas partout ailleurs ».

processus de chaque famille, et la transmission de « notre propre vision des choses », de ce que les responsables considèrent « les bonnes pratiques » :

Genny : Ici, l'idée est que ce n'est pas seulement le JE qui éduque, mais la famille aussi... Alors ce qu'elles nous disent c'est très important (...), mais en même temps nous leur demandons, avec tout le respect et l'affection, genre, "OK, il [l'enfant] n'aime pas les carottes, on va essayer de lui en donner un peu, mais nous voudrions que vous aussi à la maison vous fassiez pareil". Alors je dirais que c'est comme de l'information croisée, chacun fait son apport.

* * *

Rebeca : En général, les inquiétudes des familles, on les écoute, on les accueille... et en même temps tu exprimes des choses du genre, "Ce qu'on voudrait en tant que JE, notre projet, notre vision des choses"... C'est-à-dire, tu écoutes les familles, mais tu leur fais savoir en même temps qu'il y a des choses qui sont permises et d'autres qui ne le sont pas... Mais donner la possibilité aux familles de s'exprimer, ça ne se passe pas comme ça partout ailleurs.

D'autre part, la « place donnée aux familles » ne semble pas sans relation avec celle qui est accordée aux professionnelles elles-mêmes, leurs intérêts et parcours. Pour la directrice, l'un des atouts de la structure est qu'elle est « un mélange des forteresses de chacune d'entre nous », des différentes habiletés et capacités des éducatrices. Un effort de construction partagée qui évolue au fil du temps, en fonction de la conformation des participants, professionnelles mais aussi parents. Une démarche « parfois difficile à développer, qui demande du temps (...), mais importante pour que chacun ait son espace » (Victoria).

4.2 Expressions et modalités de la participation parentale

En posant directement la question sur les modalités de participation des parents, un premier processus de négociation et d'établissement d'un engagement est tout d'abord évoqué. C'est l'existence d'une sorte de cadrage formel initial auprès des familles, référé par la plus récente des éducatrices : une première réunion « pour connaître leurs attentes... les valeurs qu'ils veulent travailler (...), quel est leur engagement par rapport à l'apprentissage des enfants, comment peuvent-ils apporter et collaborer avec le JE » (Eugenia). Ce moment est suivi par une sorte de prospection des possibilités de participation de chaque famille : apporter des matériels, concourir à une activité ou l'animer, accompagner une sortie, etc.¹²⁷

Plusieurs exemples de participation sont évoqués. Sans doute la nécessité de participation était beaucoup plus forte au début de l'expérience et s'est traduite en grande partie par des demandes matérielles (alimentation, ménage, matériaux). Cette dimension a été maintenue, bien qu'aujourd'hui elle soit moins nécessaire du fait du financement de l'Etat, avec l'idée qu'un minimum de collaboration – faire parfois le ménage, par exemple – contribue à maintenir l'engagement dans le projet, à entretenir « un lien ». De même, les références aux collaborations matérielles des familles renvoient à un autre sens du « communautaire », en lien avec un partage non imposé :

Genny: Ici on n'exige pas des choses ; ce n'est pas du genre "*Il faut* apporter ceci ou cela". C'est toujours dans la mesure du possible, et si les parents ne peuvent pas, c'est pas grave. Ici on partage tout, tant dans l'équipe que dans les salles ou avec les familles ; peut importe qui, comment, combien.

Une autre modalité correspond aux possibilités de participation « pédagogique », dans le sens d'activités développées directement auprès des enfants. Bien que les éducatrices soient autocritiques par rapport au niveau de participation de ce type – « Nous avons toujours la sensation que les parents pourraient participer beaucoup plus, et que ça serait mieux »

¹²⁷ Ces références sont étayées plus loin par une éducatrice plus ancienne, qui évoque la présence d'un « engagement » signé par les parents, qui consigne des règles basiques ainsi que l'importance de maintenir une « disposition à la collaboration » et un « traitement respectueux » auprès de l'équipe et les enfants.

(Victoria) –, elles soulignent qu'en comparaison avec d'autres structures l'évaluation reste positive.

Quelques uns de ces moments ne demandent que la collaboration d'un nombre réduit de parents, comme la réalisation d'ateliers – par exemple de cuisine – ou la présentation d'un sujet spécifique – par exemple, de leurs propres métiers. Ce sont des espaces qui rentrent bien dans le schéma d'expression de « savoir populaires » et communautaires profitables aux apprentissages des enfants : « Qu'ils viennent nous apprendre quelque chose qu'ils savent faire » (Eugenia).

Genny : Il y a peu une maman est venue pour faire du pain, alors elle expliquait, elle posait des questions... Je veux dire, dans des moments comme ça on fait équipe avec les familles, pour éduquer l'enfant.

* * *

Victoria-I : Nous avons aussi par exemple des livres faits avec les familles pour différents contenus, savoirs populaires qu'ils connaissent beaucoup mieux que nous, par exemple sur l'allaitement... Ou bien ils viennent parfois collaborer, lire des contes, faire du pain...

* * *

Notes de terrain, 12 mai 2010 : Une des éducatrices m'aborde dans la cour pour me demander si je serais avec elle dans sa salle. Elle me raconte ce que les enfants sont en train de travailler : l'automne et le travail. La semaine dernière, deux ou trois parents sont venus leur expliquer leurs métiers, à l'occasion de la Fête du travail. Ensuite les enfants ont posé des questions, ont fait des dessins sur les métiers et les ont collés sur les murs de la salle.

D'autres stratégies font appel à la participation massive des familles, comme celles qui visent le partage de la tâche pédagogique au foyer. Le « devoir » confié à l'enfant – par exemple, préparer un exposé – requiert de l'aide des parents, qui sont également invités aux présentations à la fin du processus. Au-delà des apprentissages disciplinaires qui peuvent en découler, c'est l'interaction, le « renforcement du lien affectif » enfant/parent qui est également recherché.

Notes de terrain, 12 mai 2010 : L'éducatrice me signale également l'existence d'un dispositif pour encourager « l'interaction éducative » quotidienne au foyer. Il consiste à afficher des suggestions sur le panneau à l'entrée de la salle, des idées d'activités qui peuvent contribuer au développement de processus d'apprentissage en cours (aider à ranger le linge, égrener des haricots “pour la motricité fine”, etc.).

* * *

Victoria : Ils viennent beaucoup aussi aux instances pédagogiques où on les invite (...). Par exemple, les exposés, ce sont d'autres types de *présences*, tu vois ? Mais elles aussi sont importantes ! Je veux dire... Il y a une interaction qui s'établit à la maison, entre l'enfant et sa famille, qui a été motivée par... une demande de notre part... Finalement c'est un lien qui se génère, un moment ensemble.

La mise en valeur de la dimension affective constitue un objectif central de certaines activités. C'est l'exemple de diverses rencontres – fêtes des mères et des pères, fête nationale, Noël – où l'on recherche – non sans la résistance de quelques parents – l'adoption d'un modèle qui conteste le « format typique », marqué par la séparation « présentation des enfants/parents spectateurs », par la mise en scène d'une épreuve qui met les enfants sous pression. A sa place, c'est l'interaction plus intime et affective qui est encouragée :

Victoria-I : [Sur la « fête des mères »] On voulait pas la typique rencontre avec un show, du type “les enfants qui dansent pour les mamans”. Qu'est-ce qu'on a fait alors, on a demandé aux mamans de fermer les yeux, on a mis une petite musique douce... et les enfants sont arrivés en silence pour leur mettre de la crème de beauté sur les mains... Ils leurs disaient des choses, qu'ils les aimaient... Ils avaient écrit des petites lettres... Une autre façon de donner des caresses quoi. Et de mettre en valeur ce que l'enfant ressent, lui donner l'espace pour l'exprimer (...). Et puis les fêtes, on essaie de montrer ce que les enfants ont appris, et après on fait la fête et c'est tout le monde qui danse, pas seulement les enfants pour que les parents applaudissent (...). L'idée c'est de célébrer ensemble... de réfléchir peut-être, comment nous nous préparons pour Noël, un moment en famille, ensemble (...), plutôt que de répéter des chansons ou

des danses avec les enfants... qu'après, tu sais bien, l'enfant qui ne veut pas danser, oh là... le pauvre ! (...). N'empêche qu'il y a des critiques, "Mais moi je voulais qu'il danse la cueca¹²⁸ !", tu vois... mais bon, il y a l'autre aspect, en revanche.

Mais la participation pédagogique des parents peut aller au-delà de leur pure présence dans l'établissement. En accord avec l'approche éducative « communautaire » déjà évoquée, elle se présente également dans des espaces de rencontre entre les enfants, la famille et l'entourage. Différentes stratégies de collaboration y ont été mises en place, quelques-unes plus constantes, d'autres plus ponctuelles :

Victoria-I : 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 (...). Pour le Jour du Travail, le message est que nous travaillons tous (...), donc nous cherchons à ce que les enfants observent comment travaillent leurs parents, leurs amis, leurs voisins (...). Certaines de ces stratégies restent, d'autres sont passées.

Toutes ces démarches sont considérées plus importantes pour « produire » de la participation que d'autres plus formelles telle que l'assistance à des « réunions des parents d'élèves », considérées souvent dans le système éducatif comme une obligation sur laquelle la structure éducative doit veiller :

Victoria-I : Les réunions sont des outils pour nous rencontrer, nous communiquer, elles ne sont pas obligatoires ; si le parent ne peut pas venir, nous devons chercher une alternative pour le rencontrer (...). Nous ne faisons pas de « convocations » aux réunions, nous *invitons* ; qu'est-ce que ça veut dire, une institution qui « convoque » ou qui « donne rendez-vous » aux parents d'élèves ? Quelle est la conception qui est derrière ?

4.3 Déterminants, risques et limites de la participation

Devant cet ensemble de modalités mixant « présences », « entretien des liens » et « collaboration », la dynamique participative globale du centre devient quotidienne, et donc relativement invisible. Pour la directrice, l'établissement de cette dynamique ne constitue pas un objectif dans le sens d'une stratégie ou une démarche à développer, mais plutôt un présupposé du fonctionnement du centre. Sans un minimum de participation parentale, le travail du lieu n'est guère possible :

Victoria : Peut-être que toi-même [le chercheur] tu n'as pas... vue, trop de participation des familles. Parce qu'en réalité c'est pas quelque chose que l'on ait encouragé ou planifié consciemment, genre "On va travailler la participation des familles"... Non, parce que pour nous c'est plutôt... un présupposé, nous ne pourrions pas faire autrement. Et comme ça devient évident, quotidien, on le voit plus (...).

Or les éducatrices reconnaissent que des variations existent dans le déploiement de cette dynamique participative : « Nous voudrions toucher toutes les familles, et nous n'arrivons pas » (Rebeca). Des parents restent plus à l'écart, des groupes entiers arrivent chaque année plus ou moins « motivés » ou prédisposés à la participation. La directrice pointe à ce sujet l'existence de familles qui « ont du mal » à « rentrer dans le schéma », non pas seulement par manque de temps mais également parce qu'elles craignent les exigences qui peuvent en découler, ou parce qu'elles « ne s'attendaient pas à autant » de participation.

C'est ici la reconnaissance que « toutes les familles ne peuvent ou ne veulent pas » participer de la même façon, avec la même intensité. Un « niveau plus élevé » de participation pourrait bien être voulu, par exemple en tant que présence quotidienne dans l'établissement ou comme collaboration à des activités – mais « c'est peut-être nous qui voudrions qu'il y ait plus des moments comme ça » (Victoria). Or l'objectif principal – atteint selon la directrice – serait

¹²⁸ Danse traditionnelle chilienne.

avant tout d'entretenir un minimum de confiance et de communication afin de « préserver le lien » et de se maintenir informées des aspects familiaux significatifs pour les processus d'apprentissage des enfants.

Par ailleurs, bien qu'il existe un « engagement signé » concernant la participation, la fréquentation des enfants est privilégiée, sans soumettre celle-ci à l'observance d'un certain niveau de collaboration ou de présence minimal de la part des parents. Ce choix produit parfois des protestations de la part des familles les plus « engagées » : « J'ai entendu 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 ?" » (Victoria-I). Quoi qu'il en soit, la seule raison pour mettre en doute la fréquentation d'un enfant est la mise en question d'un « niveau basique » de communication, de respect et de confiance dans le rapport avec les parents :

Pablo : Mais est-ce qu'il y a une exigence basique de participation ?

Genny : Le respect (...). Parce que le parent peut venir avec toute sa disponibilité, mais s'il ne le fait pas avec du respect...

* * *

Victoria-I : En fait il s'agit de toujours avoir en tête comment tu établis des liens avec les gens, et comment à partir de ces liens, il y a des choses qui se passent, des apprentissages, des expériences communes, de la fraternité (...). Alors je pense que, sans l'avoir « décidé », ce qui s'est passé c'est que le cœur de notre travail (...) avec les familles, a toujours été ce sujet-là, le « lien »... Et puis maintenant, après tant d'années, on réalise que c'était bien ça ! (...), et qu'on l'a pu mettre par écrit, l'explicitier, etc. (...). Et ça veut dire surtout que nous attribuons une importance centrale à la confiance que l'on construit avec les personnes, au respect, au fait de travailler avec de l'affection, de dialoguer, d'essayer de nous comprendre, de ne jamais couper le lien...

* * *

Victoria : Parfois l'on voudrait qu'il y ait plus de monde ici, des parents par ci, par là. Mais on a tout de même mis en place des stratégies (...) qui nous permettent au moins de voir tout le monde une fois par mois. Je pense que même avec ceux qu'on ne voit pas trop, on arrive quand même à maintenir un minimum de communication. Et je ne parle pas que de données basiques, mais aussi de renseignements... sur le fonctionnement de la famille, les adultes significatifs... de l'information importante pour accompagner les enfants (...). Donc, le minimum serait justement ça, d'avoir un minimum de communication et de confiance avec la famille. D'ailleurs les seules fois qu'on a questionné la permanence d'un enfant, c'est quand une famille est venue nous dire qu'ils ont perdu la confiance. Alors, on reconstruit ça ensemble, le lien, et on recommence à nouveau... ou on pose la question, "Est-ce que c'est vraiment le mieux pour l'enfant qu'il reste ici"... Parce que le chemin il faut le faire ensemble, si non c'est pas possible.

Une modalité de *care* axée sur l'expression de sentiments et d'affectivité semble déterminer le développement de la participation parentale, ou tout au moins les représentations que s'en font les éducatrices. Autrement dit, le développement des processus participatifs semble ne pas pouvoir se comprendre sans liaison avec ses composantes socio-affectives. Pour les éducatrices en effet, participer c'est tout d'abord s'impliquer dans un type particulier de relation avec le lieu d'accueil, conditionnée par le maintien du respect mais également par l'expression de sentiments dans la construction de ce « lien ». Ce qui implique une disposition à afficher qui peut provoquer une résistance de la part de quelques parents. Pour les responsables en effet, les prédispositions participatives des parents répondent en partie à des « apprentissages affectifs » qui ont eu lieu pendant l'enfance.

Ainsi, un parent « enthousiaste » est repéré notamment en raison de comportements qui « démontrent l'envie » de participer, de s'impliquer. Une envie qui, à son tour, peut être souvent « encouragée » ou « favorisée » grâce aux habiletés motivationnelles des éducatrices :

Pablo : Et vous voyez tous les parents comme ça, aussi enthousiastes... ?

Tina : Enfin, ça dépend pour moi de la façon dont tu as été élevé... Parce que moi quand je suis arrivée, moi aussi j'avais du mal à exprimer mes sentiments à mon enfant... Je sais que mes

parents m'aimaient, mais... ils m'ont pas appris... M'embrasser, me dire "Je t'aime", rien de ça... Alors quand t'arrives et qu'on te dit, "Embrassez votre enfant", t'as du mal quoi ! Mais... t'apprends. Alors je pense qu'il y a des parents qui sont très réticents, parce qu'ils n'ont pas l'habitude.

Sandra : Il y a des parents qui arrivent avec le sourire, contents de laisser leurs enfants ici... et d'autres qui semblent s'en ficher (...). Mais d'autres qui se sentent à l'aise, satisfaits, et qui nous demandent, "En quoi je peux vous aider"... C'est-à-dire, différents parents quoi.

Genny : Oui, et aussi il y a des parents qui... par timidité... Mais après, selon la confiance qu'on leur donne, ils commencent à rentrer... et ils finissent par faire la bise et tout quoi (rires).

Sandra : Il y a des parents qui arrivent... sans envie, démotivés, mais là nous... on les motive quand même ! On finit par gagner leurs faveurs... d'une façon ou d'une autre (...), et après *ils participent bien*.

La participation dans le sens du rapport établi avec les familles n'échappe pas non plus à des prétentions de transformation de certaines réalités familiales considérées « problématiques ». Une volonté qui s'accompagne parfois d'un sentiment d'impuissance devant les déterminants structurels du « système » :

Victoria : Il y a des familles avec lesquelles... on arrive pas. Par exemple une maman qu'on voulait qu'elle laisse les drogues pour qu'elle soit plus disponible pour son fils (...); ce sont des situations qu'on peut pas changer par nous-mêmes quoi...

Genny : Enfin... N'empêche qu'on a fait pas mal des choses... Mais aussi des cas frustrants, comme une maman alcoolique... qui finalement est partie avec sa fille, parce qu'elle devait faire sa rentrée à l'école (...). Donc voilà, parfois on réussit, parfois non. Et puis c'est vrai que le système ne nous aide pas trop... Tu vois, en enfant qui était frappé, on a fait appel à la justice... mais finalement, rien ne s'est passé (...). Parfois c'est hors de notre portée quoi.

Victoria : C'est vrai, souvent tu te sens impuissante... face à des réalités très compliquées, un système qui s'en fiche (...), et nos petits-grands efforts, qui souvent ne suffisent pas... Et le pronostic défavorable pour l'enfant... C'est pour ça que nous parions sur « le lien », je veux dire le fait... de se sentir aimé, accepté, ici au jardin d'enfants, que ça aide à... provoquer une transformation plus globale... chez l'enfant et sa famille. Et je sais que parfois, c'est un pari gagné.

On pourrait soupçonner ici la présence d'un simple discours sur la participation, cachant la mise en place de dispositifs normalisateurs cherchant à influencer les parents. Des interactions observées lors de quelques activités « participatives » montrent en effet que la présence et collaboration des parents peut représenter pour les professionnelles l'opportunité pour pointer des conduites jugées négatives, ou pour essayer de les recadrer :

Notes de terrain, 12 mai 2010 : J'assiste à la célébration du « jour des mères ». L'une des mères, assez jeune, arrive en retard. Les professionnelles présentes l'interpellent, dans un ton entre le sérieux et la plaisanterie : « Mais elle [la fille de la mère] était la seule sans sa maman ! Que s'est-il encore passé cette fois-ci ? Humm, c'est pas trop top quand même hein ? » (...). Quelques moments plus tard, tous assis (enfants aux côtés de leurs mères), je crois comprendre que la première intention c'était que les enfants prennent leur lait avant les friandises (c'est l'heure du goûter), mais une des éducatrices propose, « Aux mamans de voir ». Or, un peu plus tard elle demande, « Qui n'as pas encore bu son lait... ? ».

Quoi qu'il en soit, des responsables arrivent à exprimer les tensions entre une « volonté de changement » par rapport à certaines dynamiques familiales, et une posture qui cherche à se maintenir dans le respect de la diversité. En ce sens, des propos illustrent un processus plus complexe qu'une simple prétention normalisatrice auprès des familles. Il s'agit souvent d'une véritable mise en question des propres préjugés et de redécouverte de certaines réalités :

Victoria : Le fait de nous ouvrir à la communauté... nous fait comprendre des choses, même (...) notre tendance à nous renfermer dans nos schémas sur ce qui est bien et ce qui n'est pas bien (...). Par exemple, le cas des enfants qui avaient beaucoup de soucis, violents, le père en prison... Une situation très instable (...). À un moment donné, la maman a commencé une relation amoureuse avec... une autre femme, et à vrai dire pour les enfants ça a été un changement bien positif (...), et même nous, nous avons établi un lien très... de beaucoup d'affection avec elles quoi. Donc c'est vrai, tu essayes de rester dans les

catégories de la diversité, mais je ne sais pas si tu acceptes si souvent qu'un couple de lesbiennes... Tu vois ? Tu apprends donc... Dans la mesure où tu restes plus ouverte.

Les prétentions de transformation des éducatrices cherchent aussi à s'harmoniser avec la mise en valeur des « savoirs populaires et domestiques » des familles. Des propos illustrent combien il est difficile non seulement d'atteindre cet équilibre entre respect, valorisation et volonté de transformation des familles, mais également d'exprimer l'objectif lui-même :

- Pablo* : Et au-delà des différentes façons de comprendre la participation... C'est quoi le bénéfice ? Qu'est-ce que l'on cherche avec ?
- Genny* : La qualité de vie pour les enfants... Et puis, disons... Qu'on puisse apprendre aux parents... Euh, comment ça marche (elle rit), enfin, j'sais pas comment dire...
- Sandra* : Le travail que nous faisons avec les enfants, que les parents puissent le connaître pour le suivre... et arriver ainsi à une meilleure éducation et tout.
- Genny* : Et profiter aussi des parents ! Parce qu'ils ont beaucoup de connaissances, peut-être pas du genre universitaire ou des choses comme ça, mais des connaissances... de la vie... De faire un bon pain, de coudre, de faire des trucs (...). Alors, qu'ils viennent apprendre ça aux gosses... Et nous à notre tour, un peu... leur apprendre... euh... comment les traiter... J'sais pas si j'suis bien, là...
- Milly* : C'est-à-dire que nous, nous leur apprenons un peu... la théorie, et nous apprenons d'eux, disons, les apprentissages de la vie.
- Genny* : Voilà... Et comment canaliser leur... Je veux dire, on veut pas se "mêler" des familles, pour ainsi le dire, mais, euh... Valoriser...
- Eugenia* : Leur culture, leurs connaissances...
- Genny* : Oui, une chose comme ça... Et qu'ils comprennent que l'on peut traiter les enfants sans crier, sans violence...

Développée dans ces coordonnées, la quête d'une dynamique participative au sein du lieu d'accueil présente aussi des risques, des conséquences non-souhaitées. Il s'agit tout d'abord du ralentissement, « imposé » par le respect de la diversité, des processus d'apprentissage ou de « prise de conscience » des familles concernant certains aspects du développement infantin.

Les professionnelles reconnaissent aussi que l'option d'effectuer un travail ouvert à la participation multiplie les moments de critique et de mise en question. Nombre de fois, les pratiques d'*educare* développées sont à justifier *in situ*. S'ouvrir au regard des parents oblige à se maintenir dans une position de permanente justification qui peut s'avérer fatigante et qui risque de ralentir les processus quotidiens de prise de décision.

Or, derrière ce risque se trouverait précisément la richesse d'une approche qui vise non seulement le bien-être des enfants mais de tous ceux impliqués dans chaque situation. Une vision qui prend en compte « différents points de vue » est certes plus difficile à gérer, mais devient « utile à long terme parce qu'on produit davantage de compréhension de la part des parents et on gère davantage d'éléments pour travailler ensemble que si on partageait seulement entre nous » (Victoria).

Il est intéressant que dans cette approche l'on admet également que la participation peut permettre l'expression d'autres pratiques considérées comme inappropriées, rentrer en concurrence avec d'autres attentes des parents et/ou se heurter à d'autres objectifs socioéducatifs des éducatrices – tel qu'un « détachement favorable » entre mère et enfant :

- Eugenia* : Peut-être qu'un risque... Parfois, que les permanences des mamans... Que peut-être l'enfant soit jaloux (...), ou qu'il se renferme sur elle... J'sais pas...
- Olga* : Peut-être pour nous, c'est le risque d'avoir des situations non souhaitables, en fonction de nos attentes (...). Mais en tout cas, à partir de notre approche, ce que nous cherchons va se produire plus vite pour quelques familles, alors que pour d'autres, ça va être beaucoup plus lent... peut être jamais. Mais il faut que ça soit un processus, on peut pas l'imposer (...). Chaque famille a ses histoires, tu ne peux pas imposer la même règle pour toutes, ça ne sert pas à ce que nous cherchons (...). Alors au lieu de commencer avec des reproches auprès

- des familles, on essaie plutôt... d'arriver à un accord, de dialoguer, genre, "Mais vous voyez bien que ça c'est important pour l'enfant", j'sais pas, se coucher de bonheur, etc. (...)
- Victoria : D'autres risques, c'est de se sentir attaqué... ou mise en question dans tes choix pédagogiques. Dans l'immédiat, c'est fatigant de toujours expliquer. Par exemple, pour les enfants en mi-journée, le moment du repas nous le voyons comme un moment fort de participation des parents, de présence dans le lieu avec leurs enfants... mais il n'y a qu'une seule éducatrice... Et voilà qu'il y a des mamans pour lesquelles ça c'est gênant, parce qu'elles voudraient profiter de ce moment pour bavarder avec l'éducatrice mais souvent elle n'est pas disponible parce qu'il y a beaucoup de mamans ! (...). Alors, en ouvrant la porte au dialogue, en se montrant proches pour qu'ils puissent nous exprimer leurs critiques... c'est plus complexe à gérer ! Parce qu'il y a plus des sentiments, des perspectives, alors il faudrait trouver l'équilibre entre ce qui est mieux pour les enfants, les parents, les éducatrices et la direction (...).
- Andrea : Un exemple bien clair... Quand l'enfant se met en colère. Comme équipe on maîtrise des stratégies, si l'enfant ne fait que crier, tu attends... et tu ne peux pas non plus laisser les autres abandonnés... Donc si la maman voit ça, c'est tout le temps "Ce qui se passe c'est que... En fait c'est notre méthode, il faut attendre que l'enfant se calme", etc.... Donc oui, parfois, c'est fatigant, parce que t'es toujours en train de justifier ta façon de faire !

5. Processus d'apprentissage et transformation

La conscience des risques et des complexités de la participation semble bien présente chez les éducatrices. Il n'y aurait rien d'évident en vouloir rapprocher l'expression de pratiques parentales avec la transmission d'autres pratiques « expertes ». D'autant plus que l'approche qui cherche à être transmise comporte tout à la fois des visions plus au moins précises sur l'enfance et la pédagogie, et une orientation large visant la construction partagée de pratiques, comptant pour cela sur l'implication des parents et mettant en avant les potentialités éducatives des familles et de la communauté.

C'est cette approche générale qui cherche à être transmise aux parents, dans un processus certes lent mais dont l'appropriation finit par se produire « au moins chez quelques uns » (Victoria), en leur permettant ainsi d'assumer d'autres rôles et tâches, de « passer à un autre niveau ». C'est dans ce sens que des propos des éducatrices explicitent un processus d'apprentissage par participation : le lieu d'accueil « s'apprend » lui-même. Il a ses valeurs, sa culture, ses interdits, ses « codes », ses pratiques instituées. Il a également ses « réalités », dans le sens de la manifestation de conduites jugées négatives mais plus au moins inévitables, qui font « partie du paysage ». Les parents sont appelés à se l'approprier tant dans ses atouts que dans ses limites, ce qui n'est pas toujours aisé :

- Genny : Il y a peu une famille a retiré l'enfant... Ça a été un peu décevant, mais...
- Victoria : C'était une maman qui voulait que ça se passe autrement...
- Genny : Oui... En fait, elle ne voulait pas que sa fille apprenne... des gros mots, par exemple... que l'on entend, quand même [de la part de quelques enfants]... pas trop, mais ça arrive. Alors nous, nous étions prêtes à dialoguer la chose, et nous essayons bien sûr que ça change... Mais aussi, il y a le fait que... Nous présentons notre jardin d'enfants tel qu'il est, et si ce n'est pas le lieu qu'ils souhaitent, ils ont le droit de s'en aller, bien sûr, mais c'est aussi un lieu que l'on peut transformer ensemble, avec des suggestions et tout, s'ils le veulent.
- Victoria : Voilà, ça c'est une réalité que nous abordons et que nous essayons de modifier, mais il y a pas de solution immédiate, ce n'est pas quelque chose que l'on puisse offrir.

Dans le cadre du maintien du « respect » et de la « confiance », il y aurait également de l'espace pour la transformation de pratiques et la mise en question de valeurs de la structure, ce qui constitue l'une des expressions de la participation elle-même. L'exemple d'un débat sur l'orientation et les pratiques professionnelles du lieu d'accueil¹²⁹ laisse entrevoir que la

¹²⁹ En effet, bien qu'elle ne soit pas évoquée par les éducatrices en tant que composante centrale de l'approche éducative, la structure s'inscrit bien dans une orientation chrétienne-catholique. Cet élément s'exprime dans

réappropriation et la transformation de pratiques, même relative, peut toucher des aspects assez profonds. L'explicitation des valeurs derrière les pratiques peut également donner lieu à des valorisations inattendues :

Victoria : Une année, les parents d'un groupe on demandé que l'on ne fasse pas de prière. Et cette année-là, on a travaillé le sujet [auprès des enfants] comme... genre, "Dans quelques familles ça se passe comme ça, elles célèbrent ainsi"... pas plus que ça. Au début de l'année passée on a rédigé un « Manifeste de principes », pour signaler que le JE, bien qu'il soit ouvert à tous (...), pense toutefois qu'il est important de faire diverses choses avec les enfants, comme la prière... et donc, qu'on accueillait tout le monde en toute affection, en sachant qu'on allait faire ça. La pétition des parents venait d'un groupe de Témoins de Jehova... Et nous avons eu des enfants de familles pentecôtistes (...), avec une bonne relation, et ici on parlait de la vierge Marie (...) et eux ils nous disaient, "Pas de problème qu'il apprenne ça, comme ça après moi je lui dis que nous pensons différemment", alors... Mais il y a eu aussi des familles qui demandaient spécifiquement qu'on change les contenus... et d'abord ça a été, "D'accord, parce qu'il faut rester ouvertes, dans la diversité" ... et ensuite comme équipe et avec d'autres familles, on a fait le choix, "OK, on continue dans notre orientation".

A l'instar d'autres structures analysées plus loin, les processus d'apprentissage identifiés par les responsables concernent également la transformation de soi. Certes, quelques aspects de cette transformation sont en relation avec une dimension que l'on pourrait considérer nettement professionnelle, donc évidente : en exerçant le métier, comment ne pas approfondir les connaissances et développer les compétences que sont requises ? Comment ne pas apprendre le métier lui-même ? Au-delà des différents niveaux de formation et des habiletés de chacune, le fait de travailler avec des enfants ne pourrait que renforcer ce genre de processus.

Mais il est important d'identifier le genre d'apprentissages que les professionnelles mettent en avant. Il s'agit notamment de l'acquisition/ développement de compétences *relationnelles* à l'égard tant des enfants que des adultes. Bien que ces compétences puissent être pensées sur un plan exclusivement professionnel, elles semblent renvoyer également à un autre plus personnel.

L'une des éducatrices par exemple, en relatif retrait jusqu'à la fin de l'entretien, se dépêche de répondre la question explicite à ce sujet et témoigne ainsi de l'importance qu'elle lui attribue. Elle évoque son début en tant que mère monitrice et reconnaît qu'elle traitait les enfants de façon inappropriée, ce qui aurait changé¹³⁰. Ses propos laissent entendre que l'expérience au sein du JE aurait comblé un vide dans son éducation précédente, tant familiale que scolaire. Dans un sens similaire, l'une de ses collègues signale la modification de sa façon de s'adresser aux enfants, l'acquisition d'un « vocabulaire différent », soucieux notamment d'éviter des expressions blessantes ou trop critiques :

Pablo : Et croyez-vous avoir changé ou appris quelque chose depuis que vous-êtes ici... ?

Camila : Ah, et bien c'est moi qui vais parler maintenant (...). Quand je suis arrivée... j'avais ma fille ici, je suis arrivée pour un remplacement et tout (...). J'étais très brusque dans mes rapports avec tout le monde. Après vingt ans... j'ai bien changé. Mes relations sont... beaucoup plus productives, plus... sensibles. Avant je disais aux enfants, ECOUTE ! DESCENDS ! [quelques rires des autres], maintenant c'est, "Ecoute, ça t'as pas le droit, parce que... Tu peux descendre s'il te plaît ?"... Avant, je ne savais pas... Parce que moi, personne ne m'a... Enfin, à l'école, bien sûr, mais les techniques pour... traiter les enfants, ça non... Alors j'ai bien changé cette façon d'être (...).

Teresa : Ce que j'ai appris c'est par exemple avec mes enfants, au lieu de, "Ah mais n'importe quoi, regarde ce que t'as fait, pourquoi tu fais ça", maintenant c'est plutôt "Oh zut, dis-donc, tu sais, j'aime pas trop ça"... Tu vois ?

nombre d'activités, développées tant à l'intérieure de l'établissement (prières quotidiennes, célébrations) que dans le contact avec les familles et la communauté (festivités, etc.).

¹³⁰ Pourtant, il s'agit de la même éducatrice que des parents signalent comme « un peu trop sérieuse » (voir dans la section « Le regard des parents »).

La participation du chercheur à des moments quotidiens de partage entre les professionnelles montre également la présence de processus d'apprentissages qui, bien qu'ils ne se déploient pas principalement au sein de la structure, se confrontent nécessairement à l'exercice du métier. Je ne pourrais pas affirmer qu'il s'agit d'un processus exclusif à ce genre de structure, mais l'importante présence, au sein de l'équipe, d'éducatrices/mères et de mères ayant fait le parcours de monitrices, témoigne de l'expression d'une posture professionnelle particulière. Cette posture, ouverte au partage de questions au sein de l'équipe, reconnaît l'existence d'ambiguïtés dans le rôle professionnel/maternel :

Notes de terrain, 11 mai 2010 : Je déjeune avec l'équipe. Ce moment me semble riche en termes d'échange d'expériences relevant de la « vie privée » des professionnelles. Une grande partie de la conversation porte sur l'éducation de leurs propres enfants, en bas âge ou adolescents, les problèmes rencontrés, les interdits, les règles, les punitions, les doutes sur « ce qui est mieux ». Des exemples sont évoqués, mis en question, confrontés. Je ne sais pas avec quelle fréquence des tels sujets sont abordés, je doute en tout cas qu'il s'agisse d'une sorte de mise en scène devant le chercheur. Ce qui me frappe c'est la reconnaissance de pratiques qui pourraient largement être qualifiées d'inappropriées chez un parent (« De toutes façons, moi je la frappais parfois quoi »), peut-être encore plus si ce parent est en même temps une professionnelle de la petite enfance. Or précisément cette question me semble être relativisée. Est-il banal, habituel que des tels aveux se fassent dans un contexte professionnel ? Est-ce que leur connaissance mutuelle, ou bien la composition de l'équipe, le « poids » de la « posture maternelle », ont une influence sur l'ouverture à parler du sujet, sans (trop) de contraintes, sans peur d'être jugées ? Précisément, à ce moment ces femmes ne semblent pas des éducatrices, ne se situent pas vraiment dans une « posture professionnelle », tout au moins « traditionnelle ». Et la dualité même de leur statut de « mères – éducatrices » est abordée : c'est la reconnaissance qu'« avec les propres enfants c'est différent ».

Il existe également, notamment de la part de la directrice, une valorisation explicite des « erreurs » commises, des faiblesses de l'expérience, en tant que possibilités d'apprentissage. Cette vision renforcerait à son tour l'adoption d'une posture plus « libre » face à l'échec, au futur, aux changements, voire au pouvoir. De plus, tout en mesurant les limitations d'une équipe ancienne, résistant parfois les transformations, c'est la mise en avant des possibilités de changement dans le cadre d'une entreprise commune et d'un apprentissage partagé. La reconnaissance des propres limitations rend possible l'adoption – et la perception, de la part d'autres personnes – d'une posture égalitaire, qui ne fait que favoriser le développement de ce genre de processus :

Victoria-I : Notre pari est que tout est un processus d'apprentissage, tout (...). Alors, tout échec, toute chose « pas trop bien », tu dis “D'accord, on va faire en sorte de ne pas la répéter”, mais en même temps c'est aussi une opportunité pour apprendre (...). Notre équipe est ancienne, c'est difficile parfois de faire des changements, mais en même temps il y a une confiance construite qui te permet d'approfondir ce genre d'apprentissages, de dire “ Tu vois que ça c'était pas bien, qu'il faut le changer ?” (...). Et finalement, quand tu fais un processus avec une communauté, et que tu insistes sur le fait que nous sommes tous une communauté qui apprend et que nous devons tous apprendre... alors j'ai le droit de me tromper moi aussi, moi la directrice ! D'ailleurs les gens savent qu'il y a des choses que je ne sais pas faire, que je fais mal (...), et qu'ils peuvent me le dire (...). Et tout ça c'est très soulageant, c'est libérateur, parce qu'on est conscient que pour moi aussi c'est un effort, que parfois c'est pas facile... qu'on fait *tous* des efforts pour faire les choses au mieux.

* * *

Victoria-I : Quand je suis revenue de mon congé de maternité, je ne suis pas redevenue tout de suite directrice, j'ai pris en charge d'autres projets (...), et des gens ont eu peur, “Ça ne va pas marcher, c'est pas la même chose”, ils disaient (...). Mais moi je leur disais, “Cette année on construit *un* jardin d'enfants, l'année passé c'était autre chose, l'année prochaine ça va encore changer” (...). Et puis plusieurs fois [à d'autres moments] on a failli tout laisser tomber... Mais on s'est rendu compte que même si toute cette expérience finissait un jour, elle ne pourra jamais être effacée, ça fait déjà partie de nos vies, toutes les choses qu'on a construites (...). Cette réflexion qu'on a faite nous a donné beaucoup de liberté (...), parce dans ce schéma tu te permets de construire avec plus de souplesse (...), de ne pas

figer les choses une fois pour toutes, "Parce qu'il faut que ça soit comme ça"... Tu te permets de changer tout le temps.

C'est dans un sens similaire que l'on remarque l'importance de l'évaluation du travail effectué. Bien que les propos des éducatrices n'aient pas été très abondants en termes de description de dispositifs d'évaluation de l'accueil, les remarques de la directrice illustrent leur importance : des évaluations simples mais précises, qui permettent de saisir l'avis spécifique des parents sur des moments concrets, au-delà d'une pure impression générale positive. Cette mise en avant va de pair avec le constat que l'exercice même de l'«évaluation», en termes d'une prise de conscience de ce que l'on apprend, de son explicitation et son partage, constitue un exercice socialement peu investi, délaissé, qui requiert d'être pratiqué pour être approfondi :

Victoria-I : Il s'agit d'essayer de repérer, chaque fin d'année ou de semestre, les choses qu'on a apprises et comment partager ça avec les parents (...). Mais c'est pas facile de le faire ressortir, parce que les êtres humains, nous avons l'habitude de rester sur les expériences immédiates (...). En fait dans cette société, c'est pas courant d'essayer de saisir ce que tu as appris. Et encore moins de l'expliciter, de le partager. C'est possible, mais il faut le pratiquer pour que ça devienne plus profond. Là par exemple, on a eu des très jolies expériences d'évaluation avec les parents... mais sur des choses bien spécifiques. Par exemple, leurs avis sur *l'accueil* le matin, ou en fin de journée, quand ils voulaient parler un peu, se sentir *accueillis*, parce qu'ils avaient un problème... *L'accueil*, tu vois ? Voilà le mot qu'il fallait employer pour que ça marche [l'évaluation], et qu'en fin de compte a permis que les parents nous disent concrètement : "Eh bien, parfois c'est très accueillant, mais d'autres fois personne ne m'entend", ou bien, "La tante est en train de bavarder avec une maman et moi il faut que je vous laisse mon gamin et personne ne vient le prendre...". Mais ce sont des choses bien concrètes, ça sert à rien de demander tout simplement : "Comment trouvez-vous l'équipe, les tantes ?", sûrement qu'ils vont te dire, "Oh oui, elles sont très bien, tout se passe très bien"... Mais avec ça, on avance pas, on arrive nulle part !

Dans l'entretien collectif, des exemples d'apprentissages concernant les rapports avec les parents sont aussi évoqués. La question aurait pu se comprendre dans les deux sens, et les éducatrices rappellent d'abord les cas « de parents qui ont changé ». Mais leurs propres transformations apparaissent dans ce qui suit : comment elles ont appris non seulement à « mieux traiter les enfants » mais également à dialoguer, à adopter une posture plus conciliatrice, non seulement envers les parents mais également entre collègues. Les références aux dynamiques relationnelles au sein du JE renforcent l'image de processus qui vont au-delà du développement d'expertises purement professionnelles, sans que celles-ci soient pour autant délaissées :

Pablo : Et vous pouvez me donner un exemple d'une situation avec un parent, où il y a eu une transformation ?

Eugenia : Ah oui... Una maman par exemple qui n'aimait pas les sorties, "J'ai peur, quelque chose peut lui arriver"... Et nous, "Mais ça lui fait du bien, il apprend, et puis vous pouvez peut-être l'accompagner"... Et peu à peu elle a changé d'avis... Mais c'est vrai qu'avec les parents il faut aller tout doucement, parce que parfois ils arrivent... un peu énervés quoi, alors il faut pas rentrer là dedans.

Andrea : Moi c'est ici que j'ai eue ma première expérience à la charge d'un groupe... et d'écouter les parents, les accueillir, ce qui est notre caractéristique aussi (...). Il y a des mamans qui arrivent... irritées (...), et t'apprends qu'il faut d'abord écouter, qu'elles se calment... pour ensuite les aborder. En fait ça sert à rien de répondre tout de suite, mais d'écouter, et puis, "Tu sais, je comprends ton point de vue, peut-être je ne suis pas d'accord en tout (...) mais il faut que l'on trouve un accord" (...). Voilà, et tout ça je peux dire que c'est ici que j'ai commencé à le travailler (...).

Genny : Je pense qu'ici, c'est la meilleure école... Parce que dans d'autres lieux, on t'apprend que la théorie (...). Et ici tu viens pour apprendre à respecter et à être respecté, à écouter, à te mettre à la place d'autrui... Avant, quand j'étais nouvelle, le plus je me disputais avec les autres, le mieux ! Dans les réunions d'équipe, je questionnais tout, je trouvais tout mauvais... Et si un parent n'était pas trop gentil, et bien moi non plus quoi. Mais maintenant, j'ai appris que ce n'est pas comme ça (...). Par exemple, quand ils arrivent et te disent, "Mais c'est pas possible, il est arrivé tout mouillé, maintenant il va s'enrhumer !",

toi, “Oh zut, je suis désolée, on n’a pas remarqué, on va essayer que ça ne se reproduise pas... Je vous comprends, vous ne voulez pas qu’il tombe malade”... Et là c’est *boum*, “Non mais, excusez-moi vous aussi, pour venir comme ça”... Tu vois, tu détends le truc. T’apprends beaucoup ici, à parler avec du respect, à dialoguer, avec affection (...). Et puis c’est un respect pour l’être humain... Parce qu’on disait tout à l’heure, il y a une hiérarchie mais... plus horizontale... Parce qu’on te valorise en tant que personne, en tant qu’éducatrice, ce que tu sais... Par exemple je suis bonne pour lire des histoires, et ici on me met en valeur énormément, et donc j’ai plus de motivation pour le faire. Alors t’atteins une maturité professionnelle incroyable (...).

Ce sont aussi les familles elles-mêmes qui « s’apprennent », qui « sont apprises » par les éducatrices, dans le sens plus large d’une connaissance approfondie sur « la vie réelle » dans un contexte de pauvreté, défavorisé, marginalisé. Ce qui se relie à l’apprentissage et à la valorisation continue de l’approche développée elle-même, ces atouts en termes d’apprentissages partagés et des « relations humaines » qui se construisent :

Victoria : Moi, le plus que j’ai appris des familles, des mamans... c’est que la vie est dure, qu’il est difficile de s’en tirer (...) dans un pays comme le nôtre... D’élever les enfants avec si peu des moyens, de temps, d’aides, d’accueil (...). Comment le système s’en fiche, de la qualité de vie des gens, la seule chose qu’importe c’est la productivité (...). Voilà ce que j’ai appris. Et aussi, tout ce qu’on peut avancer, apprendre, changer, si nous sommes ensemble, accompagnés, s’il y a des conditions favorables, un endroit protégé, pour s’appuyer sur les autres, tu vois, si t’es pas bien (...). Voilà pourquoi on met l’accent sur l’importance des relations humaines.

6. Le regard des parents

Un premier entretien collectif avec les parents a eu lieu avec cinq participants : un couple et trois autres mères d’enfants. Cependant, deux de ces mères sont arrivées en retard et sont parties avant la fin de l’entretien. Ces facteurs, outre une relative monopolisation de la parole de la part du père présent, m’ont emmené à demander la répétition de l’entretien avec un autre groupe. Cette seconde rencontre a eu lieu trois semaines plus tard, mais encore avec peu des participants. Ainsi, j’ai décidé de considérer les deux entretiens comme faisant partie des données recueillies dans la structure. N’ayant pas relevé ni dans l’un ni dans l’autre des moments particulièrement conflictuels, je présente les résultats de façon indifférenciée, faisant parler les parents des deux entretiens comme les membres d’un seul groupe relativement homogène. Je conserve toutefois des notations qui permettent de garder la trace sur ce qui a été dit à chaque moment (voir les Tableaux n°7 et n°8).

Tableau n°7 : Groupe de parents interviewés, entretien n°1 (E1), JE « Illimani » (CEC1)

Prénom	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
Gloria-E1	Garçon, 2 ans, niveau moyen-mineur	Quelques mois	L’enfant avait fréquenté une autre structure avant, pendant quelques mois, mais la mère a décidé de le retirer, elle n’était pas satisfaite. Elle insiste sur sa situation d’enfant unique
Jorge-E1	Garçon, 2 ans, niveau moyen-mineur	Quelques mois	Mari de Maria-E1. La sœur de ce père fréquentait le lieu étant enfant.
Maria-E1	Garçon, 2 ans, niveau moyen-mineur	Quelques mois	Épouse de Jorge-E1
Inés-E1	Garçon, 4 ans, niveau transition	2 ans	Elle arrive en retard et part avant la fin de l’entretien.
Wilma-E1	Garçon, 4 ans, niveau transition	2 ans	Elle arrive en retard et part avant la fin de l’entretien. Son enfant a fréquenté quatre structures différentes, avec celle-ci. Elle insiste sur sa situation de mère célibataire.

Tableau n°8 : Groupe de parents interviewés, entretien n°2 (E2), JE « Illimani » (CEC1)

Prénom	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
Luz-E2	Garçon, 3 ans, niveau moyen-mineur	1 an	
Mirta-E2	Fille, 3 ans, groupe hétérogène	Quelques mois	Elle détient une formation comme technicienne en éducation de jeunes enfants. Elle a collaboré occasionnellement en tant que monitrice, faisant de remplacements.
Rosa-E2	Garçon, 3 ans, niveau moyen-grand (avant, groupe hétérogène)	1 an	
Juan-E2	Garçon, 3 ans, groupe hétérogène	Quelques mois	Mari d'Ana-E2
Ana-E2	Garçon, 3 ans, groupe hétérogène	Quelques mois	Epouse de Juan-E2, arrive en retard à l'entretien et participe peu. Elle fréquentait le JE quand elle était enfant.

6.1 Évaluations du projet éducatif et justifications de la fréquentation des enfants

Les parents évaluent positivement divers éléments évoqués également dans d'autres structures analysées. Ils soulignent « l'ambiance accueillante » (Gloria-E1), le traitement affectif et attentionné porté aux enfants, « l'énorme dévouement des *tantes* », une attitude de compréhension et de bienveillance envers eux-mêmes. Ce qui fait la différence avec ce que l'on observe ailleurs c'est la présence d'une « véritable vocation » et d'une formation de qualité chez les éducatrices¹³¹ : « Je trouve qu'ici les tantes se consacrent entièrement à leur travail, et qu'elles aiment ce qu'elles font... Parce qu'ailleurs, on voit qu'on le fait à contrecœur » (Juan-E2) ; « Les mauvais traitements dispensés aux enfants [dans d'autres structures], des tantes qui obligent les enfants à manger, ou qui ont l'air d'être toujours fâchées... On dirait qu'elles n'ont pas la capacité de faire ce boulot, alors qu'ici ce sont des gens préparés » (Jorge-E1). Quelques parents évoquent l'âge des responsables comme un facteur explicatif de ces éléments. Ailleurs, des éducatrices trop âgées afficheraient une posture différente par rapport aux enfants et dans leur travail en général.

Rosa-E2 : (...) Elles sont un peu grognonnes quoi...

Pablo : Toi tu disais qu'ailleurs on travaille un peu à contrecœur... ?

Juan-E2 : Enfin, par exemple dans l'autre JE [il parle du même lieu qu'une des mères]... Tu mets des changes pour s'il faut trop chaud, et on te dit qu'on ne l'a pas changé parce qu'elles étaient avec trop d'enfants... Ce n'est pas une réponse, c'est leur boulot de le faire ! Ou bien, qu'elles te disent ça d'une autre façon... Par contre ici j'ai remarqué que c'est différent, les tantes sont câlines, dévouées, elles aiment ce qu'elles font, elles le font avec de la vocation... pas seulement pour obligation (...). Ailleurs elles sont pas si patientes...

¹³¹ Ce sont certes des composantes dont l'existence, avant de la fréquentation de l'enfant, n'était qu'envisagée, « pressentie » grâce à des références de tiers. Dans leurs processus de recherche d'une structure d'accueil, ce sont des critères d'ordre pratique qui pèsent davantage dans les décisions des parents, notamment la proximité du lieu par rapport au foyer : « Je ne savais pas trop si l'emmener ici ou ailleurs (...), finalement je me suis décidée parce qu'ici c'est plus près de chez moi. J'ai pas trop pensé si on allait s'occuper bien de lui ou pas, je me suis dis, on verra. Et finalement ça a été un bon choix par rapport à ce qu'on avait avant ! » (Inès-E1). Une situation observée dans l'ensemble des structures analysées dans cette recherche, en accord avec ce qui a été signalé par des études sur le sujet, particulièrement dans un contexte populaire ou moins favorisé (Asesorías para el Desarrollo, 2006 ; Santibáñez, 2008).

Rosa-E2: Ou bien [dans l'autre JE], si l'enfant pleure en te quittant, on te dit, "Non mais, allez vous-en, laissez-le"... Alors qu'ici, "Restez un petit moment, qu'il s'habitue, et ensuite vous partez". C'est tout le contraire (...). C'est plus ouvert, plus de communication.

Le fait de « se soucier » des situations spécialement difficiles ou compliquées fait aussi une différence par rapport à d'autres réalités connues au préalable. C'est le cas d'une mère signalant des troubles de comportement chez son enfant. Outre la mise à disposition de solutions de soutien – notamment psychologique¹³² – tant pour les enfants que pour les parents, c'est en même temps la posture empathique affichée par les professionnelles face à ce type de situations qui est valorisée. Dans ce cadre, des parents se disent non seulement attentifs aux conseils des responsables, mais désireux de ce genre de rapports :

- Wilma-E1 : Mon gosse, son problème c'est qu'il est très inquiet... très bagarreur et très tout. Et ici on m'a appuyé beaucoup avec le psychologue et tout ça (...).
- María-E1 : Non mais, tout ce soutien, peut-être que vous ne l'auriez pas eu ailleurs (...). Mon fils, le psychologue il le suit, lui aussi...
- Wilma-E1 : (...) Et en fait moi aussi, le psychologue m'a aidé. Voilà, au lieu de critiquer, on t'aide...
- María-E1 : Oui, il y a beaucoup d'empathie, ici (...).
- Wilma-E1 : (...) Pour moi parfois c'est difficile, parce qu'on vit tous seuls, tous les deux [elle et son enfant] (...), et parfois je ne faisais que me disputer avec lui (...). Mais voilà, on m'a beaucoup aidé ici (...). Parce que les tantes, elles me disent tout le temps, "Non mais tu sais, patati, patata" (...), et moi aussi je demande parce que parfois, je ne sais pas comment faire avec lui (...), j'essaie de faire au mieux, mais parfois je n'arrive pas. Alors je demande beaucoup d'aide... et on m'a donné tout ce que j'ai demandé.

Selon les parents, le traitement « doux » affichée par les responsables leur concerne aussi. Une raison supplémentaire de satisfaction, rendant davantage agréable la fréquentation de la structure. Ceci encore une fois par opposition aux expériences vécues dans d'autres lieux d'accueil, dont la sensation serait celle d'une mise en question récurrente :

- Gloria-E1 : Je suis allée voir ailleurs... Mais les tantes, genre, tout le temps fâchées... Alors, non. J'ai pas aimé.
- Jorge-E1 : Non mais, le rapport, c'est très doux ici, avec les enfants (...), avec les parents aussi. Et c'est ça ce que tu veux, qu'on te comprend, et pas qu'on te gronde, qu'on te fasse la tête quand t'arrives, "Que votre enfant s'est mal comporté, qu'il a fait ceci, cela"...

* * *

Inés-E1 : Mon fils n'a eu aucun souci avec aucune tante. On l'a très bien traité, on essaye toujours de le corriger dans les petits détails, par exemple quand il est trop désordonné... Moi je souligne le traitement de la directrice avec les parents, et avec les enfants parce qu'elle a une voix si douce, genre, avec plein de psychologie... Et elle nous maintient informés de tout (...), et les autres, pareil. Très préoccupées des enfants (...), très attentives aux détails.

Le maintien de la communication avec les éducatrices est pour les parents de toute importance. C'est la base pour l'établissement d'une relation de confiance, d'un sentiment de sécurité et tranquillité. Le fait de les « maintenir informés » – des événements quotidiens, des modifications horaires ou des activités – constitue pour les parents la « preuve » d'une posture « différente », « vraiment » soucieuse des besoins particuliers des enfants, attentive aux dynamiques familiales, « engagée ». Dans le même sens, la transparence dans l'information sur des faits exceptionnels – comme les accidents – est appréciée :

Gloria-E1 : Elles t'appellent si l'enfant est absent, comment va-t-il... Ce genre de choses, qui sont très importantes pour toi, ou parce que parfois t'es loin et tu ne sais pas comment ils vont... Par exemple avec le tremblement de terre [récemment survenu] (...), alors tu dis, "Aucun souci, rien à craindre, ils sont en sécurité avec elles", ça donne de la confiance.

¹³² Une des mères interviewées évoque même l'existence d'alternatives exceptionnelles d'appui économique auprès des familles en difficulté : « Si jamais il y a une famille avec un gros souci économique... "Tenez, et que ça reste entre nous" (...). Mais elles le font très discrètement » (Inés-E1).

* * *

Rosa-E2: Moi mon fils, je l'ai changé [de lieu d'accueil] à cause de ça. Parce qu'il me disait que la tante l'avait frappé avec la porte, mais elle l'a nié (...). Ici c'est tout le contraire. L'autre jour mon fils est arrivé avec du sang sur la tête... Il m'a dit que ça avait été un accident, et quand j'ai téléphoné la tante m'a raconté exactement la même chose... Voilà ce qu'on n'a pas fait dans l'autre JE.

La discrétion semble également une composante importante de ce qui est « un bon traitement » auprès des familles. Ceci par exemple quand il s'agit de communiquer ou de faire noter des situations embarrassantes :

Gloria-E1 : Pareil s'il y a des enfants qui viennent sales... ou avec des poux... Elles disent ça discrètement (...), pour ne pas faire honte aux mamans...

María-E1 : Oui, elles sont très discrètes, très polies... L'autre fois mon gosse avait une conjonctivite, "Il faut aller chez le médecin", mais discret...

Jorge-E1 : Sans alarmer les autres !

María-E1 : Voilà, et d'une façon correcte, gentiment...

Jorge-E1 : Comme ça, tu comprends tout de suite quoi !

Un autre élément valorisé c'est la souplesse des horaires d'accueil : « Cette année il m'arrive souvent d'arriver très tard (...), parce que je me couche très tard le soir... Mais elles me gardent toujours le lait pour me petite » (Wilma-E1). De même pour la possibilité d'envoyer les enfants seulement en demi-journée¹³³, ce qui permet aux parents disponibles de profiter davantage de leur compagnie.

Des raisons justifiant la fréquentation des enfants sont évoquées, soulignant notamment l'importance du partage, de la mise en relation avec autrui, de leur épanouissement. Ceci dans le sens de l'acquisition des compétences et d'habiletés, du développement cognitif et psychosocial, mais aussi dans le sens d'un loisir « sain », par opposition à d'autres alternatives jugées négatives : « Pour qu'elle se distraie, pour qu'elle commence à établir des rapports avec autrui, pour qu'elle ne reste pas trop longtemps seule à la maison » (Mirta-E2) ; « Je n'aime pas qu'il n'y aille pas, parce qu'à la maison il s'ennuie... Et trop de télé quoi » (Gloria-E1).

Quelques propos pointent également l'importance de processus de socialisation que s'y développent « parfois plus facilement » qu'au foyer. Le repérage d'interdits et l'acquisition de règles de conduite sont des aspects clés, par rapport auxquels l'espace domestique peut se montrer insuffisant :

Pablo : Mais supposons que les parents ne travaillent pas... Pourquoi emmener les enfants au JE ?

Jorge-E1 : Ben, pour rentrer en relation avec d'autres enfants... Qu'ils ne soient pas enfermés dans leur monde (...). Apprendre à jouer aussi (...). Parce qu'ici, elles ont la patience de dire à l'enfant, "Ça c'est pour jouer, ça non"... Le respect des autres, des adultes, des autres enfants, quand ils jouent...

Pablo : Et quand tu parles de la patience... C'est parce que toi comme papa... parfois t'as pas trop de patience ?

Jorge-E1 : Non, mais en fait c'est que... t'as pas trop le temps quoi, tu rentres du boulot, t'as pas trop le temps de leur apprendre à jouer, à aller aux toilettes, à parler... Donc voilà, on est reconnaissant que les tantes... nous donnent un p'tit coup de pouce quoi (...). Voilà, si tu les laisses tous seuls à la maison (...), ça serait plus difficile qu'ils apprennent quoi. Ça serait bien plus lent... qu'ils apprennent à parler, à reconnaître à quoi ça sert les choses, tout ça.

¹³³ Cette possibilité est disponible pour les enfants participant du groupe « hétérogène ».

6.2 Modalités et expressions de la participation : atouts, limites et résistances

Sur le sujet de la participation, quelques éléments évoqués renvoient à une conception de celle-ci en tant que collaboration matérielle : apporter « dans la mesure du possible », « selon les possibilités de chacun » (Inés-E1 et Jorge-E1) des matériels pour une activité, des gâteaux pour une festivité, des produits d'entretien ou de toilette. Si la plupart de ces collaborations visent la collectivité, selon quelques parents il en existe d'autres orientées vers des cas ponctuels : « Par exemple les anniversaires... "OK, on va apporter pour l'anniversaire de cet enfant, OK ça marche", et on collabore tous pour lui » (Jorge-E1). Des démarches de collaboration visant le financement des activités spécifiques sont également mises en place régulièrement :

Mirta-E2 : Toujours il y a des choses à faire... Par exemple les mardis, il faut vendre quelque chose pour la classe, pour obtenir un peu de ressources... Alors il faut toujours collaborer avec quelque chose, par exemple faire un gâteau pour le vendre... Donc là t'es obligé quoi, il faut participer tu vois...

La collaboration aux tâches ménagères est aussi évoquée en tant qu'importante modalité de participation « matérielle ». Comme pour d'autres structures visitées, un système de roulement est mis en place pour que les parents collaborent dans cette démarche. Les avis sur les raisons de cette initiative sont partagés : des parents évoquent un problème de manque de personnel, mais aussi l'intérêt de s'investir dans l'aménagement des espaces éducatifs :

Gloria-E1 : Pour moi il est évident qu'il faut le faire, parce que...
Jorge-E1 : C'est un peu ta responsabilité en tant que parent quoi...
Gloria-E1 : Et puis ce sont nos enfant qui sont ici quoi, c'est normal de vouloir que ça soit propre...
Jorge-E1 : Pour moi c'est un peu la démonstration... que ça c'est pas n'importe quoi tu vois. Je veux dire, on a un JE, ça se passe comme ça et tout le monde participe. Parfois c'est nous, parfois ce sont des autres, et comme ça c'est toujours propre (...). Et tous les parents participent, pour qu'on réalise tous que le JE ce n'est pas n'importe quoi tu vois...
Pablo : Comment ça, n'importe quoi... ?
Jorge-E1 : Que c'est pas au pif, c'est pas au hasard...
Gloria-E1 : Que seulement les tantes fassent le ménage, ça serait pas bien quoi...
María-E1 : Voilà, genre, "Je dépose mon gamin et puis hop, je m'en vais !"...
Jorge-E1 : Tout est organisé...
María-E1 : ... Pour qu'il y ait une participation... Un engagement de la part des parents.

Comme dans d'autres structures, l'intensité de cette collaboration peut être négociée, adaptée aux différentes situations. C'est par exemple le cas d'adultes qui ne pouvant pas venir, apportent une somme symbolique pour rétribuer le travail supplémentaire de ceux qui les remplacent ; ou bien de ceux qui, n'ayant pas de disponibilité un jour ou une période précise, se justifient à l'avance, changent leurs horaires ou encore recourent à l'aide d'un autre parent qui les remplace. Ces arrangements concernent également d'autres espaces de participation, soulignés notamment par les parents moins disponibles :

Luz-E2 : Moi je ne participe pas tant que ça, enfin quand je peux, parce que je travaille, mais celle qui vient toujours c'est ma maman... C'est elle qui vient récupérer mon fils, alors parfois... elle vient faire aussi le ménage (...). Ou bien pour les présentations des enfants, c'était pendant mes horaires de travail... alors c'était elle qui venait. C'est comme la deuxième responsable, et les tantes la connaissent déjà... Alors, elles laissent participer quelqu'un d'autre tu vois, la grand-mère, etc., pourvu que ça soit un adulte.

Des parents évoquent des espaces de collaboration notamment matérielle développés à leur propre initiative ou selon leurs propres critères. Des possibilités dont la mise en œuvre requiert un certain niveau de concertation et négociation avec autrui. Des références sont faites aussi par rapport à des suggestions qui n'ont pas pu se concrétiser en raison de contraintes budgétaires du JE. Or des avis plus critiques suggèrent un certain malaise au vu de l'attitude des éducatrices – dans l'exemple, il s'agit d'idées ayant trait aux aspects d'infrastructure et sécurité du lieu d'accueil :

- Pablo* : Et les exemples que vous m'avez donnés... ce sont des idées des tantes, ou ça vous est arrivé de proposer vous-mêmes quelque chose... ?
- Luz-E2* : Et bien, moi dans une réunion l'année passée, j'ai pointé qu'il y a pas de toit sur la cour. Alors j'ai dit à mon mari, "Tiens, et si toi tu le faisais, ce toit ? Tu dis aux tantes d'acheter les matériaux, et peut-être avec un autre parent pour t'aider". Je l'ai proposé dans une réunion, j'ai dit que mon mari y avait le temps... Mais rien ne s'est passé jusqu'au présent. "Vas-y, relance", m'a dit mon mari (elle rit)¹³⁴.
- Rosa-E2* : Moi je savais qu'elles réfléchissaient à ça... Mais que le problème c'est l'argent quoi (...). Apparemment on allait demander un apport des familles...
- Luz-E2* : Et aussi il y a un autre problème, un trou dans la grille... L'autre jour un chien est rentré, mon fils l'a embrassé, tu vois... Alors j'ai dit à la tante, "Je vais dire à mon mari de venir mettre quelque chose", mais elle m'a répondu, "Non, c'est trop cher, parce qu'il faudrait mettre tout au long de la grille"... Mais moi je pense que c'est pas si compliqué que ça, et puis un jour un chien va mordre les enfants quoi !
- Pablo* : Et les autres... Quelqu'un d'autre a eue l'expérience de proposer quelque chose... ?
- Rosa-E2* : Bon ben, pour la fête de fin d'année, c'est nous qu'avons tout décoré et préparé, à notre gré... Ce genre de choses (...).
- Pablo* : OK... Et au-delà qu'il y ait des ressources ou pas... Il vous semble que les tantes sont ouvertes aux suggestions ou pas ?
- Luz-E2* : Ben, je pense qu'en général elles sont ouvertes, mais voilà, c'est souvent l'argent qui manque (...).

L'on trouve en même temps l'allusion à la participation en tant que présence et collaboration à des activités ponctuelles : des festivités diverses, des sorties, des présentations, des célébrations religieuses, des pièces théâtrales interprétées par les enfants eux-mêmes, des exposés des enfants préparés au foyer avec leurs parents et ensuite présentés dans l'établissement... Par rapport à toutes ces possibilités, des parents évoquent leur disponibilité tout en affichant une posture à la fois prudente et non invasive : « J'aime bien collaborer, tant que je peux... Mais bon, que ça ne soit pas non plus... Enfin, je n'aime pas être forcément trop mêlée non plus... ! » (*Rosa-E2*). Quelques uns ne font qu'une brève référence aux éventuelles conséquences non souhaitées de ce type de participation, justement dans le sens des risques d'une implication trop prenante : « Peut-être le fait que, si tu viens toujours, on finit par compter toujours sur toi pour quelque chose » (*Mirta-E2*) ; « Voilà, et puis si tu participes trop, et ben... Ce sont finalement toujours les mêmes qui participent ! » (*Juan-E2*). Toutefois, en ce qui concerne des activités exceptionnelles comme les « sorties familiales », identifiées comme les plus « amusantes » – « Nous sommes allés dans un parc avec piscine toute la journée, on a fait des barbecues et on a joué au foot » (*Rosa-E2*) –, les possibilités de participation ne semblent soulever aucune réticence.

Soient-elles occasionnelles ou régulières, de longue ou courte durée, les « visites » et les « permanences » constituent une importante modalité de participation. Des parents évoquent par exemple l'accompagnement au moment du repas dans le groupe hétérogène : un moment précieux pour « rester au courant » de ce que les enfants font pendant la journée.

Notes de terrain, 11 mai 2010 : J'accompagne le repas du groupe hétérogène. Plusieurs enfants déjeunent en compagnie de leurs parents, surtout des mères, mais il y a aussi deux pères et une grand-mère. Des parents échantonnent librement entre eux, d'autres restent plus concentrés sur la tâche. Ils semblent se sentir libres pour agir à leur guise. Ils accompagnent également le brossage des dents. Pendant que des enfants finissent de manger, quelques parents restent encore un peu pour aider au ménage de la salle, qui est celle où ont lieu des activités du groupe. Les enfants qui finissent passent peu à peu à d'autres activités, notamment des jeux libres.

D'autres moments semblables peuvent émerger aussi de façon inattendue, par exemple l'accompagnement momentané d'enfants autres que le sien, en raison de la disposition ou de

¹³⁴ Il se peut que cette idée ait été suggérée non pas en tant que collaboration volontaire mais comme un travail rémunéré, comme un moyen d'obtenir des ressources pour la famille.

l'intérêt du moment : « Moi quand j'arrive avec mon fils, je prends une histoire, un puzzle, et je m'assois moi-même avec eux, j'sais pas, l'envie me prend de le faire quoi » (Jorge-E1).

Or, quand il s'agit d'une « permanence » plus soutenue, avec un rôle plus importante en ce qui concerne l'encadrement des enfants ou l'animation des activités – ce qui semble faire la différence avec une simple « visite » –, des avis contrastés apparaissent. Une mère (Mirta-E2) évoque ces permanences comme des moments de « collaboration technique dans la salle », en réponse à une demande directe des éducatrices et souvent dans des moments d'indisponibilité ou manque d'effectif, selon le cas comme un remplacement momentané ou comme un « accompagnement ». Ce qui n'empêche pas que la demande vienne parfois des mères elles-mêmes. Nous verrons que ce modèle est bien présente dans l'ensemble des structures analysées dans cette recherche.

La femme en question, avec une formation de technicienne de la petite enfance, a collaboré plusieurs fois dans cette démarche. Elle ne considère pas que sa formation soit la cause de la demande des éducatrices : « J'ai vues bien d'autres mamans faire ça ». Quoi qu'il en soit, son évaluation positive – « Ça te permet de savoir comment on traite les enfants, ça donne confiance » – est contestée, en raison de la difficulté de « gérer » d'autres enfants que le sien :

- Luz-E2 : Moi j'suis pas trop d'accord avec cette idée-là... Parce que j'envoie mon enfant pour qu'il soit sous la surveillance des tantes, pas d'autres mamans. Tu sais comment veiller sur tes enfants, pas forcément sur ceux des autres (...). Enfin, moi je ne le ferais pas, je me sens pas capable, j'ai pas l'expérience pour rester toute seule avec tant d'enfants¹³⁵ (...).
- Juan-E2 : Moi je pense aussi que pour les tantes, les enfants sont tous pareils, alors que pour la maman... c'est clair qu'elle va être plus attentive à son enfant (...), et que lui, il va se réfugier en elle...
- Luz-E2 : Voilà, comme je disais... Moi je ne pourrais pas, parce que mon gosse serait tout le temps scotché à moi, alors il n'écouterait pas la tante (...). Il ferait ce qu'il veut quoi, c'est ça qui me semble pas bien...
- Ana-E2 : Oui... C'est vrai que les enfants ne se portent pas pareil avec nous qu'avec les tantes...

En réponse, on souligne le caractère plutôt inhabituel de ces moments, le fait que les mères impliquées ne restent jamais « complètement seules », et qu'elles ne le font « jamais dans la même classe que leur enfant » – ce qui pourrait nuire au développement d'un détachement considéré comme positif.

Ceci nous renvoie à un autre élément largement abordé pas les parents : le processus de détachement des enfants et les risques d'une participation parentale qui pourrait l'entraver. Des exemples sont évoqués pour donner l'image d'un détachement relativement encouragé par les éducatrices, vécu de façon ambivalente par les parents, et dont la réussite est loin d'être évidente, encore moins dans un contexte de participation. Un processus complexe, avec de la part des éducatrices des tentatives qui finissent parfois par échouer :

- Gloria-E1 : Je ne sais pas pourquoi mais on dirait que les enfants changent quand ils sont avec toi (d'autres acquiescent). Moi j'ai dû rester les deux premières semaines, presque tout le temps avec lui ! (...), pour qu'il s'adapte. Mais les tantes on fini par me dire de m'en aller, parce qu'il devenait trop assommant quoi, pas possible (...). Et la tante m'a dit un truc que j'ai pas oublié... « Si tu es en train de partir mais tu restes près de la fenêtre... et qu'il sent ta présence, ton angoisse... c'est raté ». Alors un jour je me suis dit que mon fils était bien ici et qu'il fallait me détendre, sinon je n'allais jamais le laisser vivre quoi (...). Et voilà, j'ai pris la décision (...).
- María-E1 : Voilà, c'est la vie quoi. Les enfants, on peut pas les garder pour toujours !

¹³⁵ Ces propos font penser à une réticence plus profonde que celle qui est explicitement exprimée, ne serait-ce qu'en tant qu'hypothèse : Pourquoi des parents censés posséder des capacités différents ont l'accès à ce type d'espaces ? Des espaces que moi-même je ne pourrais pas occuper ? Ne devrait-on pas, tout simplement et pour avoir la certitude que « tout se passe comme prévu », rester « chacun à sa place » ?

* * *

- Rosa-E2: Moi je suis venue [aux exposés des enfants], mais souvent je reste à côté de la fenêtre pour le regarder, parce que si je rentre, il bloque...
- Luz-E2: C'est ça... Moi l'année passée, j'étais très inquiète parce que mon fils pleurait beaucoup... Alors du coup je devais rester beaucoup de temps avec lui [dans la structure]. Et une fois, on m'a fait apporter une vidéo de lui, quand il était plus petit et tout... L'idée de la tante était de le lui montrer quand il pleurait, parce qu'elle croyait qu'il allait se soulager... "Regarde, c'est toi !"... Mais quand il m'a vue avec son papa dans la vidéo, il a pleuré davantage ! (rires). Et moi j'étais là, et j'ai dit à la tante, "Non mais, stop, stop !" (rires)... Alors on a dû arrêter le truc.

Quelques parents soulignent l'importance des réunions collectives avec les responsables comme un moment important de participation. Des réunions très appréciées de par leur caractère « très éducative » mais aussi « amusant et dynamique ». C'est la valorisation d'un espace d'apprentissage et réflexion sur la vie familiale « de tous les jours », avec des spécialistes dont l'avis est respecté et qui démontrent « qu'elles se soucient de nous, de nous aider à résoudre des problèmes que parfois nous paraissent sans issue » (Inés-E1).

- Inés-E1: Moi depuis que je suis ici, tout le temps je vois que les parents viennent presque tous aux réunions... Non mais, parce qu'elles sont très sympas... !
- Jorge-E1: Oui c'est vrai...
- María-E1: On fait des animations, on aborde des sujets...
- Inés-E1: Parce qu'ici il y a le souci, je dirais, d'apprendre aux parents aussi, comment faire pour gérer les problèmes à la maison... Parce qu'on te dit, "Votre fils a ceci, cela"... Et parfois il y a des parents qui ne savent pas comment faire à la maison, parce qu'ils sont... j'sais pas... un peu violents... ou ils utilisent trop des gros mots... Alors on leur dit, "Fait comme ça, pour que vous voyez un changement", alors comme ça il y a une correspondance entre le JE et la maison quoi.

Un père signale que la présence soutenue des adultes à ces réunions est la preuve d'une participation transversale, ce qui est mis en question par le reste du groupe. On revient quelques instants plus tard sur le sujet : outre les contraintes domestiques et du travail, qui les obligent eux-mêmes à trouver des arrangements avec la famille élargie afin de pouvoir participer, une différence « de pensée » y est évoquée. Elle semble renvoyer au fait que « d'autres parents », tout en ayant la possibilité, ne s'intéressent pas :

- Pablo : Et par rapport à la participation que l'on attend des parents, vous pensez que les parents participent tous au même niveau ?
- María-E1 : Non.
- Jorge-E1 : Oui...
- María-E1 : Mais non voyons...
- Jorge-E1 : Par rapport à ce que nous faisons, moi je trouve qu'on est tous pareils. OK, pour la fête des pères, il y en a qui travaillent, mais... ils appellent pour dire qu'ils peuvent pas venir, voilà.
- Gloria-E1 : Oui, en tout cas c'est vrai qu'il y a pas mal de parents qui viennent aux réunions...
- Jorge-E1 : Voilà, la salle est toujours presque comblée...
- María-E1 : Ceux qui peuvent, comme d'habitude !
- Pablo : D'accord... Mais j'ai cru comprendre que vous n'êtes pas tous d'accord sur le fait que tous les parents participent de la même façon... Outre les réunions, par exemple pour le ménage, ou pour d'autres choses... Y a-t-il des différences ?
- María-E1 : C'est qu'on n'est pas tous pareils (...).
- Pablo : OK, d'accord... Et qu'est-ce qui peut rendre difficile cette participation des parents ?
- María-E1 : Le travail...
- Pablo : D'accord... Et quoi d'autre ?
- Jorge-E1 : Enfin, les tâches ménagères peut-être, non ?
- María-E1 : J'sais pas... Peut-être qu'on n'est pas tous pareils, on a pas la même pensée...
- Gloria-E1 : Moi je dirais, le travail... Parce que les tâches ménagères, tu peux quand même les faire après...
- Jorge-E1 : Voilà parce que si t'as le temps, tu viens quoi... Il y a pas de raison pour dire, "J'y vais pas", parce que si t'as le temps, tu viens quoi !

María-E1 : Nous par exemple on travaille (...), et on s'arrange, ou bien avec ma maman par exemple... pour venir ici. Voilà quoi.

Quelles sont les avantages de la participation ? A quoi ça sert ? Un groupe évoque brièvement le plaisir d'établir un contact avec l'entourage non-domestique de l'enfant, ses pairs, ses amitiés, ainsi qu'avec d'autres enfants d'autres âges ou groupes, dans un rapport agréable en termes affectifs :

María-E1 : Moi par exemple, j'suis pas « fan » des petits enfants, mais si quelqu'un s'approche pour me demander un truc... moi je le fais... Et ils s'approchent tout seuls !

Jorge-E1 : Non et puis, c'est chouette parce que tu vois l'affection, la confiance du petit...

María-E1 : Et ils te voient avec leurs mêmes copains de tous les jours quoi... Moi il m'est arrivé de les aider à manger, aux autres enfants... J'sais pas, l'envie te prend de les aider.

Dans l'autre entretien, les parents font plutôt référence à l'« utilité » de la participation : la possibilité d'accomplir effectivement la tâche éducative partagée entre parents et professionnelles. Un certain niveau minimum de participation serait indispensable au vue de cette tâche, qui rencontre toujours des difficultés, et qui requiert donc de la communication. Communication qui, à son tour, nécessite du face-à-face, du contact direct, les moyens formels écrits ne suffisant pas pour « connaître » les autres, ne serait-ce qu'un minimum, pour éclaircir des malentendus, pour trouver des compromis. L'absence de cette communication « en directe » chez quelques parents est d'ailleurs implicitement critiquée :

Juan-E2 : Parce que les deux parties sont en train d'éduquer cette petite personne (...), alors il est évident qu'il faut essayer de bien s'entendre quoi. Ça serait pas cool de même pas se parler avec la tante, il faut dialoguer sur ce qui va bien, ce qui va pas...

Mirta-E2 : Par exemple quelques enfants arrivent en transport scolaire ; alors si quelque chose leur arrive, comment tu dis ça aux parents, tu l'écris en un papier ? Voilà le problème. Nous au moins on vient les déposer et les récupérer.

Rosa-E2 : Bon ben, parce qu'on peut le faire, on a le privilège...

Mirta-E2 : Voilà, on peut... Alors là, tu discutes en direct, «Voilà ce qui est arrivé»... Par contre, par écrit, tu ne sais pas comment va réagir l'autre personne. Je pense que c'est pour ça qu'il est important de venir pour avoir plus de contact avec les tantes.

Rosa-E2 : Oui... Parfois il y a des mamans qui ne peuvent pas venir (...). Alors pour moi il est important de savoir, quelles sont les tantes, les connaître et tout. Enfin, même si tu travailles, il faut quand même savoir au minimum... avec qui tu laisses tes enfants quoi. Parce qu'il y a eu tant des cas... Tu ne sais jamais quoi.

Juan-E2 : Ou bien il arrive que l'enfant acquiert une mauvaise conduite, et on dit «Voilà, c'est la faute du JE» (...), et peut-être que c'est pas ça, parce qu'il peut l'avoir appris n'importe où, et en tout cas il faut trouver un accord pour corriger ça tant à la maison qu'ici.

6.3 Des rapports et des différences avec les éducatrices

Tel qu'il a déjà été évoqué, dans le cadre des échanges avec les professionnelles, l'attention portée aux détails quotidiens fait l'objet d'une valorisation transversale. Se montrer ouvert à la négociation de pratiques de soin diversifiées selon des besoins différenciés, témoigne d'une attitude différente, peu commune dans d'autres lieux :

María-E1 : Un jour mon fils était malade, on est allé chez le médecin, après on est passé par là... L'éducatrice m'a demandé s'il avait mangé... «Non»... «Mais avez-vous préparé à manger chez vous ?», «Non»... Et elle est partie chercher un repas pour lui... J'avais jamais vu ça ailleurs !

* * *

Rosa-E2 : Une fois je leur ai dit que je ne trouvais pas bien que l'eau de javel soit si basse, les enfants pouvaient l'attraper... Et elle m'a dit, «Bon ben, pas de souci, mettez-le plus haut ! (...). Ou bien, «Ecoutez, peut-être que ce meuble-là serait mieux dans un autre endroit»... «OK, bougez-le»...

- Luz-E2 : C'est vrai, elles se soucient de toi... Mon petit avait des problèmes avec ses dents, il ne mangeait pas la pomme... Je lui ai dit : "Pourriez-vous la couper en petits morceaux ?" Pas de souci !
- Pablo : Mais c'est toujours comme ça ?
- Rosa-E2 : Enfin, c'est rare qu'elles te disent que non, ou qu'il faille en parler avec la directrice... Mais ou moins elles se donnent le temps de le faire (...), ailleurs parfois on force les enfants.

Mais en même temps, le fait de « ne pas forcer » relève pour les parents d'une posture qui favorise leur propre compréhension de l'enfant et de ses besoins :

- Gloria-E1 : Moi, les tantes m'ont appris pas mal des choses, parce que parfois tu obliges les enfants par exemple à manger, alors que s'ils n'ont pas faim, tu ne peux pas ! Et ça c'est ici que je l'ai appris (...). Ou bien elles m'ont dit, "S'il ne sait pas se servir d'un verre, ou s'il a un verre spécial ou un jouet, apportez-le"... Tu vois, ne jamais forcer quoi... Parce qu'elles donnent ces possibilités.
- Jorge-E1 : Elles t'apprennent à mieux comprendre ton enfant.

Mais des conflits dans la relation avec les professionnelles sont également évoqués. L'exemple qui suit montre la complexité du rapport établi entre une mère et une éducatrice à propos de la conduite de l'enfant : une négociation riche en jugements sur les besoins de celui-ci, les pratiques appropriées à son égard et le « devoir » de la responsable. Dans le cadre d'une constante mise en avant – dans ce type de structures – du rôle médiateur des éducatrices, adoptant une posture de modélisation des pratiques parentales, cette situation particulière semble renverser la structure du rapport. En effet, c'est la mère qui se place ici dans une situation intermédiaire, négociant à la fois avec son fils et l'éducatrice. Cette mère est soucieuse de rapprocher la prise en compte du bien-être de son enfant avec les règles et les interdits du lieu d'accueil, ou tout au moins de ce qu'elle en perçoit – et questionne – en tant que tel, incarné dans la conduite singulière d'une des « tantes ».

Ce sont des propos qui illustrent la diversité des processus de négociation de pratiques au sein de l'établissement et comment ils peuvent être associés à des facteurs liés à la personnalité des impliqués¹³⁶. Au-delà des résultats des négociations, c'est par ailleurs l'image d'un problème ponctuel dans le cadre d'un contexte plus large favorable au dialogue. Ce qui suppose comme point de départ la liberté d'exprimer les différents points de vue :

- Rosa-E2 : Mon fils ne faisait que se mouiller, et un jour la tante m'a en parlé, un peu fâchée (...). C'est peut-être sa façon de s'adresser aux gens, mais moi j'ai pas aimé du tout quoi (...). Et puis mon fils me disait qu'elle le grondait tout le temps, "Et moi j'adore l'eau maman" (...). Alors je lui disais, "On va faire une chose, tu ne te mouilles plus, ou je t'achète plus de jouets"... Mais en même temps je pensais, les tantes c'est leur boulot de le changer, en tout cas c'est pas si compliqué (...). Alors j'ai parlé avec la tante, nous avons discuté, ça a été difficile mais on a fini par se comprendre... et avec mon fils aussi. Elle a compris ma position, et moi aussi je comprends... que ça doit l'embêter quand même de devoir tout les jours le changer !
- Pablo : D'accord... Quelqu'un d'autre a vécu... quelque chose de similaire ?
- Luz-E2 : Moi aussi une fois j'ai parlé avec cette tante-là... [Quelques rires].
- Rosa-E2 : Ce qui se passe c'est qu'elle est très haute cette tante, tu vois, et puis sa voix est un peu grave... [Encore des rires] (...).
- Luz-E2 : Oui, alors apparemment elle fait un peu... peur... aux enfants...
- Rosa-E2 : Oui, c'est ça... Ou peut-être qu'elle inspire plus de respect, comme elle est si haute...
- Luz-E2 : Elle a l'air plus sérieuse, alors que les autres...
- Rosa-E2 : ... Semblent plus gentilles... ou plus dociles, j'sais pas...

¹³⁶ Il est intéressant de noter que l'éducatrice en question (Camila) évoque elle-même à son tour, à l'occasion de l'entretien avec l'équipe pédagogique, ses propres « progrès » en matière de rapports interpersonnels notamment avec les enfants ; une auto-évaluation ratifiée par les autres éducatrices présentes, mais qu'aux yeux des parents semble moins positive. Ce qui montre d'une part, aussi évident cela soit-il, que les perceptions d'autrui sur les propres apprentissages ne correspondent pas toujours à l'image que l'on a de soit.

- Luz-E2 : Voilà, elles abordent les enfants autrement (...).
- Rosa-E2 : Ce qui se passe c'est que, quand tu vois comment elle parle aux enfants, tu pense que c'est plus grave, qu'elle est bien fâchée quoi...
- Luz-E2 : En tout cas je pense pas que ça soit si grave, c'est peut-être juste que comme lui [l'enfant de Rose] il est petit et il la voit si haute... voilà, c'est peut-être juste ça.

A partir de la référence aux permanences et aux éventuels remplacements momentanés des professionnelles, des parents sont amenés à évoquer leurs différences et ressemblances avec celles-là. Ce n'est pas le repérage de pratiques interdites qui affiche la distance entre les deux postures, mais la constatation par les parents eux-mêmes de compétences inégalement réparties, qu'elles soient acquises ou innées.

Ainsi la mère avec une formation de technicienne, qui participe d'une façon relativement soutenue aux permanences, ne remarque aucune pratique faisant l'objet d'une maîtrise exclusive de la part des éducatrices : « Moi je me lance en tout. Je veux dire, elles te demandent d'aider au lavage des mains, OK ; leur donner le lait, OK ; les habiller, mettre leurs chaussures, qu'ils se lèvent après la sieste... OK ! On peut tout faire en fait » (Mirta-E2). Or les pratiques qu'elle évoque renvoient plutôt au domaine du soin. Sitôt après, les parents parlent des activités *pédagogiques* pour souligner les différences, évidentes à leurs yeux, entre chaque groupe. Chez les éducatrices, l'expérience et la formation mais aussi la vocation se conjuguent et se renforcent mutuellement pour rendre possible des apprentissages improbables dans un contexte domestique. Outre le manque de « techniques » pour guider les enfants, patience et autorité seraient deux qualités clés moins présentes chez les parents.

Ce dernier élément est cependant nuancé quand l'on tient compte de la situation de collectivité vécue au JE. L'interaction entre pairs modifie le comportement, ainsi que la rencontre avec une posture adulte pour ainsi dire « institutionnelle », qui peut se vouloir affective mais qui reste toujours plus distante. Ce qui conduit à laisser le sujet ouvert : éventuellement, dans le même contexte, « peut-être » que les mères¹³⁷ pourraient faire les mêmes choses que les éducatrices. Toutefois, la question revient en fin d'entretien pour renforcer le poids de la formation chez les éducatrices ainsi que pour pointer la situation limite, indépassable : le rapport avec son propre enfant, dont la spécificité ne permet pas d'adopter avec lui une posture « professionnelle » essentielle au développement de certains processus¹³⁸ :

- Juan-E2 : Je pense que les mamans peuvent faire presque tout ce qui font les tantes, la seule chose... c'est qu'elles [les tantes]... ont plus d'expérience quoi, des études, des outils...
- Luz-E2 : Pour moi c'est un don...
- Juan-E2 : Oui, et en plus il faut aimer ça quoi !
- Rosa-E2 : Voilà parce qu'avec les tantes, les enfants apprennent les chansons tout de suite, ils sont attentifs... Moi par contre, je commence, « Allez mon grand, ce sont les numéros, tu vois, 1, 2, 3... », et je m'arrête là (...). Peut-être parce qu'à la maison il est tout seul... alors qu'ici il voit les autres, il veut faire pareil... Mais je pense que les tantes savent... comment

¹³⁷ Puisque c'est bien des mères dont les interviewés parlent, de façon plus ou moins transversale, quand ils opposent parents et professionnelles en termes de compétences ou habilités. Un discours majoritairement féminin expose en effet la tension vécue par les mères entre la « gâterie » et la fermeté, « le câlin » et « la gronderie ». Une tension à laquelle les pères échapperaient, se situant exclusivement du côté permissif à l'égard des enfants : « C'est nous qui fixons les règles (...). Parfois ils nous voient [les enfants aux mères] comme des ogres ! (Rosa-E2) / Oui et par contre les papas, alors là... ! (Mirta-E2) ». Dans ce contexte populaire, ce discours vient relativement contester les observations de Gilligan (2008), prêtant davantage aux hommes une éthique de la justice, fondée sur des principes d'équivalence et d'impartialité et aux femmes une éthique du care, de la sollicitude, fondée sur les relations d'interdépendance (Garnier et alli, 2014, p.324). Or il s'agit selon Gilligan (2008) de polarités en tensions et complémentaires, l'essentiel étant de « voir l'intégrité de deux formes d'expériences dissemblables qui finissent par se rejoindre » (Gilligan, 2008, p. 277).

¹³⁸ Un élément évoqué également par des professionnelles à l'occasion d'un échange informel pendant un repas (voir supra).

- conquérir l'enfant, comment le séduire... Toi comme parent par contre, il faut l'avouer, on les gronde, "Mais pourquoi tu fais ça, tu comprends pas", nous n'avons pas cette patience.
- Mirta-E2 : Mais parce que ce sont pas tes enfants ! (...). Chez moi, ma fille ne m'écoute pas, alors qu'ici, les gamins m'ont très bien obéi et respectée, parce qu'ils ne me connaissaient pas !
- Pablo : Mais après ils te connaissent [durant les permanences]...
- Mirta-E2 : Mais c'est pas la même chose...
- Rosa-E2 : Voilà, la tante c'est la tante, et la maman c'est la maman... ! Et les enfants savent qu'avec la maman ils peuvent tout obtenir... plus facilement qu'avec la tante... enfin j'sais pas.
- Juan-E2 : Oui parce que les tantes... elles se sont préparées pour ça...
- Mirta-E2 : Il y avait par exemple une gamine qui n'arrêtait pas de pleurer... Je l'ai caressée, elle s'est calmée, je lui ai proposé une activité, ça a marché. Je fais la même chose avec la mienne... elle n'accroche pas ! Alors... pour moi c'est compliquée, parfois, d'être maman... plus que d'être tante...
- Luz-E2 : Parce que c'est différent...
- Juan-E2 : Et les enfants ne se comportent pas de la même façon (...), ici ils sont avec d'autres enfants, ils interagissent... ils sont en groupe, pour le meilleur comme pour le pire.

* * *

- Juan-E2 : Pour moi, une maman pourrait faire la même chose qu'une tante... si elle étudiait (...), et aussi si elle a de la patience, de la vocation, tout ça (...). Mais je ne sais pas si elle peut offrir la même chose qu'une tante.
- Ana-E2 : Avec ou sans études, je pense qu'avec son propre enfant c'est toujours différent. Moi j'ai une amie qui fait des études pour devenir éducatrice, et elle me dit que c'est comme ça.
- Mirta-E2 : Et aussi, c'est plus difficile d'être avec un seul enfant... qui demande toute ton attention... qu'avec un groupe de vingt-cinq... qui t'écourent, qui se contrôlent tout seuls.

Les propos de l'autre groupe interviewé vont dans le même sens, mais avec quelques éléments complémentaires. Outre l'accord sur le poids de la formation et de la vocation, une discussion s'amorce sur l'importance du statut de « mère-éducatrice » : les professionnelles ayant en même temps des enfants, sont-elles mieux préparées pour le métier ? Détiennent-elles des compétences ou des aptitudes supérieures ? N'arrivant pas à un consensus, le groupe rajoute le constat de l'absence d'hommes. Le père participant estime par exemple que la possibilité d'effectuer un remplacement ne concerne que les femmes. Son avis est immédiatement contesté au vu de son propre comportement récent ; c'est l'évidence, pour les mères qui l'entourent, que les réticences masculines relèvent plutôt d'un préjugé culturel que de capacités relationnelles ou pédagogiques différentes :

- Pablo : Mais quelle différence finalement entre les tantes et les *papas*¹³⁹ ?
- Gloria-E1 : Ben, nous n'avons peut-être pas l'ouverture d'esprit... Des hommes dans des jardins d'enfants, c'est rare... Pourtant je pense qu'ils le feraient aussi bien que les femmes...
- Pablo : D'accord, mais je parlais des parents en général, pas seulement des hommes...
- Gloria-E1 : Ah non mais là, les tantes elles ont une éducation, elles se sont formées...
- María-E1 : Voilà, tu ne peux pas comparer (...), et puis il y a aussi la vocation !
- Jorge-E1 : Et la capacité, parce qu'il y a des tantes qu'en même temps sont des mamans...
- María-E1 : Non mais la vocation surtout, parce que d'autres n'ont pas des enfants quoi...
- Pablo : C'est important ça, d'avoir des enfants en même temps ?
- María-E1 : Non...
- Jorge-E1 : Non, mais n'empêche que c'est quand même un atout.
- María-E1 : Pour moi c'est plutôt les études et la vocation.
- Gloria-E1 : Mais sur votre question, si les parents pourraient conduire tout seuls un JE... non. Parce que comme on disait, quand il y a des problèmes de langage, de conduite... Il faut savoir, avoir de la psychologie et tout, ça ne peut pas être n'importe qui (...).
- Jorge-E1 : Mais par contre pour un remplacement...
- María-E1 : Voilà, on peut donner un coup de main...
- Jorge-E1 : Ben là, pour moi, il faut que ça soit une maman (...). Oui parce que peut-être que les papas sont trop faibles de caractère, alors...

¹³⁹ En espagnol « chilien », ce terme en pluriel peut renvoyer tant aux pères qu'aux mères et pères.

- María-E1 : Mais, comment ça se fait alors que tout à l'heure tu t'es assis pour raconter une histoire aux enfants ?
- Gloria-E1 : Moi je pense que les enfants se portent mieux avec les hommes en fait...
- Jorge-E1 : Mais ce n'est qu'avec les garçons quoi... Avec les filles, j'sais pas...
- María-E1 : Mais non, il faut juste s'habituer quoi (...).

Des parents connaissent les parcours de formation de quelques éducatrices, ce qui semble contribuer à une considération davantage positive de leur exercice du métier. A l'occasion de quelques réunions et rencontres, ces parents ont en effet retenu quelques aspects de l'histoire du JE, en particulier concernant le rôle central des « mères monitrices » :

- Inés-E1 : Je sais qu'elles ont commencé avec très peu de ressources... Et que peu à peu elles se sont organisées, qu'ensuite elles ont formé des monitrices... Il me semble que quelques unes de ces tantes... sont encore dans l'équipe... C'est-à-dire, elles font plutôt bien leur boulot non ? Pour ne pas être des professionnelles... Enfin, c'est quelque chose comme ça il me semble.
- María-E1 : Ben oui, la tante de mon fils par exemple, elle continue à se former...
- Inés-E1 : Tu vois, elles persévèrent dans leurs parcours (...).

6.4 Apprentissages et transformations des parents

La fréquentation du JE de la part des enfants et le rapport des parents avec les éducatrices rendent également possible le développement de processus d'apprentissage et de transformation pour ces adultes.

Un père signale par exemple « l'expérience de la responsabilité » qu'il a vécue, « parce qu'il faut respecter l'horaire pour venir le récupérer... Ou bien on t'appelle parce qu'il s'est mouillé et il faut être disponible pour venir apporter un change et tout » (Juan-E2). De son côté, l'une des mères évoque l'indépendance retrouvée comme conséquence de la fréquentation de son enfant, ainsi qu'un détachement positif à son égard :

- Rosa-E2 : Moi ça m'a changé en tant que personne, parce qu'avant avec lui à la maison je ne pouvais pas travailler, et tu commences à vivre un sorte... de dépression, moi j'avais toujours travaillé tu vois... Alors ça m'a servi à me détacher, qu'il soit plus indépendant. J'avais du mal à le faire, mais maintenant je suis plus détendue, j'arrive à faire mille choses pendant qu'il est ici.

Mais les parents apprennent également des « tantes », en les observant dans leurs rapports quotidiens avec les enfants, ou dans la multitude d'interactions quotidiennes avec la structure. Ce sont notamment les pratiques visant la maîtrise des moments difficiles – comme les colères – qui servent de « modèle à suivre », bien qu'elles soient parfois questionnées dans le contexte domestique. Ce sont aussi des moments de conversation dans lesquels des parents « prennent conscience » des « détails importants » dont il faut tenir compte pour le bien-être de l'enfant, et qui pour eux témoignent davantage du « souci » des responsables :

- Gloria-E1 : Moi une fois, j'ai appelé pour dire qu'une amie venait le récupérer (...), et on m'a répondu, "Est-ce qu'il [l'enfant] la connaît, votre amie ?"... "Ben non"... Ou là, j'avais pas pensé à cela tu vois (...). Donc par la suite (...) j'ai compris qu'il fallait faire attention à ça (...). Alors pour moi ça donne la confiance aussi, parce que tu vois qu'elles se soucient de ça, qu'elles sont responsables (...).

* * *

- Gloria-E1 : J'ai beaucoup appris d'elles, par exemple, quand elles disent qu'il faut pas les forcer, ou bien qu'au lieu de tant de télé, qu'il faut leur lire des histoires, tu vois, s'ils ont des problèmes pour bien parler... Ou qu'il fasse des choses... Qu'il apprenne à faire des choses tout seul quoi ! Enfin, éviter d'être toujours derrière lui, ou bien plutôt le guider, mais pas faire à sa place... Ou bien, essayer de raffermir quelques habitudes à la maison pendant le week-end, pour que la reprise soit plus facile le lundi...

Tel qu'on peut le constater, une dimension qui fait l'objet d'un apprentissage constant de la part des parents a trait à l'importance du développement de l'autonomie chez l'enfant. Des

propos illustrent ici encore la « prise de conscience » concernant des processus qu'il faut encourager, en résistant au désir de surprotection. Or, des propos laissent entrevoir que des doutes subsistent sur la pertinence de certaines pratiques :

María-E1 : Dans sa classe, on les laisse seuls aux toilettes, ou au moins qu'ils baissent tous seuls leurs pantalons (...). L'autre jour je suis partie l'aider, et la tante me dit "Non, laissez-le, il sait faire, il est grand"... Elle a raison ! Moi je sais, je me rends compte... Mais tu vois, on aime les gêner !

Gloria-E1 : Aïe, non mais tu sais, en fait moi ça m'a un peu embêtée, parce que dès qu'il a commencé à venir ici, il voulait s'essuyer tout seul... mais il se salissait le slip à tous les coups ! Maintenant il me laisse l'aider, avant il ne voulait pas.

A l'instar d'autres structures visitées, le repérage de « bonnes pratiques » chez les éducatrices est souvent mis en relation avec le rapport de proximité qu'il est possible d'établir avec elles. Les observer, apprendre de leur « exemple », et ressentir en même temps la confiance pour partager avec elles des aspects de la vie privée, ce sont deux éléments du rapport avec les responsables que les parents associent constamment.

En effet, il est difficile de comprendre les valorisations de la participation et des apprentissages qui en découlent sans prendre en compte l'établissement de certaines conditions particulières de sociabilité dans la structure. Il semble qu'une condition de possibilité pour le développement de ces processus est que l'expérience soit perçue comme un lieu ouvert à la rencontre, au partage de la vie quotidienne, à la discussion des problèmes personnels ; comme un espace où peuvent se développer une multiplicité de contacts et de relations informelles. En revanche, c'est précisément l'absence de ce partage informel, plus « intime », qui explique la présence de certains conflits dans d'autres lieux :

Luz-E2 : Moi la tante, je la regarde toujours quand elle essaie d'orienter mon fils... Et ça m'arrive de faire la même chose après, chez moi... Quand il commence avec ses colères, je fais la même chose que la tante (...), je cherche... à l'imiter.

Rosa-E2 : Mais tu sais, en fait ici, les tantes... elles ouvrent la porte, pour le dire ainsi... pour que tu puisses discuter avec elles... Moi il m'est arrivé par exemple, de venir faire le ménage, des choses du genre, avec elles, pendant que les gosses sont dans la cour, et puis tout d'un coup, "Et toi, ça va ton boulot ? Ça va chez toi ?"... Et du coup tu poses la question toi aussi (...). Donc elles laissent la place pour que cela arrive... Parce qu'il y a d'autres jardins d'enfants où ça n'arrive jamais, parfois même pas dire Bonjour quoi, et c'est pour ça qu'après il y a des frottements.

D'autres espaces plus formels, mais en rapport avec des expériences concrètes vécues avec les enfants, offrent également la possibilité d'apprendre, dans le sens d'une mise en question réflexive des pratiques parentales et de l'appropriation d'autres façons de faire. C'est le cas des « réunions éducatives » organisées par l'équipe pédagogique : « Ce sont des réunions... très éducatives, à mon avis (...), parce qu'elles te guident (...), elles nous donnent plein des conseils pratiques pour les stimuler et tout » (Gloria-E1).

6.5 Les atouts du rapport avec la communauté

Des parents abordent le sujet de la communauté, du quartier, ainsi que des réseaux plus larges où la structure s'insère. Ils évoquent d'une part la collaboration d'autres organisations proches, par exemple un « Centre d'accueil communautaire » situé à côté du JE, qui offre habituellement ses installations pour des activités. Ils évoquent également l'existence d'un réseau d'écoles privées qui « parraine » le lieu d'accueil ; des élèves de ces écoles-là viennent occasionnellement pour collaborer à l'entretien du centre, faire de la peinture, jouer avec les enfants, ainsi qu'offrir des cadeaux pour Noël ; des parents de ces élèves ont également pris en charge des dispositifs de soutien économique pour des familles en difficulté.

Le contact avec la communauté s'effectue en outre à l'occasion d'activités développées en dehors de l'établissement. Des visites aux sièges des institutions locales de service à la communauté comme les pompiers, des sorties familiales, des festivités religieuses, des rencontres avec des enfants et des adultes d'autres structures d'accueil semblables – celles appartenant au réseau CEC –, ainsi que des activités plus quotidiennes de rencontre et d'échange avec le voisinage – sur une place, dans un magasin proche – sont autant d'exemples de ce rapport. Un rapport dans lequel les parents prennent part également, soit en tant qu'accompagnateurs et collaborateurs, soit eux-mêmes comme les acteurs principaux d'une expérience valable en termes d'apprentissage pour les enfants. Pour les parents, il semble clair que ce type de démarches « apprend bien des choses aux enfants (...), leur montrant d'autres espaces, d'autres réalités » (Ana-E2). L'exemple de l'une des mères montre ce lien que le JE tente d'établir entre le travail pédagogique et les expériences significatives de l'environnement proche :

Luz-E2: Moi je travaille là-bas, dans un magasin en face... Pour l'anniversaire du JE, le groupe de mon fils est venu me voir (...) avec des dessins qu'ils avaient faits, et ils les ont laissé au magasin, collés sur les murs (...), et puis après je leurs ai montré ce que je fais, ce que je vends et tout.

Ces éléments témoignent également d'un certain « prestige » du lieu d'accueil. Un lieu reconnu, avec une longue trajectoire, « une richesse, qui fait du bien au quartier » (Juan-E2). Cela non seulement en raison d'une qualité pédagogique mesurable ou certifiée, mais également tenant compte de cette « approche particulière » d'une « éducation partagée » avec les familles : « Pour moi c'est un grand apport au quartier (...), en plus parce que comme je disais, l'éducation est partagée entre les parents et les éducatrices » (Juan-E2).

Le jardin d'enfants CEC « Alicura »

1. Cadre général du travail de terrain

J'ai visité pour la première fois le JE « Alicura » en juillet 2009, pour un premier entretien avec sa directrice. Le contact a été repris en mai 2010, mois durant lequel j'ai participé à différentes activités : quelques sessions des « ateliers de parents », une réunion du « Réseau communal de l'enfance » et une autre faisant partie d'un dispositif de « réflexion participative » autour du projet éducatif de la structure. Durant le mois de juin j'ai effectué quelques observations – y compris la participation à une « sortie éducative » et à une visite/entretien avec une famille dans leur foyer – ainsi que l'entretien collectif avec les parents. Quelques moments de conversation plus ou moins informels avec la directrice ont été également retenus pour faire partie de l'analyse. Finalement, l'entretien collectif avec l'équipe pédagogique a eu lieu début juillet 2010.

Tableau n°9 : Groupe de responsables interviewées, JE « Alicura » (CEC2)

Prénom	Poste	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
Marcela	Directrice	Non	18 ans	Rôle exclusif de directrice depuis 2004 (date du commencement du financement de la JUNJI)
Eliana	Technicienne, niveau moyen-mineur (« les petits »)	2 dans le passé	17 ans (8 en tant qu'éducatrice, avant en tant que mère)	Arrivée en tant que mère, ensuite devenue technicienne
Natalia	Technicienne, niveau moyen-grand/ transition (« les grands »)	Non	4 ans	Avant elle avait participé en tant que stagiaire dans le JE. Participation très marginal dans l'entretien.
Pilar	Technicienne, niveau moyen-grand/ transition (« les grands »)	Dans le passé (nombre inconnu)	17 ans	Elle participe de la structure depuis 1993 en tant que mère. En 2004 elle a été engagée comme auxiliaire de ménage et à partir de 2010 en tant que technicienne, à la suite de quelques remplacements qu'elle faisait. Participation marginal dans l'entretien.
Lula	Educatrice, niveau moyen-grand/ transition (« les grands »)	1 dans le passé	13 ans	Mère d'un enfant entre 1997 et 2000, éducatrice depuis 2001
Digna	Technicienne, niveau moyen-grand/ transition (« les grands »)	Non	13 ans	Elle effectue son stage en 1997, depuis 1998 elle travail en tant que technicienne. Participation marginal dans l'entretien.
Carla	Educatrice des deux niveaux (petits et grands)	Dans le passé (nombre inconnu)	18 ans	Arrivée en tant que mère en 1992, elle commence ses études en 1993 et s'incorpore en tant que salariée en 1994. Elle quitte la structure en 2004 pour continuer ses études et revient en 2007
Virginia	Educatrice (niveau inconnu)	2 dans le passé	17 ans	Arrivée en 1993, elle commence ses études en 1994 et s'incorpore en tant qu'éducatrice en 1996

2. Présentation générale du lieu d'accueil

L'origine du JE « Alicura » est semblable à celui d'une autre structure analysée dans cette recherche¹⁴⁰. En 1989, un groupe d'étudiants de différentes disciplines et rapprochés de l'Eglise Catholique sont arrivés au quartier afin de connaître l'expérience des communautés chrétiennes locales. Suite aux premières rencontres ils se sont engagés dans des projets de service communautaire, et dans le cadre d'une relation de plus en plus proche avec les habitants, ils ont repéré divers besoins sociaux, notamment les manques en matière d'éducation des enfants. Ils ont organisé ainsi des ateliers de soutien scolaire en différentes matières, visant le renforcement des apprentissages. L'actuelle directrice du JE, à l'époque étudiante en Éducation *Parvularia*, s'est engagée dans la création d'un « taller de párvulos », atelier/lieu d'accueil d'enfants en âge préscolaire. Intéressée à tester l'efficacité de la méthode Montessori qu'elle venait de découvrir, elle a commencé par accueillir 10 enfants quelques heures par semaine, avec la collaboration d'une collègue, en occupant d'abord une petite cabane dans une maison proche, puis un local appartenant à un groupe d'alcooliques anonymes du quartier, montant et démontant l'espace chaque jour.

Des le début, il s'agissait d'impliquer les mères du quartier. La responsable avait connu des structures fonctionnant dans des contextes populaires avec une forte implication des familles et voulait développer un projet semblable. Après quelque temps de travail, ce sont les propres mères des enfants concernées qui suggèrent la possibilité de structurer « un véritable jardin d'enfants ». Le groupe profite de la vente d'un terrain proche pour prendre la décision de construire un bâtiment. Elles font appel à la collaboration de divers réseaux pour financer le projet, notamment des collaborateurs proches à la paroisse du quartier. Il s'agit d'un réseau de collaborateurs bénévoles qui subsiste encore aujourd'hui. Les travaux prennent environ un an, avec plusieurs arrêtes en raison du manque de financement. Ce sont les étudiants eux-mêmes avec les parents qui bâtissent l'immeuble pendant les week-ends, avec l'aide de quelques professionnels architectes et maîtres maçons.

« Alicura » accueille en 1992 ses premiers 20 enfants, appartenant aux familles qui avaient participées à la construction du bâtiment. Le projet était conduit par l'actuelle directrice, sa collègue et l'une des premières femmes engagées. Elles continuent un travail soutenu visant l'implication des mères du quartier dans le travail auprès des enfants. Les responsables repéraient d'abord les mères qu'elles estimaient les plus adaptées au travail, les invitaient à prendre part de quelques activités et finalement leur proposaient de travailler avec elles.

En parallèle, la structuration de l'expérience sur les fondements de la pédagogie Montessori s'approfondit. La directrice avait déjà suivi des cours de spécialisation au Centre d'études Montessori (CEM), d'une durée de deux ans. Cette formation est désormais indiquée comme impérative pour les nouvelles arrivantes, avec des bourses financées par le réseau de collaborateurs et par le CEM lui-même. De plus, quelques unes des mères ont suivi une formation professionnelle dans le domaine de la petite enfance. La quasi totalité de l'équipe actuelle est formée de mères ayant suivi ce parcours.

Après peu de temps, elles réalisent l'importance d'un certain degré de formalisation du travail effectué et de l'augmentation du financement. Le personnel du JE travaillait de façon quasiment bénévole, sauf quelques contributions symboliques pour les mères qualifiées. Outre la présence du réseau des collaborateurs et le développement de différentes initiatives d'autofinancement impliquant les familles (vide-greniers, loteries, kermesses), elles obtiennent un statut d'organisation communautaire pour pouvoir postuler à des financements municipaux visant un meilleur équipement du centre. Au bout de quatre ans, elles prennent la

¹⁴⁰ Voir le cas du JE « Illimani ».

décision d'établir des contrats de travail et de demander le financement public par le biais du système VTF de la JUNJI. Pour cela elles ont dû acquiescer d'abord un statut différent, celle d'une « Corporation éducative sans but lucratif » ; un Conseil d'administration est désormais chargé de la gestion de l'établissement. Le financement de l'Etat est obtenu en 2004, après 12 ans de travail financé uniquement sur la base de concours municipaux, d'activités diverses des familles et du réseau de collaborateurs. C'est un processus de formalisation que la directrice évoque explicitement comme un apprentissage collectif important.

Entre 2009 et 2010, précisément entre les deux périodes de réalisation du travail de terrain, la structure a subi une grande transformation : la construction d'un nouveau bâtiment, qui a permis d'augmenter fortement le nombre de places disponibles et de disposer d'installations plus adaptées tant pour les enfants (cantine) que pour tout un ensemble d'activités diverses, notamment avec les familles (salle multi-usage).

Aujourd'hui, la directrice envisage la possibilité d'ouvrir un autre centre dans la commune et de laisser celui-ci à la charge d'une des premières mères engagées, comme une façon de « fermer le cycle, en laissant entre les mains des habitants du quartier un projet conçu dès sa naissance en tant qu'espace communautaire et partagé ».

Les enfants sont accueillis en demi-journée, trois groupes le matin et trois l'après-midi. Pour chacun de ces périodes, il s'agit d'un groupe de 15 enfants âgés entre un an et demi¹⁴¹ et trois ans, et de deux groupes de 18 et 19 enfants âgés entre trois et six ans. Ainsi la structure accueille un total de 104 enfants¹⁴².

Le JE ouvre ses portes du lundi au vendredi de 8h30 (avec un petit-déjeuner) à 12h00 pour l'accueil du matin, mais la plupart des enfants restent encore quelque temps pour déjeuner au centre. Ceux qui viennent l'après-midi commencent par déjeuner à 13h30 et restent jusqu'à 17h00, après le goûter.

L'équipe pédagogique est composée de huit personnes : trois éducatrices de jeunes enfants (dont la directrice) et une éducatrice d'éducation primaire. Chacune d'entre elles (sauf la directrice) prend en charge un groupe d'enfants tant le matin que l'après-midi, avec le soutien de quatre techniciennes (deux ne travaillant qu'une demi-journée). Le but est d'avoir en permanence deux personnes, une professionnelle et une technicienne, pour chaque groupe d'enfants¹⁴³. A cela s'ajoute une cuisinière, ce qui fait neuf personnes au total travaillant dans l'établissement. Cette équipe est stable et a l'habitude de travailler ensemble depuis plusieurs années.

3. Composantes globales du projet socio-éducatif

3.1 L'importance de la communauté

À l'occasion de l'entretien collectif avec l'équipe, le premier aspect évoqué en tant que « signe distinctif » du centre est en relation avec son « caractère communautaire » : un projet

¹⁴¹ La présence d'enfants âgés de moins de deux ans (ainsi que de quelques enfants de plus de six ans) est un aspect mis en question par la JUNJI. Il s'agit en effet d'accueillir des enfants dont l'âge correspond au niveau crèche, pour lesquels le JE n'est pas accrédité. Néanmoins la directrice signale les accueillir comme une réponse aux besoins des familles concernées.

¹⁴² Avant la construction du nouveau bâtiment le JE accueillait 64 enfants, avec un groupe de 10 enfants entre un an et demi et trois ans, et un autre groupe de 22 enfants âgés entre trois et six ans, tant pour le matin que pour l'après-midi.

¹⁴³ Il s'agit selon la directrice d'une dotation de personnel supérieure à celle que la JUNJI établit comme minimal.

construit en commun, dès son origine, avec la communauté, et non imposé par une organisation externe :

Eliana : Nous avons toujours travaillé avec la communauté (...). Pour moi ce ça la différence avec un JE institutionnel, où tout est mis à disposition... par l'institution, alors qu'ici au contraire, on a tout construit ensemble, petit à petit, entre tous, avec la participation de tous, et puis nous nous sommes formées euh... Nous étions des mamans, nous avons fait la spécialisation... Et des opportunités sont apparues peu à peu... dans le travail avec le quartier (...).

En étroite relation avec ce caractère communautaire il y a « l'engagement des familles », vital pour le bon fonctionnement du projet et d'ailleurs souligné par opposition à d'autres contextes – JE privés, familles aisées – où la présence des parents et la réalisation d'activités avec eux serait quasiment inexistante. La participation des parents, au-delà de quelques réticences ponctuelles, reste pour les éducatrices un élément fondamental, source de motivation pour le travail quotidien. Comme le souligne l'une des éducatrices, cet engagement ne peut pas se comprendre sans rapport au propre engagement des éducatrices, dans une relation synergique :

Lula : Moi j'ai travaillé avant dans un JE privé, dans un contexte très différente (...), presque pas d'engagement, après la journée les enfants restent avec leurs nounous quoi... Plusieurs fois on a essayé de faire des ateliers, mais les parents... n'allaient pas, c'était impossible (...), même pas une réunion de parents. Alors qu'ici, l'engagement des parents est bien présent, et je pense que ça a un rapport aussi... avec notre propre engagement avec eux. Je veux dire, c'est une chose réciproque, une partie ne peut pas exister sans l'autre. Pour moi ça c'est la chose la plus importante ici, en fait c'est l'une des choses qui m'a... convaincu d'y rester... Le travail que l'on fait directement avec eux, leur engagement, même si parfois... on a du mal avec quelques uns... mais... d'une façon ou d'un autre, l'engagement est là, on le sait, et ça nous encourage aussi à continuer.

Sur le cartel situé à l'entrée, on peut lire l'inscription « Communauté d'enfants » et non pas « Jardin d'enfants ». Ce qui pour la directrice fait appel à l'origine du centre ainsi qu'à l'intention de construire un regard différent par rapport à l'enfance en général au sein de la localité :

Marcela-I : Parce que pour nous ça c'est un espace pour eux (...), une petite société où l'on apprend à vivre ensemble (...). Et parce que cet espace est né d'un contexte très communautaire, nous avons commencé par utiliser une petite cabane, ensuite le local d'une association... (...). Et puis parce que nous croyons au travail avec la communauté, nous croyons que si les gens arrivent à voir les enfants autrement, à les protéger (...), ça deviendra en même temps un quartier plus aimable pour y vivre, plus heureux pour les enfants (...), avec la confiance que les gens se soucient de l'enfance pas seulement parce que « c'est mon enfant » (...), mais un enfant dont il faut prendre soin entre tous.

Cette conception du lieu d'accueil renvoie en même temps à la valorisation de la communauté comme espace global de rencontre, de vie, d'apprentissages. D'où la volonté d'ouvrir l'espace physique du centre à la réalisation d'autres activités – comme des ateliers concernant différents sujets, principalement adressés aux femmes – au-delà des activités pédagogiques :

Marcela-I : Nous croyons qu'ici comme dans bien d'autres quartiers du genre, la vie est dans la rue (...). Ici je dirais que la vie en fait, se partage bien plus que dans d'autres lieux. Alors ici c'est un espace ouvert à la communauté (...), pour les gens qui veulent y être, pour monter un projet, un groupe de j'sais pas quoi... Pouvoir aller au-delà des seules activités du JE. Par exemple, si un groupe de femmes veut faire du yoga et on a la salle libre... On a toujours rêvé de ça, parce que dans le passé on a eu du mal à trouver des espaces aussi. Ici on manque des locaux communautaires, ou bien ils ne sont pas bien entretenus (...).

Précisément, selon la directrice il y avait jadis plus de temps et d'espace pour la réalisation d'activités auprès de la communauté, notamment pendant l'été : colonies de vacances, cours de danse, peinture, projection de films pour les jeunes, ateliers pour les femmes, etc. Maintenant, en raison des contraintes imposées par la JUNJI, le centre doit rester ouvert à l'accueil des enfants pendant une grande partie des vacances d'été, même si la fréquentation diminue notablement. La relative perte de cet « espace communautaire » constitue ainsi une

sorte de « prix à payer » en échange du financement public. La construction d'un nouveau bâtiment pourrait constituer l'occasion pour retrouver cet espace quelque peu perdu, évoqué avec nostalgie :

Marcela-I : Nous faisons appel aux plusieurs gens pour qu'ils nous viennent en aide... Alors cet espace se transformait, on obtenait de l'argent pour donner quelque chose à manger à tous les gens qui venait... En janvier, ça bougeait tout le temps. Avec la JUNJI on ne peut plus le faire (...), alors ça a été... un peu triste de voir comment cet espace partagé, familiale... est devenu un espace juste pour les enfants, en raison des nos nouvelles obligations.

L'origine communautaire « autonome » du centre, libre des contraintes institutionnelles externes, est évoquée en outre en tant que source de motivation pour « lutter » contre les limitations qu'impose la dépendance administrative et financière de la JUNJI – et qui en revanche n'apportent pour les éducatrices que le seul avantage du financement. La résistance face aux exigences formelles « superflues » trouve son inspiration dans le « sens » premier d'une expérience ancrée dans la communauté. C'est la référence à un projet indépendant, « avec vie propre », dans un processus constant de construction partagée avec les familles et la communauté, « qu'on invente jour après jour, entre tous, sur le chemin » :

Marcela : Une chose pour laquelle nous nous battons au quotidien (...), c'est pour défendre euh, comment dire... Un espace de qualité basé sur ce qui est important et non sur ce qui est superflu. Parce que parfois, quand on nous demande [la JUNJI] de faire du travail... des choses qu'il faut faire juste parce qu'il faut les faire, euh... On a dû se reposer la question, “Est-ce qu'on veut vraiment continuer dans ça”... Ou comment on fait pour résister, face à une montagne d'obligations administratives et de planifications et mille choses... qui ne sont pas le plus important, qui servent peut-être à d'autres, mais qui n'ont rien à voir avec le cœur du travail que l'on fait ici. C'est-à-dire, je pense que l'autonomie qu'on a eue au début, nous a donnée une base forte dans ce sens, pour vraiment travailler l'important !, c'est-à-dire de nous préparer, nous perfectionner, constamment.

3.2 L'insertion dans des réseaux locaux et supra-locaux

Le « style communautaire » de la structure est associé aussi au travail en réseau avec d'autres organisations et institutions liées à l'enfance. Le JE fait partie notamment du « Réseau communal de l'enfance », instance créée par des organismes indépendants travaillant dans divers domaines – santé, éducation, prévention de la consommation des drogues, assistance juridique, protection de droits – et qui collaborent avec la municipalité dans l'élaboration de diagnostics et de propositions¹⁴⁴.

Le centre fait partie également du Réseau CEC dès sa fondation il y a 13 ans. Dans ce cadre il participe aussi, au niveau local et national, à d'autres instances de coordination et de réflexion citoyenne (rencontres, séminaires) concernant différents sujets sociaux, qui regroupent différentes organisations travaillant avec les jeunes, les enfants et les familles.

La coordination de tout ce « travail participatif en réseaux » est assurée par la directrice et par d'autres membres de l'équipe pédagogique. L'implication des parents ne concerne pas cet aspect mais plutôt la participation à quelques activités ponctuelles organisées dans ce cadre – rencontres et ateliers de parents des JE de la commune ou du Réseau CEC. Une exception c'est le cas d'une mère engagée dans un atelier local de qualification pour la prévention de la consommation des drogues, qui s'est ensuite chargée de monter – à l'aide de la directrice – le même type d'atelier pour les parents du JE.

¹⁴⁴ J'ai participé à une des réunions mensuelles de ce réseau, dans un moment de réflexion sur des nouvelles stratégies d'action à entreprendre suite à l'élection d'un nouveau maire et son « manque d'intérêt » concernant le sujet de la petite enfance.

3.3 La méthode Montessori et le « regard d'enfant »

Le modèle montessorien constitue l'un des axes les plus importants du projet éducatif du JE Alicura. Il est ainsi notamment question de la conception d'un enfant « constructeur de soi », qui mène ses propres apprentissages, qui découvre activement le monde – au lieu de se constituer en simple récipient des connaissances « transmises » par l'adulte. Se rappeler de cette vision fondamentale est maintenir un « regard d'enfant », notion utilisée à plusieurs reprises durant l'entretien collectif.

Dans cette vision, les processus d'apprentissages des enfants sont considérés comme « très délicats », raison pour laquelle ils nécessitent d'un accompagnement « très fin et très attentionné » de la part des éducatrices – je reviendrais sur les conséquences d'une telle conception sur le modèle de participation parentale développé.

Marcela : L'enfant n'est pas un « sac vide » à remplir avec des choses ou des apprentissages (...). Ce n'est pas moi qui va lui « apprendre » les nombres ; je vais plutôt lui montrer comment tracer, comment les dessiner, et que ce dessin-là a un nom... Mais c'est lui qui va acquérir cet apprentissage. Et pour arriver à ça y a toute une méthodologie... pour aborder l'enfant... qui est très importante et qui n'est pas si facile que ça.

Par rapport à d'autres expériences ancrées sur la même pédagogie mais dans des contextes différents, les professionnelles soulèvent l'existence d'un engagement et d'une « croyance » plus approfondie concernant cette « philosophie », débouchant sur un travail « vraiment engagé » et « de qualité ». Ces éléments seraient, aux yeux des responsables, nettement constatés par les parents.

Virginia : Le regard d'enfant que nous avons (...), c'est quelque chose de commun à n'importe quel JE Montessori, mais ici, je pense que la différence c'est qu'on y croit vraiment quoi, fermement (...). Nous voyons l'enfant dans un tournant de sa vie (...), qui se construit soi-même dans tous les dimensions de sa personnalité (...), et pour moi, c'est ça ce qui fait la « qualité » de ce qu'on fait : un regard intégral sur la personne, pour vraiment répondre à ses besoins (...), et c'est quelque chose que l'on vit au quotidien, dans notre travail pédagogique.

* * *

Eliana : Oui parce qu'il y a eu... plein de processus, de défis très... Par exemple quand on venait tous les jours, samedi, dimanche, même quelques nuits, pour travailler, pour faire marcher les choses... Alors il y a eue toute un... dévouement, on s'est donné à fond, pour ce projet... Alors tout ça, ça se voit quoi (...).

Sans prétendre rendre compte ici des particularités de la méthode montessorienne dans toute leur complexité, il est pertinent de noter un point qui fait saillance tant à partir de mes observations¹⁴⁵ que des remarques des professionnelles elles-mêmes. Il s'agit du constant renforcement d'un comportement dit « autonome ». Il semble de tout intérêt pour les éducatrices que les enfants puissent assumer les conséquences de leurs actes, de leurs choix. Pendant les moments « d'activité », plusieurs possibilités sont disponibles pour eux dans la salle, sans qu'il soit nécessaire de les présenter ou de les annoncer explicitement. Les « consignes » collectives sont quasiment absentes, et les enfants travaillent plutôt de façon individuelle. Les seules règles observables sont le respect des autres, de leur travail et du silence :

¹⁴⁵ J'ai déjà souligné que mes observations, plus qu'une analyse critique et détaillée d'un cadre pédagogique déterminé, visaient notamment le repérage de dynamiques de participation et de négociation de pratiques entre parents et professionnelles. Elles cherchaient également à établir une relation de confiance avec les éducatrices de chaque centre, avant la réalisation des entretiens. Or, la directrice de ce JE a insisté particulièrement sur l'importance d'observer de façon soutenue la dynamique de travail « en salle », « pour que tu puisses vraiment te faire une idée de notre façon de faire ». Ce qui témoigne à mon sens de l'importance attribuée à la spécificité montessorienne de la structure.

Notes de terrain, 7 juin 2010 : Au moment du petit-déjeuner, quelques parents sont présents dans la salle pour observer ou accompagner (...). Quand ils ont fini, les enfants doivent ramasser aux mêmes la table et ranger les chaises. Plusieurs indications des éducatrices vont dans ce sens. Un enfant renverse sa tasse ; il va de lui-même et tout seul à la cuisine, chercher de quoi essuyer le sol (...). Plus tard, dans la salle avec le groupe des moyens, un enfant refuse de ranger avant de changer d'activité. Ensuite il essaye de prendre les matériels d'un autre, il cri sur lui et lui tape dessus. L'éducatrice lui dit calmement de s'asseoir dans une chaise. L'enfant reste tranquille, assis. Un moment après il veut se lever ; l'éducatrice se rapproche de lui : « Tu veux participer maintenant ? Bien, mais avant tu va ranger toi-même, et ne parle pas comme ça, ne traites pas les autres comme ça, ça m'agace beaucoup ».

Notes de terrain, 9 juin 2010 : Après le repas, avec les « grands ». Les enfants arrivent peu à peu, ils se placent dans des endroits différents, prennent les matériels et commencent à travailler. Il n'y a pas des consignes, l'activité est « libre ». S'ils ne s'agressent pas (se crier, se donner des coups), ou s'ils ne se distraient pas, les éducatrices n'interviennent du tout. Mais la non intervention reste également un choix, personne n'est forcé. « Assumer son choix », respecter, travailler, le silence : voilà les règles. Il faut absolument s'excuser « si on fait mal à quelqu'un ». En général les éducatrices interviennent très subtilement auprès de ceux qui « se portent mal » : elles les touchent, elles leur parlent à voix basse. C'est l'importance du silence, de parler clairement et doucement : « Si tu me parles comme ça je ne comprends pas ».

Ne serait-ce que comme hypothèse, mais en tout cas à partir du contraste avec les autres structures analysées, cette approche ou posture pédagogique semble en relation avec un certain refus d'un traitement explicitement affectif des enfants, incorporant par exemple le contact corporel comme moyen d'encouragement ou de reconnaissance. Le commentaire d'une des éducatrices, juste après un de ces moments, témoigne de leur caractère exceptionnel – je la vois caresser une fille, elle aperçoit mon regard et dit, comme en se justifiant, « Non mais, c'est parce que pour cette gamine, c'est plus difficile ! ». Deux lectures complémentaires me semblent possibles. D'une part, le souci de garder une posture « professionnelle », dans le sens de plus égalitaire ou neutre ; d'autre part, en cohérence avec l'approche du centre, favoriser ou respecter davantage, avec cette posture, l'« autonomie » de l'enfant dans son « travail », en évitant le risque d'une sorte d'infantilisation affective.

4. Modalités et enjeux de la participation

D'après les propos des responsables, divers « types et niveaux » de participation parentale peuvent être identifiés dans la dynamique du fonctionnement du centre. Il s'agit d'une part d'un modèle général d'implication des familles et des adultes dans « la vie » de la structure, en relation avec le « style » ou le « sens » communautaire de celle-ci. Néanmoins, nous verrons que la participation en tant qu'implication pédagogique directe reste limitée en raison des orientations pédagogiques présentes. D'autre part, la participation renvoie à la promotion d'un ensemble d'activités plus ou moins contraignantes, visant notamment l'accompagnement des familles et une sorte de formation des parents. Mais la participation peut également se référer au développement de tout un ensemble d'initiatives et de collaborations diverses, non figées *a priori*. Parce que la participation est aussi le résultat d'un « parcours », avec différents moments dans l'histoire des processus participatifs du JE.

4.1 L'importance fondatrice et historique des « mères monitrices »

Comme dans une autre structure faisant partie de l'échantillon¹⁴⁶, l' enrôlement de mères du quartier dans le travail pédagogique direct auprès des enfants constitue une démarche visant explicitement la participation communautaire dès le début de l'expérience.

¹⁴⁶ Voir le cas du JE « Illimani ».

Il s'est agi d'une stratégie centrale pour la constitution de l'équipe pédagogique. L'intention était de repérer, incorporer et former des mères ayant un « profil adéquat » et « les habiletés pour », afin d'assurer la continuité du projet dès son origine. Le processus s'est développé notamment avec quelques unes des premières participantes, insérées d'abord dans quelques activités, ensuite dans des formations plus intensives – la qualification du Centre d'études Montessori, CEM – et suivant finalement des études de professionnalisation. La majorité de l'équipe d'éducatrices de ce JE a suivi ce parcours.

Le résultat a été la constitution d'une équipe stable de mères qualifiées et professionnalisées. L'enrôlement d'autres personnes se fait maintenant d'une façon beaucoup moins soutenue et plus « prudente ». La directrice souligne la nécessité d'assurer une continuité en raison de l'effort que constitue l'obtention des bourses d'études – dans les années passées elles ont connu en effet des situations d'abandon :

Marcela-I : Maintenant il y a deux mamans qui veulent étudier pour l'année prochaine. Alors elles vont faire un processus préalable... Je veux leur demander de suivre d'abord un cours d'introduction, qu'elles viennent ici observer... Pour voir si effectivement elles aiment le travail (...), parce que si non après... C'est un vrai engagement quoi, et on a eu des personnes qui ont tout laissé tomber à mi-chemin, les bourses et tout, et ce n'était pas bien pour nos relations avec le CEM (...). Parce que parfois ça peut être un enthousiasme du moment, passager (...), alors ce qu'on veut c'est de s'assurer que ceux qui commencent, finissent quoi.

Un cas exceptionnel mérite d'être signalé. Il se rapproche du modèle mis en place pour l'enrôlement des mères monitrices. Il s'agit d'un père engagé depuis quelques années dans un atelier de menuiserie pour les enfants entre trois et six ans, deux jours par semaine. Ce père s'est montré intéressé dès le début par la méthode Montessori ; peu après l'incorporation de son enfant dans la structure et en considération de son métier de menuisier, il a été invité à faire partie de l'atelier, déjà envisagé par les responsables et pris en charge par l'époux de la directrice¹⁴⁷. Après quelques années de travail dans cette activité, il a accepté l'invitation à faire la spécialisation du CEM avec une bourse d'études. Maintenant, les responsables veulent obtenir un financement pour qu'il puisse achever ce processus par la voie d'un stage rémunéré au JE ; il a effectué déjà quelques remplacements. Ce père envisage de plus la possibilité de suivre une formation universitaire pour devenir technicien en éducation *parvularia* et travailler ainsi à temps plein dans la structure¹⁴⁸.

4.2 Connaître, soutenir et former. La participation parentale entre diagnostique, invitation et contrainte

Bien que présentés par les professionnelles de façon séparée, deux dispositifs mis en place par la structure me semblent garder une importante cohérence. C'est l'image d'un continuum allant des premiers contacts avec les familles jusqu'à la finalisation d'un processus assez formalisé d'éducation à l'approche pédagogique du centre, tout en favorisant l'identification des parents avec le JE. Un continuum qui nous semble montrer la consistance des démarches explicitement et systématiquement développées par les éducatrices, visant « l'implication » et « l'engagement » des familles autour du projet.

Le premier de ces dispositifs est une visite/entretien intensive au foyer, quelques deux mois après l'intégration de l'enfant (voir l'Encadré n°1). C'est le premier moment de rapprochement approfondi avec la famille, bien plus riche que la première rencontre à

¹⁴⁷ Qui fait lui aussi partie de la structure en tant que membre du conseil d'administration, et qui a des connaissances sur la méthode Montessori.

¹⁴⁸ Ce père a été également invité à participer de l'entretien collectif avec les parents, je reviendrais sur son cas plus loin dans cette monographie.

l'occasion de l'inscription de l'enfant. L'objectif déclaré est de connaître *in situ* la réalité familiale et d'aborder tout un ensemble de sujets concernant tant le contexte socioéconomique et culturel – situation de travail, de santé, vie de famille, vie de couple – qu'éducatif : routines quotidiennes et pratiques de soin, choix éducatifs, rôles éducatifs des adultes, attentes vis-à-vis des processus d'apprentissage au JE, situations « compliquées », relation avec la fratrie ou avec d'autres enfants...

Encadré N°1 :
Les visites aux familles dans le JE « Alicura »

J'ai accompagné la directrice à une de ces visites/entretiens. Mon impression est qu'elle maintient une attitude d'écoute et de respect, tout en suggérant la modification de quelques pratiques (abandon de la tétine, limitation du temps passé devant l'ordinateur) : « Je peux vous donner mon avis, mais la décision est à vous » ; « Je vous inviterais à faire ainsi, en fait c'est l'orientation qu'on veut suivre au JE », etc.

Vers la fin de l'entretien la famille manifeste : « Jamais une chose pareille ne nous était arrivée, qu'on vienne chez nous, nous voir... D'habitude c'est l'envers, c'est toi qui demande rendez-vous à l'école et c'est plutôt difficile qu'on te reçoit ».

Une fois de retour au JE, la directrice me signale qu'il ne s'est pas agit d'un entretien tout à fait habituel (en partie du fait de ma présence), puisqu'il y avait les deux parents ; souvent c'est la mère seule avec l'éducatrice, « ce qui ouvre la porte à un partage plus approfondi par rapport à quelques problèmes de couple, les femmes se montrent plus ouvertes ». Cela offre la possibilité de connaître davantage la maison, la chambre de l'enfant, etc. Néanmoins, selon la professionnelle, le père « semblait assez impliqué dans l'éducation de l'enfant... Dans d'autres cas la présence de deux parents aurait pu être plus compliquée ».

Quant au deuxième dispositif, il est évoqué par les responsables comme l'espace le plus important de participation des parents et le premier dont elles parlent à l'occasion de l'entretien collectif. Ce sont les « ateliers de parents », destinés pour l'essentiel à présenter les composantes clés et les caractéristiques générales de la pédagogie Montessori. Des aspects concernant l'histoire et le fonctionnement du JE sont également abordés.

Ces ateliers ont lieu du lundi au vendredi de 19h00 à 21h00 durant deux semaines au mois de mai, après la période d'adaptation initiale, « quand tu sais plus ou moins qui va continuer, avec qui tu peux compter pour le reste de l'année » (Marcela-I). L'activité a un caractère obligatoire : il est demandé à l'un des parents ou personnes ayant la charge de l'enfant d'assister à au moins un 80% des sessions. Ces sessions alternent des moments d'exposés formels de la part des professionnelles avec d'autres plus participatifs, incluant des activités ludiques et des moments de travail en petits groupes (voir l'Encadré n°2). Les thématiques n'ayant pas été traitées ou qui émergent pendant l'année, sont discutées par la suite dans d'autres réunions et ateliers mensuels.

Mais ces ateliers se veulent aussi un espace de partage et de rencontre pour les nouveaux arrivants. La première séance commence par présenter l'équipe et l'histoire du JE, cherchant à recréer la « mystique » de son sens original et à modeler dès le début une identification et un engagement autour du projet, en faisant appel par exemple au témoignage des anciens parents : « On cherche vraiment à leur transmettre toute cette histoire (...), et qu'ils réfléchissent à leur propre engagement, comment peuvent-ils s'impliquer dans cette histoire » (Marcela-I). Les séances s'achèvent avec un moment de convivialité et de partage libre le dernier jour.

L'intensité de l'activité – tous les soirs pendant deux semaines – est justifiée comme une façon de favoriser les rencontres et la connaissance des membres du groupe. Cela pose

souvent des problèmes pour les parents qui travaillent ou qui n'ont pas le temps pour y assister, ce qui force l'équipe à faire quelques concessions : ne venir qu'à quelques sessions, se faire substituer par un parent (grand-mère, tante), entre autres.

Encadré N°2 :
Les ateliers de parents dans le JE « Alicura »

Pour avoir une idée plus précise de l'activité, j'ai participé à deux séances de ces ateliers :

1) Première session des ateliers : « Sens et Histoire » :

L'équipe commence pour se présenter et la directrice fait ensuite référence aux caractéristiques principales d'organisation et fonctionnement de la structure. Un film sur l'histoire du JE est ensuite présenté, en mettant l'accent sur la particulière expérience de rencontre originaire entre les étudiants universitaires et la population locale, le repérage des besoins éducatifs des enfants, l'enrôlement des mères monitrices, la constitution du réseau des collaborateurs bénévoles. Diverses réactions très positives émergent spontanément entre les parents : « Je trouve ça remarquable, ce que vous avez fait » ; « Je connaissais un peu l'expérience, je trouve très important que le JE est né de la communauté elle-même » ; « C'est frappant de voir comment vous avez commencé et tout ce qui s'est passé ; ça montre que c'est possible de réaliser ses rêves » ; « Merci d'avoir accueilli mon fils, je suis nouvelle dans le quartier mais je me sens comme si j'avais été ici dès le début ». Une ancienne mère se présente et témoigne de son parcours. Elle collabore toujours avec l'équipe dans des tâches concernant la gestion du centre. Elle souligne : « A partir de maintenant, ce projet vous appartient aussi ». Les éducatrices insistent à plusieurs reprises sur ce point et sur l'importance de la collaboration de chaque famille. Suite à un moment de réflexion personnel, la session s'achève par une mise en commun collective autour « des richesses et des habiletés que vous pouvez, en tant que familles, mettre au service des vos enfants et du JE ».

2) Troisième session des ateliers : « Étapes du développement de l'enfant entre 0 et 6 ans » :

Elle commence avec une activité individuelle consistant à décrire « une situation conflictuelle typique » avec les enfants de cet âge. Des petits groupes sont conformés, chacun devant faire une représentation théâtralisée d'une des situations référées. C'est un moment de participation ludique. Les éducatrices félicitent les parents, « On voit bien que vous connaissez bien vos enfants ! ». Un exposé théorique commence ensuite, à la charge d'une des éducatrices : « Caractéristiques et besoins des enfants entre 0-3 et 3-6 ans » : langage, développement cognitif, l'importance de l'alimentation, comment résoudre les conflits, etc. Des exemples de la vie quotidienne sont mobilisés par les éducatrices. Peu de participation des parents dans ce moment de la session ; très peu de temps pour des questions/ remarques.

La justification des ateliers reste de plus attachée à une des orientations constitutives du centre : l'idée « d'accomplir le rêve d'unir le monde populaire et le monde universitaire professionnel » (Marcela-I), par la voie de la formation des mères. De plus, le *feed-back* positif des parents encourage cette option, au-delà des efforts et de la fatigue qu'elle implique :

Marcela-I : Et comment on allait faire ça, ben en faisant que les femmes d'ici deviennent des éducatrices ! (...). C'est comme ça qu'on a commencé, ayant toujours en tête l'idée que la famille devait jouer un rôle fondamental... Parce qu'on ne gagnait rien en faisant du Montessori si les gens ne connaissaient pas vraiment la méthode, ses fondements et tout (...). C'est pour ça qu'on les a impliqués dès le premier jour, on voulait travailler côte à côte avec eux (...). Pour que l'éducation ait l'effet qu'on recherchait... il fallait investir les familles ! Je veux dire, on ne pouvait pas rester ici avec notre modèle et notre vision de l'enfant, et les familles de leur côté, sans connexion...

* * *

Marcela : En fait il nous arrive que, dans les évaluations qu'on en fait, les parents nous disent : "Les ateliers : très courts". Très courts ! Ce sont quand même deux semaines ! Euh... "Nous voulons davantage d'ateliers", "Très bonne expérience", etc. Alors ça nous encourage !

4.3 La « participation pédagogique » des parents et la question de la qualification

D'une façon plus ou moins planifiée, la présence des parents dans le centre est la bienvenue, elle leur permet de se familiariser avec le travail quotidien et de collaborer parfois à quelques activités : le moment du repas ou du petit-déjeuner, dans lequel ils peuvent guider leurs enfants ; la collaboration de quelques adultes ayant la charge d'un groupe d'enfants lors de sorties ; la participation à diverses initiatives ponctuelles (ateliers, lecture de contes). La possibilité de rester toute une journée pour observer le travail des enfants est également évoquée. Certaines de ces démarches répondent à des demandes de collaboration directes des professionnelles, d'autres sont issues de l'initiative des parents.

Eventuellement, la participation peut s'étendre jusqu'au remplacement momentanée d'une ou des professionnelles pour animer des activités ou encadrer les enfants ; une démarche qui concerne plutôt les enfants moins âgés. Le moment de récréation dans la cour semble constituer un bon exemple :

- Carla : Par exemple si une d'entre nous est malade, parfois on demande aux mamans de nous aider (...), et en général elles sont disponibles (...). Mais bon, c'est plutôt chez les petits parce que chez les grands... ce sont d'autres matériels et tout quoi.
- Eliana : Voilà, il y a cette possibilité... Parfois, par exemple, nous sommes très occupées et on demande aux parents de venir nous aider...
- Carla : Dans la cour par exemple...
- Eliana : Voilà, on leur dit par exemple "Vous savez, on aurait besoin d'aide pour laver le matériel" (...), mais il arrive parfois que c'est toi finalement qui lave le matériel, parce que tu sais mieux comment le faire (...), et le parent reste avec les enfants dans la cour.

Toutefois, tel que la directrice le soulignera un peu plus tard dans l'entretien, ces possibilités restent très limitées. L'enjeu de la qualification Montessori semble bien constituer une entrave à l'implication pédagogique directe et quotidienne des parents dans l'établissement. Il s'agit d'un point qui pose parfois problème et qui fait l'objet de discussions au sein de l'équipe, mais sur la base d'un point de vue largement partagé : la dynamique de travail en salle requiert une formation spécifique et une maîtrise de la méthode. « Ce n'est pas si simple, il ne suffit pas de juste arriver comme ça, n'importe qui... Alors c'est difficile de les impliquer [les parents] dans le quotidien, la démarche directement pédagogique » (Marcela-I). On note l'insistance sur l'importance des « si délicats » processus d'apprentissage des enfants et sur la nécessité que l'accompagnement pédagogique soit soutenue, régulier, systématique :

Marcela : Il y a des choses qui sont à nous seulement de les faire, parce qu'il faut la préparation à la méthode (...). Parce que comme on disait tout à l'heure, le *regard d'enfant* c'est trop important !, et les enfants sont trop délicats comme pour leur laisser [aux parents] cette mission de, euh... cette délicate mission de chaque jour, avec plein des moments marquants pour les enfants (...). Et il y a des choses que de toute façon ils [les parents] ne sauraient pas comment faire, par exemple la maîtrise des matériels pour les enfants entre trois et six ans notamment, il y a tout un tas de spécifications (...), et puis la chose il faut la suivre, être en permanence avec les enfants, accompagner les processus de chacun, et ainsi pouvoir offrir à chacun ce dont il a vraiment besoin (...). Par contre on a ouvert d'autres possibilités, tu vois (...), mais en ce qui concerne le proprement, directement... euh, méthodologique, là il faut une préparation.

De ce fait, sans qu'il soit impossible de s'impliquer dans des démarches de participation pédagogique directe à l'intérieur de l'établissement – ou plus précisément, dans des moments pédagogiques « formels », « en salle » –, la structure semble favoriser davantage d'autres espaces.

En effet, la participation des parents est conçue selon un schéma qui ne la limite pas à la seule présence dans l'établissement, mais qui essaye d'établir des espaces de rencontre quotidienne entre enfants, famille et communauté. Les responsables soulignent dans ce sens leur volonté de lier le travail pédagogique avec les expériences significatives de l'environnement proche,

en cherchant à les utiliser comme ressources éducatives. C'est le cas pour les « sorties éducatives » : la directrice insiste sur le fait que les parents « ne viennent pas seulement en tant qu'accompagnateurs », mais « en comprenant le but de l'activité » afin de pouvoir mieux collaborer ; ou pour les fêtes traditionnelles pendant l'année, où ils ne s'insèrent pas seulement en tant que spectateurs, mais en préparant les activités avec l'équipe et les enfants :

Marcela-I : Alors, quand est-ce qu'ils viennent pour collaborer pédagogiquement, et bien, à l'occasion des sorties par exemple, tout à fait. Par exemple, on fait une « recherche de signes d'automne », alors on convoque des parents qui vont nous accompagner et on leur dit ce qu'on va faire, et avec quel but et tout (...), alors ils ne vont pas seulement en tant qu'accompagnateurs, juste pour une question de sécurité ; ils vont avec une intention éducative. De même pour d'autres sorties, au musée, en centre ville, etc. On prépare les parents à l'avance, pour qu'ils puissent mieux collaborer et apporter (...). La même chose quand on a des activités... plus ludiques, pour le dire ainsi, les fêtes nationales en septembre par exemple, on travaille avec eux pour préparer les présentations, avec une intention éducative ; il faut qu'ils s'investissent, qu'ils fassent des recherches avec les enfants, qu'ils préparent les danses avec eux... Alors, ils ne viennent pas seulement « voir le show », ils préparent l'activité avec nous et les enfants, ils en font partie.

Reste néanmoins la question de la marge de manœuvre des parents par rapport à ce type d'activités. La posture semble assez directive de la part des professionnelles : « Nous les préparons ; nous leur expliquons quelle sera leur mission, sur quoi on va se concentrer » (Marcela-I). De plus, la « sélection » des parents accompagnateurs (pour les sorties par exemple) semble bien être effectuée en fonction de leurs « habiletés » repérées pour accomplir certaines tâches, quelques uns pouvant être implicitement exclus de certaines activités, car jugés moins compétents, moins en syntonie avec le style ou la méthode. Une situation qui peut s'étendre à d'autres espaces de participation : « Par exemple s'il y a une maman qui crie trop, ou qui parle trop fort, on ne va pas lui demander de... enfin, si elle se porte volontaire [pour collaborer à quelque chose], voilà, on va lui dire, “Oh oui, vous pouvez accompagner un jour dans la cour”, parce que c'est un espace où on peut... l'accueillir, alors il faut... faire cette médiation aussi » (Eliana).

Quoi qu'il en soit, on trouve aussi l'ouverture à l'élaboration et la réalisation des projets socio-éducatifs gérés par les parents eux-mêmes et soutenus par les responsables. Par exemple, dans un schéma de contribution au développement communautaire local, une année les parents ont postulé pour un projet de type écologique visant à l'amélioration des installations de propreté du quartier, la prise de conscience de la part de la communauté, l'expression des attentes des enfants concernant l'entourage :

Marcela-I : [En me montrant des photos] Tu vois, là par exemple on faisait un projet postulé par les parents (...). On sortait avec les enfants et les parents pour nettoyer les rues (...), mettre des poubelles là où il n'y avait pas, on a peint un mural qui disait, « Les enfants d'Alicura s'engagent pour un environnement propre », ils offraient des plantes aux voisins, ils repartaient des volants au marché, etc.... Et ce sont les parents qui ont postulé et gagné le projet, qui ont tout organisé... Nous [les professionnelles] on était juste pour collaborer (...).

En résumé, bien que la demande d'un certain niveau de qualification spécifique préalable puisse réduire l'espace d'intervention directe dans les pratiques pédagogiques, au moins pour prendre part aux stratégies éducatives les plus soutenues, on découvre en revanche des engagements pédagogiques à l'extérieur de l'établissement lui-même, articulés au rôle conféré à la communauté comme instance éducative globale.

4.4 La participation en tant que collaboration « à la gestion »

J'utilise cette expression pour faire allusion aux pratiques qui ne relèvent pas des activités pédagogiques « directes » et plus ou moins quotidiennes ou soutenues auprès des enfants, mais de tout un ensemble de collaborations au fonctionnement du centre. Or cette distinction

ne me semble utile qu'à des fins analytiques. Nous verrons en effet qu'une séparation tranchée entre ces différentes modalités risque de sous-estimer les appropriations qui en font les acteurs, ainsi que la valeur – notamment en termes d'apprentissage – de certains types de participation, pouvant être jugées *a priori* comme ne relevant pas de « la pédagogie » ou « l'éducation ».

Un exemple important puisque présenté comme « le minimum » dans le cadre de l'appel explicite et formel effectué auprès des parents, est l'exigence de participer d'un système de roulement pour collaborer au ménage du centre. Une forme que l'on pourrait qualifier de marginale, mais qui reste liée à une motivation profonde : conçu au début comme une solution au manque de ressources, ce système est maintenu par la suite comme une façon de responsabiliser les parents dans l'espace éducatif des enfants :

Marcela-I : Le minimum c'est de venir faire le ménage, qu'en fait est une façon de se faire responsable (...). Quand le JUNJI est arrivée avec ses ressources et ses conditions, on a dû embaucher quelqu'un pour le ménage, et faire le choix : elle s'occupait de tout, ou bien on continuait avec le schéma où ce sont les parents les responsables de l'espace éducatif de leurs enfants... Parce que c'était ça l'idée, plus que juste faire le ménage. Alors on a mené une réflexion avec l'équipe, avec les filles qui avaient été aussi des mamans d'ici, et elles ont dit que pour elles ça avait été très important de s'impliquer ainsi, de voir cet espace au quotidien, de l'entretenir, d'en prendre soin, de rester en contact... C'est pour ça qu'on l'a maintenu.

Quelques parents s'engagent également soit dans des activités ponctuelles de collaboration (comptabilité, rangement de matériel), soit dans la réalisation d'activités de loisir pour l'ensemble des familles du JE, ou visant l'obtention de financement :

Marcela-I : Maintenant ils sont en train d'organiser une kermesse... Là-dessus je n'ai rien fait. Ils ont tout fait (...). La même chose l'année dernière... Ils voulaient [elle rit un peu], un espace de « partage entre familles », c'est-à-dire se faire plaisir avec une belle rencontre en fin d'année (...); alors, RDV pour tout le monde dans un centre de vacances avec repas et piscine bien sûr ! TOUS, les enfants, les parents, les grands-mères, les tantes et les tontons... Toute la communauté du jardin d'enfants quoi. Bien évidemment que nous [les professionnelles] somme allées aussi... Tout organisé par les parents.

* * *

Notes de terrain, 7 juin 2010 : Nous sommes avec la directrice devant la porte, on reçoit les parents qui arrivent le matin avec leurs enfants (...). Une mère se porte volontaire pour « aider en quelque chose, s'il y en a besoin ». La directrice lui dit que dans son bureau il y a du « boulot administratif » à faire, concernant la comptabilité du Comité des parents. Une fois cette mère partie, elle me dit, « Ils sont très collaboratifs les parents, plusieurs se portent volontaires comme ça, bien souvent ».

Un point à noter est la formation atypique du « Comité des parents » (CP) du centre. La constitution d'un tel regroupement est considérée comme obligatoire par la JUNJI, mais le processus d'institutionnalisation du comité n'as pas été facile pour la structure. Les parents ne voulaient pas s'engager dans un schéma formel de représentation, avec des responsabilités et tâches définies, mais rester plutôt dans un fonctionnement « naturel » concernant les collaborations de gestion, avec la présence de « leaders naturels et spontanés » que l'équipe pédagogique identifiait en tant que tels. Les appels à élections n'aboutissaient pas à la formation de listes ; ce n'est qu'au bout de trois ans que le JE a pu répondre à cette demande de formalisation de la JUNJI, bien qu'aujourd'hui encore tant les parents que les éducatrices préfèrent parler d'« Équipe Coordinateurs des Parents », appellation moins formelle et hiérarchique¹⁴⁹ :

Marcela-I : Avant il y avait une organisation... assez particulière, parce que chaque fois qu'on voulait faire des élections pour le CP (...), personne ne voulait en faire partie, parce qu'ils fonctionnaient déjà très bien comme ça (...), naturellement, c'était comme une organisation qui émergeait spontanément, sans directeur ni responsabilités formelles... On avait un travail remarquable avec les parents, sans CP... On

¹⁴⁹ Les parents ratifient en effet cette vision à l'occasion de leur entretien collectif.

me demandait comment on faisait, et en fait ce qui se passait c'est que les parents plus naturellement leaders, on les identifiait en tant que tels et puis voilà.

De plus, en ce qui concerne la coordination du travail avec ce groupe et l'ensemble des parents, la directrice souligne sa volonté de rester ouverte à l'utilisation libre et quotidienne des espaces, dans un cadre de confiance et d'horizontalité aussi pour l'utilisation des ressources physiques – bureaux, ordinateur. L'effort de construire cette relation de confiance repose explicitement sur une conception d'entreprise partagée en ce qui concerne l'éducation des enfants :

Marcela-I : Cet espace, ce bureau, est un espace ouvert... Ce n'est pas « mon » bureau, « mon » ordinateur... Si quelqu'un a besoin de l'utiliser, il vient, il s'installe... Ou s'ils ont besoin de se réunir... Il y a beaucoup d'ouverture, tant de ma part que de l'équipe, pour avoir une relation horizontale avec les parents, que renvoie au fait que nous croyons vraiment que tout ce qu'on fait on le fait entre tous. C'est pour ça qu'il y a eu toutes ces opportunités de projets que les parents ont proposé, et qu'on gagné !

Un autre espace de participation « à la gestion » montre combien cette étiquette peut cacher la présence de dynamiques inattendues, telles que l'analyse réflexive de pratiques. Au moment de mon travail de terrain en 2010, le JE développait un dispositif de « réflexion participative » autour du projet éducatif de la structure¹⁵⁰. J'ai participé d'une des réunions de la commission « Ressources administratives et de financement », avec la présence de la directrice et quelques parents – notamment des mères – relativement anciens dans la structure. En même temps se déroulaient, dans d'autres salles, des réunions de commissions sur d'autres sujets (Modèle pédagogique, Relation avec la communauté, etc.).

Cette réunion a commencé avec une analyse des faiblesses et atouts de la structure autour du sujet, mais la discussion a dérivé rapidement vers d'autres thématiques. J'ai posé la question concernant le parcours de chacun et des longues explications ont été développées, valorisant l'expérience vécue, la pédagogie du JE et ses « valeurs ». Le groupe échange ensuite sur les processus d'incorporation des nouvelles familles et la façon de mieux les accueillir et motiver – une activité de bienvenue au-delà des ateliers de parents a été proposée. Un peu plus tard, nous sommes revenus sur le sujet des ressources administratives ; un ensemble de conseils et de recommandations a été adressé à la directrice.

Ce cas de participation « à la gestion », inséré dans un cadre de partage et de réflexion plus large, me semble montrer comment l'explicitation et reconnaissance de compétences parentales « au-delà de la parentalité » – l'analyse réflexive de la propre expérience, des pratiques de *care* tant auprès des parents que des enfants, du travail de gestion de la directrice – peut donner lieu à une valorisation et à une prise en compte des parents selon différents aspects de leurs personnalités, ouvrant la porte à une relation plus horizontale avec les professionnelles.

4.5 Justification et limites d'une participation « obligatoire »

D'une façon générale, la participation est présentée par les responsables – notamment par la directrice – comme « obligatoire » pour les parents. Cette déclaration fait appel au projet éducatif global de l'expérience qui soulève l'importance centrale de la famille comme premier milieu éducatif de l'enfant. Mais elle renvoie en même temps, notamment par rapport à la participation aux ateliers des parents¹⁵¹, à l'importance de transmettre un « cadre »

¹⁵⁰ À l'occasion de la première de nos rencontres en 2009, la directrice avait déjà fait allusion à des instances d'évaluation partagée, d'une périodicité variable mais certes pas quotidienne – une fois par an au maximum – où les parents pouvaient exprimer leurs avis sur différents aspects de la mise en place du projet éducatif du JE.

¹⁵¹ Il est intéressant de noter qu'une des responsables indique, au moment de l'entretien collectif, sa perception de qu'auparavant les ateliers n'étaient pas « si obligatoires ». Face aux réactions plutôt désapprobatrices des

pédagogique, de rendre possible une compréhension et d'établir un accord face à un modèle éducatif précis :

Marcela-I : En fait la participation est obligatoire, parce que telle qu'on le dit aux parents, pour nous le projet éducatif suppose d'être impliqué, savoir ce qui se passe ici avec l'enfant... Ce n'est pas quelque chose que l'on puisse faire ou pas... Pour nous, les parents sont VRAIMENT les premiers éducateurs de leurs enfants, ce n'est pas un cliché, alors comment pourraient-ils ne pas être présents ?

* * *

Virginia : Pour moi les ateliers sont un peu... pour obtenir de l'information, sur des choses dont chaque famille peut ensuite s'en approprier (...), si ça leur fait du sens... Mais les ateliers sont aussi une espèce de compromis... je veux dire, "Voilà notre façon de travailler", et les parents ensuite, sur le chemin, "Ah OK, d'accord, c'est comme ça que ça se passe"... Ça marche un peu comme ça.

* * *

Eliana : C'est important... qu'ils viennent aux ateliers parce que comme Virginia disait, ici on leur donne l'information et on leur dit, "Voilà le cadre, on travaille de cette manière, avec ces conditions"... Alors c'est très important (...) parce que si non, on devrait leur expliquer (...) un par un... es ça serait... un travail encore plus dur.

Ainsi dans le discours des responsables et notamment de la directrice, apparaît avec force la volonté de mettre en place des espaces tant de rencontre que de « formation » auprès des parents. Cette volonté relève en même temps d'une « justification éthique » explicitée par la directrice. Il s'agit du « devoir » non seulement de transmettre aux parents des connaissances que les éducatrices jugent importantes, mais aussi de les associer à la « vie » du JE, en dépassant le préjugé de « parents indifférents parce que pauvres et ignorants ». Un devoir ressenti peut-être comme encore plus lourd dans le contexte où la structure s'insère :

Marcela : Je disais qu'il y a un devoir moral, parce que si tu sais quelque chose, tu ne peux pas la garder pour toi, tu ne peux pas ne pas la partager... Tu deviens responsable (...). Par exemple, je sais qu'il est très bien de mettre des limites aux enfants (...), c'est un acte d'amour finalement. "Mais bon, on va pas embêter les parents avec ça, s'ils ont leur propre façon de faire, tan pis, c'est pas grave"... Ça, je pense qu'on peut pas... Ça serait immoral... de ne pas partager avec eux cette chose que moi j'ai eu la chance d'apprendre et que je sais que c'est bien pour les enfants (...). Mais aussi, je pense qu'on a le devoir moral de leur faire savoir ce qui se passe ici avec leurs enfants... C'est-à-dire, c'est merveilleux quand on te fait partie du projet éducatif ! "Regarde, c'est comme ça qu'il va apprendre, voici sa salle, ses matériels (...), il est important qu'il bouge, ça développe son cerveau", etc. Et c'est parce qu'il est pauvre [le parent], qu'il n'aura pas la chance de savoir comment ça se passe au JE ? Parce qu'on pourrait dire, "Non, ça ne lui intéresse pas, parce qu'il est pauvre, parce qu'il est ignorant" (...). Mais comment il va aimer, s'intéresser, s'il ne connaît pas ? (...). Alors je pense que c'est notre devoir de le faire d'une façon intéressante, amusante, pour qu'ils réalisent qu'ici ce n'est pas seulement un lieu de garde (...), que ça va bien au-delà (...).

Or, pour les éducatrices il semble en même temps clair qu'il y a autant des variantes de participation que des enfants et des familles. Il y a d'abord une diversité d'approches concernant l'arrivée des parents dans la structure, leurs motivations et leurs attentes – simple nécessité d'un mode de garde, quête d'un espace « alternatif » – qui à leur tour déclenchent différentes processus d'engagement et de participation. D'où l'importance de respecter la diversité des manières de s'insérer et d'accompagner les parents qui « fuient » la participation, non seulement par manque de temps, mais aussi par timidité, crainte du jugement des autres, situations familiales compliquées, déficits éducatifs...

Marcela-I : Les processus sont très différents (...). Par exemple une dame qui est analphabète, et elle a eu ses trois enfants ici... alors... Au début, la toute première chose c'était de réussir à ce qu'elle les amène... relativement propres quoi, tu vois, parce qu'ils arrivaient très malpropres, avec très peu d'habitudes

autres, elle fait appel à une réalité antérieure différente, à un contexte global plus participatif, avec davantage d'intérêt et où les démarches participatives ne faisaient guère l'objet d'une « obligation » mais d'une dynamique développée de façon plus naturelle.

d'hygiène... Alors la première chose avec a été de travailler le sujet de la propreté (...), un long processus avec elle (...). Quand on faisait des ateliers elle se plaçait devant la porte, elle n'osait pas rentrer... Pour nous c'était important qu'au moins elle puisse écouter, qu'elle soit là... Elle s'est intégrée peu à peu. Mais on a pu voir le changement depuis l'arrivée de son premier enfant jusqu'au départ du dernier... Ça n'a rien à voir, c'est une toute autre femme, une toute autre histoire... !

* * *

Virginia : Il y a des familles... débordées quoi, parce que par exemple, c'est incroyable mais il y a encore des gens analphabètes ! Et ces mamans-là, elles ont peur ! Mais bien sûr, moi je me mets à leur place, ça doit faire peur les ateliers ! (...). Alors il faut savoir les rassurer, peu à peu sur le chemin, et bien saisir cette partie de la réalité de nos familles, et les besoins de ces parents, pas seulement des enfants !

Marcela : Et chacun comprendra le moment venu ce qu'il faille comprendre ou apprendre ; chacun a son temps, son processus... Et s'il est ici, c'est pour quelque chose.

Mais la prise en compte des différents contextes et situations familiales doit aussi se négocier avec les parents eux-mêmes. Il s'agit notamment de la protestation de la part de quelques uns, qui ressentent comme injuste une participation plus « faible » de certains d'entre eux :

Eliana : Moi je travaille avec l'équipe de coordination des parents [le CP], qui font des activités pour le JE... Et tu vois qu'il y a des parents qui participent moins, qui participent plus... Par exemple avec le ménage (...), une chose que nous pensons qu'est importante (...), mais voilà, parfois il y a des parents qui protestent un peu quoi (...), l'autre jour ils me disaient, "Mais celui-là ne veut pas venir, il ne veut pas!"...

Pablo : Par rapport à son enfant ou... ?

Eliana : Par rapport aux activités, au fait de s'engager, voilà. Alors moi je leur disais, "Mais ce n'est qu'un parent, alors que t'a trois qui veulent venir, qui vont venir" (...). Mais aussi il y a le fait qu'avec le temps, les parents apprennent qu'il faut coopérer, qu'il faut... se relayer... Mais aussi parfois, "Mais l'autre n'est pas venue et on lui a rien dit ! Alors que nous..." , alors on leur explique, "Oui mais elle nous avait averti, son enfant était malade", etc. Alors ce sont des choses qu'il faut savoir gérer (...), ces différents niveaux d'engagement.

La sélection des enfants et des familles faisant partie de la structure est un élément intéressant à analyser en relation avec ces processus de négociation de « participation obligatoire ». Elle est présentée par la directrice comme un reflet de la diversité d'alternatives de sélection de familles qu'elles ont parcouru.

En accord avec les orientations de la JUNJI, la sélection des familles est faite en fonction de critères de vulnérabilité sociale. Mais au début, avec les premières familles participantes et quand la structure ne fonctionnait pas sous la supervision de la JUNJI, l'engagement des parents l'emportait. Il y avait une sorte de pression plus ou moins explicite auprès de ceux qu'on n'envisageait pas en position de « bien s'investir », pour qu'ils cherchent une solution alternative. Au fil du temps, considérant qu'elles avaient acquis un certain degré de maturité dans le travail réalisé, les professionnelles ont pris la décision de s'ouvrir à l'accueil de familles dont elles savaient qu'il serait difficile de « les faire participer », tout en privilégiant la prise en compte des besoins de l'enfant concerné :

Marcela-I : Aux parents dont on voyait que ça allait être difficile, on leur disait, "Vous savez, il y a un autre JE d'enfant pas loin d'ici... Parce que si vous n'allez pas pouvoir jamais venir, en fin, ça va être compliqué, parce qu'ici il faut participer", alors on leur suggérait une autre alternative. Et puis après, avec le temps, on a dit "Voilà, on a muri, on a grandi, on pourrait peut-être accueillir ces enfants-là, tout en sachant que leurs parents ne vont pas venir... parce ces enfants ils en ont vraiment besoin... Et puis les autres parents du groupe vont nous aider, nous épauler"... Donc voilà, on le faisait (...). Mais de toute façon on essayait d'incorporer la maman... Je veux dire, on a eu plusieurs façons d'accueillir, d'incorporer les familles.

La présence prolongée des « familles fondatrices », pour lesquelles la question de l'engagement ne se posait guère – elles avaient collaboré directement à la construction du premier bâtiment – agissait à son tour comme appui pour encourager l'engagement des

nouveaux arrivants, d'autant plus que quelques unes de ces familles sont restées plusieurs années au sein de la structure. Ceci produisant une sorte d'entrecroisement de générations qui favorisait l'établissement des dynamiques participatives et la transmission du « sens originel » de l'expérience :

Marcela-I : Parce que bien sûr, les premiers familles étaient très engagées (...). Un groupe très soudé, qui participait de plein de choses [des initiatives d'organisation populaire dans la commune]... C'est-à-dire, ce n'était pas par hasard qu'ils se sont engagés dans cette aventure ! Ils ont construit le bâtiment de leurs propres mains ! Des gens très engagés, qui savaient combien ça nous avait coûté. Alors, plusieurs d'entre eux ont resté plusieurs années [succession dans la fratrie], alors c'était de très bons témoignages pour les autres (...). Ça nous a énormément aidées, et on a encore quelques uns de ces parents-là !

Maintenant que le critère de sélection par vulnérabilité sociale s'impose comme obligatoire, l'importance de la participation reste toutefois un aspect induit par les responsables avant l'incorporation des familles : « On essaie quand même de les prévenir, “Mais vous êtes sur de vouloir participer ? Parce qu'ici, c'est nécessaire, et on va vous solliciter !”, et on leur parle de toutes les choses qu'il faut faire (...). Je veux dire, pour qu'ils sachent où ils mettent les pieds quoi (quelques rires) » (Marcela-I). L'exigence de participation est aussi rappelée notamment face aux parents à la fois absents et protestataires – par exemple, ceux qui font des réclamations concernant les apprentissages des enfants « sans avoir participé des ateliers ». La participation peut également être assumée par l'équipe comme « impossible » dans les cas « plus problématiques », l'intérêt de l'enfant primant vis-à-vis d'autres considérations. Cependant, dans quelques cas exceptionnels de parents « qui pourraient participer mais que ne le font pas » (Marcela-I), encore plus s'ils appartiennent à un milieu socioculturel et économique plus aisé, les responsables ont pris la décision de demander le retrait de l'enfant.

Marcela-I : En fait la participation maintenant, est devenue comme une promesse qu'il faut honorer (...). Bien sûr qu'il y en a qui te disent qu'ils vont venir et après rien ne se passe... Mais c'est une minorité, qu'il faut ensuite tanner un peu et puis on se dit, “Finalement c'est pour l'enfant, ça lui fait du bien (...), qu'il y reste” (...). Après s'ils ne viennent que pour une session des ateliers, déjà ça c'est mieux que rien. Et pour d'autres parents, on finit par laisser tomber, “Soyons réalistes, au vu de la situation de cette famille [elle donne un exemple et parle de problèmes de drogues et de violence], on va pas...”, finalement je dirais qu'on finit par parrainer l'enfant un peu quoi (...). Par contre, par exemple cette année, il y avait une famille... Les parents ne sont jamais venus... Mais tu voyais bien que c'était une réalité différente, même s'ils qualifiaient comme « vulnérables », c'était autre chose quoi, d'ailleurs ils me l'avaient dit, “Ah mais quand vous viendrez chez nous, vous me direz que je ne qualifie pas” (...). Donc à un moment je leur ai demandé de venir, ils n'étaient pas venus aux ateliers, leur enfant ne venait que quatre jours par mois... “Ça serait peut-être mieux que vous cherchiez une place ailleurs (...), comme ça nous pourrions accueillir un autre enfant qui en a besoin” (...). Mais il fallait quand même le faire non ? [quelques rires].

4.6 Accompagnement ou normalisation dans la participation ?

Dans l'entretien collectif, l'un des points les plus complexes abordés est lié au défi de trouver un « juste milieu » entre deux orientations. D'un part, la validation du rôle éducatif des familles dans un contexte de valorisation de la participation communautaire ; et d'autre part, l'impossibilité de méconnaître la présence de réalités jugées négatives pour le développement des enfants – maltraitance, vulnérabilité de droits, détachement affectif –, qui déclencherait à son tour une volonté de transformation de certaines pratiques parentales. J'ai cherché dans ce sens à préciser dans quelle mesure cette volonté risquait de devenir une imposition d'un ensemble de « vérités » détenues par les éducatrices, plus encore dans un contexte pédagogique montessorien assez structuré.

Les réponses des responsables concernent tant des situations quotidiennes que d'autres plus « compliquées » ou extrêmes. L'une des éducatrices souligne, par rapport aux situations familiales les plus « problématiques », l'importance d'un premier moment d'écoute attentif au

bien-être de l'adulte rapporteur avant que moralisateur par rapport au traitement de l'enfant, le moment des « conseils » n'étant possible qu'après ce premier « accueil » de l'autre. Tel est l'exemple de la situation « bien complexe » d'un enfant et de la conversation avec une mère « débordée » par la situation familiale qu'elle est en train de vivre :

Virginia : Moi je peux te raconter l'expérience que je suis en train de vivre avec une petite... qui a des conduites... très compliquées quoi, c'est très difficile à gérer (...). Ma stratégie, c'est la même que j'utilise tout le temps : discuter avec la maman, commencer par un truc ponctuel... pour arriver à quelque chose de plus profonde (...). Mais l'écouter vraiment quoi (...), si tu dis "Allez, raconte-moi" pendant que tu fais autre chose, ben non, ça sert à rien ; il faut vraiment l'écouter, s'asseoir avec elle (...). Un jour elle m'a parlé d'une réalité que moi je devinais un peu, mais je ne pouvais pas m'imaginer l'ampleur... Trop de violence, d'agressivité, de maltraitance... Au but d'un moment elle n'arrivait plus à parler, elle ne faisait que pleurer (...). Et mois la seule chose que j'ai pu lui dire (...), c'est qu'il fallait qu'elle aille mieux, *elle* ! Prendre soin d'elle-même quoi (...), qu'il fallait qu'elle aille au dispensaire, prendre RDV avec le psychologue, se faire aider... Sa fille est déjà prise en charge par un psychologue, mais moi je lui disais, "Ta fille a beau faire sa thérapie et tout (...), mais on n'arrivera à rien si tu continues comme ça". Alors maintenant, ce que je veux c'est l'accompagner, tant que je peux... lui montrer des possibilités, euh... Parce que je ne peux pas lui faire la moral, "Mais comment tu fais ça à ta fille", parce qu'en fait je sens que ça ne sert à rien, si tout ce qu'elle vit et ce qu'elle fait est la conséquence... d'une situation vraiment très difficile !

La directrice souligne ensuite l'idée que la connaissance des réalités doit précéder l'accompagnement des processus et la volonté de transformation de quelques réalités, tout en discutant en équipe les cas « difficiles », puisque « le regard des autres peut toujours éclairer la vision d'une seule d'entre nous ». Une deuxième stratégie peut ainsi se développer, consistant à convoquer les parents pour un entretien au JE afin de confronter leur vision avec celle des éducatrices :

Marcela : Ce qu'a dit Virginia résume très bien ce qu'on fait habituellement. On commence toujours par les rencontrer [les parents] chez eux, tant que l'on peut, avec les visites au foyer... Pour essayer de comprendre, parce que là tu peux comprendre tout de suite plein de choses (...), et ce n'est qu'ensuite qu'on leur propose de venir, d'abord pour les écouter (...), et puis aussi pour lui dire comment nous voyons l'enfant (...), parce que nous, s'il y a une chose qu'on fait comme équipe, c'est d'observer les enfants (...), et les réalités qui nous semblent plus complexes on les partage autour de cette table (...).

Il y a toutefois un référence aux réalités « sur-assistées », face auxquelles la seule chose qui reste c'est « d'être présente » et d'accompagner. On retrouve ici encore la référence à la diversité en tant que principe qu'il faut toujours assumer :

Marcela : Parfois, la conclusion est "Cette famille-là, la seule chose à faire c'est de l'accompagner" (...), parce qu'on a vu aussi des réalités sur-assistées quoi, avec plein d'experts et psychologues et thérapies et rien ne fonctionne, et quand tu arrives à quelque chose comme ça, euh... tu ne fais qu'être là, qu'accompagner (...). Alors on l'écoute chaque fois qu'elle vient ou qu'elle a besoin, nous l'accompagnons, nous accompagnons le mieux qu'on peut cet enfant. En sachant que chaque famille a son histoire, ses ressources... ou pas...

Le constat renvoie en même temps à la perception de parents qui « ont besoin d'être écoutés ». Les éducatrices réagissent au questionnement critique du chercheur : l'invitation à la participation, ne cache-t-il pas le déploiement d'un modèle d'action normalisatrice de leur part ? D'après leurs propos, on ne peut pas parler d'« imposition » puisque ce sont les parents eux-mêmes qui viennent au JE pour discuter, raconter leurs problèmes, demander un conseil. Les éducatrices parlent même d'une « quête de référents » de la part des parents. La question ne se pose pas seulement par rapport aux situations « les plus compliquées », mais aussi quant aux pratiques les plus quotidiennes concernant l'éducation des enfants :

Virginia : Pour moi c'est plutôt l'inverse... Au moins, dans mon expérience personnelle, je sens que ce sont les parents qui viennent nous chercher... "Aide moi avec ça, il m'arrive que, écoute-moi"... Il y a une très grande nécessité.

* * *

Eliana : Le JE est toujours ouvert (...), alors ils arrivent toujours te demander plein de choses, j'sais pas, "Quelle école choisir, quel médecin, comment je fais avec ses colères", etc.... Ils sont... à la recherche de référents (...).

Les responsables évoquent également un sentiment d'accablement fréquent, tant pour la constante sollicitation des parents que pour le manque de temps, de préparation et de compétences en ce qui concerne les cas plus difficiles :

Virginia : Parfois t'es complètement débordée... ! Parce que comme ils sont ici tout le temps... Ils t'abondent à l'heure du repas, de l'arrivée, de la sortie...

Lula : Oui... Et là le problème c'est souvent que... Voilà, tu te dis, mais qu'est-ce que je peux faire moi, j'suis pas psychologue ! J'ai peut-être pas les ressources pour lui donner... la meilleure réponse quoi ! Parce que très souvent, les mamans viennent... pour une réponse ! Et moi, souvent je me suis dis, "Ben zut alors, qu'est-ce que je peux bien lui dire", je ne me sens pas avec... l'autorité comme pour lui dire, "Tu sais, tu va faire ça et ça". Ils te mettent dans l'embarras quoi !

D'autres moments se constituent de remarques assez directes envers les parents, visant la modification de quelques pratiques, par exemple en ce qui concerne leurs attitudes surprotectrices. L'initiative vient dans ces cas des éducatrices, et les réponses seraient riches en faux-fuyants, indifférence, voire hypocrisie. Il s'agit de la perception que les parents, sauf quelques exceptions, ne les confrontent pas trop et que la plupart d'entre eux « font finalement ce qu'ils veulent » :

Carla : Moi, ça m'est arrivé par exemple au sujet de la propreté... Par exemple, qu'on trouve que pour un enfant, il est le moment de lui enlever les couches (...), mais voilà, les parents ne veulent pas... Alors je leur dis, "Ici ça va très bien sans couches (...), ça serait bien de faire pareil à la maison, il n'en a plus besoin !" (...), mais ils continuent (...). Parfois c'est comme aller à contre-courant ; mais moi j'insiste, "Mais tu gaspilles de l'argent" (...), ou bien, "En fait c'est vous qui ne voulez pas... Vous ne le laissez pas grandir, vous préférez qu'il soit toujours comme ça, dépendant de vous... Mais c'est vous qui dépendez de la couche, pas l'enfant"...

* * *

Marcela : Je ne crois pas qu'il y ait vraiment des parents... qui nous confrontent, qui viennent protester, "Non mais, j'suis pas d'accord avec ça"... non. Sauf des exceptions, il y en a quelques uns qui arrivent à te dire des choses, mais très peu (...). Je pense que la plupart utilise un « plan B », euh... Ils doivent dire, "On va pas se prendre la tête, on va dire à la tante qu'on est d'accord, ou bien on va rien lui dire, de toute façon après moi je fais comme je veux". Par exemple en ce qui concerne l'alimentation : on a beau avoir des exposés de la nutritionniste, parler sans cesse à l'occasion des ateliers, finalement je pense que... non, ils font comme ils veulent quoi [quelques rires].

Dans quelques cas, les professionnelles font appel aux habilités d'une collègue qui peut s'avérer plus empathique pour aborder un cas particulier, pour essayer de modifier une pratique déterminée :

Carla : Parfois les mamans arrivent devant toi... avec un masque, pour le dire ainsi... à la défensive quoi... Pour éviter les questions difficiles de notre part, (...), voilà, pour qu'on ne se mêle pas de leurs affaires quoi (...). Alors là, moi parfois je fais appel à mes collègues, "Vas-y toi plutôt, t'as plus des chances que moi", je veux dire, il faut chercher des stratégies (...), parce que c'est vrai, on s'entend pas pareils avec tous les parents, il y a des mamans qui ne s'adressent pas à moi mais à Eliana ou à Digna, et moi ça me gêne pas, si elles ont plus des chances que moi pour aborder un sujet, tant mieux !

Les responsables soulignent la présence de processus d'apprentissage à long terme, souvent plus pour les parents que pour les enfants eux-mêmes, et face auxquels « la patience a un rôle majeur », d'autant plus que ce sont précisément « les parents les plus rétifs ceux qui ensuite se plaignent davantage » :

Carla : (...) Alors là je leur dis, "Bon ben vous faites comme vous voulez" (...). Le problème c'est qu'ensuite, ils viennent se plaindre !

Lula : Oui voilà... Mais aussi il nous arrive que... Par exemple il y avait une gamine qui ne mangeait rien, mais rien quoi (...), et là on a fait tout un travail pendant toute l'année avec

Virginia (...), jusqu'à ce qu'on arrive à des résultats (...), et c'est merveilleux ! Mais ce sont des processus très, très longs... mais c'est ça notre pari (...) et tu sais que pour les parents c'est encore plus long... Il faut aller avec beaucoup, beaucoup de patience, avec tous les conseils et suggestions et toutes les petites batailles de tous les jours.

Il y a aussi la considération « réaliste » de que « tout ne peut pas être changé », que souvent « il s'agit plutôt de donner des outils » pour faciliter les décisions des parents. Mais quoi qu'il en soit, et malgré l'affichage d'une attitude ouverte et patiente, « à l'écoute », les éducatrices semblent rester dans une posture de supériorité, d'autorité, rejetant les relativismes : ils existent bien des « bonnes » et des « mauvaises » pratiques concernant l'éducation des enfants, et ce sont elles – les professionnelles – qui en détiennent les notions et marquent les différences :

Eliana : Par exemple, au sujet de la TV... Dans les ateliers on insiste sur ce problème... Mais on peut pas faire qu'ils jettent la TV à la poubelle ! La TV est là, elle fait partie de notre culture (...). On sait qu'il y a des enfants qui regardent beaucoup la télé (...), ici on en parle avec les parents (...), mais comme dit Marcela, c'est aux parents de décider (...). Et là tu ne peux plus rien faire, tu ne peux pas te mêler de ce qu'ils font chez eux, au-delà de leur dire... Comme le disait tout à l'heure Marcela, nous avons l'obligation... morale, de leur dire, "Vous savez, il y a des programmes de TV qui sont mauvais, des types d'aliments qui sont mauvais, il y a des choses... qui font du mal aux enfants à cette âge-là" (...), mais la décision est à eux finalement... Voilà, on peut pas tout gérer, tout aborder, ça serait trop de travail !

Or, selon la directrice, l'élément le plus important à « induire » auprès des parents ne relève pas d'une pratique spécifique mais de l'adoption d'un choix éducatif plus large. A l'encontre de ce qui devient la situation la plus courante¹⁵², elles suggèrent systématiquement aux parents de ne pas quitter la structure avant que les enfants n'aient six ans. Outre des considérations renvoyant à l'ultérieure performance scolaire des enfants, elles évoquent ce « conseil » en tant que suggestion « qu'il faut » indiquer aux parents par des raisons étiques : c'est la vision que les niveaux préscolaires insérés au sein des écoles ne prenant pas suffisamment en compte les besoins des enfants :

Marcela : Ça par contre, c'est très important pour nous, on en parle et on insiste beaucoup (...), parce que nous croyons que le fait de rester ici jusqu'aux six ans... c'est beaucoup mieux... comme préparation pour l'école ! Et l'école n'est pas encore au Chili, pour la plupart des cas (...), un endroit protecteur pour les enfants (...), c'est bien plus impersonnel. C'est à eux [les parents] de faire le choix, bien entendu, mais nous nous sentons avec le devoir moral de leur dire, "Voilà les avantages [de partir, notamment s'assurer une place dans l'école souhaitée], mais voilà aussi les inconvénients"... pour que leur décision soit bien fondée (...), parce qu'en fait il y a des parents qui se sont repentis !

Par rapport aux processus de transformation des familles et des adultes, les professionnelles soulignent explicitement les capacités transformatrices des enfants: leurs propres processus d'apprentissage peuvent modifier au sein des familles, à long terme, les pratiques, les attitudes, les dispositions des adultes¹⁵³. Cette dynamique peut renvoyer aussi à des contacts entre différentes familles qui commencent à « se regarder » grâce à l'action des enfants ; une sorte d'apprentissage partagé favorisé par l'*agency* des enfants. Loin de constituer un élément marginal, cette vision du travail effectué est présentée comme centrale dans le projet éducatif que la structure cherche à développer :

Virginia : Finalement ce sont les enfants qui transforment leurs familles... C'est un pari à long terme, un chemin plus long peut-être, un travail plus subtil (...). Moi, je pari sur les enfants, voilà (...). Souvent le chemin n'est pas « direct », avec les parents ; souvent c'est avec les

¹⁵² Comme évoqué précédemment, au Chili les enfants entre quatre et six ans sont de plus en plus pris en charge en milieu scolaire, bien que les niveaux de kinder et pre-kinder continuent à être considérées comme « pré » scolaires.

¹⁵³ Une vision qui se rapproche de celle présentée par Perrenoud (1994) à propos du rôle du *go-between*, l'enfant message et messenger entre sa famille et l'école.

enfants, avec leur force transformatrice. Parce que parfois tu vois comment les enfants font que des familles très indifférentes commencent à se regarder, “Mais qu’est-ce qu’il fait celui-là [un enfant autre que le sien], et celui-là”, jusqu’à ce qu’on arrive à un contact, pour le dire ainsi, « de famille à famille », des adultes à travers des enfants (...).

Eliana : L’important... C’est que *nous croyons* en l’enfant. Alors, derrière l’enfant il y a une famille, qu’on doit accompagner, mais ce n’est pas nous qu’allons la transformer, nous croyons que c’est l’enfant l’être qui va transformer cette famille-là. C’est ça, notre pari éducatif : l’enfant en tant qu’être transformateur de la société (...). Et c’est là qu’on travaille avec la famille.

5. Transformations et apprentissages

Très vite dans l’entretien collectif, les « transformations personnelles » des responsables apparaissent comme fondement, comme condition de possibilité de tout le reste – de l’approche communautaire développé, de la façon de considérer les enfants et les familles, du développement de logiques participatives. L’importance du « développement personnel » est présentée comme l’une des valeurs fondamentales de l’équipe, « parce qu’on prend soin de nous-mêmes, de faire un travail là-dessus, selon le processus de chacune » (Eliana) :

Marcela : Je pense qu’il y a ici... une énorme transformation personnelle chez chacune des éducatrices... qui a comme conséquence... l’engagement, le regard... Parce que quand tu arrives vraiment à grandir intérieurement, te transformer... tu réalises l’importance de tout le reste (...).

Ces processus de transformation personnelle bouleversent en même temps la vie familiale et de couple des responsables, qui ont transmis au sein de leurs propres familles, avec leurs propres enfants, les apprentissages et connaissances acquis tout au long de leurs parcours :

Lula : La transformation que tu arrives à faire ici, c’est quelque chose qui te touche profondément, et pas seulement ici (...) mais aussi avec ta propre famille. Tu vois les changements, tu vois que pour eux aussi ça a été difficile... je veux dire, d’essayer de lier notre transformation avec ce qui se passe chez toi (...). Je te donne un exemple : avec ma petite-fille (...). Toute ma transformation ici, ce que j’ai appris, en tant que maman... maintenant je me retourne vers elle, parce que mes enfants ont déjà grandi et avec eux j’ai commis tant d’erreurs ! (...) Alors avec elle, sans prendre la place des ses parents... euh, je voudrais lui transmettre... semer en elle les mêmes choses qu’avec les enfants que j’ai eu ici (...), des valeurs, des principes... (...). Et puis avec mon mari aussi... C’est très beau, qu’il ait pu m’accompagner, ça n’a pas été facile, mais avec le temps tu vois les fruits (...).

Ces apprentissages ne sont pas sans rapport avec les représentations que les professionnelles se font des parents. Il s’agit de l’abandon d’un ensemble de préjugés concernant les familles et les parents ; un apprentissage qui est donc, tout à la fois, « gain et perte » :

Lula : Pour arriver à faire tout ce qu’on a dit qu’on fait (...), il y a quelque chose de bien plus profond (...). Parce qu’il a fallu que chacune développe la souplesse, l’empathie, la tolérance (...) pour aborder les familles, les enfants... Mais il faut se libérer d’un tas de préjugés quoi !

Pablo : Quels préjugés, par exemple... ?

Lula : Et ben, les milles préjugés qu’on a en tant qu’êtres humains ! Parce que quand tu te confrontes à une personne... Voilà, peut-être à partir de l’image que quelqu’un d’autre t’a transmise... Ou à partir de ta première impression, ou de ce que tu as *voulu* penser de l’autre, mais qu’en fait n’est pas tellement... Par exemple, qu’elle est irresponsable... « Mauvaise mère »... etc. (...). C’est quelque chose de très profonde, qui va au-delà de la stratégie que tu utilises, parce que les stratégies, on s’en serve, c’est vrai... mais pour bien les utiliser, avant il faut... avoir perdu pas mal de choses, et avoir gagné d’autres !

Cet apprentissage, ancré dans l’histoire de chacune et du groupe, est lié à l’appartenance communautaire. Les processus d’apprentissage que les éducatrices ont vécu ne sont pas les processus de n’importe quelle équipe pédagogique, mais d’un groupe de mères issues du même milieu que les parents et les familles avec lesquelles elles travaillent, avec un parcours semblable d’apprentissage et de transformation dans le cadre des relations avec leurs propres

enfants. Cet élément serait perçu de façon similaire par les parents, permettant à son tour l'établissement de relations plus horizontales dans un double mouvement : les parents qui reconnaissent les éducatrices en tant que « proches »¹⁵⁴, les professionnelles qui connaissent les « histoires du quartier » puisqu'elles font partie de leur propre histoire :

Eliana : Chacune d'entre nous, celles qu'ont été des mères des enfants d'ici, nous avons fait des processus pour nos enfants. Des processus... difficiles... parce que... nous manquions d'éléments, nous aussi, nous avons commencé comme des mamans, et c'est ici que nous les avons acquis ces outils (...). C'est l'histoire que chacune d'entre nous porte sur soi. Et je pense que ça c'est très importante parce que nous, ici, nous avons toute l'histoire... de quartier... des différents types de familles (...) avec leurs différentes problématiques (...). Et cette histoire, les parents la voient en nous (...). Ils sont tous nous voisins, on se connaît depuis si longtemps ! (...). Nous avons ce genre de rapport... de « faire partie de », tu vois...

Les éléments précédentes concernent notamment les processus de transformation personnelle des responsables en liaison avec leur appartenance communautaire et les possibilités d'établir une relation plus horizontale avec les parents. Mais d'autres types d'apprentissages ont aussi été mentionnés par les éducatrices. Dans la dynamique quotidienne du travail dans le centre, on évoque par exemple les apprentissages nécessaires au travail en équipe, comme l'acceptation des propres limitations et le « rejet des jalousies » :

Lula : [Elle parle des capacités différenciées de chaque éducatrice pour aborder des sujets divers avec les parents]... Ça a un rapport avec... les capacités que tu as pu développer, au fil du temps...
Carla : Et de s'accepter soi-même quoi !
Lula : Voilà ! Parce que l'on peut devenir jalouse de sa collègue...

* * *

Eliana : Dans l'équipe, c'est une chose qui ne nous arrive pas, je veux dire par exemple, si une maman parle avec elle ou elle, l'autre va être gênée ou... Non, nous partageons... Nous faisons ce travail de discussion « autour de la table », comme on disait tout à l'heure... ensemble.

Dans un autre plan, la préparation des ateliers des parents est évoquée comme espace de « formation continue » chaque année :

Lula : Les ateliers nous sont énormément utiles (...), parce que tous les ans il faut... retourner aux livres, à l'information, pour la rendre plus utile pour les parents (...). C'est très stressant mais en même temps très gratifiant, parce qu'à chaque fois tu apprends des nouvelles choses, tu renforces une connaissance (...) pour mieux se consacrer aux enfants (...). Personnellement ça a été très gratifiant.

Les processus de mise en place, gestion et transformation permanente de l'expérience d'accueil sont signalés aussi en tant que source d'apprentissage partagé continu, en rapport avec la composition changeante des participants, qui oblige constamment à modifier, à adapter, à remettre en question. C'est la reconnaissance explicite du fait d'apprendre des parents, de se « laisser guider » parfois, de chercher des solutions en commun :

Marcela : Les parents font que l'expérience soit différente chaque année ; tu devras toujours apprendre à nouveau, toujours il y aura des erreurs ou des choses à reformuler (...). Je pense qu'on a eue quand même la capacité de dire parfois, «Voilà, ce truc-là n'a pas marché», je pense qu'on est restée ouvertes à cette réflexion, euh... Et ça nous a aidées à nous rendre compte qu'on peut faire autrement, de mille façons différentes, et nous avons osé changer (...). Et ce sont parfois les parents eux-mêmes qui nous guident, qui nous transforment... Et parfois quand on n'a pas su quoi faire, on leur a dit ça aussi ! (...). Une année

¹⁵⁴ Cette perception se voit renforcée, selon les remarques tant des parents que des éducatrices interviewés, par la présence d'un élément en apparence marginal. C'est le fait que les professionnelles n'utilisent pas le traditionnel « tablier vert » d'éducatrice *parvularia*, d'usage assez répandue dans les JE chiliens, tant publics que privés : « Les parents ne nous voient pas trop comme "l'éducatrice" quoi... Je veux dire, nous n'utilisons pas le tablier vert, alors on n'a pas cette... investiture, je dirais... Alors il y a cette... posture, cette approche, j'sais pas, ils nous voient comme des égaux » (Eliana). Dans le même sens, les éducatrices demandent systématiquement, tant aux parents qu'aux enfants, de ne pas les appeler « tante X » – usage aussi très courant en milieu préscolaire – mais directement par leur prénom.

par exemple, les ateliers n'ont pas bien fonctionné... On a changé pour que ça soit « optionnel », mais très peu des parents venaient (...), et ce sont eux-mêmes qui ont dit, "Ça ne marche pas, il faut que ça soit obligatoire, si non on passe à côté de quelque chose de très importante", ce sont eux-mêmes qui se sont rendus compte ! (...), donc je pense que les solutions sont venues d'eux-mêmes aussi, on les a cherché avec eux.

Finalement, pour l'ensemble de l'équipe pédagogique, la prise de décisions partagée en ce qui concerne une diversité de sujets, tant pédagogiques que de gestion, est explicitée comme favorable au développement d'apprentissages partagés.

6. Le regard des parents

La formation du groupe de parents interviewés a fait l'objet d'une sélection intentionnelle de la part de la directrice visant une composition variée : mères et pères, parents plus et moins engagés, anciens et nouveaux. Finalement, le groupe a été composé majoritairement par des parents avec un discours assez structuré autour des sujets concernant la participation, le rôle éducatif des parents, la méthode montessorienne et les particularités du modèle éducatif proposé par la structure.

A noter comme remarque générale qu'à l'occasion de cet entretien, la plupart des participants parle immédiatement de leurs expériences, en abordant d'emblée plusieurs sujets. Le résultat est que le temps de présentation se confond avec le reste et que quelques participants restent beaucoup de temps à l'écart, prenant finalement la parole sans trop de présentation.

Tableau n°10 : Groupe de parents interviewés, JE « Alicura » (CEC2)

Prénom	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
Pedro	Garçon, 2 ans, 1 fille dans le passé	7 ans	Menuisier, il a collaboré pendant 3 ans à la mise en place d'un atelier de menuiserie pour les enfants. Actuellement il suit la formation montessorienne requise pour éventuellement devenir éducateur au sein de la structure.
Angélica	Garçon, 4 ans, 1 autre dans le passé	7 ans	
Luis	Fille, 2 ans	1 an	Profession libéral a temps partiel
Manuel	Garçon, 2 ans	1 an	
Betty	Garçon, 2 ans, 1 fille dans le passé	6 ans	Participation marginal à l'entretien
Charo	Fille, 4 ans	1 an	Elle ne prend la parole que vers la moitié de l'entretien
Lola	Garçon, 3 ans	2 semaines	Elle ne prend la parole qu'après une heure d'entretien
Jimena	Sexe et âge inconnue	1 an	Elle ne prend la parole qu'après une heure d'entretien

6.1 Valorisations du projet éducatif et du modèle pédagogique développé

Très tôt dans l'entretien, les parents parlent des caractéristiques qui font du JE un lieu d'accueil « différent ». En évoquant des processus de recherche d'un espace « alternatif », certains d'entre eux soulignent les différences par rapport à des schémas plus « traditionnels », axés sur la planification rigoureuse, les routines strictes, la « compétition individuelle » ; des structures « qui mettent la pression aux enfants ». Au contraire, cette structure serait marquée par une approche plus « libre », « humaine » et « sociale », respectueuse des processus individuels, soucieuse des valeurs morales – le respect, la solidarité –, visant « le développement intégral de la personne » plus que la performance en ce qui concerne les apprentissages disciplinaires :

Luis : J'avais commencé à chercher différents types d'éducation. Et pour moi ici, l'approche Montessori est fondamentale (...). Parce qu'elle n'est pas fondée seulement sur la... discipline, mais aussi sur des aspects humains, du développement de la personne (...). C'est différent de ce qu'on trouve comme valeur centrale dans cette société (...), de former des personnes en fonction de compétences, pour la réussite économique, comme des chevaux de courses (...). Ici, c'est plutôt... la relation entre les personnes, c'est quelque chose de centrale que tu veux transmettre à ton enfant, une chose plutôt oubliée par la société actuelle.

* * *

Manuel : A l'école... ce sont 40 enfants par maîtresse !, n'est-ce pas ? Et elle ne peut pas être occupée de ce qui se passe avec chacun ! Et puis tout le temps, "Assieds-toi !, Tais-toi !"... Alors qu'ici, ils [les enfants] peuvent se distraire et... Peut-être qu'à l'école c'est tout le temps, "Étudie !" (...), et peut-être qu'ils apprennent plus des choses, mais ici... ils partent avec... d'autres choses, plus de valeurs, plus de l'amitié peut-être (...). Ici ils ne sont pas sous pression, c'est ça la différence.

* * *

Angélica : C'est un JE très social, avec les tout petits ils travaillent déjà... à aider le prochain, aux plus petits ; ici l'enfant plus grand aide le plus petit (...).

* * *

Charo : Je savais plus ou moins de quoi il s'agissait un JE traditionnel. Parce qu'ici, pour moi ce JE n'est pas... commun, rigide, qui s'attache comme ça... à quelque chose de, "Voilà aujourd'hui on va faire ceci, demain cela". Non, ici c'est plutôt... On arrive et on fait des choses, voilà... euh, disons, ce n'est pas un cadre si rigide.

* * *

Angélica : [En parlant de ses enfants] En tant que frères aussi, parce qu'ils savent (...) qu'ils ne peuvent pas s'emparer du jouet de l'autre comme ça, qu'il faut demander (...), et que si l'autre ne veut pas, il faut respecter ! Alors moi je pense que ça, ils l'ont appris ici. Et moi j'apprécie beaucoup, parce que ça fait de mes enfants... des gens humaines, respectueux.

Dans le même sens, c'est la dimension spirituel, voire religieuse du model éducatif qui est soulignée, en tant qu'aspect qui donne aux enfants la possibilité d'éprouver un « sentiment d'appartenance à une communauté » (Pedro) et d'appréhender notamment la valeur de la solidarité :

Pedro : Ici on vit des processus spirituels (...). Les rituels par exemple, sont très significatifs... Le rituel de l'anniversaire, ils s'en souviennent pour toujours... ! Et ça c'est lié au sentiment d'appartenir à quelque chose... Je veux dire, un enfant qui marche avec un globe terrestre tout au tour de sa salle, il développe un sentiment d'appartenance ! "Ça c'est moi, et voilà toutes les tours qui a fait la terre autour du soleil pour arriver à mon âge"... Tu vois ? C'est cosmique !

* * *

Angélica : Dans cette communauté (...) les enfants avant de manger remercient pour leurs aliments ! Alors qu'ailleurs on ne fait pas ça. Et en fait le repas est tout un rituel, n'est-ce pas ?

Pedro : Tout un rituel.

Angélica : Voilà (...), alors ce sont des valeurs... qui maintenant se perdent un peu quoi (...). Par exemple l'autre jour, nous étions autour de la table [au JE], et moi j'ai dit, "Merci Seigneur pour ce repas qu'on va manger", et un petit, "Je veux prier pour mon papa qui en ce moment est au travail" ! Non mais c'est un truc...

Pedro : Les enfants ont incorporé le fait de prier pour autrui, en fait... C'est très important pour eux. Pour leurs copains, etc....

Or tout en valorisant ce schéma, la structure est aussi perçue comme une espèce de « bulle » séparée du « monde », de la société hostile autour des enfants, « qui n'est pas faite pour eux », qui ne se soucie pas d'une formation plus « sociale et humaine » mais des aspects purement « techniques » de l'éducation. Cependant, même face à la crainte d'une « sortie dans le monde » traumatisante, la formation des enfants sur le plan éthique et psycho-social est perçue comme un important atout qui leur servira pour faire face aux nouvelles réalités, moins protégées :

Angélica : Mon aîné est au collège, très stressé (...). J'aimerais bien avoir les moyens de l'envoyer dans un collège Montessori, mais malheureusement je ne peux pas. Voilà un truc que j'ai toujours dit aux filles [les éducatrices], que ça me fait un peu la peine, euh, que les enfants viennent ici où ils sont... Pour moi c'est comme une bulle, tu vois ? (...) Après ils sortent au « monde », qui les absorbe (...). Ici, on dirait qu'ils avaient un éclat... qu'ensuite est détruit par la société quoi, parce que cette société est faite pour les adultes, elle ne regarde pas les enfants. C'est un système obsédé avec l'idée de faire des robots (...), mais l'aspect social, humain, s'est perdu. Alors c'est un peu triste quand ils partent vers le « monde » [elle rit un peu], moi je parle du « monde » parce qu'ici pour moi c'est un monde appart pour les petits, qui est malheureusement un peu brisé quand ils partent quoi. N'est-ce pas... ?

Pedro : Oui, ça se brise un peu [sa fille a déjà quittée la structure]... Mais l'important c'est qu'ici, les enfants développent leur personnalité. Je veux dire, être surs d'eux mêmes. Ma fille est comme ça tu vois, mais en même temps, elle est capable d'aider ses copains, de se soucier d'eux... Et ça, oui, moi je pourrais aussi le lui apprendre, "Tu sais ma chérie, il faut respecter les autres, se mettre à leur place" et tout... Mais le pratiquer et l'incorporer, c'est une autre chose quoi. Alors... Même si je sais que le système va... l'égaliser avec les autres, mais un peu... pour le pire, pour le dire ainsi... C'est un peu fort, mais c'est vrai quoi, à l'école on lui enseignait à lire alors qu'elle l'avait déjà appris ici, à quatre ans !...¹⁵⁵ Alors ça devient ennuyant... Mais bon, à un moment donnée il y aurait quand même des choses nouvelles à apprendre, je sais... Mais finalement, voilà, je suis sûr que tout ce qu'elle a vécu ici, ça va lui servir pour le reste de sa vie.

Il y a aussi une valorisation de l'approche « non-assistantialiste »¹⁵⁶ du JE concernant l'éducation préscolaire, conçue non comme la simple mise au point d'un dispositif d'accueil mais plutôt comme le processus d'intégration de l'enfant et de la famille à un modèle socio-éducatif relevant d'une éthique. La notion d'un « pari » pour « une éducation à égalité de chances », dans un contexte de diversité, y est également présente :

Luis : Parce qu'ici tu te rendes compte que ce n'est pas de l'assistantialisme, de garder ton enfant pour que tu ailles travailler ; elles ne s'occupent pas d'un « problème », mais... elles essayent de compléter ce dont tu crois en matière d'éducation ! Pour moi ça c'est fondamentale dans le développement de la famille, de la personne...

* * *

Luis : Ici, on comprend que tu peux travailler dans le bâtiment, ou être un cadre, l'important c'est ton pari pour que ton enfant grandisse en égalité avec les autres ; tout le monde est reconnu comme un égal. Alors voilà, c'est bien de sentir que l'on construit... peut-être une opportunité que tu n'as pas eue, mais qui peut se réaliser pour eux [les enfants], pour d'autres personnes.

6.2 L'importance de la communauté

Toujours en relation avec l'approche éducative développée, les parents soulignent le caractère « communautaire » du centre et sa relation avec la communauté locale. Plusieurs dimensions y sont évoquées. Il y a d'abord la perception d'un endroit très apprécié et respecté, auquel « le quartier tient beaucoup », qui fait partie de son histoire du fait notamment d'avoir accueilli nombre de ses habitants :

Angélica : Dans le quartier, on apprécie beaucoup le JE. Comme tu le vois par exemple, il n'y a pas des grilles sur les vitres [elle rit] (...). Ben, c'est un peu parce que... avec tant d'enfants qui sont passés par là...

Pedro : En 18 ans d'histoire quand même !

¹⁵⁵ Il est intéressant de noter que les avis des parents sur le « niveau » de la structure en termes d'apprentissages « formels » sont partagés : il n'est pas clair que la performance des enfants soit « meilleure » ou « pire » que dans d'autres types d'établissement. C'est qui paraît clair en tout cas c'est qu'il ne s'agit pas de l'aspect plus important pour ces parents.

¹⁵⁶ Voir au sujet de l'emploi de ce terme le Chapitre II.

On trouve aussi la référence au « respect des racines », des traditions ethniques et populaires anciennes, par opposition aux structures qui restent plutôt sous l'influence de la moderne « culture globale » :

Angélica : Par exemple, ici il y a des rituels mapuches¹⁵⁷, on intègre beaucoup ça (...). Et les fêtes des enfants, ce n'est pas la musique "tendance" que l'on danse... Ici, on fait pas mal des choses sur nos racines, les mapuches, ce genre de choses (...). Il y a une communauté mapuche qui vient de temps en temps, avec ses danses, ses cérémonies et tout (...).

Relevant d'un aspect plus pratique – le mode de fonctionnement de l'établissement – il y aussi des références au « travail en réseau » avec d'autres organisations et institutions soucieuses de l'enfance. Ce sont des remarques qui font appel à l'existence d'une « sensibilité spéciale » du JE concernant le « travail communautaire » ; sensibilité qui est à son tour « transmise » au gens du quartier, même à ceux qui n'ont jamais eu un contact direct avec la structure, consolidant ainsi son image positive en tant que lieu « emblématique » :

Angélica : En fait, la communauté fait équipe avec le JE quoi...

Pedro : (...) Et puis un atout très important c'est que... On a fait plein de projets, en matière de santé, d'enfance... On a fait des carnivals... Euh, on maintient des contacts avec des gens de l'Office pour la protection des droits des enfants tu vois... Et puis les parents eux-mêmes sont invités à des espaces de qualification, alors... Le JE est toujours "en quête", dans les espaces offerts par les réseaux de la commune. Alors bien sûr que c'est un lieu emblématique. Parce qu'il a été toujours participatif (...), et il fait participer les gens. Je veux dire, ici, même les gens qui ne sont jamais rentrés... sont des voisins, des parents... qui en parlent ! Et tu... tu transmets ce *sentiment*, à l'autre... Et l'autre, que peut-être ne fait que passer devant le bâtiment, il sait ce que l'on vit ici, à l'intérieur... Alors, la société a une vision positive de ce lieu.

C'est aussi la référence aux particularités de la commune et du quartier où l'on habite : riche en sociabilité et en solidarité entre les voisins, respectueux des espaces publics – notamment ceux destinés aux enfants –, ce qui constitue un échange réciproque entre les « attentes communautaires » du JE et celles de la communauté locale. En ce sens, la structure se nourrit des opportunités plus larges accordées par le contexte local, pour à son tour proposer un modèle éducatif « différent ». Selon les parents, l'expérience du JE n'aurait pas pu être la même, n'aurait pas eu les mêmes effets si elle était située ailleurs :

Pedro : (...) Et puis il y a le fait qu'ici, dans cette commune, on travaille beaucoup en réseau...

Angélica : Oui, voilà, la commune... ! Parce que les gens diront, "Ah, t'habites là-bas", je veux dire, on nous regarde avec... tant de mépris quoi, alors qu'en vérité... Je pense qu'ici c'est l'une des communes les plus riches en termes de, euh... de sociabilité. Les gens ici sont très... Les voisins sont très liés entre eux, très solidaires (...), je sais ce qui arrive à mon voisin, lui il sait ce qui m'arrive (...), et puis il y a beaucoup des réseaux comme disait Pedro. Alors je pense qu'on ne pourrait pas être mieux placés qu'ici, je pense que dans une autre commune [elle rit], on n'aurait pas vue cette communauté, tu comprends ? C'est la commune, les personnes, qui font cette communauté, et le JE, ce qu'elles [les professionnelles] savent, ce qu'elles ont, elles l'ont reçu de la communauté, alors c'est quelque chose de réciproque. Elles donnent et reçoivent (...).

Luis : (...) Non mais, en fait tu te rendes compte, quand tu arrives [il habite dans une autre commune proche] (...), que les jeux pour les enfants sont intacts, les places, je veux dire, il y a un respect (...) pour l'espace des enfants, pour qu'ils s'expriment (...). Et je pense que le JE se sert de ces espaces pour offrir des opportunités. Une fois je parlais avec Marcela [la directrice], et elle m'a dit quelque chose qui m'a marqué : "Ici, si tu ouvres une porte, les gens vont rentrer". Ce qui est difficile c'est de l'ouvrir, mais la différence est qu'ailleurs, une fois la porte ouverte, les gens ne vont pas forcément s'intéresser (...).

¹⁵⁷ Le plus important des peuples originaires chiliens.

6.3 Relations de confiance et de proximité : sociabilité, affectivité et participation

Dans le discours des parents, les types de rapports établis au sein de la structure sont présentés en tant que composantes clés du « style » éducatif lui-même. Cette dimension, concernant ce qu'on pourrait appeler le « modèle de sociabilité » présente au JE, nous renvoie à un ensemble d'éléments relevant de la participation et ses conditions de possibilité.

Il s'agit d'une part de la perception d'une sorte d'ambiance affective qui a un impact sur les relations interpersonnelles développées. Outre la présence d'un traitement « plus affectueux » – par rapport à d'autres structures – auprès des enfants, les parents évoquent l'existence d'une approche « sociable », « familiale », amicale et accueillante par rapport aux parents et entre les parents eux-mêmes. C'est la référence notamment aux moments de rencontre informelle, de partage de la vie quotidienne. Une « atmosphère » qui par ailleurs « n'est pas toujours évidente » et qui peut provoquer des réticences :

Angélica : Les filles [les éducatrices] ont un truc très... chaleureux, je dirais, alors qu'ailleurs tu ressens que c'est plus froid, genre "Allez, vous me le laissez" [l'enfant], même s'il crie ou il pleure... Alors qu'ici, quand les enfants pleurent, elles sont... comme des mamans, je veux dire si nom gosse tombe par terre et pleure, je le prends pour l'embrasser, je lui fais un câlin, alors voilà, elles font pareil.

* * *

Manuel : Ici je me suis rendu compte que le traitement est différent (...). Toujours la tendresse, "Salut la tante", un se fait la bise, on s'embrasse, j'sais pas, des choses comme ça... Ça fait plaisir de venir quoi !

* * *

Angélica : C'est un endroit très affectif. Et les parents aussi, toujours "Comment ça va, comment tu vas", et les tantes aussi, elles sont très proches (...), si ton enfant est malade par exemple, ou si tu as un problème... Je veux dire, c'est un peu comme des amies (...), en fait le JE est comme une famille d'amis, qu'au début c'est vrai... que tu as un peu de mal avec ça (...).

Il est intéressant de noter comment ces parents rapprochent – parfois jusqu'à en faire des synonymes – les notions de participation et de « relations affectives » ou de proximité entre les personnes. Ainsi liées, ces notions sont opposées aux rapports hiérarchiques habituels en milieu scolaire. De ce fait, les difficultés de quelques parents pour s'insérer dans la dynamique participative du JE peuvent se comprendre en raison du caractère socialement inhabituel des rapports à la fois égalitaires et affectifs, ainsi que de l'absence d'un « apprentissage participatif » préalable. Reste que certains propos font l'économie d'une analyse sur les motivations des « autres parents », en supposant des attentes similaires d'une éducation « différente » :

Luis : Il faut comprendre que dans la société, c'est pas commun de...

Pedro : Oui, voilà...

Luis : Je veux dire, dans le bus, dans la rue, tu ne vas pas comme ça, embrassant les gens (...), et dans les écoles ce qui prime c'est la hiérarchie (...).

Angélica : Même avec les enfants...

Luis : Voilà, là il faut que l'enfant sache que le maître est plus haut que lui, que s'il dit "Assieds-toi", ben il faut s'asseoir... Alors qu'ici (...), on encourage les relations entre les personnes tu vois (...), ce qu'on ne fait pas dans la société (...). Alors peut-être qu'un parent ne voudra pas participer ici, parce que la société n'est pas chaleureuse, n'est pas participative, n'encourage pas la participation de tous... Alors on est un peu habitués à ce qu'on nous ordonne des choses, à ce qu'on nous oblige à faire des choses, pour un truc de hiérarchie, "Tu fais ça pendant que moi je te surveille parce que moi je suis plus haut que toi", alors... En tant que société on n'est pas habitués à ça [à un autre modèle], alors c'est normal, c'est typique qu'un parent ne veut pas participer, il a du mal avec ça !, il a du mal parce qu'il a eu un autre apprentissage... Bien sûr, il a voulu que son enfant soit ici pour un meilleur apprentissage, mais... Peut-être que lui, il est encore pris par les... Ou peut-être que nous subissons tous encore un peu, les entraves de... en fin, de l'autre méthode quoi, je ne sais pas comment l'appeler (...).

Autour des termes « communauté » et « communautaire », c'est à nouveau la référence au « traitement » qui apparaît en relation avec une dynamique participative. Dans le discours des parents, c'est la sociabilité qui permet la participation. C'est bien la présence d'une attitude accueillante – plutôt absente en milieu scolaire – qui a modifié chez quelques uns l'image qu'ils avaient de l'éducation préscolaire. Et c'est en même temps ce qui permet d'établir des « relations sociables » et de « faire communauté », tout en transposant à des espaces sociaux plus larges les modes de relations vécues au sein de la structure :

Jimena : Ce jardin d'enfants a changé ma vie. Mon concept de ce qui était un JE, aussi... Parce que pour moi, les jardins d'enfants étaient la même chose que l'école, "Tous les enfants font la même chose"... Alors qu'ici, c'était différent... Le dévouement, la préoccupation pour les enfants, les valeurs qu'on... En fait pour moi, c'est tout ça qui fait qu'on s'intéresse à participer davantage, à s'impliquer davantage avec les enfants... à pratiquer aussi chez toi ce qu'on fait ici (...). Et puis le fait qu'il y a toujours quelqu'un à l'entrée pour te dire, "Salut toi, comment ça va"... et moi, "Mais qui est-ce, comment elle connaît mon prénom ?!"... Elle se préoccupe, s'intéresse à moi, à mon fils, s'il vient ou pas...

* * *

Jimena : Non mais, c'est très en rapport avec le traitement qu'il y a quoi... Parce que tu vas dans une école, on t'ouvre un peu la porte et "Qu'est-ce que vous voulez ?!", avec une gueule quoi [rires]... Alors qu'ici... on te donne la confiance, "Salut, ça va ?" (...), et ça fait communauté ! Par exemple, quand tu vas dans un magasin, "Je veux du fromage", non mais, ça va pas !? Par contre "Bonjour, comment allez-vous ? Je pourrais avoir un peu de fromage ?", ça change tout !... Alors le même traitement que tu trouves ici, tu commences à le vivre avec tes voisins, dans la rue... Alors ça fait que ça soit plus sociable, qu'il y ait plus de communauté entre tous quoi. Pour moi, ça fait la différence.

De plus, le caractère « ouvert » du lieu d'accueil contribue à estomper des susceptibilités perçues comme habituelles chez les parents – hygiène, sécurité – du moment que ceux-ci sont invités à s'engager dans le fonctionnement du centre. Il s'agit d'une attitude globale de confiance, qui par ailleurs est importante de transmettre aux enfants. Cette « ouverture et participation communautaire » rapproche en même temps la figure même de la professionnelle de la petite enfance, souvent perçue comme étrange et éloignée :

Luis : Moi je cherchais une communauté (...). Et c'est très important parce que tu rentres ici et tu ne vois pas des gens... étranges, des extraterrestres pour le dire ainsi, tu vois des personnes... Parce qu'en même temps, nous les parents on est très susceptibles, "Mais qu'est-ce qu'il fait [l'enfant], où il va, est-ce que c'est sur, est-ce que c'est propre"... Pas ici, parce que c'est toi même qui s'occupe de l'hygiène du lieu, alors... Il n'y a pas des problèmes de confiance... Tu peux rentrer dans le salon quand tu veux pour voir ton enfant, alors c'est une transparence... Et ces concept-là, ce sont les mêmes que tu veux cultiver chez ton enfant, pour son développement... C'est très important.

L'image que les parents se font de leurs relations avec les responsables du JE met en avant l'absence de hiérarchies et la proximité. Mais on trouve en même temps une reconnaissance de différences entre les rôles parental et professionnel.

Par exemple, le discours d'un des parents sur les atouts de la structure commence par l'explicitation du « sens » de l'éducation préscolaire en général. C'est l'image d'un tournant marqué par le détachement de l'enfant, permettant sa socialisation dans un autre espace, certes avec d'autres enfants mais aussi avec des adultes « experts ». Ces personnes sont spécifiquement préparées pour déclencher des processus d'apprentissages hors des compétences éducatives immédiates de la famille :

Luis : En fin, ton enfant s'en va quoi ! Il quitte la maison, un peu... Alors, avec ça tu permets qu'il étende... ses lieux de *communion* [sic] (...). Ma fille grandissait et moi je me disais, "Il va falloir que je me détache d'elle", pour qu'elle puisse partager avec ses pairs, et aussi avec des gens plus en mesure que moi pour... pour lui apprendre certaines choses dont je ne suis pas qualifié.

Il ne semble donc pas s'agir dans ces propos de l'existence d'une situation d'indifférenciation avec les professionnelles. Le parcours de formation de celles-ci débouche sur l'acquisition de compétences spécifiques, notamment en ce qui concerne le guidage de

l'enfant sur « le chemin de l'autonomie », l'un des aspects le plus évoqués. Un point intéressant c'est l'indication de ces compétences comme des « raffinements » d'une « intuition », d'un savoir parental « latent » mais pas « peaufiné ». La présence des professionnelles est donc requise pour déclencher certains processus qui autrement ne seraient pas développés, en raison de la tendance « surprotectrice » de la plupart des parents :

Angélica : La seule chose que je trouve différente, ce qu'elles ont étudié la méthode, pas nous (...). Toi comme maman, tu as la sagesse de savoir ce qui lui arrive à ton enfant, comment lui apprendre des choses, etc.... mais peut-être qu'elles, cette capacité, elles la peaufinent, alors que toi tu ne le fais pas (...). Et il y a des choses que tu commences à voir... Par exemple parfois, peut-être pour le protéger, "Mais non, ne prends pas le couteau pour couper ta pomme, tu peux te faire du mal, donne, je vais le faire pour toi mon chou", et voilà qu'on produit des enfants inutiles pour le future ! Par contre ici on nous dit, "Laisse-le faire seul, pour qu'il découvre, pour qu'il devient personne", mais voilà, ce sont des choses qu'en tant que parent tu ne sais pas, ou bien tu as peur (...). C'est peut-être la seule chose qui nous fait différents des filles (...), qu'on est peut-être encore... disons, dans l'« ancien système ».

Or ces éléments sont explicitement distingués de ce qui pourrait relever d'un « statut » différent des professionnelles, situées dans une position inaccessible et soucieuses d'établir une frontière par rapport aux parents. Il me semble qu'il s'agit, pour ces derniers, d'une valorisation de l'*autorité* inhérente au métier d'éducatrice, mais ne s'exerçant pas à partir d'une *position autoritaire*. La référence constante à la proximité, à l'absence de hiérarchies, au traitement « humain et affectueux », ce sont des éléments qui renforcent cette dimension :

Angélica : Moi je te dis, par rapport au traitement affectif, à notre relation avec elles, euh... pas de différence du tout ! Aucune différence. Elles ont les mêmes problèmes que nous, elles habitent dans la même commune, nous vivons les mêmes réalités.

* * *

Angélica : (...) Parce qu'elles ne font pas cette différence du type, "Les tantes- l'éducation / les parents- les prolos", non, ici c'est "Les tantes, l'éducation, les parents", voilà, et il n'y a aucune... aucune ligne invisible qui fasse la division.

Pablo : La division entre... ?

Angélica : Ben entre parents et, euh... éducatrices quoi.

Luis : Il n'y a pas de hiérarchie...

Angélica : Non, il n'y a pas.

Pedro : En plus les tantes elles sont... Elles sont du quartier, sont enfants ont été ici !

Luis : Elles ont été des mamans...

Pedro : Alors... quoi de mieux ?

6.4 Les enjeux de la participation

Les propos des parents sur la participation, son sens, ses atouts et ses limites, sont très variés. Il y a tout d'abord la perception que la participation – contrairement aux déclarations des éducatrices – n'est pas obligatoire, et que ceux qui ne participent pas « c'est parce qu'ils ne veulent pas ». Les éducatrices ne feraient pas de différences entre les plus et les moins engagés :

Angélica : Il y a toujours des parents qui ne viennent que pour déposer l'enfant, et... ils s'en vont quoi, parce qu'il faut de tout pour faire un monde quoi, alors il y a des parents très coopératifs mais aussi d'autres... qui euh... Qui ne s'intègrent pas, parce qu'ils ne veulent pas quoi, tout simplement. Mais en tout cas les filles ne font pas de différence entre les uns et les autres (...), non, tous pareils.

Concernant les pratiques participatives spécifiques, les parents évoquent tout d'abord la collaboration au ménage du centre. Il s'agit pour eux d'une possibilité « de se sentir chez soi, connaître les espaces, créer un cercle de confiance et de transparence » (Luis). Ils soulignent également l'ensemble de moments où ils peuvent venir *collaborer* à certaines tâches – donner à manger aux enfants, disposer ou ranger le matériel – en même temps qu'ils *observent* la

dynamique quotidienne de travail. Pour ces parents, ces espaces de collaboration/ observation sont plus ou moins disponibles et accessibles à tous. Mais un certain degré de concertation préalable avec les éducatrices est nécessaire, afin de « respecter la concentration » et les processus d'apprentissage des enfants, dans le cadre du style de travail montessorienne.

C'est tout une argumentation pédagogique qui se déclenche à partir de ces propos, dans une posture d'autocritique du rôle parental. En accord avec les remarques des éducatrices, ces parents évoquent l'importance de ne pas interrompre l'activité des enfants – plus qu'un « simple jeu », un véritable « travail » –, tout en reconnaissant leur propre « envie » d'y interférer, de « faire à la place » de l'enfant – et donc de « gêner » au lieu de « faciliter » ses apprentissages, son développement. C'est en même temps la perception que les enfants « n'agissent pas de la même façon » en présence de leurs parents, c'est pourquoi ces moments d'observation doivent être planifiés :

- Angélica : Les filles t'invitent quand même à venir observer, parce qu'ici le parent est libre de venir observer !, alors...
- Pablo : Vous pouvez rentrer [dans les salles] quand vous voulez... ?
- Angélica : Oui...
- Pedro : Ben, en fait la visite est programmée... dans un horaire spécifique... précisément quand les enfants font le travail avec les matériels. Ça c'est environ une heure, le reste c'est la cour, le repas¹⁵⁸...
- Angélica : Oui c'est ça.
- Pablo : Mais la visite il faut la programmer...
- Pedro : Voilà...
- Pablo : Et pourquoi... ?
- Pedro : Parce que...
- Angélica : Parce que tous les parents veulent venir au moins une fois... (rires).
- Pedro : En fin voilà, parce qu'euh, le fait d'observer c'est comme un rituel, il faut que tu sois comme l'éducatrice, c'est-à-dire invisible pour que l'enfant soit... spontané dans son travail, et que l'enfant ne voit pas le parent et qu'il... ne veuille qu'être avec son parent.
- Pablo : D'accord, donc c'est pour ne pas déranger l'enfant, on va dire...
- Angélica : Ce qui se passe c'est que...
- Luis : Les enfants sont différents quand le parent est là.
- Pedro : Tout à fait, il y a un...
- Angélica : Ce qui se passe c'est que dans ce système, les éducatrices sont invisibles comme disait Pedro, parce qu'ici les enfants travaillent selon leurs besoins, leurs intérêts (...). L'enfant cherche ce qu'il veut en silence, quand il trouve ce qu'il veut apprendre, avec ce dont il veut travailler, les filles silencieusement l'en lui donnent... Et il apprend, euh... à son rythme, ce n'est pas quelque chose d'imposé (...). Alors je pense que les parents, c'est pour ça qu'on reste en silence, parce que si nous voyons que l'enfant veut jouer avec de l'eau, en fin ce n'est pas « jouer », c'est *travailler* avec de l'eau (...), c'est un processus de concentration qu'il y a pour lui. Alors voilà, c'est un peu comme ça que ça se passe.
- Luis : Voilà... C'est-à-dire, il faut comprendre que le parent, très souvent, de par son envie de... Pour son affection pour l'enfant et tout, euh, il a la tendance plutôt à le gêner qu'à l'aider, alors... C'est pour ça qu'il ne pas question de juste arriver comme ça, parce que voilà, la première chose qui fait le parent est, « Mon enfant, où est-ce qu'il est, qu'est-ce qu'il fait ?! », tu vois, je veux dire, t'auras trop envie d'aller l'aider... Et ici il vient se développer en tant que personne, alors euh, il faut comprendre qu'ils sont dans leur travail, dans leur développement ; donc si tu interrompes ce développement, c'est interrompre leurs apprentissages. Alors c'est pour ça je pense que les visites sont programmées (...), et c'est pas la même chose que de le voir dans la cours, là il sera en train de jouer, et ça plus au moins tu connais ; ce que tu veux c'est de le voir dans les activités.

Les parents font allusion également à une certaine dynamique d'autorégulation dans les pratiques développées à des moments d'accompagnement et/ou de collaboration comme ceux-ci. Par exemple, le fait de s'arrêter s'ils perçoivent qu'ils ne dominent pas un certain outil ou

¹⁵⁸ Rappelons que la structure n'accueille les enfants qu'en demi-journée, le matin ou l'après-midi.

matériel, en faisant appel aux éducatrices pour qu'elles s'en chargent, plus sur la base d'un accord implicite que suite à une demande explicite de la part des professionnelles :

Angélica : A un moment je venais, avant que pour faire le ménage, pour aider un peu les filles (...). Et elles me disaient, "Tu peux faire ceci, cela", leur donner à manger, par exemple... Ou bien je les observais [les enfants], s'ils étaient en train de travailler... Ou peut-être, si un enfant me demandait un matériel, je pouvais peut-être le lui en donner... Les tantes donnaient les matériels, moi aussi, alors... Peut-être, ce que je ne pouvais pas faire... Par exemple, parfois un enfant me demandais quelque chose et moi, je ne comprenais même pas !, alors là les filles me demandait... d'aider, j'sais pas, dans une autre chose. Parce que voilà, moi je ne connais pas la méthode, comment elles font, tu vois, mais si je m'arrêtais ce n'était pas parce qu'elles me disaient, "Non, c'est nous qui savons faire" (...), c'était plutôt parce que moi je ne savais pas.

Outre ces enjeux concernant leur participation aux activités pédagogiques, les parents abordent la façon dont les éducatrices les ont invités à s'impliquer de façon générale dans la structure, ainsi que leurs différentes réactions et postures au fil du temps. En effet, l'« incitation » à la participation n'a pas été au début si facilement assimilée pour certains d'entre eux. Envisager l'obligation d'un important degré d'engagement comportait une certaine malaise ou réticence. Ce n'est qu'au bout d'un certain temps que cette disposition a pu changer, que « l'envie » de participer s'est manifesté « naturellement », comme « le désir d'être présent », sans plus éprouver le sentiment d'une contrainte.

Comment se produit-il un tel changement, tout au moins pour quelques parents ? En réalisant qu'ils arrivaient avec des questions pour lesquelles « on cherchait des réponses », c'est notamment l'expérience d'un accompagnement que les parents mettent en avant. Effectué dans le cadre d'une « atmosphère affective » telle qu'elle a été évoquée plus haut, l'expérience de cet accompagnement « fait la différence » par rapport à « ce que l'on trouve ailleurs ». Une autre disposition émerge ainsi en ce qui concerne la participation :

- Charo : Moi, quand on m'a dit (...) qu'on travaillait d'une telle façon et que les parents, disons, devaient participer... euh, pour moi c'était plutôt, "Pff, quelle barbe !", tu vois (...). Voilà, quand on ma dit "Tu sais, ici les parents sont très participatifs, il faut participer" et tout, j'étais plutôt embêtée quoi... Mais j'allais venir quand même pour mon enfant et tout.
- Pablo : Et pourquoi c'était comme ça, pour toi... ?
- Charo : Ben voilà parce que... Quand ma fille allait à l'autre JE, qui n'était pas comme celui-ci, pas très participatif pour les parents en fait... le fait de changer, de venir ici, c'était comme... voilà, un peu la flemme quoi. Mais après j'ai commencé...
- Pablo : Mais c'était... Disons, tu te disais que ça allait te prendre trop de temps... ?
- Charo : Ben je ne sais pas si c'était ça... Mais je me disais quand même que j'avais d'autres priorités... En tout cas je n'allais pas laisser tomber mon enfant (...). Mais quand j'ai commencé à venir aux ateliers et comprendre plus ou moins de quoi il s'agissait... Et ben, c'était pas comme je l'avais imaginé ! En fait c'était *plus* que ce que j'attendais (...). Je sais que je peux venir ici, parler avec la tante, je sais que je peux obtenir quelque chose d'elle. Par exemple... J'sais pas, si j'ai un souci, je peux faire appel à elle et... Et elle m'aide, elle m'oriente, elle me guide, et ça... tu ne le trouve pas n'importe où ailleurs. Et ça te rend plus participatif... Par exemple pour moi, c'est quelque chose de spontanée, que je fais appel au JE et que je sais que je vais... obtenir quelque chose des tantes. Et ça me rend plus participative, sans avoir à dire "Oh la barbe", genre, comme une obligation (...). Au contraire, je viens parce que j'ai besoin de quelque chose, j'veux dire ça me vient à l'esprit de venir (...) pour chercher... de l'aide, des réponses... sur son éducation [de sa fille], sur comment elle est, en réalité.

Mais pour certains parents, les déterminants de la participation vont au-delà d'un rapprochement affectif, sans pour autant s'y opposer. C'est le cas d'un parent qui avait déjà souligné l'importance des relations interpersonnelles non hiérarchisées au sein de la structure. Dans le cadre d'une critique au manque globale de participation dans les institutions éducatives, il souligne le caractère « social et participatif » du JE en tant que lieu public. En ce sens, ce parent met en avant explicitement les possibilités de développement pour les

adultes concernés, même par-dessus la tâche éducative concernant les enfants. Nombre de ces propos sont par ailleurs très en accord avec les réflexions de Dahlberg, Moss et Pence (1999) sur les institutions de la petite enfance comme des *forums* publics situés au sein de la société civile :

Luis : Je ne sais pas si c'est une appréciation trop personnelle, mais... Par rapport à la participation, il y a quelque chose d'essentiel qui concerne... l'entourage. Je veux dire, si tu parles de *société*, ça veut dire quelque part que nous sommes tous des *associés*, et ici... on essaie d'encourager cela. Je ne sais pas vous, mais moi je trouve que (...) les lieux publics en général, ne sont pas si publics en fait... J'sais pas, si tu vas par exemple au dispensaire, l'idée d'être trop prêt de quelqu'un te rend quand même un peu inquiet... Alors qu'ici c'est le contraire : tu te rends compte que nous sommes plus société [sic], c'est-à-dire que nous sommes plus des associés, plus des partenaires... que nous plus intègres, quand nous sommes ensemble. Et tu te rends compte que la société commence à se former avec les plus petits, mais quand il s'agit de t'intégrer toi-même... on dirait que l'enfant est relégué au second plan, parce que tu te développes aussi en tant que personne... Je veux dire, le JE sont toujours les enfants, d'accord, mais... tu comprends que le développement... n'est pas qu'une affaire des enfants, mais aussi... comment on fait société dans les lieux publics, tu vois... J'sais pas comment dire... Je n'ai jamais vu un « hôpital social » tu vois, mais ce JE, apparemment le fait qu'il est Montessori, il est social : il fait de la société, entre guillemets, il fait participer ses associés. Alors, eh est intéressante cette proposition de faire de la société à partir des lieux publics, à partir de l'école, de... C'est très intéressant.

Concernant les éventuels inconvénients de la participation, les parents semblent récuser les termes à connotation négative – les « coûts » – pour parler plutôt d'un « choix à assumer ». Certes, le fait de s'impliquer exige des arrangements, des concessions, parfois même en termes économiques. Mais la satisfaction d'accompagner les processus des enfants, d'apprendre « avec eux » dans un espace différent du domestique, entraîne « bien plus de satisfactions que de pertes ». Or les parents soulignent en même temps les limites d'un tel engagement. Il ne peut pas être absolu, puisque il correspond aux éducatrices d'assurer au rôle primordial la tâche éducative dans le lieu d'accueil :

Pedro : J'ai eue l'opportunité de devenir plus indépendant en termes de travail, alors... Maintenant je peux gérer mon emploi du temps, pour l'accompagner, pour venir le déposer au JE, euh... Accompagner une sortie par exemple (...). Pour moi ça a été... un choix. Spécifiquement en termes de travail. Je veux dire, je pourrais parfaitement travailler tout les jours, toute la journée, mais j'ai appris que si je voulais être participatif (...), il fallait laisser quelque chose de côté. Que si je voulais vraiment m'occuper de son éducation, de l'accompagner, euh, voilà il y avait un coût, mais qui a été un choix tu vois (...). Je ne le vois pas comme un coût, mais comme un choix, c'est-à-dire comme un gain : je vais vivre ce moment avec mon enfant, parce que je peux être avec lui dans la rue, au parc, chez nous, mais l'espace du JE est différent (...). C'est un autre moment pour observer ton enfant (...). C'est vrai qu'il y a des choses que j'ai un peu laissées de côté (...), mais ça dépend de l'importance que tu attribues à chaque sphère de ta vie... Au moins pour moi et ma compagne, dans notre projet de vie, ce n'est pas le travail ni l'argent les seules choses qui comptent (...).

Jimena : Je pense que des coûts, vraiment comme ça... il n'y a pas... En fin, peut-être pour ceux qui travaillent, ou bien dans le sens, «Si je travaille moins, je gagne moins»... Ou bien quand j'ai des choses à faire en tant que maman, à la maison, et puis zut il faut que j'aille au JE... mais ça peut attendre, mon enfant est la priorité. Et finalement... ça me donne bien plus des satisfactions, des joies, que de pertes... cette chose de venir et de participer ici et d'apprendre avec mon enfant (...).

Luis : Pour moi ça dépend... de ce qui est important pour toi. Je veux dire, bien entendu, on va pas être ici tous les jours à 100%, ça revient à d'autres personnes, là il y a un accord que l'on assume. Mais pour l'essentiel, ça dépend de ton intérêt pour le développement de ton enfant (...). Alors tu peux t'arranger avec tes horaires (...), mais aussi parfois dire «Non, cette fois-ci je ne peux pas, j'ai d'autres choses à faire qui sont aussi importantes» (...). Voilà, parce que tu peux aussi trop t'impliquer (...), et il ne s'agit pas de dire, «Je vais y consacrer ma vie», non, mais... Harmoniser, ce qui se passe ici avec ce qui se passe chez toi (...), voilà, ne pas laisser de côté non plus... les autres aspects de ta vie.

6.5 Apprentissages et transformations chez les parents

La question fondamentale de « l'éducation des enfants » constitue la première dimension évoquée quand les parents explicitent leurs propres processus de transformation et d'apprentissage, en liaison avec la participation dans la structure. Les routines, les limites, l'autonomie, la responsabilité, la liberté, le respect des autres, la résolution non violente des conflits – bref, les aspects socio-émotionnels du développement et de l'éducation de l'enfant, sont mentionnés à plusieurs reprises. Ce sont des éléments par rapport auxquels les parents eux-mêmes ont du « faire un apprentissage », modifier quelques pratiques familiales, tenir compte d'aspects auxquels ils n'avaient « pas trop réfléchi » auparavant. C'est notamment le fait de réaliser que les enfants « ont eux aussi une pensée, des sentiments », des avis et des préférences à considérer et respecter :

Angélica : Ici moi j'ai appris... Qu'il faut comprendre (...) qu'ils ont leurs propres pensées, et qu'il faut les respecter (...). Par exemple, "Pourquoi tu ne veux pas travailler, qu'est-ce qu'il y a, t'es fatigué ? T'as un chagrin ?", et comprendre que lui, petite personne, peut aussi être fatigué ou fâché, tout comme moi ! (...). C'est quelque chose de très important, euh, respecter leurs pensées, leurs processus (...). Par exemple, un jour j'arrive et je jette l'un de ses jouets à poubelle tu vois (...), c'est-à-dire, je n'ai pas respecté son sentiment quoi (...), et ensuite en parlant avec les tantes, je me suis rendu compte (...), et il a fallu aller dans la poubelle pour le récupérer ! (...). Je veux dire, ici j'ai appris à respecter, euh, l'avis et le sentiment de mon enfant (...), et je pense que ça c'est quelque chose de très précieuse.

Bien qu'il s'agisse pour la plupart de références aux processus des enfants et non directement des parents, leurs propos laissent entendre la présence d'une réflexion et d'un apprentissage qui difficilement aurait pu se déployer indépendamment de la fréquentation du JE. C'est notamment la réflexion autour de « la liberté » de l'enfant, entendue non comme total laisser-faire mais comme établissement de règles et d'accords permettant le développement de la responsabilité – ce qui en l'occurrence constitue un apprentissage pour les parents eux-mêmes :

- Pedro : Apprendre à écouter ton enfant (...), apprendre qu'il peut choisir ses vêtements (...), mais toujours en lui donnant des alternatives, tu comprends ? (...)
- Angélica : Voilà, parce qu'en fait, c'est une chose qu'on nous apprend ici, que ça ne veut pas dire qu'ils vont faire ce qu'ils veulent ! (...). C'est pas ça, parce qu'ici les tantes nous apprennent à fixer des limites... Pas la limite du type, "NON, NON !", de lui crier dessus (...). C'est une limite claire, mais avec amour. Et lui donner des options, des alternatives... Parce qu'il s'agit pas de les laisser seuls devant l'armoire (...), mais de leur dire, "Voilà, on a 20 minutes, tu peux choisir entre ça, ça et ça, OK, le rouge, mais après t'assume, c'est ton choix, on va pas revenir en arrière si tu changes d'avis", tu vois... Pareil pour les colères, "Tu m'a pas acheté des bonbons ! / Oui mais je t'avais dis que j'avais pas de la monnaie, peut-être plus tard", et là il a beau faire la colère du siècle, ça ne va rien changer... tu vois ? Je veux dire, ça ne veut pas dire qu'ils fassent ce qu'ils veulent...
- Pedro : Voilà... En fait il s'agit de trouver des compromis...
- Angélica : Exact... Que chacun fasse sa petite concession...
- Pedro : Par exemple, "Tu ne veux pas manger ? Parfait, mais il n'y aura pas des bonbons, désolé" (...). Mais que ça soit vraiment en rapport avec le sujet, je veux dire, s'il veut pas manger, et tu lui dis "OK mais alors, tu ne vas pas au parc", ça n'a rien à voir ! (...). L'autre jour on parlait, dans les ateliers, des « conséquences » : il fait son choix, il faut qu'il sache que ça a des conséquences à assumer (...) Tu vois ? Ça c'est très important pour la vie, parce que toute la vie on est en train de faire des choix (...).

L'enjeu de l'autonomie de l'enfant, central dans les réflexions des parents interviewés, entraîne aussi quelques désaccords, critiques et autocritiques. A un moment de l'entretien, on discute spécifiquement sur les processus de détachement des enfants au moment de leur incorporation au JE. Deux mères présentent leurs expériences. L'une, très récemment intégrée, reconnaît l'accompagnement des éducatrices à ce sujet, mais souligne en même temps l'insécurité de son enfant en tant que principal obstacle pour que l'adaptation s'effectue « en temps voulu » ; l'autre, évoquant son ancien processus, essaie de rassurer la première,

tout en suggérant qu'il faut « faire attention aux propres insécurités », parfois plus importantes que celles des enfants : « En fait c'est plus dur pour nous », idée renforcé par les propos d'autres parents mais résistée par la première mère, qui récuse l'hypothèse d'une attitude peu favorable de sa part et insiste sur la normalité du processus :

- Lola : Avant je ne voulais pas que mon fils [qui a trois ans et demi] vienne dans un JE (...). Je me suis décidé parce qu'il avait un problème de langage (...), le médecin m'a dit que c'était urgent (...) qu'il partage avec des enfants de son âge (...). Depuis sa rentrée [il y a trois semaines], je viens tous les jours pour lui donner à manger. Et il me demande aussi que je reste (...). Un jour je ne pouvais pas rester longtemps, et la tante m'a dit, "T'en fais pas, va t'en", parce que ce sont elles qui te disent plus ou moins... comment faire pour l'adaptation quoi (...). Mais peu après la tante m'appelle pour me demander de venir (...), parce qu'il a vraiment beaucoup de chagrin (...), alors je suis revenu (...), et je suis resté le reste de la journée avec lui (...). Et un autre jour, quand je suis partie... il est resté en pleurant (...), mais on m'a pas appelée. Quand je suis venue le récupérer, on m'a dit qu'il n'avait pas mangé, parce qu'il était trop peiné et tout. Alors la tante m'a dit, "Tu sais, on va faire quelque chose... Euh, parle avec lui, vois avec lui s'il veut que tu continues à rester pour lui donner à manger, ou s'il est prêt pour rester... tout seul" (...).
- Luis : (...) Il faut comprendre que cette relation parent/ enfant... est double, il y a une communication dans les deux sens. Notre relation avec l'enfant est peut-être coupée, ou bien favorisée par le JE (...), par exemple comme elle disait, peut-être que l'enfant s'est habituée à qu'elle reste... Mais elle ne va pas rester pour toujours, alors il va devoir s'habituer peu à peu à ça, et peut-être c'est ça ce que la tante veut encourager, petit à petit, tu vois, qu'il soit capable de rester tout seul. Ce qui est nécessaire pour qu'il se développe en tant que personne, parce que tôt ou tard, elle ne sera plus là ! Alors... D'accord, c'est difficile pour lui... mais, et pour moi ? C'est peut-être moi qui a plus de mal avec tout ça...
- Jimena : Oui parce que parfois c'est plus difficile pour nous en fait...
- Luis : Voilà, parfois c'est plus dur pour nous-mêmes, plus que pour les enfants...
- Jimena : Voilà, tout à fait... Moi ça m'est arrivé avec mon fils (...). Le premier jour j'étais anxieuse (...), mais tout c'est bien passé (...). Mais les jours suivants, ce n'était que des pleurs, il a fallu que je reste plus de temps avec lui, ça a duré un mois. Jusqu'à ce que, un jour... il m'a oublié ! [rires], et ça m'a soulagé... mais en même temps j'étais triste... Tu vois, je pense que finalement c'était plus dur pour moi, l'adaptation (...). Et dans tout ça, les tantes te guident, comment faire, à quel moment (...), peut-être que mon fils était prêt mais c'était moi que lui faisait sentir... Peut-être que je lui transférais mon insécurité ! (...). Alors, les tantes te rassurent, sur le fait qu'il va être bien, et toi aussi parce qu'il va (...) se développer, parce que parfois, on veut le meilleur pour eux, les protéger, mais cette protection peut devenir une limitation pour eux tu vois (...).
- Lola : Mais... Quand tu dis que c'est plutôt nous qui avons peur de le laisser, en fait pour moi c'est pas ça, au contraire, j'ai peur que *lui* ne soit pas encore prêt... C'est ça, parce qu'il est conscient, vers midi [il va au JE l'après-midi], il commence, "Maman, on va aller au JE", "Oui mais tu sais bien, je reste un petit moment avec toi et après je m'en vais"... Et qu'est-ce qui se passe, on arrive, il va bien, et tout d'un coup... il me prend par la main, "Mais chéri...", "Mais maman, avec toi..." [elle résume la négociation avec son enfant, pour qu'il reste seul] (...), et quand je reste il participe bien, alors que d'autres jours il fait rien tu vois... Mais il est dans le processus, il faut qu'il se détache un peu de moi, parce que... comme nous sommes les deux seuls à la maison...
- Jimena : Tu sais, dans mon cas c'était un peu ça aussi (...), au début il ne faisait que pleurer (...), mais comme je te dis, c'est un processus quoi, et parfois toi-même tu reste un peu, coincée dans ton angoisse, "Est-ce qu'il va bien", etc....
- Lola : Non mais, je lui donne cette assurance, cette confiance...
- Jimena : ... "Si je le laisse tout seul il va pleurer", alors peut-être qu'inconsciemment, on lui transmet cette insécurité que...
- Lola : ... Mais...
- Jimena : ... Parce qu'ils sont très perceptifs, alors... En tout cas c'est un processus, ça fait encore très peu de temps pour toi...
- Lola : Oui voilà, je ne fais que commencer (...). Mais en fait je fais tout l'effort de respecter mes horaires avec lui tu vois, et je me dis qu'un jour il va me dire finalement, "C'est bon, je reste tout seule maman"...
- Jimena : Voilà, c'est l'adaptation, ça arrive à tout le monde (...).

Quoi qu'il en soit, les deux voix remarquent la présence d'un processus d'apprentissage et le rôle facilitateur des éducatrices. Elles sont là pour guider, conseiller, aider à construire des accords, « pousser » ou « ralentir » selon le cas, en offrant des cours d'action diversifiés plutôt qu'en imposant le détachement. Dans quelques cas, cette souplesse peut aller jusqu'à ignorer des décisions prises sur la période d'adaptation quand une autre nécessité s'impose, telle que la participation de l'adulte dans les activités de la structure :

Lola : (...) Oui parce que la même semaine, on avait dit qu'il y aurait une sortie, alors les tantes ont plus ou moins choisie les mamans pour accompagner (...), et une tante m'a dit, "Ecoute je t'ai pas choisie parce que comme nous sommes en adaptation avec ton enfant...", et moi "Ben OK, pas de souci", et je l'ai préparé toute la semaine, "Alors vendredi il y aura une sortie", "Oui maman"... Et le jour J, il y avait un parent absent... Et les tantes me disent, "Tu peux nous accompagner ?" [rires], et moi "Bon ben, qu'est-ce que tu veux, OK !, je vais me débrouiller" (...), oui parce que comme on avait prévu autre chose...

Un autre élément d'autocritique de la part des parents est à mettre en relation avec l'image de leur propre processus éducatif. Un cas remarquable à ce sujet est celui du père engagé dans l'atelier de menuiserie. En retraçant son parcours de découverte, d'engagement et de formation, il évoque un processus de transformation personnelle qui modifie la façon dont on conçoit la parentalité, voire l'existence toute entière. Ce père insiste sur les « erreurs » qu'il aurait commises par rapport à l'éducation de son fils aîné et souligne son « changement de regard » par rapport à ses enfants moins âgés :

Pedro : Quand j'ai commencé à participer avec ma fille [qui a déjà quitté la structure]... ça m'a fait un déclic très, très fort (...) sur deux aspects. La première chose, le fait d'être parent, la deuxième le fait de participer ici. Je pense que le JE t'aide à... A avoir une autre vision de la vie, finalement. Et une autre vision de ce qui veut dire « être parent » (...). J'ai commencé à m'intérioriser, à apprendre de plus en plus la méthode, surtout pour pouvoir l'appliquer en tant que parent (...). J'ai eue comme une évolution, en tant que père... en tant qu'être (...). Et il a fallu assumer beaucoup d'erreurs que j'avais commises quoi ! Je veux dire... Comment j'ai pu faire ainsi avec mon aîné... !? (...). Bon, le fait de se rendre compte est déjà important, pour pouvoir... Je me suis dit, "D'accord, t'es conscient des bêtises que t'a faites, maintenant tu tournes la page et tu fais de ton mieux pour le futur" (...). Parce que moi je ne savais pas comment il fallait faire, mais quand j'ai commencé à étudier, ça a été une révélation ! (...). Alors maintenant avec le cadet je suis beaucoup plus attentif (...), comment l'accompagner et tout.

Le discours de plusieurs parents réaffirme ensuite cette posture autocritique. L'adoption d'une attitude plus respectueuse de la liberté de l'enfant suppose réaliser que la propre formation reçue auparavant ne favorisait pas trop le développement d'une « capacité de choisir ». Ce qui concerne non seulement les préférences de l'enfant dans des situations quotidiennes, mais aussi par rapport aux « choix fondamentales » de la vie :

Angélica : (...) Parce que quand j'étais petite et j'avais un avis... Par exemple, "Je voudrais la robe bleue", c'était "Toi, tu te tais", tu vois ?

* * *

Luis : Je pense que nous en tant que parents, on se rend compte que peut-être on n'est pas si préparés que ça en tant que « grands », qu'adultes, parce que dans notre éducation quand on était petits on ne prenait pas trop des décisions peut-être...

Angélica : Parce qu'on nous imposait...

Luis : ... Ou peut-être qu'on n'a pas trop développé notre personnalité, notre confiance en soi, on nous a limité, quelque part, par cette modèle qui ne cherche qu'à élever des moutons (...). Alors après, au moment de choisir ton métier, tu le fais, et peut-être que c'est la chose la plus importante, mais plus tard tu réalises qu'il y a bien d'autres choses importantes (...).

Angélica : Moi par exemple, on m'a imposé ce qu'il fallait faire. Je n'aimais pas, ça me dégoutait, mais je l'ai fait quand même (...). Et maintenant mon aîné (...), ma mère lui dit, "Mais pourquoi tu vas faire ça !?, pourquoi pas autre chose de plus...", et moi je lui dis, "Tu sais quoi maman ? Si lui il est heureux comme chanteur de rue ou comme n'importe quoi, qu'il le fasse !" (...). Et mon mari la même chose, "Mais non, pas question que demain il travaille dans le bâtiment comme moi, moi je veux qu'il soit plus que moi", et moi je lui

dis, “Mais peut-être qu’il veut précisément être comme toi ! Peut-être qu’il t’admire... Tu es son héros ! (...). Pourquoi il faut qu’il soit *plus* que toi... ?”

Les parents montrent ainsi comment ils prennent conscience de processus d’apprentissage et de « rééducation » partagés, avec ou « aux côtés » de leurs propres enfants, notamment sur le plan émotionnel, voire « spirituel » de l’éducation. Il s’agit d’aspects qui vont « au-delà des connaissances » disciplinaires, savantes. Mais leur prise en compte constitue précisément un élément clé dans la recherche d’un équilibre, d’un « juste milieu », entre les deux « pôles » du développement humain : l’émotionnel/ affectif et l’utilitaire/ rationnel :

Pedro : Au-delà de la connaissance... c’est ça (...). Parce que le processus que ma fille a vécu ici, je l’ai vécu moi aussi (...). Parce que ce qu’on fait ici, ce n’est pas seulement une question de... maîtriser les matériels et tout ça, il y a une autre formation dans tout ça, qui est en relation avec le spirituel...

Luis : Oui... C’est très fort ce que tu dis là...

Angélica : Oui... C’est très marquant, pour les enfants... !

Pedro : Voilà... On vit des processus spirituels, ici (...).

Luis : Et dans le même sens... Il n’y a pas *que* le côté rationnel des personnes, je veux dire, beaucoup de choses qui t’arrivent dans la vie ne sont pas expliquées par un chiffre (...). Il y a des choses qui nous lient en tant que personnes, et ces choses il faut les développer, pour qu’on soit équilibrés en tant que personnes. Et dans ce sens (...), tu essaies de le vivre en même temps que ton enfant, en te rééduquant, d’une certaine façon, pour ne pas nuire à ton enfant et pour te développer toi-même en même temps (...), parce que souvent les parents on laisse, j’sais pas si des traumas, mais des lests en tout cas... “Je veux que tu deviennes comme ça, que tu sois comme ça”, socialement, économiquement (...). Mais qu’est-ce qui se passe si, côté affectif, il y a pas de rétribution ? Ou si j’arrive pas à me faire des copains ? Evidemment, il faut que ça soit équilibré entre les deux parties. Et dans ces apprentissages, je pense que nous les parents, on apprend énormément à nous équilibrer nous aussi, pour que nos enfants deviennent équilibrés, tant émotionnellement que rationnellement.

En somme, non seulement la référence aux apprentissages des enfants est centrale pour ces parents, mais aussi le fait d’apprendre *des* enfants et *avec* eux¹⁵⁹. Les adultes peuvent en effet apprendre des enfants, dans un processus qui requiert de se détacher d’une posture de supériorité, d’un « orgueil d’adulte » en tant qu’être « tout puissant » face à la faiblesse et l’inexpérience de l’enfant :

Pedro : Oui... Les filles [les éducatrices] nous en parlent ! Elles apprennent tous les jours des enfants... Moi-même je l’ai vécu, j’ai fait mon stage ici [dans le cadre de sa formation montessorienne]... Et c’était incroyable d’observer comment, euh... Ils arrivent à faire (...) un travail parfait ! On apprend tous les jours. Surtout de nos enfants. Alors, c’est un apprentissage réciproque, comme on disait tout à l’heure, de... J’apprends de mon enfant, au-delà de... mon autorité en tant que père, “Fils, je t’apprends, je te montre comment il est, le monde”... Je pense que les enfants nous font changer notre regard sur le monde. Je pense que ça c’est beaucoup plus important... “Je vais te préparer pour la vie”, non... Je pense que c’est l’envers ; ce sont *eux* qui nous aident... Et puis se libérer de cet orgueil d’adulte, de parent, de dire “Je suis ton père, ta mère, c’est moi qui décide”... Apprendre ici à écouter ton enfant, comme on disait (...).

Ces propos témoignent d’une transformation de ce qu’on pourrait appeler une conception traditionnelle de l’apprentissage, tout au moins dans le cadre d’une institution éducative formel. Ils mettent en cause l’idée d’un apprentissage ciblé sur une seule population, les enfants, à partir des savoirs experts des adultes. C’est la vision selon laquelle il y aurait, au préscolaire, « ceux qui savent (et qui n’auraient rien à apprendre) et ceux qui ne savent pas (et qui auraient tout à apprendre) » (Rupin et Brougère, 2010, p.219).

¹⁵⁹ Expliciter des processus d’apprentissages partagés avec les professionnelles, « adultes/ adultes », semble en revanche moins évident pour ces parents, ou bien ce sont des processus dont la référence reste plus implicite.

Il me semble que l'approche montessorienne présentée par les professionnelles du centre est en relation avec cette vision. L'adoption d'un « regard d'enfant », tel qu'il est évoqué par les éducatrices, serait également présente chez les parents – la conception d'un enfant « constructeur de soi » et actif dans ses apprentissages, au lieu de simple récipient de connaissances. Un enfant qui, de par son « agency », peut également transformer certaines dynamiques et pratiques domestiques – élément évoqué plus haut en tant que l'un des axes du travail développé auprès des familles. Le discours des parents interviewés, notamment celui du père menuisier, semble bien en accord avec ces orientations. Ce discours nous rappelle aussi, ne serait-ce que de façon secondaire, que le fait d'« apprendre des enfants » peut concerner également les éducatrices, non seulement les parents et les familles. En effet, bien que les propos de ce père concernent spécialement les adultes « parents », la référence aux éducatrices n'est pas pour autant absente.

Une autre dimension des apprentissages parentaux est énoncée à propos des atouts de la participation. Il s'agit des profits que l'on peut tirer des rencontres avec d'autres adultes, notamment en termes de partage de réalités et de points de vue différents. C'est une remarque avancée précisément à propos du fait d'avoir participé à l'entretien lui-même :

- Angélica : Par exemple pour moi, le coût d'avoir participé de cette réunion, avec toi, c'est qu'il y a des choses que je devais faire chez moi... et que j'ai laissé un peu de côté tu vois (...), pour venir ici (...). Mais moi je pense que l'on peut tirer profit de chaque conversation, de chaque rencontre finalement, même la plus insignifiante ! Tu vois... ?
- Pablo : Et quel a été le bénéfice de cette entretien, aujourd'hui, pour vous... ?
- Angélica : Ben, que j'ai appris, euh... Ben, déjà je t'ai connu, tu vois, j'ai connu un peu plus... Manuel, voilà, je ne le connaissais pas trop, euh... Avec elle non plus, on avait pas trop parlé auparavant, avec lui non plus (...). Alors le bénéfice c'est d'avoir connu d'autres parents, d'autres points de vue, tu vois ? D'autres façons de, euh, j'sais pas... D'autres idées... Et ça c'est un bénéfice, à long terme.

Nous trouvons également une valorisation de la participation dans le cadre d'une transformation culturelle plus large. C'est l'allusion au caractère inhabituel des expériences de ce type, notamment en milieu populaire et dans un contexte de machisme très répandue mais qui commence à évoluer. Cette transformation serait favorisée en partie par la démarche du JE, qui encourage l'engagement des hommes et une prise en charge plus équilibré – par rapport aux femmes – des responsabilités concernant l'éducation des enfants.

La participation dans la structure contribuerait ainsi, au sein des familles et des couples, à une sorte de déconstruction des allants-de-soi de l'imaginaire populaire. « L'éducation des enfants est un affaire de femmes » ; « les enfants sont mieux élevés au foyer » ; « la femme peut très bien s'en occuper puisqu'elle ne travaille pas » ; « les enfants ne sont pas capables de faire certaines choses » ; toutes des propositions traditionnellement acceptées mais de plus en plus mises en question tant au niveau discursif que pratique. Les pères eux-mêmes le reconnaissent, mais il y a notamment les propos d'une mère qui évoque la transformation de son mari : surpris des possibilités de développement de son enfant en dehors du cadre domestique, plus investi dans la réalisation des tâches ménagères tant à la maison que dans l'établissement :

- Manuel : Moi je suis, comme surpris de moi-même (...), disons, je me suis rendu compte que... Ma femme de dit par exemple, "Allez, on va faire le ménage" [au JE]... "OK on y va !" (...), "On va à la réunion", "OK d'accord !" [quelques rires]. Ou peut-être que je suis... J'sais pas, je suis plus... Peut-être que c'est parce que ma femme travaille maintenant, comme je suis... au chômage, et comme je suis plus ici, disons, c'est moi qui s'occupe davantage de lui [son enfant].

* * *

- Pedro : Il s'agit de vivre le processus de façon plus présente, en tant que papa. Surtout parce qu'on est ici dans une société très... euh, j'sais pas, machiste... et puis aussi de consommation à outrance que...
- Angélica : Machiste et de consommation, parce que... En fait les papas, je dirais qu'ils ont la tendance à se désintéresser de l'éducation de l'enfant... parce que "c'est un truc des femmes", voilà (...). Et ça c'est très courant dans nos quartiers quoi (...), en milieu populaire... C'est comme ça que les hommes ont été élevés, et ils ont du mal à... Quoi que les jeunes, je pense qu'ils sont en train de changer, il y a quand même un déclic, une... libération... Moi par exemple j'suis pas trop vieille, j'ai 34 ans, mais mon mari... il vient d'une famille machiste ! Genre, ramasser la table... c'est dénigrant pour un homme ! [rires]. Euh... Lui il travaille, il apporte de l'argent... et puis c'est tout quoi ! C'est à la femme de venir aux réunions... "C'est à toi de t'occuper des enfants", un peu ça quoi (...). Pour notre premier enfant... il ne voulait pas du tout qu'il vienne ici ! "Mais pourquoi... Si tu ne travailles pas, t'as tout le temps du monde... Tu ne vas que le faire souffrir", etc. Alors pour m'éviter des problèmes, l'ainé n'es pas venu en fait, il a juste commencé l'école en kinder. Alors que pour le petit, moi je voyais que l'enfant de ma belle-sœur allait très bien ici (...). Alors c'est ici que le changement est venu... Le changement pour tout le monde, j'veux dire mon mari, il ne pouvait pas concevoir qu'un enfant de trois ans vienne au JE... Et le petit, il a commencé avant deux ans ! Alors pour moi, ce JE... contribue à ce que l'homme fasse aussi le changement... Mon mari est déjà venu faire le ménage tu vois, des choses qu'il n'avait pas fait... de sa toute vie quoi ! [rires]. Et puis maintenant, il lui aide à faire ses devoirs, une fois il n'en croyait pas ses yeux, euh... Il [l'enfant] a pelé tout seul une pomme, à deux ans ! "Non mais, il va se couper... ! Mais, il fait ça au JE... ? Ben dis-donc, on fait plein choses là-bas hein...?". Tu vois ? Des choses comme ça.

Enfin, les possibilités de « travail en réseau communautaire » constituent aussi des espaces d'apprentissage « semi-formel » au-delà de l'activité du centre. Il s'agit encore ici du cas du père menuisier, qui s'est engagé dans des ateliers locaux de qualification « concernant l'enfance » en même temps qu'il participait des ateliers de parents au JE :

Pedro : (...) En parallèle je participais d'ateliers... Parce qu'ici dans la commune il y a beaucoup de... d'espaces de formation, de qualification, et parfois il suffit de chercher un peu, pour en profiter... Il y avait un atelier « Pour des éducateurs d'enfants », qui a été organisé par le Réseau d'enfance de la commune. Et j'ai commencé à participer comme ça quoi, dans différentes... choses du genre.

Le jardin d'enfants CEC « Niño Jesús »

1. Cadre général du travail de terrain

Après une longue attente pour une réponse favorable, les visites à la structure se sont déroulées de façon entrecoupée et moins intensive que pour les autres jardins d'enfants du réseau CEC. Des difficultés se sont également présentées pour arrêter les dates de réalisation des observations et des entretiens.

J'ai commencé par une première rencontre avec la directrice, et une semaine après j'ai pu mener mes premières observations pendant une journée. Il faut noter que la fréquentation des enfants semblait réduite, les éducatrices l'attribuant à la période des vacances scolaires ainsi qu'aux maladies propres à l'époque hivernale.

Pendant cette première journée d'observation, j'ai eu également l'occasion de participer à une réunion de l'équipe pédagogique, dans le cadre d'une démarche de réflexion sur le « projet éducatif institutionnel » de la structure. Divers sujets relatifs au modèle pédagogique et aux rapports avec les familles et la communauté ont été traités. L'équipe appelle ce dispositif « les réunions de la Communauté d'apprentissage » qu'ils entendent constituer. C'est également une façon de le distinguer des autres réunions « plus techniques » qu'elles organisent quotidiennement. Quelques propos recueillis durant cette réunion viennent compléter ceux qui ont été exprimés pendant l'entretien collectif « officiel » avec les éducatrices.

Je suis revenu une dizaine de jours plus tard pour une deuxième journée d'observation. L'entretien collectif avec l'équipe s'est effectué le lendemain¹⁶⁰. La plupart des membres de l'équipe pédagogique y participe ; l'une des absentes est une éducatrice devenue mère d'un enfant fréquentant toujours la structure, mais l'équipe fait référence à sa situation. En ce qui concerne les mères devenues éducatrices, l'une d'entre elles y participe intégralement (Jocelyn) et une autre arrive en retard (Francisca). L'entretien s'est développé dans un cadre cordial et sans incident autre que l'arrivée de cette retardataire.

¹⁶⁰ Et une semaine après je suis revenu pour rencontrer les parents – vois plus loin dans la section consacré à leur vision.

Tableau n°11 : Groupe de responsables interviewées, JE « Niño Jesús » (CEC3)

Prénom	Poste	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
Cecilia	Directrice	Non	7 ans	Ses interventions ont été bien nombreuses, monopolisant la parole, mais elle me semble avoir parlé au nom du groupe.
Paola	Educatrice, niveau moyen-grand	Non	2 ans	Arrivée en 2008 en tant qu'étudiante stagiaire. Après une pause elle revient à la structure en 2009.
Lorena	Assistante Sociale, collaboration dans le processus de sélection des familles	Non	3 mois	Ses remarques semblent moins en harmonie avec la dynamique de conversation du reste du groupe. Je ressens dans ses propos l'intention de justifier sa place dans un contexte qui demeure pour elle un peu étrange.
Jocelyn	Auxiliaire niveau crèche	1 dans le passé	5 ans	Elle est arrivée en tant que mère en 2005. Elle commence à travailler en tant qu'auxiliaire en 2007. Cette année-là elle commence ses études pour devenir technicienne.
Perla	Technicienne, niveau moyen-grand	Non	2 ans	
Flor	Auxiliaire niveau moyen-grand	Non	3 mois	Très récente dans la structure, mais elle évoque « plusieurs années d'expérience préalable ». Elle n'a pas son diplôme d'éducatrice, elle fait des études.
Francisca	Femme de ménage dans la structure. Collabore collaboration en tant que remplaçante des éducatrices à différents niveaux	1 au présent	4 ans	Elle a commencé à participer en tant que mère. Elle arrive en retard à l'entretien.

2. Histoire, contexte et fonctionnement du lieu d'accueil

Le jardin d'enfants « Niño Jesús » est né en 2003 à partir de l'initiative d'une ONG locale travaillant dans la commune depuis 1997. Liés à l'église catholique, ses membres développaient diverses activités auprès de familles et des enfants (accompagnement des parents, soutien scolaire, loisirs), jusqu'à ce qu'ils décident de porter une attention particulière à la petite enfance. L'idée était de monter un JE au sein duquel effectuer également un travail de soutien aux adultes, notamment aux femmes, avec des dispositifs visant entre autres le développement personnel et l'assistance psychologique. En 2001 ils ont obtenu le permis de construire l'établissement sur un terrain abandonné, prêté par la mairie. A l'instar des autres jardins d'enfants CEC visités, ils ont fait appel aux apports d'un réseau de collaborateurs pour financer les travaux. L'accueil des enfants a pu commencer début 2003, avec le financement de la JUNJI par la voie du système VTF ; la structure dispose donc de ces ressources dès le début de son fonctionnement.

Elle accueille environ 80 enfants de moins de six ans. L'accueil des enfants de moins de deux ans en niveau crèche venait de se mettre en place début 2010. Auparavant la structure ne fonctionnait qu'en tant que JE (deux à six ans), travaillant avec plusieurs classes réparties dans les trois groupes d'âge traditionnels (« moyen mineur », « moyen grand » et « transition »). L'incorporation du niveau crèche a impliqué des transformations visibles dans

l'apparence physique du lieu, un bâtiment en cours de réfection (travaux de peinture inachevés, présence de quelques débris) mais qui reste assez confortable dans son ensemble.

Lors de mes observations, j'ai pu observer un cadrage relativement flexible des activités développées avec les enfants. Le fait de privilégier le jeu libre semblait parfois ouvrir la porte à de nombreux moments de « désordre » que les éducatrices essayent de contenir. La souplesse s'observe également dans l'utilisation des espaces : le réfectoire étant trop petit pour accueillir l'ensemble des enfants, quelques uns déjeunent – et dorment ensuite – dans leurs salles¹⁶¹.

Bien plus jeune que les autres structures du réseau CEC visitées, l'histoire de ce JE ne prend pas autant de place dans le récit de sa directrice, interviewée d'abord individuellement pour connaître le contexte et le mode de fonctionnement du projet. En effet, par rapport aux autres jardins d'enfants CEC analysés, cette structure a disposé de financement publique depuis son origine et l'équipe des professionnelles n'a pas participé au processus de construction de l'établissement ni au travail préalable de l'ONG qui les soutient. Ce qui donne l'image d'un parcours un peu moins riche en termes d'histoire partagée entre elles et avec le quartier proche. Or les propos de la directrice concernant son propre vécu dans la mise en place de la structure incluent plusieurs références aux particularités du projet en termes d'une « approche communautaire ».

3. Composantes globales du projet socio-éducatif

3.1 L'approche communautaire développée

La directrice avait auparavant exercé le métier d'éducatrice *parvularia* dans une autre structure du réseau CEC, aujourd'hui disparue, et disposait « de toute l'expérience et connaissances qu'implique un travail communautaire comme celui-ci ». Sa rencontre avec les professionnels dirigeant l'ONG a constitué pour elle un premier défi, s'agissant de gens « très motivés mais sans trop d'expérience ».

Dès son arrivée peut avant l'ouverture de la structure, il s'est agi pour elle d'un travail intense concernant la mise en place du projet pédagogique et la constitution de l'équipe. Ici encore, bien qu'elle dise avoir pu développer « une approche similaire » à ce qu'elle faisait auparavant, le processus n'a pas été sans difficultés. Outre la référence aux contraintes propres à « un nouveau début, avec des gens que tu ne connais pas et avec lesquels il faut repartir de zéro, alors qu'avant je travaillais avec une équipe très soudée », c'est aussi l'allusion au relatif manque de « profils adaptés », qui soient « dans la même approche ».

Deux éléments sont soulignés d'emblée par la directrice pour décrire cette « approche différente » dans le travail effectué. D'une part, c'est le fait de travailler « avec d'autres objectifs, d'autres intérêts et d'autres rêves, pas seulement de travailler pour travailler » ; un travail « solidaire et engagé », au-delà des seuls intérêts personnels. Et d'autre part, la présence d'un cadre de relations démocratiques et égalitaires entre les membres de l'équipe. Un cadre dont l'existence est d'ailleurs rappelée pour le reste des éducatrices tant au moment de l'entretien collectif qu'à l'occasion de la « réunion de la Communauté d'apprentissage » : « Dans d'autres lieux tu ne peux même pas donner ton avis » ; « Nous avons certes une

¹⁶¹ La souplesse dans l'accueil d'enfants hors de l'âge officiel, question plus présente dans le discours des interviewés des autres structures, ne ressort pas dans le cas de ce JE. Or, à l'occasion d'une de mes visites, la présence d'une fille visiblement plus âgée a attiré mon attention. « C'est la fille de la femme de ménage, qui reste ici pendant les vacances, avec le groupe de transition », fut la réponse de l'une des éducatrices.

hiérarchie, mais les rapports sont des rapports égalitaires, alors qu'ailleurs on fait trop de différences ».

Mais il s'agit également d'un cadre qu'il a fallu parfois « recadrer » ou préciser, parce qu'il peut y avoir « des gens qui interprètent mal, “Ah tiens, des relations horizontales... On va rigoler, c'est la fête !... J'en tire parti” » (Cecilia-I). C'est la mise en garde sur les risques de cette approche : que certains « ne le comprennent pas » ou qu'ils le comprennent « dans un mauvais sens ».

D'autres composantes sont encore évoquées, notamment celles qui renvoient pour la directrice à la mise en place d'un projet éducatif « contextualisé », « à visage humain », en dialogue et « en contact avec les gens », élaboré « à partir de leurs sentiments et de leurs significations » : « Tu ne peux pas travailler seule dans des lieux comme celui-ci. Si tu veux monter un projet différent, il faut que ça soit avec les autres (...). Tu ne peux pas éduquer sans penser aux gens (...), sans les connaître ». Une sensibilité qui suppose « aller à la rencontre des gens (...), se donner le temps pour le faire », surtout quand le contact semble plus difficile, et qui suppose également un apprentissage de la part de l'équipe. Non pas seulement apprendre des pratiques – de mise en relation, d'écoute envers les gens – mais apprendre l'approche elle-même, en tant que nouvelle façon de faire :

Cecilia-I : Quand tu vois qu'ils [les parents] arrivent parfois en faisant la gueule... Au lieu de mettre des barrières et de nous protéger ou de croire qu'ils ont quelque chose contre nous, c'est au contraire faire l'effort de se montrer ouverte pour qu'ils puissent s'exprimer et nous raconter ce qui leur arrive.

* * *

Cecilia-I : (...) Que les gens qui sont ici [les éducatrices] sachent que ce JE... n'est pas si rare, si bizarre que ça (elle rit), qu'il y en a plein d'autres qui font pareil (...). Alors ça a été aussi un apprentissage, que les filles [les éducatrices] puissent voir que dans d'autres lieux on fait la même chose, qu'on a des choses en commun avec d'autres.

Dans le même sens, à l'occasion de l'entretien collectif les éducatrices soulignent les différences avec d'autres réalités, tant publiques que privées. Plus que de directives d'ordre normatif ou politique, ce sont « les personnes qui dirigent » les structures d'accueil ainsi que « leurs visions sur ce qu'est un JE » qui ferait la différence. D'une part, c'est la critique d'une vision restreinte des structures d'accueil « seulement comme un service pour les mères qui travaillent, mais pas comme un lieu éducatif » (Flor). Et d'autre part, notamment par rapport aux JE privés, le fait « qu'ils ne cherchent qu'à s'enrichir (...), tout en donnant une fausse sécurité aux familles par la voie des aspects (...) comme l'infrastructure » (Flor), c'est-à-dire sur la mise en avant des aspects secondaires.

Mais la critique fondamentale adressée aux structures privées tient au « manque de communication » avec les familles, le contact avec leur quotidienneté, les « petits détails de tous les jours » dont la connaissance est jugée fondamentale pour favoriser les apprentissages et le bien-être des enfants. C'est l'importance de se « tenir au courant » du vécu des familles, et ce notamment dans le cadre de l'interaction quotidienne spontanée et informelle, par exemple au moment de l'arrivée matinale :

Flor : Moi par exemple j'étais stagiaire dans un JE privé, et je n'ai jamais connu les familles (...). C'est si bête que ça : dans l'autre lieu, je ne pouvais pas recevoir les enfants, c'était la “responsable officielle” qui devait le faire. Alors qu'ici (...), je peux me placer devant la porte pour les saluer, leur demander (...) s'il ont passé une bonne nuit, ou comment va la famille... Et donc je peux me faire une idée de comment ça va se passer avec l'enfant pendant la journée, parce que ce sont des éléments super importants pour les apprentissages et pour le bien-être de l'enfant (...) de savoir s'il y a eu un souci la veille ou un truc comme ça (...).

Pablo : Et vous avez le temps (...) pour tous ces petits détails, ces conversations... ?

Flor : Et bien, moi je vois ça tous les jours, le matin... [d'autres acquiescent].

Francisca : Même moi [en tant que femme de ménage], parce que je suis toujours devant la porte en saluant, et les mamans me racontent des trucs, comment ça va... On interagit beaucoup avec les parents quoi [d'autres acquiescent].

Comme pour d'autres expériences analysées, l'approche communautaire tient aussi à l'importance d'utiliser les espaces locaux en tant que ressources éducatives valables pour le travail pédagogique. Ils sont envisagés comme des lieux de rencontre où les enfants peuvent découvrir une palette plus large d'interactions et se faire en même temps reconnaître comme des protagonistes dans la vie du quartier :

Cecilia : Je pense que c'est une énorme richesse... Par exemple que le matin tu vas voir les arbres en automne, que tu sors faire une balade et que la communauté voit elle aussi les enfants, on les reconnaît en tant qu'habitants du quartier (...), comme quelque chose d'important. Ou quand on va au marché, quand ils posent des questions aux gens (...), ce genre d'interactions.

On trouve également la référence à des éléments plus formels, tel que le travail en réseau avec d'autres organisations travaillant sur l'enfance, dans le quartier et au-delà. C'est d'une part l'enjeu d'articuler, d'encourager et de rendre visible les divers efforts des organisations qui partagent des intérêts communs. Mais c'est aussi le désir de s'étayer mutuellement, de partager, de se reconnaître et s'accompagner « dans le même rêve », celui d'une « éducation populaire » mais aussi d'un *empowerment* des acteurs locaux. Une rhétorique utopique commence à se dessiner, en évoquant la « croyance » qu'il faut détenir pour persévérer dans la tâche développée :

Paola : Oui, nous participons d'un réseau d'organisations locales, pour... nous encourager ensemble, entre tous, et puis... Pour nous montrer devant la communauté, pour montrer le fait que nous sommes capables d'accomplir... ben, plein de choses [rires].

Lorena : C'est un peu pour rendre visible le travail que...

Paola : Voilà. Ou le fait que dans la commune il y a (...) des gens qui se réunissent, avec des inquiétudes... pas si différentes... Et qu'au but du compte nous réalisons que nous avons les mêmes intérêts, de soutenir les gens... Par exemple ce réseau rassemble des personnes âgées, des femmes, une association culturelle... une association de cyclistes... tu vois ? Et ils cherchent tous... que chacun puisse croire... euh, en soi-même, et donc ce qu'ils peuvent faire pour la commune (...).

Cecilia : C'est la même chose pour le réseau de JE communautaires dont nous faisons partie [le réseau CEC], qui pour nous est aussi un atout, je veux dire, de savoir qu'ailleurs il y a des gens qui croient les mêmes choses que nous, de nous sentir... accompagnées, que nous ne sommes pas si perdues, pas si folles [quelques rires] (...), que les choses que l'ont fait ont un écho (...), que nous pouvons échanger avec autrui, des outils, je ne sais pas, des méthodologies... Alors, cette participation en réseaux, moi je pense que ça nous fait grandir aussi, nous développer... Et puis c'est quelque chose (...) qui fait partie de cette utopie, parce que l'éducation pour nous... Enfin, je pense qu'il faut y croire, il faut rêver... parce que sinon ça devient ennuyant quoi... si l'on n'y croie pas...

Paola : Je pensé que ça c'est fondamental (...), c'est pour ça que les gens qui sont là se maintiennent, moi je pense... Parce qu'ils se sont rendus compte qu'ils n'étaient pas seuls (...) à croire dans des choses impossibles (...). Et puis cette équipe, qui s'intéresse aux autres, que l'on s'entend bien, qu'on a toutes... le même rêve... Que nous sommes capables de nous imaginer... pleine des choses.

3.2 La quête et la promotion de l'implication parentale

La mise en avant d'une approche globale valorisant le « rôle éducatif des familles » structure en grande partie le développement de l'entretien. C'est l'un des premiers éléments évoqués concernant les particularités de la structure : « Ici ce n'est pas la même éducation [qu'ailleurs], parce qu'ici on travaille avec les familles » ; « On essaie de les soutenir », ou lieu de concevoir le JE « juste comme un lieu où les parents laissent leurs enfants parce qu'il faut aller travailler ». Ce qui n'est pas sans importance du moment que l'on accepte que « le

premier espace éducatif de l'enfant c'est ça maison... Donc, quoi de mieux que de travailler ensemble » (Flor). Ces propos se déclineront tout au long de l'entretien sur des aspects plus fins, en relation avec la dynamique participative qui est développée.

Un premier de ces aspects est la mise en avant d'une attitude de valorisation et de respect « de la dignité et de l'importance de tous », de la « sagesse » et des savoirs inhérents à chaque personne. Les éducatrices soulignent dans ce sens l'importance de ne pas établir ni afficher des hiérarchisations entre pratiques et connaissances profanes (domestiques, familiales) et « expertes »¹⁶².

A partir de cette approche, tous les adultes concernés sont appelés à contribuer à partir de leurs propres savoirs et expériences – leur « sagesse », dans un sens différent des « connaissances savantes » –, les partager, les mettre au service du projet par la voie d'activités et d'instances diverses. Les éducatrices font allusion par exemple aux moments dans lesquels des parents sont invités à venir raconter aux enfants leurs métiers. Une autre invitation toute particulière s'adresse à des familles immigrées pour qu'elles viennent « raconter leur histoire » et parler de leur pays, leurs traditions et leurs coutumes. Pour les éducatrices il s'agit d'une démarche qui favorise « l'éducation à la diversité », déjà évoquée à l'occasion de la « réunion de la Communauté d'apprentissage » en tant qu'élément central du projet éducatif : « Nous valorisons et nous légitimons l'individualité et les différences de chaque famille », ce qui serait perçu également par les enfants, notamment quand les protagonistes de ce type d'expériences sont leurs propres familles ou parents.

En ce sens, ce n'est pas seulement l'intérêt éducatif que ces moments peuvent avoir pour les enfants qui est souligné. C'est aussi l'intérêt pour les responsables de configurer des espaces « d'intégration » des personnes et des groupes, de valorisation de leur richesse et diversité :

- Paola : Moi je pense... En fait, non, ce n'est pas *ce que je pense*, c'est ce que j'ai vu, c'est ce que l'on fait : ici nous considérons que toutes les personnes sont importantes, avec des capacités, avec une sagesse, diverse, dans chaque personne (...), alors ce que nous cherchons... c'est à favoriser cela, que ça puisse sortir, que les gens valorisent cela en eux-mêmes, chez les autres, les enfants, les familles, la communauté...
- Lorena : C'est de reconnaître la singularité de chacun...
- Paola : Voilà...
- Pablo : Mais alors, dans d'autres lieux... ça ne se produit pas ?
- Paola : Non, c'est-à-dire... J'ai pas trop d'expérience (...), mais ce que tu vois ailleurs c'est plutôt... des relations plus... comment dire...
- Lorena : Plus hiérarchisées...
- Paola : Voilà... Et ségréguées, genre, la famille d'un côté, les enfants d'un autre, et puis dans les équipes pédagogiques... Enfin, trop des différences, on ne partage pas (...), les relations sont trop hiérarchisées... Euh, j'sais pas mais j'oserais dire que ce n'est pas partout que l'on valorise les gens pour le simple fait d'être des personnes, et ici... c'est ça qui est le plus important, ce n'est pas pour avoir plus de connaissances qu'une personne est plus importante qu'une autre (...).

La « considération du rôle éducatif des familles » veut également dire « accueil » des familles, dans le sens notamment d'un accompagnement et d'un soutien dans des moments ou dans des processus difficiles. C'est la volonté d'agir sur des domaines qui échappent aux démarches habituelles auprès des enfants. Et ce, soit suite à une demande explicite des adultes concernés, soit de leur propre initiative. Cette volonté est animée par une conception de l'éducation comme relevant non seulement des aspects pédagogiques ou de l'apprentissage formel, mais également du bien-être des enfants, de leur « qualité de vie » dans tous les aspects, notamment domestiques :

¹⁶² Or nous verrons plus loin que l'absence de hiérarchisation ne veut pas dire pour autant absence de différences.

Cecilia : Pour moi, ce qui fait la différence en tant que « centre communautaire » (...) c'est que quand nous accueillons l'enfant, nous accueillons en même temps la famille, et nous soutenons cette famille, tu vois ? Quand... J'sais pas, quand une personne arrive et tu vois qu'elle ne va pas bien, euh... tu poses la question, et les gens ont assez confiance pour te dire, "En fait ça va pas du tout, j'ai un gros souci"... Et ils font appel à nous... Et nous, nous avons accompagné des processus... bien difficiles avec les gens quoi... Et pour moi... ça fait une sacrée différence quoi... Qu'une stagiaire mette sa voiture à disposition pour aller chercher une femme dans sa maison parce qu'elle est en train de subir la violence de son mari (...), ou que l'on discute avec un couple qui n'arrive pas à s'entendre au tribunal au sujet de la violence à la maison (...), ce genre de choses, je pense que tu ne les vois pas partout ailleurs. Et pourquoi, et bien parce que nous croyons que l'éducation va au-delà du pédagogique, ce n'est pas que les apprentissages, disons, intellectuels (...), c'est quelque chose en rapport avec la vie toute entière de chacun (...), la qualité de vie, parce que pour nous il est évident que si l'enfant dispose des conditions favorables (...), qu'il est accompagné et que sa famille dispose des outils pour l'aider, et bien il va apprendre bien plus que celui qui ne dispose pas de ces conditions !

Or, ces démarches de soutien et d'accompagnement envers les familles, ainsi que les actions les plus quotidiennes de *care* concernant les enfants, doivent s'accompagner d'une attitude de respect, cherchant à placer le dialogue avant l'assistance :

Cecilia : Il s'agit de considérer l'autre comme un égal, pas comme quelqu'un qu'il faudrait tout simplement assister, mais comme quelqu'un avec qui il faut dialoguer, auquel il faut d'abord demander ce qu'il veut... Et à partir des détails : si tu vas essuyer le nez d'un enfant, et bien, demande-lui d'abord s'il est d'accord avec ça ! (...). Parce que nous voyons les familles comme des égaux, pas comme "les pauvres ignorants" qu'il faut transformer, mais comme les premiers éducateurs de leurs enfants.

C'est « un regard intégral sur les familles » (Lorena) qui constitue pour les éducatrices l'une des composantes essentielles de l'approche spécifique la structure. Ce regard se traduit et s'observe dans des pratiques et d'attitudes de personnes concrètes, puisqu'il va au-delà des normes et des orientations abstraites « que bien d'autres dissident partager ». C'est autant un regard « humanisant », qui cherche à « redonner leur dignité aux gens », à l'opposé des postures impersonnelles et assistencialistes de la plupart des services publics et sociaux :

Lorena : Parfois les gens arrivent avec peur, par exemple de ne pas remplir les conditions d'acceptation dans la structure, selon les critères de qualification concernant la vulnérabilité (...), parce que parfois, devant les services sociaux, les gens pensent que l'on est en train de leur faire une faveur (...), qu'ils n'ont pas le droit à la parole (...), et ils s'habituent à ça (...), alors qu'ici je pense que le regard est différent, euh... Qu'on regarde la personne qui est en face de nous, et non pas son apparence (...), l'autre tel qu'il est (...). C'est le regard qui est différent (...), parce que le reste, les politiques et les directrices, ce sont un peu les mêmes partout, ce qui fait la différence c'est la façon de travailler en concret avec les familles.

3.3 Une sous-culture de résistance

Greffés tout au long de la conversation, nous trouvons des éléments de ce qui constituerait la sous-culture spécifique du lieu d'accueil : une sous-culture pour ainsi dire de résistance face aux modèles hégémoniques valorisés de façon relativement transversale par la culture de masse, colonisés à leur tour par l'influence de contenus médiatiques notamment étrangers.

Il s'agit d'une posture ou approche qui refuse les manifestations « somptueuses et à la mode », ce qui est « tendance », la violence et superficialité des dessins animés, les dangers de la « malbouffe ». A leur place, ce qui cherche à être érigé ce sont les expressions de la culture « proprement chilienne »¹⁶³ mais également des peuples originaires, l'importance de ce qui est « simple et austère » ainsi que l'intérêt de développer des conduites « saines », en particulier en ce qui concerne l'alimentation. Nous verrons plus loin que ces postures ne sont pas sans conséquences en ce qui concerne l'identification de limites à la participation :

¹⁶³ Expressions incarnées par exemple dans le legs des chanteurs populaires et traditionnels des années 60 et 70, dont des images sont affichés dans différents espaces du JE.

- Lorena : (...) C'est aussi un peu le pari du JE... d'enrichir la culture chilienne, parce qu'en même temps nous invitons des gens d'autres cultures [comme des immigrés ou des gens appartenant à des peuples originaires] pour qu'ils viennent nous parler de leur vie... Et je pense que c'est d'une énorme richesse, que l'on ne voit pas par exemple à la TV...
- Francisca : Voilà... Et puis la simplicité, l'austérité... ! Que quand on fait des présentations, l'on ne demande pas aux parents que les enfants viennent avec les gros costumes chers et tout, genre pour se distinguer des autres... mais que ça soit le plus simple possible...
- Lorena : Valoriser ce qui est simple...
- Francisca : Voilà... Et puis ne pas s'obnubiler avec la chanson du moment (...), ou ce qui est tendance (...), pour moi ça c'est très important aussi.

3.4 L'importance et le souci du groupe

« C'est le groupe humain qui travaille ici qui fait de ce lieu un lieu spécial » (Perla). A plusieurs reprises, les interviewées soulèvent l'importance de la propre équipe pédagogique, les éducatrices qui la composent et leur « esprit collectif ».

Un esprit qui s'exprime tout d'abord dans l'attitude de sollicitude des membres envers elles-mêmes. Aussi, « l'accueil » adressé aux parents, surtout en termes de proximité et de traitement affectif qui est affiché, ne serait pas sans connexion avec « l'affection » que les éducatrices portent les unes sur les autres ; une « bonne ambiance » favorable et nécessaire pour un « bon travail » avec les enfants.

Dans les extraits qui suivent, ce sont bien les émotions et l'affectivité du groupe qui sont mises en avant en tant qu'éléments qui nourrissent le sens du travail développé. Ce n'est pas inintéressant que l'allusion à cette dimension affective est suivie de propos qui parlent d'une certaine « croyance », d'un idéal partagé et d'une vision du monde concernant le sens de la tâche effectuée :

- Flor : Je pense que le plus important... c'est le groupe humain de travail (...). Parce que nous... euh, mois quand je suis arrivée... après la première journée, je sentais déjà les larmes monter aux yeux, tellement c'était agréable, tellement ça faisait chaud au cœur... La façon de se saluer, la façon d'être avec l'autre... Parce que le matin, en arrivant, nous nous embrassons (...), et quoi de plus important que de s'embrasser avec tes collègues de travail ! (...), pour ensuite retourner tout ce bon esprit aux enfants, c'est très important... Je veux dire, c'est très important que le groupe aille bien, de façon à pouvoir donner une bonne éducation (...). Et puis aussi par rapport aux parents, parce que parfois l'on pense [elle fait référence aux JE privés] que les parents n'ont pas des soucis (...), mais souvent c'est parce que tu ne leur pose même pas la question (...). C'est pour ça l'importance de l'accueil, de la bonne ambiance (...), comme ça t'es capable de construire ensemble avec ton équipe, dans la même direction (...), parce que je pense que nous sommes toutes sur la même longueur d'onde...
- Paola : Nous croyons en quelque chose (...). Je veux dire, je suis allée faire mon stage ailleurs, j'aurais pu m'en aller, oublier... Mais je me suis accrochée quoi, avec le fait de croire aux gens, aux enfants, aux familles (...), tout ce dont ils sont capables ! (...). Moi je crois aveuglement à ce projet.

Dans les propos précédents, la sollicitude et l'attention (le *care*) portées par les éducatrices sur elles-mêmes semble bien constituer un élément important définissant une approche différente sur le travail développé. Mais les allusions des éducatrices concernant l'importance du groupe renvoient à des éléments autres que la seule existence d'une « ambiance affective ». Les possibilités de développement personnel semblent également avoir une place centrale. Il s'agit donc de se soucier non seulement de maintenir une « atmosphère » de travail aimable, cohérente avec les valeurs qui cherchent à être « transmises » aux enfants, mais également de prendre en compte les besoins d'apprentissage et de formation spécifique à chaque membre et de mettre en valeur l'expertise et le savoir faire de chacune :

Cecilia-I : Le JE se présente comme une expérience dans laquelle nous pouvons tous nous développer, il n'y a pas de "plafond" au-delà duquel ce n'est plus possible d'avancer... Nous essayons d'ouvrir des possibilités pour que les filles puissent faire d'autres choses, des ateliers, dans le même quartier... Avec d'autres organisations et groupes de femmes... Donc il y a un apprentissage qui à un moment donné est transféré aussi au reste, aux familles (...). Alors c'est un regard... solidaire, de comment je peux faire pour partager ce que je sais (...). Il ne s'agit pas de que toutes sachent faire tout (...), mais comment je mets à la disposition des autres ce que je sais.

* * *

Jocelyn : Pour moi... Moi je suis arrivée en tant que maman, euh... Et la possibilité de grandir, les opportunités qu'on te donne en tant que personne... pour te développer, tu ne trouves pas ça dans d'autres lieux (...). Dans le fait de se sentir accueillie... Dans la possibilité de s'exprimer librement, de donner ton avis, d'apporter avec tes idées (...), tous cela ça m'a beaucoup aidé.

3.5 D'autres composantes : Contextualisation des apprentissages, droits des enfants et posture religieuse

A l'occasion de la « réunion de la Communauté d'apprentissage », les éducatrices évoquent d'autres composantes du projet éducatif qu'elles ne développent pas au moment de l'entretien collectif, mais qu'il me semble pertinent d'explicitier afin de mieux comprendre les orientations derrière la présence du modèle participatif analysé plus loin.

Il s'agit d'abord de l'existence d'une approche pédagogique appelée à répondre au contexte « réel » des familles. Les « contenus éducatifs » travaillés doivent dans ce sens trouver un écho dans les expériences quotidiennes des enfants, un *background* sur lequel les ériger en tant qu'apprentissages « significatifs ». Or pendant la conversation, la mise en place effective de cette approche semble ne pas être évidente pour les éducatrices et la directrice encourage le débat. L'une d'entre elles souligne les transformations du curriculum préscolaire à niveaux national, à partir desquelles l'enfant est considéré comme acteur actif de ces apprentissages¹⁶⁴. Une autre rappelle ensuite le caractère théorique de ces considérations et pose la question des expressions concrètes du principe au sein du JE.

Le groupe s'accorde sur l'attention portée aux processus personnels et singuliers d'apprentissage – « l'on ne force pas tous les enfants à faire en même temps les mêmes choses ». Elles soulignent également la présence d'un modèle qui privilégie les choix des enfants eux-mêmes sur les matériels et les ressources utilisés. Ce dernier élément est mis en relation avec l'importance centrale de la formation de l'autonomie, dans le sens de prendre en compte le point de vue des enfants dans un cadre de respect – ce qui n'est autre chose qu'« aimer les enfants » : « Ici les enfants se sentent aimés, pris en compte, ils se sentent importants » (Francisca). Cette mise en avant de l'autonomie est liée à son tour à l'importance centrale d'une « perspective des droits » dans le travail développé : « Nos enfants ont conscience de leurs droits » (Perla).

Finalement, ce sont les orientations confessionnelles de la structure qui font l'objet d'une discussion à l'occasion de cette réunion. Les éducatrices explicitent la présence d'une orientation chrétienne – catholique « qui essaie de ne pas imposer une seule vision et de favoriser des valeurs universelles et familiales » en restant ouvertes à l'accueil « d'autres tendances » ; c'est-à-dire dans une posture qu'elles qualifient d'« œcuménique ». Cette orientation s'exprime notamment par la présence de quelques moments de prière collective avec les enfants, par exemple avant les repas. D'autres expressions, comme pendant les fêtes

¹⁶⁴ L'allusion semble renvoyer aux principes des *Bases Curriculares de la Educación Parvularia* (cf. Chapitre III).

de Noël, seraient maintenant limitées de façon à afficher une posture plus neutre¹⁶⁵. Mais une certaine inquiétude persiste par rapport au vécu des enfants dont les familles ne partagent pas l'orientation de base ou qui en détiennent une autre.

4. Modalités et enjeux de la participation

Dans d'autres structures visitées, les éducatrices ont apporté des références plus riches et détaillées concernant les différents moments et modalités de participation parentale. Dans le cas de ce centre, et bien que ces descriptions ne soient pas pour autant absentes, le groupe s'est attardé notamment sur le sens attribué à une participation conçue en termes larges comme « implication des parents » ainsi que sur les déterminants, limites, risques et atouts de celle-ci.

4.1 Sens, expressions et atouts de la participation parentale

Les propos du groupe concernant les significations diverses de cette participation démarrent avec des propos généraux de l'assistante sociale (Lorena) sur les attentes envers les parents : qu'ils « aient conscience » – c'est quelque chose qu'il faut rappeler, sur laquelle il faut « insister, attirer l'attention » – de l'importance de la dimension éducative du lieu, au-delà de la simple fonction de garde, et en conséquence « l'invitation à qu'ils s'y joignent, qu'ils viennent, qu'ils maintiennent le lien ».

D'autres éléments généraux sont développés ensuite sur l'orientation de l'approche participative dans son ensemble : « travailler coude à coude avec les parents », « que les parents deviennent protagonistes, que l'on puisse renforcer à la maison ce que l'on apprend ici » (Jocelyn), et « laisser toujours la porte ouverte » pour qu'ils puissent s'investir (Perla). Ce dernier élément concernant « l'ouverture » du lieu émerge par ailleurs comme orientation transversale commune à toutes les structures analysées. Selon les éducatrices, une orientation bien valorisée par les parents eux-mêmes, à partir du constat que « dans bien d'autres lieux c'est le contraire, les parents trouvent les portes fermées (...) ; alors qu'ici, ils peuvent venir quand ils veulent (...), pour [entre autres] collaborer dans une expérience éducative » (Perla).

Quelles sortes d'expérience ? C'est d'une part l'accompagnement des enfants « à la maison » (réalisation de devoirs et d'activités guidées), mais aussi des moments occasionnels et peu structurés de visite ou de permanence de quelques parents juste après l'arrivée matinale :

- Flor : (...) Et puis elles [les mères] ne partent pas tout de suite, elles prennent leur temps...
Jocelyn : Voilà, elles restent un petit moment...
Pablo : D'accord, donc elles peuvent rester un peu... Pour la première activité par exemple ?
Plusieurs : Oui... (silence).
Jocelyn : Ben... En général elles ne restent pas pour la première activité, à cause du travail et tout, mais...
Plusieurs : Mais pour le «bonjour» [la salutation matinale dans la salle].

On trouve également des références variées à des activités plus précises réalisées dans le centre lui-même : des présentations des métiers des parents dans une classe ; une activité liturgique à l'occasion de la Semaine Sainte ; une exposition de gastronomies typiques de différentes cultures ; la collaboration dans des ateliers de cuisine avec les enfants. Bref, des moments dont la dimension éducative est certes présente, mais pour lesquels les éducatrices préfèrent l'appellation de « rencontres significatives » au lieu du terme « pédagogiques »,

¹⁶⁵ Selon l'avis des parents (voir infra).

puisqu'ils relèvent de la rencontre entre enfants et communauté avec des éléments propres au contexte proche.

Qu'est-ce que l'on cherche avec la participation des parents, avec cette « implication » sous la forme d'une présence plus ou moins floue ? Le « bénéfice » le plus facilement repérable concerne le bien-être de l'enfant. Non pas – ou pas seulement – en termes d'une performance éducative améliorée. Cette dimension pourrait en effet bien se déduire d'un ensemble d'autres remarques des responsables, mais elle ne constitue pas le centre des raisons explicitées suite à la question directe sur les avantages de la participation.

En revanche, c'est plutôt l'image d'un *changement de vision* qui peut se produire chez les parents concernant l'importance de l'éducation préscolaire pour l'enfant ainsi que de l'enfant lui-même. Parce que l'accompagnement des moments et des activités peut constituer un moment de réflexion sur leurs propres pratiques, les manques ou « défauts » de l'éducation parentale, les aspects susceptibles d'être améliorés, l'importance des rôles parentaux. Et pour l'enfant en contrepartie, le fait qu'il puisse « voir » sa famille présente, « faisant des choses » avec lui ou pour lui, ne peut que renforcer son estime de soi, le sentiment d'être valorisé :

- Francisca : C'est-à-dire qu'en participant (...) tu commences à voir l'enfant autrement (...), l'importance de son éducation et tout...
- Jocelyn : Et pour l'enfant, quand il voit sa famille ici il se sent important, et il sent que sa famille est importante aussi...!
- Flor : (...) Du coup si t'es maman et la tante te dit, "Il faut faire cela avec le gamin à la maison", je ne sais pas, un truc manuel... Je ne suis pas maman (...), mais j'imagine que ça doit être chouette !
- Francisca : Ben oui c'est trop bien quand tu fais... Par exemple, faire quelque chose *pour* eux, genre un petit bonhomme pour qu'ils travaillent avec ou je ne sais pas quoi... Parce que, "C'est papa ou maman qui l'a fait", ça c'est très important pour eux ! (...). Que l'enfant ressente que sa famille se soucie de lui... Pas seulement en apportant des matériaux mais... en *faisant* des choses... pour lui, et après il peut montrer ça, avec fierté quoi !, genre, "C'est maman qui l'a fait !"
- Flor : Et puis aussi avec ce genre de choses (...), ce sont les familles aussi... qui se sentent valorisées quoi. Alors c'est un bénéfice direct pour (...) les familles aussi ; je veux dire, si tu veux travailler l'estime de soi (...), comment la favoriser chez les enfants et tout, et bien, avec ce genre de choses tu peux commencer une réflexion... Et en tant que parent tu peux te demander, "Et comment je fais, moi ? Quelles choses je pourrais faire mieux, dans quelles choses je me trompe peut-être", ou bien "Mais qu'est-ce que je suis important pour lui !"... Alors ce sont des choses qui profitent aux enfants, mais... Mais aux familles aussi, et à toutes les personnes qui accompagnent l'enfant.
- Lorena : Voilà, c'est une invitation à leur développement aussi.

4.2 Déterminants, risques et limites de la participation

Quels sont les déterminants de la participation ? Pourquoi des parents ne participent-ils pas, ne s'investissent-ils pas ? Les raisons avancées par le groupe oscillent pour la plupart entre la considération de particularités individuelles et la prise en compte d'un cadre sociétal global « contraire » à la participation. D'où l'importance de travailler cet aspect, de « donner des opportunités et de l'espace »¹⁶⁶, toute en ayant conscience qu'il s'agit d'un mouvement à contre-courant des dynamiques structurelles de la société.

¹⁶⁶ Plus loin, la directrice cherche à préciser le sens de ce mouvement en soulignant « qu'il s'agit plutôt de se mettre d'accord ensemble et de "générer des conditions" (...), puisque dire que c'est "nous" qui "donnons des opportunités", mais je trouve ça bien autoritaire quand même ».

Certains parents sont « motivés », d'autres « n'osent pas », d'autres encore « abandonnent » parce qu'ils n'ont pas « des opportunités » : la toute première intervention sur le sujet reflète la complexité des possibles « causes » de « l'absence » de participation, ainsi qu'une certaine gêne dans l'élaboration du discours :

- Jocelyn : J'sais pas, j'ai l'impression qu'il y a des tas des parents qui veulent participer, qui sont... très intégrés, préoccupés de l'éducation de leurs enfants... Et d'autres qui participent moins... j'sais pas si... Pas parce qu'ils sont moins intéressés, mais... euh, comment dire, comment l'expliquer... Peut-être parce que parfois tu restes enfermé chez toi, dans... tes cercles, alors tu laisses la responsabilité... aux autres... Parce que jamais tu t'es investie, ou parce qu'on t'a jamais fait une place, alors tu te maintiens à la marge... Parfois... il y a des parents qui n'osent pas. Je ne crois pas que ça soit parce qu'ils ne s'intéressent pas...
- Pablo : Ils n'osent pas...
- Jocelyn : Ben voilà, je veux dire en grand partie ils n'osent pas, parce qu'ils sont plus timides (...), et puis après ils s'intègrent, petit à petit, ils se dégourdissent.
- Lorena : C'est important ça, la timidité, parce que peut-être qu'ils pensent qu'ils n'ont pas le droit de participer, ils se sont habitués à ça (...), c'est peut-être pour ça qu'ils ont du mal, au début.

Lors d'un des premiers cadrages de la discussion, la directrice souligne l'existence de différents « niveaux » de participation et de « groupes » de parents : un petit groupe de personnes les plus investies¹⁶⁷ ; un autre « intermédiaire », qui participe de temps en temps, dont les membres « sentent qu'ils peuvent participer » – il y aurait donc une perception d'opportunité offerte ; et finalement « ceux qui ont du mal » soit par manque de temps, soit pour d'autres raisons liées à leur personnalité. Mais le plus important est le fait de souligner le caractère *processuel* de la participation : celle-ci requiert une connaissance progressive du lieu et notamment des personnes, dont l'importance est cruciale parce qu'ils peuvent générer (ou pas) différents degrés d'*adhésion*, dans le sens d'un sentiment d'appartenance au projet et de confiance et proximité avec ses membres – sentiments qui peuvent d'ailleurs varier au fil du temps. Ces remarques contribuent à nuancer les propos trop axés sur « l'incitation » à la participation : bien que l'on puisse « prévenir » les gens sur son importance et « faire des appels » à la participation, on ne peut pas l'imposer ou la décréter :

- Cecilia : Les gens commencent à participer après un certain temps (...). Une personne qui arrive ici, peut-être qu'elle pense d'abord... que c'est un JE comme les autres (...), pour faire garder les enfants mais qu'elle n'en fait pas partie, qu'elle n'a pas le droit d'en faire partie (...). Alors dans le processus, dans la dynamique de nous connaître... Parce qu'il y a aussi (...) des personnes qui provoquent... euh, plus d'adhésion que d'autres, tu vois ? Alors peut-être que la première année je ne participe pas trop... Mais l'année suivante, peut-être avec une autre tante je vais me sentir plus à l'aise, plus motivée, plus en confiance, j'sais pas, parce qu'en même temps on n'est pas obligé d'avoir confiance en tout le monde de la même façon... Et moi je pense que c'est ça ce qui arrive aux familles, elles arrivent, elles commencent à se repérer et puis, ensuite... elles s'engagent. Mais après ! Et ça dépend aussi du fait de trouver quelqu'un, et je pense que nous sommes très importantes dans tout ça, nous pouvons faire qu'une personne se soustrait et qu'elle reste chez elle, ou bien qu'elle vienne, qu'elle collabore (...).

Dans le discours de la directrice sur le sujet l'on repère également une sorte d'acceptation : « Les gens ne sont pas tous pareils », ce pourquoi toutes les éducatrices ne suscitent pas le même degré d'adhésion, d'empathie, de confiance, et que l'on ne peut pas forcer la participation. Bien que le même discours sur « le respect de la liberté de chacun » ait pu être repéré dans un jardin d'enfant similaire¹⁶⁸, les propos de cette directrice semblent moins contraignants quant à l'existence d'une obligation de participer :

- Cecilia : Ça n'arrive pas avec tous les gens, parce que nous ne sommes pas tous pareils ! Et si pour quelqu'un ça n'a pas d'intérêt, et bien il y a pas de souci ! C'est vrai, l'on répète toujours que « la famille

¹⁶⁷ L'équipe fait référence à l'existence d'un « groupe d'appui » de parents plus ou moins organisés pour collaborer de façon soutenue avec les éducatrices ; ce que les parents développent plus largement à l'occasion de leur entretien (voir infra).

¹⁶⁸ Voir la monographie du JE « Alicura ».

ce sont les premiers éducateurs, il faut qu'elle soit avec l'enfant"... Mais il y a des gens qui vont si mal qu'ils ne sont même pas disponibles pour eux-mêmes, alors comment exiger qu'ils soient avec leurs enfants !? (...). Alors, ils ont le droit à ne pas y être... Et peut-être que cela nécessite un processus et... et s'ils le veulent, on va les accompagner dans ça, mais on peut pas forcer, nous pouvons ouvrir des portes... mais après ça dépend de chacun (...). Alors j'suis pas d'accord avec... Genre, "la famille est importante, donc elles doivent *toutes* participer"... Parce que je ne pense pas que ça soit par décret que les gens participent.

Comment sont définis les espaces de participation ? Se peut-il que les parents prennent l'*initiative* ? Un mot clé qui semble préciser l'identification non seulement de différents « niveaux » de participation, mais également de formes de participation « vraie », « réelle », « idéale » ou « pure ».

La plupart des parents participent « quand on leur demande de le faire », quand « on leur dit de venir ou de collaborer » ; des parents qui prennent l'initiative, « c'est une exception ». Pourtant c'est bien ce modèle « idéal » que les éducatrices dissument poursuivre et encourager. Les entraves, ce sont notamment des « habitudes sociales » auquel le groupe fait allusion tout au long de l'entretien : des prédispositions et des préjugés, observables dans différents domaines, qui n'encouragent pas l'initiative des gens ; des modes de faire collectifs qui ne favorisent pas l'*empowerment* des personnes ou des groupes locaux ; des logiques contraires à l'expression des droits citoyens. Et en liaison avec ces déterminants structurels, contraires au développement d'une « vraie » participation, il y aurait en même temps des processus inachevés de « prise de conscience » : les parents « n'arrivent pas encore à réaliser » que « l'idéal » serait « qu'ils prennent eux-mêmes les décisions », parce qu'ils ont « le droit » de le faire :

Cecilia : Parce que nous sommes trop habitués (...) à être des bénéficiaires. Moi je pense que ce sont des expressions de la société (...), qu'il y a pas trop de liberté pour faire ce que tu veux... Or, c'est justement dans cette direction que l'on voudrait aller, à ce que la participation des parents aille au-delà de ce que nous on leur dit de faire... Je veux dire, l'idéal ça serait que les familles aient des initiatives discutées avec nous (...). Mais encore une fois, ça c'est en rapport avec la façon dont on est habitué à faire les choses.

Francisca : Enfin, c'est un peu la société qui... qui nous structure un peu (...). Par exemple les réunions des parents d'élèves dans les écoles ; euh... Très peu des gens vont exprimer leurs idées... Ils vont tous sembler d'accord avec ce qui dit le maître (...). Ils vont pas dire, "Moi j'ai une idée", parce qu'il y a pas non plus... l'espace pour le faire quoi. Et je pense qu'ici on a ouvert l'espace pour ce genre de choses (...).

* * *

Jocelyn : Moi je pense que les parents comprennent la participation d'une autre façon... Genre, "ce que l'on te demande de faire"... Pas dans la sens de prendre l'initiative (...).

Cecilia : Parce que nous n'avons pas encore atteint ce niveau quoi (...). Si l'on se compare avec d'autres jardins d'enfants, on a quand même un bon niveau de participation. Mais je pense que nous sommes plus... idéalistes, et que nous voudrions atteindre une participation réelle, parce que la participation a plusieurs niveaux, et nous voudrions atteindre un niveau où ce sont les parents qui choisissent, qui décident...

* * *

Jocelyn : C'est quelque chose... qui n'est pas encore bien comprise (...). Parce que quand tu comprends que tu as des droits, tu commences à les exiger et donc à participer ! (...). Mais les gens pensent souvent qu'ils n'ont pas des droits (...).

Tous ces éléments conduisent à l'énonciation de deux dilemmes : les gens « veulent des droits et des libertés, mais ils oublient les devoirs et l'engagement » qui en découlent ; et les espaces « nous les ouvrons, mais comme les gens ne sont pas habitués, ils ont du mal à agir seuls, on fini toujours pour faire à leur place ». C'est la référence à l'existence de « plein de bonnes idées » sans concrétisation :

Cecilia : Parce que la liberté veut dire aussi... disons, un engagement quoi (...). Si tu proposes tes idées, après il faut s'engager ! Voilà ce qui est le plus difficile avec les gens (...). Par exemple une maman qui veut faire des ateliers de vélos avec les enfants (...), j'espère que ça va bien marcher, mais c'est là que les choses se compliquent parfois, dans la concrétisation, parce que... Par exemple l'année dernière, pour les rencontres des familles¹⁶⁹ (...), on leur a laissé préparer quelques rencontres, qu'ils cherchent l'information et qu'ils la travaillent et tout. Mais finalement... euh, de toute façon ils nous cherchaient, genre, "Mais qu'est ce que nous pouvons faire", ou "Nous n'arrivons pas à nous réunir"... Tu vois ? (...). Alors généralement c'est nous qui finissons par gérer la chose... Ce n'est pas l'idéal, mais... C'est encore difficile... qu'ils comprennent ça.

Jusqu'ici, c'est l'entrecroisement des conditions sociales et prédispositions individuelles qui prime comme explication des résistances ou entraves à la participation. Mais des interventions avaient déjà mis en avant l'importance d'un niveau intermédiaire, celui de la structure d'accueil elle-même et des opportunités de participation qu'elle est en mesure d'offrir ou pas. Par exemple, des propos de la mère devenue femme de ménage de la structure, qui souligne les facteurs individuels comme déterminants de la participation – en mettant en avant sa propre expérience et ses attentes de mère « engagée et motivée » –, finissent pour rendre évident l'importance de la structure d'accueil dans la définition des possibilités de participation, dans l'accueil que l'équipe manifeste et les espaces qui sont ouverts :

Francisca : J'avais des bonnes références avant la rentrée de mon fils, je le connaissais déjà le JE (...), plein des choses je les attendais déjà une fois arrivée, j'attendais... savoir ce qu'on allait faire (...), et je voulais participer. Et puis en plus mes petites-filles étaient là, et mes filles [les mères de ces enfants] elles sont très différentes, l'une ne voulait pas s'investir, l'autre même en travaillant se laissait du temps pour le faire, alors je pense que ça dépend beaucoup de chaque personne, sa personnalité (...). Moi ça me plait, j'adore être ici, je me sens très à l'aise, ça a été très importante parce que je me suis senti très accueillie... Même si au début je ne faisais pas partie de l'équipe, je me sentais quand même un peu partie de l'équipe (...), parce qu'elles m'ont fait une place. Alors ça m'a fait participer et maintenant je suis dans l'équipe (...). Et en même temps je suis parent d'élève et je participe aux réunions [elle rit].

Par ailleurs des propos rendent évidente la tension qui apparaît lorsque des parents affichent ou proposent des pratiques dont l'orientation – ou tout au moins l'une de leurs composantes – n'est pas partagée par l'équipe pédagogique. Il s'agit de reconnaître qu'il existe bien des expressions participatives qui peinent à trouver une place dans le cadre de la sous-culture spécifique du lieu d'accueil¹⁷⁰ (voir supra). Pour les éducatrices, c'est le dilemme de se maintenir ouvertes à accueillir des idées « à la base positives », mais qui requièrent une certaine « réorientation », un « complément de vision » au vu de leur mise en forme. L'équipe affirme adopter une posture « franche mais respectueuse », en explicitant leurs avis et en essayant de se mettre à la place des parents ; mais dans leurs propos l'on ne repère gère l'intention de négocier le sens ou la légitimité de ces idées :

Cecilia : (...) Donc, c'est pas facile [la participation]... Et pour nous non plus, qu'est-ce que tu veux, parce que... Je pense que nous sommes assez ouvertes, assez flexibles, mais... Mais il y a des choses par exemple que je mettrais en question, si un parent voulait les faire... De choses que je ne permettrais pas que l'on fasse ici.

Pablo : Comme par exemple... ?

Cecilia : Ben j'sais pas, par exemple... Enfin, pour donner un exemple comme ça, le plus grossier, s'ils nous disent qu'ils veulent faire une présentation ou un spectacle... des personnages de la TV, et qu'ils veulent venir tous déguisés en Mickey Mouse ou, j'sais pas, un truc comme ça... Enfin, j'sais pas mais je ne serais pas disponible pour faire un truc comme ça, et je pense que mes collègues non plus [en s'adressant au groupe], n'est-ce pas ? Alors c'est quelque chose qui dépend de... euh, jusqu'à quel point ils peuvent participer, et jusqu'à quel point nous sommes... ouvertes quoi.

¹⁶⁹ Voir plus loin la présentation de ce dispositif.

¹⁷⁰ Nous voyons donc bien que les éléments d'une sous-culture spécifique déterminent les expressions de la participation. La même problématique s'observe dans d'autres structures analysées ; voir par exemple le cas du PMI « Puertas Abiertas ».

* * *

- Pablo* : Vous parliez tout à l'heure des idées que parfois ne vous paraissent pas très bonnes... Des choses qui peut-être seraient difficiles à accepter comme participation... [Moment de silence].
- Perla* : Oui mais enfin, si ça arrive, on peut également leur dire, "Et si vous changez ça" quoi...
- Flor* : Voilà, je pense que jamais on va leur dire, "Ça c'est pas bien"... (Plusieurs, « Mais bien sûr que non »...).
- Jocelyn* : Tiens, je te donne un exemple. Souvent ils nous demandent de fêter les anniversaires des enfants ici... Alors nous leur demandons que ça soit des choses saines, mais voilà l'autre jour un parent qui arrive avec un sac énorme de bonbons pour tous les enfants... Alors, euh...
- Perla* : "Merci bien mais non merci" [elle rit].
- Jocelyn* : C'est un peu embarrassant, mais en tout cas nous l'expliquons que nous sommes en train de favoriser... un autre type d'alimentation... Alors le papa il a dit, "Bon ben dans ce cas, je le reprends, pas de souci".
- Pablo* : Il l'a bien pris...
- Jocelyn* : Il l'a bien pris... Enfin, moi je me suis dit quand même, ben, "Mince alors"... Mais je ne pouvais pas non plus lui dire, "OK merci" et l'accepter, parce que si finalement on allait le jeter, enfin, autant dire les choses tout de suite quoi (...). Donc voilà, c'est vrai qu'il y a un risque, mais je pense que si nous sommes claires et respectueuses, il ne devrait pas y avoir de problème.
- Flor* : Voilà, et puis nous respectons... Enfin, nous ne nions pas... Je veux dire, puisque nous valorisons et nous respectons les gens, nous respectons et nous valorisons également... leur expérience, leur propre vécu ! Donc, avec l'anecdote des bonbons, je comprends que peut-être pour ce monsieur-là c'était la meilleure des choses pour un anniversaire... Alors, je me mets à sa place et j'essaie de lui dire de la meilleure façon...
- Jocelyn* : Bien sur ! Il s'agit pas de lui dire, "Mais n'importe quoi, on ne mange pas ces choses-là au JE", ça non !
- Flor* : Voilà, on essaie de compléter sa vision, "Vous savez, ici on essaie plutôt de manger ceci... Parce qu'il y a aussi les autres enfants", lui donner toute une série... d'explications, mais pas en lui disant que son idée était mauvaise (...).

Ces exemples servent à ce que le groupe puisse s'étendre non pas seulement sur les entraves, mais également sur les risques de la participation. C'est nettement le cas du pouvoir transféré aux parents. Du moment que des possibilités de participation et d'expression sont ouvertes, que des « outils » leur sont « transmis », « ils disposent de plus d'éléments pour contredire telle ou telle chose (...), pour te remettre en question (...) ou pour exiger leurs droits, et donc pour participer » (Cecilia). Le caractère conflictuel de cette situation n'est en principe pas évident pour le groupe et suscite un bref désaccord, pour ensuite s'entendre sur le fait qu'il s'agit bien d'un des objectifs du projet éducatif du centre : la génération d'une prise de conscience de la part des parents, qui les encourage à revendiquer leurs droits dans d'autres sphères de la vie sociale¹⁷¹ :

- Flor* : (...) Mais je ne pense pas que ça soit un conflit ou un coût ça...
- Cecilia* : Mais enfin moi je pense que oui quoi... Parce que par exemple si dans une rencontre on parle de la maltraitance et puis un parent vient me critiquer parce qu'il pense que quelque chose que j'ai fait c'est de la maltraitance... et bien ça c'est le coût d'aborder le sujet ! Mais bien sûr que oui ! (...).
- Lorena* : Je pense que c'est la forme qu'il faut valoriser... Parce que, quoi de mieux si les gens font comme ça !
- Cecilia* : Voilà !
- Lorena* : Parce que comme ça finalement nous apportons quelque chose à la société (...), dans le fait que nous sommes en train d'éduquer les enfants mais du coup ça retombe sur les parents aussi, tout à fait...
- Cecilia* : Et puis si ensuite ils sont capables d'exiger leurs droits dans un autre contexte, quoi de mieux ! (...). Si nous pouvons contribuer à que les gens fassent valoir leurs droits, enfin...

¹⁷¹ Voir aussi le cas du JE « Illimani ».

Je pense qu'avec ça, nous sommes comblées ! (...). Parce qu'en fait c'est ça ce que nous voulons...

Ayant trouvé un relatif accord sur l'existence de risques ou de conséquences non prévues associées à la participation, la question se pose pour le groupe sur les limites acceptables dans ces situations : Quelles choses peut-on négocier ? Pour quelles choses, même après un moment de négociation, le désaccord peut-il être accepté, voire incorporé dans le cadre d'un compromis ? Pour la directrice, il est tout à fait possible de rester en désaccord avec les parents. Plus que l'adoption forcée d'un consensus, ce qui est important c'est que la possibilité de discussion existe en elle-même, que les discussions se déploient dans un cadre de respect et que, ce faisant, « l'on puisse au moins questionner les parents, les faire réfléchir » :

Cecilia : Ben, si quelqu'un vient me dire, "Écoutez, avec les mêmes éléments que vous m'avez donnés et bla-bla, je pense que vous avez tort quand vous j'sais pas quoi", et bien je lui dis "Mais très bien, je vous invite, réfléchissons y... " !

Pablo : Ça vous est arrivé... ?

Cecilia : Ah mais oui, bien sûr... C'est arrivé, et puis "D'accord, OK, c'est possible, on pourrait revoir ça". Or, si nous n'arrivons pas à nous mettre d'accord... et bien tant pis, nous ne sommes par *obligés* de le faire ! Enfin, si la personne te dit, avec conviction, qu'il pense différemment...

Jocelyn : ... Et que ça marche bien pour lui...

Cecilia : ... Et ça nous est arrivé... "Je suis d'accord, il faut pas frapper les enfants... Mais une petite fessée, ça ne fait pas mal à personne", des trucs comme ça tu vois (...). Donc, il y a des choses où l'on peut bien ne pas être d'accord, et je pense qu'il faut respecter ça (...). Du moment que l'on trouve des espaces pour en discuter, je pense que c'est un progrès. Parce que peut-être que la personne ne va pas penser comme moi, et ce n'est pas ce que je veux non plus, mais au moins qu'elle se mette en question, qu'elle réfléchisse si elle agit bien ou pas quoi.

4.3 Les « Rencontres familiales », une espace de « vraie » participation

Les « Rencontres familiales » constituent pour les éducatrices le dispositif participatif peut-être le plus important de la structure. Ce sont des espaces mixant des exposés, des ateliers et des « groupes de parole » conçus pour discuter avec les parents des thématiques relatives à l'éducation des enfants et aux dynamiques familiales. Ces rencontres ont lieu une fois par mois, le soir, avec une durée de deux heures et demie.

Pour l'équipe, le niveau « le plus élevé » de participation parentale renvoie à des instances où les parents prennent des décisions concernant les activités à réaliser ou bien définissent par eux-mêmes, « de leur propre initiative », le contenu de celles-ci. Ce serait le cas de ces rencontres : étant donné que ce sont les parents eux-mêmes qui définissent leurs intérêts et donc les thématiques à discuter – les éducatrices ayant par la suite la tâche de la préparation et l'animation des sessions – l'équipe pédagogique considère qu'il s'agit bien d'un espace de « participation pure ».

Or, peut-on dénommer « pure » une modalité de participation dont le caractère semble obligatoire pour le groupe concerné ? Bien que les éducatrices n'abordent pas le sujet, nous verrons plus loin qu'il fait l'objet d'une discussion pour les parents : certains d'entre eux se sentent en effet contraints à y participer alors que des situations familiales ou de travail les en empêchent. Dans le même sens, et bien que les sujets de conversation soient établis par les parents eux-mêmes, le fait même de « devoir discuter » ne semble pas faire l'objet d'une

négociation¹⁷². Est-ce que ce dispositif de « participation pure » incarne les attentes de l'ensemble des adultes, ou plutôt des éducatrices ?

C'est la forte valorisation du dispositif qui concentre les propos de l'équipe. Un espace très apprécié notamment parce qu'il remplirait « un vide » important parmi l'ensemble des possibilités de rencontre et d'expression des parents, ainsi qu'en raison de l'approche située et contextualisée à partir de laquelle les éducatrices estiment s'adresser aux gens :

Cecilia : Nous humanisons les sujets, c'est-à-dire on n'aborde pas le problème à partir de la théorie, pas à partir de monsieur le psychologue j'sais pas qui, mais en essayant de faire appel... à leurs expériences, leurs apprentissages, euh... leurs valeurs, nous essayons de... qu'il y ait un apprentissage le plus significatif possible (...). C'est pour ça que les gens valorisent l'espace, malgré les sacrifices (...). Et pour nombre d'entre eux, c'est le seul espace pour parler de ce genre de choses !

En outre, le style « ouvert et participatif » de ces moments – toutes les éducatrices participant à leur préparation et animation – constituerait l'expression palpable du modèle « démocratique », non hiérarchique, de gestion de l'équipe ; modèle qui se transmettrait à son tour aux parents, encourageant leur participation et prise de parole.

Dans le même sens, les « méthodologies participatives » employées permettent pour les éducatrices de produire une ambiance favorable aux échanges, au partage des expériences, en dehors de toute prétention de critique, de jugement ou de mise en question des pratiques spécifiques. C'est la prétention d'établir comme point de départ l'existence d'un savoir présente dans chaque expérience, en évitant tout commentaire stigmatisant qui produirait l'effet contraire, parce que « ce que l'on veut c'est de produire un changement chez la personne ». Cette phrase condense bien la complexité de la démarche : l'on suppose qu'il y a toujours dans chaque parent « une partie de vérité » mais en même temps d'erreur et du négatif, puisque ce que l'on cherche c'est de « produire un changement ». Il y a bien des préjugés – aussi justifiés soient-ils en raison d'une connaissance préalable du contexte – par rapport aux pratiques parentales considérées comme négatives. L'enjeu est donc de « corriger » sans mettre en évidence la mise en question, sans stigmatiser :

Cecilia : De la même façon que nous participons toutes (...), nous cherchons à ce que toutes les familles y donnent leurs avis (...). Nous faisons en sorte qu'ils travaillent d'abord en petits groupes, entre les gens les plus proches, euh... notamment pour les sujets les plus sensibles, comme la prévention de la maltraitance (...). Parce qu'il y a des personnes qui arrivent très timides, mais le but c'est qu'ils s'expriment tous, qu'ils partagent tous leurs expériences (...). Et nous partons du présupposé que tout le monde *sait* quelque chose ; nous avons tous des connaissances.

Jocelyn : Et qu'ils ne sentent pas qu'ils sont mis en question !

Cecilia : Exactement (...). Et il ne s'agit pas de donner des recettes non plus.

5. Auto-perceptions du métier et fonctions d'une structure d'accueil

5.1 Entre participation et rapprochement de postures : Les « tantes- mamans »

Bien qu'elle ne soit pas signalée comme une modalité de participation parentale, l'engagement de mères du quartier en tant que membres de l'équipe pédagogique constitue l'une des particularités les plus importantes de la structure. Ceci, notamment en termes de rapprochement qu'elle rend possible entre les postures parentale et professionnelle¹⁷³.

¹⁷² Or, à différence d'un autre lieu – voir le cas du JE « Alicura » – les thématiques abordées ne sont pas fixées à l'avance, préétablies par l'équipe pédagogique.

¹⁷³ De même en ce qui concerne la présence d'éducatrices devenues mères d'enfants fréquentant ou ayant fréquenté la structure.

Déjà évoqué par la directrice à l'occasion de l'entretien individuel, cette démarche a constitué un élément important du travail développé auparavant et elle se maintient maintenant de façon un peu moins intensive. Elle vise l'incorporation progressive de mères d'enfants qui commencent par rester volontairement quelque temps pendant la semaine, arrivant même à faire quelques remplacements. Elles suivent ensuite des qualifications plus formelles dans des ateliers. Quelques unes ont fini par effectuer des études universitaires et acquérir ainsi une qualification professionnelle, leur permettant d'exercer le métier de façon rémunérée et plus stable dans le lieu d'accueil.

Au moment de la réalisation du travail de terrain, deux femmes de l'équipe actuelle témoignent de cette expérience. L'une d'entre elles commençait ses études professionnelles, son enfant ayant déjà quitté la structure. L'autre se trouvait dans une situation intermédiaire de parent d'élève – son enfant fréquentant toujours la structure – et de mère collaboratrice ; elle ne fait pas allusion à un processus de qualification formelle en cours.

Pour bien d'autres cas dans le passé il s'est agi d'un parcours inachevé, n'aboutissant pas à la « dernière étape », avec des mères qui ne sont restées que quelque mois dans la structure. Dans les propos de la directrice, l'allusion à ces démissions semble d'ailleurs justifier la réduction de l'ampleur de la démarche. Quoi qu'il en soit, il est intéressant de noter que les recrutements – durables ou pas – ont pu répondre à des motivations diverses.

En effet, outre l'invitation effectuée auprès de quelques mères en fonction de leurs « capacités » plus ou moins affichées pour le travail pédagogique, il s'est agi pour nombre d'entre elles d'une initiative personnelle, mélange de « vocation » et de découverte d'un espace d'accueil ouvert au développement et à la réalisation personnelle, parfois même en tant que moyen d'évasion par rapport aux situations domestiques considérées difficiles. C'est-à-dire, une motivation qui n'est pas strictement liée, au moins à l'origine, aux enjeux de l'accueil de la petite enfance. Les propos de la directrice à ce sujet témoignent d'une motivation qui dépasse le seul intérêt fonctionnel du centre – « recruter les meilleurs » – pour se centrer au moins également sur les besoins de femmes manifestant leurs désirs de collaborer :

Cecilia-I : Il y a eu des gens qui s'intègrent, qui sentent une sorte de vocation... Ou parfois on leur a dit si elles voudraient s'intégrer, et elles acceptent d'y rester (...). Souvent elles voulaient rester "parce qu'ici je peux faire des choses chouettes, je voudrais collaborer" (...). C'est aussi un espace ouvert à des femmes dont on sait qu'elles ne vont pas très bien à cause de la pauvreté ou... plein d'autres soucis, la violence, le mauvais logement... Alors elles y restent et elles commencent à s'approprier l'espace parce qu'ici c'est accueillant, elles peuvent bavarder... (...). Donc c'est un peu comme ça qu'on a commencé.

A l'occasion de l'entretien collectif, je demande à l'une des mères-éducatrices concernées d'approfondir la question de son engagement. Elle évoque l'existence d'une capacité qu'elle estime avoir toujours eue et que le groupe aurait encouragée :

Jocelyn : Enfin, je pense que j'ai toujours eue la capacité de travailler avec les enfants, le respect, le fait de me situer à leur place (...). Et le fait de travailler ici n'a fait que favoriser cette capacité. Ce sont les filles [l'équipe] qui ont vu cette capacité et qui m'ont aidé, qui m'ont encouragé à continuer (...).

Pablo : Et avant tu faisais quoi ?

Jocelyn : Euh... femme au foyer. Enfin, j'avais suivi des formations dans d'autres choses mais je ne travaillais pas. C'était une inquiétude que j'avais toujours eue mais... Ici, ça a fini par vraiment affleurer quoi.

J'interroge les éducatrices sur les atouts et contraintes résultant de ce dispositif, sur leur façon de vivre l'expérience. Leurs propos renvoient également à la situation actuelle et passée des éducatrices devenues mères, dont les enfants fréquentent ou ont fréquenté la structure. C'est la mixture des situations des « tantes- mamans », qu'elles aient commencé en tant que mères ou en tant qu'éducatrices.

Un premier échange de rires et d'hésitations laisse entrevoir la complexité et la richesse du fait. Tout en rappelant le caractère « interdit » ou tout au moins peu valorisé de cette pratique dans la plupart des structures d'accueil préscolaire, la directrice commence par mettre en avant ses avantages. C'est d'abord la confiance susceptible de se transmettre à l'ensemble de parents qui serait un gain – « Quand un autre parent voit qu'une *tante* envoie son enfant dans son propre lieu de travail... Parce que si elle fait ça, c'est parce qu'elle a confiance elle aussi » – ainsi que la « tranquillité » de la « maman travailleuse », qui peut rester près de son enfant, l'accompagner, « savoir comment ça se passe (...), l'aider parfois s'il a un problème », et ne pas « rater » des moments importants de ses apprentissages.

C'est ensuite « ce qui est compliqué plutôt que négatif » qui est référé ; l'on évoque le caractère complexe de la démarche tout en la dédramatisant. « C'est pour ça qu'on riait » : il s'agirait d'un sujet que le groupe vit au quotidien, dont il est conscient et qui ferait même l'objet de plaisanteries. Parce que non seulement pour les enfants il est difficile de « faire la distinction » – « C'est ma maman mais c'est aussi l'une des *tantes*, je dois la partager mais pourquoi » (Cecilia) –, mais également pour les éducatrices impliquées elles-mêmes, et en conséquence pour le groupe en général.

Compte tenu de ces complexités, l'équipe fait en sorte que les enfants concernés ne soient pas dans la classe encadrée par leurs mères ; ce qui n'empêche pas pour autant l'apparition de situations fortuites contraires à la règle et « un peu compliquées » :

- Cecilia : Pour les mamans travailleuses, nos collègues, c'est difficile de séparer [d'autres acquiescent] ou elles deviennent inquiètes parce que peut-être, "Mince alors, si jamais il fait une colère, peut-être qu'on va pas gérer la chose comme je le ferais chez moi"...
- Jocelyn : Voilà, ou bien si jamais il y a un souci, elle doit se retenir un peu et ne pas se mêler tout de suite parce qu'à ce moment c'est le boulot d'une autre éducatrice ! Donc là, parfois c'est un peu... compliqué, mais...
- Cecilia : Mais en tout cas, si l'enfant est dans la salle d'à côté, qu'il y a un souci et qu'il sait que sa maman est à côté... il va courir vers sa maman ! Ça c'est parfois un peu compliqué, pour les enfants c'est pas évident de s'adapter à ça.

Une autre particularité de l'expérience renvoie pour la directrice à l'apport singulier effectué par les enfants de ces mères au sein de leurs classes. Des enfants qui transmettent à leurs pairs les valeurs et attitudes « positives » issues de leur éducation domestique « stimulante » avec une mère éducatrice. Bien qu'assez limités, ces commentaires donnent l'image d'une auto-conscience positive du métier – ou tout au moins, du fait d'être une éducatrice de cette structure-ci :

- Cecilia : (...) Et puis en général les enfants des *tantes* sont un apport important dans leurs groupes...
- Pablo : Oui... ?
- Cecilia : Ben oui parce que... Enfin, les enfants apprennent entre eux quoi, alors un enfant (...) bien traité, bien... disons, stimulé, il va être de toutes façons un apport pour le groupe quoi, je veux dire, si la maman est toujours en train de parler de solidarité, de respect, et qu'elle fait pareil chez elle, cet enfant-là va l'incorporer... Et il va être capable de la transmettre ici aussi, avec ses copains... et ça... c'est un apport aussi.

5.2 Des fonctions différenciées mais complémentaires

Au-delà des avantages et des enjeux de cette modalité de travail avec des « *tantes* – mamans », il y a la question des rapports établis avec l'ensemble des parents. La mise en avant d'une approche « différente », valorisant les « sagesse » locales et le rôle primordial de la famille en tant que premier espace éducatif, signifie-t-elle un effacement des différences et des frontières entre les postures professionnelles et parentales ?

C'est plutôt l'image d'un « complément nécessaire » qui émerge des commentaires exprimés par le groupe. D'une part la structure d'accueil préscolaire, institution par ailleurs incontournable dans la société moderne, constitue une expérience positive pour le développement de l'enfant (socialisation, partage, respect des autres). Et d'autre part, le travail d'éducatrice professionnelle relève de compétences qui ne sont pas celles des parents ; son rôle n'est pas substituable, de même que celui des familles. Les deux espaces sont appelés à se compléter et à apporter à l'éducation de l'enfant à partir de leurs spécificités ; l'éducation familiale resterait incomplète sans l'étayement du savoir faire expert des éducatrices. Ces avis s'expriment pourtant avec une certaine crainte de présenter une posture « trop prétentieuse » :

Paola: Il y a des gens qui... qui ont étudié, qui ont connu chacun des processus qui traversent les enfants, en théorie bien sûr, euh, qui connaissent leurs caractéristiques, leurs nécessités peut-être, euh, j'sais pas, de chaque âge... Euh, je ne nie pas la richesse de la famille, l'amour des parents (...), mais nous, nous sommes ici pour cela, je veux dire, nous avons étudié, travaillé, nous nous sommes qualifiées, pour favoriser le potentiel de chaque enfant euh, à l'aide de stratégies (...), alors la famille va apporter avec son amour, ses valeurs, avec... C'est un chemin qu'il faut faire ensemble, euh... mais... Je ne veux pas paraître prétentieuse, d'accord ? Mais si la famille le fait toute seule... ça reste boiteux quoi ! Tout le monde cherche des excuses en disant, "L'on apprend jamais à être parents, personne ne t'apprend", bon ben voilà, nous sommes ici pour cela ! Non pas pour leur apprendre à être mères, mais pour favoriser... les apprentissages des enfants.

D'autres remarques viennent préciser ces propos et essayer de rendre compte de la complexité de la question. Il y a quelque part la reconnaissance d'une contradiction inhérente à l'existence des structures d'accueil pour la petite enfance : Ne serait-il pas mieux que la famille ait plus de temps pour garder l'enfant, pour l'éduquer elle-même ? D'autre part, les contraintes de la vie domestique empêchent de se consacrer à l'enfant « toujours comme il le faudrait » ; le JE permet en quelque sorte de pallier ces « manques », encadrant la tâche éducative dans un temps et un espace précis :

Lorena : Je pense qu'aujourd'hui c'est très stressant de faire famille, les enfants passent beaucoup de temps hors la maison... Et c'est difficile de combiner, par exemple qu'ils ne restent qu'une demie journée au JE, mais il faut travailler, il faut vivre... et c'est très stressant de conjuguer tout cela... Et puis bien sûr que le JE c'est un espace éducatif (...), et à la maison parfois par manque de temps, d'énergie, d'engagement... Le temps à la maison c'est très différent ! (...) C'est un autre vécu (...).

Francisca : Il faut faire le ménage, faire à manger, la maman ne peut pas être attentive à l'enfant tout le temps... ! (...) Ce n'est pas comme ici, euh, où nous sommes tous attentives aux enfants, alors que la maman doit faire plein de choses en même temps, alors souvent il joue tout seul, ou il regarde la TV, alors...

La directrice tente de proposer un juste milieu : le JE constitue « une opportunité » parmi d'autres, une opportunité de rencontre, d'apprentissage, de développement. Et cette « chance » qui constitue le JE, il faut la valoriser notamment à partir du point de vue de l'enfant : un espace « à lui », de relative indépendance pour entreprendre des actions avec un degré de liberté peut-être plus large que celui de l'espace domestique, constamment sous la tutelle de parents. Les propos soulignent l'importance que les parents eux-mêmes peuvent attribuer à la question – nous verrons plus loin qu'il existe en effet une correspondance avec les déclarations des parents interviewés.

Cecilia : C'est quelque chose que m'a dit une fois une maman (...), voilà pourquoi je la trouve encore plus importante : que le JE c'est très important en tant qu'espace propre à l'enfant. Où il retrouve ses choses, ses amis. "Cet un espace qui n'appartient qu'à lui (...), son monde, son monde à lui", c'est ce qu'elle m'a dit. Et j'ai trouvé ça tellement beau...

6. Processus d'apprentissage

La question des processus d'apprentissage et de transformation personnel que les éducatrices repèrent dans leurs propres trajectoires est évoquée tout au long de l'entretien. Plusieurs références renvoient à la place et l'importance que la structure attribue aux possibilités de développement personnel des membres de l'équipe, ainsi qu'à la découverte –notamment pour les éducatrices ayant suivi le parcours de « mères monitrices »– d'autres possibilités de réalisation personnelle au-delà de l'espace domestique. C'est cet élément-là qui est souligné de prime abord quand l'on pose directement la question des apprentissages : le travail dans le JE comme expérience de transformation d'une perspective, d'élargissement du regard sur sa propre vie, un regard auparavant trop restreint, « enfermé » sur soi-même¹⁷⁴ :

Francisca : Je venais de me séparer (...), j'étais très affligée et tout... Mais je pense qu'ici j'ai trouvé... J'ai commencé à participer, à m'engager... et à sortir de cet état d'esprit, si enfermé, si triste... à cause de... le problème de ma séparation (...). Je pense que je suis devenue... plus ouverte à d'autres choses (...), voir les choses autrement (...), je veux dire, regarder en avant, avoir un autre regard, d'autres perspectives. Le jardin d'enfants a été très important dans tout ça, pour sortir de... de cette prison quoi.

C'est tout le regard sur soi qui peut être basculé pour l'expérience : une estime de soi renouvelée, notamment « en tant que femme » ; une découverte et mise en valeur des composantes de la propre personnalité qui peuvent être mises « au service des autres » :

Paola : Non mais, je veux raconter mon histoire ! [Rires, plaisanteries]. Non mais, sérieux, c'est drôle parce que justement aujourd'hui je venais de dire à Cecilia [la directrice], "Mais dis donc, c'est vrai, ma vie s'est transformée ici...!". Alors ta question [autour des apprentissages et transformations personnelles]... c'est fou quoi ! [rires].

Jocelyn : Moi je suis d'accord avec toi, il y a une transformation...

Perla : Oui, tu changes... Même en tant que femme, tu changes. Tu as comme une autre vision des choses...

Jocelyn : T'apprends à te valoriser... Moi j'ai appris à me valoriser en tant que personne... A savoir que je suis importante, que je peux apporter... Que j'ai aussi des gens autour de moi qui méritent le même respect, le même traitement.

Pour les éducatrices, le JE constitue également un espace de développement professionnel, en relation avec l'exercice du métier ; mais ceci encore une fois dans le sens d'un changement de vision à travers la découverte de perspectives absentes de la plupart des structures d'accueil. Cela se traduit, entre autres, par l'importance du travail avec les familles, la valorisation de l'interculturel, le développement d'un « regard différent » sur les enfants, moins infantilisant, respectueux de leurs droits, valorisant leur diversité et rappelant leur égale dignité. Ce dernier élément en particulier, s'exprime pour l'une des éducatrices dans une véritable transformation du vocabulaire utilisé dans les rapports quotidiens avec les enfants ou pour parler d'eux¹⁷⁵. Pour une autre de ces femmes, l'adoption de ce regard relève d'une épreuve quotidienne : ce regard se confronte constamment à d'autres visions sur les « bonnes pratiques », y compris dans le propre espace domestique :

Perla : (...) Pareil pour moi, ça m'a donnée une autre approche... Euh, c'est ma vision de l'éducation qui a changée, c'est très enrichissant parce que j'ai appris... plein des choses d'autres cultures, ce que je n'avais pas travaillé dans d'autres lieux. Et puis... comment traiter les enfants, avec d'autres mots... Un vocabulaire tout différent (...). Je me suis enrichie et j'ai appris pas mal des choses... A avoir beaucoup plus de personnalité, à dire les choses que je pense (...), ce sont des choses qui t'enrichissent en tant que

¹⁷⁴ Une vision semblable à ce que l'on a pu repérer dans quelques PMI (voir plus loin).

¹⁷⁵ D'ailleurs, non seulement à l'occasion de l'entretien collectif mais également dans le cadre des observations effectuées, j'ai pu constater l'utilisation récurrente et transversale de la distinction de genre – *los niños* et *las niñas* – tant pour parler « des enfants » que pour s'adresser à eux. Il faut peut-être préciser à ce sujet qu'en espagnol, le vocable *niño* peut faire référence tant aux enfants en général qu'aux garçons en particulière ; d'où l'importance attribuée à la distinction de genre.

personne et en tant que professionnelle. Le jardin d'enfants a été très important pour m'aider dans ma carrière professionnelle, me sentir plus... Apporter à l'éducation, de diverses façons.

* * *

Jocelyn: (...) N'empêche que c'est compliqué parfois de le transmettre hein ? (...). Parce que j'ai une façon de traiter mes enfants... que parfois l'on ne comprend pas, par exemple chez moi on me dit que mes méthodes ne marchent pas... Parce que je parle beaucoup avec eux (...), et peut-être que c'est plus lent (...) que de donner une fessée ! Donc c'est pas évident quoi.

7. Le regard des parents

Le groupe de parents interviewé est composé uniquement par des femmes relativement anciennes dans la structure. Leur discours est marqué par deux dimensions transversales qui semblent déterminer l'articulation de tous les autres éléments le long de l'entretien. D'une part, une évaluation forte positive du lieu d'accueil, notamment en termes du traitement attentionné à l'égard des enfants. Et d'autre part, l'affichage constant de la propre expérience participative, mise en valeur par rapport à la situation d'autres parents moins engagés, souvent considérés comme « démissionnaires ».

Tableau n°12 : Groupe de parents interviewés, JE « Niño Jesús » (CEC3)

Prénom	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
Toya	Garçon, niveau transition	3 ans	
Mónica	Fille, niveau transition	3 ans	Insistance sur ses mauvaises expériences précédentes
Daniela	Garçon, niveau transition	3 ans	Participation marginale durant l'entretien
Sylvia	Fille, niveau moyen	2 ans	Monopolisation de la prise de parole. Elle appartient au Comité des parents.
Trini	Garçon, niveau transition	2 ans	
Laura	Garçon (niveau inconnu), un autre dans le passé	5 ans	Elle arrive en retard mas elle s'intègre bien, en arrivant à partager la parole avec Sylvia, qui risquait de trop l'accaparer.

7.1 Valorisations du modèle éducatif de la structure

Nous trouvons d'abord et à plusieurs reprises durant l'entretien, la mise en valeur de « l'accueil humain » du lieu, de la sollicitude portée aux enfants et du sentiment de sécurité qui en résulte. Ces composantes qui donnent l'image d'un lieu d'accueil « de qualité » : « Il y a trop des choses positives (...), les tantes, la propreté... les enfants sont bien (...), c'est du meilleur de ce qu'on a dans toute la commune » (Laura) ; « Dans tout le pays ! » (Toya).

Le récit des participantes aide à expliquer ces valorisations. Pour la plupart d'entre elles, il s'est agi de mauvaises expériences précédentes : la fréquentation de structures « bien moins ouvertes », avec des manques importants de communication sur le vécu quotidien des enfants, et dans lesquelles quelques mères ont subi des expériences considérées injustes, contraires au bien-être des enfants. Ils étaient en même temps des lieux détenteurs d'une « toute autre approche », qui pour ces mères rend évident « que la préoccupation et l'intérêt principal n'était pas le bien-être des enfants mais le gain économique » (Trini). C'est l'opposition entre l'expérience actuelle, où « l'on voit bien qu'il existe une vocation », une attitude dévouée, avec d'autres marquées notamment par la marchandisation des rapports et la soumission des dimensions considérées essentielles –les droits des enfants, leur bien-être, la qualité du service éducatif et d'accueil.

Quelques histoires passées révèlent également divers drames familiaux et personnels – violence domestique, séparation problématique du couple –, des situations de précarité comme le chômage et des problèmes dans le développement des enfants – troubles du langage, retards d'apprentissage. D'où l'expression récurrente d'un sentiment de gratitude face à une solution « qui est tombée du ciel (...), arrivée juste au moment précis, quand j'en avais le plus grand besoin » (Trini), après une quête parfois angoissante et douloureuse. Dans ces récits, le jardin d'enfant apparaît comme « un miracle (...), une bénédiction » (Mónica) ; pour ces mères, une expérience tout à fait inattendue et inouïe d'accueil et de revendication de leurs droits¹⁷⁶ :

Mónica : J'étais malheureuse, après tout ce qui m'était arrivé (...). Et j'ai trouvé cet endroit, par hasard (...), je suis venu demander... Et je pense que ça a été un miracle, parce que j'étais tellement déçue... Et on m'a reçu si bien, je me suis senti tout de suite comme chez moi, j'sais pas, une chose tellement belle...!

Sylvia : C'est vrai, elles t'ouvrent les portes tellement... T'as envie de les embrasser, tu te sens bien dès le premier moment, "Mon enfant il faut qu'il soit ici". Tu *sens* les tantes, le traitement, je veux dire... Moi aussi, je suis venue en retard pour les inscriptions (...), je venais de me séparer (...), un vrai chaos, j'étais passé par mille jardins d'enfants, il me fallait travailler (...). Et ça paraissait tellement beau de l'extérieur, que je pensais que c'était privé, je me suis dis, "On va jamais m'accepter"... Et j'arrive, j'explique ma situation, j'ai présenté les papiers... et puis voilà ! J'étais acceptée ! Comment ça, après tout ce que j'avais subi ? C'était incroyable...

Parmi l'ensemble d'éléments explicitement valorisés par les mères on trouve, entre autres, « la patience » et l'attitude à la fois encourageante et respectueuse des éducatrices, notamment face aux cas les plus « problématiques » – dont parfois leurs propres enfants. C'est le fait de « ne jamais dire que c'est impossible, de ne jamais leur dire qu'ils ne peuvent pas (...) mais en même temps qu'ils peuvent se tromper, qu'ils ont le droit de le faire » (Sylvia).

Mais pour ces femmes il ne s'agit pas seulement d'une « attitude positive » des éducatrices. Puisqu'elle cherche à encourager comme élément essentiel le « respect de soi », des propres capacités et limitations, elle constitue également l'expression d'une véritable « éducation en valeurs » :

Sylvia : Ma fille est arrivée l'année passée au niveau moyen- mineur [à partir des deux ans] sans rien parler, toujours pas propre, en marchant à peine... J'avais eue une séparation très dure (...), ce qui l'a trop affecté (...). Mais les tantes... avec une patience incroyable, elles nous ont aidées énormément (...). Et tu vois ma fille maintenant, elle est vivante, avant elle ne l'était pas, elle parle, elle rit, elle joue, elle va toute seule aux toilettes, elle est plus indépendante, elle n'a plus cette tristesse qu'elle avait (...).

* * *

Trini : Ici les enfants apprennent des habiletés sociales... à se respecter (...). Des valeurs, des choses très importantes (...), que tu ne vois plus nulle part ailleurs, parce qu'aujourd'hui les enfants ne réagissent qu'avec violence... mais pas ici ! Et ça... je suis très reconnaissante.

Sylvia : Elles leur apprennent à se respecter eux-mêmes...

Trini : Oui...

Sylvia : ... A comprendre que si les choses ne vont pas bien ou ne marchent pas, ce n'est pas leur faute... Je veux dire, qu'ils *peuvent* se tromper et que ça on peut l'arranger, mais pas en leur frustrant, en leur disant "C'est fini, tu ne peux pas", mais "Allez, on recommence", une et mille fois...

Trini : Voilà...

Sylvia : ... "Mais on va y arriver !" ... Et ça c'est très important pour les gamins.

¹⁷⁶ Dans ce cas comme dans d'autres expériences –ou tout au moins pendant quelques moments des entretiens– il s'est agi d'un enjeu important pour le chercheur de faire ressortir des éléments plus critiques. Face à des nombreux témoignages il s'avérait difficile de rechercher dans des aspects plus controversés : « No mais en fait, je pense que tu ne vas pas entendre aucun mauvais mot, parce que je ne sais pas laquelle d'entre nous est la plus reconnaissante de ce que les tantes ont fait » (Sylvia). Il s'avère que la bonne évaluation général d'une expérience préscolaire peut la rendre intouchable sur d'autres aspects, l'idéaliser, faire taire la critique –nous y reviendrons.

Dans le cadre de cette éducation en valeurs, qui semble constituer pour ces mères l'un des noyaux du modèle pédagogique du JE, d'autres éléments sont évoqués : le respect des autres, le partage, la résolution non violente de conflits. Il y a également la mise en avant d'une posture égalitariste ou de neutralité soutenue par les éducatrices face aux manifestations de la diversité culturelle et/ou religieuse des familles. Des expressions qui pourraient faire apparaître un certain modèle comme plus légitime qu'un autre, ou que risqueraient de mettre en évidence l'existence de privilèges. Nous pouvons constater la liaison de cette posture avec la présence d'une sous-culture « de résistance » (voir supra), contraire aux manifestations « pompeuses et superficielles » et valorisant au contraire « tout ce qui est à nous, notre culture comme pays, nos racines » – mais qui reste « malheureusement peu valorisé dans nos quartiers »¹⁷⁷ :

- Laura : Ici tous les enfants sont traités de la même façon (...). J'aime bien par exemple que les tantes ne permettent pas qu'ils viennent avec des cartables, j'ai demandé pourquoi, et c'est parce qu'ils arriveraient avec Spider Man, Barbie, et il y aurait forcément l'enfant qui n'a pas ce cartable (...), alors les tantes on fait des sacs couleur en coton, pour ne pas faire des différences... dans des choses si simples que ça.
- Sylvia : (...) Dans la classe de ma fille, en moyen- mineur, la même chose (...) pour les coussins pour la sieste (...), "D'une seule couleur s'il vous plaît".
- Laura : Pour moi ça c'est très bien ! Comme pour les anniversaires, ailleurs c'est quasiment une obligation de les fêter, d'apporter un cadeau... Ici, elles sont neutres. Pour Noël... Parce que pas tous les parents ont les mêmes croyances, alors (...) pour éviter des distorsions, on est neutre...
- Pablo : Et on fait quoi pour Noël alors... ?
- Laura : Il y a pas de sapin, ni rien... Je sais qu'il y a des gens de l'ONG qui viennent début décembre (...) avec des cadeaux par niveau, mais le même pour chacun, alors je trouve que ça c'est très bien... Ici il y a pas des grosses fêtes, on inculque aux enfants ce que sont nos racines, notre culture (...), la culture des mapuches [elle fait également référence à des poètes et chanteurs populaires]. Nos enfants arrivent à l'école et ils connaissent tout ça déjà [les autres acquiescent] (...). Et puis les tantes, quand j'arrive faire le ménage, la musique est superbe, rien à voir avec ces choses-là que les gosses dansent aujourd'hui, avec la casquette à l'envers...
- Sylvia : Et les enfants aiment bien ça [elle parle de la musique du JE], et moi aussi j'adore (...). Parce que ça transmet autre chose, pas seulement de la musique, mais un concept sur ce qui nous sommes...
- Laura : Tout à fait, mais malheureusement dans des quartiers comme le notre (...), l'on ne valorise pas la culture pour les enfants, c'est pour ça qu'ils finissent par parler avec des gros mots, en jouant dans la rue et en dansant ces choses-là quoi...!

Le maintien d'un rapport communicatif avec les éducatrices est également très apprécié par les mères. Il se traduit par l'importance de les maintenir informées « de chaque détail », de soutenir une communication « loyale » sur « tout ce qui se passe », avec le sentiment que « l'on peut dire en même temps ce qui nous semble pas bien » (Laura). C'est également la perception de que l'on prend soin des moments spécialement difficiles pour les enfants et leurs familles, que l'on se soucie de chaque problème et situation quotidienne, en arrivant même à « nous tanner un peu quand elles voient des choses qu'il ne faut pas laisser trainer, auxquelles il faut faire attention » (Sylvia). « Le contraire de ce que se passe dans d'autres lieux », où l'on considère l'enfant comme un « problème », où l'on veut « se débarrasser de lui », où l'on cache les problèmes quotidiens derrière « les apparences », détenant une attitude peu ouverte et craintive des conflits.

¹⁷⁷ Ce qui, à mon sens et par opposition à l'avis de ces mères, nous montre que la participation se construit bien dans un cadre culturel, voire idéologique, particulier et présentée comme plus légitime que d'autres. Un cadre pour l'essentiel partagé par mères et éducatrices dans cette structure, et contraire aux « tendances hégémoniques » qui se manifestent dans l'entourage.

En évoquant ces aspects, les mères avancent déjà des références à des moments de participation sous la forme d'une présence et d'une collaboration aux activités quotidiennes – comme l'accompagnement des enfants aux moments des repas. Des moments privilégiés pour observer de près les dynamiques de travail et de prise de soin des enfants et pour suivre leurs processus :

- Mónica : Pour moi, ici la priorité ce sont les enfants, leur bien-être (...). Par exemple à un moment ma fille faisait des cauchemars pendant la sieste (...), une fois elles m'ont appelée parce qu'elles n'arrivaient pas à la consoler (...), alors qu'elles auraient pu la laisser pleurer, de toute façon elle allait bientôt partir... Tu vois ? Je veux dire, il y a une préoccupation, "La gamine n'arrive pas à se calmer, avec nous ça marche pas, appelons la maman" ! Comme l'autre jour dans la TV [elle parle d'un reportage sur les jardins d'enfants], "On lui tape dessus, qu'il pleure, tant pis, la maman ne va pas savoir (...), de toute façon après il va s'en aller et puis voilà"... Je veux dire, ici c'est une préoccupation vraiment personnalisée... et la priorité c'est l'enfant.
- Trini : C'est vrai, ça c'est connu [dans d'autres jardins d'enfants], c'est comme s'ils disaient "Allez vous-en vite avec votre enfant"... Ici elles sont jamais pressées, genre "Je dois partir", jamais... Et ça c'est très... important, on en remercie parce que souvent t'as des questions, t'as besoin que l'on te dise s'il a mangé, bien dormi, etc.... et ici on le fait.
- Sylvia : (...) S'il y a eu un souci, elles t'expliquent, elles se donnent le temps de t'expliquer (...), même s'il y a trois ou quatre mamans qui les attendent...
- Toya : (...) Parfois elles sont débordées, plein des gamins autour qui poussent et tout... et elles restent tranquilles et nous expliquent ce qui s'est passé.

* * *

- Laura : Mon fils aîné allait dans un JE privé (...). Je me disais qu'il n'allait pas trop bien (...), mais je devais informer à l'avance si je voulais passer le voir, et elles courraient pour le laver et te le présenter "tout beau"... Mais il n'avait pas mangé ! Et ici tu vois les parents qui restent pour donner à manger aux enfants pendant les adaptations... Moi-même je viens parfois (...), je donne à manger aux enfants, et je vois comment ça se passe, et les tantes qui sont avec les bébés, qu'elles les changent mais tout de suite quoi, je veux dire... Des choses très importantes pour toi comme maman ! (...). Ou par exemple, si l'enfant a trop pleuré, elles te le dissent (...). Toujours la vérité... Je veux dire, c'est très loyale mais je trouve de leur part (...).
- Sylvia : Non mais, en plus, au moindre changement de comportement, un truc bizarre, elles te disent tout de suite, "Aujourd'hui elle était comme ça, c'est pas normal chez elle... faites attention" (...), et après le weekend elles te demandent, je veux dire pour que tu ne passe pas à côté de quelque chose d'important (...). Ou bien genre, "Petite maman, ça fait trois jours que la petite vient avec le même t-shirt quand même"... Non mais, tu te rends compte ? Avec tous les enfants qu'elles ont en charge, elles font attention à ça !

7.2 Les rapports avec les éducatrices : autorité entre proximité et différenciation

Un sentiment d'admiration des *tantes* imprègne maints des propos des mères interviewées. C'est la reconnaissance de leurs savoirs et capacités : elles « savent nous guider » (Trini), notamment dans des situations « compliquées », inconnues ou inattendues, constituant une forte épreuve, comme le repérage d'une situation de troubles d'apprentissage ou de « retard » dans le propre enfant :

Trini : Il est arrivé avec... des problèmes de langage et même avec des traits d'autisme. Elles ont fait avec lui un travail très ardu (...), et elles me guidaient dans ce dont il avait besoin parce que... pour moi c'était un monde nouveau (...), c'était très compliqué pour moi, je ne voyais pas la sortie (...). Mais après trois mois (...) il a commencé à parler ! C'était un autre enfant (...).

Cet accompagnement peut provoquer chez les mères une prise de conscience de leurs limitations concernant l'éducation de l'enfant, leurs erreurs dans leurs postures ou pratiques face aux situations « difficiles ». C'est parfois aussi la reconnaissance d'une situation initiale de nécessité, de manque d'outils et de connaissances pour « devenir des meilleurs parents »

(Trini) et mieux accompagner l'enfant : « Elle m'a fait mûrir avec les conseils qu'elle m'a donnés. Et j'ai appris... le bon et le mauvais de ce qui se passait avec mon fils, parce que souvent tu crois que tu t'y connais en tout, mais c'est pas vrai ! » (Toya) ; « Elles te font comprendre ce que tu peux faire et ce dont tu n'es pas capable, et comment pouvoir progresser avec l'enfant » (Sylvia) ; « Ici c'est bien parce on traite bien les mamans, on nous donne des conseils » (Mónica).

Sylvia : Ça fait quelques mois, il a fait une bêtise [son ex mari] et j'ai pris la décision de ne plus lui laisser voir les enfants... Après un mois, ma fille a commencé avec des cauchemars (...), je ne savais pas quoi faire. Et la tante m'a dit un jour qu'elle voulait me parler (...), elle savait ce qui se passait (...), et que ça commençait à affecter ma fille (...). Et elle me dit, "Mais parle avec lui, tu fixes tes règles et tu essaies... Mais pense à ta fille". Moi je ne voulais pas ! (...), mais après le premier weekend [d'avoir la fille revue son père] (...), les cauchemars avaient disparu ! (...). Donc en fait...

* * *

Sylvia : Par exemple hier j'ai dit à la tante, "Mais elle est stupide !" [sa fille]. Et elle [l'éducatrice], "Mais ne dites pas ça ! Peut-être que c'est juste qu'elle s'est trompé...". Et elle avait raison, parfois j'utilise des mots trop forts quoi...

C'est en même temps la valorisation d'une posture non hiérarchique de la part des éducatrices, parce que « tu peux parler avec elles d'égal à égal » (Mónica). Tel que pour d'autres structures¹⁷⁸, il s'agirait en somme d'une attitude de respect face à l'*autorité* inhérente au rôle d'éducatrice, mais qui devient possible justement parce que celle-là ne se situe pas dans une position de supériorité, dans une position *autoritaire*.

L'adoption d'une posture de proximité et de soutien, voire d'affection, se relie à la perception de la structure comme un lieu familiale, comme « une autre famille » (Mónica) : « Tu connais les tantes par leur prénom... Et elles te connaissent toi aussi ! » (Laura) ; « Tu sais que tu peux compter sur elles (...), que si ça ne vas pas tu peux venir pleurer avec elles et qu'elles vont te comprendre, qu'elles vont te soutenir » (Sylvia). Une perception ressentie à l'occasion de nombreux moments de rencontre fortuite ou de participation plus soutenue, comme la collaboration dans les tâches ménagères du centre ou l'accompagnement de quelques activités, et qui permet de construire au fil du temps de liens de proximité et de complicité, voire d'amitié :

Sylvia : (...) Alors j'ai commencé à le faire [rester quelques jours pour faire le ménage], et alors c'est une relation très chouette qui s'est créée (...). Par exemple l'autre jour... il y avait un repas chez moi... alors le lendemain j'ai apporté un peu de gâteau pour les tantes... "Un petit morceau pour chacune, comme ça vous ne vous disputerez pas !" [rires].

* * *

Toya : Je pense que les tantes sont un peu... Enfin, pour moi ce sont comme nos psychologues quoi...
Sylvia : Non mais, la façon qu'elles ont de s'adresser à toi quoi...
Toya : ... C'est ça...
Sylvia : Le fait qu'ici tu te sens en famille, tu viens récupérer ton enfant et t'as tout de suite envie d'y rester un peu, de bavarder, de savoir ce qui s'est passé...

Les rapports que les parents – ou tout ou moins les mères – établissent avec les éducatrices semblent se développer dans le cadre d'un modèle hiérarchique « adouci » par des relations de proximité : elles « sont des mamans comme nous », mais en même temps « elles sont différentes à nous ».

Comme évoqué plus haut, les mères n'ont pas de réticence à expliciter que « les tantes ont des choses à nous apprendre », qu'elles maîtrisent des outils pédagogiques et des connaissances spécifiques, notamment en termes d'étapes du développement infantin. Même les « vertus »

¹⁷⁸ Voir notamment la monographie du JE « Alicura ».

ou les habiletés de deux groupes sont différentes, comme la patience ou la capacité de maintenir une posture « neutre ». Les mères en effet, ayant une connaissance approfondi de leurs enfants, peuvent néanmoins « se laisser aller » dans des traitements permissifs, alors que les éducatrices sauraient mieux s'en détacher.

Tout en parlant d'une « complémentarité » entre l'éducation domestique et celle développée en milieu formel, les propos des mères laissent entendre l'existence tant d'une hiérarchisation de savoirs que d'une séparation entre ce qui relève du *care* –expertises partagées avec les éducatrices parce que définissant la condition maternelle– et ce qui renvoie à « la pédagogie ». Ils soulignent également l'importance du diagnostique, de la catégorisation et de l'évaluation dans le préscolaire, ainsi que le caractère nécessaire, non contextualisé de certains apprentissages :

- Pablo* : Alors, c'est quoi la différence entre vous et les tantes... ?
Laura : Ben, les tantes ont étudié...
Pablo : Mais les mamans, elles ne pourraient pas se charger de ça [l'accueil des enfants] par exemple... ?
Sylvia : Ben non quoi (...). Ben parce qu'il y a des gens qui se sont préparés quoi...
Laura : Ben, il y a aussi une nécessité sociale non... ?
Sylvia : Enfin, la tante elle est préparée pour ça...
Laura : Voilà, et la maman n'as pas...
Sylvia : ... Des études...
Laura : ... Elle n'est pas qualifiée...
Sylvia : ... Pédagogiquement...
Laura : Enfin, t'as l'apprentissage de mère, tu vois, ce que personne ne t'apprend, ce que t'apprends avec la vie, d'accord ? La propreté, donner à manger, changer les couches... Tous ce qui veut dire être maman, OK ? Mais les tantes ici... se préoccupent de l'aspect éducatif, tu vois ? Elles sont préparées... pour enseigner à l'enfant en accord avec son âge, s'il parle bien pour son âge...
Sylvia : ... Pédagogiquement parlant...
Laura : ... S'il arrive ou pas aux résultats attendus (...), tout ça, elles sont préparées pour faire ça.
Sylvia : Absolument.
Laura : Moi je pourrais rester avec l'enfant chez moi pendant que je travaille... Mais je sais qu'ici il apprend... des choses que je ne pourrais pas lui apprendre. Et puis en s'amusant ! Parce que pour eux, c'est amusant quoi... Ce n'est pas un "devoir"...
Sylvia : Moi je trouve aussi qu'en tant que maman t'as moins de patience avec les gosses quoi. Moi par exemple ça m'arrive... Et je vois les tantes avec 30 gamins dessus, le bazar quoi, mais elles, elles restent cool quoi, "Allez les enfants, on va ranger..." Moi avec ma seule gamine à la maison, j'aurais déjà crié dix fois quoi !
- * * *
- Pablo* : (...) Mais... Est-ce qu'il y a des choses que les mères maîtrisent mieux que les tantes... ?
Mónica : Euh, ben oui parce que, par exemple je pense que chaque mère connaît bien son enfant (...), et les tantes peut-être qu'il y a des choses qu'elles ne connaissent pas ou... Comme vous [une autre mère] disiez tout à l'heure, c'est... euh, le côté éducatif, c'est bien que ça soit fait par les tantes. Nous, nous sommes souvent plus gâteuses, alors qu'ici les enfants... sont avec quelqu'un de plus neutre, que va lui apprendre des trucs comme il le faut, parce que c'est la meilleure façon... de l'apprendre, enfin je pense.
Sylvia : Non et puis, aux tantes (...), les enfants... genre, ils ont parfois plus de respect qu'envers nous quoi ! (...).
Mónica : Non mais, ce qui est très bien (...), ce qu'ils apprennent certaines choses ici et d'autres à la maison (...), et tout cela va ensemble, en se complétant... mutuellement.

Quoi qu'il en soit, la reconnaissance de compétences différenciées semble possible grâce à la posture égalitaire que l'équipe pédagogique développe envers les parents, ainsi que par des facteurs qui contribuent à rapprocher « de fait » les deux postures –l'appartenance au même contexte de vie locale, à la même communauté. D'ailleurs la visualisation quotidienne des

« tantes-mamans », des éducatrices dont l'enfant fréquente le lieu et qui sont traitées en égalité de conditions, s'érige en tant qu'image palpable de ce rapprochement :

- Pablo* : Et par rapport aux tantes qui ont leurs enfants dans le JE... Comment ça se passe ? C'est pas compliqué ça ?
- Plusieurs : Non... Pas du tout...
- Laura* : En fait moi j'ai vécu cela de près, l'enfant d'une des tantes était avec mon fils déjà parti... et jamais... Par exemple, ce qu'elles font ce qu'en fait l'enfant ne va pas dans la classe de sa maman (...). Et en fait, vous pouvez voir la tante qui va chercher son fils dans l'autre classe, comme un parent, "Bonjour la tante, je viens pour mon fils", c'est même marrant quoi...
- Toya* : Oui parce que l'autre lui dit, "Petite maman, il faut faire un devoir pour demain... Mais il faut le faire quoi !" [rires, plaisanteries].

Les interviewées évoquent également le rôle d'une éducatrice « en légitimité morale » pour agir et pour « corriger ». La valorisation sans ambages de cette posture s'exprime nettement par référence « aux autres » parents. C'est l'allusion à des pratiques parentales considérées extrêmes, clairement inappropriées. Face à une situation de maltraitance d'un enfant dans l'enceinte du JE, l'une des mères évoque son désir d'intervenir et son propre jugement des faits, tout en montrant que le « dernier mot » appartenait à l'éducatrice présente.

Outre la critique des « parents défaillants » sur laquelle je reviendrais, il ressort de ces propos une claire valorisation des attitudes « engagées » des éducatrices. Engagement qui se joue tant dans les situations quotidiennes du *care* que dans des moments moins fréquents et plus « difficiles ». Engagement qui aux yeux des mères bénéficie d'une double légitimité : celle de l'expertise professionnelle des éducatrices, mais en même temps celle de leur statut maternel. Cette vision des éducatrices ainsi légitimées autorise ces dernières, aux yeux des mères, à entreprendre des actions pouvant être qualifiées d'extrêmes :

- Laura* : (...) Elle était en colère parce que le gamin pleurait, il voulait pas rentrer (...), mais c'est connu, si on le couche trop tard, bien sûr qu'il ne va pas être bien le lendemain (...). Soudain, entre tous les gros mots, d'une seule gifle elle lui a déchirée la bouche quoi (...). Alors je lui dis, "Mais faites pas ça (...), c'est pas la façon"... Mais j'avais peur parce qu'elle était costauda quoi... Et voilà la tante qui arrive (...), mais furieuse quoi, "Vous faites ça encore une fois et j'appelle moi même la police et je vous le prends. Ce n'est pas la façon de traiter un enfant" [silence]. Alors... Parce que la violence comme ça tu la vois partout dans nos quartiers (...) [elles commencent à parler toutes en même temps].
- Pablo* : Tiens... Et vous autres, vous pensez quoi de ça ? Je veux dire, de l'intervention de la tante comme ça... ? [silence].
- Laura* : Moi je trouve qu'elles sont super engagées quoi, investies... au maximum. Parce que je connais des jardins d'enfants privés (...), l'enfant fait caca et en fin de journée il a les fesses toutes rouges parce que les tantes se dégoûtaient de le changer ! Alors qu'ici les tantes tout de suite allez hop ! Enfin, elles sont presque toutes des mamans aussi, alors elles s'occupent de nos enfants comme si c'était les leurs quoi.

Toutefois, quelques propos laissent entrevoir aussi la possibilité de mettre en question, de résister ou de nuancer les injonctions des professionnelles ne considérant pas suffisamment le contexte :

- Toya* : Mon fils avait des problèmes de langage (...), et les tantes m'ont dit qu'il devait aller à l'école de langage¹⁷⁹ (...). Mais il n'aimait pas du tout, et il n'arrivait pas à me dire pourquoi (...). Et un jour je suis rentrée [dans cette école de langage] et il était tout mouillé (...), et on lui faisait dormir comme ça sur un matelas tout froid (...), et j'ai dit aux tantes [du JE], "Je ne veux plus qu'il y aille", mais elle m'a dit, "Mais il en a besoin... Attendons encore un peu". Mais c'était terrible, il fallait l'obliger (...), ça criait, ça pleurait, moi aussi du coup, mais je sentais, comme une pression de la part des tantes, pour qu'il y aille

¹⁷⁹ La *escuela de lenguaje* est un type spécial de jardin d'enfants chilien accueillant, durant un certain temps et sans empêcher la fréquentation d'un autre lieu d'accueil, des enfants ayant fait l'objet d'un diagnostic médicale indiquant des troubles dans le développement de compétences langagières.

quoi (...). Mais mon fils n'allait pas bien, et pour moi c'était un rejet de cette école de langage (...). Donc un jour on a décidé de le retirer, on se disait avec mon mari, "Il aura du mal à parler correctement, tan pis, ça va venir avec le temps" (...). La tante [du JE] n'en voulait pas, pour son processus et tout le machin, mais moi (...) j'avais déjà entendu dire que cette école de langage n'était pas bien (...), en plus les tantes [de cette école] ne me parlaient pas, elles changeaient tout le temps, alors comment savoir comment il allait mon fils, son évolution ? J'avais pas d'interlocuteur quoi.

7.3 Modalités et expressions de la participation

Dès le début de l'entretien, les mères font référence à des moments divers où elles sont emmenées à collaborer et s'investir. Pour elles, il est évident que les professionnelles cherchent à les « inclure ». Non seulement en insistant sur l'importance de suivre au foyer les processus d'apprentissage des enfants, mais également de prendre part à la réalisation d'activités de la structure. Permanences et moments d'accompagnement, voire de remplacement momentané des responsables pour assurer l'encadrement ou la garde d'un groupe d'enfants ou de bébés ; sorties, rencontres conviviales, ateliers de cuisine ou d'art, présentations diverses –par exemple des métiers des parents eux-mêmes– sont autant d'exemples de ce type de participation. Participation que l'on pourrait qualifier de « pédagogique », parce que maintes de fois présentée comme l'opportunité de profiter des expériences et savoirs-faire des parents eux-mêmes en tant que ressources éducatives. Mais participation qui comprend également des collaborations de toutes sortes – ménage, entretien, peinture, bricolages.

Quelques-uns de ces « appels à la collaboration » sont formulés à des moments particuliers, marqués par une plus grande disponibilité des parents – des périodes de chômage notamment. Les mères interviewées semblent valoriser spécialement cette prise en compte de leurs potentialités dans des moments plus difficiles :

- Daniela : Moi par exemple quand j'étais au chômage... "Bon ben alors on va profiter de vous ! Vous pouvez venir un de ces jours ? Je voudrais qu'on fasse un atelier de sculpture, venez avec un tablier". OK... Et pour ton enfant c'est bien ! (...).
- Laura : Oui parce qu'en fait, pour elles, ça fait partie de leur programme éducatif, le fait de t'inclure en tant que parent (...), par exemple il y a les "journées des métiers" (...), dans mon cas je suis couturière, alors je prends mes affaires, je viens avec et je montre aux enfants comment je fais (...). Ça fait trois ans que je le fais. Ou bien une fois on a fait un jardin potager avec un autre papa, on a préparé le terrain, acheté les plantes et tout (...), ou encore on a fait de la peinture... C'est-à-dire, ici t'es tout le temps impliquée dans tout ce qui est le bien-être des enfants, mais tout quoi.
- Sylvia : (...) Pour le jour de la fête du travail on a fait un défilé dans le quartier, avec des pancartes et tout, on accompagnait les gosses, déguisés selon différents métiers, et ils donnaient aux passants des prospectus remerciant les travailleurs pour leur travail (...).

L'initiative peut venir également des parents ; ils peuvent tous se porter volontaires pour collaborer aux activités diverses. Or, cette possibilité n'est pas sans un certain cadrage. Mis en œuvre par les éducatrices, le « groupe d'appui pédagogique » est un listage par classes de parents qui s'inscrivent en début d'année pour collaborer. Un dispositif qui cherche selon ces femmes à prévoir et planifier les disponibilités et collaborations des parents, à anticiper le niveau de collaboration et les personnes concrètes auxquelles recourir de préférence.

L'accompagnement des professionnelles, l'importance de « faire ensemble », de se sentir soutenu, ressort également du discours des mères. C'est le cas des activités réalisées plutôt à l'initiative des parents et dont la classification – activités pédagogiques ou pas ?– reste difficile puisqu'elles sont à la croisée des démarches administratives, ludiques et éducatives : les célébrations d'anniversaires des enfants dans le lieu d'accueil. Les mères signalent les interdits énoncés par les éducatrices, les limites liés aux orientations de la structure, mais en

même temps leur collaboration et engagement dans une activité qui concerne tous, autrement dit que n'est pas considérée comme « parenthèse » mais au contraire insérée dans le contexte éducatif du lieu :

Sylvia : Pour fêter les anniversaires, ça c'est une participation que les tantes permettent... Voilà, sauf que pas trop des bonbons, tu vois, un peu de fruits (...). Mais le truc c'est que les tantes t'aident, je veux dire, c'est pas toi qui apportes tout, mais au contraire les tantes par exemple, "OK petite maman, nous avons des ballons... Alors vous, vous pouvez apporter cela... et puis comme ça voilà"... Tu vois, elles s'impliquent pour participer à ce que tu fais pour ton enfant, c'est pas comme, genre, "Bon d'accord, si vous voulez le fêter, alors vous apportez tout et puis on vous attend".

Un autre élément souligné par le groupe est l'importance de la sociabilité que ces espaces de participation produisent, non pas seulement durant les activités elles-mêmes mais aussi à l'occasion de chaque « petite rencontre » ; ce qui donne l'image d'une participation permanente, à tout moment :

Sylvia : C'est très joli parce qu'elles se soucient que l'on interagisse avec d'autres parents, je veux dire de ne pas rester dans l'individualisme, de juste aller et venir pour ton enfant, mais... Moi je connais le prénom de toutes les mamans de ma classe, des enfants (...), et tu participes avec des mamans d'autres classes, et avec les tantes (...), c'est-à-dire, tu participes tout le temps, entre tous, je veux dire, t'es pas seule (...).

Outre les références variées aux moments de participation dans des activités auprès des enfants, les « Rencontres familiales » sont également soulignées par les parents en tant qu'espace significatif d'échange, d'apprentissage et d'implication dans la structure. Pour les mères interviewées, ces rencontres rentrent bien dans le schéma d'accompagnement et de soutien consigné plus haut, visant la prise de conscience critique sur leurs propres pratiques, l'appropriation d'outils et le développement d'habiletés importantes dans la fonction parentale. A l'aide de méthodologies innovantes, c'est notamment la prise en compte du point de vu des enfants qui est encouragée, et ceci dans une approche refusant les jugements de valeur stygmatisantes.

Ces rencontres peuvent également s'articuler en espace de discussion sur toute une palette de thématiques concernant la famille. Ces possibilités sont mises en avant en soulignant leur absence dans d'autres structures d'accueil ou en milieu scolaire, où les « Réunions de parents d'élèves » ne concernent que des aspects informatifs sur la performance des enfants, en délaissant l'opportunité d'aborder des sujets familiaux et parentaux plus larges :

Trini : (...) C'est ce qu'on apprend dans les réunions ! A être des meilleurs parents, à évoluer... Parce que vraiment... nous avons besoin d'aide, ce qui se passe c'est que peut-être avant nous n'en disposions pas...

Sylvia : Et ce n'est pas du genre, "Écoutez, votre fils est mal dans ceci, dans cela, il faut faire comme ça", non... On nous fait faire des activités pour nous mettre à la place des enfants... On a fait même des petites pièces de théâtre (...), on a joué des rôles... Et c'est très bien parce que parfois t'oublies quand t'étais gamin et on se faisait gronder (...), alors on nous fait faire des choses pour le comprendre... On discute beaucoup, on se pose des questions pour voir jusqu'à quel point nous pouvons comprendre ce qui vivent nos enfants, pour que ça ne soit pas frustrant (...) ou que finalement toute la famille termine mal. Je trouve ça très bien.

* * *

Laura : C'est différent parce que dans les écoles, on ne fait que parler des enfants, leurs progrès, comment ça se passe... Alors qu'ici ce sont des sujets orientés vers nous (...), des thèmes très importants, sur des valeurs... parfois des thématiques judiciaires... Parce qu'il y a un tas de situations sociales, économiques... Des histoires que parfois tu n'imagines même pas (...).

En tant qu'espace de participation, mention à part mérite l'allusion à une instance complètement prise en charge pour les parents : le Comité des parents, dont l'une des femmes interviewées fait partie. Elle se limite à évoquer une tâche de collaboration budgétaire aux

activités dont le financement peut s'avérer insuffisant. Mais elle souligne le caractère peu contraignant des appels de collaboration financière faits aux parents.

7.4 Motivations, limites et résistances à la participation

J'ai déjà évoqué la très positive évaluation du groupe concernant le fonctionnement du JE, ainsi que les raisons qui l'expliqueraient. Nombre de ces raisons renverraient aux expériences précédentes des parents en termes d'alternatives d'accueil. Mais l'abondance de ce type de références ne devrait pas occulter une autre explication possible, la présence de quelques femmes vraisemblablement très investies, dont l'évolution dans la participation semble exceptionnelle. A maintes reprises elles affichent leur engagement, souvent vis-à-vis des « autres parents », plutôt absents :

Sylvia : L'année passé je travaillais, c'était difficile pour moi, mais cette année j'ai voulu m'investir davantage. Alors maintenant je viens souvent faire le ménage, je ne sais pas si vous m'avez vu (...), c'est plutôt comme une façon de collaborer, c'est la salle de ma fille quoi... plutôt que pour ne pas payer¹⁸⁰. Et c'est trop beau (...). Parce que les tantes la seule chose qu'on nous demande, c'est de faire cela (...), et il y a des mamans qui ne peuvent pas (...), c'est compréhensible, alors elles font cet apport ; mais il y en a d'autres qui ne font rien, qui n'apportent rien non plus (...), et moi je suis toujours là, parfois on me dit, "Désolé mais ce mois-ci on peut pas te payer"... Mais moi je leur dis, "Non mais je le fais pour ma fille, parce que c'est sa salle et je veux en prendre soin, si d'autres mamans s'en fichent, et bien pas moi".

* * *

Laura : Et on participe [dans des ateliers de cuisine et autres], tous ceux qui veulent... Le problème est que... Souvent ils disent qu'ils vont venir et puis rien ne se passe... Alors je leurs dis, "La tante, si vous avez besoin de quelque chose, n'hésitez pas...".

Sylvia : Non mais en plus, on demande des choses, des matériels pour une activité (...), et le lundi, ce ne sont que quatre familles qu'arrivent avec !

La présence d'une voix dominante provenant des mères « engagées » constitue donc un élément qui a pu entraîner – malgré les efforts du chercheur pour l'éviter – un déséquilibre dans la prise de parole durant l'entretien, en mettant sous silence d'autres commentaires plus critiques ou éloignés de la dynamique participative du centre. Mais ceci, nous le verrons, jusqu'à ce que l'explicitation de quelques divergences devienne incontournable. Je vais essayer de retracer la discussion, qui renvoi au processus de construction collective d'une explication sur les déterminants de la participation.

Le cas particulier des « parents hommes », plutôt absents, avait déjà été brièvement traité. A l'instar d'autres structures analysées, les propos des femmes suggéraient que la participation des parents, au moins la plus visible, constituerait une affaire presque exclusivement féminine et porteuse d'une certaine dimension d'*empowerment* féminin : « Ils participent... Mais c'est vrai que comme c'est l'homme qui travaille plus, ils ont du mal à venir... Mais par contre moi, mon mari... moi je l'oblige à venir les samedis, quand il y a des activités... Alors ont vient tous ensemble, toute la famille » (Laura).

Ensuite est posée la question sur l'existence de différents niveaux d'engagement et de participation parmi les parents. Outre une première réponse collective renvoyant à des facteurs structurels – les limitations dues au travail et au manque de temps –, c'est l'allusion à des parents défaillants ou démissionnaires qui prime comme explication : des parents « fainéants », « carrément moins intéressés, qui n'aiment pas participer » (Sylvia). Ce sont des propos riches en ce qui concerne la description de quelques groupes « typiques » de parents,

¹⁸⁰ Il y aurait des mères qui, ne pouvant pas collaborer dans cette démarche adressée à toutes les familles, choisissent d'apporter en échange une petite somme d'argent. En revanche, ceux qui s'investissent davantage reçoivent parfois une rétribution tout aussi symbolique.

notamment de mères qui « laissent tomber » leurs enfants, qui en les envoyant au JE « veulent tout simplement s'en débarrasser » parce que « malheureusement leurs intérêts sont ailleurs, pas dans leur bien-être » (Laura), et dont les conduites observables relèvent de l'insouciance, voire de la maltraitance. Enfin, des parents non seulement défaillants mais également « conflictuels » ; c'est la référence à un groupe spécifique de mères qui « passaient leur temps à faire des commérages sur les tantes et les autres mamans » (Laura), produisant un sentiment d'antipathie.

Parallèlement, quelques femmes insistent sur leur propre engagement, leurs efforts pour participer « malgré les difficultés et les problèmes », les contraintes domestiques, malgré même les préjugés d'autres parents – repérables par exemple dans les « commérages » déjà évoqués. C'est l'affichage d'une certaine position de supériorité, étayée par l'existence d'un parcours participatif et par une conscience sur les « problèmes de participation ».

Un autre élément qui ressort c'est le désir de rétribution du service reçu, qui semble constituer lui aussi l'une des motivations de la participation : « Le JE il est trop bien, c'est pour ça que tu fais l'effort de rétribuer les tantes, en les aidant, en collaborant à ce que tu peux... Je pense que ce que tu fais ce n'est rien en comparaison avec ce que tu reçois » (Laura).

Les éléments précédents nous parlent de l'établissement de critères de différenciation et de catégorisation entre les parents, entre ces mères et « d'autres » parents. Différenciation qui peut avoir des conséquences pratiques au-delà du simple discours des « engagées », puisque le fait de participer leur permettrait de bénéficier d'une éventuelle considération préférentielle de la part des éducatrices. De plus, la participation qu'elles déploient peut constituer une occasion pour observer de façon privilégiée les pratiques des autres et d'en faire la critique. En s'impliquant, en collaborant quotidiennement, les façons de faire des autres parents et notamment des « défaillantes », deviennent à leurs yeux plus visibles et leurs « fautes » plus évidentes :

- Sylvia : Moi je vois dans ma classe des mamans qui n'aiment pas venir aider, qui préfèrent envoyer quelqu'un d'autre [récupérer leurs enfants] pour ne pas avoir à faire le ménage... Alors qu'il y a d'autres qui voudraient et qui ne peuvent pas (...). C'est une discussion que j'ai déjà eue plusieurs fois avec les tantes, et je leur dis, qu'il y a des mamans très fainéantes quoi (...). Dans ma classe c'est toujours moi et une autre qui restons pour aider (...), et moi j'ai dit aux autres [mères], "Mais vous ne voyez pas tout ce qu'elles font pour nous... ?".
- Toya : (...) Oui c'est vrai... qu'il y a des mamans très... insouciantes... [à voix basse].
- Laura : Pour moi ça dépend (...) de combien tu t'intéresse à ton enfant. Parce qu'il y a des mamans qui vraiment ne font rien d'autre que rester chez elles, parce que moi je les ai vues (...).
- Sylvia : Parce qu'elles ne prennent pas en compte qu'ici l'enfant vient pour apprendre, pour elles c'est juste, "Je le laisse là et comme ça j'ai la journée libre...".
- Laura : (...) Moi je travaille tout le temps, j'ai pas du temps à revendre moi (...). Et je sais que parfois l'on dit, "Voilà, elles ont tout le temps du monde, c'est pour ça qu'elles passent leur temps dans le JE" (...). Mais pour moi, mes enfants viennent pour apprendre et s'amuser (...), et comme une façon de rétribuer tout ce qu'on fait pour lui, moi je viens, je collabore... tu vois ?

* * *

- Laura : C'est incroyable mais, quand tu reste dans la salle un moment, c'est là que tu comprends d'où viennent les enfants (...) Par exemple tu vas aider le petit de deux ans à se changer, parce qu'il s'est mouillé... et dans son sac tu trouves les mêmes vêtements de la semaine passé, encore sales et mouillés...
- Sylvia : Ou les vêtements qu'ils portent, parfois ce sont les mêmes toute la semaine...
- Laura : (...) Et moi je me dis, d'accord, peut-être qu'ils n'ont pas les moyens, mais comment t'envoies ton enfant avec des vêtements sales ? (...). Ou quand tu laves leurs p'tites mains, tu peux voir s'ils se sont salis ici ou chez eux (...). Moi je baigne mes enfant tous les jours, c'est pour ça que je me rends compte [quelques rires]. Non mais là tu réalises... qu'en fait

il y a des petits très pauvres mais avec leurs affaires impeccables quoi (...). Mais d'autres mamans (...) qu'évidemment tu vois qu'il n'y a pas de préoccupation.

S'écartant quelque peu du récit comparatiste entre « les engagés » et « les défailnants », d'autres éléments apparaissent comme des raisons qui animent la présence et la participation, même sporadique. Pour quelques femmes, diverses modalités de participation offrent par exemple la précieuse possibilité d'observer et d'accompagner de près les activités et les processus des enfants, de se maintenir « au courant de ce qui se passe » dans le centre. Cette possibilité, riche en termes d'apprentissage, est d'une part mise en avant en raison du pure et simple plaisir qui en résulte et qui explique par lui seul « l'envie » de participer, puisque l'on se sent en présence de moments uniques :

Mónica : Pour moi ça dépend [le niveau d'engagement, de participation] (...) de quelle type de maman tu veux être. Moi au moins, je veux être participative, parce que je sens qu'avec ça c'est moi qui gagne aussi, moi j'apprends aussi... C'est-à-dire, pas seulement mon fils, le JE, les tantes... Moi aussi (...). Et c'est très enrichissant de pouvoir aider, collaborer et voir tes enfants... ce qu'ils font, en groupe, comment ils partagent, comment ils grandissent... Pour moi ça c'est fondamental. Parce qu'après... tu vois le temps qui passe et hop, ils ont déjà grandi...!

Mais cette possibilité peut être valorisée également en raison de l'exercice de surveillance qu'elle permet. L'une des mères explicite son inévitable sentiment de méfiance par rapport aux structures d'accueil, résultat d'expériences précédentes. Malgré ses contraintes de travail, elle ne peut s'empêcher de venir de temps en temps pour collaborer, et elle en profite pour « voir ce qu'ils font, si vraiment ils s'amuse, si vraiment ils travaillent » (Laura). Or, ses propos sont pour ainsi dire réabsorbés par le discours insistant sur l'écart entre différents groupes de parents ainsi que sur l'engagement des interviewées : « Mais tu vois, même si tu n'as pas trop de temps, tu fais l'effort de venir. C'est ce que je voulais dire, que malheureusement il y a des mamans qui ne font rien et qui ne viennent pas non plus ! » (Sylvia).

Plus loin, le groupe débat sur l'importance du contexte dans la conformation de différents « types » de parents. Au-delà des seuls déterminants subjectifs, de « l'effort personnel » dans la configuration de profils plus ou moins participatifs, il faudrait tenir compte des expériences passées, « des opportunités que la vie t'a donné ou pas », des modèles éducatifs reçus dans l'enfance, tout particulièrement sur le plan émotionnel. Le débat sur le sujet finit par une réaffirmation de l'importance des dispositions personnelles, ainsi que du poids de la voix dominante consistant à dessiner l'image du groupe comme un groupe engagé, motivé, impliqué :

Sylvia : (...) Parce que ce sont des choses (...) qui viennent d'avant... Si t'as grandi dans une maison où l'on ne faisait que crier, que se taper dessus, où personne ne se souciait de toi... Enfin, il faut regarder l'histoire des gens ! (...). Il y a des gens qui veulent changer, qui sont capables de le faire, et puis d'autres qui (...), s'ils ne changent pas, c'est parce qu'ils n'ont jamais eu d'opportunités.

Laura : Mais il y a des gens qui ont eues des opportunités... et simplement, ils n'en profitent pas...

Toya : (...) Moi je pense que... ceux qui veulent être médiocres...

Sylvia : Mais il y a des gens qui sont médiocres pas parce qu'ils le veulent, mais à cause d'un entourage qu'ils n'ont pas choisi... Expérience personnelle.

Toya : Moi aussi j'ai été pauvre, moi...

Sylvia : C'est pas seulement le fait d'être pauvre, ma chérie...

Toya : ... Mais je veux tout de même étudier, j'ai un mari...

Sylvia : ... Mais c'est pas seulement ça...

Toya : ... Mais c'est pas à cause de ça que je vais rester enfermée, que je vais être sale, que je vais maltraiter mon enfant...

Sylvia : ... Mais je ne parle pas de ça, je parle des choses qui t'influencent... Du milieu où t'habites, moi par exemple [elle raconte son expérience de violence familiale] (...), et c'est pas pour ça que je suis une mauvaise mère, tu comprends ? Qu'est-ce qu'il me fallait ? Quelqu'un qui m'aidait, voilà ce que je voulais dire. Moi, c'est ma mère qui m'a aidée (...).

Laura : C'est pour ça que je disais que c'est une question personnelle (...), de ce que tu veux devenir, ce que tu veux faire de ta vie (...), et je pense que nous avons toutes une histoire, euh... de lutte derrière nous... Moi j'ai toujours voulu que mes enfants deviennent plus que moi (...), je ne veux pas que mes petits enfants envient ce qu'ont les autres (...), mais que leurs parents gagnent leur vie honnêtement (...).

Ce qui semblait une posture incontestable trouve une résistance plus loin dans l'entretien. J'avais posé la question sur l'existence de désaccords avec les éducatrices en matière de pratiques considérées inappropriées. En s'éloignant de la question, les propos d'une des mères déclenchent cependant l'un des moments le plus intéressants de la réunion. En se situant dans une position minoritaire, elle résiste aux subtiles pressions et mises en question du groupe et arrive à soulever un élément clé pour comprendre autrement les entraves et résistances à la participation.

En soulignant son intérêt et ses efforts, ainsi que sa conscience sur l'importance de s'investir « pour le bien-être des enfants et pour le mien aussi », cette mère insiste sur l'existence de limitations insurmontables –liées notamment aux exigences de travail– qui l'empêchent de participer aux « Rencontres des familles ». Elle évoque également le fait de ne pas trop « s'emballer » avec l'ambiance affective et sociale propre à ce type de rencontres, et de vouloir privilégier à sa place « les moments en famille, avec mes enfants » (Mónica). Et elle souligne le sentiment de malaise que suscite chez elle ce qu'elle considère comme une incompréhension de la part des éducatrices face à sa réalité, ainsi que le fait de ne pas lui proposer des solutions intermédiaires –par exemple, de venir aux rencontres avec ses enfants.

Pour l'essentiel, les réponses d'autres mères évoquent des engagements formels acquis concernant la participation¹⁸¹. La mère en question est contrainte de se justifier, mais elle insiste sur ce qu'elle considère le fond du sujet : sa frustration de ne pas pouvoir « s'acquitter de ses obligations », et son désir de que les éducatrices valorisent sa motivation et ses efforts au-delà de ses limitations objectives :

Mónica : (...) Alors les tantes, genre... elles semblent dérangées quand je viens pas, et moi je leur explique...
Sylvia : Aux rencontres tu veux dire ? Hum...
Mónica : ... "Si vous me laissez venir avec mes enfants, moi je viens"... Mais elles ne laissent pas faire ça et je comprends, parce que les tantes vont être occupées avec la rencontre et les enfants vont peut-être faire du bruit... Et ces rencontres je sais qu'elles sont importantes, éducatives, que l'on apprend...
Sylvia : Voilà pourquoi les tantes insistent.
Mónica : ... plein des choses. Alors... c'est pour ça que moi je...
Laura : T'es pas d'accord...
Mónica : Je veux dire, c'est pas ça, mais que... Enfin, ce qui m'embête un peu c'est que les tantes... genre, qu'elles se fâchent un peu quoi, entre guillemets... Mais moi je comprends, je comprends que c'est au bénéfice des enfants, des familles [on essaie de l'interrompre]... Mais moi je ne vais pas céder dans le sens que je ne vais pas confier mes filles à n'importe qui d'autre pour venir à la réunion [plusieurs essais simultanés pour prendre la parole].
Pablo : (...) Mais... Ce dérangement que tu ressens un peu...
Mónica : Non, ce n'est pas un dérangement... C'est plutôt un petit chagrin quoi... pour ne pas pouvoir venir.
Pablo : Mais t'en as parlé aux tantes ?
Mónica : Oui... Mais elles me disent que je dois faire, genre, un peu plus d'effort et venir à la réunion, alors moi... Je ne peux pas, parce que je me méfie et je ne peux pas laisser les filles avec n'importe qui (...), et je ne peux pas non plus payer une personne (...). Parfois avec mon mari on arrive à s'arranger pour le boulot, et on y vient, l'un d'entre nous (...).

¹⁸¹ Or, dans d'autres passages de l'entretien, les visions dominantes insistent sur la souplesse des éducatrices dans la négociation de la participation, notamment en ce qui concerne les réunions : « Si jamais tu ne peux pas venir, tu peux envoyer quelqu'un de proche (...), c'est-à-dire, les tantes ne ferment jamais la porte aux différentes possibilités » (Laura) ; « Tout peut se discuter » (Sylvia) ; « Voilà, ici tout est discutable » (Laura).

- Moi je fais l'effort, mais parfois je sens que je dois faire un 200% d'effort, et de toute façon j'arrive pas parce que souvent ça dépend de mille choses, alors...
- Pablo* : Donc si je comprends bien, c'est un peu une complication double, parce que ça t'embête de ne pas pouvoir venir et en même temps... voir que les tantes sont un peu gênées...
- Mónica* : Ben j'sais pas si elles sont gênées... Je ne veux pas le dire ainsi, moi j'adore les tantes tu vois...
- Sylvia* : Non mais, tu sais ce qui se passe, c'est qu'en fait on prend un engagement... C'est ça...
- Mónica* : Ben tu sais, moi je comprends leur souci ou bien le fait de me reprocher quand je viens pas... Mais ce ça le p'tit chagrin que j'ai, de ne pas pouvoir... enfin, faire ce qu'il faudrait (...).
- Laura* : Mais il s'agit de toutes les rencontres... ?
- Mónica* : Presque toutes...
- Sylvia* : C'est pour ça que je te posais la question (...), parce que tu sais en fait on nous fait signer un engagement [au moment de l'inscription]... Et dans cet engagement il y a le fait de venir aux rencontres. C'est pour ça que les tantes... Une chose qu'elles te reprochent parfois, "Vous avez signé l'engagement..."
- Mónica* : Non mais, c'est pas ça. Moi je voudrais qu'elles comprennent que moi je comprends...
- Laura* : Mais que tu ne peux pas faire davantage. Hum...
- Mónica* : ... Et qu'elles me comprennent un peu moi aussi. Voilà. Moi j'aime pas ne pas venir, parce que je sais que ce sont des espaces très importants (...), pour tous.

Peut-être à cause de la parution de cette position dissonante, le groupe suspend les références aux parents « démissionnaires ». Mais en revanche, et juste à la suite du passage référé plus haut, l'une des interviewées évoque la présence d'un autre groupe dont l'attitude est considérée comme problématique. Ce sont les parents qui ne cherchent à participer que sporadiquement – et « soudainement » – dans les activités les plus « amusantes » comme les sorties, mais qui délaissent l'engagement dans des tâches quotidiennes moins voyantes et plus lourdes – comme le ménage –, tout en créant des problèmes de planification pour l'équipe pédagogique.

Un autre problème avec « ces parents » est qu'ils tendent à s'écarter de l'orientation que les éducatrices voudraient donner à ces moments d'accompagnement, ou tout au moins de l'interprétation qu'en font ces mères. Un accompagnement qui doit savoir trouver une distance avec son propre enfant, afin d'éviter un attachement excessif qui pourrait nuire à son autonomie ainsi qu'au déroulement de l'activité. Une fois de plus, la voix dominante s'affirme pour rappeler que les membres du groupe interviewé sont des mères « qui savent comment faire » aux yeux des éducatrices :

- Laura* : (...) Et il y avait des mamans qui voulaient y aller, parce que c'était chouette... Alors qu'elles ne participaient jamais à rien... Et la tante leur a dit que le listage [des parents accompagnateurs] était déjà fait, alors elles se sont fâchées (...). Moi je me disais, "Si la tante avait demandé de venir faire le ménage, est-ce qu'elles seraient venu ? Bien sûr que non !" (...). Et en même temps ce sont des choses que les tantes programment à l'avance quoi (...). Et pour les tantes il est important que les parents qui accompagnent... c'est pas pour prendre soin de leur enfant...
- Sylvia* : Exact.
- Laura* : Je vais accompagner tous les enfants, et t'es en charge d'un groupe de quatre ou cinq, et ton enfant n'est jamais dans ce groupe...
- Sylvia* : Non, parce qu'ils deviennent trop gâtés...
- Laura* : Tu comprends ? Alors, il y a des mamans qui se collent trop à leurs enfants, que lui il soit bien, que lui il mange, que lui il en profite... Et le reste, elles regardent même pas (...). Alors dans cet aspect, la tante voit les parents qui travaillent, moi par exemple je n'ai aucun problème de m'occuper d'un autre enfant, par exemple même de changer les couches d'un autre bébé, aucun problème !

7.5 Les atouts du rapport avec la communauté

Les relations que le centre établit avec l'entourage ainsi qu'avec d'autres organisations proches sont également abordées par ces femmes. Ceci notamment en termes d'opportunités d'apprentissage et de développement personnel offertes pour les adultes eux-mêmes, sous la forme d'activités diverses que le JE met en place ou coordonne avec d'autres institutions. Il ressort la mention à des rencontres et des ateliers concernant des thématiques variées¹⁸² – santé, violence familiale, droits et développement des femmes, entre autres – et notamment à des instances diverses de qualification professionnelle. Quelques unes des mères interviewées ont profité de ces possibilités et soulignent leur satisfaction – « J'étais au chômage et ça m'a changé la vie du jour au lendemain » (Laura) ; d'autres ne connaissaient pas leur existence. Encore une fois, des critiques se formulent envers des parents « qui ne profitent pas » de ces espaces ; ce qui déclenche à son tour quelques réactions d'auto justification :

- Laura : Je pense que les gens qui ont en profité ce sont ceux qui ont l'envie... de progresser, de surgir.
Mónica : (...) Oui, l'autre fois [pour un atelier sur « le développement des femmes »] j'ai été invitée, mais j'ai pas pu...
Laura : Oui... C'est difficile, moi aussi ça m'intéressait mais...
Mónica : Parce que moi... je travaille, pas tous les jours mais... En tout cas je trouve ça très bien.

Concernant les espaces de ce type orientés plutôt vers les enfants ou vers les familles en général, quelques références sont faites à des activités permettant aux enfants « de connaître et se faire connaître » dans leur entourage. Sous une approche à la fois festive et éducative, les rencontres avec d'autres jardins d'enfants similaires (nous pouvons supposer qu'appartenant entre autres au réseau CEC) constituent des moments privilégiés pour la participation des familles dans son ensemble :

- Mónica : Ben, pour les enfants... ils connaissent tous ce qu'il y a près d'ici quoi...
Laura : C'est ça... Ils vont au dispensaire, aux places, au marché...
Sylvia : On fait des défilés... Ils parcourent le quartier...
Laura : L'année passée nous sommes allés dans un autre JE...
Pablo : Avec les enfants...
Laura : Oui, et les parents aussi...
Sylvia : Non mais, il y a eue une rencontre avec plusieurs autres jardins d'enfants...
Toya : (...) Oui, et il y avait... Mon mari est allé, il me disait que c'était très chouette...
Laura : Et chaque JE se préparait avec son stand...
Pablo : Quels jardins d'enfants ?
Laura : Tous ceux du réseau... ils étaient plusieurs ! Et tous avec des activités... des stands... Dans un stand, les enfants vendaient du jus d'orange qu'ils pressaient eux-mêmes sur place... Trop chouette... Et pour des choses comme ça, tu vas avec ton pique-nique, ta famille, tu t'installes et puis voilà ! Ce sont comme des jours de récréation pour la famille, et les tantes disent toujours, «Vous pouvez venir avec tout le monde, la grand mère, le voisin, le tonton»...

¹⁸² A l'occasion des visites au centre, j'ai pu observer divers panneaux affichant des informations sur ce genre d'activités.

Le projet PMI « Nuestros niños »

1. Cadre général du travail de terrain

Le travail de recueil de données sur le projet PMI « Nuestros niños » a commencé en juillet 2009, avec deux entretiens auprès des responsables. Le premier (E1) a été effectué dans un cadre très informel, durant le temps d'accueil, sans suspendre l'interaction avec les enfants, avec deux des trois monitrices. Il s'est agi d'une première conversation entamée d'une façon assez spontanée, en posant des questions générales, tout en accompagnant et en observant pour la première fois leur travail auprès des enfants. Quelques jours après je suis revenu pour un deuxième entretien (E2) plus structuré, le matin, sans la présence des enfants, avec les trois responsables.

En mai 2010 je suis revenu pour effectuer, outre un travail d'observation plus soutenu, l'entretien collectif avec les parents¹⁸³ et deux entretiens avec les responsables : un premier avec deux d'entre elles (E3) et un deuxième plus structuré avec l'équipe élargie (E4), composée des trois responsables déjà mentionnées plus deux autres mères qui collaborent périodiquement, même si pour l'une d'entre elles l'enfant a déjà quitté la structure. Une situation exceptionnelle est à consigner dans le cas de cette dernière: elle est également la fille de l'une des monitrices principales. Outre le fait d'illustrer les particularités du fonctionnement de l'expérience – existence de liens de parenté à l'intérieur de l'équipe pédagogique et double rôle de certaines de ses membres –, ces situations ont certes enrichi l'analyse mais également rendu encore plus complexe l'analyse des différents discours des participants, du fait qu'ils renvoient à un double regard sur la structure – en tant que mère et en tant que responsable.

Tableau n°13 : Groupe de responsables interviewées, PMI « Nuestros niños » (PMI1)

Prénom	Rôle et occupation	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure (en 2010)	Remarques
Delfina	Monitrice. Elle travaille aux champs pendant les saisons de récolte.	Au début, il y a plusieurs années	10 ans	
Rita	Monitrice. Femme au foyer, quelques travaux occasionnels	Au début, il y a plusieurs années	9 ans	Mère de Blanca
Berta	Monitrice. Femme au foyer	Au début, il y a plusieurs années	10 ans	
Amparo	Collaboratrice. Femme au foyer	Fille, 4 ans, d'autres enfants dans le passé.	8 ans. Elle a commencé à participer en tant que collaboratrice stable avec sa 2ème fille bébé.	
Blanca	Collaboratrice. Travail temps partiel indépendant (pâtissière)	1 fille dans le passé	Commence à participer en tant que collaboratrice il y a 4 ans.	Fille de Rita

Avant de présenter la structure, il faut noter que l'expérience est considérée comme « exceptionnelle » par la professionnelle de la JUNJI chargée de la coordination centrale du programme, tenant compte du « haut niveau d'engagement » de ses participants. J'ai voulu la visiter précisément dans le but d'analyser un modèle considéré « exemplaire » par les

¹⁸³ Voir la section « Le regard des parents » dans cette monographie.

responsables de l'administration centrale. En fait, son fonctionnement rend compte d'une approche bien flexible et d'une posture parfois contestataire par rapport aux logiques de conception technique de ces initiatives.

2. Présentation générale du lieu d'accueil

2.1 Histoire et Contexte

Situé dans une commune rurale proche de Santiago, le projet PMI « Nuestros niños » est géré par trois femmes qui ont commencé comme mères participantes entre 2000 et 2001 et qui ont continué à participer à sa gestion après le départ de leurs enfants. L'une d'entre elles travaille aux champs pendant les saisons de récolte, les autres n'ont pas d'activité salariée régulière.

Il s'agit d'un projet situé dans une zone pauvre, connaissant des problèmes de drogue, de violence et comptant des nombreuses familles qui ne correspondent pas au modèle traditionnel – seuls quelques 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. Les actuelles responsables évoquent sa gestion avec un regard très critique, du fait qu'elle a développé le projet sans le processus requis d'implication de la communauté¹⁸⁴. Elle s'est par ailleurs maintenue à l'écart de son fonctionnement quotidien et sa gestion financière aurait connue des irrégularités. Après la première année de fonctionnement, pendant lequel le projet subsiste « grâce aux collaborations des parents » selon les propos des interviewées, ces trois mères sont invitées à des réunions de qualification organisées par la JUNJI. Elles se sont ainsi formées au modèle de fonctionnement du programme et ont appris que l'ancienne coordinatrice avait effectivement commis d'importantes fautes, en allant jusqu'à ce qu'elles considèrent comme l'utilisation des ressources du projet dans son propre intérêt.

Ces femmes commencent à s'engager de plus en plus, jusqu'à l'interruption en 2003 du financement des PMI au niveau national¹⁸⁵. L'ancienne coordinatrice, qui figurait toujours comme responsable officielle même si elle ne participait plus, quitte définitivement la structure ; ces trois femmes décident de continuer de manière indépendante :

Berta-E2 : Je pense que nous avons été le seule PMI qui a continué (...), sans avoir même pas de financement ni aucune orientation pour nous organiser (...). Mais nous avons dit, "Pourquoi ne pas continuer (...) s'il y a une nécessité pour nos enfants (...), pour d'autres femmes qui ont peut-être envie de ne pas rester tout simplement chez elles en regardant la télé (...)". Il n'y avait pas d'argent, mais on a voulu y rester, y continuer, prendre en charge le projet, comme quelque chose communautaire... Comme quelque chose à nous.

Pour ce faire, sans avoir de financement public autre que des apports de la mairie – prêt du terrain qu'elles utilisent et prise en charge des frais d'électricité et d'eau potable –, elles ont mis en œuvre diverses alternatives d'autofinancement subsistant jusqu'au présent : la réalisation de loteries et de kermesses, la structuration d'un réseau de collaborateurs bénévoles et même des contributions personnelles en termes de matériels, entre autres initiatives ponctuelles :

Berta-E2 : Il fallait s'adapter, s'arranger d'une manière ou l'autre, obtenir de ressources ou des choses par ci, par là, même des matériels récupérés, recyclés... en travaillant même le weekend parfois, au marché aux puces (...).

¹⁸⁴ Tel est en effet une caractéristique des projets PMI considérée centrale dans les conceptions théoriques du programme (voir les Chapitres III et IV).

¹⁸⁵ Selon les responsables, cette interruption du programme national PMI a été effective jusqu'en 2007. Mais la situation n'a pu être confirmée auprès des responsables de l'administration centrale.

* * *

Delfina-E2 : Ici toute aide est la bienvenue, des choses qu'on peut emporter de la maison... Parfois on récupère quelques jouets de chez nous, ou bien quelques déguisements pour les enfants... Ou quelqu'un qui nous en donne...

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. Ceci leur permet d'aménager l'espace utilisé : acquisition de meubles et de matériel didactique, construction d'un toit sur la cour extérieure, équipement de cuisine, etc. Quelques parents qui ont participé à cette époque continuent encore à le faire et ils constituent avec ces femmes une sorte de « Conseil d'administration » du projet. En 2008, après la fin de l'interruption du programme PMI, elles obtiennent la possibilité de recevoir à nouveau du financement gouvernemental pour leur fonctionnement – mais à l'occasion des deux visites du chercheur, les ressources pour l'année en cours n'étaient toujours pas accordées. Sans connaître les raisons, elles attribuent ce retard à une mauvaise gestion au niveau du gouvernement central.

2.2 Fonctionnement et modalités d'accueil

Ce PMI fonctionne pendant la période scolaire entre mars et décembre, du lundi au vendredi, en demi-journée l'après-midi. Vingt-deux enfants entre deux et six ans sont accueillis officiellement en 2009 et seize en 2010. Mais la fréquentation est très variable, de dix enfants en moyenne pendant l'hiver jusqu'à environ 30 enfants en saison estivale (fin d'année) ou bien pendant les vacances scolaires « courtes » – le lieu d'accueil ne ferme ses portes que pour les vacances d'été, en janvier et février.

La structure fonctionne dans une enceinte correspondant à une ancienne école. Les conditions de travail s'avèrent assez modestes – elles ne disposent toujours pas d'eau chaude, les toilettes ne fonctionnent pas correctement. Les faibles ressources dont elles disposent font l'objet d'une discussion importante à l'occasion des entretiens, j'y reviendrais. Les responsables indiquent que, peu avant ma première visite, la JUNJI venait de d'accorder des ressources pour le repas de midi. Un cas spécial puisque d'habitude les projets PMI n'y ont pas le droit étant donné qu'ils fonctionnent en mi-journée¹⁸⁶. Auparavant les responsables se relayaient pour leur apporter un repas – quelques enfants arrivaient parfois au midi sans avoir mangé.

Le projet a connu nombre des difficultés de fonctionnement tout au long de son histoire. En particulier, à l'occasion de ma deuxième visite en mai 2010, les responsables signalent avoir commencé à recevoir des enfants avec deux mois de retard cette année-là, suite à une inspection du bureau régional du Ministère de la Santé. Cette entité leur avait interdit de fonctionner jusqu'à ce qu'elles améliorent les conditions sanitaires et de sécurité de l'établissement. Elles y sont parvenues avec l'aide de la mairie, mais entre temps quelques familles préinscrites sont parties vers d'autres structures ; le procès d'inscription a dû être relancé pour arriver à un nombre convenable d'enfants. Cependant, durant ces deux mois d'attente, les responsables continuent à travailler dans le lieu en réalisant des travaux d'aménagement et d'entretien avec la coopération d'anciens parents, et la structure continue à accueillir une fois par semaine des mères participant de divers ateliers – voir infra.

¹⁸⁶ N'étant pas consignée dans les descriptions institutionnelles du programme, cette caractéristique est évoquée par les acteurs eux-mêmes.

3. Sens et « signe distinctif » du projet socio-éducatif

3.1 Une « organisation communautaire » ouverte

Les responsables parlent de leur initiative pas seulement comme d'une instance différente d'un jardin d'enfants, mais aussi comme un projet « alternatif » et comme une « organisation communautaire » à l'écoute des besoins des familles. Ce qui suppose de permettre la mise en place de stratégies et de dispositifs qui sortent du cadre habituel et de la conception théorique du programme. Elles insistent sur un objectif de dépassement des cadres restreints et trop « cadrés » de l'éducation préscolaire. Elles évoquent par exemple la mise en place d'actions qui visent l'amélioration des conditions de vie des habitants du quartier – démarches auprès de la mairie concernant une famille en situation de logement insalubre ; recollection de jouets pour des enfants pauvres pour Noël. « Une chose c'est le projet qu'on entretient avec la JUNJI, comme PMI en soi, mais aussi nous agissons en tant qu'organisation communautaire, ce qui inclut d'autres activités » (Berta-E2) ; « Parce que, tout compte fait, notre PMI pour nous c'est toute l'aide que tu peux donner aux enfants qui en ont besoin, finalement » (Delfina-E2) ; « Parce qu'on se soucie non seulement de l'enfant, mais de tout son entourage social et familial » (Berta-E4).

Un autre exemple de cette « ouverture », qui rend compte en même temps de la souplesse pédagogique du projet, c'est le fait d'accueillir des enfants qui n'ont pas l'âge officiel pour y assister ou bien qui ne sont pas inscrits – et pour lesquels les responsables ne reçoivent pas de financement. Les responsables font allusion à quelques enfants qui, à l'initiative de leurs parents, « profitent de temps en temps » en accompagnant leur pairs proches – frères, amis, cousins – ainsi qu'à d'autres qui, ayant déjà plus de six ans et à l'école, continuent à participer au projet. Quelques uns de ces enfants n'auraient pas le choix : ne fréquentant l'école qu'en demi-journée, leurs mères ne pourraient pas les garder le reste du jour parce qu'elles travaillent. Malgré les difficultés que cette situation pourrait entraîner, les responsables insistent sur leur disponibilité pour aborder une importante nécessité des familles : « D'une manière ou l'autre on se débrouille pour les accueillir tous » (Delfina-E1).

D'autres enfants fréquentant déjà l'école demandent eux-mêmes à leurs parents de continuer à y assister¹⁸⁷, étant donné « leur attachement » au projet. Dans certains cas, les responsables ont impliqué dans ce schéma leurs propres enfants, auparavant inscrits dans la structure. C'est un choix qui rendrait possible le développement d'expériences considérées positives et enrichissantes. Selon les propos des monitrices, souvent ces enfants plus âgés développent eux-mêmes des activités auprès des plus petits et commencent à « s'identifier avec le projet ». Ils arrivent également à modéliser les conduites des plus petits avec leur exemple. La posture des responsables laisse entrevoir une conception des enfants comme pouvant détenir un rôle formateur auprès des plus jeunes :

- Berta-E4: Il y a des enfants qui sont déjà partis... mais qui veulent continuer à venir ! C'est un peu pour ça qu'on fait plein d'ateliers, parce qu'ils veulent continuer...
- Amparo-E4: Voilà, et ils ont leurs horaires (...), et ils savent qu'il faut qu'ils soient responsables, avoir des bonnes notes à l'école d'abord, pour pouvoir venir... Et comme ça on les stimule.
- Berta-E4: (...) Et comme les plus grands savent plus des choses, ça nous aide aussi avec les plus petits, qui apprennent un peu par imitation tu vois... Pour qu'ils s'adaptent aux routines, aux horaires... sans avoir à les répéter ou les imposer tout le temps la chose (...).

* * *

¹⁸⁷ Ou d'y retourner, dans le cas d'enfants ayant quitté la structure pour un JE traditionnel : « L'année passée il y a eu des enfants qui sont partis pour un JE, mais qui après sont revenus... Parce qu'ils voulaient pas y aller ! Alors que pour venir ici, il n'y avait pas de problème » (Berta-E4).

- Rita-E2 : (...) Ils [leurs propres enfants] nous demandent de venir, ils sont un peu des « collaborateurs » du PMI. Ils montrent des choses qu'ils ont apprises à l'école...
- Delfina-E2 : Ou une danse, ou une pirouette de football... ou ils inventent des trucs. Les plus petits les respectent, ils travaillent avec eux (...).
- Rita-E2 : Et nous, parfois on n'intervient pas ; on dirait 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 (...).
- Berta-E2 : Donc on voit bien que pour eux c'est quelque chose d'important... !

En ce qui concerne les enfants âgés de moins de deux ans, les responsables signalent ne pouvoir les accueillir que s'ils restent accompagnés d'un adulte. Le minimum pour que l'enfant reste seule est qu'il puisse marcher, ou qu'il soit âgé d'au moins 15 mois. Si l'enfant est âgé de deux ans et qu'il n'est pas encore « propre », cela ne constitue pas un obstacle pour l'accueillir. Mais elles soulignent que par rapport à ce sujet l'importance de maintenir une attitude prudente, en évoquant une crainte sociale de la pédophilie :

- Berta-E2 : Nous sommes un projet communautaire, nous constituons une alternative pour les gens... Par exemple par rapport à tout ce surgissement de crèches¹⁸⁸, qu'avant nous n'avions pas par là, dans lesquelles on demande par exemple que l'enfant reste jusqu'à 2 ans, mais après pour aller au JE il faut qu'il soit propre, si non on l'accepte pas... Donc là, nous sommes toujours une alternative...
- Rita-E2 : (...) Nous faisons très attention avec ça (...). Quand tu emmènes les enfants aux toilettes, il faut faire en sorte qu'ils soient eux qui se nettoient... Avec ce genre de choses tu n'es jamais trop prudente (...).

Un autre dispositif illustre également cette orientation large du projet, visant la satisfaction des « besoins sociaux » des familles. Les responsables ont participé à des processus de qualification pour la prévention de la consommation des drogues, avec le soutien d'autres institutions. Le résultat a été la constitution d'ateliers avec des mères en compagnie de leurs enfants à partir de huit ans. Ces ateliers sont gérés de manière séparée mais dans le même espace que l'accueil des enfants, et pour les responsables ils font partie du même projet communautaire pris au sens large.

Il s'agit de plus d'une initiative qui s'est progressivement transformée pour inclure non seulement d'autres participantes – des mères participants au projet préscolaire lui-même, avec leurs enfants moins âgés – mais aussi d'autres objectifs et possibilités. Différents moments de rencontre, de partage et de formation d'adultes autour de divers sujets, se combinent de façon souple. Ce sont par exemple des ateliers de cuisine ou de travaux manuels visant une sorte de qualification des femmes, qui se mêlent à des espaces de discussion sur différents sujets – l'éducation des enfants, les réalités familiales, les expériences de couple – et avec d'autres moments plus conviviaux. Il s'agit de favoriser la discussion libre, spontanée, « juste un peu guidée » autour de différentes thématiques, tout en travaillant sur d'autres sujets « pratiques » ou simplement à l'occasion de rencontres conviviales. Cette stratégie n'exclut pas la présence de « petites rétributions » comme stimulus à la participation – un goûter, un texte écrit, un objet, etc.

Pourquoi ce schéma ? Les éducatrices soulignent l'importance de se maintenir à l'écoute des « vraies » motivations des gens et de les aborder de façon « intelligente », pour inciter ainsi leur implication plus large au sein du projet. Elles reconnaissent également l'existence d'un contexte qui peut s'avérer en principe peu favorable à l'engagement et la participation des adultes – au-delà d'un « désir » manifesté de façon plus au moins explicite. Face à une telle réalité, la structure doit savoir offrir aux parents différents espaces de partage et d'apprentissage, en cohérence avec leurs préoccupations quotidiennes. Ces préoccupations

¹⁸⁸ Allusion à la massive mise en place de crèches publiques gratuites durant le gouvernement de Michelle Bachelet, entre 2006 et 2010 (voire le Chapitre III).

renvoient certes aux sujets relatifs à l'éducation des enfants, ou plus largement à leur bien-être en milieu familial ou local. Mais en ce qui concerne particulièrement les mères participantes, les responsables soulignent l'existence d'un intérêt latent qui justifierait tout le reste. Un besoin dont la satisfaction – ne serait-ce que partielle – faciliterait l'engagement et la participation plus larges : le fait de sortir de sphère restreinte de l'univers domestique.

Ainsi, la discussion autour de sujets concernant « l'enfant » doit être combinée avec d'autres intérêts et d'autres espaces, plus « pratiques » comme la formation, plus « amusantes » comme le simple partage convivial. Elle doit être abordée, en somme, non seulement dans des espaces cloisonnés, séparément d'autres intérêts et attentes, mais aussi de façon « informelle », à l'occasion et en profitant de rencontres qui visent en principe d'autres objectifs – le loisir, la formation, la rencontre.

Or, la mise en place de ces espaces dépend en partie des ressources dont les responsables disposent. En raison des problèmes de financement pour l'année 2010, elles ont encouragé le groupe de parents – notamment de mères – à continuer à se retrouver « de sa propre initiative, informellement », pour échanger des connaissances variées et discuter librement :

- Rita-E3 : Ici les portes sont ouvertes... pour tous ceux qui veulent venir et participer. Nous leur donnons un petit goûté ou une petite quelque chose, nos partageons... Ou bien nous leur donnons un peu de matériel, quand nous pouvons (...).
- Berta-E3 : Nous les avons encouragés à continuer à venir et à se réunir, pour discuter, pour apprendre entre eux...
- Delfina-E3 : Voilà, genre “Tu m'apprends cela et moi je t'apprends ceci”...
- Berta-E3 : Voilà, et elles se repartent les tâches entre elles, qui va faire quoi, qui va apporter quoi... elles se débrouillent quoi.
- Pablo : OK, donc ça veut dire que ce n'est pas seulement le fait de parler des drogues et tout...
- Berta-E3 : En fait, ça veut dire que... l'on favorise la chose... mais en faisant une autre tu vois...
- Rita-E3 : Tout à fait, l'année passée par exemple on a fait un atelier de chocolaterie mais... tout en parlant avec elles en même temps, avec du matériel... etc.
- Berta-E3 : (...) Et puis aussi, pour motiver les gens... il faut qu'on soit très malines ! [rires]. Oui parce qu'au début (...), même si elles étaient très intéressées, elles avaient du mal à venir (...). Donc on a commencé à penser de quelle façon... Quel était leur vrai intérêt quoi... Et en fait l'intérêt à elles c'est de *sortir de chez elles*, pour discuter, pour faire d'autres choses... pourvu que ça soit un bénéfice pour elles... Ou que quelque chose reste, un matériel, une petite formation...
- Rita-E3 : Oui parce qu'en plus, tu sais que c'est toujours bien pour elles d'apprendre quelque chose, un petit métier pour gagner un peu d'argent...
- Berta-E3 : Oui, voilà... Donc on s'est dit OK, on va leur donner quelque chose d'autre... Mélangeons la discussion des sujets [sur l'enfant, la famille] avec l'apprentissage de petits métiers, etc... Et là, la fréquentation a augmentée (...). Oui, ça a mieux marché, tu pouvais proposer un thème et en discuter pendant que tu faisais une autre chose... Et là du coup, il y a plein des choses qui apparaissent, genre... Par exemple, “Je ne sais pas comment faire cela, j'ai des problèmes avec mes enfants, mon mari”... Comme quand t'es en train de balayer et que tu commences à bavarder avec ta voisine, la même chose... Les différents sujets [sur les enfants et les familles] commencent à émerger petit à petit. Donc voilà, on avait trouvé la bonne méthode ; et puis après, comme on n'avait pas trop de ressources, on leur a dit, “Ça vous dirait de continuer à vous rencontrer (...), et nous on cherche le moyen de vous soutenir avec du matériel et tout”.

3.2 Sens et limites du bénévolat

Les limitations financières constituent un enjeu souligné à plusieurs reprises dans les différents entretiens avec les responsables. Ceci, non seulement en termes de protestation ou de revendication, mais comme expression d'une dimension constitutive de leur travail : le bénévolat.

Le format du programme PMI stipule en effet que la coordinatrice principale de chaque projet reçoit une modeste somme d'argent, en tant que rétribution mensuelle symbolique. Les responsables du projet « Nuestros niños » assurent partager cette somme, ou bien le remettre à celle d'entre elles qui en aurait plus besoin. Mais elles insistent sur le fait qu'elles ne se sont pas engagées dans le projet « pour gagner de l'argent ». L'obtention d'un salaire ne constitue pas leur objectif, l'insertion dans un cadre formel de travail en tant qu'employées soumises à un contrat pourrait même entraîner une « perte de sens » du projet, en remplaçant « un engagement » par « une contrainte ».

Or, elles reconnaissent également qu'un soutien financier majeur et plus stable serait le bienvenue. En ce sens, non seulement les problèmes de financement entravent le bon fonctionnement du projet ; leurs propres familles « ont parfois du mal » à accepter leur engagement non rétribué : « Parce que ça nous arrive aussi que chez nous on nous dit, “Mais pourquoi autant de sacrifice pour rien... ! » (Berta-E2).

- Berta-E4 : Bien que ça soit mon choix, ce n'est pas nécessairement celui de mon mari, de mes enfants... Donc, comment tu finances tout ça ? Eh oui, parce qu'il faut se déplacer, payer le téléphone portable... Et puis, bien que nos maris nous soutiennent, il faut pas que ça soit un sacrifice pour eux aussi... Donc parfois ça devient un peu compliqué.
- Rita-E4 : (...) Mais si nous demandions de l'argent aux familles, nous ne serions plus... dans notre approche, notre objectif... Parce que moi, j'ai pas commencé pour l'argent, mais parce que je voulais être ici... Donc si tu commences à faire payer les familles, et puis à avoir un salaire, un horaire et tout... ça devient une obligation ! (...). Ce n'est plus un engagement, et c'est pas la même chose pour moi de faire les choses par obligation que par engagement.

Une telle situation s'est effectivement produite à un moment où le projet a été soutenu par une ONG. Elles ont eue la collaboration d'autres personnes, rétribuées avec un salaire et travaillant sous « un autre schéma », qui a été plus au moins « transmis » aux anciennes membres sous la forme d'une contrainte qui « leur mettait la pression » et qui a provoquée des moments de tension et de crise :

- Pablo : Donc vous avez eu quelques problèmes...
- Rita-E4 : Oui (...), parce que tu commences à dire par exemple, “Mais qu'est-ce qu'elle fout celle-là alors qu'elle devrait être en train de faire ça”... On a commencé à nous imposer nous-mêmes des règles... C'était que des problèmes ! [rires].
- Amparo-E4 : ... Et en plus ils ont envoyé d'autres personnes...
- Berta-E4 : Oui, pour moi ça a été surtout ça le problème...
- Delfina-E4 : (...) On ne s'entendait pas...
- Amparo-E4 : Ce qui se passe c'est qu'elles ne venaient « qu'à travailler avec les enfants », elles ne voulaient pas faire le ménage ni rien...
- Berta-E4 : Elles n'étaient pas dans la même démarche que nous. Nous ici, on fait tout ; elles par contre, elles nous disaient “Non, nous ne sommes pas payées pour”... Alors c'était le chaos.
- Delfina-E4 : (...) Et puis c'était aussi le stress pour nous, parce qu'il fallait répondre avec des rapports et des planifications et tout, et nous on ne faisait pas ça quoi...

Selon les responsables, ce même type de problèmes pèserait d'ailleurs sur d'autres projets PMI : une motivation principale axée sur le gain serait la cause d'une « perte de sens ». Les orientations de l'administration – centrale et locale – ne favorisent pas non plus le développement d'un sens plus « social » du programme :

- Delfina-E2 : Moi, j'oserais dire que le reste des projets PMI ne fonctionne pas comme nous, parce qu'ils sont intéressés davantage sur la question monétaire, moi par contre, s'il y a pas d'argent, je continue quand même à venir quoi (...).
- Berta-E2 : Donc voilà ce qui se passe avec la plupart des projets, ils veulent un salaire (...), pour eux c'est un travail, pas un volontariat, un amour aux enfants... (...). Quand on nous a dit [l'administration] qu'il n'y avait plus d'argent (...) et que nous on a continué par nous-mêmes (...), pourquoi ils n'ont pas resté en contact avec nous ? Y a-t-il vraiment un sens social dans le programme ? S'il y avait, ils auraient continué avec nous, à nous soutenir,

même sans financement... Ne serait-ce que pour montrer qu'une chose du genre, avec la communauté, était vraiment possible (...).

La mise en avant de leur motivation principale se lie à d'autres critiques, au-delà des problèmes de financement. Ce sont les références aux plusieurs mises en question de leur travail : des approches qui ne valorisent pas leurs efforts et qui justifient comme normales les négligences dont elles font l'objet ; des « commentaires » qui « sèment le doute » par rapport à leurs « vraies » motivations ; voire des « incitations » de quelques autorités à suspendre la gratuité du service, en raison de la « dépendance » qu'il produirait :

Delfina-E2 : Le PMI c'est du volontariat, on est d'accord... Mais c'est très différent quand on te dit, "Nous avons ce projet, qui consiste à ça et ça", que quand on t'offre plein des choses et après il ne se passe rien, l'aide n'arrive pas. Par exemple il y a peu on nous a dit, "Mais vous savez bien comment ça marche les PMI", genre, "C'est du bénévolat, donc vous n'avez rien à exiger". Mais nous, on nous avait parlé d'un projet avec de financement pour de tas de choses... Donc nous ne demandons rien qui ne nous correspond pas !

* * *

Berta-E4 : (...) Et aussi on a été très critiquées... De la part d'autorités qui nous disent, "C'est très bien ce que vous faites... mais comment il est possible que vous travaillez pour rien...?"

Delfina-E4 : "Comment ça se peut que vous ne soyez pas payées... ? Il faut faire payer les familles, sinon vous les gênez"...

Berta-E4 : (...) Ou bien d'autres gens qui commencent à dire, "Non mais, c'est louche, il doit y avoir quelque chose, c'est pas possible qu'elles n'en tirent pas profit"...

3.3 Le rejet de la formalisation

Les responsables sont dans une posture de rejet assez explicite des contraintes de formalisation de l'expérience, issues notamment des démarches de supervision de l'administration centrale. C'est un véritable mépris des exigences formelles de planification et d'évaluation, considérées parfois comme une « perte de temps » qui entrave leur tâche principale, comme une préoccupation secondaire dont elles ne voient pas l'utilité par rapport aux besoins des enfants. Ces besoins sont pour elles, au contraire, repérés et abordés « au jour le jour, au fur et à mesure ». Ils font l'objet d'une planification que l'on pourrait qualifier de progressive, qui ne se veut pas une réponse à des exigences administratives « vides » mais aux « vrais » besoins des enfants :

Delfina-E2 : La seule chose dont on a été critiquées [au moment des supervisions] c'est le fait de ne pas planifier... Nous avons du mal à écrire ! Eux, ils veulent que l'on écrit tout, moi je m'en fiche (...), ce qui m'intéresse c'est comment les enfants m'évaluent, ça ne m'intéresse pas d'écrire, j'ai pas le temps, j'aime pas (...). Moi je planifie dans la mesure où je vois les besoins des enfants.

* * *

Delfina-E4 : Ce sont des gens [les fonctionnaires de l'administration] tellement compliqués... ! (...). Nous, on arrive et on dit, "Bon, qu'est-ce qu'on va faire...", et dans cinq minutes c'est bon ! (...) Et tu fais l'activité. Mais eux, si tu ne leur montre pas des papiers, ils ne sont pas contents ! Voilà ce qui m'agace finalement... Parce que tu te dis, "Comment fais-je ?"... Parce que finalement, moi je sais que tout ce que je fais, pour l'enfant ça va lui faire du bien, ça va être quelque chose de bien, d'éducative... Mais comment tu leur expliques à eux, dans « leur » mots, ce que tu as fait... ?

J'ai posé à ces femmes la question sur une possible transformation future de la structure vers un modèle de fonctionnement plus formel. Plus précisément, l'éventualité de se voir contraintes à transformer leur projet en un JE traditionnel – situation censée être plus stable et soutenue financièrement, mais en même temps plus contrôlée et moins flexible. Leurs réponses soulignent l'attachement à la dimension « personnel » du projet : quelque chose qui leur appartient, fruit de leurs efforts et de leurs motivations, devenue « autonome » :

- Berta-E2 : C'est une chose dont on a parlé... De mon point de vue, personne ne peut nous changer ce que nous voulons... Ça c'est à nous, c'est notre organisation, qu'on a construit ensemble, alors ils peuvent nous offrir plus d'argent, mais nous pouvons décider si on le veut ou pas (...). Ils ne peuvent pas nous prendre ça comme ça, parce que nous pouvons continuer ici ou ailleurs par nous-mêmes, nous sommes une organisation autonome ! (...).
- Rita-E2 : Et si l'argent se finissait à nouveau, nous pourrions rester encore une fois dans le projet, nous pouvons continuer sans argent... En fait ça a été plus ou moins le cas depuis déjà bien longtemps ! [rires].

4. Composantes de l'approche et de la posture pédagogique

4.1 Un savoir-faire intuitif

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 en grand partie sur l'expérience acquise dans l'activité maternelle. Or malgré toute la valeur qu'elles lui accordent, l'absence de cette expérience ne semble pas constituer un obstacle insurmontable pour participer en tant qu'éducatrice. Quelques connaissances basiques et surtout « l'envie » de s'impliquer suffiraient :

Rita-E1 : Nous ne sommes pas des professionnelles (...), mais comme des mamans nous savons beaucoup de choses que parfois la professionnelle ne sait pas (...).

* * *

Berta-E4 : (...) Par exemple cette année-là on a eu des mamans qui nous ont dit, "Mais qu'est-ce qu'il faut faire pour être volontaire ici ?", et on leur a dit, "Être maman et avoir envie, de venir partager, d'être ici" (...). Je veux dire, je pense qu'avec le fait d'être adulte ou d'être maman, ou même sans être maman, mais en ayant l'envie... Et si tu connais les couleurs et tout ça [elle rit], tu peux facilement en faire partie !

Si l'on accepte l'idée générale qu'un rôle se définit en fonction du cadre où il se déploie (Goffman, 1991), les deux rôles dont on parle – parental et professionnel – restent certes différents. Ainsi le reconnaissent implicitement les responsables quand elles évoquent ce qui serait pour elles la seule différence entre leur fonction et celle des mères : elles effectuent leur travail dans le cadre d'une collectivité. Ce qui suppose en effet la capacité de gérer en simultané les différents « types » d'enfants : « La différence c'est justement (...) qu'ici on arrive à gérer en même temps (...) tant le petit diabolin que celui qui est plus sage qu'une photo » (Rita-E4). Mais pour les éducatrices, cette capacité – ainsi que bien d'autres – s'apprend justement dans la pratique plutôt que comme le résultat d'une formation théorique approfondie. Il n'y aurait donc pas d'obstacle insurmontable pour l'adoption du rôle d'éducatrice, ni de frontière infranchissable entre les deux postures.

La valorisation d'un savoir-faire « expérientiel » s'exprime surtout dans le domaine socio-affectif du développement des enfants : « La question de l'affectivité, pour moi ça va plus du côté... de l'attachement... d'être maman, en fait. Alors comme t'es maman, et bien, en quelque sorte... tu sais, déjà » (Rita-E2). On y voit l'adoption de quelques principes partagés, de certaines règles qu'elles considèrent comme nécessaires et positives pour le « développement de l'autonomie » et pour le « règlement émotionnel » des enfants. Ce sont des pratiques installées plus ou moins partagées qui leur permettent de faire face à des situations quotidiennes « difficiles ». Ces éducatrices soulignent les divers atouts de chacune, leurs différentes « empathies » par rapport aux enfants, en tant qu'éléments dont il faut profiter puisqu'ils construisent ensemble la richesse du travail effectué. Tout ce qui donne l'image d'un apprentissage partagé continu du métier :

Delfina-E1 : (...) Ça me fait quand même 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 (...).

* * *

Berta-E2 : Tout enfant à besoin de se sentir protégé, en sécurité (...). Nous essayons de respecter leurs temps, de ne pas forcer s'ils ne veulent pas faire quelque chose... Mais en même temps qu'ils comprennent qu'il s'agit... de faire un effort quand même... Ou bien que s'ils pleurent de trop, après ils auront mal à la tête quoi, tu vois ? (...).

* * *

Rita-E2 : (...) Non mais parce que, comme t'es maman, il y a des choses que tu sais déjà... Par exemple avec le gamin de tout à l'heure qui pleurait...

Berta-E2 : (...) Nous faisons en sorte qu'il s'attache d'abord à une d'entre nous (...). Alors on observe tout le temps, on essaie de connaître chaque enfant pour voir avec laquelle d'entre nous ils s'entendent mieux (...).

Cette 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. Elles disent essayer de mélanger ce qui peut « divertir » les enfants – le jeu, la compétition – et ce qui peut « les éduquer » dans une progression qui va « du plus ludique au plus sérieux ».

Tout en restant dans ce modèle, un travail plus « classique » n'est pas absent, avec des thématiques et des contenus repérés dans des établissements d'éducation formelle. De même en ce qui concerne une certaine démarche d'autoévaluation. Un effort pour repérer les attentes éducatives des parents, différenciées selon les diverses tranches d'âge des enfants, est également mise en avant par les responsables :

Delfina-E1 : Nous leur inventons toutes sortes de choses pour qu'ils s'amuse et pour qu'ils apprennent peu à peu, les voyelles, les couleurs... Par exemple aujourd'hui c'est la première fois qu'ils jouent ce jeu [« pêcher » des petits poissons colorés], mais demain nous allons approfondir un peu plus, ça ne serait plus un jeu, ça sera « les couleurs » [en tant que travail thématique], et pour concourir avec les autres ils vont vite apprendre...!

* * *

Rita-E2 : (...) Maintenant nous travaillons les formes et les positions, un cercle, « à l'intérieure du cercle », c'est souvent ce qu'on enseigne au tout début aux jardins d'enfants, « dedans/ dehors, en dessus/ au dessous »...

* * *

Berta-E2 : 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. Oui parce que... Il faut faire le bilan, s'évaluer quoi... Avant ils étaient tous mélangés, mais nous nous sommes rendues compte qu'ils n'apprennent pas autant, parce que les grands répondaient toujours les premiers, donc le plus petits... ne parlaient pas trop tu vois. C'est pour ça que maintenant nous les séparons, chaque groupe se concentre dans sa propre activité et comme ça c'est plus productif (...).

Rita-E2 : Et nous nous divisons aussi la charge des groupes, pour qu'ils sachent qu'une tante et « plus d'ici » et l'autre « plus de là » (...).

* * *

Berta-E3 : Les parents nous disent toujours, « On voudrait qu'ils apprennent... les couleurs, les nombres » (...), et nous leur demandons qu'est-ce qu'ils attendent, quelles sont leurs attentes... Et pour les plus grands, ils voulaient... qu'ils apprennent les voyelles, les nombres (...), alors que pour les plus petits, qu'ils apprennent à bien parler (...), ou qu'ils sociabilisent avec les autres, parce qu'à la maison, quelques enfants restent tous seuls... Alors, les demandes des familles sont aussi différentes quoi (...).

En contraste avec cette approche intuitive du métier, les instances formelles de qualification auxquelles elles ont participées sont relativisées, valorisées plus en tant qu'espaces de validation d'un savoir déjà acquis que comme lieux d'apprentissage de pratiques vraiment

nouvelles. Les responsables affirment avoir entendue maintes fois « dire des choses dont nous avons déjà connaissance, sans le savoir » (Rita-E2). Elle ont le sentiment que les contenus des sessions de qualification du programme n'ont pas trop évolué, qu'ils restent toujours axés plutôt sur des aspects de gestion et d'orientation générale du programme que sur des thématiques pédagogiques plus approfondies. Pour elles, ce sont plutôt les responsables d'autres projets, moins chevronnées, qui apprennent d'elles :

Rita-E2 : Au début [aux sessions de qualifications] ils nous parlaient de choses qu'on ne comprenait pas (...), nous ne sommes pas des professionnelles... Mais quand on a commencé à comprendre de quoi il s'agissait (...), on a réalisé qu'en fait c'était la même chose que nous faisons ! (...). Et ben oui, parce que nous disposions de toute la pratique de ce qu'est l'éducation, ce qui nous manquait c'était la théorie, les « noms » avec lesquels on appelle chaque chose... Alors on commençait à donner nos exemples et c'était la même chose qu'ils disaient, alors ça nous servait... "On est bien", nous nous disions (...).

Delfina-E2 : Et maintenant, nous sommes celles qui parlent le plus, donc ça sert aux autres, elles apprennent de ce que nous avons déjà fait. Mais nous par contre...

Rita-E2 : (...) On pensait qu'après on allait discuter sur d'autres sujets, plus approfondis, le travail avec les enfants... mais c'était toujours la même chose, le « mode de fonctionnement » des projets...

Berta-E2 : C'était plutôt nous qui leur donnait de l'information quoi (...).

Ainsi, en ce qui concerne l'acquisition de savoirs considérés « experts » – comment travailler avec les enfants, comment gérer des conflits, l'agressivité, les enfants « problématiques », le travail avec les familles –, les instances officielles de formation s'avèrent relativement inutiles pour ces femmes. Elles évoquent l'utilisation d'autres dispositifs formels et informels de qualification, ainsi que des matériels et des textes qu'elles repèrent « par ci et par là » et dont les contenus sont appliqués progressivement.

Les éléments précédents donnent l'image d'une contradiction entre deux orientations différentes. A l'occasion d'un des entretiens réalisés, j'ai tenté de l'éclaircir en l'explicitant devant le groupe. En effet, les responsables affirmaient espérer quelque chose de plus « profond » par rapport aux contenus des qualifications. Mais en même temps, elles n'évoquaient les sujets traités que comme l'énonciation théorique de pratiques déjà incorporées. Les réponses des responsables sont intéressantes dans la mesure où elles relient la valorisation d'un savoir-faire domestique avec la reconnaissance de la nécessité d'une expertise professionnelle. Elles ne nient pas l'importance de la formation. Au contraire, 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 :

Rita-E2 : 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... pour que la suite soit meilleure...

Delfina-E2 : Oui voilà, parce que nous pouvons leur enseigner tout ce qui nous passe par l'esprit, les formes, les couleurs, les voyelles... Selon ce que nous voyons qu'ils ont besoin, comme chez nous avec nos enfants tu vois... Mais, peut-être qu'il y a des choses que nous faisons à l'inverse... Je ne sais pas...

Berta-E2 : Par exemple : d'abord on apprend les voyelles, ou les formes géométriques, ou encore les positions « en haut/ en bas, devant/ derrière »... ? Des choses comme ça... Parfois on arrive à deviner l'ordre le meilleur, et puis avec la pratique on s'est rendu compte de certaines choses...

Rita-E2 : Mais il y a des choses qu'on ne sait toujours pas, et nous nous posons des questions... Quelle est la meilleure stratégie, l'ordre qu'il faut suivre... C'est cette base dont nous avons besoin, mais personne ne nous a appris ce genre de choses...

Berta-E2 : Et il y a des gens experts qui sont censés savoir cela quoi, tu vois ?

* * *

Berta-E4 : Moi je suis commencé en tant que maman, sans aucune formation ni rien, et je pense que ça c'est l'une des choses les plus remarquables du programme. Mais nous disons toujours qu'il est bien de se

qualifier, ça te donne... de l'assurance, et d'autres possibilités pour mieux faire ce que tu fais et de mieux servir les autres, qui attendent cela de toi.

4.2 L'importance du jeu et des apprentissages en situations informelles

D'après les propos des participants aux entretiens et les observations menées sur le terrain, l'un des traits distinctifs de la structure est la flexibilité quant aux horaires, aux routines et aux activités proposées quotidiennement aux enfants. Leur préparation semble en effet répondre parfois à une planification improvisée, ou tout ou moins peu structurée.

Un premier aspect est la dynamique établie lors de l'arrivée des enfants, à partir de 14 heures. La permanence des mères qui souhaitent y rester ne semble guère être délimitée par une quelconque instruction ou rappel à l'ordre ou aux horaires :

Notes de terrain, 27 mai 2010 : Les enfants ont commencé à arriver à partir de 14h00. Pendant que le reste de l'équipe finit de déjeuner à l'intérieur, la plupart reste dans la cour en compagnie de quelques mères qui sont restées et d'une ou deux responsables. Les enfants jouent librement avec des jouets, du sable, en explorant les plantes. Quelques uns sont à l'intérieure en compagnie d'une mère. Personne ne semble pressé de commencer quoi que ce soit comme « activité » formelle ni de donner des instructions à quiconque. Il y a une constante circulation de personnes entre la cour et la salle, les mères accompagnent librement, quelques unes observent, d'autres semblent faire ce dont elles ont envie, prenant soin d'un enfant qui pleure, accompagnant à la salle de bains un autre qui vient de se faire mal, etc.

Les responsables donnent plusieurs exemples de comment elles planifient et développent les activités « dans la foulée ». Elles insistent sur l'importance de rester attentives aux besoins et désirs « du moment », de repérer les intérêts et les capacités des enfants, les matériels qui les attirent davantage, etc. Bien qu'il existe des activités collectives, le libre choix de chaque enfant semble constituer – dans la mesure du possible et notamment durant le premier temps d'accueil – une priorité délibérément établie :

Berta-E3 : Le premier temps c'est... pour qu'ils se détendent, comme on dit, qu'ils se dépensent... dans le jeu qu'ils veulent. Qu'ils soient libres pour choisir (...). Il faut toujours chercher... à connaître ce qu'ils aiment, ce qu'ils préfèrent... Par exemple si je vois qu'un môme a un coup de cafard, et que moi je sais qu'il aime bien jouer au ballon, OK, je l'invite jouer au ballon. Il faut toujours chercher... pour pouvoir les motiver (...). Les enfants ont besoin de rester libres, de jouer, d'apprendre, de découvrir, de prendre du plaisir avec ce qui les attire. Donc nous avons ici... des choses didactiques... Par exemple, la gouache c'est une chose qui intéresse tout de suite les enfants, tu laisses de la gouache sur la table et tout de suite, "Tante, je peux ?"... Donc là, pour qu'ils arrivent... Parce qu'il y a aussi la question du temps, combien de temps peuvent ils rester concentrés sur une seule chose...

Rita-E3 : Oui, et c'est difficile pour un petit...

Berta-E3 : Voilà, et ça dépend des âges, c'est très différent à deux ans et à cinq ans...

Rita-E3 : Eh oui, donc ça nous serve aussi... pour voir combien de temps tu peux laisser l'enfant dans l'activité tu vois...

Les responsables évoquent à plusieurs reprises une double orientation pédagogique sous-jacente au modèle. D'un côté, l'utilisation de toutes les expériences et ressources dont elles arrivent à identifier le potentiel éducatif. Leurs propos témoignent en effet de la conviction que les situations les plus banales de la vie quotidienne peuvent entraîner des apprentissages. Et de l'autre côté, une constante prise en compte des intérêts des enfants et de leur plaisir. L'étiquette « apprentissages ludiques » ou « apprentissages par le jeu » semble résumer cette double orientation d'un apprentissage par l'expérience et de l'importance du point de vue de l'enfant. Il s'agirait d'un modèle éducatif entre les deux pôles formel et informel : formel en tant que délibéré, mais dont le format semble bien éloigné du schéma scolaire traditionnel – tel qu'il est présenté par exemple par Rogoff et alli (2007) – puisqu'il suppose la participation directe des enfants :

- Berta-E3 : (...) Parce que si je pense qui m'a appris la plupart des choses qui me sont utiles aujourd'hui... peut-être que ça n'a pas été l'école ! Qui m'a appris à prier ? (...) A acheter ? (...) A vivre avec autrui ? A cuisiner... ?
- Rita-E3 : La vie de tous les jours, c'est un apprentissage ! Apprendre tous les jours, a chaque minute qui passe t'apprends quelque chose...
- Berta-E3 : (...) Et nous profitons de leurs jeux comme pour... greffer les concepts que nous croyons qui peuvent... plus ou moins... être utiles aux enfants (...). Par exemple (...) si le petit veut aller jouer (...), en fonction de ce qu'il choisit, on lui dit "Voyons voir, de quel couleur c'est cette balle, quelle est sa place, qu'est qu'on peut faire avec" (...). Comme ça, en jouant, ils apprennent... soit les couleurs, les nombres...
- Rita-E3 : Et ils apprennent beaucoup mieux, parce que c'est leur jeux à eux, ils vont s'en souvenir...
- Berta-E3 : Eh oui... la roue qui tourne, celle qui ne tourne pas... monter, descendre...
- Berta-E3 : (...) Par exemple maintenant, nous sommes en train de parler du « mois de la mer », on leur montre des livres, des animaux et tout... Hier ils ont transporté de l'eau, pour travailler l'équilibre, la concentration... Après on a mis des petits bateaux dans la cuvette... Tu vois, avec des choses qu'ils aiment ! (...). Et s'ils ajoutent des choses qui n'ont rien à voir, on pose des questions, mais sans leurs dire directement que... Plutôt, "Qu'est-ce que c'est que ça ? Ça appartient à la mer ou pas ?", tu vois ? Et après on rajoute du sable... ou "Faisons une rivière" ... Ce sont des choses que les enfants aiment quoi...

Les responsables essaient d'encourager auprès des mères l'adoption de cette même approche pédagogique pour l'accompagnement des enfants à la maison. C'est dans le même sens qu'elles contestent « l'anxiété » de quelques mères pour l'adoption d'un modèle de travail plus scolaire, dont la demande pour des « devoirs écrits » est la principale expression. Pour les éducatrices, cette attente s'avère contradictoire au vue des résultats : les mères tombent dans un « piège », elles finissent par faire elles-mêmes les devoirs qu'elles ont demandés pour leurs enfants :

- Berta-E3 : Le « papier » [l'activité écrite], ce sont les mamans qui en demandent, les adultes. "Parce que sinon les enfants ne font rien", ils disent...
- Rita-E3 : ... Voilà, "Ils ne viennent que pour jouer"...
- Berta-E3 : ... C'est ça... "T'as fait quoi aujourd'hui ? Non, rien, on a joué" (...). Mais nous ce que nous voulons c'est de changer ce schéma, leur dire, "Les enfants apprennent par le jeu" quoi...
- Rita-E3 : Qu'ils n'apprennent pas seulement s'ils restent assis... Nombre des mamans pensent que s'ils font « beaucoup des feuilles » dans leurs cahiers, ils sont en train d'apprendre... Mais pourtant... pas mal de fois ils se déconcentrent et ils ne pigent pas ce qu'ils font !
- * * *
- Berta-E3 : La plupart des mamans (...) nous demandaient de leur envoyer des devoirs pour la maison (...). Mais le lendemain ils ne savaient même pas s'ils avaient fait le devoir ou pas... Ou bien, "Qui a fait ça ?/ Ma maman.../ Et tu l'as aidé ?/ Non"... Alors, c'était les mamans qui finissaient par faire elles les devoirs... Elles ne travaillaient pas avec les enfants ! (...). Alors pourquoi demander des devoirs si finalement ce sont elles qui vont les faire ?
- Rita-E3 : (...) Parfois elles croient qu'elles nous trompent, mais nous on leur dit, "Vous vous trompez vous-mêmes"... !

C'est un enjeu qui semble constituer le principal défi des responsables en termes de leur relation avec les parents, dans le cadre d'une démarche de « coéducation » souhaitée. Il s'agit de trouver et de « transmettre » des dispositifs « d'apprentissage à la maison » qui laissent une place centrale aux enfants, toute en permettant l'implication directe des adultes. Mais ces derniers doivent être d'abord convaincus des potentialités éducatives de ces démarches :

- Berta-E3 : Il faut chercher des stratégies (...). Qu'est-ce qu'on peut leur demander... ? Demandons-leur par exemple de chercher des images dans des magazines... Mais alors l'autre jour une maman qui nous dit, "Mais vous n'avez pas envoyé de devoir...?" Non mais, ça c'est bien un devoir, une activité ! (...). S'ils veulent vraiment partager (...) et discuter avec leurs enfants, ça va être un travail pour eux... ! Alors... il faut... creuser, chercher toujours des stratégies différentes quoi.

- Rita-E3 : Mais c'est vrai qu'il est compliqué de travailler avec les mamans, parce qu'elles veulent toujours des « devoirs »...
- Berta-E3 : (...) L'année passée on envoyait des devoirs, ça a été une initiative plutôt à nous, pour intégrer la famille... Mais nous hésitions, nous étions divisées, on savait par vraiment si c'était convenable ou pas (...). On a posé la question aux mamans, elles ont été d'accord. Et nous, nous sommes toujours en train de leur dire, "Renforcez avec les mêmes choses que vous faites chez vous ! (...) Si vous sortez avec lui, dites-lui de regarder l'arbre, toutes les feuilles qui sont tombées... Eh oui parce que nous sommes en automne !" (...). On leur dit tout le temps que pour renforcer à la maison, il suffit de dire, "Allez, on va mettre la table... avec la nappe *bleue*" (...), ou bien, "Donne-moi *deux* carottes"... Je veux dire, avec les choses de la vie quotidienne ! (...). C'est pas nécessaire de s'asseoir avec un cahier et un stylo pour apprendre. Mais voilà ce que les mamans ont du mal... à comprendre, elles restent toujours dans l'ancien système quoi (...).

Dans le même sens, les responsables reconnaissent que le caractère peu commun de l'expérience peut susciter des réticences chez les parents. Face aux nouveaux arrivants, les éducatrices craignent souvent une première impression négative. Mais cette insécurité disparaît vite quand elles constatent leur satisfaction, la valorisation de ce que la structure a de spécial, notamment en termes de ses caractéristiques physiques – grands espaces verts destinés au jeu et favorables à la détente des enfants.

5. Modalités de participation

5.1 Les visites et les permanences

Les modalités sont variées, mais il existe une démarche qui semble constituer l'axe fondamentale de la participation parentale au sein de la structure. C'est le fait de permettre aux adultes de visiter l'établissement autant qu'ils le veulent et de rester sur place le temps qu'ils estiment convenable pendant la journée. Dans la pratique, cette possibilité s'exprime sous la forme de permanences d'une durée variable, notamment de la part des mères des enfants.

Il s'agit d'un modèle assez flexible et spontané. Selon les responsables, cette modalité de participation ne constitue en aucun cas une imposition auprès des parents, mais une demande qu'elles rappellent sporadiquement puisqu'elles considèrent qu'il est positif qu'ils s'y engagent davantage. De plus, le contenu de cette participation ne fait l'objet d'aucun prospectus précis. Les responsables espèrent que ce soit les adultes eux-mêmes qui prennent l'initiative concernant les « choses à faire » :

Delfina-E2 : Nous disons toujours aux mamans, "N'attendez pas à ce qu'on vous dise quelque chose pour le faire, si vous voulez faire quelque chose, il faut prendre l'initiative"... C'est pour ne pas faire comme ailleurs, où l'on dit toujours aux mamans ce qu'il faut faire ou apporter...

* * *

Notes de terrain, 27 mai 2010 : Il y a une discussion (entre les responsables et moi) sur l'attitude passive des mères qui viennent. Elles me disent, "Nous ne voulons pas qu'elles se sentent obligées, l'initiative doit venir d'elles".

Mais en général, la présence et la collaboration active de la plupart des parents restent assez limitées. Les responsables ont essayé d'inclure d'autres femmes 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 évoquent une désapprobation des conjoints de certaines participantes. Mais pour la plupart, la principale contrainte serait le fait d'être des « mamans seules » qui travaillent ou qui cherchent un emploi – et le manque de temps qui en résulte. Le renouvellement de l'équipe, pourtant nécessaire aux yeux des responsables, pose ainsi des problèmes :

- Berta-E2 : Pour moi c'est hyper important que des nouvelles personnes s'intègrent, avec des nouvelles habiletés, nouvelles idées, avec du temps... Nous avons essayé mais ça n'as pas marché. Il y a eu une maman (...) qui venait, mais après elle a laissé tomber. En fait son mari n'aimait pas trop qu'elle vienne... Et en plus elle a du chercher un emploi rémunéré quoi (...).
- Delfina-E2 : Elle avait commencé à venir parfois toute la semaine, parfois quelques jours, et elle avait pris du plaisir... Et nous, nous pensions que c'était bien d'inclure d'autres gens (...), mais elle a commencé à travailler et elle n'a plus venu (...).

Un autre élément semble s'opposer aux attentes des responsables concernant la participation des parents. C'est le « désir de détachement » de nombre des mères, entendu comme la recherche de l'autonomie chez l'enfant mais aussi comme le dépassement de leurs propres « appréhensions » et tendances « surprotectrices ». Combinés, ces deux éléments constituent pour les responsables une entrave à la participation : la plupart des mères ne restent que pour accompagner leurs enfants, mais constatant l'effet « négatif » de cette présence elles finissent par abandonner la démarche. Afin d'inverser cette situation, les éducatrices les incitent à y rester en faisant « quelque chose d'autre » : accompagner d'autres enfants, ou bien se lancer dans des tâches de collaboration simples – ménage, rangement des matériels.

Il est intéressant de noter en outre que pour les responsables, le « désir de détachement » des mères fait l'objet d'une certaine critique. Tout en valorisant l'intérêt pour l'autonomisation des enfants dans le cadre de ce qu'on pourrait appeler une « socialisation secondaire » (Berger et Luckmann, 2012), elles évoquent des postulats pédagogiques qui prônent précisément le prolongement de l'attachement mère/enfant :

- Delfina-E4 : Je pense que... Tu vois, même avec toute cette chose de l'éducation qui cherche l'attachement, les mamans veulent le contraire, le détachement ! (...), les laisser seuls.
- Pablo* : Et comme ça elles ont du mal à rester... ?
- Delfina-E4 : C'est ça... Ici elles ont la possibilité de rester et tout, mais elles nous disent, "Quel intérêt si après ça sera la même chose qu'à la maison", qu'il y aura pas un... détachement, comme elles veulent.
- Berta-E4 : Voilà, que l'enfant devienne indépendant, qu'il interagisse avec autrui (...). Mais moi je commence à leur dire, "D'accord mais avant, est-ce que tu peux m'aider avec ça ou ça... Peux-tu voir les enfants un moment"... C'est-à-dire, changer un peu leur posture de « je suis avec mon enfant », pour qu'elles puissent...
- Blanca-E4 : Etre avec tous en même temps...
- Berta-E4 : Voilà, être avec tous, participer avec le groupe.
- Delfina-E4 : L'autre jour par exemple j'ai dit à une maman, "Ici si tu ne veux pas t'ennuyer il faut que tu cherches toi-même en quoi collaborer, ce que tu veux faire (...), sinon, tu seras toujours collée à ton enfant".

L'absence d'hommes est également évoquée par les responsables – à l'exception de leurs propres conjoints, impliqués suite à l'initiative des femmes, et de quelques autres qui collaborent à des tâches bien précises. En revanche, l'on trouve la présence et collaboration importante de quelques grands-mères :

- Rita-E1 : Les papas ne participent pas beaucoup, en fait il y en a très peu, la plupart ce sont des femmes seules, célibataires, avec leurs enfants (...). Les hommes viennent pour des choses bien ponctuelles (...). Ceux qui nous accompagnent ce sont nos maris, on les a intégrés à partir de nos propres besoins, de nos propres initiatives, on les a emmenés, ainsi que l'ensemble de nos familles (...).

* * *

- Berta-E3 : Comme nous connaissons les familles, on sait plus ou moins quel métier fait chacun... donc, "Est-ce que vous pouvez venir nous aider pour un égout bouché (...), ou pour l'installation électrique"... Ce genre de choses.

* * *

- Rita-E2 : Nous avons toujours dit que les portes sont ouvertes pour ceux qui veulent rester. Mais elles ne viennent pas... On a du mal à faire qu'elles viennent.

- Delfina-E2 : Bon, il y a une grand-mère qui est venue une ou deux fois, parce qu'elle a aimé, et pour nous c'est bien (...).
- Berta-E2 : Oui mais si tu penses, c'est vrai qu'il est difficile pour quelques familles... Pour quelques mamans parce qu'elles doivent travailler, donc... Parfois ce sont les grands-mères qui restent un peu...
- Rita-E2 : Oui, plusieurs enfants emmènent leurs grands-mères.

5.2 Une mixture de collaborateurs

Pour la plupart des parents la participation reste donc sporadique et périphérique. Ils n'interviennent pas directement dans la réalisation d'activités collectives, en se limitant à l'observation ou à l'accompagnement de leurs propres enfants à l'occasion de visites ou de permanences. Mais d'autres s'engagent dans une dynamique de collaboration plus stable, pouvant éventuellement se substituer aux responsables principales. Tel est le cas de deux membres de ce que les trois monitrices principales considèrent « l'équipe d'agents éducatifs » du projet PMI.

Leurs parcours et la place qu'elles occupent dans la structure mérite une attention particulière. Il s'agit de deux mères¹⁸⁹, Amparo et Blanca, qui collaborent périodiquement, même si pour l'une d'entre elles l'enfant a déjà quitté le centre. Leur présence est régulièrement sollicitée pour la réalisation de tâches administratives ou de gestion, mais aussi pour la mise en place d'activités de divers types, tant auprès des enfants que des parents.

Tel que je l'ai déjà signalé, une situation tout à fait particulière est à noter concernant l'une de ces collaboratrices, Blanca : elle est la fille de l'une des monitrices principales, Rita. Au-delà des conséquences que cela pourrait avoir pour le travail de l'équipe, cela témoigne encore une fois de la souplesse avec laquelle ces femmes gèrent le fonctionnement du centre.

A l'origine de l'implication de ces collaboratrices on constate encore une fois la capacité d'adaptation aux besoins spécifiques de la population proche – comme dans le cas d'un atelier mis en place pour des enfants déjà scolarisés :

- Pablo* : Et toi, tu viens tout le temps maintenant... ?
- Amparo-E4 : Ben, en ce moment je viens plutôt de temps en temps, mais... Je suis maintenant dans le rôle d'agent externe, alors n'importe quel truc, une démarche à faire, apporter quelque chose... ben moi je le fais.
- Pablo* : D'accord, c'est une espèce de rôle de collaboratrice...
- Amparo-E4 : Voilà... Par exemple, tout ce qui est travaux manuels, c'est moi. Les ateliers pour les mamans, ce dernier temps ça a été moi aussi (...). Je suis arrivée en 2002, j'ai commencé à collaborer de façon plus stable en 2003... ou 2004...
- Rita-E4 : En fait elle a toujours été présente... pour collaborer... Les premières années, un peu moins peut-être, mais après elle s'est stabilisée...
- Berta-E4 : A un moment tu étais avec les grands...
- Amparo-E4 : Ah oui c'est vrai ! Avec une autre maman... On a fait un « atelier pour des enfants en âge scolaire ».
- Pablo* : Comment ça ?
- Amparo-E4 : Ben, avec des enfants des écoles... Surtout de l'école qui est ici en face, on les récupérait à la sortie et on venait ici avec eux... pour faire des travaux manuels...
- Rita-E4 : Voilà, parce que d'abord on voulait renforcer les apprentissages de l'école, mais après on a vu que... En fait, sortir de l'école pour continuer à travailler, c'était un peu...
- Berta-E4 : C'était mieux de faire autre chose, de les déstresser un peu quoi.
- Rita-E4 : En fait c'est là qu'on a parlé avec elle [Amparo] et avec une autre maman... pour qu'elles leur fassent ces ateliers de travaux manuels... ou de jeux... Et c'est comme ça qu'elle a commencé...

¹⁸⁹ Pour les distinguer des trois monitrices responsables principales, j'ai nommé ces deux femmes « collaboratrices », même si l'équipe préfère parler d'« agents externes ».

- Pablo* : D'accord... (...) Et pour toi Blanca, comment ça s'est passé ?
- Blanca-E4* : Pour ma maman... C'est elle qui a commencé à emmener ma fille. C'est elle, ma maman... [elle s'adresse à Rita].
- Pablo* : Ah, d'accord... !
- Blanca-E4* : Oui parce que d'abord elle venait avec ma petite sœur... Après j'ai commencé à travailler, alors elle venait aussi avec ma fille... Et moi j'ai commencé à venir aussi (...).
- Rita-E4* : C'est un peu la même chose que pour Amparo...
- Blanca-E4* : Ben, oui mais sauf que moi je travaille...
- Rita-E4* : Oui mais, je voulais dire... Que si on a besoin de quelque chose... Elle [Blanca] est notre cuisinière ! (...) Parce qu'elle travaille dans la pâtisserie, alors à chaque fois qu'il y a une fête... elle nous prépare quelque chose !
- Berta-E4* : (...) Ou quand on fait des activités avec les enfants... L'atelier de cuisine, c'est elle qui s'en occupe.
- Rita-E4* : (...) Voilà, ou bien si l'on fait quelque chose un week-end avec les familles... S'il y a des choses à préparer... Elle est notre esclave ! [rires]
- Berta-E4* : Non mais, c'est vrai... Elle a toujours fait partie de... Pour moi, elle est toujours disponible, s'il faut faire une démarche, j'sais pas, n'importe quelle chose... Tu vois, pour des choses dont nous [les responsables principales] n'avons pas trop de temps, parce qu'il faut qu'on reste ici... Elles, les deux, elles sont toujours disponibles.

Tel que je l'ai énoncé plus haut, les responsables soulignent l'importance d'une approche pédagogique axée sur les « apprentissages significatifs » des enfants, censée utiliser toutes sortes de ressources présentes dans l'environnement local pour renforcer les rencontres et les espaces de découverte. C'est l'intérêt de faire connaître aux enfants « des réalités différentes », en établissant des rapports pas seulement avec d'autres enfants mais aussi avec d'autres adultes.

Il est ainsi fait référence, outre à la présence plus ou moins stable des deux collaboratrices déjà mentionnées, au rôle de plusieurs d'autres « collaborateurs » et « agents éducatifs » qui participent à toutes sortes d'activités. Ceci, d'une façon plus informelle et moins stable que celle préconisée par le format théorique du programme. En effet, les responsables précisent qu'il est difficile de fonctionner avec un groupe stable et varié de ces personnes. Il est donc nécessaire de rester dans un modèle flexible, de maintenir les liens informels et de recourir à l'aide des proches. Ce qui conduit à son tour à toute une palette de collaborations diversifiées, soient-elles de type explicitement pédagogique ou non :

Rita-E1 : Son mari à elle par exemple vient réparer les meubles, une vieille 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 (...). Par exemple il y a quelques jeunes qui sont venus jouer avec des marionnettes, une vieille dame qui joue la guitare... Tout le monde vient volontairement.

* * *

Berta-E2 : Le problème c'est plutôt le manque de temps, ce n'est pas qu'ils ne soient pas intéressés ou motivés... Il y a toujours de gens qui veulent nous aider (...). Ceux qui sont plus proches, si tu leur demandes, ils viennent... Par exemple son mari à elle est venu quelques fois pour réparer les jeux dans la cour, ma fille elle vient quand elle ne travaille pas, ou bien il y a son fils qui est dans un group de musique, alors il nous aide quand on fait une activité musicale... Ou bien il y a une femme qui va venir maintenant pour faire du pain, mais parce qu'elle est en arrêt de travail ! Tu vois, c'est comme ça...

De ce fait, il s'avère que la différence proposée par le format théorique du programme entre « agents clefs » et « collaborateurs » n'a pas de réelle pertinence. Le manque de personnel implique qu'une différenciation tranchante de fonctions entre ceux qui « éduquent » les enfants et ceux qui « s'occupent de la gestion » du projet n'ait guère de signification. Dans la pratique, tout le monde « fait de son mieux » pour accomplir « ce qu'il faut faire », nombre des adultes intervenants transitent constamment entre ces deux modalités de collaboration :

Berta-E3 : C'est claire, toutes ces distinctions ne correspondent pas toujours à la réalité... La réalité est différente dans chaque PMI (...). C'est difficile de faire la différence entre agents « collaborateurs », « éducatifs », « clés » ; pour moi, ils sont tous des agents éducatifs, parce qu'ils viennent collaborer !

(...). Par exemple (...), pour les « agents clés » (...), la JUNJI dit que ce sont « les personnes qui viennent de temps en temps pour collaborer ou pour enseigner quelque chose ». Alors... N'importe quel parent qui arrive et qui se met à faire quelque chose, du coup il est déjà un agent clé ! (...). Par exemple, une maman qui est les trois choses : parce qu'elle vient de temps en temps nous aider, parce qu'elle maîtrise quelques habiletés spécifiques... qui peuvent apprendre quelque chose aux enfants... Et aussi parce qu'elle est prête à nous aider dans toutes sortes de tâches (...). Donc, peut-être que nous avons tous un rôle de collaborateurs, finalement (...).

* * *

Berta-E4 : Je pense qu'il faudrait juste parler d'« agents éducatifs », parce que tout compte fait (...) on participe tous de ce qui est l'éducation (...), nous sommes tous là-dedans.

Rita-E4 : Pour moi, nous sommes tout le temps des agents éducatifs, parce qu'à chaque moment que tu passes avec les enfants (...), t'es en train de les éduquer (...). Ben oui parce que finalement, la vie c'est éduquer ! (...) Voilà pourquoi ce qui dit la JUNJI est contradictoire... Parce que si une maman vient chanter avec les enfants, elle est déjà en train de leur apprendre à chanter !

Mais dans ce transit il y a des étapes, une évolution dans les différentes modalités de participation, voire un échange de fonctions associées aux unes et aux autres. Plus que de faire valoir des prérogatives liées à un statut donné d'avance, il s'agit pour les membres de l'équipe de faire attention aux « besoins du moment ». Ce qui implique également repérer dans le processus les atouts, faiblesses et habiletés de chaque personne :

Berta-E4 : Il y a des époques où elle [une mère collaboratrice] vient régulièrement, quelques heures par jour... Il y a quelques années, elle se dédiait aux plus petits... Donc ça change, on peut passer par des étapes, très rapidement...

* * *

Berta-E4 : (...) Ben oui parce que toi-même tu es agent éducatif mais tu finis tout de même par faire le ménage, la vaisselle, etc. tu vois... Par exemple, elle [une des collaboratrices] est venue hier, moi la soi-disant « éducatrice » j'étais en train de faire la vaisselle, alors qu'elle, la soi-disant « collaboratrice »... accompagnait les enfants à se laver les dents (...), et là tu ne peux pas faire la différence, genre « Ah non, c'est moi l'éducatrice, toi s'il te plaît tu fais la vaisselle »... ! C'est pas possible !

* * *

Berta-E4 : Avec le temps, nous sommes arrivées à connaître les atouts de chacune... Alors par exemple, s'il faut faire un travail manuel (...), on sait bien qui va être en charge [rires].

Amparo-E4 : (...) Pareil pour préparer quelque chose de spécial pour une célébration (...), ou pour chanter avec les mêmes (...).

Berta-E4 : Moi pour m'occuper des papiers administratifs [rires]. On sait toutes ce dont on est capables, en quoi on peut mieux collaborer.

5.3 Les réunions et rencontres de parents

Les réunions sont évoquées en tant qu'autre dispositif de participation parentale important. Il s'agit de rencontres mensuelles où sont censés participer tous les membres du projet, responsables, parents, agents éducatifs et collaborateurs. Elles sont conçues par les responsables en tant que moment pour « faire le point » sur les apprentissages des enfants, pour échanger autour des sujets pédagogiques plus larges, pour écouter les attentes et suggestions des parents, plutôt que comme dispositif opérationnel de transmission d'information relative à la gestion du projet.

La première réunion de l'année 2010 venait de s'effectuer au moment du travail de terrain, à l'occasion de la Fête des mères. Les responsables évoquent un schéma convivial et de partage informel, dans le même esprit que les ateliers déjà évoqués. Au lieu de parler de « réunions », terme qui provoquerait du refus aux yeux des parents puisque associé au modèle scolaire, il s'agit de les présenter comme des « rencontres », si possible « autour d'un petit goûter ». La

présence des enfants est permise, en cohérence avec une posture qui refuse de les mettre à l'écart quand il s'agit de « travailler avec les adultes » :

- Berta-E3 : L'idée c'est de faire... genre, un petit pot, un petit goûter, un moment de convivialité... Pas une « réunion »...
- Rita-E3 : Ce qui se passe c'est que si tu parles de « réunion », les mamans ne viennent pas... Alors on dit...
- Berta-E3 : Il faut chercher de stratégies...
- Rita-E3 : Des stratégies comme dire, « Convivial », « Partage »... Et là on profite pour discuter et... proposer un sujet de discussion... s'il y en a besoin (...).
- Berta-E3 : (...) On a dit qu'on allait se concentrer sur le sujet important, l'éducation, essayons de nous réunir pour parler de ça, « Comment va mon enfant », « Moi il m'est arrivé ceci », « Moi je pense ça », « Moi je voudrais qu'il apprenne cette chose », « Moi je pense que vous pourriez faire ceci avec les enfants »... etc. Alors c'est plutôt pour voir ce genre de questions, comment les enfants progressent, quelle est la vision des parents, leurs attentes, leurs perceptions sur le projet...
- Pablo : (...) Et tout ça, avec les enfants aussi... ?
- Berta-E3 : Ben oui parce que... Pour notre propre expérience de mamans, c'est compliqué quand dans certains lieux te disent, « Ne venez pas avec vos enfants » (...).
- Rita-E3 : Nous travaillons avec des enfants, alors ça ne nous gêne pas (...), qu'ils entrent, qu'ils sortent... qu'ils soient là.

Par rapport aux thématiques abordées, les responsables cherchent à répondre aux attentes et suggestions des parents. La planification des sessions reste intuitive et souple. Quand il s'agit de débattre autour d'un sujet précis, jugé en résonance avec les événements du mois, elles commencent par présenter le problème de façon générale, pour le contraster ensuite avec des situations concrètes de la vie quotidienne. L'intérêt est de déclencher les échanges entre les participants à partir de leurs expériences, en évitant tant les stigmatisations et les jugements de valeur sur la vie familiale que les approches purement théoriques :

- Berta-E4 : (...) Alors on discute mais... d'une façon...
- Amparo-E4 : Disons, mine de rien, sans faire du bruit, tu vois... Voilà, et tu présentes une expérience et à partir de ça on cherche des solutions.
- Berta-E4 : Tout à fait. Par exemple, une fois on a parlé d'un sujet... Et il y avait une question qui disait, « Qu'est-ce que le plus important, les choses ou les personnes », alors tout le monde a dit, « Les personnes, bien sûr »... Donc j'ai dit, « D'accord, et qu'est-ce qui se passe chez moi si le gosse arrive, qu'il veut prendre quelque chose en hauteur, qu'il monte sur l'étagère et qu'il fait tout tomber... On dit quoi ? » Et là, les mamans ont toutes commencé à dire, « Ah non ! Moi je lui tape dessus... ! », des choses du genre. Et là, le sujet commence à ressortir tu vois...
- Delfina-E4 : Ou bien l'autre jour qu'on parlait de « comparer » : « Non mais tu vois ! T'es pareil que ton père, tu ne fais que dormir ! »... Ou bien, « Regarde ton frère, tu devrais faire comme lui ! »... Et elles ont toutes reconnu que c'était comme ça ! Et qu'on se rend même pas compte, mais qu'en en parlant...

* * *

- Amparo-E4 : Imaginons par exemple qu'une maman nous dit, « Non mais, vous voyez, celui-là il est comme ça, à la maison il ne fait que se bagarrer ! ... Comment il est ici ? » Et ben on lui dit... On ne lui dit pas que l'enfant *soi* bagarreur, mais on commence plutôt... à partager avec toutes les mamans, « Vous savez, avec le mien je faisais comme ça », « Moi comme ça », et comme ça la maman prend ce qui lui convient...
- Delfina-E4 : ... Parmi les expériences des autres...
- Berta-E4 : ... Voilà, ce qui lui convient le plus.
- Pablo : Et ça marche entre elles, ce modèle-la ?
- Amparo-E4 : Ah oui... Des qu'on commence avec un sujet comme ça, l'expérience ressort mais tout de suite quoi ! Et les autres commencent tout de suite à partager quoi...
- Berta-E4 : Et personne ne se sent attaqué !

En cohérence avec les orientations pédagogiques référées plus haut, la réflexion autour des apprentissages « informels » et de l'importance du jeu – par opposition à un modèle plus

« scolaire » – est évoquée en tant qu'exemple des sujets traités à l'occasion de ces réunions. Ce qui donne une image de l'orientation pédagogique que les responsables tentent de transmettre aux adultes participants :

Rita-E2 : Par exemple la réunion du mois dernier a été consacrée à l'importance du jeu dans l'apprentissage... Parce que parfois les mamans croient que parce qu'on joue toute la journée on ne fait rien, ou bien parce que les enfants ne leur montrent en fin de journée qu'une feuille rayée... Et elles pensent que ce n'est rien, mais elles ne demandent pas aux enfants ce que ces traits veulent dire pour eux... Donc voilà, pour qu'elles comprennent que c'est par là qu'il faut commencer.

Ces réunions constituent également l'espace pour aborder les conflits et les « malentendus » qui émergent quotidiennement entre les adultes – entre parents et/ou entre parents et responsables. Celles dernières insistent sur le caractère inévitable de ces problèmes, mais également sur le fait d'encourager un dialogue franc et direct sur ces sujets – ce qui n'est pas toujours aisé. Nombre de désaccords et de « malaises » des parents sont en effet identifiés indirectement ; nombre de parents ne les expriment pas de leur propre initiative. D'où l'intérêt de les expliciter autant que possible :

Berta-E4 : Par exemple, pour la première réunion de cette année, on a insisté sur le fait (...) qu'on est ouvertes aux critiques (...), on a toujours insisté pour qu'ils nous disent si quelque chose ne leur convient pas... Parce qu'il nous arrive souvent qu'ils interprètent mal des choses qu'on leur dit (...), et on se rend compte après, pour d'autres choses... C'est pour ça que nous on insiste, les choses comme ça il faut en parler (...). Et on essaie de le faire... Sans langue de bois quoi, sans formalités, les choses telles qu'elles sont (...). Parce que comme je te dis, des fois les mamans ne nous disent pas les choses, elles se taisent (...) et nous on se rend compte après...

Pablo : Comment ça ?

Berta-E4 : Par exemple, l'autre jour un enfant a frappé un autre dont la maman était présente, et la maman n'a rien dit... Après une autre maman arrive, et la première lui raconte l'histoire mais avec des commentaires... un peu déplacés quoi, alors moi (...) je suis plutôt de l'idée de dire, "Vous, ou vous deux, vous avez un problème ? Alors venez, on va clarifier la chose, en parlant !"

6. Regards sur les familles et leur participation

D'une façon générale, le manque de participation de quelques parents constitue pour les responsables un obstacle pour l'adoption d'une dynamique participative ou de collaboration de la part de l'ensemble de la collectivité :

Delfina-E4 : Ben oui parce qu'il y a des parents qui voudraient faire des choses... Mais il manque l'appui des autres !

Pablo : Comment ça ?

Delfina-E4 : Ben par exemple, s'il faut réparer quelque chose, le toit par exemple... Nous les femmes on peut les aider un peu, mais après... c'est compliqué quoi, alors pour plusieurs c'est parce qu'ils travaillent, parce qu'ils n'ont pas le temps... Alors comme ça, les possibilités se réduisent quoi.

Les éducatrices insistent sur le fait de la conformation « problématique » de nombre des familles participantes, notamment en ce qui concerne l'absence de pères et des situations de violence ou de vulnérabilité des enfants. Cette situation, outre le fait qu'elle entraîne des problèmes pour le fonctionnement quotidien de la structure, constitue pour les responsables l'un des principaux obstacles à la participation. Mais elle pose également la question de la façon d'aborder ces « sujets délicats », notamment en présence des enfants. Des jugements de valeur sont avancés par les responsables concernant les pratiques parentales à ce sujet – notamment les pratiques maternelles et les jugements de valeurs que les mères elles-mêmes élaborent. Les éducatrices affirment également adopter des pratiques qui visent à contrebalancer les effets négatifs de ces comportements. Elles estiment que quelques mères

agissent de façon maladroite par exemple quant elles ont des conversations qui peuvent bouleverser les enfants. Tout en reconnaissant qu'il s'agit d'« erreurs compréhensibles », elles essayent de transmettre leurs propres visions aux enfants :

Delfina-E2 : Pour la Fête des pères c'est compliqué (...), parler des « papas », c'est difficile parce qu'il y a des mamans qui disent carrément, “Mon fils n'a pas de papa, point-barre”, tu vois...

Berta-E2 : Mais il y a des enfants qui comprennent très bien, et ils disent qu'en vérité c'est sa maman qui ne veut pas le voir... Donc, ils sont en train de vivre des choses qu'ils ne devraient pas, ils devraient savoir qu'ils ont un papa et une maman, mais ils sont au courant des conflits qui ne conviennent pas à leur âge, et parfois c'est à cause des mamans elles-mêmes, de comment elles gèrent la chose...

Rita-E2 : Alors tu essaie de les orienter (...), “Ce qui se passe c'est que peut-être ton papa a eu un problème avec ta maman, mais c'est une affaire à eux” (...), ce genre de choses (...).

* * *

Delfina-E4 : Un jour le sujet a été évoqué : des papas qui frappent les mamans... Et les enfants en parlent ! Ben oui...

Berta-E4 : Ou bien, “Mon papa ne lui donne pas de l'argent à ma maman parce que”... Alors, tu vois qu'ils sont très mêlés aux affaires des adultes ! (...). Mais c'est très difficile à gérer, parce que parfois toi-même, tu t'énerves pour quelque chose et tu dis n'importe quoi, et tu ne fais pas attention si ton enfant est près de toi et s'il t'entend.

6.1 Les enjeux de l'« accompagnement »

Quelques propos font allusion également à l'« accompagnement » que les responsables peuvent offrir aux adultes participants. D'une façon générale, les pratiques qu'elles évoquent semblent vouloir équilibrer deux orientations. D'un côté, les prétentions normatives visant la modification de conduites parentales dans tout un ensemble de sujets – la « surprotection » des enfants, l'attachement/détachement, la fixation de « règles de comportement. Et d'un autre côté, l'importance de prendre en compte la sensibilité parentale – notamment la sensibilité maternelle. Comment « provoquer des changements » sans juger, sans que les mères se sentent mises en question ? Comment rester dans une approche « familiale », « de maman à maman », sans que pour autant les responsables sous-estiment en tant qu'atout leur expérience, leurs « savoirs » ? Comment « donner l'exemple subtilement » dans l'abordage des « façons de faire » des mères ?

Rita-E4 : Il y a un gosse... qu'en fait c'est bien la maman qui ne le laisse rien faire quoi (...). Elle le suit partout... Et pourtant elle voulait qu'il vienne pour qu'il devient indépendant ! (...). Et elle répond toujours à sa place (...), et nous... On lui a pas dit de le laisser tranquille, nous craignons un peu qu'elle se sente rejetée, méprisée... C'est clair pour nous qu'elle a tort, mais on veut pas lui dire, “Ça c'est pas bien”, tu vois...

Berta-E4 : Parfois il faut le faire... plus subtilement. Sans être trop... Mais de lui dire, j'sais pas... Donner des petits conseils... Mais qu'elle n'ait pas l'impression du genre, « de tante à maman », mais plutôt « de maman à maman », genre “Et ben écoute, peut-être que tu pourrais faire plutôt comme ça” (...). Moi par exemple un jour [la mère était dans le centre avec son enfant], j'ai commencé comme ça, “Bon, maintenant on va s'asseoir”... Et je disais à l'enfant, “Tu sais, il est important de s'asseoir parce que machin”... Donc là, la maman voit qu'il est possible de faire obéir l'enfant sans avoir à hurler ni rien, sans être agressive... Et pour que la maman se rende compte aussi que la discipline n'est pas une mauvaise chose, que les règles aident l'enfant aussi (...). Et parfois, à partir des expériences que tu as eu toi-même, des choses que t'as vu... Avec toutes les années d'expérience que nous avons, les ateliers auxquels nous avons participé et tout (...), des choses dont tu peux profiter... Bien qu'il n'y ait pas une formule unique, ça on le sait très bien ! Mais de lui dire [à la mère], “Tu sais, parfois il est nécessaire de”... Ou bien, “On a toutes vécu la même chose, mais... il est important d'établir quelques règles... C'est bien pour lui et aussi pour toi, pour que tu te sentes plus... soulagée, finalement” (...). Mais il ne s'agit pas du tout de dire, genre, “Ah non, ça, ça va pas, ça c'est pas bien” (...), c'est pas ça. Parce que ça serait

comme... séparer « tante-institution » versus « maman-parent »... Nous préférons que ça reste... plus familial quoi.

Des propos plus critiques expriment la frustration des responsables, le sentiment de se sentir « perdues », démunies d'« outils de motivation » par rapport au manque de participation de la plupart des parents. Ces derniers ne comprendraient pas le sens ni les objectifs de cette « expérience coéducative ». Ils auraient une attitude parfois contradictoire, leurs discours et leurs pratiques n'étant pas cohérents. Quelques parents, dans les cas des familles les plus « problématiques », donneraient l'image d'une totale insouciance :

- Rita-E3 : C'est pas du tout facile... L'année passé on a fait une sortie familiale (...), il fallait juste faire une petite contribution de 500 pesos [moins d'un euro] par personne... Seulement cinq enfants sont allés avec leurs familles ! Parce qu'il fallait payer. Mais voyons (...), c'était hyper chouette ! Mais on n'a pas profité de cette chance (...). Nous voulons toujours... partager avec la famille, pour nous c'est ce qu'il y a de plus important... Mais voilà qu'ils préfèrent faire n'importe quoi au lieu de partager en famille
- Berta-E3 : Parfois c'est un peu contradictoire, ce qu'ils demandent et ce qu'ils font...
- Rita-E3 : Tout à fait. Et ça, on a en parlé maintes fois... de diverses façons...
- Berta-E3 : Pour qu'ils réfléchissent...
- Rita-E3 : Je ne sais pas si c'est notre faut ou bien, si ce sont eux qui ne veulent pas nous écouter...
- Berta-E3 : Voilà... Comment faire... !
- Rita-E3 : Nous ne voyons pas... comment faire pour les intégrer totalement.

* * *

- Blanca-E4 : Il y a des parents qui ne viennent même pas... On arrive à savoir plus ou moins ce qui se passe par la voie des enfants, mais leurs parents... Ne viennent pas, ne se font pas connaître... Comme une maman, l'année passée, on l'a conseillée pas mal pour résoudre ses problèmes, mais elle ne fait rien !
- Amparo-E4 : On dirait qu'ils s'en fichent quoi (...).

Dans quelques cas considérés comme extrêmes, la réaction des éducatrices peut s'avérer également drastique, donnant l'image d'un rapport d'autorité qui cherche à s'imposer quand l'intérêt de l'enfant est jugé en danger de façon évidente :

Notes de terrain, 27 mai 2010 : L'une des coordinatrices me raconte l'histoire d'une mère qu'elle a menacée quand elle frappait son enfant dans l'enceinte de l'établissement : « Je lui ai dit, “Tu ne peux pas faire ça ici... Si tu refais ça une fois de plus, j'appelle la police” ».

Or, aux yeux des responsables, nombre d'autres parents sont à la recherche de leur soutien et auraient effectivement changé leurs comportements à l'égard des enfants, leurs façons d'« affronter la vie » grâce à cet accompagnement, grâce à leur implication dans la structure. Elles soulignent notamment un regain de leur « dignité » ainsi que l'adoption d'une attitude de respect et d'écoute vis-à-vis des enfants :

- Delfina-E4 : C'est une maman qui a changé... D'avoir une vie de violence, de drogues et tout... elle a changée sa vie quoi. On lui a beaucoup parlé, on lui disait, “Mais c'est pas possible, tu ne peux pas supporter ça, continuer comme ça”... Jusqu'à ce qu'un jour elle a laissé son mari et elle a refait sa vie et tout. Mais si on lui avait pas dit, peut-être qu'elle serait toujours dans ce trou !
- Berta-E4 : En fait il y a des personnes pour lesquelles le soutien ici a été très important... Parce que parfois tu sais qu'il faut changer, mais tu te dis, “Mais comment je le fais, comment ! ” (...). Ou bien il y en a d'autres qui arrivent avec vraiment une étiquette sur leurs enfants (...), et nous ici, peu à peu, on essaie de leur dire, “Mais faut comprendre que les enfants, machin et machin”... Dons après elles avouent, “Oui c'est vrai (...), maintenant je respecte plus mes enfants”, elles les écoutent davantage et tout.
- Rita-E4 : C'est ça (...), apprendre que les enfants sont aussi des personnes, qu'ils ont le même droit à l'écoute qu'un adulte.

7. Des apprentissages chez les responsables

La référence aux apprentissages traverse le récit de l'histoire des responsables du projet. Comme conséquence directe de l'implication dans celui-ci, l'on trouve par exemple le développement de processus d'apprentissage « formels » qui vont même jusqu'à l'achèvement de l'éducation secondaire pour certaines des coordinatrices : « Je n'avais pas fini le lycée quand j'ai commencé ici... Et elles m'ont poussée à étudier (...), je l'ai emmenée [une autre des responsables] avec moi, et nous avons achevé le lycée ensemble » (Rita-E2).

Il y a aussi l'apprentissage de toute une palette de « petits métiers » – notamment autour de travaux manuels ou de la cuisine – dont la maîtrise a été acquise comme résultat de la participation au projet. Ces espaces seraient donc offerts non seulement pour le profit des parents – voir plus loin – mais aussi des responsables. Elles soulignent leur satisfaction de pouvoir mettre ces possibilités à disposition des parents et d'elles-mêmes, au-delà de la tâche éducative auprès des enfants :

Amparo-E4 : (...) En fait, maintenant moi je gagne ma vie avec ça ! [la pâtisserie].

Berta-E4 : (...) Il y a aussi des mamans qui vendent les chocolats qu'elles ont appris à faire ici (...).

Amparo-E4 : (...) Mais c'est bien ça, qu'il puisse y avoir des choses comme ça, que ça ne soit pas seulement... le fait de venir aux réunions et des choses comme ça.

7.1 Autodidaxie, guidage et autorité dans l'apprentissage de la fonction parentale

Nous l'avons déjà évoqué : les responsables apprennent leur rôle d'éducatrice, leur « métier », les unes des autres, en travaillant ensemble, en s'observant. Elles repèrent et adoptent des pratiques jugées convenables, des règles, des procédures. Elles se divisent la tâche selon leurs différentes habiletés, voire leurs différentes sensibilités et affinités avec les enfants.

Or, ces femmes développent également des compétences éducatives par rapport à leurs propres enfants. Le constat peut paraître banal mais au sein de la structure, les responsables apprennent aussi en tant que parents, en tant que mères. Cet apprentissage peut s'effectuer de façon pour ainsi dire inconsciente, en raison de l'exercice même du métier d'éducatrice. Une sorte d'autodidaxie s'opère ainsi concernant l'appropriation de savoirs et de pratiques qui sont ensuite « transmises » dans la sphère familiale :

Berta-E4 : Par rapport à nos propres enfants, euh... Ça sert aussi à *améliorer* ta propre famille, parce que tu apprends... plein de choses, l'attachement de l'enfant, etc. Ce qui influence ta relation avec tes propres enfants aussi (...). Même si parfois t'as peu de temps, que ça soit un temps de qualité, que ça soit différent. Et tu deviens plus... tolérante... Tu mets en pratique ce que tu dis aux autres.

Mais le processus de cet apprentissage parental des éducatrices peut se déployer aussi d'une manière bien plus guidée. C'est un schéma qui met en avant les différences entre les responsables en ce qui concerne leur autorité, leur légitimité dans l'exercice du rôle. Aussi exceptionnel soit-il, l'exemple du rapport entre la mère et la fille (Rita et Blanca) faisant partie de l'équipe illustre la complexité qui peut acquérir cette dynamique d'apprentissage. La frontière entre les rôles parental et professionnel devenant relativement brouillée au sein de l'équipe, un autre rapport hiérarchique semble se réintroduire, ne serait-ce que momentanément, entre les plus et les moins « chevronnées » dans la fonction parentale. Une séparation qui permet à son tour de repérer les pratiques et les conduites considérées positives et de les reproduire, témoignant d'une progression vers des niveaux plus « élevés » dans l'exercice du rôle¹⁹⁰ :

¹⁹⁰ Sans oublier pour autant la composante de domination présente dans de cette dynamique.

- Pablo* : (...) Avez-vous noté... le cas de parents qui ont changé avec l'expérience ici, ou dans la relation avec vous ? (...) Ou à l'inverse, est-ce que vous croyez avoir changé vous-mêmes, par le fait d'être ici... ?
- Rita-E4* : (...) Moi je connais une maman qui a pas mal changé, oui... [rires, elle regarde sa fille, Blanca].
- Blanca-E4* : Oui parce que moi avant, avec ma fille... C'était pas terrible quoi, mais ça a changé...
- Rita-E4* : Sa fille à elle... était très attachée à moi en fait.
- Blanca-E4* : Parce que comme moi je travaillais... Elle [sa mère, Rita] était un peu comme une autre maman.
- Rita-E4* : Elle [sa petite-fille] disait que *moi* j'étais sa maman... C'est moi qui ai décidé de l'envoyer dans l'école de langage (...). Elle [sa fille] était très détachée de la petite. Jusqu'à ce que j'ai décidé qu'elle [sa fille] devait... apprendre le rôle de maman quoi ! Alors j'ai lui disais, "Demain on a une réunion au PMI", "Et ben j'sais pas...", "Écoute, si tu ne vas pas aux réunions, alors tu retires la petite du projet", tu vois j'ai commencé à exiger qu'elle participe.
- Berta-E4* : Elle a commencé à lui redonner la responsabilité qui la concernait.
- Rita-E4* : C'est ça... Ben oui parce qu'elle travaillait, mais la petite était tout le temps avec moi ! (...). Mais moi j'avais aussi mes réunions, que je n'allais pas abandonner pour garder l'enfant à la maison tu vois... Alors j'ai commencé à exiger qu'elle joue son rôle de maman (...).
- Blanca-E4* : Mais c'était très contradictoire, parce que quand ma maman lui disait « oui », moi je disais « non »... Et quand je lui disais « non », elle se tournait vers ma maman (...).
- Rita-E4* : (...) Et c'est là qu'elle a commencé à venir... aux réunions, et qu'elle a commencé à participer et tout (...).

7.2 Apprentissages « existentiels », sens et identité

Nombre de références des responsables concernent les nouvelles possibilités de développement et de réalisation personnelle qu'elles ont trouvées au sein du projet. C'est le fait d'avoir découvert et/ou développé graduellement des intérêts différents de ceux de l'espace domestique, voire même échapper à celui-ci : « Pour moi, venir ici est un soulagement » (*Rita-E1*) ; « Ça fait du bien, ça déstresse » (*Blanca-E4*) ; « Tu lâches prise, peu importe le souci que tu as, ici tu oublis tes problèmes » (*Rita-E4*). Ce faisant, les liens d'amitié avec les autres membres de l'équipe sont devenus irremplaçables. Le lieu d'accueil s'est transformé souvent en espace de rencontre de leurs propres familles, dont les membres n'étaient par pour autant, au début, très d'accord avec leur niveau d'implication. A noter en particulier le cas de la mère et la fille qui font partie de l'équipe, comme exemple d'un engagement « transmis » de l'une à l'autre :

Delfina-E2 : 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. C'est pour ça que j'aime venir ici, j'oublie les problèmes, c'est une thérapie ! C'est le fait de me sentir bien, de faire des choses, de connaître des gens (...).

* * *

Berta-E2 : Il y a aussi le besoin de se sentir accompagnée (...). Maintenant c'est une nécessité de venir ici, je me sens seule si je ne le fais pas (...). Il y a aussi le fait que nous avons une amitié... Nous ne nous connaissions pas au début, peu à peu nous sommes devenues des amies, nos familles aussi...

Delfina-E2 : Nous sommes même parties ensemble en vacances ! (...). Nous ne nous laissons tranquilles même pas le week-end... [rires].

Berta-E2 : Et puis il y a aussi le fait de se sentir bien soi-même, parce que parfois tu viens d'une réalité... dans laquelle tu te disais, "C'est pas terrible... Je ne fais rien", ou bien c'était plutôt pas terrible de ne se soucier tout le temps que des gosses et de la maison quoi (...).

* * *

Rita-E4 : (...) Quand on peut, on sort ensemble... Les week-ends, avec nos familles...

- Berta-E4 : ... Parce que ça est devenu une partie de nos vies... Et nos familles l'ont compris. Ça a été difficile, mais ils l'ont compris...
- Blanca-E4 : ... Mais on a eu du mal... ! (...) Oui... Parce que la première année, quand ma maman était la coordinatrice principale... On la voyait jamais quoi ! [rires].
- Rita-E4 : C'est vrai... Parce que cette année-là, on avait vraiment trop des choses à faire (...). On se sentait trop responsables, c'était pour nous... Quelque chose d'êtres importante quoi. Et il n'y avait pas de temps pour la famille ! (...). Mais elle [en s'adressant à sa fille, Blanca], en fait c'est elle qui m'a comprise le plus, même si parfois elle continue à se moquer de moi... Mais maintenant, c'est parfois elle-même qui me dit, "Maman, je pars au PMI !" [rires] (...). Et puis parfois ce n'était pas seulement les choses qu'il fallait faire, mais le partage... On enchaînait avec un petit café, on bavardait sans arrêt... Et l'heure qui passe... Tu comprends ? [rires].
- Blanca-E4 : En fait, parfois c'était mon père qui arrivait... Ou le mari de Berta...
- Berta-E4 : ... Et on finissait tous par prendre un café ensemble ici ! [rires]. Parfois ça devenait une habitude (...). Maintenant ça fait un moment qu'on ne le fait pas, il y a eu d'autres urgences (...), mais mon mari est en train de me dire, "Quand est-ce qu'on va se faire un petit barbecue avec les autres, là-bas ?". Ça fait un bon moment qu'on ne l'a pas fait quand même... Avant c'était sacré, au moins une fois par an (...).

Le fait d'apprendre est en soi présenté comme une motivation pour maintenir un engagement qui avoisine les dix ans. En ce sens, « ce qu'on a appris » équivaut à « ce qu'on a trouvé » : 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 pouvais faire d'autres choses, que d'autres gens avaient besoin de moi... Et que moi aussi j'en avais besoin » (Rita-E2). 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 habiletés, il relève surtout d'une transformation personnelle, d'une modification de la perception de soi, du développement de la confiance en soi. Tout ce qui encourage à son tour la volonté de dépassement personnel, de persévérance, de « démontrer aux autres » :

Delfina-E2 : Je pense qu'on a appris surtout à être des meilleures personnes... Plus solidaires, plus tolérantes... Moi j'étais pas du tout tolérante, et j'ai bien changé !

* * *

- Rita-E2 : Nous disions avant, "Comment j'irais parler avec le Maire ?"... Nous n'étions que trois simples femmes, sans études... Ça m'a beaucoup aidé pour faire sortir ma personnalité en fait. Et maintenant personne ne peut venir me dire que je ne suis pas capable (...).
- Berta-E2 : (...) Tu deviens un exemple pour les autres, en fait... Nous sommes devenues en quelque sorte un exemple pour d'autres personnes (...). Je crois que nous nous sentons maintenant plus importantes que ce que nous nous sentions il y a neuf ans (...). Parce que si tu vois que t'es en train de faire du bien aux autres, il faut continuer, persévérer devant tout ce qui ne va pas... Démontrer que ça peut se faire quoi (...).

La fierté de rendre un service à la communauté, la présence d'une vocation de solidarité, l'amour porté aux enfants sont eux aussi des éléments qui font partie de leurs motivations. Mais ces sentiments, loin d'apparaître dans le vide, répondent justement à une histoire de découverte d'autres possibilités de réalisation :

- Berta-E2 : Pour moi, il s'agit d'une motivation sociale. J'ai toujours aimé aider les gens, il est important pour moi de me sentir utile (...).
- Rita-E2 : Cette fierté de savoir que tu a fais partie de la vie des enfants, que tu ne servais pas qu'à rester chez toi pour faire le ménage en regardant la télé et pour élever tes enfants à toi (...). Et ici... Nous n'avions rien, mais nous voyions la joie des enfants... Cela nous remplissait !

La mise en place de l'expérience, la réalisation de différents projets, apparaît également comme source d'apprentissage partagé continu. L'ingéniosité et la persévérance démontrées à l'occasion des premiers défis constituent pour ces femmes le meilleur témoignage :

Delfina-E2 : Il y a quatre ans, on avait gagné un concours pour un projet de promotion de la santé auprès des enfants. Il s'agissait de monter une pièce de théâtre autour du sujet... Et il nous fallait des costumes,

des rideaux, des arbres en maquette, des tas de choses... C'était un vrai bordel ! Tout en retard, plein de choses à faire (...). Ce jour nous sommes restées ici jusqu'au 4h00 du matin... Et le lendemain, de retour avec les enfants ! C'est comme ça qu'on a pu assurer.

* * *

Delfina-E2 : Nous allions jusqu'au but dans nos projets, pour les gagner... Nous étions dès 8h00 devant l'école pour les votations, pour rappeler les gens qu'il fallait choisir quatre projets, histoire de faire en sorte qu'ils ne se trompaient pas...

Rita-E2 : Il fallait faire un projet écrit, financier et tout, pour convaincre (...).

Delfina-E2 : Et faire de la pub aussi ! Donc pendant que les autres sortaient dans leurs bagnoles, nous parcourions le quartier sur nos vélos, ou à pied...

Rita-E2 : Et on disait au gens, "C'est pour nos enfants...!". Et nous convainquions même les gens qui ne voulaient pas voter (...).

Delfina-E2 : Et les autres ils se fâchaient, ils disaient que nous trichions... Mais nous, on profitait pour vendre du café dans la queue du local de votation, comme ça on gagnait de l'argent pour le projet !

On peut noter l'importance de la composante identitaire, de l'appartenance, ainsi que la satisfaction d'avoir géré un espace propre, aménagé par elles-mêmes. On constate l'importance de l'engagement dans une entreprise commune, la construction d'une histoire partagée qui donne du sens à l'expérience :

Rita-E2 : Ça fait partir de ma vie. C'est comme notre deuxième maison.

Delfina-E2 : (...) Tout ce que tu vois ici, l'aménagement des salles... la salle des bains... le toit... C'est nous qui l'avons bâti ! On a fait tout par nous-mêmes, voilà ce qui me plaît.

Berta-E2 : (...) Alors, on a une histoire entre nous (...). Ce sont des histoires qui restent.

Delfina-E2 : On a vécu ensemble tant des choses ici ! Des joies, des chagrins...

Rita-E2 : Alors ça, pour nous, c'est comme notre famille.

7.3 Développement d'attitudes politiques : une « prise de conscience » ?

Jusqu'ici, nombre d'apprentissages évoqués par les responsables pourraient recevoir le qualificatif de « politiques » au sens large de la transformation des attitudes et des perceptions qui déterminent ou influencent les relations avec autrui. Mais il y a également des processus qui relèvent de la dimension politique dans un sens plus traditionnel du terme.

L'on constate par exemple un mouvement de prise de conscience politique et d'élaboration critique. Il s'agit d'un ensemble de jugements de valeur concernant le rôle des politiciens, des autorités, des hommes d'affaires, des « puissants » : leurs intentions cachées, leurs « mensonges et fausses apparences », leurs mauvaises lectures de ce qui se passe dans le « monde réel des gens pauvres ». Ce sont des perceptions qui difficilement auraient pu se développer hors de la tâche accomplie par ces femmes tout ou long de l'histoire du projet. Elles sont notamment en relation avec ce qu'elles considèrent tant un mépris de leur métier qu'une tentative d'instrumentalisation de leur travail :

Rita-E2 : Chaque fois que quelqu'un vient (...), les autorités, on nous félicite, on nous dit que c'est très bien, on nous flatte... Mais après ils s'en vont et ils ne réapparaissent jamais (...).

Berta-E2 : Voilà ce dont nous parlons quand nous parlons des injustices... Faut pas être naïves, nous savons bien ce qu'ils veulent (...), nous connaissons leur intentions. Ils veulent se montrer, parce qu'ils savent que nous sommes l'une des organisations [du quartier] les plus soutenues par la population... Et eux, ils sont des politiciens... Moi ça m'énerve, comment il est possible que des gens comme ça aient du pouvoir, sans avoir aucun sens du social (...). Mais si tu as déjà eu un contact avec le social, si tu as un sens du social (...), tu le fais avec ou sans argent, tu n'as pas besoin d'un poste politique pour faire quelque chose. Mais eux, quand ils arrivent au pouvoir, ils ne font rien pour t'aider (...).

Delfina-E2 : (...) Et tu te rendes compte aussi à partir du « Dossier de protection social »¹⁹¹, c'est une injustice ! Ça ne marche pas ! (...) Comment ils évaluent ça ? Où sont les gens qui sont payés pour le faire ? (...).

Berta-E2 : Si on évaluait à partir de projets communautaires comme le notre, ça marcherait beaucoup mieux. Mais qu'est-ce qui se passe, une personne arrive, elle n'a aucune idée de comment ça se passe, tout le monde dit des mensonges pour avoir des droits, et pas mal des gens qui en ont besoin ne qualifient pas (...). Et nous on parle parce qu'on l'a vu, on sait de quoi on parle... C'est pas possible ! Et il s'agit d'un gouvernement soi-disant efficace (...).

8. Le regard des parents

L'entretien avec les parents – ou plutôt les adultes représentant la famille de l'enfant – n'a présenté d'autre particularité qu'une relative monopolisation de la parole de la part des plus anciens. A noter la présence d'une grand-mère qui continue à participer en tant que collaboratrice occasionnelle, alors même que sa petite-fille a quitté la structure.

Un autre élément est à expliciter : quelques propos appartiennent aux collaboratrices interviewées à l'occasion de l'entretien avec l'équipe pédagogique « élargie », Amparo et Blanca. Certaines de leurs interventions, renvoyant à un discours en tant qu'éducatrices, ont déjà été présentées dans les sections précédentes. Il me semble cependant que leur double regard et rôle dans la structure, à la fois en tant que responsables et en tant que mères, ne pouvait pas être absent de celle-ci.

Tableau n°14 : Groupe de parents interviewés, PMI « Nuestros niños » (PMI1)

Prénom	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
Susana	Garçon, 3 ans	2 ans	Elle évoque un comportement agressif de la part de son enfant
Claudia	Garçon, 2 ans	1 semaine	
Jovita-T	Neveu, 2 ans	3 semaines	Il s'agit de la tante (-T) du garçon en question. Sa fille (12 ans) a fréquenté également la structure
Ely	Garçon, 2 ans	Quelques semaines	
Carmen	Fille, 5 ans	2 ans	Elle évoque une expérience de maltraitance précédente, dans une autre structure. Sa fille présente maintenant des « problèmes de retard d'apprentissage ». Elle est inscrite dans une école mais continue à participer librement de la structure. Jusqu'à l'an dernier, son garçon « handicapé » (12 ans maintenant) fréquentait régulièrement la structure.
Irma-GM	Dans le passé	Inconnue	Grand-mère (-GM) d'un enfant ne fréquentant plus la structure

8.1 « Un lieu différent ». Valorisations de l'approche pédagogique

Avant toute question directe de la part du chercheur, les premières remarques des adultes interviewés soulignent les atouts de la structure au regard du développement et des apprentissages des enfants. Ceux-ci « aiment ce qu'ils font », ils « progressent » et « vont bien », ils « ont changé leurs comportements » – il est important de noter que quelques parents, comme Susana et Carmen, soulignent les « problèmes d'apprentissage et de comportement » chez leurs enfants. La valorisation de l'expérience vécue au sein du projet

¹⁹¹ Il s'agit de la *Ficha de protección social*, système chilien de renseignements pour évaluer le droit à des prestations sociales.

renvoie à des aspects tels que la souplesse de l'encadrement, la « patience » des éducatrices et la place central accordée au jeu. Quelques parents mettent ainsi l'accent sur les différences avec des structures « plus strictes et cadrées ». Les tout premiers propos évoquent la réalisation d'activités « différentes » qui, tout en présentant un caractère simple, apparaissent intéressants et attirants pour les enfants :

- Carmen : On peut dire qu'ici c'est très bien. Non mais parce que les tantes, elles ont une patience... ! [rires et commentaires d'approbation] (...). Et ce sont des choses... que l'on voit... ce sont des choses simples, qu'elles font ici, mais les enfants adorent.
- Claudia : Dans le changement d'attitude des enfants... C'est là que tu vois que ça leur fait du bien quoi.
- Susana : Par exemple mon gosse était très agressif, il mordait et il frappait (...), et maintenant il n'est plus comme ça !
- * * *
- Irma-GM : C'est pas comme dans les JE traditionnels, qui ressemblent à une école, avec des horaires, dans une salle... Alors qu'ici par contre, s'il fait beau, ils jouent dehors, ils coupent la pelouse parfois même, avec tous les outils... Et les enfants adorent !
- Susana : Ils ont leur petit jardin potager¹⁹²...
- Jovita-T : Avec leurs petits outils et tout...
- Irma-GM : (...) L'année passée ils faisaient du pain... Vous vous en souvenez ? Au four... Et puis après ils jouaient au boulanger, et la tante faisait des billets avec du papier, et "Vous en voulez combien ?" (...), moi je te dis, c'était une expérience... très belle (...).
- Ely : (...) En fait ici il y a plein de choses à faire, plein d'activités pour les enfants... Et ils apprennent plein de choses (...).

Les mères collaboratrices faisant partie de l'équipe insistent sur les mêmes éléments. La structure aurait l'avantage de se présenter comme un lieu « familial », sans les « pressions » d'une école ou d'un JE traditionnel, ce qui expliquerait en grande partie l'attachement des enfants : « L'ambiance est très différente, elle est bien plus familiale (...). La maman peut rester si elle le veut, et les enfants ne sont pas esclavagés avec des tas de devoirs (...), et ils ont tout l'espace pour jouer (...). Il faut les convaincre pour qu'ils s'en aillent le soir ! » (Amparo-E4).

Tout comme les responsables de la structure, les parents et autres adultes interviewés évoquent la présence d'enfants qui fréquentent déjà l'école mais qui continuent à participer au projet. C'est l'image d'un mixte entre activité périscolaire et garderie complémentaire. Cette configuration soulève en même temps la question de l'identification et de l'engagement des enfants eux-mêmes – le fait qu'ils se sentent « à l'aise » dans la structure, qu'ils « ne veulent pas quitter » :

- Irma-GM : Ma petite-fille par exemple, qui est en prekindergarten à l'école (...), quand je viens avec elle, après elle ne veut plus s'en aller !
- Carmen : Pour moi c'est la même histoire... !
- Irma-GM : Non mais, parce qu'ici... l'ambiance, c'est autre chose quoi...
- Carmen : ... Parce que ma fille va déjà au kinder... Et pour elle... Elle veut absolument continuer à venir quoi ! (...). Et ce n'est pas que je l'oblige ni rien (...).
- Irma-GM : Oui, il y a pas mal d'enfants qui... vont à l'école le matin... et après l'après-midi, ils viennent ici (...). La mienne, souvent je ne peux pas l'emmener parce qu'elle a ses classes les matins, mais sinon... J'y serais obligée ! Parce qu'elle me dit, qu'ici c'est « son » PMI...
- Carmen : Pour moi c'est la même chose !
- Susana : (...) Nous on passait par devant, alors que le projet ne commençait pas encore [cette année-là], et mon fils devait rentrer à l'école mais il me disait, "Maman mais je veux aller dans mon PMI... J'veux pas aller à l'école... !" (...). Et quand je viens le récupérer... C'est terrible ! Il veut pas s'en aller quoi...

¹⁹² A l'occasion d'une de mes journées d'observation, j'ai accompagné le groupe dans la réalisation d'activités dans ce jardin, en présence d'une mère et d'un père qui avaient préparé précédemment le terrain.

* * *

Carmen : Ma fille a cinq ans et elle va à l'école... Surtout parce qu'elle a des problèmes de langage. Mais elle continue à venir ici, souvent... Elle voudrait venir tous les jours, je lui dis qu'il faut qu'elle laisse la place à quelqu'un d'autre, mais elle me dit, "Mais c'est la tante qui me dit que je peux venir !" [quelques rires]. Tu sais, elle a même dit à l'école qu'elle ne va pas défiler pour la fête nationale, parce qu'elle veut défiler « pour son PMI » [rires]. Alors tu vois, tu ne peux pas lutter contre ça quoi (...). Et l'autre chose c'est qu'ici, ils deviennent très indépendants quoi, ça j'en suis très reconnaissante (...), parce que maintenant elle est bien plus indépendante de moi, grâce à ce qu'elle a vécu ici.

Cet engagement de quelques enfants peut s'expliquer en partie en raison du haut niveau d'engagement de leurs mères, comme dans le cas des collaboratrices qui font en même temps partie de l'équipe pédagogique. Ainsi en témoignent des propos recueillis à l'occasion d'un des entretiens avec les responsables :

Amparo-E4 : Moi ce que j'aime bien chez mon enfant... C'est qu'il aime bien venir ici. Je veux dire, même s'il est fatigué, il me dit "Non mais, il faut que j'y aille"...

Blanca-E4 : Voilà, ne pas l'emmener c'est comme une punition...

Amparo-E4 : C'est ça ! Et je pense que pour beaucoup d'enfants c'est la même chose... Pour eux, c'est comme un devoir ! On ne doit jamais les forcer, au contraire, parfois ce sont eux qui nous obligent à les emmener ! Ma fille va le matin à l'école, elle rentre, elle mange et elle se prépare « parce qu'elle doit venir au PMI » ! Parfois je ne veux pas qu'elle vienne, parce qu'elle est fatiguée (...), mais elle insiste ! Ça lui fait tellement plaisir... Et si elle ne vient pas, elle se fâche ! (...). En fait elle vient ici depuis qu'elle est bébé, parce que moi je venais aussi en tant que tante... Et c'est ici qu'elle a commencé à marcher, qu'elle est devenue propre... C'est pratiquement sa deuxième maison (...). Souvent on rentre ensemble assez tard (...), parce que moi aussi je reste... Pour les ateliers, enfin pour des tas des choses...

Des parents dont les enfants sont dans cette situation de « fréquentation double » – école et projet PMI – soulignent que la structure contribue à étayer les apprentissages scolaires et développer l'autonomie. Or cela se fait dans un schéma tout différent, marqué par la place du jeu et par une attention plus personnalisée pour chaque enfant. Le respect progressif des règles est dans ce sens une préparation à la vie scolaire, mais tout en rejetant certaines de ses cadres. La présence de différents groupes d'âge au sein du projet est également évoquée en tant qu'expression de cette souplesse du cadrage pédagogique, qui favorise les apprentissages des enfants. En somme, les raisons de satisfaction avec le projet se lient à un certain rejet de la formalisation excessive présente tant à l'école que dans des JE traditionnels. Le sujet réapparaît à plusieurs reprises tout au long de l'entretien :

Carmen : (...) Les choses qu'ils font à l'école... ici on renforce, alors c'est très utile pour... pour la vie à l'école et pour eux-mêmes aussi, parce que ici on renforce mais... Comment dire, c'est d'une autre façon, parce qu'ici on joue, on fait... Et puis les tantes se dédient énormément à chacun d'entre eux quoi.

* * *

Carmen : En fait ce qui se passe c'est qu'ici, ils se préparent quand même pour aller à l'école (...), mais avec la différence que... là bas il y a d'autres règles, et ici ils apprennent à savoir quelles sont les règles...

Irma-GM : Et c'est pas si strict qu'à l'école...

Carmen : ... Ils commencent à s'adapter (...).

* * *

Pablo : Et c'est quoi la différence entre les tantes d'ici et celles que l'on peut trouver ailleurs ?

Irma-GM : Dans les JE traditionnels par exemple ? Ben qu'ici il y a plus de... liberté, c'est plus... moins d'horaires, de planification... des règles quoi (...). On reste plus cool, comme on dit [plusieurs d'autres acquiescent].

Ely : Voilà, comme tout à l'heure que la tante a dit, "On va faire de la peinture... Ou vous voulez chanter d'abord ?"... Tu vois, on leur donne le choix, elles cherchent à le faire plus amusant (...), elles cherchent... J'sais pas, la combine précise quoi.

Pablo : La combine... ?

- Susana : Voilà, de ce qui veut l'enfant... ou pas...
- Ely : Je veux dire, que les enfants ne voient pas ce qu'ils sont en train de faire comme une obligation, mais comme un jeu...
- Irma-GM : Ce qui se passe aussi c'est qu'ici il y a des âges très différentes, à la différence de ce qui se passe dans un JE traditionnel, où les groupes sont séparés. Ça c'est très bien aussi (...).

Or la fréquentation des enfants déjà scolarisés qui ont manifesté leur désir de continuer dans le projet, peut être vécue également comme une contrainte. C'est le cas notamment des familles dont une autre solution de garde s'avérerait plus pratique. L'une des mères concernées admet en effet faire d'importants efforts dans son emploi du temps, de sorte que ses enfants puissent continuer à participer à une expérience qui leur plaît : « Je pourrais faire d'autres choses, j'ai du mal à gérer mon temps... Mais je ne peux pas leur dire non, parce qu'ils adorent venir ! » (Carmen).

8.2 La participation des parents : possibilités, atouts et contraintes

En voulant approfondir les différences non seulement avec l'expérience scolaire mais avec d'autres structures préscolaires considérées comme plus formelles, l'un des premiers éléments qui ressort concerne les possibilités de participation des parents.

Bien qu'elles ne soient pas les seules modalités de participation parentale au sein de la structure, la permanence et la visite libre occasionnelle constituent la référence centrale. Il s'agit de la possibilité d'accompagner le processus d'adaptation de l'enfant, mais également de continuer à fréquenter le lieu librement à tout moment. Selon les parents, cette « ouverture » permet non seulement l'exercice d'une sorte de surveillance, mais aussi l'émergence d'un sentiment de sécurité et rend possible l'établissement d'une relation de confiance – en partie parce que ce que les parents ont pu observer aux moments des visites a été jugé positif. Cet élément est soulevé par opposition à ce qui serait la réalité d'autres structures d'accueil :

Ely : Moi par exemple, je suis allée voir comment ça se passait ailleurs. Et en fait (...), tu laisses ton enfant et il faut que tu t'en ailles. Ici par contre, “Tu peux rester si tu veux”, on m'a dit, “N'importe quelle heure vous venez, c'est ouvert”... Alors ça donne confiance, parce que parfois tu ne sais pas, “Est-ce qu'on va le frapper, est-ce qu'il va pleurer”... Alors quand tu viens, à n'importe quelle heure, et tu vois qu'ils vont bien... Alors tu te rends compte que ça marche bien, je veux dire, c'est tout à fait comme elles te disent quoi.

* * *

Ely : Pour moi c'est la sécurité de savoir que mon enfant est bien ici (...). Ça me rassure parce que... S'il allait dans un autre lieu, avec tout ce qu'on voit à la télé, des enfants qui sont frappés et tout... Alors pour moi, le fait de pouvoir venir comme ça à n'importe quelle heure c'est un peu... pour surveiller un peu, aussi (...).

* * *

Claudia : (...) Alors du coup, t'es pas tout le temps en train de te demander, “Comment il va, est-ce qu'il va bien”... Parce que tu peux venir quand tu veux quoi, et puis rester un moment, partager avec les tantes aussi... Alors moi j'essaie de venir quand je peux... Alors que dans d'autres lieux, tu ne peux pas rentrer, il faut attendre la sortie pour savoir comment ça s'est passé...

D'autres bénéfices de la participation sont encore évoqués. Il y a par exemple le fait de pouvoir se consacrer de façon plus intensive à l'enfant, ses intérêts, ses activités, sans les contraintes ménagères imposées dans l'espace domestique :

Claudia : Même moi je m'amuse ici avec lui, avec le peu de temps que j'ai ici, parce que je vois qu'il rit, qu'il joue... Il fait des choses que... C'est-à-dire, à la maison je n'ai pas trop le temps de jouer avec lui, j'ai trop des choses à faire (...) mais quand tu viens ici tu te dédies à lui, et tu vois comment il s'amuse avec d'autres choses, au lieu d'être scotché à la télé...

A l'occasion de ces permanences, les parents peuvent aussi être amenés à conduire quelques activités ou accomplir quelques tâches de soin aux enfants, en fonction des besoins de la structure, selon un modèle flexible. La démarche peut dépendre également de leur propre initiative. Ils n'identifient aucun genre d'activité ou de pratique qui appartienne *a priori* au domaine de l'expertise exclusive des responsables. Or, la possibilité de les remplacer complètement, ne serait-ce que durant une courte durée, semble plus restreinte ; sauf dans le cas de quelques mères identifiées comme davantage et de façon plus stable dans ce rôle. Cette remarque constitue en soi une donnée intéressante qui montre le brouillage de frontières qui s'opère dans la structure : le fait que certains participants peuvent être identifiés à la fois dans l'une et l'autre des deux catégories. En effet, les interviewés regrettent l'absence dans l'entretien d'une des ces mères « collaboratrices » ; il s'agit précisément de Amparo, l'une des collaboratrices déjà interviewée en tant que membre relativement stable du groupe des responsables.

- Pablo* : Et il y a des moments où... vous avez remplacé une des tantes, ou faire ce qu'elle fait... ?
Carmen : Euh... Ah non, mais là... Tu vois, la personne que devrait être ici, ne l'est pas... !
Claudia : Qui ça ?
Carmen : Ben, Amparo quoi...
Susana : Ah oui... !
Carmen : Oui parce qu'elle est... Enfin, sur ces questions-là, elle serait la meilleure personne pour vous répondre quoi...
Pablo : (...) Mais est-ce qu'il vous est arrivé d'affronter un moment, une activité... et de dire, "Non, ça c'est aux tantes de le faire, attendons qu'elles reviennent"... ?
Irma-GM : (...) L'année passée ça m'est arrivée par exemple de... Je ne me souviens plus de ce qu'elles étaient en train de faire, mais elles étaient occupées quoi... Alors j'ai dû m'occuper un moment des enfants (...), et je ne savais pas quelles activités elles étaient en train de faire, et j'ai dit, "Allez, on va chanter", et pas de souci avec les enfants ! (...). Mais en tout cas, je pense que si les tantes nous demandent... à n'importe quelle maman je pense, de faire quelque chose parce qu'elles sont occupées, ben tu fais ce que tu peux quoi ! Et puis en tout cas, les gosses se portent bien...

Cependant la possibilité de participation en tant que présence et fréquentation ne constitue pas toujours l'expression « libre » des désirs des parents. Elle relève parfois d'une contrainte, de la nécessité de répondre aux besoins de l'enfant, comme la difficulté à se détacher du parent ou le manque de propreté. Quoi qu'il en soit, ces éléments mettent en évidence que la structure peut adapter ses protocoles aux besoins et réalités des familles :

- Susana* : Moi la première année j'ai dû beaucoup rester parce que mon enfant pleurait beaucoup...
Irma-GM : [Elle l'interrompt] Et l'autre chose ce sont les enfants qui ne sont toujours pas propres... Ma fille par exemple, elle restait quasiment tous les après-midis ! (...)
Claudia : Moi aussi, quand je me suis inscrite mon fils n'était toujours pas propre... Et j'ai cherché dans plusieurs JE, mais on me disait que je ne pouvais pas parce qu'à son âge il devait déjà être propre (...), jusqu'à ce qu'une amie m'a parlé d'ici, je suis venue et les tantes... me disaient qu'il pouvait venir, mais qu'elles ne pouvaient pas le changer, sauf si je leur donnais une autorisation par écrit... Ou bien, que je pouvais venir le faire moi-même. Et comme je ne travaille pas... je viens, je suis avec lui... Mais parfois je me sauve un peu quoi, un moment, pour qu'il s'adapte et devienne un peu plus indépendant.

Bien que la participation soit « libre », qu'elle ne soit pas exigée aux parents, quelques propos des femmes renvoient au cadre d'un « engagement à respecter », d'une rétribution, voire d'une obligation morale – tant par rapport aux responsables que par rapport aux enfants eux-mêmes :

- Irma-GM* : Pour moi, c'est aussi comme ça qu'on apprend aux enfants à être responsables... Parce que si on s'est engagé à ce qu'ils viennent... Et après un jour on a la flemme, on veut pas l'emmener... Alors l'enfant va grandir avec ça ! (...). Alors pour moi, quand on s'engage avec quelque chose, il faut tenir ses engagements... la même chose ici (...). Parce qu'il y a des parents qui disent, "Mais c'est pas grave [si les

enfants ne viennent pas], ils sont petits”... Mais avec ça, tu apprends aux enfants à ne pas respecter leurs engagements.

* * *

Carmen : (...) C’est pour ça que moi je disais tout à l’heure : même si je suis malade, je ne peux pas ne pas venir ! Ses engagements, il faut les respecter (...)

Irma-GM : (...) Mais aussi, pour moi, c’est important de ne pas le faire à contrecœur, parce que... après tout le bien qu’elles nous ont fait... On ne peut pas les laisser tomber quoi, c’est une façon de les rétribuer.

D’autres espaces et possibilités de participation sont encore évoqués par le groupe, différents de celui de la permanence. Quelques uns sont rapportés en détail, d’autres ne le sont que brièvement. Mais par rapport à l’ensemble, les interviewés perçoivent une dynamique clairement différente de ce que l’on peut observer ailleurs : « Ce n’est pas du tout la même chose... A l’école ce ne sont que les réunions et les kermesses... Alors qu’ici par contre on participe vraiment, pour de vrai... Et toute la famille ! » (Carmen).

Ils insistent sur le fait que l’on cherche à « intégrer les familles » dans la vie quotidienne du lieu, au-delà des moments de rencontre entre les adultes, comme les réunions et les ateliers des parents. C’est par exemple le cas de moments de rencontre de toute la collectivité concernée par la structure, comme les sorties et les fêtes. C’est également l’invitation adressée à d’autres membres des familles – outre les mères et grands-mères – pour qu’ils viennent collaborer à des activités précises. Des propos soulèvent dans ce cadre la présence de performances inattendues. L’invitation peut également s’étendre au-delà des cercles familiaux ; c’est la communauté élargie qui est finalement concernée :

Irma-GM : L’année passée il y avait... un atelier de marionnettes, et il y avait des jeunes filles qui venaient... des lycéennes, entre 13 et 14 ans...

Claudia : Ben oui, ma fille elle venait...

Irma-GM : Voilà, et elles ont même monté une pièce de théâtre, c’était chouette.

Claudia : Ou quand nous sommes partis en sortie, qu’ils sont allés à la piscine... C’est là-bas qu’elles ont monté la pièce de théâtre, c’était beau, elles ont fait comme une espèce de fête pour les enfants (...). Il y avait des étudiants aussi [qui sont venus collaborer] (...), et toutes les familles étaient invitées, à la piscine.

Irma-GM : Et tout le monde pouvait y aller, les tontons, papi et mamie, tous, parce que pour elles [les responsables] il est important d’intégrer toute la famille (...). Mon fils cadet par exemple, il joue de la guitare (...), je ne sais pourquoi il est venu un jour (...) et les tantes l’on invité pour la fin d’année (...), et ça c’est très bien passé ! Moi je ne savais pas que mon fils avait tant de feeling avec les petits ! (...). Et après il voulait revenir... Et il l’a fait en fait, pour une sortie (...), il était comme un « tonton » de plus ! Les enfants l’appelaient comme ça en fait, « tonton »... Et on lui a même fait cadeau d’un souvenir pour sa collaboration... Tu vois, c’est est pour ça que je disais, elles intègrent toute la famille quoi.

8.3 Participation et apprentissages

Variés sont les moments évoqués dont la participation peut relever d’un apprentissage personnel et/ou collectif. Une première dimension large est en relation avec les découvertes et les rapports établis dans un contexte de collectivité, d’interaction groupale au sein de la structure : on découvre les autres familles, les autres enfants et parents, leurs façons de faire, leurs propres interdits et limites.

Le respect d’autres réalités semble un élément important : « On apprend à connaître les gens, et en même temps à respecter les autres, et t’apprends les enfants à respecter aussi » (Carmen). Cette dynamique permet à son tour de relativiser certaines postures, voire de dédramatiser certaines situations par la voie de l’humour – le groupe apprend également à « se taquiner ». Une dynamique développée notamment aux moments des permanences, par

exemple quand la question « des autres enfants » se pose. Comment les aborder, comment les traiter quand le rapport s'avère difficile ? Le fait de connaître les façons de faire des uns et des autres permet de les mettre en perspective pour que l'enjeu devienne moins problématique. Certes, il existe toujours des situations plus « compliquées », d'où la valorisation du rôle des éducatrices en tant que « garantes » finales. Mais les propos de ces femmes témoignent de la présence d'un processus d'apprentissage partagé continu, basé entre autres sur une disposition générale favorable au dialogue :

- Pablo* : Et comment ça se passe... quand vous devez gérer... Enfin, avec d'autres enfants ?
Claudia : Oui... Ben, ça se passe bien quoi... C'est comme si t'étais... une autre tante quoi [rires].
Jovita-T : Ben, les enfants t'appellent comme ça quoi ! (...)
Pablo : Mais... Est-ce que c'est parfois compliqué... ? Je veux dire, j'imagine que les façons de faire sont... différentes, non... ?
Ely : Oui...
Carmen : Oui mais en tout cas... Ici on se connaît, presque toutes quoi [rires]
Jovita-T : Nous n'avons pas des soucis ! [rires]
Pablo : (...) Mais comment ça se passe, en général ?
Susana : Ben, ça dépend de comment tu fais le... le rappel à l'ordre quoi.
Ely : Exactement.
Susana : Parce qu'une chose c'est de gronder ton enfant, et une autre très différente c'est de... gronder l'enfant de quelqu'une d'autre ! Alors ça dépend de comment tu le fais.
Carmen : C'est pour ça que moi je te dis, le PMI nous a servi à toutes... pour nous connaître, pour nous taquiner, je veux dire... On se connaît, déjà, comment il est son caractère à elle, à elle, à moi... Alors nous n'avons pas des problèmes de... Enfin, parfois on utilise d'autres mots... pour nous adresser à d'autres enfants, enfin j'sais pas, pour que ça ne gêne pas... l'autre maman...
Susana : (...) En tout cas, si c'est trop compliqué, peut-être mieux de faire appel aux tantes...
Carmen : Voilà, et qu'elles s'en chargent.
Susana : Voilà parce que moi je ne connais pas tous les enfants, et je ne sais pas comment ils vont réagir... Je sais que je peux parler un peu fort, alors...
Pablo : (...) Mais vous disiez qu'ici « il n'y a pas des soucis »... Comment ça, pourquoi ?
Carmen : Ben parce qu'ici on se parle ! On discute... les choses.
Susana : Et on se connaît pas mal, la plupart...
Pablo : (...) Et comment vous discutez ?
Carmen : Enfin, par exemple si je me fâche avec elle [une autre des mères présente] à cause de mon enfant... je vais lui dire, "Tu sais, je vais parler avec toi"... Bon, après je sais qu'elle va me dire "Non mais parce que ton gosse...!" [rires]. Non, je plaisante. En fait ce qui se passe... Enfin j'sais pas trop, ici on a appris à se connaître... C'est différent... Et on a les tantes en tant qu'arbitres [rires] (...). Et on apprend les unes des autres quoi.

En effet, outre les pratiques « en temps réel » des autres, ce sont également leurs expériences cumulées que l'on peut apprendre. Les interviewées évoquent à ce sujet l'importance des rencontres et des réunions plus ou moins informelles des parents, les « ateliers ». A l'instar des éducatrices, ces femmes parlent d'espaces où l'on favorise la connaissance et le partage d'expériences autour de l'éducation des enfants, tout en en profitant pour développer une activité « différente », mélange d'intérêts de formation et de loisir. Ces moments seraient très riches tant pour le développement d'un sentiment de groupe, que pour l'acquisition de nouvelles connaissances. A noter l'importance de ces espaces pour ceux qui y ont joué un rôle central – des femmes qui ont elles-mêmes appris des choses aux autres :

- Pablo* : Et est-ce que vous avez l'espace pour... partager entre vous, apprendre des choses... des idées, des expériences... concernant les enfants ou...
Susana : Ah oui...
Irma-GM : Oui, par exemple l'année dernière quand on faisait les ateliers...
Carmen : Ben oui, c'est là qu'on s'est toutes connues... !
Irma-GM : ... Nous faisons des ateliers, on échangeait nos avis... Il y avait un sujet proposé, il fallait le développer en petits groupes et comme ça... on partageait nos expériences quoi. En fonction de la question on racontait nos expériences, comment fait chacune chez soi, par exemple pour que l'enfant obéisse...

- Pablo* : D'accord... Et ces ateliers-là... Ce sont les tantes qui les organisent ? Vous parlez de quoi ?
Ce sont comme des réunions de parents... ?
- Irma-GM* : Non, c'est autre chose, les ateliers... par exemple son mari à elle est venu une fois ! [rires].
- Carmen* : Qu'est-ce qu'on s'est marré ! C'était très bien...
- Irma-GM* : Oui parce que Blanca a fait un atelier de chocolaterie... Alors on a appris nous-mêmes à en faire... Et un autre atelier de travaux manuels, et il y avait même des femmes qui n'ont pas leurs enfants ici, qui venaient... Mais les autres ateliers, ceux de la tante Berta, ils étaient plus pour les mamans d'ici... (bref silence).
- Susana* : Une fois j'ai fait un atelier de travaux manuels...
- Pablo* : Pour les enfants... ?
- Susana* : Non, pour les mamans... C'est une chose que je sais faire quoi, et j'ai pu l'apprendre aux autres.
- Carmen* : (...) En général les ateliers... ont été très utiles pour nous, parce que... Je pense que plus qu'à apprendre, on vient pour partager.
- Susana* : Moi je me suis sentie très utile en fait, en apprenant aux autres ce que je sais faire...
- Carmen* : (...) Et puis après, on a pu aussi travailler sur ça quoi...
- Irma-GM* : Et autre chose aussi, c'est que les tantes restent disponibles pour... S'il y a quelqu'un d'autre qui sait une chose, ou un autre parent, il peut venir... l'apprendre aux autres.
- Plusieurs* : Oui, moi on m'a dit la même chose (...).

L'apprentissage d'autrui ne concerne pas seulement la découverte des autres parents et des enfants, mais aussi celle des responsables : leurs façons de faire, leur expertise, leur « vocation ». Certes, quelques éléments qui relèvent de la « bonne éducation » à donner aux enfants sont évoqués de façon générale, impersonnelle, comme des choses apprises dans la dynamique du fonctionnement de la structure, indépendamment des acteurs que l'on a pu observer. Mais d'autres références sont données en lien avec les pratiques concrètes des responsables. Ce sont des propos qui insistent sur les caractéristiques particulières de l'expérience, qui pour les parents la différencient de bien d'autres : l'importance de l'explicitation de règles et de limites, la résolution non violente des conflits :

- Carmen* : C'est ça la différence ! Ailleurs, les enfants qui se chamaillent, on les punit ; ici par contre, les tantes leur parlent, les écoutent (...). "Donnez-vous la main et ne refaites plus ça" (...), on leur apprend à s'écouter, à se respecter.
- Ely* : L'autre jour j'étais là (...), et un gosse a frappé le mien (...). Et j'ai vu que la tente, la punition, a été de le garder avec elle, dans ses bras... Tu vois ? Mais pas, "Mais comment tu fais ça" ou j'sais pas quoi (...). Et après moi je pensais, j'aurais pas pensé à une chose comme ça, simplement le garder dans les bras et ne pas le laisser jouer un moment (...), moi je l'aurais grondé tu vois (...). Et tu sais, l'autre chose qui m'a frappée l'autre jour, pour la fête des mères (...), j'ai adoré !, tous les enfants ont dit une poésie...
- Jovita-T* : Tu vois ce que c'est d'apprendre une poésie à des enfants si petits ? Et déjà !
- Ely* : Voilà... Je me suis dis, "Mais comment font-elles !"... Parce que les premiers jours, nous on savait que c'était que du jeu quoi... Moi j'arrive même pas à apprendre les couleurs à mon enfant ! C'est impressionnant. Et l'autre chose que j'apprécie beaucoup, c'est qu'elles sont des volontaires ! Moi je n'aurais ni le temps, ni la patience. Et elles, elles se donnent à 100%, en en plus elles le font bien ! (...). Je ne peux pas le comparer avec autre chose, parce que je ne connais pas, mais par ce que j'ai entendu dire... ici c'est très bien.
- Susana* : (...) Moi j'ai beaucoup changé ici, j'étais très... agressive avec mon enfant... J'ai appris à le connaître, comment gérer... A le comprendre, dans d'autres mots (...).
- Carmen* : Moi j'ai appris à dire "Non ! Ça suffit !"...
- Jovita-T* : Moi aussi...
- Carmen* : ... *Savoir* dire « non »... Qu'il ne s'agit pas de crier ou de frapper tout de suite quoi. Voilà ce que j'ai appris [d'autres insistent sur le même point] (...). J'ai appris à être plus cool avec mes gosses, quand ils se bagarrent (...).

La référence aux apprentissages que l'on peut tirer des pratiques observées chez les responsables, s'enchaîne bien évidemment avec la connaissance que l'on a d'elles et avec le type de rapport établi. Pour certaines des femmes, il s'agit d'une relation qui a dépassé le cadre formel pour devenir un lien d'amitié. Pour d'autres, même si le contact est moins proche, il renvoie à l'image d'un espace où l'on peut partager la vie quotidienne – les « soucis

de chaque jour », les « histoires du quartier » – au-delà des sujets relatifs à l'éducation des enfants. C'est l'importance d'un lieu d'accueil perçu en tant qu'espace de sociabilité non pas seulement pour les enfants mais également pour les adultes. En ce sens, l'expérience de la participation peut même être ressentie comme une véritable échappatoire face aux situations personnelles difficiles :

Irma-GM : Je connais les tantes depuis très longtemps (...), avec l'une d'entre elles on avait nos enfants dans la même école (...), avec une autre on se rencontre toujours à l'église le dimanche (...). Alors je ne vois pas les tantes comme des tantes, mais plutôt comme des amies.

Carmen : Oui...

Irma-GM : Ce n'est pas comme à l'école, hiérarchisé... (...). C'est une autre relation, ici c'est plus amical, t'arrives et "Salut la tante !" ... Des choses comme ça.

Pablo : Mais c'est comme ça avec tous les parents, toutes les mamans... ?

Irma-GM : Euh, oui... Enfin, avec celles que je connais depuis l'année dernière... oui.

Claudia : (...) Je pense que oui, parce moi par exemple j'ai peu de temps ici, et la relation avec elles, elle est bonne quoi, elle est... proche, ça va au-delà de « bonjour et au-revoir » et chacun dans son truc, non, ici on demande comment ça va, on bavarde... (...).

Irma-GM : (...) Voilà, ça c'est une autre chose : le temps que l'on met pour partir d'ici... !

Carmen : ... Parfois il est 19 heures et on est toujours ici en train de bavarder... !

Pablo : Et vous parlez de quoi ?

Carmen : Ben, un peu de tout... De choses qui se passent dans le quartier et tout quoi (...).

* * *

Irma-GM : Moi au début... Je vais être très sincère, au début j'avais une grande dépression, je ne voulais pas sortir de chez moi (...), et venir ici était terrible, je me sentais très mal. Mais avec le temps, peu à peu... Je dirais même que ça m'a servi comme thérapie !

Le projet PMI « Puertas abiertas »

1. Cadre général du travail de terrain

Les visites au projet se sont déroulées courant mai 2010. S'agissant d'une structure prise en charge par seulement deux professionnelles avec des parcours très différents, je n'ai pas effectué d'entretien collectif avec elles. Je craignais l'établissement d'un rapport trop vertical et le monopole de la parole de la part de la plus ancienne. En revanche, j'ai mené deux entretiens formels avec la coordinatrice principale (Ofelia) et eu plusieurs moments d'échange informel, ce qui donne à son discours un poids important dans le travail d'enquête dans cette structure. Nombre d'éléments qu'elle évoque sont en effet à la croisée entre une analyse du contexte et du fonctionnement de la structure, et une autoanalyse de sa propre expérience biographique.

Un entretien collectif a été effectué également avec un groupe de parents – en l'occurrence uniquement des femmes, mères et grands-mères¹⁹³. Pour en arriver là, nous avons mené d'abord avec la coordinatrice une réflexion concernant les caractéristiques particulières de la structure, les objectifs généraux de la recherche et en conséquence, quelle serait la structuration des entretiens la plus convenable. Elle m'a conseillé d'abord de réaliser un seul entretien collectif avec les professionnelles et les parents, tous ensemble, du fait d'une part de la taille réduite de l'équipe pédagogique et d'autre part, du fait qu'à son avis « il n'y avait pas trop grande différence ». Toutefois, j'ai décidé finalement d'effectuer l'entretien avec les parents sans la présence des éducatrices.

Il convient d'indiquer un facteur externe qui a été souligné par la directrice en tant que déterminant des « niveaux de participation » des parents pendant l'année. Il s'agit du tremblement de terre survenu au Chili en février 2010, qui pour nombre de structures éducatives a eu comme conséquence une importante baisse de la fréquentation, en particulier pendant les premiers mois de l'année. Pour cette structure aussi, la responsable indique ce fait en tant qu'« événement traumatique » qui aurait affecté la dynamique du travail au sein du projet et les niveaux d'implication des parents.

2. Présentation générale du lieu d'accueil, histoire et contexte

Le projet « Puertas abiertas » ne suit pas, sous divers aspects, le format théorique de conception des projets PMI. A la différence de la plupart d'entre eux, fonctionnant en demi-journée sans la présence de professionnelles, cette expérience accueille les enfants à temps complet et est sous la responsabilité d'une ancienne mère monitrice devenue éducatrice de jeunes enfants. Cette femme travaille avec une jeune éducatrice, formée et envoyée par une ONG qui les soutient, qui remplace depuis 2009 l'ancienne collègue de la directrice, en arrêt longue maladie. Au moment de l'enquête sur le terrain, elles faisaient des démarches pour obtenir auprès de la mairie le financement d'un troisième poste. Elles accueillent environ trente enfants âgés de deux à six ans, dans un ou deux groupes qu'elles divisent et regroupent en fonction du nombre d'enfants fréquentant la structure – moins nombreux en hiver.

L'histoire du projet rend compte d'un parcours particulier et d'une situation administrative et financière complexe, qu'il est nécessaire d'évoquer brièvement pour bien comprendre son fonctionnement actuel.

¹⁹³ Voir plus loin dans la section consacrée au « regard des parents ».

Il commence à fonctionner en tant que lieu d'accueil en 2000, issu de l'initiative d'un JE du secteur¹⁹⁴ qui voulait mettre en place une alternative pour les enfants en liste d'attente. Ce JE « parrain » traversait au même moment une crise, en relation avec le processus de formalisation requis pour avoir le droit à un financement public. En effet, l'équipe d'éducatrices de cette structure – dont l'actuelle coordinatrice du PMI « Puertas abiertas » – se composait en majorité de « monitrices » qui avaient participé auparavant en tant que mères d'enfants, mais dont le niveau de formation était jugé insuffisant par la JUNJI. Le JE a été contraint d'incorporer des professionnelles venues d'ailleurs.

La situation des mères monitrices est devenue compliquée. Quelques unes ont pu continuer dans la structure, mais pour quelques d'autres il a fallu « trouver des nouvelles tâches », tout en entamant un processus formel de qualification. C'est ainsi que l'idée est venue de confier à un groupe de ces femmes la prise en charge d'un projet d'accueil alternatif pour les enfants en liste d'attente, sous la forme d'une sorte de ludothèque. Mais dans la conception du projet on aurait envisagé plusieurs d'autres possibilités :

Ofelia : Ça a été à ce moment-là qu'il nous est venu cette idée pour la liste d'attente (...). Moi, ça faisait déjà un moment que je voyais ce lieu [le local qu'elles occupent au présent] sans affectation, donc je me suis offerte pour arrêter mon travail en salle [au JE parrain] pour commencer à élaborer d'autres projets (...). On a pensé à beaucoup de choses, aller lire des histoires aux dispensaires, aux parques, même chez les familles (...), des familles où il y avait plusieurs enfants parce que les mamans les laissent par exemple avec la grand-mère pour aller travailler... Et finalement nous avons choisi cette alternative de chercher un local.

Au début, les activités se déroulent dans différents lieux communautaires, quelques heures par jour, jusqu'à ce que la structure finit par s'établir dans un local appartenant à une paroisse catholique du quartier. Pour rendre le projet viable, et à l'instar d'autres expériences PMI semblables, les responsables ont dû mettre en œuvre diverses alternatives d'autofinancement et elles ont reçu le soutien d'un réseau de collaborateurs bénévoles – notamment des parents d'un collège privé proche, en lien avec le JE parrain – ainsi que de ladite paroisse. La coordinatrice évoque ces premiers temps en faisant allusion particulière au haut niveau de confiance manifesté par la communauté :

Ofelia : Il y avait des mamans qui arrivaient... avec une confiance qui me surprends encore, je regarde en arrière et je ne comprends pas... Une fois nous étions en retard, on faisait des démarches (...) et il y avait des maîtres maçons qui faisaient des travaux dans la paroisse... Et les mamans ont laissé leurs enfants avec ces messieurs ! Et nous sommes arrivées et les enfants étaient en train de « travailler » avec eux et tout (...). Ce n'était que 20 minutes de retard, mais... Je veux dire, elles avaient pleinement confiance !

La coordinatrice actuelle est précisément l'une des femmes qui avaient participé à la création du projet en 2000. Mais elle ne s'était pas tout de suite impliquée directement puisqu'elle voulait d'abord se professionnaliser en suivant des études universitaires. À partir de 2006, cette éducatrice quitte progressivement son poste au JE parrain, commence à gérer la structure « à distance » pour prendre en charge le projet à temps complet en 2007.

Dans le récit de cette femme, l'histoire du projet ne peut pas se dissocier d'une importante composante biographique et de motivations personnelles, indissociablement liées, à leur tour, aux développements initiaux du JE parrain. La coordinatrice s'était impliquée dans cette structure en tant que mère participante en 1994, pour rapidement s'engager en tant que monitrice, séduite par le schéma de fonctionnement « ouvert, communautaire et participatif »

¹⁹⁴ Pour raisons de simplicité, nous appellerons « JE parrain » cette structure. Comme déjà signalé, il s'agit en fait du JE « Illimani », faisant lui aussi partie de notre échantillon. Cette liaison entre ces deux structures suppose une complexité additionnelle pour l'analyse, puisque l'on trouve des propos croisés entre les responsables de l'une et de l'autre.

du JE. Elle insiste sur le fait d'avoir découvert une initiative « vraiment engagée » par rapport aux besoins des familles.

Son implication aurait joué également un rôle déterminant dans le processus de formalisation et de reconnaissance du JE parrain de la part des institutions publiques – la JUNJI et la mairie. D'après ses propos, son engagement aurait témoigné d'un projet apprécié et soutenue par la population locale elle-même, au-delà d'une simple « folie passagère » d'un « groupe de jeunes venues d'ailleurs ». Ce qui a facilité bien des démarches auprès des autorités, au début méfiantes de la viabilité de l'expérience.

Cette coordinatrice ne cache pas sa conviction qu'il s'agissait pour elle d'un enjeu « beaucoup plus important » que pour les étudiantes-éducatrices responsables à l'origine du projet. En tant que mère du quartier qui ressentait la nécessité d'un tel mode d'accueil comme quelque chose d'indispensable, son allant expliquerait en grande partie le succès obtenu, d'abord concernant la consolidation du JE parrain « Illimani » et ensuite par rapport à la mise en place du projet « Puertas abiertas ». Elle décrit l'expérience comme le résultat d'une initiative en grande partie personnelle¹⁹⁵ :

Ofelia : Ça a été très difficile (...), parce que pour elles [les éducatrices fondatrices du JE parrain], sans méconnaître qu'elles étaient des éducatrices et tout, elles étaient... des filles à papa quoi (...). La mairie ne les prenait pas trop au sérieux parce qu'elles n'habitaient pas ici... Ils ne trouvaient pas viable que des étudiantes de l'Université (...) [elle sourit] apparaissent comme ça... pour venir s'installer ici... On disait, "Tout le monde sait qu'à un moment donné elles vont (...) partir faire de l'argent ailleurs (...)". Alors j'ai dû faire face, assumer, me battre de l'intérieur, parce que j'étais d'ici (...). Et j'avais... le désir de faire quelque chose pour tous ces enfants, pour mes propres enfants aussi (...). Je ne voulais pas le même monde pour mes enfants, voilà pourquoi je voulais me battre pour quelque chose de différent. Ça m'énervait qu'il n'y ait pas les mêmes opportunités éducatives pour tous les enfants (...). Mais ils [l'administration, la mairie notamment] ne comprenaient pas qu'il y avait toutes ces institutions que voulaient nous aider, (...), ils méprisaient tout ça (...). Et toute cette lutte a servi à ce que beaucoup des gens comprennent que c'était quelque chose de bien réelle (...), donc petit à petit on a pu se consolider.

Le processus de formation de la coordinatrice aurait d'ailleurs eu pour elle un énorme coût. Ses propos font allusion à une démarche bien « sacrifiée » en termes personnels et familiaux. Quand on lui a demandé de prendre en charge le projet, elle travaillait à temps complet au JE parrain et en même temps elle était en train d'achever sa formation universitaire, complètement prise en charge financièrement par elle-même :

Ofelia : Ça a été très dur ! J'ai fait mes études au même temps que je travaillais à temps complet, et en plus j'avais trois filles... et un salaire très bas à cette époque (...). Ça a eu un coût énorme pour le reste de la famille (...). Je ne regrette pas (...), mais je ne crois pas que je le ferais à nouveau [rires].

En raison de son origine, la structure n'a pas connu de processus élargi de réflexion et d'implication de personnes de la communauté locale¹⁹⁶. A proprement parler elle ne fonctionne selon le schéma des projets PMI qu'à partir de 2006, quand elle a postulé au financement de l'Etat à partir d'une situation de crise financière. En effet, le JE parrain fonctionnait depuis déjà quelques années avec le soutien de la JUNJI ; le *Hogar de Cristo*¹⁹⁷, qui le soutenait aussi en partie et par son intermédiaire le projet « Puertas abiertas », a retiré son aide. En 2008, et tout en ayant obtenu le financement public du programme PMI ainsi que d'autres apports mineurs, la coordinatrice a réussi à récupérer les apports provenant de l'ONG

¹⁹⁵ Un peu en prenant le contre-pied avec les propos des éducatrices du JE parrain, qui décrivent ce processus comme le résultat d'un processus de maturation de l'équipe dans son ensemble – voir la monographie du JE « Illimani ».

¹⁹⁶ La directrice du projet s'efforce néanmoins de souligner le caractère communautaire à l'origine de l'expérience : « Mais il est né de la communauté, c'est claire... Nous utilisons un espace communautaire... et moi je suis du quartier... C'est vrai, j'ai fait des études, mais après avoir commencé avec ça ».

¹⁹⁷ Organisation liée à l'église catholique, évoqué précédemment (voir la monographie du JE « Illimani »).

de façon indépendante au JE parrain. Une mobilisation et des protestations avec les parents et les enfants ont été développées à cet effet :

Ofelia : Nous avons rédigé une lettre, avec les enfants... on leur a dit, "Les enfants, voilà ce qui se passe, nous avons des soucis"... Et avec les parents et les enfants nous sommes allés la déposer au *Hogar de Cristo* (...). On expliquait que sans leur financement notre avenir s'envisageait très compliqué (...). Alors... quelque chose s'est passée parce que deux semaines après ils sont venus (...) pour voir comment ça se passait effectivement pour nous. Alors quand ils nous ont vraiment connu ils se sont intéressés, ils ont vu que c'était quelque chose de soutenable et qui fonctionnait déjà... Alors, disons qu'ils nous ont remboursé l'argent qu'ils nous avaient pris.

Mais la structure ne s'est jamais complètement détachée du JE parrain. Cette liaison est d'abord d'ordre pédagogique, puisque la directrice continue à participer aux réunions de l'équipe ; elle considère que cela offre des opportunités et des repères dans un contexte éducatif plus large :

Ofelia : Je ne veux pas couper le lien avec « Illimani », parce qu'en fait c'est le lien éducatif qui fait bouger le projet (...). Tous nos paramètres éducatifs sont là (...), j'ai très peu des liens avec d'autres organisations éducatives (...). Bien sûr, maintenant il y a Internet et tout (...) mais j'ai pas trop de temps pour aller chercher là-dessus (...) Et puis le fait d'avoir un contrat avec elles m'oblige à y aller au moins une fois par semaine (...), parler avec les filles, et ça c'est quand-même bien parce que ça permet... de maintenir le lien éducatif pour transmettre des choses avec les enfants ici.

En effet, le lien reste aussi administratif, car c'est le JE parrain qui paie toujours le salaire de la responsable. Si ce n'était pas le cas, elle aurait perdu le droit à une rémunération en accord avec sa qualification, puisque le PMI ne finance que des apports mineurs pour des mères monitrices. La mise en place de cette modalité de fonctionnement n'a pas été sans complications en tous genres, notamment en termes comptables. Il existe également des critiques de personnes soupçonnant que la responsable s'enrichit aux dépens des ressources du projet.

D'autres mises en question proviennent de la JUNJI elle-même – qui semble néanmoins avoir fini par accepter cette situation inhabituelle – ainsi que des mères coordinatrices d'autres projets PMI. La directrice s'efforce de justifier en tant qu'atout pour le projet et pour le programme dans son ensemble, le fait d'avoir un PMI qui fonctionne sous la responsabilité d'une éducatrice professionnalisée. Ses propos relèvent aussi d'une valorisation du métier par rapport à la simple activité de « mère monitrice » :

Ofelia : Pour la JUNJI c'était compliqué... "Si tu es PMI, tu es PMI, tu n'as pas à avoir un contrat avec une autre institution"... Mais comme je leur ai expliqué que j'étais *parvularia*, que je ne voulais pas ne plus l'être pour avoir un PMI et redevenir juste une « monitrice »... Bien au contraire, je croyais que c'était un atout pour les PMI d'avoir une éducatrice que pouvait donner des signes éducatifs plus claires, pas seulement par rapport aux enfants mais aussi dans l'ensemble du groupe des projets, et c'est bien ce qui arrive à l'occasion des ateliers et des rencontres (...), qu'on me demande beaucoup mon avis parce qu'ils savent que je suis aussi un peu « de l'autre côté » (...). Donc, finalement ils ont commencé [la JUNJI] par faire la sourde oreille, genre "OK, on verra, mais on va se renseigner pour vérifier que ça se peut" (...), mais plus rien ne s'est passé, on a resté là.

* * *

Ofelia : Même pour quelques filles d'autres projets PMI, cette critique... du genre, "Si t'es éducatrice, pourquoi tu ne fais pas autre chose"... Mais moi j'insiste sur le fait que c'était ça ce que je voulais, en tant qu'éducatrice je peux enrichir la chose, et ça ne veut pas dire que ça ne soit pas un PMI parce que je suis éducatrice.

Les mises en question de la JUNJI concernent également le fait de fonctionner en journée complète, avec des ressources additionnelles pour l'alimentation des enfants. Les responsables ont demandé l'autorisation de le faire depuis le début de l'incorporation au système de la JUNJI en 2006, au vu de l'ancienneté de l'initiative. Elles estimaient qu'il était temps de développer davantage le projet en fonction des besoins de la communauté locale.

Mais bien que la JUNJI avait accepté la demande, les normes ont par la suite changé et le projet est resté dans une situation exceptionnelle. La responsable semble signaler que l'organisme en question a une vision du projet comme étant « quelque chose d'inhabituel », bénéficiant de quelques privilèges extraordinaires. Cette situation serait de temps en temps évoquée pour inciter les responsables à « ne se trop se plaindre » par rapport aux éventuels dysfonctionnements du programme :

Ofelia : C'est toujours un peu compliqué parce que nous sommes les seules à fonctionner en journée complète avec alimentation (...), donc face au moindre souci ils te reprochent, "Oui mais vous êtes les seules à avoir ce problème, parce que vous êtes les seules à avoir le droit aux repas" (...). Dans la JUNJI il y a quelques... Je ne dirais pas des rancunes, mais des complications sur le fait qu'on ait une journée complète, parce que c'est un problème pour eux à cause de l'alimentation.

3. Sens et « signe distinctif » du projet socio-éducatif

3.1 Le « caractère communautaire »

Pour la responsable, « travailler dans une approche communautaire » consiste d'une façon générale à vouloir incorporer d'autres adultes, notamment les parents, en tant que partenaires prenant une part active à la mise en place, au développement et à la gestion du projet dans toutes ses dimensions. Pour ce faire, le projet tente de maintenir une attitude « la plus ouverte possible » face aux « désirs » de participation des acteurs locaux. Pour la coordinatrice, cette attitude doit s'exprimer aussi dans des détails matériels bien concrets :

Ofelia : La meilleure façon pour que la communauté nous soutienne, pour avoir des gens qui s'investissent, pour maintenir des personnes « dans » le projet, c'est de nous maintenir ouvertes... Et littéralement ouvertes : la porte nous ne la fermons jamais à clé... Les enfants ont bien compris et ils ne sortent jamais¹⁹⁸ (...). Et ça c'est parce que, comme il y a toujours des gens qui viennent nous voir et tout (...), nous rendre visite ou pour partager ou travailler quelque chose (...), alors c'est pour ça... Parce que nous sommes très ouvertes à tout ça.

Mais au-delà de cette « ouverture », le « caractère communautaire » du projet s'exprimerait spécialement dans la posture relationnelle établie avec le groupe des parents. L'éducatrice évoque cette dimension d'abord en contraste avec le parcours du JE parrain, qui aurait un peu « perdu son sens originare », notamment suite au processus de formalisation subi il y a quelques années. En particulier, et « bien qu'il reste un lieu assez participatif », l'incorporation d'un nombre important de professionnelles externes aurait modifié la vision de l'équipe par rapport au rôle des parents. De plus, l'équipe pédagogique devenant trop nombreux, les parents éprouveraient moins de liberté pour agir et intervenir puisqu'ils « se sentent en minorité ». Il s'agirait donc d'un processus étroitement lié à la professionnalisation de la structure et largement inconscient mais qui finit par limiter le rôle des parents :

Ofelia : Quand les techniciennes sont arrivées [au JE « Illimani »], nous [les mères monitrices] sommes passés à l'arrière-plan, il s'est produit un conflit parce qu'elles étaient des techniciennes alors que nous, nous étions des simples mamans, donc il y a eu cette tension pour essayer aussi de maintenir... disons, l'ambiance du JE, que nous savions que c'était très particulier, alors qu'elles avaient la vision d'un JE classique (...), avec des tas de règlements dont nous en s'en fichait (...), avec des idées plus formelles pour le dire ainsi. Alors on avait peur que ça devienne un JE ordinaire, pas celui qu'on avait construit (...). Maintenant c'est devenu en effet un JE... disons, plus classique quand même (...), C'est-à-dire que... Quand il y a des techniciennes, le travail avec les enfants se... professionnalise, et cela fait que le caractère communautaire passe en arrière-plan. Même s'il est vrai que les mamans peuvent continuer à rester et travailler avec leurs enfants, et qu'elles sont en train de les éduquer, ces enfants comme les autres, toujours la technicienne va croire (...), elle et les parents aussi, que c'est bien elle qui a le dernier

¹⁹⁸ Pourtant, il y a des mères qui signalent leur gêne par rapport à cette situation, évoquée à l'occasion d'une réunion de parents à laquelle j'ai assisté, et où elles ont contredit la version de la responsable : quelques enfants seraient récemment effectivement sortis seuls du lieu pendant le temps d'accueil.

mot (...). Alors qu'en réalité, ce que l'on cherche c'est le contraire, que ça soit la famille qui sache comment éduquer et qui ait le dernier mot... Mais la communication restera toujours verticale dans ce schéma-là dont on parle. Et ça fait quand même que les choses soient... différentes quoi.

Ce sont des facteurs qu'elle évoque pour mettre en perspective sa propre réalité : une structure bien plus petite, avec seulement deux responsables, où les parents peuvent ressentir moins d'obstacles pour « participer, rester, échanger, se mêler », puisque « déjà ils sont plus nombreux que nous » :

Ofelia : Je ne te dis pas que ça n'existe pas ici, mais du coup comme nous sommes moins nombreuses, euh... c'est moins visible. Nous passons plus inaperçues devant les parents. Ils se sentent dans une position plus égalitaire... il y a plus de liberté (...). Moi, ce sont très peu de choses par rapport auxquelles... je donne « des ordres » pour le dire ainsi, en général j'essaie de valoriser ce que l'on fait avec les mamans.

Néanmoins, cette possibilité peut connaître des variations par exemple quand l'on perçoit que le type de rapports établis entre les responsables a été modifié. La coordinatrice évoque la dynamique établie avec la jeune éducatrice qui remplace son ancienne collègue, et qu'elle perçoit comme moins impliquée dans « l'esprit » du projet. Il est intéressant de noter comment un rapport devenu asymétrique entre deux responsables peut limiter dans une certaine mesure une relation plus horizontale avec les parents :

Ofelia : C'est difficile pour moi parce que ça a changé mon style de travail. Et puis je ne peux pas exiger qu'elle me traite comme un pair ni qu'elle soit sur la même longueur d'onde... Pour elle, cela reste un travail, un peu spécial, mais un travail finalement (...). Et sans le vouloir, j'ai avec elle un rapport plus hiérarchique, c'est elle-même qui le ressent ainsi, elle ne me voit pas comme un pair... Et cela modifie un peu l'image du projet face aux parents qui finissent par entrer eux aussi dans une relation un peu plus éloignée avec moi.

La vision de la coordinatrice concernant les espaces locaux et ses potentialités constitue elle aussi un reflet de « l'esprit communautaire » d'un tel projet. L'utilisation des ressources de l'environnement proche est une condition préalable indispensable pour la mise en place et la survie de la structure. Il s'agit ici de revendiquer le droit des acteurs locaux à se servir des espaces disponibles, en l'occurrence ceux qui pourraient satisfaire un besoin d'accueil de jeunes enfants. Cette démarche va de pair avec le développement de processus associatifs qui favorisent la création de réseaux sociaux entre les gens du quartier. Les propos de l'éducatrice témoignent d'une « foi » dans les possibilités de développement communautaire local, dont les réussites ne sont pas « si difficiles à atteindre », encore moins s'agissant du champ éducatif. Dans ce domaine en effet, il serait plus facile de rassembler les gens autour d'un objectif en commun – sauf en ce qui concerne le manque de ressources financières, indispensables pour ne pas rester dans le pur volontariat :

Ofelia : Je crois fermement que les espaces communautaires relativement inoccupés, les locaux sociaux, peuvent s'utiliser pour des projets éducatifs différents, comme celui-ci (...), pour ces enfants qui sont dans la rue ou chez eux à regarder la télé, avec rien d'éducatif, ou peu éducatif (...). Alors, comment offrir une alternative, je pense toujours que les locaux sociaux sont disponibles pour cela... Ainsi que la communauté en général (...), qui croit aux gens qui travaillent dans l'éducation, alors c'est relativement facile de s'y prendre (...) avec des personnes qui croient la même chose que toi, des mamans, des papas, des familles (...). Des enfants il y en a beaucoup, des espaces aussi, des gens intéressés (...) aussi, ce qui manque ce sont des ressources pour payer le personnel !

3.2 Les contraintes de la planification et l'enjeu de la formalisation

La responsable de la structure fait référence aux modes de fonctionnement des projets PMI en tant que lieux d'accueil « plus libres » que d'autres. Cela concerne notamment les horaires et l'encadrement des activités, dont la structuration tente de répondre aux besoins quotidiens des enfants plus qu'aux contraintes de planifications strictes. Ce serait aussi le cas de sa propre

structure, bien qu'elle soit parfois perçue comme « plus cadrée » et « moins PMI » que d'autres projets – entre autres, à cause du fait d'être gérée par une éducatrice professionnelle et de fonctionner à temps complet. En effet, les activités développées semblent plus structurées et guidées que dans les autres projets PMI visités. La coordinatrice elle-même évoque le caractère « un peu plus formel » de sa structure. Elle considère aussi qu'ils n'ont pas eu « trop des problèmes » jusqu'au présent avec la JUNJI justement à cause de leur « ordre » et diligence par rapport aux contraintes administratives de planification, rapports d'activités, etc. Or elle insiste sur le degré de liberté qui est maintenu : « C'est-à-dire que nous faisons des activités dans la mesure où... les enfants nous disent ce qu'il faut faire (...). Nous ne sommes pas prisonnières des horaires. Si je vois que les enfants s'amuse dans la cour, j'ai pas de souci pour les laisser 10 minutes de plus et personne ne va rien me dire ».

Dans la vision de la coordinatrice, le « souci de planification » est important et il peut être compatible avec un approche plus communautaire et donc plus « libre », pourvu que la planification soit conçue en tant qu'outil au service de la structure et qu'elle puisse être construite et débattue avec les parents :

Ofelia : Je valorise la question de la planification en tant qu'instrument pédagogique, parce que je suis éducatrice (...). Qu'on puisse continuer avec les activités si je ne suis pas là (...), c'est important (...). Je pense que l'on peut trouver un équilibre surtout si on travaille le sujet avec les parents (...). Je n'ai pas un modèle figé de ce que les activités doivent être, je pense que tout peut se discuter, mais qu'il reste une certaine planification en tant qu'outil et que ça soit une chose consensuelle, planifiée mais accordée ensemble, euh... de façon participative.

Il s'agit d'une approche et d'une dynamique générale de fonctionnement qu'elle s'efforce de maintenir, bien qu'elle affirme avoir conscience de la difficulté de la tâche. Elle évoque à ce sujet une certaine crainte face aux possibilités futures de formalisation de la structure. En effet, il se pourrait que l'administration centrale leur demande d'entreprendre un processus de transformation pour devenir un JE à part entière. Ceci pourrait entraîner pour la responsable – ainsi que ce fut, dans une certaine mesure, le cas pour le JE parrain – une perte de sens de l'expérience, censée se construire sur le fait essentiel que les parents « puissent s'en mêler le plus possible et prendre en charge le projet ».

3.3 L'importance du partage dans un cadre religieux

Nous ne pouvons pas ignorer la référence à une dimension religieuse de la structure en tant que composante importante de son approche éducative. En effet, en ayant observé que tous les matins il existe un temps de prière avec les enfants, j'ai posé la question concernant le caractère habituel ou pas de ce moment. La responsable reconnaît qu'il s'agit bien d'un dispositif non pas occasionnel mais quotidien – nommé parfois aussi « le moment du cercle », allusion aux dispositifs de partage et de mise en commun des expériences entre les enfants et les éducatrices, commun à plusieurs structures d'accueil au Chili.

Elle souligne qu'il ne s'agit pas de proposer un cadre de formation catholique dans la visée d'une sorte de catéchisme, mais d'un moment proposé aux enfants qui reste en lien avec l'inspiration originaire du JE parrain. Elle affirme vouloir « proposer sans forcer » mais sans méconnaître non plus la place d'une orientation chrétienne large dans le cadre de la formation aux valeurs qu'elle cherche à transmettre aux enfants.

Quoi qu'il en soit, l'important pour cette éducatrice est de situer l'expérience du « cercle » en tant que moment d'échange sur des sujets « dont on ne parlerait pas trop autrement » (Ofelia), en portant une attention privilégiée aux attentes et sentiments des enfants. En effet, ce moment s'articule autour de chansons et du partage libre d'événements vécus, notamment les « problèmes à la maison », sous le format d'un moment de prière collective. Les enfants

l'apprécieraient fortement en tant qu'espace de « catharsis » par rapport à des situations domestiques difficiles¹⁹⁹ :

Ophelia : Les enfants s'y plaisent beaucoup, ils respectent beaucoup cet espace, pour eux c'est presque un moment de catharsis, entre guillemets et si je peux le dire ainsi... Parce qu'y apparaissent beaucoup de choses dont les enfants ont besoin de parler, qui sont douloureuses et (...) pour lesquelles il y a peu d'espace pour que les enfants puissent les dire quoi... Parce que d'habitude tu travailles avec eux, tu parles avec eux... des choses, du matériel, (...) mais pas d'autres choses qui leur arrivent intimement, et ça c'est le moment... Et eux, ils apprennent des plus anciens et ils construisent un lien très fort entre eux avec ça... Et c'est ça ce que l'on cherche... parce que ce sont eux qui proposent Les chansons, et des tas des choses (...).

L'observation d'un de ces moments témoigne de ses particularités. On voit bien que, bien que l'expression des enfants soit privilégiée, la guidance des éducatrices n'est pas pourtant absente – ainsi que la participation des mères elles-mêmes :

Notes de terrain, 2 juin 2010 : Vers 10h30, il faut tout ranger pour faire le « cercle », les mères présentes collaborent, une d'entre elles se met à chanter « A ranger, à ranger... ». Elles sont présentées en tant que « tantes », et moi aussi en tant que « tonton ». A 10h45, on commence par le tour de « Comment vas-tu ? » : celui qui « ne va pas bien » est censé dire pourquoi. Un enfant fait partie de son chagrin : son chien est mort. Sa mère, qui est présente, indique : « Mais ça fait déjà six mois... ! ». Un autre dit, « Je vais pas bien parce que maman m'a frappé ». Et les tantes, « Zut alors, il faut rappeler aux mamans que les mains ne sont pas pour frapper mais pour caresser, n'est-ce pas ? Elle s'est trompée, la maman... ! ». D'autres encore se plaignent de frapper. La mère présente tente une plaisanterie, « Mais la tante, vous êtes sûre que ce sont des enfants normaux ? On a frappé tout le monde hier, apparemment ! ». Quelques rires. La plaisanterie ne semble incommoder personne ni diminuer l'importance accordée aux témoignages des enfants.

4. Modalités de participation des parents

A l'instar d'autres projets PMI, la collaboration et présence quotidienne des adultes – en particulier des mères – est signalée en tant qu'expression principale de la participation parentale. Néanmoins, l'un des premiers aspects évoqués est en relation avec les limites de la démarche.

En effet, la collaboration soutenue de quelques mères est considérée à partir d'une perspective qui la rapproche davantage du cadre d'un travail ; d'où la nécessité de se procurer des ressources avec lesquels rétribuer cet effort. En ce sens, la responsable fait référence au cas d'une ancienne mère engagée en tant que collaboratrice stable une heure par jour, au moment du repas, dans une démarche de soutien de la part du JE parrain, qui contribue financièrement pour payer cette contribution.

Mais en même temps, elle reconnaît que la tentative d'inclure d'autres femmes s'avère souvent infructueuse, justement à cause du manque de ressources pour financer des rétributions qui pourraient rendre cette présence plus stable. La coordinatrice se plaint d'une fréquentation très irrégulière de la part des mères et autres adultes, qui n'arrive pas à se constituer en un apport efficace concernant les activités à développer. Mais elle reconnaît que « pour les mères c'est compliqué de venir davantage, particulièrement pour celles qui travaillent ». Dès le premier entretien, elle insiste sur les limites du volontariat dans ce genre d'initiatives. Elle souligne également les différences entre les diverses collaborations ponctuelles de tous les jours, pourtant bien réelles, et les présences plus soutenues – moins fréquentes que ce que l'on souhaiterait – dans les activités avec les enfants :

¹⁹⁹ Les parents interviewés semblent avoir parfaitement conscience des caractéristiques de cette activité et lui attribuer une grande importance, comme nous le verrons plus loin.

Ofelia : Parce qu'il n'y a plus des gens qui travaillent gratuitement (...). Elles te disent qu'elles vont venir, mais si quelque chose leur arrive, ça c'est prioritaire. Alors c'est très compliqué (...). Les mamans, elles ont l'intention de collaborer, et elles le font d'ailleurs dans plusieurs choses (...), mais elles ne restent pas trop (...), ni trop constamment... C'est difficile parce que c'est sporadique, « Quand je peux, quand je veux, quand j'en ai envie » (...). Nous aurions besoin de quelque chose de plus stable (...), c'est très irrégulier est ça ne sert pas trop comme appui (...). Je pense que la solution c'est de chercher... d'autres ressources (...), sans laisser de côté le volontariat (...), mais le problème du volontariat c'est qu'il est très irrégulier, et comment le rendre plus régulier (...). La seule façon de le faire (...) c'est avec un peu d'argent quoi, pour la personne qui vient.

Or, bien que la présence des adultes pendant la journée soit limitée et irrégulière, elle n'est pas inexistante. Leur participation s'inscrit dans la collaboration à la réalisation de toutes sortes d'activités quotidiennes. A ce sujet, la responsable affirme qu'en principe il n'existerait pas d'activités ou de pratiques interdites et que « tous peuvent participer à tout et ils le font ». Concernant les tâches de soin plus « délicates », comme accompagner les enfants aux toilettes, la responsable affirme agir « au cas par cas », selon ce qu'elle ressent tant de l'attitude des parents que de celles des enfants. Mais elle insiste sur le fait qu'il n'y aurait pas des règles établies *a priori*. Ce serait aussi le cas pour les activités d'ordre explicitement pédagogique : la participation des parents dépendrait fortement de leur posture, de l'initiative et la motivation qu'ils affichent. La responsable reconnaît toutefois que bien souvent, les parents attendent ses instructions et n'osent pas agir sans sa « permission » :

Ofelia : Parfois quelques-unes me demandent et moi je décide en fonction de l'enfant, parce que certains enfants, tu vois tout de suite s'ils préfèrent que ce soit moi qui les nettoie, par leur attitude, leur regard... Mais il n'y a pas là-dessus de règle préétablie (...). Dans d'autres cas, ça dépend de comment la maman réagit, se laisse conduire ou prenne ou pas l'initiative (...). Plusieurs ont du mal à le faire, elles demandent plutôt si elles peuvent, qu'est-ce qu'elles font, si elles dessinent ou pas, si elles leur donnent du matériel ou pas, et en général elles interagissent mais disons, en attendant mes instructions... Elles s'en mêlent et elles jouent et elles chantent et tout, mais maintes fois... en attendant que je leur dise ce qu'il faut faire.

La participation masculine reste très limitée. Elle est évoquée par la responsable comme quelque chose de très souhaitable et positive, quand elle se produit, pour les enfants et pour la dynamique du lieu d'accueil. Mais elle reste difficile à encourager au vu des difficultés relationnelles des hommes en situation d'échange collective, qui n'arrivent pas à « maîtriser leur anxiété », notamment face à des situations difficiles avec leurs propres enfants. Ça serait l'une des raisons pour lesquelles « ça reste une chose plus de femmes que d'hommes » :

Ofelia : Il y a eu un oncle d'un des enfants qui est resté toute une semaine avec lui, parce que le gosse avait du mal à s'intégrer (...). Et il est très vite devenu comme un professionnel de plus, ça a été impressionnant comment il s'est intégré, il chantait, il s'occupait des enfants, il participait au cercle (...). Mais ça reste inhabituel... En général, les hommes deviennent très nerveux quand l'enfant pleure ou des choses du genre (...), ils ne savent pas quoi faire, alors ça reste plutôt... des mamans que des papas. Mais qu'un homme s'intègre, pour eux [les enfants] c'est fantastique.

Avec un discours qui semble vouloir mettre en valeur la diversité de formes de participation, notamment de ceux qui pourraient rester dans une position plus périphérique, la responsable indique aussi la présence de tout un ensemble d'autres « collaborations quotidiennes » au-delà de la présence dans l'établissement. Elle insiste sur le fait que « tout le monde collabore d'une façon ou d'autre » :

Ofelia : Elles collaborent avec tout ce qu'on leur demande (...), les devoirs des enfants (...), le ménage, ou bien quand il faut apporter quelque chose... Oui, elles collaborent (...). C'est vrai, plusieurs d'entre elles travaillent... Mais je pense qu'elles sont dans une position assez, comment dire... équilibrée, parce que celle qui ne participe pas en restant le matin, c'est celle qui emporte les nappes pour les laver, celle qui vient vendredi pour discuter avec nous, celle qui propose des idées... Alors il y a toujours... de la participation sous différentes formes. Mais elles sont toutes assez équilibrées... nous avons très peu qui sont plus... disons, déconnectées (...). Voilà, en fait les mamans, je dirais qu'elles saisissent les idées et elles te disent, "Je collabore"... Alors moi, quand on dit "Non mais, il y a peu de collaboration", moi je

dis “Il y en a beaucoup”, ce qui se passe c’est qu’elles sont différentes, parce que nous sommes tous différents, alors nous pouvons tous apporter d’une façon différente.

Un effort plus dirigé pour « insérer » les adultes dans les activités du projet s’observe à l’occasion d’une réunion de parents, à la quelle j’ai assisté. Outre des discussions – menées par les éducatrices et avec une position plutôt passive de la part des mères présentes – autour de sujets pédagogiques et/ou liés à l’accueil, il est question de préparer ensemble la « Fête des pères ». L’éducatrice responsable propose que les mères elles-mêmes organisent l’événement, en décidant la meilleure solution. Toute une discussion est entamée par rapport aux activités possibles – compte tenu des contraintes de travail de la plupart des pères – ainsi qu’au meilleur cadeau, ses avantages et ses inconvénients. Malgré quelques protestations concernant des mères absentes « qui n’ont pas fait leur devoir » – en l’occurrence, remettre des listes avec des nombres vendus pour une loterie, moyen de financer la fête en question –, elles arrivent à se mettre d’accord. La responsable insiste sur le fait que la réussite de l’activité dépend de la collaboration de toutes.

Mais la mise en valeur d’autres modalités de participation ne s’arrête pas dans la considération de moments ponctuels de collaboration « pratique ». La coordinatrice fait référence également à des processus bien plus complexes dont les conséquences peuvent aller au-delà de la démarche « coéducative » auprès des enfants.

Elle évoque l’exemple d’un atelier de « développement de la sensibilité artistique » mis en place par un organisme public intéressé au développement local. Cet atelier était destiné non seulement aux enfants mais aussi aux parents et aux éducatrices de la commune. Outre le repérage de postures jugées positives chez les parents en relation avec leur rôle éducatif, cette instance aurait eu comme conséquence la génération de liens de collaboration et de proximité riches et durables entre le projet et les mères participantes, au-delà de la visée pédagogique de l’expérience ponctuelle²⁰⁰. Ce qui rend compte des caractéristiques particulières de ce type de structures, qui cherchent à profiter des réseaux locaux pour le développement des processus pédagogiques mais qui en tirent bien d’autres conséquences. Ce sont des éléments dont la responsable semble bien tenir compte quand elle parle des « possibilités à développer » au-delà de la seule éducation des enfants :

Ofelia : Nous n’avons pas pu faire la réunion de clôture [de l’atelier en question] l’année passée, nous l’avons faite cette année... Et j’étais impressionnée du lien qu’elles avaient créé avec ce projet-là et comment elles savaient ce qu’on avait travaillé, même si c’était quelque chose déjà passée. Il y a eu une maman (...), nouvelle mais qui était très au courant de ce qu’on avait fait, et pas seulement ça, elle avait pu même donner sa vision de comment sa fille était en relation avec l’art (...). Mais moi, plus qu’impressionnée par ça, ce qui m’étonnait le plus (...) c’était sa propre attitude, parce que cette maman avait une vision de ce qu’on était en train de faire en relation à l’art, bien plus achevée que la mienne (...). Elle avait compris où allions nous avec cet histoire de l’art (...). Comment la fille lui a transmis cela et comment la maman l’a saisi ? (...). Alors, je me suis rendue compte que toutes les mamans, d’une façon ou d’une autre, elles s’impliquent (...). Et il y a eu des mamans... avec lesquelles on a établi ensuite une communication et une relation de collaboration plus riche, parce qu’à partir de cela il y a eu aussi un rapprochement avec le projet, et des réseaux sont apparus qui allaient au-delà de ce qui était le fait d’apprendre sur l’art et ce genre de choses (...).

* * *

Ofelia : Nous n’avons pas l’intention de rester seulement avec ce que nous avons... De dire, “C’est bon, nous avons notre PMI, ça suffit comme ça”... Pas du tout. C’est-à-dire, la communauté elle-même te donne... des « fils », des « pistes » à suivre, et si tu les suis... ça te fait développer encore plus le projet, d’autres choses autour... Et ça, c’est quelque chose d’absolument inépuisable.

²⁰⁰ De façon semblable à ce que l’on peut observer dans d’autres projets PMI. Voir par exemple la monographie de « Nuestros niños », notamment en ce qui concerne le développement d’activités « annexes » comme les ateliers pour la prévention de la consommation des drogues.

Dans un autre plan, l'on trouve aussi des propos qui soulignent l'enjeu de la guidance de la professionnelle face aux initiatives des parents. C'est l'effort pour encadrer ces contributions dans le schéma pédagogique général du lieu d'accueil, tout en essayant de respecter les « originalités » de chaque personne :

Ofelia : (...) Comme pour une maman qui nous a fait des badges... Parce qu'on était en train de faire des badges pour les porte-manteaux avec seulement les noms des enfants, mais elle voulait faire des figurines... Il faut dire que moi je n'aime pas trop ça, genre dessins animés et tout ça, alors j'ai essayé de lui transmettre... sans pour autant la sortir de sa bonne idée, bien sur... qu'ils soient plutôt des images abstraites, des formes, plutôt que des dessins animés (...). Et j'ai réussi quoi, c'est-à-dire, elle est arrivée à faire, je ne sais pas, des lunes, des étoiles, des choses du genre... un peu « animées » quand même, mais c'est son apport quoi (...).

En ce qui concerne la participation d'autres personnes que les parents, soit en tant qu'« agents éducatifs » ou que « collaborateurs » à toutes sortes d'activités, la situation est bien semblable à celles d'autres projets PMI analysés. Ce sont des collaborations bien variées, identifiées comme quelque chose de très positif pour les apprentissages des enfants, mais considérées comme très irrégulières. C'est la richesse des apports mais aussi la difficulté de fonctionner avec un groupe stable et varié de ces personnes qui est évoquée :

Ofelia : Il y a pas mal des choses comme ça (...) : un groupe de scouts qui viennent jouer un moment avec les enfants, des étudiants (...), un groupe de mères d'élèves d'un collège proche qui arrive avec des friandises, avec des jouets pour jouer avec les enfants, ou bien des personnes qui passent un moment travailler avec eux... Et c'est bien, c'est quelque chose de très positif pour qu'ils se sociabilisent [sic] avec la communauté et tout (...), il y a beaucoup de contacts comme ça, mais... Mais ils viennent quand ils peuvent, ce n'est pas permanent mais sporadique, ils te préviennent quelques jours avant... Il n'y a pas de groupe stable, c'est clair (...). Ce n'est pas de façon régulière. Tu es obligée de mettre quelques uns comme étant là de manière stable dans le projet, alors qu'ils ne viennent pas forcément quand tu en as besoin.

5. Conséquences de la participation

La présence d'adultes autres que les responsables, et notamment la présence de mères pendant la journée, est également appréciée par la responsable de la structure en raison des possibilités qu'elle entraîne pour ces autres adultes eux-mêmes. La structure devient un espace de rencontre, de partage, de découverte, d'apprentissage pour ces personnes, qui trouvent dans la structure le temps d'échanger et de tisser des liens :

Ofelia : Ici, c'est aussi un espace de partage pour les mamans (...), de rencontre pour elles, « Comment ça va, ton boulot, ta famille », etc. (...), et d'apprentissage aussi, parce qu'elles communiquent entre elles, elles deviennent des amies (...). Et je suis heureuse que ça soit comme ça, c'est un des atouts de la façon dont on fonctionne... Elles ont la liberté de papoter, de parler de ce qu'elles veulent. Finalement nous sommes un point de rencontre dans le quartier, ici elles sont libres d'entrer, de sortir, de faire, de parler...

Dans le cadre de cette dynamique de partage et rencontre quotidienne, la coordinatrice voudrait emmener les femmes participantes à s'approprier le lieu, à l'aménager en fonction de leurs désirs : « Je leur dit toujours qu'ici c'est leur espace, que nous pouvons le transformer ensemble si elles n'aiment pas quelque chose ». Une dynamique certes continue, qui ne s'achève pas, mais qui semble s'être plus ou moins installée au fil des ans, au vu de la posture que les mères sont capables d'incarner même en présence d'autorités externes : « L'autre jour il y avait l'inspectrice de la JUNJI et elles étaient comme ça, comme chez elles, elles parlaient librement et tout ».

Ces possibilités de participation et d'échange sont présentées aussi en relation directe avec les possibilités d'apprentissage des enfants. La présence d'autres personnes que les éducatrices est indiquée comme facteur qui rend possible le développement d'apprentissages « différents » chez les enfants. Des apprentissages « significatifs » par la voie de la découverte d'autres

réalités, qui favorisent « la capacité de socialisation » entendue comme celle d'établir des rapports non seulement avec d'autres enfants, mais aussi avec les adultes en général :

Ofelia : Les enfants adorent que d'autres personnes viennent et qu'elles restent avec eux, et les apprentissages qu'ils acquièrent sont absolument différents (...). Alors pour eux c'est quand même très important d'être ici avec... avec des gens, d'autres gens, ça leur sert... disons, pour rester en contact avec le reste de la communauté.

Tel qu'il vient d'être évoqué, la présence d'adultes autres que les responsables rend possible l'émergence d'espaces de partage autour de différents sujets. Bien que cette dynamique puisse être soupçonnée de confronter les enfants à des situations comportant des échanges non appropriés à leurs âges, la coordinatrice semble au contraire relativiser cette crainte. Il ne serait pas en effet souhaitable ni d'isoler les enfants ni d'entraver ou d'empêcher ces moments, puisqu'il s'agit d'une dimension propre à leur vie quotidienne, dont ils peuvent même tirer des profits en termes d'apprentissage. Cela suppose néanmoins que les adultes fassent attention à la façon dont ils discutent les sujets plus « épineux », chose qui n'est pas souvent aisée :

Ofelia : Quelqu'un pourrait penser que c'est risqué de laisser les enfants écouter des conversations qui ne sont pas « de leur âge » (...), pour la JUNJI c'est quasiment illégal (...). Moi je pense qu'il ne faut pas isoler les enfants, les laisser à l'écart (...). Et puis de toutes façons, la plupart des conversations, ce sont les mêmes que les enfants écoutent chez eux ! Et ils continuent à faire leur trucs, ils continuent dans leur monde... Alors pourquoi se soucier autant ? (...) C'est pour ça qu'on n'interdit pas qu'il y ait des conversations d'adultes... Moi quand je suis chez moi, je ne laisse pas les enfants enfermés pour aller ailleurs discuter avec ma voisine, alors pourquoi je le ferais ici ? (...). Ça fait partie de notre culture, de notre société ! Je pense que les enfants apprennent de ça aussi (...). Et puis c'est pour respecter aussi le fait qu'ici, c'est aussi un espace d'échange pour les mamans (...), et moi je regretterais d'avoir à leur dire, « Allez parler ailleurs... » (...). C'est vrai, il faut parfois faire attention, il y a des sujets... un peut chauds parfois... Et là nous essayons de gérer la chose, que ça ne soit pas... trop osé (...). Mais les discussions doivent être très chaudes pour que j'intervienne (...), parce que les enfants, même s'ils continuent à travailler, ils restent à l'écoute, c'est clair ! (...). C'est un jeu dont la ligne est très fine, si ça devient parfois compliqué et difficile à gérer.

6. Le regard des parents

Les parents participant à l'entretien collectif ont été exclusivement des mères et des grands-mères dont l'ancienneté et le « niveau d'engagement » dans la structure semblent assez variés. Un biais non prévu est cependant à noter : il s'agit de la présence de deux mères qui, l'entretien déjà bien avancé, se présentent en tant que membres du « Comité des parents ».

Tableau n°15 : Groupe de parents interviewés, PMI « Puertas abiertas » (PMI2)

Prénom	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
Paulina	Fille, 4 ans, une autre dans le passé	5 ans	Relative monopolisation de la parole durant l'entretien.
Fanny-GM	Petite-fille, 3 ans	1 an	Elle s'occupe de sa petite fille parce que sa fille travaille. Elle est la belle-sœur de la responsable de la structure.
Alicia	Garçon, âge inconnue	Inconnue	Arrivée en retard à l'entretien. Membre du Comité des parents.
Evita	Fille, 2 ans	3 mois (avec son enfant)	Elle connaît la structure depuis longtemps et affirme avoir participé de sa création. Membre du Comité des parents. Relative monopolisation de la parole.
Piedad-GM	Petite-fille, 3 ans	1 an	Elle s'occupe de sa petite fille parce que sa fille travaille. L'enfant aurait fait l'objet d'un diagnostic de « trouble de développement ». Participation marginale à l'entretien.

6.1 Sur les origines de l'expérience

Les interviewées connaissent l'existence du JE parrain « Illimani ». Elles sont d'accord sur le fait que l'origine du projet PMI se rattache à la démarche initiale de cette structure, sous la forme d'un lieu alternatif de garde pour les familles du secteur et en réponse aux besoins de la communauté locale. « Puertas abiertas » aurait connu, selon ces femmes, des étapes bien moins structurées et soutenues concernant les modalités d'accueil – en demi-journée, les week-ends, sous la forme d'un atelier ou bien tout simplement pour offrir des repas – jusqu'à sa stabilisation en tant que dispositif fonctionnant à temps complet.

Bien avant que son enfant ne fréquente la structure, l'une des mères avait participé à un groupe de jeunes de la paroisse et collaboré à la construction du bâtiment utilisé par le projet. Ensuite elle aurait contribué également à la mise en place de la structure d'accueil. Cette femme souligne le développement graduel du processus et l'importance d'avoir fait appel aux apports des intéressés :

Evita : Le projet est né comme réponse aux gens du secteur, de la communauté... D'abord en tant que « centre ouvert », pour donner un coup de main aux mamans du quartier, pour les mamans qui travaillaient, pour qu'elles puissent faire garder leurs enfants quelque temps (...). Nous avons commencé petit à petit, les enfants venaient quelque temps, on jouait, on leur donnait à manger... Et peu à peu les gens ont commencé à apporter quelque chose, «Tiens, on a ça », «Tiens, moi je pourrais amener ceci, cela"... Il n'y avait pas de cuisinière, quelqu'un en a apporté une... C'est comme ça que nous avons commencé.

6.2 Valorisations et critiques de l'approche pédagogique du projet

Dans le discours des femmes interviewées, la principale composante de l'« approche éducative différente » du projet peut être synthétisée dans l'orientation générale consistant à « ne pas forcer » les enfants. Bien qu'elle s'exprime plus visiblement sur le plan de l'alimentation, il s'agit d'une orientation présente à tout moment, incarnée dans l'adoption d'une règle interdisant la punition et la violence et encourageant le dialogue avec l'enfant. Cette posture semble d'ailleurs vouloir construire consciemment un rapport le plus égalitaire possible avec l'enfant, refusant des appellations infantilisantes :

Paulina : C'est bien parce qu'elles... ne forcent pas les enfants (...). Pas comme ailleurs (...), où il est obligatoire de boire tout le lait, de tout manger (...).
Alicia : (...) Ici, la tante elle le dit toujours, «Ici la punition ça n'existe pas, ici on parle avec l'enfant...»
Evita : (...) Et elle ne leur dit pas non plus, «Ça se fait pas !»...
Plusieurs : Non...
Evita : (...) Il leur dit, «Tu t'es trompé»...
Plusieurs : Voilà...
Evita : Et dans d'autres jardins d'enfants, tu vois la tante qui est en train de hurler, alors qu'ici je n'ai jamais vu ça.

* * *

Notes de terrain, 2 juin 2010 : A plusieurs reprises j'entends dire « Il paraît que tu t'es trompé / Il s'est trompé » au lieu de « Ça ne se fait pas » ; et d'« ami », ou de « l'ami » pour s'adresser aux enfants : « Bonjour l'ami, les amis... Tu t'es trompé, mon ami », etc.

Dans le même sens, le fait de pouvoir adapter la dynamique du fonctionnement du centre aux besoins particuliers de chaque jour et de chaque enfant, par exemple en ce qui concerne les horaires du repas, est fort apprécié : « Si je viens la chercher et qu'elle n'a pas encore mangé, les tantes me permettent que je le lui donne » (Paulina). Pour les parents, cette relativisation des règles et des routines concernant le *care* n'est pas isolable du modèle éducatif large

développé par la structure, de « la façon dont on enseigne » et dont on encadre, qui est perçue comme différente. Or il ne s'agit pas pour ces femmes d'une absence de normes, mais d'un effort des éducatrices pour les adapter aux besoins et aux différentes situations des enfants²⁰¹ :

- Evita : Elles ont une autre manière d'enseigner. Moi je vois par exemple que la manière de ma belle-sœur qui étudie la même chose est différente.
- Pablo : Et quelle est la différence ?
- Evita : Je veux dire, elle est plus rigide (...), il y a des règles pour tout (...). Ici les tantes sont plus... Elles laissent les enfants faire ce qu'ils veulent.
- Pablo : Et pour vous... Ça ne vous pose pas de problème... ?
- Evita : Non parce que... En fait elles sont flexibles...
- Paulina : ... Par rapport à des choses où il faut l'être quoi.
- Pablo : D'accord mais... Par exemple ?
- Evita : Par exemple, par rapport aux repas, elles sont beaucoup plus flexibles... que dans d'autres lieux...
- Paulina : (...) Voilà, mais par exemple l'horaire du petit-déjeuner est respecté...
- Fanny-GM : Oui...
- Paulina : Et il y a des tables où les enfants ne prennent pas le repas parce que ce sont des tables pour travailler...
- Fanny-GM : C'est ça...
- Paulina : Et dans les tables pour manger, il ne peut pas y avoir du matériel.
- Evita : (...) Et elles demandent aussi... "Est-ce qu'il a pris son petit-déjeuner ?" Parce qu'il y a des enfants qui arrivent plus tard (...), et elles n'ont pas de souci à leur en donner s'ils ne l'ont pas pris (...), pas comme dans d'autres JE (...), où c'est un problème si l'enfant ne l'a pas encore pris.

Le développement d'une telle dynamique de prise en compte des particularités, d'une « prise en charge personnalisée », est favorisé selon les interviewées par la taille réduite de la structure, et par le fait d'admettre la présence d'adultes autres que les responsables – l'idée que les enfants « ne sont jamais seuls ». Mais pour les parents, cette situation est en même temps le résultat d'une posture « maternelle » de la part des éducatrices, qui va de pair avec l'établissement de relations « affectives » au sein de la structure :

- Paulina : L'affection des tantes est quelque chose de maternel (...). Et c'est pour ça aussi que les enfants les aiment autant (...).
- Evita : Et comme il n'y a pas trop d'enfants, elles ont plus de temps pour se consacrer à chacun (...). Et avec tous les gens qui viennent, ils sont toujours accompagnés de quelqu'un (...).

Ces femmes valorisent aussi le mélange d'âges des enfants, le fait qu'ils travaillent sans séparation. Elles perçoivent que cette situation ne constitue pas un problème pour les responsables et qu'elles arrivent à bien gérer un travail collectif : « Mon gosse est plus petit (...), j'avais un peu peur que les grands le frappent (...). Mais les enfants partagent entre eux (...) et les plus grands s'habituent à respecter et à bien traiter les plus petits » (Alicia).

La souplesse d'encadrement de la structure concerne également l'identification d'une approche spécifiquement pédagogique. La façon de faire des « tantes » relèverait d'un abandon des protocoles didactiques traditionnels, en leur substituant des stratégies que les mères qualifient, paradoxalement, comme plus « didactiques ». Elles expriment avec ce terme l'idée d'une méthode plus « amusante » et « proche » pour les enfants, qui essaie d'établir des liens avec leur expérience quotidienne :

- Evita : Elles sont, disons, plus didactiques... Alors que pour d'autres tantes, il faut toujours qu'il y ait un protocole, "Aujourd'hui les enfants vont apprendre les nombres", et elles passent toute la journée avec les nombres, les nombres et les nombres... Ici les tantes font en sorte que ça soit plus amusant (...). Par

²⁰¹ Toutefois, quelques remarques des éducatrices laissent entendre qu'il ne s'agit pas toujours d'une démarche facile ou sans conséquences. L'exemple concret des enfants « qui arrivent en retard sans avoir pris leur petit déjeuner » est signalée par la responsable à l'occasion d'une réunion des parents, comme quelque chose « qu'il faut essayer d'éviter » ou tout au moins prévenir.

exemple, le jour de l'exposition des peintures, il y avait une image de Picasso (...), et les enfants ont un copain qui s'appelle Pablo, alors les tantes disaient, "Regarde Pablo, c'est toi !" [rires], on pourrait penser que les enfants se fichent de Picasso, mais les tantes ont profité pour leur apprendre qui était ce monsieur, qu'il s'appelait Pablo lui aussi et les enfants ont appris que Pablo Picasso... ben, qu'il était peintre quoi.

En ce qui concerne l'identification d'objets d'apprentissage, les « choses » que les enfants apprennent, le récit des femmes ne se distingue pas de celui des autres structures du même genre. Le développement langagier, l'autonomie et une socialisation relevant des normes de la sociabilité – respect des autres, partage – semblent les éléments les plus importants. D'après les propos des interviewées, il est difficile d'établir au cas par cas s'il s'agit des composantes dont l'apprentissage serait plus présent dans ce type de structure, ou bien si ce sont des éléments plus ou moins communs aux structures d'accueil de la petite enfance. Une exception peut pourtant être signalée : le développement d'une sensibilité religieuse particulière, en relation directe avec le « souci des autres » – la prière des enfants en tant qu'expression de leur empathie avec autrui :

Fanny-GM : (...) Parce que par exemple (...) il y a des choses qu'ils n'auraient pu apprendre qu'ici (...). Par exemple, à prier... Prier pour les autres, parce que ma petite-fille, toutes les soirs, elle prie pour... pour toutes les familles [du projet]... !

Paulina : Oui, pour toutes les familles !

Tout comme dans d'autres structures semblables, il y a des dimensions de l'apprentissage des enfants par rapport auxquelles les femmes reconnaissent avoir dû faire elles-mêmes un apprentissage, modifié quelques pratiques, « mener une réflexion ». Cela concerne notamment la résolution non-violente des conflits et l'autonomie des enfants dans certaines situations :

Fanny-GM : Quand moi je lui disais pas exemple, "Si tu ne fais pas ça t'auras ta fessée...!", elle me disait, "Non, les mains ne sont pas pour frapper, mais pour faire câlin".

Pablo : Et vous, vous lui disiez quoi... ?

Fanny-GM : "Ah pardon", je lui disais... "T'as raison"...

* * *

Evita : Ma fille, en arrivant, elle était propre, mais elle n'allait pas toute seule aux toilettes... Alors qu'ici, la tante lui dit, "Vas-y, toute seule"... Alors elle a dû apprendre, mais chez nous moi je l'accompagne encore (...), je crains qu'elle se salisse, en fait les tantes me disent, "Elle s'est salie", ben oui, parce que personne ne l'a accompagnée (...), et chez nous je lui dis, "Mais il faut que tu me dises !", "Mais non maman, parce que là-bas j'y vais toute seule !" [rires]. Alors tu te dis, "Bon d'accord, elle a quand même raison"... Mais c'est pas évident, ce sont des choses... J'ai un peu de mal quoi (...). C'est vrai... Moi je suis très surprotectrice, je commence à peine à la lâcher... C'est pas facile quoi (...).

La valorisation que ces femmes font du modèle éducatif mis en place n'empêche pas pour autant l'émergence de quelques mises en question. L'une d'entre elles est en relation avec une posture quelque peu permissive de la part des responsables vis-à-vis de quelques conduites « excessives » des enfants. A ce sujet, est rapporté comme exemple le cas d'un enfant dont les « colères » débouchent parfois dans des comportements pouvant produire des « mauvaises habitudes » chez les autres. La mère qui raconte ce cas (Evita) reconnaît qu'elle aurait une attitude bien différente que celle des éducatrices. Bien qu'elle semble valoriser leur capacité d'engager une résolution pacifique de ce type de problèmes, elle suggère en même temps que quelques pratiques pourraient être modifiées. Il s'agit par ailleurs d'un moment clé dans l'entretien puisqu'il déclenche par la suite toute une discussion autour des différences et des ressemblances avec les responsables ainsi que des possibilités de transformation des pratiques – j'y reviendrais :

Evita : (...) Quand il commence avec ça, les tantes lui disent, "Mais chéri, ne fais pas ça"... Moi, je le prends et je le jette par terre ! J'sais pas ce que je ferais, moi... [rires]. Et ma fille a pris ses habitudes ! Elle fait son cinéma mais grave quoi, et moi je... Non, moi j'ai pas trop de patience (...). Alors je pense que parfois, les tantes sont un peu trop... J'sais pas moi, mais à la limite il faudrait le mettre un peu à l'écart, qu'il aille dans la cour un moment,

pour que les autres ne le voient pas... Mais non, elles essaient toujours de le calmer, de lui parler, qu'il s'intègre, et lui sur la table il balance tout ce qu'il trouve... Alors... Je ne dis pas que ça soit incorrect de la part des tantes, mais... je ne suis pas d'accord qu'elles permettent que les autres voient ça, parce qu'après ils vont l'imiter (...). Et aussi parce que ça fait peur aux autres ! La première fois, ma fille était terrorisée ! (...).

Catalina : Moi, je le frapperais, sincèrement... Je n'ai pas cette patience.

Un autre exemple de réflexion plus ou moins ambivalente par rapport aux conséquences non souhaitées du modèle pédagogique, est en relation avec les modes de sociabilité développés par les enfants. En effet, le partage quotidien avec toutes sortes d'individus et de réalités leur permettrait d'acquérir des postures nettement différentes dans leurs relations avec autrui, notamment avec les adultes. Des postures qui ne sont pas toujours du gré des mères puisqu'elles peuvent être considérées comme le reflet d'une « mauvaise éducation ». Une des femmes (Paulina) reconnaît « avoir du mal à accepter » cette dynamique, bien qu'elle signale ne pas disposer de trop d'éléments pour la contredire. Il s'agit de constater que l'expérience du projet fournit aux enfants d'un cadre de référence différent en ce qui concerne leurs relations sociales. Un cadre dont quelques dimensions échappent au contrôle des adultes et à leurs conceptions de ce qui est correct, mais qui reste difficilement contestable face aux capacités argumentatives des enfants :

Paulina : La mienne par exemple a l'habitude d'appeler tout le monde par son prénom... Moi j'ai une amie (...) qui s'appelle Teresa, et elle [sa fille] me dit, "Eh, t'es avec la Teresa ?"... Et moi, "Mais, elle n'est pas de ta taille !"... "Mais j'ai rien dit de méchant, moi !", me dit-elle, "Comment s'appelle-t-elle ?", et je lui dis, "Teresa... mais *Madame* Teresa, pas *la* Teresa, quand même !"... Mais finalement je laisse tomber quoi... [rires].

Pablo : Et vous trouvez ça comment... ?

Paulina : Non, moi j'aime pas... Je trouve que c'est un manque de respect... mais...

Pablo : Mais... vous l'acceptez...

Paulina : Ben oui, j'ai pas le choix quoi ! [rires]. Il faudrait la frapper pour qu'elle arrête ! Nous pourrions discuter [avec sa fille] toute la journée là-dessus... Pareil quand elle commence à me contredire, "Mais tais-toi un peu !", et elle me dit, "Mais pourquoi ? Le bon p'tit Dieu m'a donné une bouche pour m'en servir, non ?" [rires]. Non mais, elle a une réponse à tout !

6.3 Modalités, atouts et limites de la participation

Ces femmes semblent bien connaître la dynamique du fonctionnement quotidien de la structure. La plupart d'entre elles a fait ou fait habituellement des permanences quelques heures pendant la journée, notamment en matinée, quelques unes parfois toute une journée. Elles font spécifiquement référence au « cercle » des enfants, moment important dans la journée puisque constituant un point d'inflexion : les femmes qui restent quelques heures en matinée partent habituellement juste avant la réalisation de cette activité, dans une sorte de passage entre la présence et l'absence des adultes. Cependant plusieurs d'entre elles y sont restées quelques fois et sont conscientes de l'importance que ce moment semble avoir pour les enfants.

La possibilité de participer sur le modèle d'une permanence quotidienne est très valorisée, tout d'abord parce qu'elle permet une séparation progressive avec les enfants. Les femmes « moins participantes » à ces moments, parce que plus contraintes pour des raisons de travail et d'horaires, évoquent particulièrement les processus de détachement suivis avec leurs enfants avec l'aide des responsables :

Fanny-GM : Les premiers jours je restais jusqu'à environ 10 heures, mais plus maintenant, maintenant elle me dit au revoir et elle est contente.

Catalina : Pour moi c'était la même chose, mais les tantes m'ont aidée, elle part dire bonjour aux tantes et maintenant elle reste avec la tante cuisinière, et puis là je peux m'en aller.

Un élément déjà évoqué, la souplesse perçue dans le modèle d'encadrement mis en place dans la structure, est difficilement isolable des atouts et des avantages identifiés par les parents en tant que possibilités ouvertes par la participation. Cette souplesse permet l'émergence libre de collaborations fortuites²⁰². Plus largement, la disposition à « respecter le temps de chacun » dans le processus de « détachement » enfant/adulte, s'actualise dans le fait concret de permettre aux uns et aux autres de rester en contact le temps qu'ils le souhaitent. Nous voyons donc qu'une orientation que l'on pourrait nommer *éducative* au sens large du terme, relevant du souci des processus individuels, ne se limite pas à un discours pédagogique. Elle s'incarne sous la forme d'un dispositif participatif concret et trouve en lui sa condition de possibilité.

Une autre dimension précieuse de cette modalité de participation est le fait de pouvoir « rester en contact » avec la dynamique éducative du centre et de continuer le processus éducatif au foyer. Ce sont des éléments présentés en évidente opposition avec « d'autres jardins d'enfants » :

Evita : Tu sais ce que les enfants sont en train d'apprendre (...). Par exemple si un jour je lui demande, "Qu'est-ce que t'as fait aujourd'hui ?", elle me dit, "On a joué, on a travaillé"... et c'est tout, on s'arrête là... Mais par contre si je reste, je sais qu'elle a dessiné, chanté telle chanson, qu'ils ont fait telles choses, et l'après-midi je peux lui dire, "Tiens, et si on dessinait toutes les deux ?" Et je peux continuer plus facilement avec des activités à la maison, lui apprendre les mêmes choses et ne pas la détourner... Parce qu'ici j'ai appris des choses avec elle (...). Et ça je pense que c'est un avantage (...), qu'on puisse savoir ce qu'ils sont en train d'apprendre... Et pareil pour les repas, ce qu'ils mangent et tout...

* * *

Evita : Voilà ce que j'aime du projet, qu'on laisse les mamans participer, parce que...
 Paulina : Ailleurs ce n'est pas du tout le cas ! Il y a pas cette possibilité...
 Evita : Par exemple, dans d'autres jardins d'enfants, il est 9 heures 5... et "Les mamans, SVP, allez-vous-en !" Et tu dois laisser l'enfant en pleurant, sans savoir ce qui va se passer (...).
 Paulina : Ailleurs, on te reçoit à l'entrée... et plus rien, tu n'as qu'à faire demi-tour et t'en aller... Ici c'est différent le système.
 Evita : C'est clair... Moi j'ai une belle-sœur qui étudie éducation *parvularia*, parfois je lui raconte comme ça se passe ici, et elle me dit, "Mais comment ? Quand tu y vas, tu fais les mêmes choses qu'une tante, tu ressembles à une tante...!" Elle trouve ça bizarre !

Or cette possibilité de participation sous la forme de permanences dans l'établissement a fait l'objet d'une découverte progressive de la part de mères, n'étant pas complètement envisagée dès le début. Ainsi, plus que le résultat d'une instruction des responsables en direction des parents, cette possibilité de participation semble plutôt émerger dans l'interaction quotidienne et comme réponse à une situation concrète, qu'il s'agisse d'une demande ou d'une proposition des parents ou des éducatrices :

Paulina : Moi au début je la laissais [sa fille] et je partais tout de suite (...). Un jour elle s'est mise à pleurer, et la tante (...) m'a dit, "Mais reste un petit peu avec elle quoi", et là je lui ai demandé, "Je peux ?"... Et là elle m'a expliqué que oui... Parce que comme je lui disais que je connaissais des jardins d'enfants où l'on ne pouvait pas (...), moi je croyais qu'ici c'était la même chose quoi. Ou bien... J'avais pas posé la question quoi, je la laissais et je partais, avec toute l'angoisse bien sûr parce que je savais qu'elle allait pleurer (...). Donc après les tantes m'on dit et bien sûr que ça m'a surpris, de savoir que... que tu pouvais t'intégrer, que tu pouvais participer avec les enfants quoi.
 Fanny-GM : Pour moi c'était la même chose... Je restais un peu pour jouer avec elle (...) jusqu'à ce que la tante disait, "C'est bon les enfants, on range tout" (...), et là je partais quoi (...), mais elle [l'éducatrice] me disait si je pouvais rester jusqu'à ce qu'elle devienne plus calme.

²⁰² Comme par exemple le fait d'aider à manger un enfant autre que le sien. Plus haut dans le texte, à propos de la flexibilité dans les horaires des repas, une phrase en particulier avait servi d'illustration : « Si je viens la chercher et qu'elle n'a pas encore mangé, les tantes me permettent que je le lui donne » (Paulina). Dans l'entretien, l'intervention se termine ainsi : « ... Et parfois tu as fini avec ton gosse et tu commences à aider un autre ».

Bien que la demande de participation soit fortement perçue comme facultative, certaines mères soulignent leur disponibilité et leur régularité comme des facteurs qui ont permis à leur tour d'augmenter les possibilités de collaboration, parfois jusqu'à la possibilité d'un éventuel remplacement. Ce sont des moments qui semblent riches en créativité. L'une des mères évoque une occasion où elle a été emmenée à encadrer le groupe d'enfants pendant que les éducatrices préparaient une activité :

- Evita : (...) Elles étaient en train de tout préparer (...) et comme il y avait très peu d'enfants présents, les mamans qui allaient rester ne l'ont pas fait. Du coup je leur ai dit (...) que je pouvais rester avec les mômes. Alors j'ai dû faire le cercle, on a chanté, on a dansé, tout quoi... Jusqu'à ce qu'on est sorti dans la cour (...). Mais c'est bien tu vois, parce que si je n'avais pas l'habitude de rester, si je ne savais pas ce qu'elles font, j'aurais pas su les aider à ce moment là... j'aurais pas su quoi faire quoi !
- Paulina : Ben non, t'aurais pas su comment t'y prendre !
- Evita : Mais je le savais (...), et si je ne savais pas quelque chose les enfants m'aidaient, après on a rangé la salle... J'ai essayé de faire comme les tantes, la même routine, à ma façon bien sûr, mais... la même chose en tout cas.

Comme pour d'autres projets PMI, les interviewées parlent d'une présence masculine fort souhaitable mais pourtant bien absente, au-delà de quelques cas exceptionnels. Aucune différence n'est évoquée concernant la dynamique susceptible de s'établir dans le fonctionnement du centre s'il y avait une présence majeure d'hommes. Pourtant dans leurs propos s'affiche subtilement une position de supériorité : « parfois les hommes nous aident » :

- Evita : Il y avait un papa qui venait (...), il était très participatif !
- Paulina : Oui...
- Evita : Il chantait avec les enfants, il restait et il nous aidait à faire des dessins et tout...
- Pablo : Et comment ça se passait ? C'était la même chose qu'avec une maman ou c'était différent ?
- Paulina : Non, moi je pense que c'était pareil (...).
- Evita : Et puis il était très gai quoi...
- Paulina : C'est ça, parce que son caractère à lui... Il y avait pas de différence quoi.

D'autres moments et espaces de participation sont évoqués sous la forme de collaborations ponctuelles : accompagner une sortie, faire le ménage, « tout ce que les tantes peuvent nous demander comme petit coup de main » (Alicia). Tout en reconnaissant un manque de régularité dans la participation de l'ensemble du groupe des parents, elles insistent sur le fait que chaque situation particulière peut varier. Les différents niveaux d'implication des parents peuvent en effet se comprendre et se justifier au vu de situations diverses, notamment le travail. Mais pour ces femmes, tous les parents – ou tout au moins les mères – semblent « s'intégrer » d'une façon ou d'une autre. Le projet aurait dans ce sens un rôle important, permettant l'expression des différentes possibilités sans imposer la participation en tant qu'obligation :

- Fanny-GM : Avant moi je pouvais rester... Mais comme j'ai commencé à travailler, c'est plus le même rythme.
- Paulina : Ben oui, c'est clair...
- Fanny-GM : Ça change... (...).
- Evita : Mais en tout cas, moi je pense que toutes les mamans (...) ont... une certaine disponibilité. Pas toutes de la même façon... Mais finalement, d'une façon ou d'une autre, elles semblent toutes s'intégrer au projet.
- Paulina : Voilà pourquoi le système il est bien... Parce qu'en plus les tantes... elles permettent...
- Evita : Elles permettent !
- Paulina : ... Que tu t'intègres...
- Catalina : C'est ça ce qui est important...
- Evita : Parce que peut-être, si elles étaient... j'sais pas, différentes, si elles avaient le même rythme que dans d'autres jardins d'enfants (...), peut-être que nous resterions juste à l'entrée, sans savoir ce qui se passe dedans.

* * *

- Alicia : Moi je trouve que c'est bien (...) que la maman qui peut rester, qu'elle reste, et celles qui ne peuvent pas, et bien qu'elles ne restent pas (...). Chacune sait ce qu'elle peut faire (...), chacune a ses choses à faire ! Pour l'instant je ne travaille pas, mais à un moment donné je vais travailler, et ça va changer, c'est obligé...
- Fanny-GM : Oui, c'est vrai. Moi quand j'ai commencé à travailler, je me suis un peu éloignée (...).
- Evita : Ce qui se passe c'est que les tantes ne disposent pas de ton temps (...), moi si je peux faire quelque chose, je le fais, mais ce n'est pas mon « obligation » (...), je fais ce que je peux faire, la tante n'exige pas...
- Paulina : Oui, elle n'impose pas...
- Evita : Et toujours "S'il vous plaît"...
- Paulina : Tout à fait.

J'ai abordé également la question des limites et des risques non prévus de la participation. Une première dimension évoquée montre bien le caractère complexe qu'a pour les mères le processus de détachement avec l'enfant, ainsi que les conséquences parfois contradictoires d'un modèle qui tente de résoudre harmonieusement la question. En effet, pour ces femmes, la participation en tant que présence quotidienne peut contribuer à faciliter ce processus, mais il peut également l'entraver du fait d'une certaine « accoutumance » des enfants, qui ressentent l'absence de l'adulte quand à un moment donnée sa présence n'est pas ou n'est plus possible. Quelques fois, la seule solution viable au problème serait de « tromper » les enfants :

- Evita : Parfois je ne peux pas rester (...), et elle commence à pleurer parce qu'elle est habituée...
- Paulina : Oui... ! Comme l'autre fois, que t'es partie (...) sans qu'elle s'en aperçoive, jusqu'à ce qu'un gosse lui a dit, "Tiens, ta maman est partie... !" Et elle pleurait, et je lui ai dit "Tranquille, t'inquiète pas, je vais la chercher"... Parce que la mienne, elle ne voulait pas que je parte moi non plus (...), et puis j'ai profité pour m'en aller moi aussi ! [rires].

D'autres contraintes rendent difficile pour ces femmes leur implication notamment sous la forme d'une permanence. C'est par exemple le fait de devoir reléguer quelques tâches ménagères. Mais le « coût » – pour elles-mêmes, mais encore plus pour les enfants – qui semble le plus important est en relation avec la perspective future de l'inévitable fin de l'expérience. Les enfants devront à un moment donné s'insérer dans un schéma moins flexible et moins soucieux de leurs rythmes personnels. C'est un enjeu que les mères semblent envisager avec préoccupation au vu des caractéristiques particulières de l'expérience actuelle :

- Alicia : Je pense que le coût ne sera pas maintenant mais après (...), parce qu'il [son enfant] s'est habitué à ce que je reste avec lui un peu tous les jours (...), mais après...
- Paulina : C'est différent...
- Alicia : Il faudra que je le laisse à l'entrée, mais il voudra que je l'accompagne (...) et ça va pas être possible (...), c'est clair que ça va être difficile pour lui, parce que son système va changer (...). Il y aura un problème quand on passera d'un système flexible comme celui-ci à un autre bien plus rigide (...).
- Fanny-GM : Ça va nous faire un peu de tort...
- Alicia : Non, je ne sais pas si ça va nous nuire nous, mais alors pour eux par contre...
- Paulina : Je ne sais pas comment je vais faire l'année prochaine ! [quelques rires].

Les interviewées évoquent également la participation d'autres personnes – appartenant ou pas au quartier –, les « collaborateurs » dont la présence serait requise pour toutes sortes de contributions. Elles font référence notamment à des lycéens ou des étudiants qui viennent pour mettre en place un atelier, partager un moment, une activité ou un repas, ou avec des cadeaux pour Noël.

Au-delà du contenu de ces collaborations et des activités effectivement réalisées, c'est le sens du dispositif qui est mis en avant. Il s'agit pour ces femmes de permettre aux enfants d'établir des rapports « différents » pour qu'ils apprennent « à s'intégrer », à vivre avec, à être en contact non seulement avec d'autres enfants mais aussi avec toutes sortes de personnes et de réalités. Ce sont des propos qui soulignent encore une fois la différence avec d'autres modalités d'accueil, ainsi que le dépassement des apprentissages formels censés être

développés d'après les protocoles de l'administration centrale. Et c'est en même temps la reconnaissance de la possibilité d'apprendre des enfants. Cela concerne notamment l'adoption d'une posture relationnelle différente, à partir des rapports que les enfants ont établi au cours de leur fréquentation du projet²⁰³ :

- Evita : Pour moi, la différence principale qui fait le projet... c'est que les enfants apprennent à s'intégrer. Ailleurs les enfants n'apprennent qu'à partager avec des enfants du même âge...
- Paulina : Et rien de plus.
- Evita : Voilà (...), alors qu'ici, ils partagent avec la tante cuisinière, avec la tante Ofelia, avec les enfants plus âgés, avec d'autres mamans... avec d'autres enfants qui viennent... Si ma fille voit dans la rue un homme qu'elle ne connaît pas, elle lui dit, "Bonjour monsieur" ! Avant ça n'arrivait pas (...). Je pense que c'est ça l'idée d'intégrer... autant de gens différents, et qu'ils apprennent des choses différentes, c'est-à-dire que les enfants ne viennent pas seulement apprendre ce qui dit la JUNJI (...), ils viennent apprendre mille choses... des manières...
- Paulina : Exactement...
- Evita : ... Des tas des choses ! Ma fille parfois, elle m'apprend des choses ! Je lui dis, "Où est-ce que tu vas chercher tout ça ?" Mais en fait ce sont des choses qu'elle voit au quotidien (...) chez les gens qu'elle rencontre ici (...). Et toi, parfois tu ne sais pas comment affronter une situation (...) parce que tu ne l'as jamais vécue, mais eux... ils ont une réponse pour tout ! (...). Ben oui, parce qu'ils ont partagé avec plein des gens différents. Ce qui n'arrive pas dans d'autres JE (...). Ici ils apprennent une autre façon d'établir des contacts avec les gens.

6.4 Les rapports avec les éducatrices. Convivialité et possibilités d'apprentissage

A partir de la question sur les différences entre leurs postures et celles des éducatrices, les femmes interviewées reconnaissent l'importance d'une « vocation » par rapport au métier et d'un ensemble de connaissances et de méthodes acquises dans l'expérience. La « patience » et « l'imagination » pédagogique semblent être les composantes substantielles du savoir faire des responsables, dimensions dont l'acquisition ne semble pas évidente à partir de la simple expérience maternelle. L'expertise des éducatrices serait le résultat d'un processus méthodique et planifié, alors que le « métier de maman » serait quelque chose d'appris « sur le chemin » et, en conséquence, plus sujet aux erreurs – associés notamment à l'utilisation de la violence :

- Evita : Pour moi la différence centrale... ce sont les méthodologies qu'elles maîtrisent quoi.
- Alicia : Et leurs connaissances...
- Paulina : Et leur vocation et leur patience ! Parce que moi je pourrais pas... [rires].
- Evita : Ben non... Moi je lui dirais, "Voici les nombres, tu les apprends !" [rires]. Alors qu'elles, "Ça c'est le 1", et la chanson et toute l'histoire...
- Paulina : C'est pas la même chose...
- Evita : C'est clair... Toi comme maman tu essaies de leur apprendre le mieux possible (...), mais parfois... tu manque d'imagination, et de temps (...). Par contre leurs connaissances, leurs manières de... J'sais pas, tout le truc avec ces noms bizarres qu'elles savent faire (...). Et que les enfants apprennent tout de suite ! C'est incroyable...
- Paulina : Oui c'est vrai...
- Evita : Moi je pourrais passer la journée toute entière, alors que les tantes, tout de suite ! (...) Alors je pense que c'est la façon dont elles enseignent et la méthodologie et toutes leurs connaissances... C'est ça la différence. Parce qu'à la maman, personne ne lui apprend, t'apprends sur le tas... Mais à elles, on leur a appris comment il faut faire, si les enfants agissent d'une telle façon, il faut faire comme ça... Par contre si ma fille n'est pas sage, moi je... [elle baisse le ton] une seule fessée et fin de l'histoire quoi ! [rires]. Mais elles, non (...), "Si l'enfant n'est pas sage, parlez-lui, dites-lui telle chose, essayez de faire ceci et cela"... Voilà la différence.

²⁰³ Or la mise en valeur de cette composante comporte des ambivalences. J'ai déjà évoqué combien les modes de sociabilité développés par les enfants au sein du projet peuvent faire l'objet d'un regard critique de la part des parents, quand ils semblent contredire leurs conceptions de ce qui est correct.

Paulina : Ben oui, pour elles, le mot « punition » n'existe pas...

La relation établie avec les responsables peut entraîner une transformation des pratiques maternelles, ou tout ou moins sa reconsidération dans un espace où l'on se confronte à d'autres façons de faire. Mais cette reconsidération ne relève pas simplement de la modification directe et mécanique des pratiques. Quelques propos montrent bien le développement d'une réflexion et d'une transformation en cours. Un aspect à souligner est la modification dans la façon de considérer les enfants, l'importance du respect et de leur prise en compte. Ce sont des propos qui suggèrent la présence d'un apprentissage que l'on pourrait nommer politique au sens large du terme, puisqu'il relève d'une transformation dans le cadre général des rapports établis avec ce « groupe d'âge » en tant que détenteur de droits et de besoins de reconnaissance bien concrets :

Evita : Mais... On parle d'ici...

Catalina : Bon oui... Parce que chez moi... [elle baisse le ton]

Evita : ... Je la frappe tout de même...

Plusieurs : Non, non... [quelques rires ; silence].

Catalina : Mais moi... avant j'étais... trop chiant avec elle quoi, mais comme je vois la tante maintenant, qu'elle a plus de patience et tout, ben disons que maintenant... j'essaie d'avoir plus de patience, de me retenir quand je ne veux que lui mettre une bonne claque quoi.

Evita : Oui, moi aussi... Parfois si à la cinquième fois elle ne m'écoute pas, et bien... qu'est-ce que tu veux... [rires]. Mais en tout cas je pense avoir changé un peu. Et puis aussi avec les autres enfants, avant quand je voyais un enfant dans la rue, ce n'était qu'un enfant... Maintenant, je rentre en relation avec des enfants autres que ma fille (...), je leur dis « Bonjour », avant je ne faisais pas ça (...). Son fils à elle [une autre mère] je le connaissais depuis qu'il était un bébé mais ne je lui avais jamais adressé la parole (...), par contre maintenant, "Salut toi, comment tu vas"...

Suite à ces remarques, et bien que le sujet soit déjà apparu, j'ai posé directement la question autour des éventuels apprentissages des adultes au sein de la structure. Les propos de mères interviewées renvoient notamment à une idée des apprentissages en tant que connaissance d'autrui : ce qui est appris c'est la vie des autres, leurs soucis et leurs expériences quotidiennes. La possibilité d'apprendre est ainsi mise en relation directe avec l'établissement d'espaces de convivialité : les activités ludiques et les sorties sont évoquées à ce sujet en tant que moments privilégiés de partage et de rencontre, donc d'apprentissage :

Pablo : Et vous croyez... avoir appris quoi, ici ? (...)

Evita : Et ben moi... Comme nous avons pas mal de partage entre les mamans, et bien... on se connaît... Par exemple nous savons qu'elle va avoir bientôt son petit-fils, alors on lui demande toujours comment ça va et tout [rires]. On sait toutes qu'il y en a une qui vend des vêtements, alors on se tient ou courant si jamais il y a quelque chose... Voilà, ce genre de choses... Il y a aussi une maman qui a apporté une fois une annonce de travail... et quelques unes sont allées voir... Alors ici c'est comme un espace pour...

Paulina : Il y a plein de partage, de convivialité...

Evita : Nous partageons différentes idées, et nous nous connaissons... Enfin, au moins entre celles avec qui on partage davantage...

Fanny-GM : (...) Moi, le peu que j'ai pu partager ici, une fois on a fait une loterie, c'était chouette... Et l'autre fois qu'on est allé faire une sortie au parc...

Evita : Oui, ça c'est une autre chose, les sorties... Tout le monde peut y aller, toute la famille...

Paulina : Oui, ce n'est pas que la maman et son enfant (...)

Evita : Oui parce que ce sont des sorties familiales, l'idée c'est bien que les enfants partagent avec leurs familles et avec les familles des copains.

Le projet PMI « Las manitos »

1. Cadre général du travail de terrain

Tout le travail de terrain concernant le projet « Las manitos » s'est déroulé durant le mois de mai 2010. Il s'est agi d'abord d'un entretien individuel avec la coordinatrice, quatre demi-journées d'observation du travail avec les enfants, un entretien collectif avec quelques parents dans un local contigu et un entretien avec l'ensemble des responsables, la coordinatrice plus deux autres femmes monitrices.

Cet entretien s'est déroulé dans un cadre cordial. Or, il a été parfois difficile de se concentrer sur les sujets abordés. Les deux monitrices qui collaborent avec la responsable principal, d'abord avec une attitude timide, ont fait appel de façon récurrente aux plaisanteries vers la fin de l'entretien. J'ai eu l'impression d'un groupe complètement inhabitué aux expériences de ce type, ce qui peut expliquer cette situation.

De plus, quelques éléments avaient été déjà longuement abordés au moment de l'entretien individuel avec la responsable principale. Il a été difficile d'approfondir leur analyse avec l'ensemble de l'équipe. Tel qu'on peut l'apprécier dans les propos reportés dans la monographie, les interventions de la coordinatrice principale sont en effet bien plus longues et nombreuses que celle des autres monitrices. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il y ait eue de sa part une attitude de monopolisation de la parole durant l'entretien collectif. Au contraire, mon impression est qu'elle s'efforçait pour maintenir une posture de dialogue égalitaire.

Au vu de ces facteurs, pendant le déroulement même de l'entretien ainsi qu'au moment de son décryptage, j'ai eue l'impression d'une démarche dont la « qualité » était inférieure de celle d'autres entretiens collectifs. Néanmoins, dans une deuxième lecture, divers sujets intéressants ont pu ressortir de l'analyse.

Tableau n°16 : Groupe de responsables interviewées, PMI « Las manitos » (PMI3)

Prénom	Rôle et occupation	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure
Estrella	Coordinatrice du PMI. Ex secrétaire, actuellement femme au foyer	Non	4 ans (dès l'origine)
Beatriz	Monitrice, Femme au foyer	Non	Un an et demi
Consuelo	Monitrice, Femme au foyer	Non	Un an et demi

2. Présentation générale du lieu d'accueil. Histoire, contexte et fonctionnement

Le projet « Las Manitos » commence à faire partie officiellement du réseau des PMI de la JUNJI en 2008, mais il trouve son origine dans une expérience précédente à laquelle la coordinatrice participait auparavant. Il semble important de retracer le parcours précédent de cette femme pour bien rendre compte de l'origine de la structure. Secrétaire de formation, elle dit en effet dans le premier entretien « n'avoir jamais imaginé » qu'un jour elle serait en charge d'un projet comme celui-ci.

Suite à sa décision d'arrêter de travailler après la naissance de sa fille en 2005, elle a participé ensuite de façon soutenue dans le JE de cette dernière, ce qui a été sa première rencontre avec les métiers de la petite enfance : « J'allais toujours leur raconter des histoires... faire les marionnettes... Je faisais diverses activités en tant que maman qui collaborait, j'allais dès que j'avais le temps, j'aidais la tante... Et le travail avec les enfants m'a beaucoup plu ». En 2007 une amie, éducatrice *parvularia* qui travaillait comme volontaire dans une sorte de ludothèque soutenue par une fondation œuvrant contre la pauvreté, l'invite à collaborer dans cette tâche en demi-journée. Le fait d'accepter constitue pour elle une révélation : elle découvre son « travail idéal ».

Cette initiative ne comptait que sur de bien faibles ressources, et les responsables développaient des stratégies de financement faisant en partie appel à la solidarité locale : « En ce temps-là, nous allions au marché du quartier par exemple, pour qu'on nous donne des fruits pour les enfants, ou bien du pain à la boulangerie... C'était le temps le plus compliqué » (Estrella-I). Encouragées par la fondation qui les soutenait et par la mairie locale, elles décident de postuler au financement de la JUNJI ; mais son amie, ayant trouvé ailleurs un emploi à temps complet comme éducatrice, quitte le projet.

L'actuelle coordinatrice décide de continuer, prend en charge l'initiative seule et commence un processus de réinstallation. Il fallait en effet trouver un autre espace, l'ancien local qu'elles occupaient étant jugé inapproprié par la JUNJI. Elle finit par obtenir l'autorisation du directeur d'une école du quartier pour fonctionner dans une des salles de l'établissement, que le projet continue à utiliser au moment du travail de terrain.

En 2008, la première année avec financement de la JUNJI, elle s'appuie sur la collaboration de quelques personnes travaillant dans la fondation qui les soutenait à l'origine, et qui étaient en même temps des mères participant avec leurs enfants au projet : des « mères monitrices » avec différents niveaux de qualification et d'expérience dans le travail avec les enfants. Mais peu après cette fondation retire son aide. La coordinatrice décide alors de faire appel à des femmes qu'elle avait connu en tant que parents d'élèves dans l'école de sa fille ; ce sont les deux monitrices qui l'accompagnent jusqu'à présent et qui forment avec elle l'équipe éducative stable.

Le financement du projet pose des problèmes, notamment en ce qui concerne la possibilité d'une rétribution salariale pour ces deux femmes monitrices volontaires. D'ailleurs, au moment de l'entretien collectif, elles soulignent que la seule chose « qu'elles n'aiment pas trop dans le projet c'est que ça soit du volontariat ». En effet, dans le cadre de la conception du programme, seule la coordinatrice reçoit une rétribution symbolique pour son travail. L'équipe fait des démarches auprès de la mairie et d'autres institutions pour évaluer la possibilité d'une rémunération pour ces personnes, dans le cadre de la mise en place de « services communautaires ».

Des problèmes de gestion de la JUNJI sont également évoqués, tout comme dans d'autres projets PMI visités : les ressources pour le fonctionnement pendant l'année, destinés au matériel didactique, ménage et financement de sorties éducatives, n'étaient toujours pas accordés au mois de mai. Mais la situation n'est pas évoquée avec le même niveau de mécontentement que l'on a pu observer ailleurs. Au moment des visites de chercheur, elles viennent d'être sollicitées par la JUNJI pour entamer un processus de formalisation conduisant à l'obtention d'une personnalité juridique. Ceci leur permettrait de postuler à des concours pour des financements municipaux, mais il s'agirait en même temps d'une condition pour le versement de la part de la JUNJI. La démarche semble prendre plus de temps que prévu et elles expriment leur incertitude concernant son aboutissement. Il s'agirait d'une

demande de formalisation qui peut être positive pour les possibilités qu'elle entraîne, mais qui pour l'instant suppose une complication additionnelle qui ne semble pas facile à surmonter :

Estrella : On nous a demandé ça pour qu'on aille, genre... plus de formalité dans le quartier, pour le dire ainsi... Comme pour avoir un poids plus... légal (...). Disons, pas seulement des personnes qui se retrouvent pour garder des enfants, mais... Avec une certaine institutionnalité, même petite. Mais ça nous limite un peu pour l'obtention des ressources (...), on ne pensait pas que ça allait prendre autant de temps ! (...). On ne sait pas trop ce qui va se passer, pendant qu'on attend, nous sommes très limitées dans les activités qu'on peut proposer aux enfants (...).

La structure fonctionne pendant la période scolaire entre mars et décembre, du lundi au vendredi, en demi-journée le matin entre 9 et 13 heures. Vingt-deux enfants entre deux et quatre ans sont accueillis officiellement, mais la fréquentation est variable et connaît une forte baisse en hiver – présence d'environ 10 enfants au moment des visites du chercheur. Selon les responsables, ces enfants proviennent notamment de familles qui n'obtiennent pas de places dans d'autres structures traditionnelles proches – jardins d'enfants et écoles –, qui sont dans des listes d'attente ou bien qui ne possèdent pas l'argent suffisant pour payer une structure privée. Le relais entre anciennes et nouvelles familles commence à s'effectuer par le « bouche à oreille », les anciens invitant d'autres familles, et il existe de plus des annonces mises en place par la mairie et par la JUNJI sur Internet. Avant c'était « bien plus difficile, il a fallu même qu'on fasse un travail de porte-à-porte pour inviter des familles » (Estrella).

Les responsables signalent se sentir « très à l'aise » et « en liberté » dans le cadre du fonctionnement à l'intérieur de l'école et très reconnaissantes de l'appui qu'on leur donne en termes d'espace et de ressources – elles ne paient pas de location ni des charges. Le rôle du directeur semble important, « il est très respectueux de ce qu'on fait, il n'y a pas de posture de surveillance mais au contraire, il s'intéresse à ce qu'on fait, il nous demande toujours comment ça va » (Beatriz). Les responsables s'efforcent en revanche de maintenir une relation de confiance avec l'établissement scolaire, en informant des activités qu'elles développent ou en cas de sorties ou d'absences.

3. Composantes globales du projet socio-éducatif

3.1 L'origine communautaire, l'apprentissage « par le jeu » et le rejet des règles

Dès le début de la première rencontre, la coordinatrice évoque deux composantes fondamentales du projet. D'une part, son origine communautaire puisqu'il a été élaboré à partir du diagnostic des besoins des gens du quartier, à savoir le manque de places dans les structures traditionnelles et la nécessité d'un mode d'accueil et d'une possibilité éducative formelle hors de la maison. Et d'une autre part, l'offre d'un modèle éducatif différent, plus « ludique », moins formalisé et pour la même raison plus « respectueux de l'espace des enfants », qui peuvent « apprendre sans même s'en rendre compte, par le jeu ». Très tôt, la dimension d'un apprentissage « informel » dans le sens de non-conscient de la part des enfants, moins structuré et cadré, est soulignée comme relevant des caractéristiques positives de la structure à l'égard de leur bien-être.

Il est intéressant de noter un double regard de la responsable sur le projet. D'une part il est positif et nécessaire de mettre à la disposition des familles non seulement la possibilité d'un *mode de garde* mais aussi d'offrir un *espace éducatif* « formel » puisqu'institué hors du foyer – contrebalançant de plus le poids des espaces traditionnellement considérés comme peu ou pas éducatifs, comme « la rue » et la télévision. Mais cet espace reste en même temps « moins

formalisé » que d'autres, plus « libre et souple », et donc moins contraignant pour les enfants²⁰⁴ :

Estrella-I : Le projet naît d'abord à partir des besoins de la communauté, parce qu'il y a plein de JE aux alentours mais qui n'ont pas de places... Alors les enfants restent en dehors du système éducatif... Et on ne peut pas les laisser tomber... en regardant la télé tout le jour, ou qu'ils restent dans la rue ! (...) Nous essayons de sauvegarder un peu... leur espace, qu'ils apprennent des choses mais... finalement, qu'ils ne se rendent pas trop compte qu'ils sont en train d'apprendre. Parce que nous travaillons plutôt avec la thématique du jeu, nous chantons, nous faisons des activités... plus ludiques. Mais pas trop... des choses écrites, ou sur du papier (...).

C'est bien la « contrainte de planification » qui est mise en question dans cette valorisation d'un apprentissage par le jeu. Apprentissage qui semble difficilement pouvoir se développer avec un encadrement trop strict d'activités. En effet, pour rester dans le jeu et que les enfants « apprennent sans même pas s'en rendre compte » – ce qui semble être valorisé comme un atout à l'égard de leur bien-être –, il faut nécessairement sortir d'un schéma trop formalisé. Il faut contester le poids des « règles » à suivre dans le quotidien, des routines horaires et des « planifications » des activités. Il est question notamment de flexibilité horaire : en hiver par exemple, il est préférable « que les enfants arrivent tard plutôt qu'ils ne viennent pas du tout (...). L'idée c'est qu'ils ne perdent pas la continuité du travail dans le projet, qu'ils ne reculent pas dans leurs processus d'adaptation » (Estrella). Le relatif abandon de ces contraintes rendrait possible en même temps l'émergence d'un regard plus ouvert sur les « vraies » questions à tenir en compte : les intérêts de l'enfant :

Beatriz : [En parlant des planifications des activités] Elles sont plus souples, pour le dire ainsi... pas comme...

Estrella : Comme dans un JE, où les enfants doivent (...) suivre un programme spécifique. Nous on peut faire peut-être la même chose mais (...) moins structurée. Par exemple les enfants connaissent déjà le cercle, les couleurs... mais nous le faisons en jouant... Par exemple, "Regarde, elle est belle cette table... de quelle couleur est-elle ?", des choses comme ça, histoire qu'ils acquièrent une connaissance mais qu'ils ne savent pas qu'ils sont en train de le faire... C'est plus comme un jeu.

* * *

Notes de terrain, 17 mai 2010 : Le moment du goûter arrive, la coordinatrice demandent aux enfants de l'aider à préparer la table. Elle leur demande si leurs mères font la même chose chez eux, quelles choses d'autres font leurs mères... Tout à l'heure elle leur avait demandé également, à partir de ce que les enfants disaient, s'ils connaissaient telle ou quelle partie du corps, lettre, couleur...

Notes de terrain, 18 mai 2010 : Pendant le goûter la coordinatrice demande a plusieurs reprises, « Quel goût a le lait », « A quoi ça sert de boire du lait »...

* * *

Consuelo : (...) Elles [d'autre éducatrices, dans d'autres lieux d'accueil] privilégient le fait de *suivre quelque chose*... et pas le fait de faire ce dont on a vraiment envie.

Estrella : Ou ce dont l'enfant a vraiment envie...

Beatriz : Voilà...

Pablo : Comment ça, « Suivre quelque chose »... Dans quel sens?

Consuelo : Un protocole, des consignes...

Beatriz : Exactement !

Estrella : De la planification, surtout... « Aujourd'hui on va faire ceci, demain cela »...

²⁰⁴ Ce qui ne veut pas dire que le projet abandonne une visée propédeutique, considérée comme propre aux institutions préscolaires. La coordinatrice évoque d'ailleurs les « résultats » que le projet commence à démontrer en termes de performance scolaire des anciens enfants participants : « J'ai rencontré des anciennes familles, les mamans me disent, "Ça lui a tant servi d'être au PMI ! Parce qu'il est arrivé à l'école avec une base, il n'a pas eu peur". Et moi je dis toujours à ceux qui s'en vont, "Vous êtes déjà des grands, vous irez à l'école"... Donc nous commençons à les préparer (...) pour qu'ils puissent mieux *absorber* [sic] les enseignements scolaires » (Estrella-I).

Beatriz : « On va manger à cette heure-ci »... Alors qu'on peut changer ! Ça dépend de ce que l'enfant veut faire.

Or cet abandon resterait relatif, et il n'empêche pas pour autant l'acquisition de certaines routines chez les enfants. L'idée qu'elles défendent est celle d'une relativisation de l'importance des règles et des planifications :

Estrella : En tout cas ils apprennent des routines, malgré tout... mais ils sont plus libres.
Beatriz : (...) Se brosser les dents par exemple, ils savent que ça se passe avant de partir, alors que « la chanson » on la fait le matin, ou après... Mais ce n'est pas, « Dès qu'on arrive on chante »... Parce qu'il y a des gosses qui arrivent plus tard, aussi...
Consuelo : Pas tout est planifié...
Pablo : Mais, est-ce que tout peut varier ? Le moment du brossage des dents, par exemple... ?
Estrella : Non, mais... Ce qui est important c'est qu'ils savent déjà, par exemple... qu'on fait la queue pour se brosser les dents... qu'ils obéissent quelques règles, quelques normes... Mais ce n'est pas, disons, « Vous devez vous brosser les dents maintenant, vous devez nous asseoir pour travailler »...
Consuelo : Pas trop des normes...
Estrella : Mais ils savent en tout cas qu'il y a des normes, mais... pas si autoritaires... pas si rigoureuses quoi.

Dans le travail quotidien l'on peut observer plusieurs moments sans activités dirigées, dans lesquels les enfants agissaient librement, sans encadrement explicite des responsables. Ces moments donnent assez souvent l'image d'une « désorganisation », d'un manque d'idées et d'initiative. J'ai eue l'impression d'une relative difficulté des femmes pour gérer cette dynamique dans le sens d'un établissement de limites.

Quoi qu'il en soit, la posture générale des responsables semble beaucoup plus axée sur le *care* des enfants que sur leur encadrement pédagogique, dans le sens de la réalisation d'activités structurées et guidées. Nous reviendrons sur ce point, mais pour l'instant appuyons-nous sur un exemple qui nous semble illustrer tant cette attention privilégiée portée aux soins qu'un relatif manque de maîtrise du collectif – autrement dit, une attitude attentionnée portée aux singularités qui semble négliger une vision d'ensemble sur le groupe :

Notes de terrain, 18 mai 2010 : Le matin, un enfant qui n'arrêtait pas de pleurer s'endort enfin. Durant quelques minutes, les trois responsables s'occupent toutes de l'allonger – mais sans succès, l'enfant se réveille. Les autres enfants, étant coupées leurs interactions avec les éducatrices, laissent leurs activités de côté et regardent attentivement la manœuvre.

3.2 Le contact avec la communauté et le rôle des collaborateurs

Parmi les composants du projet éducatif de la structure, il y a aussi l'intention de maintenir un contact avec l'entourage local, que la coordinatrice évoque explicitement comme l'une de ses tâches – « chercher des réseaux et établir des contacts ». Ces possibilités d'insertion communautaire sont des dispositifs qui permettent tant l'obtention d'aides que le positionnement du projet dans l'espace local. Il s'agit de « se faire connaître » et gagner en visibilité pour consolider une relation de confiance avec la communauté, question centrale pour l'avenir de la structure :

Estrella : Par exemple au marché, ils nous connaissent, déjà...
Beatriz : L'autre jour nous sommes allées... récupérer des bananes.
Consuelo : Ah oui...!
Pablo : Comment ça ?
Consuelo : Ben oui parce qu'il y avait le parent d'un des enfants, qui nous a dit de nous rapprocher, et finalement on a eu toute une boîte !

* * *

Estrella-I : (...) Aussi avec la mairie (...), quand ils organisent des activités pour les enfants, ils nous invitent. Et par exemple il y a peu, il y a eu sur le journal de la commune un article nous concernant... Et les gens nous ont repérés, comment on faisait notre travail et tout (...). Et puis plusieurs mamans qui sont parties parlent avec leurs amies pour qu'elles envoient leurs enfants chez nous... Parce qu'il y a déjà une certaine confiance dans ce que nous faisons (...). Alors, je pense que nous sommes en train de construire des bases solides, les gens nous connaissent et tout (...).

Mais le plus important, à l'instar des autres PMI visités, est l'intention d'élargir le choix d'activités éducatives par la « connaissance d'autres réalités communautaires », la « découverte d'autres situations pour que les enfants puissent y interagir (...), pour qu'ils connaissent les gens, leur entourage, ce qui *vit* dans leur communauté » ; tout ce qui développe chez eux « des valeurs, une identité » (Estrella-I).

C'est dans ce sens que la coordinatrice fait référence au travail des « collaborateurs » et des « agent éducatifs clés ». Le fait de repérer ces personnes est considéré comme une des dimensions du « travail en réseau ». Et bien que la coordinatrice parle des « quelques mamans et des personnes externes qui viennent nous aider de temps en temps », les premiers exemples qu'elle en donne renvoient à des contacts établies en dehors de l'établissement, à l'occasion par exemple des « sorties éducatives ». Des sorties qui visent la connaissance d'*institutions* communautaires – les pompiers, la police – plutôt que de *personnes* de la communauté. De plus, l'un des exemples fait penser à des dispositifs conçus, au moins en partie, dans une visée de modification des modèles transmises aux enfants au sein de la famille – une sorte de socialisation secondaire en contrepied de la socialisation familiale première :

Estrella-I : Par exemple, pour le « Jour des gendarmes », nous sommes allés rendre visite au commissariat (...). C'était pour qu'ils [les enfants] se confrontent à des situations nouvelles (...), parce que peut-être à la maison on leur dit, « Si t'es pas sage, je vais appeler les flics ! » [rires] (...). Mais nous on voulait leur montrer que les gendarmes peuvent être leurs amis (...). Alors il y avait des enfants qui avaient peur, qui se sont mis à pleurer (...), mais finalement quand nous sommes partis, ils leurs donnent la main et tout, ils étaient leurs copains !

3.3 Le sens du travail développé et la mise en question du volontariat

J'ai essayé de faire ressortir les motivations profondes des responsables pour accomplir un tel travail dans le cadre d'un volontariat. Tel que cela a été évoqué plus haut et comme dans d'autres structures visitées, il s'agit d'un point qui pose problème et qui ne laisse pas indifférent les membres de leurs familles, en particulier leurs maris, qui « ont du mal » à comprendre leur engagement dans ce contexte. Les interviewées reconnaissent d'ailleurs qu'elles préféreraient de travailler comme salariées et qu'elles se questionnent parfois sur le sens de leur activité. Nous pouvons souligner le cas d'une des femmes, pour qui il s'agit de la première expérience de travail hors de la maison :

Beatriz : C'est une belle expérience... Mais bon, ça pose des questions aussi (...). C'est pour les enfants, finalement... Parce que j'ai envie de bien rigoler avec eux... Ou de leur apprendre des tas des choses, ce qui fait plaisir parce qu'après tu te dis, « Tiens, ils ont appris ça de moi ». Ou bien la reconnaissance des parents (...), c'est plus précieux que l'argent. Moi... j'aime bien ce que je fais ici... Quoi que... c'est vrai qu'avec un salaire, ça serait beaucoup mieux ! [rires].

Consuelo : Ben oui, ça serait mieux d'avoir les deux choses... !

Ainsi qu'on peut l'apercevoir dans les propos précédents, deux éléments ressortent en tant que principales motivations : la reconnaissance des parents, et le partage avec les enfants. Ce qui est intéressant c'est que ce partage ne concerne pas seulement le fait de « pouvoir apprendre des choses aux enfants », dans le sens d'une « transmission » formelle de connaissances. Il s'agit en même temps de *s'amuser* avec eux, de « prendre du plaisir » avec leurs « trucs ».

C'est la richesse de s'intéresser aux « petites histoires » des enfants, de « bien rigoler »²⁰⁵ en les écoutant et d'en profiter pour leur transmettre, éventuellement, quelques « choses » sur le sujet :

- Pablo* : OK... Mais c'est quoi la motivation pour le moment s'il n'y a pas de... salaire ?
Consuelo : Et bien... que ça me plaît ! (...). J'ai eu d'autres offres de travail, mais je ne veux pas partir... Parce que j'adore être ici avec les gamins...
Estrella : Oui parce qu'en fait on s'amuse bien, ils font plein des choses rigolotes...
Beatriz : (...) Tu peux arriver triste, avec plein des soucis, mais ici tu les oublies, moi je meurs de rire avec chaque chose qu'ils inventent... [rires].
Consuelo : (...) Voilà ce qui me plaît, moi, être ici, partager avec eux.
Estrella : L'autre jour par exemple, il y en avait deux qui se sont pris par la main, alors "Regard, tante, nous nous tenons par la main"... "Ah oui, d'accord, c'est bien, vous êtes... des copains"... Mais alors il y a eu un gosse qui a commencé, "Ce sont des amoureux, ce sont des amoureux... !" [rires]. Donc ils étaient embêtés, et ils se sont lâchés... Et nous, "Mais vous pouvez être aussi des copains, pas forcément des amoureux"... Mais les autres insistaient [rires].

Pour revenir au sujet des rétributions, dans l'entretien individuel la coordinatrice relativise également l'importance de l'apport en argent qu'elle reçoit pour ses fonctions. Elle souligne plutôt la souplesse du travail, la proximité de son domicile, la reconnaissance des enfants et des adultes dans un cadre de convivialité communautaire : « Ça n'a pas trop d'importance pour moi, parce que... C'est tout près de chez moi (...), le travail est très agréable, avec les enfants... Ou quand on me reconnaît au marché, la même chose, "Bonjour la tante !", parce qu'on est tous des gens du quartier, des voisins... Ça c'est très chouette ».

4. Les enjeux de la participation

4.1 L'implication coéducative des parents dans le cadre d'une approche « familiale »

La coordinatrice rappelle à plusieurs reprises l'importance de « faire sentir aux parents » qu'ils sont des participants à part entière, que le projet « est à eux », qu'ils *sont* le projet. En ce sens, les modalités de participation parentale que nous présentons en détail plus loin semblent en consonance avec une orientation générale visant l'« implication coéducative » des familles, considérées comme « les premiers et plus importants » espaces éducatifs pour les enfants.

Le principal objectif de cette implication semble être d'arriver à une continuité au niveau des « valeurs transmises » aux enfants. Autrement dit, qu'il y ait une consonance entre ce qu'ils vivent dans la structure et au foyer. D'où l'importance de la présence des parents, de maintenir des liens quotidiens pour qu'ils se maintiennent informés des activités développées et des « valeurs travaillées » au sens des attitudes que l'on cherche développer chez les enfants²⁰⁶. C'est également l'importance de se maintenir à l'écoute des intérêts des parents en termes d'apprentissages souhaités. Il s'agit d'une orientation qui fait appel non seulement aux bénéfices d'une communication bidirectionnelle (Cantin, 2010) mais aussi, de façon plus au moins explicite, à l'importance des « responsabilités éducatives » des parents, qui ne peuvent pas se permettre de « tout laisser » aux institutions éducatives :

²⁰⁵ Les responsables se reconnaissent explicitement elles-mêmes comme « très rigolotes » dans leur dynamique de travail. Elles disent « faire des blagues sans arrêt » et « avoir du mal » à adopter une posture plus sérieuse. Tel qu'on l'a évoqué par ailleurs, au moment même de l'entretien collectif, le fait d'essayer de rester dans une dynamique cordiale mais productive n'a pas constitué une mince affaire pour le chercheur.

²⁰⁶ Par exemple en ce qui concerne la résolution non violent des conflits entre les enfants, l'un des sujets qui fait l'objet des préoccupations centrales des éducatrices.

Estrella-I : (...) Parce que l'éducatrice peut très bien essayer de leur apprendre quelque chose [aux enfants], mais après ce sont eux [les parents] qui réaffirment la chose (...), donc après on ne peut pas culpabiliser la structure si quelque chose ne va pas (...). Alors je leur dis toujours que ce projet on le fait tous ensemble, et que leur avis est donc très important pour moi... Que s'ils me disent par exemple, "Je voudrais que l'on apprenne telle ou quelle chose que j'ai du mal à lui apprendre", on va essayer de le faire, mais qu'il faut que ça vienne d'eux aussi. Alors c'est comme... un *feedback* partagé, tu vois ? De nous vers eux et d'eux vers nous.

Dans cette visée générale d'implication des familles, la communication et le contact quotidien constituent des dimensions clés pour la coordinatrice. Il est très important de « voir » les parents au jour le jour, de « s'appeler pour savoir ce qui se passe » si l'enfant est absent ou en retard, afin d'établir une relation de confiance. Une relation dont la construction, à son tour, ne peut se séparer du cadre sur lequel le projet se présente : une approche « familiale », de proximité affective avec les enfants et en continuité avec les espaces communautaires, ainsi qu'en liaison avec la relativisation des « règles » dont on a parlé plus haut. Des composantes qui font une différence forte avec d'autres structures plus traditionnelles :

Estrella-I : On s'appelle tout le temps avec les parents, la communication est quotidienne (...). Quand nous commençons l'année je leur explique de quoi il s'agit, que les portes sont ouvertes, qu'ils peuvent venir, participer... Que si les enfants ont du mal à se réveiller ils peuvent arriver plus tard, je veux dire... Je ne leur dirais jamais, "Ah ben non, il est trop tard"... L'important c'est qu'ils viennent, qu'ils ne perdent pas la continuité.

4.2 Modalités de participation des parents et d'autres adultes

De manière semblable aux autres projets PMI visités, la participation des parents est évoquée en premier lieu comme une collaboration aux activités et comme une présence libre pendant la journée, spontanément convenue « au jour le jour ». Cette possibilité s'exprime notamment sous la forme de permanences des femmes – mères et grand-mères. Il s'agit d'un modèle assez flexible et spontané, qui ne fait l'objet d'aucune imposition auprès des parents. Cependant, quelques adultes arrivent à s'insérer de façon plus stable, à être identifiés pour les enfants et peuvent même remplacer les responsables à l'occasion d'absences. L'observation de quelques moments de la journée illustre aussi la souplesse de ces moments de visites et d'accompagnement, notamment en ce qui concerne le partage des différents rôles :

Estrella-I : Il y a toujours des mamans qui restent, "La tante, vous voulez que je vous aide... La tante, vous avez besoin de quelque chose"... Elles sont toujours disponibles pour nous donner un coup de pouce (...). Par exemple l'autre jour, les filles [les autres responsables] ont dû sortir faire quelques démarches, alors j'ai demandé à une maman si elle pouvait rester un petit moment, "Oui, bien sûr, pas de souci !"... Alors elles m'accompagnent, elles lisent des contes aux enfants, elles les aident avec des puzzles... Elles s'investissent pas mal quand même, et les enfants les connaissent déjà, "Voilà la maman de Juan, voilà la maman d'Esther"... Ils leur disent "Bonjour la tante"... Elles sont déjà intégrées, alors que nous n'avons passé ensemble que deux mois cette année.

* * *

Notes de terrain, 17 mai 2010 : A 12h30, une grand-mère arrive et se met à discuter avec la coordinatrice : "Ça va ? Vous avez été toute seule ?/ Oui mais la maman de Roberto m'a accompagnée". La grand-mère qui vient d'arriver s'intègre à son tour. La coordinatrice me dit qu'elle vient souvent, elle parle d'elle comme « une des nos collaboratrices ».

Notes de terrain, 19 mai 2010 : Quand j'arrive il y a déjà huit enfants, la coordinatrice et quatre femmes. Elles restent debout, en regardant, elles ne font rien... Timidité ? Elles attendent des instructions ? Elles n'interviennent pas ou très peu dans les activités des enfants, qui jouent librement. Une mère reste avec un enfant qui a beaucoup pleuré hier. Ils s'assoient ensemble, elle l'embrasse et lui montre des jeux. Une autre mère est aussi à côté de sa fille. Horaire d'arrivée bien flexible (...). Après quelques instants, les autres mères s'assoient à leur tour. Une grand-mère essaie de calmer une fille dont la mère est partie.

Dans le cadre de ces visites, il y a aussi l'espace pour des activités inhabituelles telles que les anniversaires des enfants. Il est possible de les célébrer en compagnie de leurs familles. C'est une activité référée en tant qu'exemple clair d'implication des parents, qui « certainement ne pourrait pas se faire ailleurs ».

Sur un autre plan, les hommes collaborent de façon bien plus rare que les femmes, mais plus que par le passé. Quelques uns viennent « déposer ou récupérer leurs enfants », moment qui n'est pas banal aux yeux de la coordinatrice en raison de l'importance du contact quotidien. D'autres assistent de temps en temps aux réunions ou restent dans le cadre d'une permanence, mais c'est exceptionnel. La coordinatrice évoque à ce sujet ce qui serait une différence de genre structurelle concernant une visée éducative permanente vis-à-vis des les enfants :

Pablo : Et ils font quoi, les papas qui restent un peu?

Estrella-I : Et bien, parfois ils bavardent un peu... ou ils regardent ou... Bon, de toute façon ils sont plus timides que les mamans, ça c'est clair (...). Les mamans, dès qu'elles arrivent elles commencent tout de suite à jouer avec les enfants, à faire des choses, un puzzle, un dessin... Qu'est-ce que tu veux, nous sommes des mamans, je veux dire, nous essayerons toujours d'apprendre quelque chose à l'enfant.

Est évoquée également la participation des parents sous une modalité plus discursive ou réflexive. Ce sont les « ateliers » ou les « réunions », des moments de discussion autour de thématiques pédagogiques ou éducatives larges. Il est intéressant que la coordinatrice utilise le mot « forum » pour faire allusion à ces espaces, illustrant un moment d'échange qui semble sortir d'un modèle unidirectionnelle ou hiérarchisé :

Estrella-I : Nous faisons des ateliers... des réunions... où nous parlons d'un sujet spécifique... Par exemple, quoi faire dans les moments de colère des enfants. Alors les parents me disent, "Ah non, moi parfois quand je suis très énervé, je lui cri, je le frappe.../ D'accord, et vous, qu'est-ce que vous en pensez ? Et vous... ?", et nous faisons une espèce de forum.

Tous les vendredis, les responsables font une réunion l'après-midi pour dresser un bilan des événements de la semaine et planifier les activités de la suivante, en fonction du repérage des apprentissages et des nouveaux besoins des enfants. C'est aussi un moment pour échanger autour des impressions recueillies auprès des parents et qui contribue à structurer les activités à venir. Pourtant, les responsables affirment ne pas avoir trop de *feedback* : « Parfois je leur dit, "Maman, qu'est-ce que vous voudriez qu'il apprenne la semaine prochaine"... Ou bien, "Est-ce que vous êtes satisfaite de comment ça se passe"... Mais on ne nous donne pas toujours des idées » (*Estrella-I*).

Sur ce thème apparaissent les difficultés pour « faire participer les parents » et les désirs d'une implication plus soutenue. Comme pour d'autres structures analysées, un facteur majeur qui rend difficile cette « incorporation » tient à la prépondérance de configurations familiales « compliquées », notamment des familles monoparentales. C'est le « travail à la maison », sous la forme de « devoirs familiaux » censés être accomplis par l'enfant en compagnie des adultes, qui a été envisagé le plus fréquemment comme dispositif délibéré pour encourager cette participation :

Estrella-I : Au début nous avons eu du mal à... disons, incorporer les familles, parce que pas mal de mamans sont seules (...). Alors on a réfléchi à quoi faire... Et nous avons commencé à leur envoyer le vendredi, genre, un travail groupal, un travail familial. Par exemple, "Cette semaine nous avons parlé de la famille... Alors nous voudrions que maintenant vous travaillez le thème chez vous, par exemple en faisant une création ou un dessin de votre famille", alors on leur donnait toutes sortes de matériaux (...). "Et qu'est-ce qu'on fait avec ça ?/ A vous de voir ! Inventez quelque chose avec votre enfant, quelque chose qui représente votre famille" (...). Après on a fait la même chose sur le printemps... ou sur le Zoo, quel animal a aimé l'enfant... Ce genre de choses.

Au moment de la visite du chercheur, la structure est en train de mettre en place un autre dispositif pour renforcer cette « implication coéducative » des parents. Il s'agit de demander

aux familles de préparer avec l'enfant une brève « dissertation » sur une quelconque thématique de son intérêt – un animal, un dessin animé, un métier – et de l'accompagner au moment de la présentation, en mettant en place des supports variés – déguisements, souvenirs, goûter. C'est l'idée que pour « impliquer » les parents il est important qu'ils *viennent* dans la structure et qu'ils accompagnent les moments de performance pédagogiques des enfants. Une initiative qu'il faut néanmoins « pousser un peu » face aux appréhensions et au relative manque de repères des parents²⁰⁷ :

Estrella-I : Comme ils sont petits, l'idée c'est que la maman soit présente. Alors elles me disent, « Mais de quoi vais-je parler... !/ Mais non, ce n'est pas vous qui parlerez, mais l'enfant !/ D'accord, mais de quoi.../ Peu importe, de ce qu'il voudra, son petit chien, le boulanger, les pompiers, un dessin animé... Et vous l'aidez, il faut que vous inventiez comment » (...). L'idée c'est qu'elles s'investissent dans le projet, alors je leur dis, « C'est bientôt la dissertation !/ Ah non, ne m'en parlez pas ! », me répondent-elles [rires].

La coordinatrice fait aussi allusion à différentes activités collectives pendant l'année, notamment des festivités, en tant qu'exemples d'implication parentale forte. Il s'agit de valoriser la collaboration des parents à la réalisation de ces événements « faits en commun » – les parents ayant participé au moins à la confection des costumes et similaires –, au-delà du résultat plus ou moins performant des enfants :

Estrella-I : Nous avons fait une activité pour le 18 septembre [fête nationale du Chili]... Pour le jour des mères, le jour des enfants... Nous avons aussi célébré le jour du printemps et ils ont fait un « défilé de mannequins », et les parents sont venus et tout (...). Pour la fin de l'année (...) nous avons préparé une présentation musicale, tous les enfants devaient chanter, danser... Mais le jour de la présentation ils ont resté immobiles ! [rires]. Et les parents, morts de rire (...), « C'est pas grave », ils disaient... Et ils se sont appliqués à les préparer, les habiller et tout.

Quelques parents collaborent aussi sporadiquement en tant qu'« agents éducatifs clés », mais dans des moments qui restent marginaux dans l'ensemble des activités du projet. La coordinatrice reconnaît qu'il ne s'agit pas de collaborations très stables. On entrevoit aussi, plus que dans les autres PMI, une distinction entre deux types d'acteurs. D'une part les « agents clés », avec des compétences ou des connaissances susceptibles d'être mises au profit des enfants dans des moments et avec des activités spécifiques. L'approche vise à « sortir de l'habituel » et à fournir autant que faire se peut des éléments « plus intéressants », en contre pied avec les manifestations répandues de la culture de masses²⁰⁸. Et d'autre part, des personnes qui peuvent venir collaborer quotidiennement, notamment les mères à travers des permanences, mais dont la dimension proprement éducative semble secondaire et moins développée par rapport à « d'autres » collaborateurs éducatifs ou « agent clés ». Bien qu'il y ait une invitation de la part des responsables, ce rôle ne semble donc pas renvoyer pour l'essentiel à une dimension de participation à proprement parler *parentale* au sein du projet, sauf dans des moments exceptionnels :

Pablo : Tu m'avais parlé des collaborateurs et des agents clés... Comment ça se passe ?
Estrella-I : En général on le fait au tour de rôle, on change tout le temps... Par exemple si je vois quelqu'un qui est en train d'arroser la place, je m'approche et je lui dis, « Je travaille avec des enfants (...), ça vous dirait qu'on passe vous voir un jour avec eux ? Vous pourriez discuter avec eux sur votre métier, son importance, ce qui ça représente pour vous »... Alors

²⁰⁷ En ayant participé à quelques moments de ces présentations, j'ai eu l'impression d'une activité assez improvisée – malgré la soi-disant préparation à la maison –, quelque peu forcée et pas trop appréciée par les enfants. On constatait leur difficulté à « rester attentif » à ce que l'autre était en train de dire et l'anxiété des parents semblait évident – ils intervenaient à plusieurs reprises à la place des enfants.

²⁰⁸ Or dans cette approche l'on observe aussi des postures ambivalentes. A un moment d'une journée d'observation, les responsables mettent de la musique pour que les enfants dansent librement. Ce ne sont pas des comptines pour enfants mais des chansons que l'on peut écouter sur des chaînes de radio pour la jeunesse. Un des responsables me dit : « J'ai essayé avec des chansons pour enfants mais ils ne s'intéressent pas, alors que celles-ci, ils adorent ! »

après j’emmène les enfants (...), et du coup ces gens-là, sans se rendre compte, ils... transfèrent une identité [sic] aux enfants... et des informations sur... ce qu’ils savent faire et tout... et ils nous aident avec ça. Ou bien avec les gens de la boulangerie, la même chose, “Est-ce que je pourrais venir un jour avec les enfants ?”, et ensuite on y va et on apprend comment on fait le pain et tout.

Pablo : OK... Donc c’est varié et ça change beaucoup...

Estrella-I : Bien sûr... Par exemple l’année passée, la sœur d’une maman dansait la cueca²⁰⁹, elle était même championne ! (...). Alors un jour elle est venue danser, les enfants étaient sidérés ! Ou bien, l’enfant d’un couple d’amis à moi, il joue du violon... il est venu (...), les enfants ont adoré... Parce que ce sont des choses qu’ils ne voient pas tous les jours, ce sont pas des choses habituelles, alors... C’est un peu pour les introduire dans la culture quoi, qu’ils sachent qu’il y a pas que des dessins animés et de la PlayStation (...). Ou encore le papa d’une gamine qui joue du saxo, il est venu pour l’activité de la fin de l’année (...). Mais personne n’est trop... stable dans ces collaborations.

Pablo : Mais il y a quelques parents qui collaborent parfois à ça aussi... ?

Estrella-I : Oui... Par exemple on a une maman qui sait faire du pain, alors elle est venue quelques fois apprendre aux enfants (...). Je leur demande toujours ce genre de choses... Je me souviens de ce que je faisais dans le JE de ma fille, alors je leur dis que s’ils veulent venir raconter des histoires, faire les marionnettes, il y a pas de souci... Quelques uns s’emballent parfois, d’autres sont plus timides... on essaye d’insister un peu.

Finalement, les responsables envisagent aussi un autre espace pour une participation non pas aux activités auprès des enfants, mais entre les adultes participant à la structure, pour partager une activité « pour nous-mêmes ». Bien qu’il ne s’agisse pas pour l’instant de quelque chose d’accompli, c’est l’idée que l’on avait déjà rencontré dans d’autres structures, de la possibilité de rencontres visant le partage de connaissances et d’expériences au-delà des enjeux de l’*educare* des enfants. C’est la nécessité de « nous rencontrer » pour faire des choses « entre nous », différente de l’idée d’une participation en tant qu’« implication coéducative » :

Beatriz : On avait parlé de ça un jour, que nous voudrions faire participer les parents mais pas nécessairement dans des réunions ou à l’occasion des dissertations des enfants... ou des permanences, mais par exemple dans une activité... dans laquelle, je ne sais pas... Genre, une maman qui sait faire du chocolat, qu’elle apprenne aux autres, une autre qui sait faire des gâteaux, qu’elle apprenne aux autres. C’est-à-dire, nous rencontrer mais pour des choses... Disons, que ça soit quelque chose pour nous-mêmes. C’est quelque chose dont on avait parlé mais qu’il faut qu’on mette en œuvre.

4.3 Valorisations de la participation parentale. Sens, contraintes et atouts

Les propos des responsables décrivant les modalités de participation des adultes – permanences occasionnelles, collaborations à des devoirs à la maison, entre autres – témoignent d’une valorisation de ces possibilités : ce faisant, les responsables « réalisent » que les parents « peuvent en effet travailler avec leurs enfants » (*Estrella-I*). Il y a en même temps la perception d’une implication des parents qui s’est accrue et qui présente maintenant la forme d’un engagement plus ou moins stabilisé – bien que l’on puisse supposer qu’il faut la remobiliser chaque année :

Estrella-I : (...) Tu te rends compte qu’ils peuvent quand même travailler avec leurs enfants (...). Et comme ça on les a impliqués petit à petit (...), on s’est complété, et maintenant pour n’importe quelle chose que l’on souhaite faire, les mamans sont là.

* * *

Beatriz : (...) Mais en fait il y a des mamans qui restent parfois ici... Elles participent un moment et après elles s’en vont. Nous avons toujours leur appui... C’est-à-dire, peut-être qu’elles ne restent pas toute la matinée, mais elles viennent... elles partagent quand même. On voit bien leur souci.

²⁰⁹ Danse nationale chilienne.

Estrella : Par exemple le fait d'accompagner les enfants pour leurs dissertations... Alors, elles s'investissent, quand même.

* * *

Estrella : (...) Et la participation a évolué petit à petit... Parce que l'année passée nous avons du mal à faire rester les parents et tout... Et après quand nous avons commencé avec le truc d'envoyer des devoirs pour le week-end, ils se sont motivés davantage.

Mais tous les parents ne participent pas de la même façon ni avec la même intensité. Ce sont des différences « que l'on remarque dans les petits détails », par exemple à l'occasion des dissertations des enfants, et qui témoignent de différents niveaux d'engagement. Une première explication de ces différences et donnée d'une façon quelque peu tautologique : les familles les plus investies ce sont les familles plus « soucieuses » de leurs enfants :

Pablo : Et il y a des parents qui participent plus que d'autres ?

Toutes : Ben oui...

Pablo : Et ça dépend de quoi ?

Consuelo : Moi je pense que... Par exemple la grand-mère de Sandra, elle est quand même très investie, elle aime venir, apporter des choses... « La tante, avez-vous besoin de quelque chose »... Elle est toujours là.

Beatriz : Oui et aussi pour la dissertation, elle a apporté tout ce qu'il fallait pour l'enfant... Je veux dire, tu vois la préoccupation... En fait, ce n'est pas parce que quelques uns apportent plus de choses que d'autres... Mais ce sont les détails (...). Alors ce sont ces choses simples qui ne demandent pas trop d'effort, mais où tu vois...

Consuelo : La préoccupation de la famille.

Beatriz : Voilà. Par exemple, un enfant devait faire sa dissertation lundi dernier, et son papa ne s'est même pas souvenu... Et nous avons envoyé la note deux semaines avant !

Nous rencontrons dans le discours des responsables l'identification d'autres causes du relatif désengagement des parents, mais cette fois-ci sur le plan d'une analyse plus élargie. Il y aurait en effet, au-delà des contraintes imposées par l'activité salariale des quelques parents – et bien que ces raisons ne justifient pas aux yeux de l'équipe un désengagement vis-à-vis de « leurs obligations » –, des causes structurelles rendant compte d'un éloignement entre la famille et l'institution éducative. D'un côté, des parents qui abandonnent leurs responsabilités, les « déposant » sur l'institution scolaire. Mais de l'autre, une école²¹⁰ qui n'as pas su intégrer le monde de la famille, qui ferme ses portes et qui « ne laisse guère rentrer les parents », en oubliant l'importance d'un partenariat. Les familles se désintéressent ainsi de ce qui passe dans l'établissement. Face à cette situation, des programmes comme le PMI seraient effectivement une « intéressante alternative » permettant de rapprocher ces deux mondes. Dans des projets comme celui-ci, les parents se sentiraient plus en confiance pour participer justement en raison de leur caractère « moins conventionnel », ce qui permet de rester dans un « modèle familial » :

Estrella : (...) On compte trop sur l'école, en général. C'est-à-dire, « L'école doit apprendre aux enfants, j'envoie mon enfant pour cela », et les parents comptent un peut trop sur ça (...). Et puis aussi la pensée que « c'est aux éducateurs d'éduquer », parce qu'ils ont les capacités et la préparation et tout (...). Alors que c'est un travail en équipe, je ne peux pas enseigner une valeur en quatre heures, il faut que ça soit suivi à la maison. Ici, tout ce qu'on fait c'est de renforcer. Et nous nous appuyons évidemment ce qui font les parents, ce sont eux les premiers éducateurs (...). C'est quelque chose de réciproque, parce qu'il y a un travail qui se fait à la maison (...). Mais il y a des familles qui... viennent juste déposer l'enfant quoi ! (...). Pourtant, je pense que ça commence à changer... Et ce genre de programme aide quand même à ce que les familles s'investissent davantage (...).

²¹⁰ C'est une curieuse allusion au « scolaire formel », alors que les responsables travaillent dans un cadre préscolaire et plutôt « informel ».

Consuelo : Voilà mais peut-être que c'est à cause de la même chose, parce que dans les JE traditionnels on ne peut pas... Alors qu'ici, comme c'est différent, c'est peut-être à cause de ça qu'ils s'investissent plus (...).

La question est posée également par rapport aux atouts, aux bénéfices concrets d'une participation parentale, au « pourquoi » de la participation. Au-delà des raisons de l'ordre de l'efficacité, des performances dans les résultats acquis par les enfants, l'accent est mis sur l'expérience irremplaçable qui suppose le fait de les « accompagner », d'améliorer ou d'approfondir la relation avec eux, de créer des liens :

Pablo : Et c'est quoi l'avantage de que les parents participent ?
Beatriz : Je pensé qu'il y a un côté éducatif... Ou plutôt, de... euh...
Estrella : Disons, de renforcer la relation avec l'enfant...
Beatriz : Voilà.
Estrella : Genre, qu'il soit plus avec l'enfant, plus investi, avec les thématiques qu'on travaille, avec tout quoi.
Beatriz : Ben oui parce que finalement, ce sont... des souvenirs dont on se souvient toute la vie !
Estrella : Parce que si non il va dire, "Mon papa ne m'aidait pas à faire mes devoirs..."
Consuelo : Voilà, alors qu'ici, "Ma maman était avec moi..."
Estrella : (...) Ce sont des choses qui restent quoi.

5. L'auto perception du statut des responsables et le rapport avec les parents

La façon de concevoir la participation parentale est en étroite relation avec les représentations que les responsables se font de leur statut et de leurs rapports avec les parents. Etant ces éléments entremêlés dans la réalité, leur présentation schématique et séparée résulte quelque peu artificielle. Mais c'est notamment la présence d'une « approche familiale » et de proximité affective, évoquée plus haut en tant que composante centrale dans la structuration du projet éducatif, qui apparaît directement liée aux enjeux de la posture adoptée par ces femmes : des « éducatrices non professionnelles », avec des différences tant avec la posture parentale qu'avec celle d'autres éducatrices.

5.1 Des différences avec les éducatrices professionnelles

Lors de l'entretien collectif, nous entrons dans le sujet à propos des questions concernant les qualifications de l'équipe. Les responsables parlent de l'existence de sessions organisées par la JUNJI, des occasions pour recevoir toutes sortes d'outils tant pédagogiques que psychologiques, pour « apprendre à établir des réseaux », à « travailler avec des familles » et à gérer la planification des activités quotidiennes. Elles affirment « avoir profité de quelques idées » pour mettre en place des activités avec les enfants et améliorer ainsi leur travail. Ce qu'elles valorisent le plus c'est de connaître d'autres expériences semblables, les expériences d'autres personnes en tant que source principale d'apprentissage :

Beatriz : Parce que tu peux en tirer des idées pour mettre en place ici. Par exemple j'ai bien aimé une très bonne idée d'un PMI, pour la fête du printemps ils ont élu la reine et le roi du printemps, ils ont fait un défilé des mannequins... Alors j'ai trouvé que c'était très chouette comme célébration. Et nous l'avons fait ici pas avec la reine et le roi, mais avec la meilleure copine et le meilleur copain, nous avons organisé une semaine d'activités... Donc nous n'avons pas fait la même chose mais nous avons en tiré des idées (...) Ou l'année passée, que nous envoyions des devoirs pour la maison, pour faire en famille... Et c'était une idée que nous avons pris d'un autre PMI (...).

Dans le même sens, face au repérage de quelques apprentissages « théoriques » dans le cadre d'une formation, on note une apologie des savoir-faire expérimentiels et des composantes « personnelles » de ceux-ci : la vocation, la motivation, l'engagement. Ce sont les premiers éléments évoqués pour établir une différence entre leur statut et celui des « éducatrices

professionnelles » : bien qu'il puisse y avoir des manques dans leur formation technique, la « transmission de valeurs » aux enfants s'impose par exemple comme dimension fondamentale qu'elles peuvent très bien développer en tant que mères sans formation professionnelle. Par ailleurs ce sujet – la différence entre le statut d'éducatrice professionnelle et leur propre situation – est évoqué avec humour, en contestant la façon dont le chercheur pose la question :

Estrella : (...) Le diplôme c'est très important parce que ça te donne quand même plus d'outils, mais parfois ça dépend davantage des envies, de la vocation que tu as (...). Parce qu'il y a des éducatrices qui ont un diplôme... mais qui ne sont pas très à la hauteur ! Alors que nous... Nous avons eu de très bons commentaires des mamans, quand même. Donc je pense que la formation est très importante, mais surtout la vocation... Vouloir offrir quelque chose à l'enfant. Et nous, principalement nous nous basons sur des... des valeurs quoi, de ne pas se bagarrer, de partager, de respecter les autres, d'écouter... C'est ce que nous essayons de transmettre aux enfants (...).

Pablo : Personne d'entre vous est éducatrice, non... ?

Estrella : Non... C'est-à-dire, avec un diplôme, parce que nous avons éduqué nos enfants, quand même... [rires].

Les responsables seraient parfois « plus soucieuses » des enfants que d'autres éducatrices professionnelles, justement en raison du fait qu'elles sont des mères, qu'elles s'impliquent en tant que telles, ce qui n'est pas forcément la situation d'autres éducatrices : « Nous avons plus le *sentiment* que les études (...), mais il y a d'autres choses plus importantes à donner aux enfants » (Estrella). L'existence d'une véritable « vocation » serait plus importante que les connaissances théoriques dont on peut disposer en tant que « tante professionnelle » :

Consuelo : (...) Ça moi je trouve que c'est très bien aussi. Par exemple, les tantes elles sont juste des tantes (...). Peut-être que parfois elles sont des mamans elles aussi... Mais ici c'est plus... le fait d'être... L'affection envers les enfants quoi.

Estrella : C'est ce que je disais tout à l'heure, que c'est plutôt... Parfois il y a des gens qui ont étudié, mais qui parfois... C'est juste un travail, pour gagner de l'argent... parce qu'elles sont obligées de le faire.

Consuelo : Voilà, elles ont les études mais elles n'ont pas la vocation (...).

Il s'agit d'une très nette mise en avant des différences avec une éducatrice professionnelle. Loin d'être dissimulées, ces différences sont affichées puisqu'elles entraînent des avantages. Elles permettent d'établir un autre cadre de relations avec les parents et de développer avec les enfants un travail parfois « meilleur », sans pour autant que l'on perde le « respect » dû à leur rôle d'éducatrices :

Estrella-I : Je pensé qu'il y a quand même ce « respect envers la tante », mais quand même dans une approche différente... Je veux dire, c'est toujours la « tante », mais la « tante amie » finalement (...). Je ressens qu'il y a quelque chose de plus familial, plus comme à la maison... Genre, « Je vais aller le déposer chez la tante » mais la tante qui est comme la sœur de la maman... Et puis le fait que nous nous rencontrons au marché par exemple, que nous sommes... du même quartier... Parce que parfois le rapport avec un enseignant est plus... distant (...). Ils nous respectent (...), mais en même temps ils ressentent qu'ils ont une place dans le projet. Alors c'est une autre relation qu'avec l'éducatrice d'un JE conventionnel.

Une relation horizontale avec les parents, qui pour les responsables semble d'ailleurs ne pas pouvoir s'établir autrement puisque « nous sommes nous-mêmes des mamans, des gens ordinaires », permet en outre que l'espace pour l'initiative des parents soit plus large dans le cadre des activités développées avec les enfants. Il n'y aurait pas, *a priori*, des limites aux possibilités de participation ni des délimitations de tâches exclusives aux responsables :

Estrella : Voilà la grande différence (...), pas comme « la tante » (...), genre, d'un côté nous, de l'autre les parents... Ici c'est plus... d'égal à égal...

Beatriz : C'est-à-dire, ils nous respectent quand même...

Estrella : Bien sûr...

- Beatriz : ... Et « la tante » et tout, mais... euh, je veux dire, nous les comprenons à cent pour cent... Pas comme dans les autres JE, où le rapport est... jusqu'à la porte d'entrée !
- Estrella : Ou bien le fait que du coup nous sommes avec quelques enfants, et elles arrivent et se mettent à jouer avec les autres... tout simplement...
- Beatriz : Ou bien une maman qui l'autre jour était en train de raconter une histoire... Et à aucun moment on lui a dit, genre « Ecoutez, ça c'est à nous de le faire » (...), ou bien, « Vous savez, il est temps que vous partiez »... Ce sont elles qui nous disent, « Il faut que je m'en aille » !

5.2 Différences et ressemblances avec les parents. Pratiques et postures

Jusqu'ici, l'accent a été mis sur les spécificités soulignées par les responsables entre leur statut et celui des éducatrices professionnelles. Mais tout un ensemble d'autres précisions et de nuances émergent quand la question est posée autour des différences avec le rôle parental.

Tout d'abord, il y aurait une différence structurelle de contexte. L'interaction mère/ enfant à la maison serait moins soutenue en termes pédagogiques, tant en raison des contraintes imposées par le fonctionnement de l'univers domestique, d'une éventuelle permissivité ou d'un mélange entre les deux. Mais d'autre part, les responsables soulignent que le contexte de collectivité rend nécessairement différente le cadre à partir duquel l'adulte interagit avec l'enfant :

- Consuelo : (...) Je pense que chez elles, les mamans n'interagissent pas autant avec les enfants... Elles laissent faire davantage, pas comme ici...
- Beatriz : Elles les mettent devant la télé, pour qu'ils ne les gênent pas... ! (...). Ben oui parce que si on veut faire le ménage, comment on fait ? Moi ça m'est arrivé, moi aussi... Tu ne peux pas passer toute la journée avec le gosse dans les bras ! Alors qu'ici c'est différent, parce qu'ils interagissent eux-mêmes entre eux quoi (...).
- Consuelo : Ben oui, ils ne jouent pas seuls, mais avec les autres (...), et ils se comprennent entre eux ! Voilà la différence.

Une autre entrée dans le sujet se décline à partir de la question sur les pratiques éducatives parentales susceptibles d'être observées par les responsables. Loin d'être négatives, les premières remarques concernent des exemples de mères qui établissent avec leurs enfants des rapports considérés comme très favorables pour leur développement. D'abord est évoqué le cas particulier d'une mère *parvularia*, qu'en raison de son métier serait plus soucieuse de la stimulation affective de sa fille. Il y a ici une reconnaissance implicite des compétences pédagogiques spécifiques aux professionnelles de la petite enfance, qui nous montre que la considération de ce statut de la part des responsables n'est pas forcément négative. Et ensuite est présenté le cas d'une autre mère dont la préoccupation pour le développement langagier de son fils semble évidente, et que les responsables elles-mêmes souhaiteraient pouvoir répliquer avec le reste des enfants :

- Pablo : Et il vous arrive parfois... que vous voyez une maman (...) et que vous dites... « Hum, ça c'est pas bien... » ? Comment vous faites ?
- Beatriz : Non... Au contraire, il y a une maman qui parle très bien avec son gosse, elle a...
- Estrella : Une très bonne diction... un vocabulaire...
- Beatriz : Voilà... Pas comme d'autres [enfants], dont tu comprends rien quand ils parlent ! (...). Alors que lui, il parle comme un enfant, pas comme un bébé, et c'est pour sa maman (...). On voudrait nous-mêmes que les autres parlent aussi bien que lui (...), et on essaie de faire comme elle, *mais*...

La suite du dialogue nous montre justement les raisons que les responsables évoquent comme obstacles pour rentrer dans le type de dynamique valorisée chez la mère en question. Il s'agirait dans ce cas d'une conséquence négative de leur proximité affective avec les enfants. Elle rend en effet difficile l'adoption d'un modèle plus « sérieux » ou strict de pédagogie. C'est le fait de « tomber dans le jeu » des enfants, ou tout au moins de ce qu'elles entendent

comme une dynamique inconsciente de surprotection de leur part : les traiter « comme des bébés ».

Or, la tournure négative de l'appréciation est vite nuancée par le retour d'un constat précédent : leur condition maternelle et les conséquences qu'elle suppose nécessairement par rapport au travail effectué. Tout en reconnaissant la valeur éventuelle d'une formation dont elles ne disposent pas, ces femmes récusent un modèle expert trop axé sur l'approche contraire : l'éloignement affectif par rapport aux enfants, qui ne prend pas en compte suffisamment les différences de chacun :

Beatriz : (...) Parce que nous essayons de faire pareil mais... mais ce sont nos chouchous gâtés quoi ! (...). Alors tu tombes un peu dans le jeu de... S'ils tombent par terre par exemple, « Oh ! Mon pauvre, est-ce que ça va ? Tu vas bien, mon petit cœur ? »... Alors qu'ailleurs, ça serait plutôt... « Allez, debout ! ». Tu vois ? Donc peut-être que nous aurions une autre pensée si nous avions fait des études, « Il est tombé, il se lève tout seul »...

Estrella : Voilà, parce que « comme ça il acquiert des compétences nouvelles », parce que « c'est la vie », ou j'sais pas quoi. Mais nous, nous nous impliquons avec le fait que nous sommes des mamans (...). Et il y a d'autres personnes qui... exigent trop des enfants (...), et il y a des choses qui font partie... du sens commun, et que nous comprenons bien, en tant que mamans... des tantes-mamans.

* * *

Estrella-I : On est toutes les trois... très mamans avec les gosses, par exemple s'ils arrivent très ensommeillés le matin, on les prend dans nos bras, « Allez, vient ici et dors un peu »... On s'occupe un petit moment de chacun.

Les responsables reconnaissent en même temps, tout en plaisantant, l'existence d'une attitude parfois trop laxiste par rapport au maintien de l'ordre dans la salle. Ce sont des aspects « à améliorer et à apprendre », mais qui encore une fois sont assimilés à la prédominance d'une « façon d'être » maternelle, qui ne serait pas trop favorable à l'explicitation constante de règles de comportement :

Beatriz : (...) C'est ce qu'on disait tout à l'heure, que nous gâtons un peu trop les enfants (...). Moi j'ai pas l'habitude de leur dire, « Range d'abord ceci et après tu prends cela »... Peut-être que ça nous manque un peu, mais c'est quelque chose que nous pouvons peut-être apprendre...

Consuelo : Ah, tu vois, c'est vous les désordonnées... ! [rires].

Beatriz : Ce qui se passe c'est qu'on tombe plutôt sur le « côté maman »... Plutôt que de dire, « Ecoute, si tu veux ça, tu ranges d'abord ça ».

La mise en avant de cette approche se fait aussi dans le cadre d'une mise en question de quelques parents dont les postures sont jugés trop strictes. Quelques enfants reproduisent ainsi des comportements autoritaires avec leurs pairs, ou expriment dans le lieu d'accueil une agressivité quelque peu réprimée à la maison. Les propos des éducatrices dérivent à leur tour sur la reconnaissance de situations difficiles à gérer, des moments de « crise collective », de révolte ou d'excitation exagérée des enfants. Une perte d'autorité et de contrôle de ce qui se passe dans la salle, qui néanmoins est avouée sans gravité, avec de l'humour, puisqu'elle reflète aussi leur expérience quotidienne de mères :

Estrella : (...) On le voit chez une fillette... Ils la grondent un peu trop quoi... On leur disait l'autre jour... qu'il faudrait la lâcher un peu, parce qu'après elle arrive ici... et elle devient folle quoi ! (...). Et puis avec sa grand-mère elle est d'une façon, mais ici ça se passe très différemment. On a parlé un peu du sujet... En fait elle est un peu trop stricte avec elle, genre... elle oublie qu'il s'agit d'une gamine, quand même (...). Par exemple hier sa maman est venue, et la fille est devenue folle quoi, elle s'est jetée par terre (...), et après c'est un autre qui s'est mis à pleurer... et ensuite l'autre, et l'autre...

Beatriz : Ils étaient comme des fous quoi ! [rires].

Estrella : Tous hystériques, en pleurant ! (...) Une véritable hystérie collective (...). On ne savait pas quoi faire, comment réagir ! [rires]. On a essayé toutes les stratégies, et rien !

Beatriz : ... C'était chaud ! Une véritable épreuve... Les parents dehors, et tout le monde qui pleurait ! [rires].

D'autres pratiques parentales peuvent aussi faire l'objet de critiques ou de mises en question. Mais ces éléments n'arrivent pas à se constituer en objets d'un véritable débat avec les parents. Quelques enjeux sont résolus au sein même de la structure, par un effet d'entraînement ou d'imitation – comme le fait d'abandonner la tétine ; d'autres, comme la situation de deux frères jumeaux qui « ne savent pas faire pipi debout » (Beatriz) posent en effet un peu plus de problème et sont identifiés comme des situations anormales à aborder éventuellement avec les parents.

Finalement, les responsables rentrent aussi dans des comparaisons entre les « façons d'être » différentes des enfants et leurs possibles explications dans le type d'éducation reçue à la maison. Quelques contextes et réalités seraient identifiés comme moins positifs que d'autres :

Consuelo : (...) Il a une très bonne diction (...), pas comme l'autre...

Estrella : Oui mais l'autre est plus, genre, de la rue, c'est pour ça qu'il parle comme ça...

Consuelo : Ou bien ce sont les parents qui lui parlent comme ça (...), alors il fait pareil quoi (...).

5.3 Rapports avec les parents et processus d'apprentissage

Sur un autre plan, nous retrouvons la même constante que dans les autres projets PMI analysés : les références aux modalités de travail, aux espaces de participation et aux rapports établis avec les parents sont difficilement séparables des enjeux personnels de formation et d'apprentissage. Aussi, la coordinatrice présente la richesse de sa propre expérience à l'égard des apprentissages faits par les enfants, mais en même temps par rapport à son propre processus d'apprentissage. C'est notamment le fait de connaître les enfants eux-mêmes et d'apprendre leurs différences et particularités, ainsi que de connaître les familles et les parents. En particulière les mères, avec lesquelles on tisse une relation de plus en plus proche pouvant déboucher, dans quelques cas, dans le partage d'expériences plus intimes :

Estrella-I : Ces quatre ans ont été pour moi très enrichissants. Je connais déjà chaque enfant, par exemple du coup quelqu'un se met à pleurer, « Ah, c'est celui-ci qui pleure », je reconnais leurs pleurs (...). Et avec les mamans, pareil... Du coup on a plus de confiance avec quelques mamans, la confiance (...) se consolide petit à petit, « La tante, vous savez, quelque chose m'est arrivée, je suis fâchée avec mon mari », j'sais pas... Alors, tu construis peu à peu... une autre approche avec les familles.

Toutefois, il existe aussi des situations moins agréables et plus complexes de découverte et de rencontre : des parents avec lesquels la relation change « pour le pire » et dont on ne comprend pas bien la raison. Apprendre non seulement avec les parents mais « apprendre les parents » eux-mêmes, les connaître, a donc du positif et du négatif et laisse parfois un espace d'incertitude, de malaise. En ce sens, ce que l'on apprend c'est aussi à établir des relations avec eux et quelles relations peut-on établir ou pas :

Consuelo : (...) Eh bien, on a passé pas mal du temps avec eux... Et nous avons appris d'eux pas mal des choses... On les a pas mal connus... Comment sont-ils, leurs attitudes (...). Parce que l'année passée peut-être que je ne leur parlais pas trop... Mais maintenant j'ai beaucoup plus discuté, je sais comment... ils *sont*...

Beatriz : Le bon et le mauvais...

Consuelo : Voilà.

Beatriz : ... Parce qu'il y a aussi des choses... On va pas dire, négatives, mais quand même, des attitudes qui... Qu'on ne comprend pas trop, parfois (...). Par exemple la maman des jumeaux... Elle a changée, elle dit des choses... Par exemple l'autre jour elle parlait de ses clases de gym, et nous on disait, « Tiens, ça serait pas mal pour nous aussi »... « Ben oui, ça serait pas mal, mais vous ne pouvez pas y aller, parce que vous devez garder les enfants ici »... Alors, peut-être que c'était une blague, mais une mauvaise blague en tout cas... Ça n'a pas été sympa quoi. Et hier, un enfant pleurait et elle a dit, « Ah mais ça a été la tante

- qui l'a pincé, je l'ai vue »... Et moi je me suis dis, « Ah oui d'accord »... [rires]. J'ai pas aimé, moi je ne dirais pas ça...
- Consuelo : Avant elle nous remerciait tout le temps de garder ses enfants, mais maintenant c'est, genre, « C'est votre devoir » (...).
- Pablo : Et qu'est-ce qui s'est passé... ?
- Beatriz : J'sais pas... Peut-être que...
- Consuelo : Peut-être qu'elle est juste comme ça et maintenant elle se sent plus en confiance...
- Beatriz : Voilà, comme elle sait qu'on adore ses enfants et que de toute façon on leur pardonne tout...

6. Le regard des parents

En ce qui concerne l'entretien collectif avec les parents, outre quelques participants arrivés en retard, il faut noter la présence d'un père et la participation d'une grand-mère. Cette dernière est à la fois la mère d'une autre interviewée, et présente une relative tendance à monopoliser la parole.

Tableau n°17 : Groupe de parents interviewés, PMI « Las manitos » (PMI3)

Prénom	Enfant(s) dans la structure	Ancienneté dans la structure	Remarques
César	Garçon, 3 ans	2 mois	Enfant aîné au collège ; le père compare constamment les deux expériences préscolaires de ses enfants
Isabel	Garçon, âge inconnu	Quelques jours	
Panchi	Garçon, 3 ans	1 an	Enfant cadet d'un an et demi, qui n'est pas dans la structure
Ursula-GM	Petite-fille, âge inconnu	1 an	Mère d'Emilia. Relative monopolisation de la parole.
Cleme	Fille, 5 ans	2 mois	
Tatiana	Deux frères jumeaux, âge inconnu	1 an	Arrivée en retard à l'entretien.
Emilia	Inconnu	Inconnue	Arrivée en retard à l'entretien. Fille d'Ursula-GM

6.1 Les atouts de l'expérience : éducation et *care*

Les premières remarques des parents à l'occasion de l'entretien collectif concernent la description d'un lieu d'accueil nettement différent des autres : « Moins structuré, sans pressions, avec plus de liberté » (Cleme), et où l'apprentissage par le jeu a une place centrale. Ce sont en général des points considérés positifs pour le développement des enfants – vaincre la timidité, apprendre à partager, rentrer en contact avec autrui dans une collectivité. Pour quelques uns ça a été difficile d'envoyer leurs enfants suite à des expériences préalables négatives (maltraitements), mais ils auraient fini par se convaincre de la présence d'une « pensée différente » chez les éducatrices de « Las manitos ».

La vision globale de l'accueil des enfants dans la structure est positive. La sollicitude des responsables et leur posture affective sont très valorisées, par exemple quand il s'agit de

prendre soin d'un enfant accidenté. Il est souligné l'importance d'une situation d'égalité par rapport à ce traitement, ainsi que l'absence d'un « double standard » dans leurs conduites avec les enfants en présence ou en absence des parents. Les parents évoquent également la liberté de pouvoir venir quand on le souhaite. Ce sont des éléments qui sont à la base de la construction d'une relation de confiance :

Cleme : Moi ça m'a frappée par exemple (...) que l'autre jour elle [sa fille] a eu un accident (...), et je lui ai demandé comment ça c'est passé avec la tante, et elle m'a dit qu'elle l'avait traité comme si c'était moi, pareil. Alors je pense que ça a été quelque chose de très spécial. Parce qu'ils se sentent... accueillis par les tantes. Je pense que c'est ça... la base de tout quoi.

* * *

Cleme : (...) Personnellement, à cause d'une mauvaise expérience que j'ai eue, ça me rassure de... Que tu peux arriver à n'importe quelle heure et pour les tantes il y a pas de souci (...). Parce que tu peux voir qu'il y a une transparence, il y a pas, genre... un double standard (...), parce que parfois je passe par dehors et je les vois, je vois qu'elles sont pareils quand nous sommes là et quand nous n'y sommes pas (...). Pour moi c'est de la vocation, de faire ce qu'elles font... Je vois de l'amour dans ce qu'elles font, comment elles traitent les enfants... Cet accueil, indépendamment des règles qu'elles peuvent avoir, elles ont... de l'amour pour faire les choses, je pense que ça c'est très précieux.

Panchi : Et ça se voit quoi, quand tu viens récupérer les enfants, c'est le même traitement pour tous... je veux dire...

Ursula-GM : Tout à fait.

Panchi : ... Elles n'ont pas de préférences, ou qu'un enfant reçoit plus d'attention que les autres (...), si par exemple quelqu'un tombe par terre, on l'aide de la même façon que l'autre, si il y a une bagarre... pareil, en fait... Il y a rien à dire, elles sont... très attentives, très soucieuses.

Ces attitudes auraient à leur tour des conséquences appréciables sur le comportement des enfants en général, « socialisés » autour de la solidarité collective et influencés positivement par l'exemple des responsables :

Ursula-GM : Et les enfants sont très solidaires entre eux, l'avez-vous remarqué... ?

Cleme : Non mais, ça je pense que ça vient aussi des tantes (...), parce que les enfants ont beaucoup d'affection les uns pour les autres (...), alors je pense qu'il y a un processus de socialisation entre les enfants, là.

Le seul père présent met l'accent sur les conséquences positives d'une approche axée sur le jeu, peut-être encore plus performant que celle de coûteuses structures privées. Il souligne également les particularités de la structure en termes de sociabilité avec d'autres parents. Dans ses propres mots, ses impressions seraient influencées par son expérience récente de chômage et par le fait d'avoir adopté, dans ce contexte, un rôle plus « maternel ». Ce qui lui aurait permis d'apprécier d'autres composantes de la démarche éducative que l'on peut développer à l'égard des enfants. Une démarche moins axée sur des résultats, plus ludique et plus « sociale » :

César : J'ai eu l'expérience de mon fils aîné, dans un JE... beaucoup plus structuré (...). Et maintenant, comme je suis... sans travail, j'ai été emmené à... avoir un peu plus le rôle maternel, alors... avec lui j'ai appris (...), je vois qu'ici c'est différent, qu'il y a un intérêt, qu'il y a... de la sociabilité, quoi... Alors je pense que c'est bien, l'approche du projet, c'est-à-dire, d'apprendre par le jeu, parce que... moi je ne suis ni psychologue ni sociologue, mais je sais qu'à cette âge là (...), ils commencent à se développer, et l'insertion [sic] de mon fils (...), moi je l'avais pas vu avant ! C'est très bien, son développement... Alors qu'avec mon fils aîné (...), jamais je ne l'avais vu ! Et puis... Je veux dire, ailleurs, tu paies énormément d'argent, mais... tu ne vois pas ceci, je veux dire... Et puis entre les parents, on se connaissait même pas ! Alors, maintenant que je vois le côté plus maternel et avec l'expérience de mon autre fils, je trouve qu'ici c'est très différent, et comme ça je soutiens à cent pour cent les tantes (...).

Dans ces propos, il s'agit bien d'un changement de vision par rapport à l'éducation *parvularia* dans son ensemble, son sens, ses potentialités. Un changement qui s'est opéré suite à une

implication plus soutenue que dans le passé. C'est le fait de réaliser que le domaine du préscolaire ne relève pas seulement d'une fonction de garde, mais du bien-être de l'enfant dans un sens large. Le constat des différences entre les deux expériences ont conduit ce père à mettre en perspective la signification de ces espaces ainsi que de sa propre implication :

César : Je me suis rendu compte (...) parce que je peux comparer avec l'expérience avec mon fils aîné (...). Avant, c'était juste que... j'avais besoin d'un mode de garde parce que je travaillais (...). Ici je pense que c'est un peu différent, je veux dire, il y a des gens comme vous[les autres participants], des femmes au foyer, qui essayent aussi (...) que l'enfant se développe, qu'il se construit en tant que personne. Alors, plus qu'un travail, c'est une espèce d'œuvre sociale... je trouve ça génial (...). Et puis avant, c'était juste le déposer, « Bonjour la tante, allez, salut, je m'en vais ! ». Mais on n'encourageait pas ces réunions²¹¹ pour voir... comment ça se passe pour les apprentissages de l'enfant, comment vont les parents et tout le reste. Et ça me paraît très bien (...). Avec mon autre fils (...), je lui déposais derrière la grille, je ne pouvais pas rentrer (...), je ne savais pas ce qui se passait à l'intérieur (...). Je pense que là, il y avait pas de confiance (...). Alors qu'ici, nous jouons un rôle nous aussi, tant les tantes que nous-mêmes (...). Et je vois qu'il y a un intérêt social dans tout ça, ou... d'inculquer des valeurs (...). Et c'est vrai ce que vous [les autres participants] dites, je me balade avec lui dans la rue, « Voilà mes copains ! »... Alors que l'aîné, il voulait pas aller à l'école ! « Parce que la tante me gronde, parce qu'il faut que je fasse ça, et ça »... Alors, ça m'a aidé à mieux comprendre comment c'était avant pour lui (...).

6.2 Sur la participation

Face aux questions directes concernant leurs modalités de participation, les premières réponses évoquent un mélange de dimensions et d'activités : accompagner une sortie, des éventuelles permanences ou bien le fait de tout simplement « rester un petit moment le matin, pour bavarder ». Une grand-mère, Ursula, souligne qu'elle reste un moment de temps en temps « parce que j'ai envie, parce que ça me fait plaisir ». Mais elle remarque également que ses permanences entraînent un risque, associé à une difficulté dans le processus de détachement de l'enfant ; c'est pourquoi elle préfère parfois s'en passer. Une mère l'interrompt pour clarifier que cette modalité de participation ne répond pas à un problème d'absence ou de manque de ponctualité chez les responsables, mais plutôt à des nécessités occasionnelles. D'autres propos précisent la souplesse du schéma et l'apport qu'il signifie pour la tâche accomplie par les éducatrices. Bref, ces adultes mettent en avant d'emblée et simultanément diverses dimensions – parfois contradictoires – de la participation : une envie, un risque, une réponse à un problème ponctuel, un espace ouvert qui plaît à ceux qui en profitent, un soutien au travail des éducatrices :

Ursula-GM : (...) Parfois quand je les vois toutes seules, je reste une petite heure comme vous m'avez vue (...). C'est parce que j'aime bien venir ici (...).

Cleme : Non mais, c'est pas si souvent que ça, ce qui se passe maintenant c'est que les tantes ont seulement un problème ponctuel, parce que si non elles sont tout le temps les trois...

Ursula-GM : Oui mais...

Cleme : ... Et elles sont très ponctuelles...

Ursula-GM : Oui, elles sont ponctuelles, mais... Comme vous m'avez vue, je reste un peu... Mais après... Euh, c'est plus parce que la petite (...) après elle pleure quand je m'en vais... Et ça c'est pas bien. Alors c'est pour ça que parfois c'est mieux de la laisser à l'entrée et puis s'en aller (...).

* * *

Panchi : (...) Et aussi c'est que... On nous donne beaucoup de liberté...

Ursula-GM : C'est clair...

Panchi : ... Parce que par exemple, si l'on veut venir n'importe quand, pour être avec les enfants, pour voir ce qu'ils font, elles n'ont aucun souci...

Ursula-GM : Non, au contraire, pour elles c'est un appui, quand elles sont seules...

²¹¹ Ce père semble avoir compris que l'entretien faisait partie elle-même d'une certaine stratégie institutionnelle d'évaluation du programme.

Quelques interlocuteurs reviennent à plusieurs reprises sur des clarifications quant au sens et caractère des permanences : elles ne constituent pas une imposition, la demande explicite des responsables ne s'effectue qu'exceptionnellement. Il s'agit de mères qui, dans un sens différent des propos antérieures, soulignent la relative inutilité de la démarche par rapport à leur propre situation : « Le mien ne pleure pas, donc il n'est pas nécessaire que je reste ». La permanence serait perçue ici en tant que contrainte pour les mères dont la situation est différente de la leur.

D'autres propos mettent en question plus directement la pertinence de la participation sous le modèle de la permanence. Il existe certes la limitation objective relative au travail, qui empêche quelques uns de venir. Mais au-delà, l'avis de certains parents est que cette possibilité de participation doit être offerte par les responsables. Ce sont elles qui mieux connaissent « leur » espace et qui peuvent mieux évaluer la nécessité de ce type de collaboration. Agir de sa propre initiative constituerait une sorte d'impertinence, de maladresse pouvant être jugée comme le désir d'une surveillance exacerbée. Mettre ainsi en question l'autorité des éducatrices constituerait un « manque de respect » à éviter, compte tenu par ailleurs de l'importance de transmettre cette valeur – l'autorité – aux enfants. Dans cette approche, il est important d'agir toujours « poliment » à l'égard des responsables, notamment quand il s'agit de leur adresser des remarques critiques. Il est intéressant qu'une interviewée reconnaisse dans son discours la présence d'une représentation culturellement acquise :

Cleme : (...) Parce que finalement ce sont elles qui sont là dedans, et elles savent comment maîtriser la situation, alors si elles ressentent qu'elles ont besoin des parents, elles vont nous le dire (...). Mais si elles ne le ressentent pas, elles vont fonctionner... bien, parce qu'elles sont bien comme ça quoi (...). Je pense que se mêler comme ça... C'est un sujet délicat, au moins moi je pense que c'est quelque chose de culturel aussi... Parce que moi j'ai un concept, euh, de l'autorité (...). Ça veut dire que tu as une tendance à te placer par-dessous, dans le sens que l'on sait que les tantes sont à la tête de ce lieu, donc... il faut toujours les considérer. De la même façon que tu ne vas pas chez quelqu'un et tu commences à lui dire, « Tu sais, ça il faut le nettoyer comme ça... », ça serait un manque de respect, tu vois ? (...). Et de la même façon je dis à ma fille qu'il faut jamais prendre le contre pied de la tante (...), il faut qu'elle ait un concept d'autorité et que la tante, ce qu'elle dit, c'est ce qu'il faut faire ! (...). Et il faut également dire les choses toujours comme je voudrais qu'on me les dise, avec délicatesse.

* * *

Panchi : Moi par exemple, je n'ai... Ça ne m'est jamais venu à l'esprit de lui dire, genre, « La tante, est-ce que je vous aide, est-ce que vous voulez que je reste », j'sais pas pourquoi, parfois je pense que... que ça peut être comme... m'immiscer dans son espace, voilà... Qu'elle pourrait penser, « Ah, voilà, elle vient me surveiller »... Je pense qu'elle peut le prendre comme ça, j'sais pas (...).

Les propos précédents renvoient à une conception de la participation comme réponse à des besoins spécifiques de collaboration de la part des éducatrices. Ces besoins sont à satisfaire ou pas en fonction de *leurs* demandes, tout en refusant une appropriation pour ainsi dire inappropriée de leur rôle. Or, nous avons constaté précédemment comment les responsables tentent de favoriser un modèle non totalement opposé, mais différent. Elles apprécient certes le « respect » des parents concernant leur activité, ce qui ne veut pas dire pour autant qu'elles contestent leur présence quotidienne. Bien au contraire, elles essaient de l'encourager – ainsi que la libre initiative des parents – en tant que composante centrale du modèle pédagogique mis en place. Ces éléments nous montrent combien les différentes visions de la participation peuvent être contrastées entre parents et responsables. La définition de la situation (Thomas, 2002), en termes d'un décalage entre les différentes façons de la comprendre, peut constituer également un obstacle important au développement de dynamiques participatives²¹².

²¹² Une autre lecture de la question est toutefois possible, consistant à opposer deux postures. D'un côté, les parents qui cherchent à se justifier de leur relative absence, et de l'autre, ceux qui mettent en avant leur propre

Ce décalage est en effet évoqué parfois par les parents eux-mêmes, comme la reconnaissance soit d'une crainte d'agir de façon « déplacée », soit d'un « manque d'empathie » – ne pas avoir entendu ou bien compris l'invitation d'une responsable, ne pas avoir su se porter volontaire quand il aurait été peut-être convenable de le faire. Dans le même sens, quelques adultes soulignent leur perception d'une excessive charge de travail des éducatrices dans quelques moments et qu'il serait souhaitable de leur offrir plus d'aide – une grand-mère leur a même suggéré de prendre l'initiative concernant le sujet :

Panchi : (...) Ou peut-être que j'ai tort, peut-être qu'elle en serait ravie, qu'elle me dirait « D'accord, restez »... En fait elle m'a dit plusieurs fois... Je veux dire, elle m'a offert... Par exemple une fois j'étais avec l'autre [de ses enfants], qui est plus petit (...) et il fallait que je fasse une démarche mais il me fallait attendre, ça m'embêtait (...) d'attendre avec le petit dans la rue, donc elle m'a dit, « Mais vous pouvez rester ici avec lui, pas de souci (...), et si vous devez partir il peut rester ici un moment », mas moi... En fait elles disent toujours que l'on peut rester, mais moi ça m'embarrasse de dire par moi-même, « Je vais rester » (...). Ça ne veut pas dire que je me fiche d'elle, qu'elle soit seule, mais... J'sais pas, à ce moment je me dis que peut-être les autres [éducatrices] arriveront plus tard... Peut-être que ce n'est pas ce qu'il faut faire, mais... [rires].

* * *

Ursula-GM : En fait hier j'étais avec la tante [coordinatrice principale], les autres [éducatrices] n'y étaient pas (...), et je lui ai dit, « Il va falloir que vous demandiez de l'aide aux mamans » (...). Je pense que ce ne serait pas une mauvaise solution (...). En fait en ce qui me concerne il y aurait pas de souci (...), parce qu'en fait hier par exemple elle était quand même un peu débordée, je ne sais si vous [en s'adressant au chercheur] l'avez remarqué (...), alors je suis resté un peu plus (...).

* * *

Cleme : Je pense qu'on a jamais vu cette nécessité... Ou tout au moins, moi on m'a jamais dit, « Vous savez, en fait j'aurais besoin... que vous restiez un petit moment » (...). Mais moi j'aurais pas de souci, c'est un peu ce que vous disiez, comme l'autre jour que je suis venue et j'ai vu que la tante était toute seule et un peu débordée, et justement j'allais le proposer que s'il le fallait... Et juste en ce moment les autres tantes sont arrivées. Mais en fait moi non plus je ne lui ai jamais dit, « Ecoutez, si jamais il le faut je peux rester », je veux dire, c'est aussi un peu... notre faute aussi, je veux dire, de... trouver un bon milieu.

A un autre moment, les interviewés tentent précisément de trouver ce « bon milieu » entre les différentes dispositions et appréciations. Bien qu'elles ne demandent pas directement aux parents de « venir », les responsables attendent qu'ils soient « présents », qu'ils « soutiennent » tout ce qui concerne les activités de la structure. L'accomplissement de cet engagement, outre le fait d'avoir des conséquences positives directes pour le bien-être des enfants, renvoie à l'une des avantages principales du modèle de fonctionnement du projet : « C'est aussi un bénéfice pour les mamans parce qu'on nous permet (...) d'interagir avec les gosses (...), d'établir une communication, plus que dans d'autres lieux » (Cleme).

Dans un sens similaire, « s'impliquer » renvoie aussi à l'image d'une obligation par rapport à laquelle il faut « s'acquitter » auprès des éducatrices. Il s'agit de ne pas les « laisser tomber » dans la tâche éducative partagée, de coopérer à la réalisation d'une entreprise qui dans cette approche, implicitement, reste toutefois le devoir des responsables en premier lieu, et ensuite des parents par la voie de la collaboration : « C'est une façon d'être avec les enfants, à leurs côtés (...), mais aussi une façon de soutenir les tantes (...) pour qu'elles puissent réussir dans ce qu'elles veulent faire avec les mômes » (Panchi).

Cette collaboration représente en même temps un appui pour la validation du projet en tant qu'alternative non conventionnelle, qui fonctionne « sous un autre modèle ». L'engagement sous la forme d'un volontariat est l'une des composantes de ce modèle dont on souligne le

engagement et cherchent à justifier plutôt les responsables par rapport à un éventuel soupçon d'abus dans leurs demandes de collaboration.

caractère remarquable. Ce n'est donc pas seulement la réussite « des tantes » qui est en jeu, mais la viabilité et l'efficacité du programme en général : « Je pense que c'est aussi une façon de soutenir le programme (...), de démontrer qu'il est... viable quoi (...). Parce qu'actuellement... Seulement une des tantes reçoit un salaire (...), ça je trouve que c'est admirable, ça fait une très grande différence » (Cleme).

Cependant, vers la fin de l'entretien, une posture moins enthousiaste est mise en avant. On revient sur la critique d'une implication directe des parents dans des pratiques pédagogiques développées au sein de la structure. Dans cette approche, la participation dépend finalement des objectifs du projet. L'interviewée défend maintenant explicitement le maintien du *statu quo* concernant la participation. Ce qui n'empêche pas pour autant de reconnaître que cet avis peut répondre à une méconnaissance de certaines orientations de l'expérience. Quoi qu'il en soit, ses propos transmettent une certaine malaise concernant l'insinuation du caractère « nécessaire » de la participation parentale, tout ou moins en tant qu'implication directe dans le travail en salle :

Pablo : (...) Et comment ça pourrait mieux fonctionner, le projet ? Ou c'est bien comme ça ? Par rapport à la participation, par exemple... ? [bref silence].

Cleme : Non mais tu sais, je pense que ça dépend beaucoup de ce que l'on veut atteindre avec le projet, des fondements du projet. Parce que moi je comprends qu'il y a un apprentissage par le jeu et tout, mais... à part ça, on a jamais parlé d'une nécessité que les parents soient actifs dans le sens, par exemple, de venir ici ! (...). Pour moi c'est pas clair comment les parents pourraient être plus actifs dans le projet. Mais ça dépend beaucoup je pense de ce que l'on veut obtenir, et peut-être qu'en connaissant davantage le projet, eh, peut-être que ça serait différent.

6.3 La confrontation de pratiques et de postures comme possibilité d'apprentissage

En relation avec les enjeux relatifs à leur participation, la question des différences entre les pratiques des parents et celles des responsables a été posée. Une des premières remarques concerne l'un des seuls points jugés « négatifs » ou à améliorer dans le travail des éducatrices : le désordre qui règne dans la salle notamment en fin de journée, à l'heure de la sortie. Une des mères, tout en explicitant avec humour sa préoccupation sur l'influence de cette situation par rapport aux règles domestiques – « Je ne veux pas qu'il prenne ici de mauvaises habitudes...! » (Panchi) –, précise avoir fait aux responsables la suggestion de demander aux enfants eux-mêmes qu'ils rangent le matériel, ce qui a eu une réception favorable. D'autres participants acquiescent et le groupe semble d'accord sur le fait qu'il s'agit d'un aspect important puisqu'il concerne les valeurs à transmettre aux enfants : l'ordre, la responsabilité, le respect des autres, la solidarité :

Cleme : (...) Je trouve très bien ce que tu dis parce que finalement, ranger c'est une habitude (...), et il faut qu'ils acquièrent cette habitude là, parce que finalement, c'est quoi le concept que tu es en train de leur apprendre (...), alors moi aussi j'allais en parler avec la tante, parce que moi, ce qui me préoccupe c'est surtout le concept qui est derrière (...). Parce que finalement il faut qu'ils apprennent à être... euh, ordonnés (...). Qu'ils sachent que les tantes ne sont pas là pour ranger leur désordre quoi !

Panchi : Voilà.

Cleme : (...) Parce que je pense que c'est aussi une question du respect, d'amour, et comme ça et ben, ça se voit aussi à la maison !

Concernant le traitement affectif des responsables dans leurs rapports avec les enfants, et bien que ça soit une dimension largement appréciée, il y a eu pourtant quelques remarques soulignant ses éventuelles conséquences négatives : une accoutumance des enfants à être « trop gâtés » :

Emilia : Ici on la prend [sa fille] toujours dans les bras, et donc à la maison elle veut tout le temps qu'on fasse pareil ! On la gâte quoi ! Et moi je lui dis à la tante, « Ecoutez, ne la prenez plus dans les bras, parce qu'après elle ne veut que ça ! [rires et plaisanteries sur le sujet].

Pendant les journées d'observation, j'ai pu constater quelques moments où des parents manifestaient un évident désaccord par rapport à quelques détails. Un exemple concerne l'organisation des horaires, qui peut affecter négativement le déroulement du reste de la journée au foyer. Mon impression a été que le souci pratique des responsables l'emportait sur les remarques des parents – relevant d'un intérêt tout aussi pratique :

Notes de terrain, 19 mai 2010 : Avant de partir, on donne aux enfants des céréales avec du lait chocolaté. Il y a quelques jours, une mère avis fait le commentaire, « Zut alors, ça va être difficile qu'elle mange maintenant au déjeuner », chez elle. Mais apparemment on n'a pas trop tenu compte de la remarque. Une des responsables m'explique qu'il est plus facile pour elles de donner ce petit repas aux enfants avant qu'ils ne partent, pour ensuite pouvoir librement faire le ménage sans avoir à continuer avec les activités.

Les références aux propres apprentissages en tant que parents participant du projet, bien que moins développées que pour les parents d'autres structures, ne sont pas pour autant absentes. L'on trouve par exemple des remarques sur des techniques et des attitudes que l'on peut repérer chez les responsables et qui sont transposables au contexte domestique. Ce sont les propos du père participant, qui souligne également l'importance de maintenir une cohérence entre les deux modèles pédagogiques (au foyer et dans le lieu d'accueil) et de tenir compte des valeurs qui sont derrière les habitudes à développer chez les enfants. Tel qu'il est signalé par le parent lui-même, il s'agit d'avoir conscience de son propre apprentissage continu de la fonction parentale :

César : Moi ce qui m'intéresse... de ce qui font les tantes... Mon fils est très inquiet, alors pour moi c'est voir comment faire pour le tranquilliser un peu ! (...). Alors c'est là que je me sers parfois des méthodes des tantes... genre, « la chanson pour faire du silence », histoire de l'utiliser à la maison aussi ! [rires]. Donc ce sont des techniques dont on peut se servir à la maison aussi (...). Et tu pourrais très bien dire, « Je me fiche de ce que la tante lui apprend, finalement chez moi je suis le patron ». Mais moi... Je veux dire, tu n'arrêtes jamais d'apprendre, et moi maintenant je suis en train d'apprendre comment être papa avec mon enfant, et je remercie qu'il soit ici parce que je vois qu'il y a des valeurs qui m'intéressent moi aussi. Alors moi, je ne suis pas trop genre, « Bonjour la tante, je vais rester dix ou vingt minutes », non... Mais je me suis rendu compte qu'il y a des très bonnes valeurs qu'on essaie de transmettre pour qu'ils grandissent bien et pour que nous nous sentions rassurés (...).

Dans le même sens, la grand-mère participante évoque plus loin le fait d'avoir « appris la patience », l'exemple donné par l'éducatrice, dans son rapport avec sa petite fille :

Ursula-GM : Pour moi, le fait de voir les tantes interagir avec elle, c'est comme une thérapie. Oui parce que... moi j'ai très mauvais caractère, d'accord ? Et je suis terrible avec elle, mais... Euh, j'ai déjà appris beaucoup avec elles, je sais qu'un enfant... s'il est comme ça... c'est pas bien d'être agressif avec lui. En tout cas moi je la frappe pas, mais souvent, « Viens ici ! Calme-toi ! » (...). Alors je voyais que la tante, avec tous les enfants, je voyais sa patience, alors pourquoi je ne serais pas capable, avec une seule !

Une autre remarque renvoie au fait de se sentir plus attentif à la parole des enfants – bien qu'il n'y ait pas d'approfondissement sur les contenus de leurs expressions –, ainsi que d'avoir découvert l'importance des communications et des échanges entre pairs pour l'apprentissage des enfants :

Ursula-GM : Maintenant j'écoute davantage... ma petite fille. Quand elle pose des questions... Parce qu'elle demande tout ! Et maintenant elle parle beaucoup mieux (...). Et puis les autres la suivent, comme ils l'écoutent qu'elle parle bien, la diction et tout...

Panchi : Oui c'est vrai ça, que les enfants apprennent entre eux (...). Le mien par exemple, il a appris ici ... plein d'autres mots, pas des gros mots en tout cas [rires], mais en fait... A mieux s'exprimer, par exemple au lieu de « Donne-moi du pain », de dire, « Tu sais maman, j'ai faim, tu peux me donner du pain ? »... J'sais pas, le fait d'être avec d'autres enfants... son langage... Ça l'a beaucoup aidé.

On peut noter également la mise en avant de l'approche pédagogique particulière de l'expérience : l'apprentissage par le jeu, sa dynamique, sa richesse, la possibilité de développer ces apprentissages aussi bien au sein de la structure que dans l'espace domestique. C'est une dimension qui avait été déjà valorisée tout au début de l'entretien mais qui est souligné maintenant comme un élément dont on a fait une découverte progressive, no sans un degré de surprise et désarroi :

Pablo : Et vous en tant que parents, est-ce que vous pensez avoir appris quelque chose du contact avec les enfants... ou les tantes, ou l'expérience ? Ou avoir modifié quelque chose ? [Bref silence, quelques rires].

Panchi : Moi par exemple, dès le début ça m'a frappée le fait d'apprendre par le jeu. Parce que pour moi, le jeu c'était le jeu, et apprendre c'était apprendre, c'était des choses différentes (...). Alors quand on m'a dit ça, je me suis dis, « Bon ben, on verra ». Et ça marche quoi, il a appris pas mal des choses, donc ça m'a aidé moi aussi, euh, à lui apprendre des choses à la maison, mais plus... en jouant. Genre, j'sais pas, avec une chanson (...). Ou bien, ici j'ai appris que les enfants, euh, s'ennuient facilement si tu essaies de leur apprendre quelque chose, par exemple si tu leur dis, « Assieds-toi, fais ça »... Après cinq minutes ils veulent déjà autre chose. Alors que si tu les maintiens dans le jeu, ils s'amuse et c'est plus envisageable qu'ils apprennent quelque chose (...).

Pablo : D'accord... Au fait, cette affaire d'apprendre par le jeu, que c'était une orientation du projet, vous l'avez appris comment ?

Panchi : En fait un jour j'ai fait le commentaire à la tante, pas comme une critique, mais pour savoir... Parce que je lui demandais [à l'enfant], « T'as fais quoi aujourd'hui ? », et toujours c'était, « J'ai joué » [rires], alors... Et elle m'a expliqué quoi, mais moi je ne voulais pas lui dire, genre, « Comment est-ce possible qu'ils jouent toute la journée », non... juste pour savoir, et elle là m'a expliqué (...).

Chapitre VI :

La participation et les pratiques participatives.

Analyse transversale des discours issus des différentes structures.

Ce chapitre constitue un effort de montée en généralité théorique, à partir des cas analysés, sur la question de la participation parentale au sein des structures préscolaires. Bien que le contexte de référence immédiat soit celui des structures chiliennes ayant été qualifiées de moins conventionnelles, l'objectif est de dépasser ce cadre afin de proposer des pistes d'analyse pouvant s'appliquer au domaine de l'éducation préscolaire et de l'accueil de la petite enfance en général.

La tâche relève en partie d'un exercice de synthèse. Le chapitre précédent, destiné à la présentation des monographies, a déjà mis en avant plusieurs dimensions d'analyse. Celles-ci prennent la forme d'un ensemble de réflexions hétérogènes, construites davantage à partir de la réflexion *sur chacun des cas*, dans un souci de relative homogénéisation mais avec des éléments qui renvoient à des niveaux d'analyse différents. Ces éléments demandent à être articulés, mis en relation les uns avec les autres dans un effort pour rendre l'argumentation cohérente. Il s'agit dans ce sens d'aller vers l'essentiel de ce qui a été dit par les acteurs tant sur la participation en général que sur leurs pratiques participatives spécifiques. Il s'agit également d'identifier dans leurs discours les nuances, les principales variantes et les aspects jugés contradictoires ou ambivalents.

Au lieu d'une comparaison systématique des structures, j'ai privilégié une entrée thématique sur plusieurs dimensions avec d'éventuelles déclinaisons en fonction de cas particuliers. Mais comme déjà évoqué dans le Chapitre IV, il ne s'agit plus de se focaliser ici sur chaque singularité séparément, mais d'un effort pour raisonner *à partir* de ces cas et leurs contrastes. Dans ce schéma, le traitement de certains thèmes s'appuie sur des exemples ou des situations que je considère plus ou moins similaires entre les différentes structures. Pour d'autres thématiques, il s'agira d'un approfondissement sur un aspect particulier et d'un effort de généralisation à partir d'une seule situation. Quelques uns de ces exemples ont été considérés comme des situations uniques mais intéressantes. Leur caractère relativement archétypal, illustrant avec pertinence la situation analysée, leur confère une importance majeure et justifie une analyse approfondie. Ce qui n'empêche pas qu'ils puissent y avoir des similitudes avec une ou plusieurs situations issues des autres structures. Concernant ces ressemblances, je chercherais le cas échéant à rendre compte de leur diversité à partir du « type idéal » plus ou moins identifié. L'exercice me conduira éventuellement à faire abstraction de la complexité globale d'une structure déterminée, déjà présentée dans sa monographie, pour essayer de comprendre autrement l'un de ses aspects spécifiques et d'en dégager des clés d'interprétation.

Si l'écriture semble parfois avoir recours à la répétition d'idées, cette situation ne saurait pas être attribuée uniquement à la maladresse du chercheur. Si les distinctions analytiques sont incontournables, elles risquent cependant de nous faire oublier la complexité de la réalité, la superposition et simultanéité des situations, dont l'analyse demande parfois de présenter le même élément à plusieurs reprises mais avec des objectifs différents. C'est dire que mes différentes entrées ne cherchent autre chose que l'analyse du même sujet – la participation parentale – sous différents angles. Ou pour l'exprimer comme Brougère (2014), « les besoins d'écriture conduisent à séparer ce qui est lié, et j'invite le lecteur à ne pas l'oublier » (p. 161).

Tel que je l'avais évoqué précédemment, il s'agit également dans ce chapitre d'une reconsidération (Hamidi, 2012) ou d'une mise à l'épreuve (Garnier, 2010b) de certains outils théoriques employés. Ces outils correspondent pour l'essentiel à des notions issues du courant dit de l'apprentissage situé ou par participation. La rapide présentation de ces notions dans le Chapitre I avait pour but de mettre en question une vision sociopolitique restreinte de la participation comme droit à exercer ou pratique à favoriser. Il s'agissait de proposer à sa place une autre vision : celle de la participation comme expérience sociale inéluctable, relevant de l'inscription des acteurs dans le faire collectif d'un groupe. Il s'agit maintenant de mettre en relation ces propositions générales avec ce que l'on a pu trouver sur le terrain, en termes de modalités de participation développées au sein des structures d'accueil et des apprentissages pouvant en découler.

Il s'agit d'une part d'analyser, à l'instar de Billett (2008), la participation comme le résultat d'une relation variable entre l'engagement des personnes et l'*affordance* de la ou des situations offertes par le contexte, en l'occurrence par les structures d'accueil analysées. Un deuxième aspect, étroitement lié au précédent, tient à l'analyse des parcours participatifs des acteurs tant comme l'évolution pouvant s'effectuer *dans* une situation de participation périphérique légitime (Lave et Wenger, 1991), que comme celle susceptible de se déployer *au-delà* d'une telle situation, vers d'autres relevant d'une participation « pleine » dans les lieux d'accueil.

La théorie des communautés de pratique proposée par Lave et Wenger (1991) et développée par ce dernier (Wenger, 1998 et 2005) reçoit aussi une attention particulière de ma part. Non seulement en tant qu'outil adéquat pour l'analyse ponctuelle de certains aspects mais comme perspective générale pour l'examen de processus de participation, apprentissage et transformation identitaire des individus. A vrai dire, tout au long de mon travail de recherche je me suis demandé s'il était plausible, et dans quel sens, de concevoir les lieux d'accueil de la petite enfance comme des « communautés de pratique ». Si la pertinence de l'approche me semble en partie confirmée, quelques précisions sur lesquelles je reviendrais sont à souligner d'emblée.

La première d'entre elles, évoqué par Wenger (2008) lui-même, est que les entrées ou dimensions proposées pour rendre compte de l'existence d'une communauté de pratiques – la présence d'un engagement mutuel ou de relations mutuelles soutenues, d'un répertoire partagé de pratiques et d'une entreprise commune – constituent des éléments dont l'existence, loin d'être présumée, est à vérifier sur le terrain. La deuxième précision concerne une mise en garde déjà évoquée à propos des réticences qui peut provoquer l'emploi même de la notion de « communauté ». Tel que le fait remarquer Berry (2008), il s'agirait pour certains d'un des aspects les plus controversés de la théorie parce que suggérant l'idéalisation des réalités et des contextes auxquels on fait référence. Il est dans ce sens important d'insister sur le caractère non nécessairement « positif » ou vertueux des processus d'apprentissage qui se développent au sein des communautés de pratiques (Wenger, 2005, p.241), ainsi que sur la conflictualité qui semble inhérente à nombre de processus de négociation de sens dans ces espaces.

Finalement, insister sur le fait dans l'approche de Wenger (2008), les communautés de pratiques ne se correspondent jamais de façon absolue avec les frontières des organisations ou des institutions dans lesquelles elles s'insèrent (p.178). Est-il possible de voir émerger non une mais plusieurs communautés de pratique au sein d'un lieu d'accueil pour la petite enfance ? Ou il s'agit d'une seule communauté, d'une seule entreprise partagée abordée différemment dans différents domaines ? Permettant le développement de parcours d'apprentissage divers, les modalités de participation développées au sein de ces espaces de pratique entrelacés ne semblent pas sans connexion.

Le chapitre est divisé en deux sections. La première (A) concerne les principales orientations discursives sur la participation parentale dans les structures analysées, ainsi que divers facteurs contextuels pouvant avoir une influence sur le développement de logiques participatives dans ces lieux d'accueil. Il s'agit ensuite, dans la seconde section (B), d'examiner en profondeur les modalités concrètes de participation qui s'offrent aux adultes intervenants, comment sont-elles négociées, les atouts que les acteurs leur attribuent mais aussi leurs limites. Il importe également d'évaluer la relation entre différents espaces de participation, l'articulation de différentes modalités à partir d'une orientation de base ou modèle participatif globale sous-jacent, ainsi que les apprentissages réalisés par les adultes à partir de ces pratiques participatives.

A. Discours participatifs et éléments de contexte

Au-delà de la variété de modalités de participation repérées dans les structures analysées, c'est la complexité du discours sur le sujet qui émerge comme un premier constat fondamental. D'après les propos de nombre d'interviewés, la participation parentale est loin de constituer une question arrêtée, définie d'une fois pour toutes. Des notions intuitives et fort polysémiques – « ouverture », « travail avec les familles », « implication », « engagement », « formation et soutien aux parents » – émergent durant les premiers moments de quelques entretiens. La pluralité des significations avancées et des enjeux associés mettent en évidence la difficulté pour délimiter le sujet. Diverses allusions mixent « niveaux » et « modalités » de participation, évoquant ses contradictions et ses risques, rappelant en même temps les valeurs ancrées dans la culture des lieux.

La question de la participation de la part des acteurs relève non seulement d'un récit référentiel revoyant à la description de pratiques, mais également d'un discours éthique et politique que certaines structures ne cessent pas de mettre en avant. C'est dire qu'outre les références à des modalités participatives concrètes, les acteurs s'intéressent également au sens et aux finalités de la participation. Non seulement d'une « participation parentale » dans le lieu d'accueil, mais aussi de *la* participation en générale en tant que pratique dont l'exercice est à encourager. L'on retrouve ici effectivement la prégnance d'une approche sociopolitique sur la participation (cf. Chapitre I). Rendre compte des variantes discursives sur la participation est essentiel pour mettre en lumière, plus loin, les logiques participatives globales mises en place, les domaines ou espaces de participation plus ou moins ouverts, les modalités de participation qui semblent davantage favorisées, leurs effets et paradoxes.

1. La participation, dynamique implicite ou pratique à encourager ?

Outre la référence transversale à l'« ouverture » des lieux d'accueil, une idée générale présente notamment chez les éducatrices est celle du caractère processuel et diversifié de la participation. Contre l'image d'une participation pouvant se décréter, se planifier, voire s'évaluer dans tous ces dimensions et détails, l'on évoque fréquemment le développement d'une dynamique nécessitant une connaissance progressive du lieu et des personnes et qui dépend fortement de la diversité des configurations familiales. Les exigences de participation explicitées par certains des interviewés, se présentant sous la forme de l'établissement de compromis plus ou moins formels, ne semblent pas pouvoir se formuler sans tenir compte de ces éléments.

Toutes les structures soulignent l'importance de « l'implication », la « présence » et la « collaboration » des parents pour le fonctionnement des centres. Des discours comme celui de Victoria, la directrice du JE « Illimani », situent ces éléments non seulement en relation avec l'approche pédagogique adoptée, mais plus largement comme l'une des ses composantes essentielles. Cette vision est en lien avec le constat, moins visible chez d'autres responsables, du caractère largement implicite des processus participatifs. Au lieu de constituer une fin en soi, un « état » plus élevé auquel parvenir, cette approche érige la participation en tant que condition de possibilité du fonctionnement du centre. Un degré minimal d'implication parentale est toujours présent, toujours nécessaire non seulement pour le « bon » fonctionnement du centre, mais pour son fonctionnement tout court. Si nombre de processus participatifs deviennent dans ce sens implicites parce que routiniers, c'est-à-dire agencés tacitement dans la quotidienneté du lieu d'accueil (Rogoff et alli, 2007), ce n'est pas pour

autant qu'ils relèvent moins que d'autres de la participation des acteurs, dans le sens de s'inscrire dans un faire collectif (Wenger, 2005).

Si cette inscription prend des formes différentes, il y a une vision qui relève notamment de l'intérêt de permettre à tous de participer « à la vie » des structures et notamment de prendre part aux activités en contact avec les enfants, au-delà d'une participation purement représentative exclusive à quelques uns. C'est là que la participation semble déployer, pour quelques acteurs, ses potentialités les plus intéressantes, puisqu'il s'agit de rendre visible et tangible, évident, le rôle éducatif des parents. Or se montrer « ouvert » à leur implication veut dire les respecter, mettre en valeur et visibiliser leurs savoirs. C'est dire que l'encouragement de la participation suppose l'affichage d'une disposition, l'adoption d'une posture spécifique.

Mais d'autres visions sont également présentes chez les éducatrices des structures analysées, parfois de façon complémentaire, parfois contradictoire. Certaines formes de participation, notamment celles qui relèvent de l'initiative des parents ou qui renvoient aux processus de prise de décisions susceptibles de faire l'objet d'une intervention de leur part, sont identifiées en tant que formes « vraies », « pures » ou encore « réelles » de participation. Nous ne pouvons que constater à ce sujet le poids d'un schéma interprétatif *politique* sur la notion, tel qu'il a été présenté dans le Chapitre I. Il s'agit d'une considération de la participation en tant qu'exercice d'une forme de démocratie citoyenne dont les valeurs – *empowerment*, solidarité, autogestion – sont constamment mises en avant. Le rappel systématique d'un travail de *prise de conscience* à encourager chez les parents est dans ce sens à souligner. Cette prise de conscience concerne non seulement les processus de développement de l'enfant mais plus largement le caractère souhaitable, voire nécessaire de la participation parentale. L'absence d'un tel mouvement réflexif ainsi que d'une attitude de collaboration effective est par ailleurs critiquée de façon plus ou moins explicite, notamment de la part de parents qui en font une autoévaluation positive.

On touche ici à un dilemme qui me semble récurrent dans le monde associatif local. Ce dilemme s'exprime à travers un discours critique sur la participation communautaire. Selon ce discours, la mise en place de dispositifs participatifs se heurte précisément au manque de prise de conscience des personnes concernées concernant leurs droits mais aussi leurs *devoirs*, tel que l'évoque explicitement la directrice du JE « Niño Jesús ». Ces facteurs conduisent à leur tour à concevoir le manque de participation comme manque *d'engagement*, et aux experts et décideurs – en l'occurrence, les professionnels de la petite enfance – à promouvoir une posture générale consistant à « faire à la place des gens », précisément parce qu'ils ne sont pas habitués à « participer », dans le sens d'une mise en exercice de leurs droits et devoirs.

Au-delà de la prise en compte récurrente de la diversité de configurations familiales et des différentes « façons de participer » des acteurs, l'approche que l'on vient d'évoquer est aussi solidaire d'un schéma qui distingue plusieurs *niveaux* de participation. Ce qui suggère l'idée de modalités plus « élevées » que d'autres, la forme la plus « pure » consistant à s'investir dans les processus de prise de décisions qui concernent la structure. L'approche est également cohérente avec une vision *finaliste* de la participation, observable notamment chez les éducatrices des JE du réseau CEC. Ceci dans le sens d'une démarche dont l'intérêt essentiel réside dans la visée ou finalité éducative pouvant lui être associée. La supériorité des compétences expertes est souvent relevée dans la définition de cette visée et de ses limites.

La prise en compte de la participation oscille ainsi entre deux pôles. D'une part le constat d'une dynamique implicite et incontournable, toujours présente et nécessaire au fonctionnement des centres. Et d'autre part, la mise en avant de certains espaces ou de certaines expressions de la participation qu'il convient d'encourager parce que considérées comme plus élevées, plus « positives », plus en accord avec les orientations théoriques ou

idéologiques que les lieux d'accueil semblent développer. Des orientations qui ne sont pas sans lien avec le contexte culturel et historique des structures.

2. Le poids de l'histoire et l'influence du contexte

Si l'on partage l'idée qu'« une institution ne peut jamais être comprise sans saisir ses relations avec son environnement », et plus précisément que « le *care* des jeunes enfants est une construction historique, politique et sociale » (Humblet et Vandebroek, 2007, p.189), la considération du contexte dans lequel les structures analysées sont immergées et se développent ne peut pas être laissée de côté. Le poids d'une histoire et d'une culture relativement partagée est aussi à prendre en compte. Ces éléments nous permettent de mieux comprendre l'ancrage d'un discours participationniste dans certains lieux d'accueil et de saisir les particularités des dynamiques participatives développées. Parce que si la dimension politique de l'organisation du secteur préscolaire n'est pas indépendante d'une culture ou sous-culture spécifique (Brogère et Rayna, 2000), il en va de même en ce qui concerne la micro-organisation locale-communautaire d'un préscolaire « non conventionnel ».

Il s'agit de comprendre qu'il n'y a pas *une* idéologie sur la participation parentale (Camus et alli, 2012), mais plusieurs. Comme pour l'éducation préscolaire dans son ensemble, la dominance de certains modèles ou orientations sur ce que la participation *est* ou *devrait* être est toujours interpellée et adaptée en fonction de logiques de fonctionnement locales. Si nos structures s'approprient les éléments d'un discours sur la participation qui semble hégémonique au moins dans le contexte latino-américain – l'importance d'une « visée éducative » dans la mise en place de dispositifs de participation, la primauté des définitions expertes à ce sujet, la valeur accordée aux instances de participation délibérative ou décisionnelle –, elles convoquent et mobilisent en même temps des éléments qui sont propres au contexte sociohistorique proche. Si dans les institutions de la petite enfance les pratiques pédagogiques et de soin à l'égard des enfants reposent toujours sur des valeurs situées (Tobin, Wu et Davidson, 1989 ; Brogère et Rayna, 2000 ; Brogère, 2002), les pratiques participatives développées avec ou auprès des parents ne peuvent pas suivre un chemin différent. Plus encore si toutes ces pratiques reposent sur des visions parfois fortes contrastées que l'on a de l'enfance, des expertises professionnelles, de la famille et de la parentalité. Bref, contre l'idée qu'il serait possible d'uniformiser, voire de décréter le même type de participation parentale comme applicable ou souhaitable pour tout type de lieu d'accueil, les différents contextes locaux ne cessent de redéfinir leurs pratiques en fonction de valeurs locales.

Ce sont ces valeurs et ces logiques locales que je vais essayer maintenant d'identifier ou tout au moins d'esquisser. Au-delà de quelques éléments spécifiques déjà présentés dans les monographies, il s'agit maintenant d'approfondir les aspects transversaux.

2.1 L'ancrage populaire des structures

Ainsi que je l'ai déjà indiqué, toutes les structures analysées se situent dans des quartiers et des communes urbaines ou semi-rurales relativement pauvres, vivant ou ayant vécu dans le passé un accès limité à des services fondamentaux. Il faut tenir compte ici de l'importante ségrégation urbaine de la ville de Santiago (Sabatini et alli, 2001), du haut niveau de centralisme du pays (Waissbluth et alli, 2007) et des différences qui en résultent concernant

l'accès aux services sociaux, culturels et de loisir²¹³. En fonction de ces éléments, ces communes regroupent des populations faisant partie de la grande majorité qui reste, encore aujourd'hui, relativement privée des bénéfices promis par le développement économique et par la modernisation de la société chilienne (PNUD, 1998 ; Moulian, 1997 ; Ferreiro, 2012).

En ce sens, les contextes dans lesquels les expériences analysées naissent et se développent correspondent, certes avec des nuances mais très largement, à ce que la littérature qualifie fréquemment de monde ou de culture « populaire »²¹⁴. D'où l'intérêt de noter certaines dynamiques socioculturelles et politiques qui se développent au sein ou en étroite contact avec le monde populaire durant les dernières décennies au Chili, et qui contribuent à rendre compte de l'approche participative développée par les structures préscolaires analysées.

Un premier élément tient aux dynamiques d'action et d'organisation sociopolitique des *poblaciones*²¹⁵ chiliennes. A partir des années 50, diverses configurations d'organisation populaire locale ou communautaire sont apparues au Chili comme des réponses à des situations de précarité dans un contexte de grande pauvreté. Ces actions concernaient notamment les problèmes d'accès au logement durant une époque de fort exode rural (Garcés, 2002), mais aussi le manque d'offre ou l'insuffisance de divers types de services de promotion ou de protection de droits sociaux (Hardy, 1987). Il pouvait s'agir également de l'intention de faire face de façon collective aux urgences liées à la paupérisation quant aux conditions de subsistance les plus élémentaires, comme l'alimentation (Hardy, 1986)²¹⁶.

Pour Cornejo et alli (2007), ce champ du local-communautaire aurait constitué, notamment durant les années 80, un important espace de résistance politique et de lutte pour la démocratie. Des auteurs comme Espinoza (1988) et Garcés (2002) relèvent la figure du *poblador* et la nouvelle forme de subjectivité qu'il incarne. Une subjectivité née en particulier d'une série de nouvelles pratiques d'auto-construction et d'urbanisation périphérique, exprimée dans la prolifération des *campamentos* et notamment dans le phénomène des *tomas de terreno*. Pour Palma (1998), la participation à ce genre d'initiatives provoque chez les acteurs concernés une modification profonde et durable de leurs attitudes et prédispositions à agir dans le domaine du public.

Le champ du local-communautaire connaît ensuite un déclin (Cornejo et alli, 2007). Il y a à partir des années 90 des conditions peu favorables au renforcement des « mouvement territoriaux » (p.28). Le rapport établi par l'Etat et les dirigeants politiques avec ces mouvements s'affaiblit. En conséquence, les secteurs populaires dans leur ensemble restent éloignés des instances résolutive qui avaient jadis servi à l'expression directe de leurs

²¹³ Plus largement, ces éléments rendent compte d'un accès fort différencié aux possibilités de « développement humain » dans les différentes communes de la ville. Voir à ce sujet une représentation graphique des différences spatiales pouvant être appréciées pour cet indicateur, dans :

<http://commons.wikimedia.org/wiki/File:SantiagoIDHcomunas.png> (site consulté le 11 août 2014).

²¹⁴ La justification de l'emploi de cette catégorie, les variantes en termes de la constitution d'une culture populaire, voire d'un « sujet » populaire et ses projections politiques sous la forme de mouvements sociaux dans le contexte chilien, nécessiterait une importante analyse historique qui dépasse largement les objectifs de cette recherche. Voir à ce sujet notamment Salazar (2012), Salazar et Pinto (1999b), Garcés (2002) et Garcés et alli (2004).

²¹⁵ Toujours d'actualité, le terme *poblador*, « celui qui peuple », désigne les habitants des *poblaciones* chiliennes, les quartiers urbains ou semi-ruraux pauvres mais non nécessairement périphériques dans le sens spatial du terme. Le terme proche de *campamento* – pouvant renvoyer à la notion de « bidonville » en français – est souvent utilisé pour désigner une situation de précarité accrue, notamment dans les *poblaciones* les plus jeunes ou en cours de construction et dont les logements, constitués pour la plupart de matériel léger, sont issus d'occupations illégales de terrain – les *tomas de terreno* (Garcés, 2002 ; Espinoza, 1988).

²¹⁶ Comme déjà évoqué dans le Chapitre I, des auteurs comme Palma (1998) relèvent le rôle des ONG dans le développement de ces alternatives locales de collaboration et d'organisation, notamment à partir de méthodes inspirées de l'éducation populaire.

demandes. Plus largement, des auteurs comme Moulian (1997) ont analysé le processus de démobilisation de la société civile chilienne sous le poids d'un modèle néolibéral axé sur la réussite individuelle et qui est repris par les gouvernements démocratiques. Quelques uns évoquent cette transition comme un facteur qui rendrait compte de la baisse de la volonté participative des individus (Rebellato, 1999 ; Avendaño, 2004).

La compilation d'expériences du réseau de Centres d'éducation communautaire (CEC, 2006), auquel appartiennent les jardins d'enfants analysés dans cette recherche, témoigne aussi de cette dynamique. Cette compilation situe l'essor de ce genre d'expériences précisément entre les années 70 et 80, au sein d'initiatives associatives populaires conduites notamment par des femmes *pobladoras* et ayant pour but, entre autres, la mise en place d'alternatives d'accueil de jeunes enfants leur permettant d'accéder au monde du travail. Des nombreux « jardins d'enfants populaires » voient ainsi le jour au cœur des *poblaciones* et des *campamentos*. Tel que le présente dans son récit la directrice du JE « Illimani », le document du réseau CEC (2006) insiste sur la présence de processus éducatifs intimement liés, dès leur début, aux *tomas de terreno* et à d'autres expériences d'association et de lutte populaire.

Pour nombre des centres du réseau CEC, l'articulation des projets éducatifs commence juste après le retour à la démocratie, quand les potentialités associatives de la société civile semblaient encore présentes, fortes, prometteuses. Si un sentiment de nostalgie apparaît parfois dans le discours, regrettant le relatif affaiblissement d'une sorte de disposition participative des familles impliquées – voir par exemple la monographie du JE « Alicura » –, l'on trouve toujours l'évocation d'une volonté de favoriser le « pouvoir d'agir » autonome, *l'empowerment* des habitants, comme un objectif important à long terme. Plus largement, dans quelques structures analysées, les propos des parents viennent aussi témoigner d'une forme d'idéologie de l'action collective (Sabatini, 1995) toujours présente en milieu populaire. Ces éléments sont en cohérence avec les postulats de la dite « éducation populaire », approche que ce réseau semble partager (CEC, 2006)²¹⁷. De même en ce qui concerne le développement de projets sans approche prédéterminée, mais construit au contraire à partir du dialogue avec les populations concernées.

Les éléments que l'on vient d'évoquer constituent les traits d'un ancrage populaire à la fois culturel et sociopolitique pour les structures analysées. Si ces traits sont repérables à partir de l'observation de formes d'action strictement laïques ou non confessionnelles, le monde religieux semble aussi contribuer à la configuration du monde populaire chilien et, plus précisément, à l'émergence de certaines orientations fortes présentes dans les lieux d'accueil étudiés.

2.2 L'influence du catholicisme dans son versant populaire

Outre le rôle des ONG laïques, la compilation d'expériences du réseau CEC (2006) rend compte également de l'implication d'acteurs du monde ecclésial populaire, appartenant notamment à l'église catholique. Bien que l'intensité et la durabilité de cette collaboration serait à évaluer plus exhaustivement²¹⁸, elle est présente également dans les récits des acteurs

²¹⁷ Si ces orientations semblent moins nettes pour les projets PMI, elles ne sont pas pour autant absentes. Le rôle du PIIIE, organisation à l'origine du programme, est dans ce sens à relever. Comme je l'ai évoqué dans le Chapitre IV, il s'agit d'un centre de recherche développant des initiatives éducatives inspirées des principes de l'éducation populaire et de la recherche-action participative (PIIE, 2009). On peut souligner l'importance de cette ONG ainsi que d'autres semblables dans le développement, durant les années de la dictature chilienne, de visions éducatives « alternatives » dans le pays (Peralta, 2012).

²¹⁸ Outre les cas présentés dans les monographies, le plus ancien des centres constituant actuellement le réseau CEC voit le jour en 1970 dans *La Victoria*, l'une des plus emblématiques *poblaciones* chiliennes. Il s'est agi de

interviewés, notamment les professionnelles des JE communautaires visités. Au-delà d'apports ponctuels de la part de ces institutions, les témoignages recueillis parlent d'une importante composante spirituelle et religieuse faisant partie des principes éducatifs des structures d'accueil. Tout en se réclamant d'un christianisme œcuménique, ouvert à la manifestation de la diversité religieuse, la primauté d'une orientation catholique ne semble pas contestable. De façon plus ou moins explicite, la présence de cette identification confessionnelle est affichée et justifiée par les éducatrices.

L'influence du catholicisme dans la culture chilienne et latino-américaine fait l'objet de débats (Morandé, 1984 ; Larraín, 2001), mais elle reste de mon point de vue difficilement négligeable. Aussi la présence de l'église catholique dans la sphère éducative est importante, et ceci à tous les niveaux d'un système par ailleurs fortement marqué par le contraste entre le public et le privé. Une autre étude serait nécessaire pour rendre compte en profondeur du poids de cette institution sur la ou les « cultures préscolaires » (Brougère et Rayna, 2010) présentes au Chili. Mais en ce qui concerne le monde populaire, contexte des jardins d'enfants du réseau CEC, le lien semble évident. Pourquoi ce rapprochement entre ce genre d'initiatives, issues d'un contexte fortement marqué par des stratégies de résistance et de lutte sociale, et une institution qui ne présente pour beaucoup que des traits réactionnaires ?

Le catholicisme latino-américain, non seulement du point de vue des pratiques strictement religieuses mais aussi dans ses expressions institutionnelles sociales et éducatives, se comprendrait mal comme un tout uniforme. Au-delà du poids du versant conservateur, pouvant être associé au maintien des privilèges des élites (Mönckeberg, 2003) et à la reproduction de configurations sociales inégalitaires, l'influence dans le monde populaire de courants tels que la *Théologie de la libération* (Gutiérrez, 1999) est à prendre en compte. Faisant l'objet de fortes critiques en raison de sa proximité et réinterprétation des idées marxistes, ce courant prône, vers la fin des années 60, l'engagement sociopolitique des catholiques dans diverses actions à caractère réformiste, voire révolutionnaire. L'apologie d'une « option préférentielle pour les pauvres », la prise de conscience relative aux mécanismes d'oppression du prolétariat et la nécessité d'une « action historique » cohérente avec ces principes, sont parmi ses postulats fondamentaux.

Un peu partout en Amérique Latine, les partisans de ce courant de pensée théologique devenue ferment d'un mouvement sociopolitique – par exemple sous la forme des « Chrétiens pour le socialisme » (Amorós, 2005) – ont notamment favorisé l'établissement de « Communautés ecclésiales de base », les CEB. Se réclamant héritières de l'esprit des premières communautés chrétiennes, la conformation de ces groupes de croyants a notamment été encouragée en milieu populaire (Aldunate et alli, 2000 ; Fernández, 1996 ; Amorós, 2005). Un effort pour ainsi dire de reconstruction participative des structures de l'église catholique faisait vraisemblablement partie de l'esprit qui animait la démarche.

Comme déjà évoqué, deux jardins d'enfants du réseau CEC, « Alicura » et « Illimani », commencent à se développer à partir d'expériences de rencontre entre groupes d'étudiants universitaires et de *pobladores*, dans deux communes différentes de Santiago. Mais un élément qui avait été omis parce que jugé purement anecdotique dans la présentation de ces structures, mérite au présent d'être explicité. Il s'avère que les deux directrices de ces JE, ainsi que d'autres collaborateurs faisant partie des groupes fondateurs des structures, participaient à l'époque d'une organisation regroupant des étudiants universitaires catholiques. Ces groupes maintenaient des liens avec des religieux proches du mouvement de la Théologie de la libération, qui promouvaient entre autres le maintien de CEB dans leurs

l'initiative d'un prêtre catholique cherchant à offrir un mode d'accueil pour les enfants des familles appartenant au groupe d'alcooliques anonymes de sa paroisse (CEC, 2006, p.12).

quartiers. Après le travail de terrain et les réflexions que je viens de présenter, il ne semble pas sans intérêt de constater que les premiers rapprochements entre « ces deux mondes, le monde universitaire et le monde populaire », pour reprendre les propos de l'une des directrices, a été fait dans une approche certes « sociale », mais aussi en partie religieuse. Intéressées en principe par le mode de fonctionnement de ces communautés religieuses – les CEB – et leurs particularités en terme d'un vécu « différent » du catholicisme, ces jeunes étudiantes devenues avec le temps directrices de jardins d'enfants ont découvert par la suite, au contact des populations locales, d'autres possibilités d'action et collaboration.

3. L'importance des composantes « personnelles » ou biographiques

Pour rendre compte des particularités des expériences analysées, les récits de quelques histoires personnelles semblent avoir autant de poids que la considération d'un contexte plus large. D'autant plus que nombre de ces histoires exhibent des traits en grande partie identiques, dont le repérage peut rendre possible un examen plus étendu de la question, au-delà de simples constatations anecdotiques.

Dans les entretiens, nombre de parents – notamment des mères – se rapportent fréquemment à leurs expériences préalables en matière d'accueil institutionnel de leurs enfants. Ce sont souvent des expériences qualifiées de négatives, en raison de situations de maltraitance des enfants ou de manque de communication avec les lieux d'accueil. D'autres évoquent un sentiment récurrent de souffrance et d'impuissance devant les difficultés d'apprentissages, voire les « troubles » ou retards développementaux de leurs enfants, ou encore face à la difficulté à trouver un mode de garde adapté tant à leurs besoins qu'à leurs possibilités financières. Des références sont aussi faites à la vie dite privée – la vie de couple, les enjeux de l'organisation familiale, l'éducation domestique des enfants – ou à d'autres domaines de la vie sociale, comme le travail et le chômage. Pour nombre de ces interviewés, la plupart de ces références sont formulées de façon critique.

D'où peut-être la force avec laquelle plusieurs femmes expriment leur reconnaissance, leur sentiment de gratitude envers les lieux d'accueil. La fréquentation de l'enfant semble être vécue dans certains cas comme une expérience inattendue, presque imméritée, de respect des droits : le droit des enfants à être accueillis et éduqués en milieu formel et collectif, mais aussi le droit des parents à être eux aussi accueillis et soutenus dans leur rôle. Une expérience qui par ailleurs, tenant compte des récits de ces femmes, pourrait bien être qualifiée d'inhabituelle dans le système préscolaire chilien, sans cesse identifié comme marchand, renfermé sur lui, peu soucieux des besoins des familles. Au-delà des singularités propres à chacun des parents et des éventuels biais dans la configuration des groupes d'interviewés, la transversalité de cette reconnaissance nous suggère une explication à la forte adhésion que certaines de ces structures semblent générer chez leurs membres. Pour nombre des parents rencontrés, ces structures sont apparues comme véritables « bouées de sauvetage » dans le cadre d'un contexte hostile²¹⁹.

Il est à noter cependant que le récit « de souffrance » de quelques parents, en relation avec leur expérience personnelle ou celle d'autrui, peut être nuancé de la part de leurs propres pairs. Pour certains parents, les diverses situations de pauvreté – de vulnérabilité ou de précarité – qui les affectent déterminent en grande partie leurs niveaux d'engagement et donc de participation ; mais jusqu'à quel point ? La question devient majeure par exemple pour les

²¹⁹ Une exception est celle du groupe de parents du JE « Alicura », qui semblent pour la plupart appartenir à des milieux sociaux plus favorisés et dont les parcours précédents semblent moins difficiles en termes de l'exercice de droits sociaux et de protection des enfants et des familles.

parents interviewés au JE « Niño Jesús ». Ce groupe souligne son engagement et son identification avec le projet éducatif de la structure et avance des critiques concernant les parents « désengagés ». Mais comment rendre compte des différences entre des parents également « pauvres » mais inégalement participatifs ? Comment comprendre le « manque » de participation chez certains ? Comment comprendre ce manque autrement, en particulier quand des postures divergentes concernant les contraintes à la participation émergent au sein du groupe lui-même ? Le compromis trouvé, aussi transitoire et inachevé soit-il, renvoie à ce qu'il y a de commun dans leur parcours antérieur, et qui renforce l'image d'un groupe avec une identité partagée : « Nous avons toutes une histoire... de lutte derrière nous » (Laura, mère au JE « Niño Jesús »).

Du côté des éducatrices, l'implication personnelle de plusieurs d'entre elles est à relever. On aura noté dans les monographies l'importance de retracer les parcours précédents des responsables afin de bien rendre compte des origines et caractéristiques des structures. C'est le cas des directrices arrivées aux communautés locales en tant qu'étudiantes universitaires et témoignant d'un important engagement. C'est aussi la situation des responsables des projets PMI, s'étant impliquées dans une tâche ne relevant pas de leurs intérêts ou activités précédentes – une secrétaire, plusieurs femmes au foyer. Devant une situation jugée intéressante de par les défis, les potentialités mais aussi les injustices et inégalités qu'elle relevait, elles découvrent un métier, une « vocation », et s'y engagent.

Pour nombre de responsables principales, directrices et/ou coordinatrices, le modèle de « travail communautaire participatif » développé répond à leur propre vision préalable sur l'enfance, le bien-être des enfants, le sens de l'éducation préscolaire. L'engagement englobe parfois leurs propres conditions de vie et familles. Leur vocation, « sacrifice » et « croyance » sont des éléments présentés comme le fondement du travail développé. Etant perçus comme partagés par les autres membres de leurs équipes, ces éléments renforcent l'image d'une forte composante identitaire à l'origine de quelques expériences.

Les facteurs qui déterminent la configuration de ces dispositions, de ces postures, ne sauraient pas se comprendre de façon uniforme. Certes, la position d'une étudiante universitaire qui provient d'un autre contexte, qui démarre son parcours professionnelle en disposant d'un niveau bien plus élevé de capital culturel, économique et social, ne peut pas être identique à celle d'une mère de famille sans emploi qui, en raison des carences qui influent quotidiennement sur sa qualité de vie et celle de ses proches, s'implique dans un travail d'accueil de la petite enfance. Les rapports de pouvoir jouent un rôle dans la rencontre de ces deux mondes, comme le reconnaît par exemple Ofelia, responsable du PMI « Puertas Abiertas ». Il s'agit plus largement d'une asymétrie en ce qui concerne les visions globales sur le monde, ses urgences et ses défis. Mais ces visions se rencontrent, se découvrent, dialoguent dans le cadre d'un engagement commun. Tout en rappelant que ses anciennes guides étaient « des filles à papa venues d'ailleurs », cette même coordinatrice reconnaît et célèbre leur implication. Et de la même façon, la directrice d'« Illimani » souligne comme l'un de ses principaux apprentissages, le fait de découvrir la vie des habitants du quartier, et plus largement des déshérités de la société.

Comme il a déjà été suggéré dans le Chapitre I, l'engagement des acteurs me semble être trop souvent présenté comme le seul facteur explicatif de leur participation. Ceci au détriment des *affordances* des situations (Billett, 2008), des « prises » qu'elles offrent aux individus pour (re)donner du sens à leurs actions²²⁰. Or admettre le poids de cette vision hégémonique sur l'engagement ne veut pas dire qu'on ne la prend pas en compte. Pour le dire autrement, la

²²⁰ Comme le souligne Billett (2008), c'est la relation dynamique des deux dimensions qui détermine les variantes des logiques participatives développées.

considération des *affordances* – que je traiterais plus loin dans ce texte de façon transversale – ne doit pas nous faire oublier le poids des engagements des acteurs, relevé avec force dans les entretiens.

Si l'analyse de l'engagement des acteurs à partir de leur discours présente des limites, notamment la difficulté d'avancer des autoévaluations plus critiques, elle offre en même temps d'intéressantes possibilités. Elle nous permet en particulier de rendre compte de l'établissement d'entreprises communes (Wenger, 2005), autour d'objectifs partagés, par des personnes diverses dont les parcours sont parfois fort contrastés. Une dynamique qui témoigne plus largement de la rencontre de « mondes » ou de domaines qui dépassent le strict cadre de l'éducation et de l'accueil préscolaire des enfants.

4. L'« approche communautaire » : plusieurs dimensions

La considération de la communauté locale en tant qu'espace de vie partagé, voire groupe d'appartenance des différents acteurs, familles et éducatrices, est centrale dans toutes les structures analysées. Plusieurs interviewés, notamment les éducatrices professionnelles, parlent explicitement d'une « approche communautaire » qui oriente et donne du sens au travail développé, qu'il soit de l'ordre du *care*, de la pédagogie ou de l'action locale au-delà des démarches traditionnellement associées à l'*educare* des enfants.

Plus qu'un simple élément de contexte, aidant à mieux comprendre l'histoire et le développement des structures, la communauté locale constitue la base matérielle et culturelle, le repère préalable irremplaçable qui donne du sens aux expériences. Non seulement cet élément est relevé par les documents qui présentent la conception théorique et les orientations de base des différents lieux d'accueil (JUNJI, 2008 ; PIIE, 2009 ; CEC, 2006). Il est aussi bien présent dans le discours des éducatrices et ne manque pas d'apparaître dans les propos de quelques parents.

Il semble vain de vouloir saisir le sens que les acteurs accordent aux projets sans considérer cette composante communautaire, sans tenir compte de cette « approche ». Mais cette prise en compte demande un effort analytique. Au-delà de la récurrence dans l'emploi du terme, qu'est-ce que la communauté pour ces structures ? Que veut dire « travailler » *avec* ou *pour* la communauté et comment s'effectue ce travail ? Les propos recueillis dans les entretiens mettent en évidence des particularités selon les structures, qu'il s'agisse d'un développement discursif plus ou moins riche sur la question ou de références aux différentes composantes du travail concret.

4.1 Origines et développement d'une approche communautaire

Dans le discours des interviewées, le caractère communautaire des structures renvoie en grande partie à leur conception originaire. L'effort d'une construction partagée avec la communauté locale est bien relevé par la plupart des responsables. Les lieux d'accueil étudiés se présentent tous comme des réponses « situées et pertinentes » ayant surgi des besoins des populations plus que d'un mandat institutionnel externe.

Or chaque histoire permet de mettre en perspective et de reconsidérer le sens que l'on pourrait théoriquement accorder à cet ancrage local d'origine. Par exemple, les cas des JE « Illimani » et « Alicura » témoignent bien de la volonté de prendre en compte les nécessités des populations concernées, dans un processus de construction partagée qui conduit, sans l'avoir planifié préalablement, à l'accueil de la petite enfance ; mais l'initiative originaire d'intervention appartient aux groupes d'étudiants venus d'ailleurs. En ce qui concerne les

projets PMI, aucun d'entre eux semble avoir suivi le parcours esquissé par la conception théorique du programme, qui prévoit la concertation d'acteurs locaux, leur délibération et la prise de décision autonome concernant la solution d'accueil la plus adaptée, ainsi que leur investissement direct et soutenu dans la mise en place des structures. Des dynamiques bien plus hybrides se sont au contraire développées, comme par l'exemple le parrainage par le JE « Illimani » du PMI « Puertas Abiertas ». La naissance de cette expérience alternative d'accueil pour des familles en liste d'attente semble pourtant bien cohérente avec l'orientation déclarée de tenir compte des besoins concrets des habitants de la localité.

La prise en compte des processus de constitution des structures ne semble donc pas suffire pour saisir cet ancrage local. On doit tenir compte également de la dynamique de travail développée par la suite. Par exemple, avec toutes les difficultés et carences qui accompagnent l'origine du PMI « Nuestros niños », ce projet arrive à développer toute une démarche d'extension de la tâche du centre vers des questions autres que l'*educare* des enfants. Dans plusieurs autres structures, différents réseaux de collaboration apparaissent également comme des extensions de la tâche éducative du centre vers d'autres activités conçues comme composantes d'une même et seul projet communautaire.

L'insertion dans des réseaux plus larges de travail concernant l'enfance, avec d'autres structures et organisations, est perçue également comme fondamentale non seulement pour l'obtention de ressources, mais aussi pour la légitimation et la reconnaissance des lieux d'accueil. Dans des JE comme « Illimani », cette orientation semble tellement développée que la structure donne l'image d'un espace de rencontre et d'articulation de réseaux travaillant sur l'enfance et les familles : parrainage d'autres structures d'accueil moins développées ou formalisées, repérage de problématiques sociales diverses, dérivation des « usagers » vers d'autres services sociaux... Une image par ailleurs en consonance avec celle du jardin d'enfants public comme lieu privilégié pour le développement d'une approche communautaire globale au sein des communautés (Universidad de Chile, 2007).

4.2 Variantes et tensions d'une approche communautaire éducative

Comme déjà souligné, les communautés dans lesquelles les projets s'insèrent représentent, tout particulièrement pour les éducatrices et responsables, une ressource majeure pour les processus d'apprentissage. Cette vision n'est pas seulement *en lien* avec l'orientation pédagogique développée. Pour certaines structures, comme par exemple le JE « Illimani », elle se présente explicitement comme l'un de ses axes principaux. Il s'agit de l'objectif de mobiliser les ressources matérielles et symboliques présentes dans l'environnement proche pour construire un curriculum « situé » et développer des processus d'apprentissages « significatifs » – ou encore « expérientiels et pertinents » – parce qu'en connexion avec les vécus quotidiens des enfants et de leurs familles. C'est toute l'importance d'utiliser les espaces locaux en tant que ressources éducatives valables pour le travail pédagogique, comme lieux de rencontre où les enfants peuvent découvrir une palette plus large d'interactions et se faire reconnaître également comme des acteurs dans la vie du quartier.

Nous avons déjà montré (cf. Chapitre II) combien ces éléments semblent consubstantiels à la conception même des programmes ou de structures préscolaires dites non conventionnelles, alternatives ou non formelles. La littérature présentée relève en effet l'importance de développer un travail pédagogique « à partir de la communauté » : ses histoires et ses coutumes, ses valeurs et ses croyances, ses modes de production et d'organisation, voire ses

problèmes et ses carences. Avec des variantes, les travaux de recherche sur le sujet s'accordent sur la centralité de cet aspect²²¹.

En ce qui concerne les possibilités de participation offertes aux parents, ce schéma permet notamment de s'engager dans des démarches pédagogiques développées à l'extérieur de l'établissement lui-même, articulées au rôle conféré à la communauté comme instance éducative globale. Différents types d'activités – fêtes locales, rencontres, visites, sorties – permettent non seulement aux enfants d'élargir leurs possibilités de découverte, mais également aux parents de faire partie de ces démarches. Des démarches qui peuvent tout autant faire l'objet d'une planification laborieuse, exigeant la préparation des adultes, que suivre un modèle plus fortuit et informel, comme dans l'exemple de la mère abordée dans son magasin, sans préparation préalable, à l'occasion de l'anniversaire du JE « Illimani ».

Les possibilités de participation offertes par ce schéma permettent plus largement, outre l'implication des parents ou des membres des familles élargies, celle d'un certain nombre d'adultes sans lien de parenté direct avec les enfants. La coordinatrice du PMI « Puertas abiertas » souligne à ce sujet les possibilités d'apprentissages « différents » par la voie de la découverte « d'autres réalités », au-delà du trinôme enfants-pairs/ parents/ professionnelles. Dans les propos de cette responsable, ces rencontres favorisent chez les enfants « la capacité de socialisation » et contribuent à ce qu'ils « développent leur identité » et « s'intègrent » à la communauté. Ce discours témoigne de l'intérêt à ce que la dite socialisation enfantine se développe au-delà des espaces habituels partagés par les membres stables de la structure. La visée de cette socialisation cherche à être élargie, au-delà du partage entre pairs ou avec les adultes qu'ils rencontrent au quotidien, vers la rencontre d'individus dont l'expérience, l'activité, voire l'horizon culturel et axiologique, sortent de ce cadre de référence.

D'une façon ou d'une autre, toutes les structures visitées évoquent l'importance du processus de socialisation dont le développement doit prendre en compte la communauté locale, ses organisations, ses rituels et ses symboles, ses membres. Or le repérage et la valorisation de ces espaces de socialisation, jugés pour la plupart enrichissants, ne sont pas exempts d'ambivalences. Selon l'avis de quelques parents, les enfants développent certes, au contact avec d'autres adultes et contextes, une sorte de confiance en soi ou d'estime de soi ne pouvant être que célébrée, témoignant du développement d'une pensée critique. Mais en même temps, ils développent des conduites ou des modes de sociabilité jugés inappropriés en ce qu'ils contestent des éléments de l'éducation familiale traditionnelle, comme le fait de tutoyer les adultes.

Sur un autre plan, les diverses stratégies développées dans ce schéma pédagogique à ancrage communautaire varient au fil du temps, en fonction de l'évolution des structures. Ces stratégies témoignent également de différences quant à la complexité des actions développées ou à l'importance que l'on accorde aux divers aspects ou contenus travaillés avec les enfants. Alors que la responsable du PMI « Las manitos » insiste notamment sur les possibilités offertes par les rencontres avec les acteurs socio-économiques ou institutionnels de la localité, dans le JE « Illimani » on évoque des références plus variées et on insiste davantage sur l'importance d'une sorte d'identification symbolique avec la communauté. Cette communauté cherche ainsi à être appréhendée et mobilisée en tant que ressource éducative non seulement en raison de certaines de ses fonctionnalités, mais également de ses symboles et son histoire.

²²¹ Tel qu'il a été montré dans le Chapitre II, cette approche retrouve également une partie de ses fondements dans les postulats des courants issus ou proches de la dite « pédagogie active » ou de l'éducation « nouvelle ». C'est notamment la conception d'un enfant actif dans ses processus d'apprentissage et en lien permanent avec son entourage. Sans qu'il soit toujours rendu explicite, l'importance de cette composante est en cohérence avec les discours des éducatrices interviewées. Or le développement de ce point présente des variantes : il semble plus complexe et riche notamment dans les propos avancés par les directrices des JE du réseau CEC.

La différenciation que je viens d'établir est certes relative et ne répond qu'à des finalités analytiques. Mais elle cherche à illustrer le fait qu'une orientation pédagogique dite « communautaire » ne se laisse pas comprendre d'une façon univoque. Le lieu d'accueil privilégie le développement de ces espaces de rencontre en fonction de divers éléments : son histoire, les ressources et contacts dont il dispose, mais également les intérêts et préconceptions des éducatrices elles-mêmes. Les ressources disponibles dans l'environnement s'articulent, pour la directrice du JE « Illimani », avec « nos propres savoirs et convictions », avec ce que l'équipe pédagogique considère comme des espaces valables ou positifs en termes pédagogiques, socialisateurs ou autres. Ainsi, pour ne rappeler que deux autres variantes, la coordinatrice d'un PMI insistera sur les possibilités d'une sorte de socialisation « correctrice », opérée par la rencontre avec les représentants des forces de l'ordre dans la commune, et une autre réfutera les visions selon lesquelles il conviendrait de séparer les espaces de sociabilité destinés aux adultes et aux enfants au sein du lieu d'accueil.

4.3 La culture populaire entre récupération et idéalisation

Dans cette approche éducative communautaire, un élément particulier mérite d'être mentionné en tant qu'obstacle ou limite relativement transversale au développement de la participation parentale²²². C'est le poids d'une forme d'idéalisation de la culture populaire dans laquelle s'insèrent les structures analysées.

Dans certaines monographies, j'ai parlé de la configuration d'une « sous-culture de résistance » pour indiquer la présence d'un ensemble de pratiques, de symboles et de valeurs dont l'articulation est cohérente avec le refus de modèles culturels hégémoniques ou « de masses ». Ces derniers, s'appuyant sur la puissance communicationnelle des médias, renforceraient davantage des « antivaleurs » – la violence, la superficialité, la surconsommation, l'individualisme. Au contraire, certains éléments de la culture populaire mis en avant par des éducatrices sont présentés comme des supports privilégiés pour la « transmission » de valeurs telles que la solidarité, l'engagement, la simplicité ou l'austérité, ainsi que pour le développement de conduites jugées plus favorables au bien-être de l'enfant.

Quand on parle de « cultures préscolaires » (Brougère et Rayna, 2010), on parle certes de configurations changeantes et hybrides, dont les traits se manifestent avec plus ou moins de force ou de netteté selon le contexte, l'histoire de chaque lieu, le parcours des participants²²³. Cette hybridité est relevée par Pérez et alli (1999) quand ils insistent sur la prise en compte de la culture populaire pour l'élaboration d'un curriculum préscolaire « communautaire ». Les auteurs mettent en garde sur les risques d'une idéalisation « folkloriste » de cette culture, l'opposant de façon trop schématique à celle dite dominante. Mais leur analyse reste à mon sens prisonnière de l'idéalisation dont elle se veut critique. D'un côté, la « culture hégémonique de masses » n'est présentée que dans son versant « négatif », en soulignant les mêmes éléments mis en avant par mes interviewés – « la “malbouffe”, la compétitivité, le “succès”, la surconsommation, la mode » (Pérez et alli, 1999, p.53). Et d'un autre côté, l'hybridation à l'œuvre dans « la culture des groupes marginaux », le mélange de traits culturels dominants et populaires, ne semble se produire pour ces auteurs que par un mécanisme d'aliénation. L'incorporation d'éléments dominants, identifiés davantage comme

²²² Notamment dans le domaine de l'intervention pédagogique directe, espace de participation que j'analyserais plus loin.

²²³ Dans ce sens, la présence d'éléments associés à la culture populaire ne saurait être considérée comme le seul versant des configurations culturelles des lieux d'accueil analysés ; ni la mise en valeur de certains éléments – comme le folklore populaire et ses « racines » dans les traditions des peuples indigènes – comme exclusive à ceux-ci. Cette mise en valeur semble par ailleurs peu visible dans l'un des PMI visités, le projet « Las Manitos ».

externes et négatifs, se ferait de façon « contradictoire et autodestructrice », sans un processus suffisamment cohérent et critique d'appropriation. Les éducateurs sont appelés précisément à collaborer dans cette démarche de dévoilement et de prise de conscience de la part des acteurs. Tout en se maintenant dans une posture de respect, égalitaire et horizontale, ils pourront ainsi tout autant « récupérer le savoir communautaire » que « signaler ce qui leur semble incorrect » dans ce savoir (p.53).

Cette posture semble bien incarnée par nombre des éducatrices interviewées. Les enjeux et tensions associées sont également mis en avant. Les professionnelles du JE « Alicura » évoquent la complexité de la démarche développée auprès d'un parent qui apporte des bonbons pour l'anniversaire de son enfant. Dans le JE « Niño Jesús », la directrice exprime son éventuel refus d'une quelconque manifestation de participation parentale mobilisant un imaginaire associé aux dessins animés télévisés. Et dans le même sens, la coordinatrice du PMI « Puertas Abiertas » évoque combien elle encourage mais en même temps essaie d'« orienter » l'initiative d'une mère voulant confectionner des badges pour les portemanteaux des enfants, « afin qu'ils ne soient pas "trop TV" »²²⁴.

Ces exemples nous montrent que certaines pratiques éducatives et expressions d'une participation parentale sont valorisées de façon ambivalente. Elles peuvent être découragées quand elles sont perçues comme contraires ou en conflit avec des éléments jugés essentiels à la culture du lieu. Cette configuration culturelle, ou plus précisément sa relative idéalisation en fonction de traits et de valeurs supposés inhérents à ce qui est « populaire », n'est pas sans conséquences sur les modes de participation développés. Une tension devient évidente entre le fait de vouloir favoriser certaines modalités, mais dans le cadre d'une orientation générale qui valorise certaines préférences culturelles au détriment d'autres.

En développant une réflexion critique sur la notion de coéducation, Brougère (2010a) nous montre, à partir d'exemples tirés du travail de Joigneaux (2009), comment certaines manifestations et objets culturels associés à la culture de masse font l'objet d'un refus au sein de l'école maternelle française. La primauté est accordée dans ce cadre aux manifestations issues d'une culture élitiste considérée plus légitime. Dans le cas de certains de nos terrains, le mouvement semble opposé mais peut impliquer des conséquences similaires. Sauf exception, ce n'est plus la « haute culture » qui est valorisée dans un contexte communautaire, mais certaines expressions de la culture populaire considérées comme porteuses de ce qui serait ou aurait été sa pureté originare. L'hypothèse pourrait être faite d'une vision romantique et d'un traitement élitiste de cette culture. Elle devient l'objet d'un projet de transmission qui s'efforce de retenir et réinjecter les aspects jugés positifs d'un point de vue éducatif. Bien qu'elles fassent le chemin inverse, nos structures chiliennes définissent elles aussi, tout comme l'école maternelle française analysée par Brougère, la sphère de l'éducation et de la culture légitime, c'est-à-dire digne de leur investissement.

Toute culture est située et évolue au fil du temps. Les éléments valorisés au sein des structures chiliennes analysées constituent un mixte complexe au sein d'un cadre culturel populaire qui est lui-même hybride. Tenir compte de ce constat me semble fondamental si l'on veut réfléchir aux modes de légitimation éducative développés dans le cadre d'une éducation préscolaire communautaire. Il s'agit d'une éducation qui se veut située, dont les orientations pédagogiques cherchent à s'ancrer dans la culture locale, mais qui risque toutefois de s'enfermer dans une image quelque peu figée de celle-ci, notamment quand elle s'oppose à

²²⁴ Des exemples inverses pourraient aussi être mobilisés, illustrant l'adéquation entre les orientations des parents et des éducatrices. Voir à ce sujet la valorisation que certains parents font d'un épanouissement de l'enfant en tant que loisir « sain », par opposition à des formes potentiellement nuisibles comme « la rue » ou « la TV ».

des possibilités de participation parentale. S'il est vrai que la participation se construit toujours dans un cadre culturel particulier, il est important de considérer également dans quelle mesure ce cadre se pense plus légitime que d'autres. Un enjeu d'avenir pour ce genre de structures me semble bien être celui de leur résistance ou acceptation face aux formes contemporaines de ré-création continue de la culture populaire, ses réappropriations de plus en plus hybrides et changeantes.

4.4 Les agents éducatifs locaux

Le fait d'impliquer – certes avec des variantes et aussi des résistances – très majoritairement des agents éducatifs locaux est cohérent avec une approche pédagogique qui cherche à « mieux rassembler les savoirs, sentiments et valeurs de la communauté » – pour reprendre les propos de la directrice du JE « Illimani » – dans le projet éducatif développé.

Cette démarche est présente dans les deux types de lieux d'accueil analysés. Or l'enrôlement de « mères monitrices » au sein des trois JE du réseau CEC semble plus formalisé et structuré. Sans qu'il ait été explicité de la même façon par les équipes pédagogiques de ces JE, on peut envisager des orientations similaires. Il y a d'un côté une visée de stabilité du travail développé par ces femmes, à partir du principe que cela favorise le développement d'un travail éducatif d'une plus haute qualité à l'égard des enfants. Le choix non immédiat mais relativement ancien d'un travail rémunéré vient renforcer cette vision et permet de dépasser les limitations liées au volontariat. D'un autre côté, c'est la survie et la projection à long terme des initiatives qui est en jeu. Malgré les résistances et entraves, un parcours de formation de longue haleine²²⁵ permettrait d'envisager la continuité dans le temps des projets, leur prise en charge par des personnes qui ne sont pas seulement devenues des membres de la communauté locale, comme les directrices, mais qui l'ont été depuis le début. En ce qui concerne les projets PMI, l'intégration d'agents éducatifs locaux volontaires – qu'il s'agisse de « coordinatrices » permanentes ou de « collaborateurs » dont la présence est moins stable –, relève en principe d'une contrainte imposée par la conception et le mode de fonctionnement du programme.

Bien que l'on puisse établir un lien entre l'implication d'agents locaux et des modalités de participation parentale présentes dans ces structures, les deux dynamiques ne suivent pas exactement la même logique. En ce qui concerne les JE du réseau CEC, l'embauche de mères monitrices est un choix délibéré qui s'effectue notamment à l'origine des expériences analysées. Si d'autres femmes ont pu être concernées ultérieurement, cette pratique ne semble plus relever d'une modalité de participation parentale. Les mères devenues monitrices sont pour la plupart des éducatrices professionnalisées qui n'appartiennent plus au groupe de parents des structures. De même pour ce qui concerne le statut actuel des responsables des projets PMI. La démarche d'intégration soutenue de mères monitrices fait plutôt partie de l'histoire de ces lieux d'accueil, comme une sorte de réification (Wenger, 2005) du projet éducatif des structures, du schéma « communautaire » large qu'elles encouragent.

Toutefois l'examen de quelques exceptions à ces modèles, sans qu'elles relèvent d'une modalité de participation parentale élargie, permet d'aborder la question des différences entre la posture parentale et professionnelle. C'est le cas par exemple du JE « Niño Jesús », où quelques anciennes monitrices devenues professionnelles ont toujours des enfants dans la structure, et où des éducatrices sont devenues des mères d'enfants fréquentant le lieu. Les réflexions de l'équipe autour de ces situations montrent combien les deux rôles peuvent se

²²⁵ Le cas du JE « Illimani » illustre bien les résistances des mères monitrices face aux démarches de formation continue imposées par la JUNJI dans le cadre de la progressive formalisation de la structure

superposer, se brouiller dans le quotidien, voire entrer en concurrence ou en conflit, tant aux yeux des professionnelles que des enfants concernés, sans que pour autant l'expérience ne soit vécue de façon dramatique.

Un autre cas intéressant est celui du PMI « Nuestros niños », dont l'une des coordinatrices est la mère d'une femme plus récemment embauchée et dont l'enfant fréquente à son tour le lieu d'accueil. Outre le fait de constituer une équipe assez ancienne et stable, la présence de liens de parenté contribue à brouiller davantage les frontières entre les rôles. Des enjeux relevant traditionnellement de la sphère dite privée font l'objet de conflits et de négociations qui se développent en partie au sein de la structure. L'interconnaissance des diverses expériences maternelles et de couple ne fait que renforcer cette situation. On pourrait faire l'hypothèse que l'identité « professionnelle », la posture concernant le métier exercé par ces femmes, s'est constitué sans que l'on puisse la séparer des enjeux familiaux présents tout au long de leur parcours.

4.5 Apprendre et s'approprier l'approche, une façon de se distinguer

Au-delà des capacités relationnelles nécessaires à la mise en place d'un schéma pédagogique situé, « à l'écoute des gens », c'est l'approche elle-même qui semble faire l'objet d'un processus d'apprentissage au sein des équipes. Il s'agit d'apprendre une nouvelle ou différente façon de faire, de se situer par rapport à l'éducation *parvularia* en général.

Quelques interviewées soulignent dans ce sens l'importance d'adopter ou de maintenir une posture altruiste et solidaire. Cette posture semble ne pas pouvoir se dissocier du travail effectué. Ce sont des allusions récurrentes à des objectifs et des « rêves » qui vont au-delà des seuls intérêts personnels. Les acteurs les mobilisent en affichant leur propre engagement – engagement qui peut par ailleurs prendre la forme d'un volontariat de longue date, comme dans le cas du PMI « Nuestros Niños ». C'est dans le même sens que nombre d'éducatrices critiquent les motivations purement économiques jugées présentes dans la plupart des structures d'accueil privées. Bref, la prégnance d'une forme d'engagement altruiste semble définir pour plusieurs acteurs la singularité des expériences mises en place. C'est comme un trait particulier qui témoigne, également pour nombre des parents, de la qualité des lieux d'accueil, voire de leur supériorité par rapport à d'autres.

Une autre dimension jugée inhérente à cette approche communautaire, du moment qu'elle est conçue comme le résultat d'une construction partagée entre les différents acteurs, est en relation avec l'établissement d'un cadre de relations démocratiques et égalitaires non seulement avec les parents mais aussi entre les membres des équipes. De même en ce qui concerne l'effort de transmettre aux parents l'image d'une organisation non hiérarchique, comme le souligne explicitement la directrice du JE « Illimani ».

L'importance de ces éléments n'empêche pas pour autant que quelques nuances et mises en garde soient avancées. Pour la directrice de « Niño Jesús », c'est l'allusion au relatif manque de « profils adaptés » à cette approche, ainsi que la nécessité parfois de les « recadrer » ou préciser. Certaines éducatrices en effet peuvent ou ont pu dans le passé, afficher des postures qui s'éloignent des performances attendues notamment en termes d'un travail collaboratif dans un cadre peu hiérarchisé. Pour des éducatrices du JE « Illimani », ce sont les allusions à une sorte de démocratie *relative* au sein de la structure. C'est dire que l'existence de relations horizontales et d'une disposition générale ouverte à la discussion de la part de la directrice, ne veut pas dire pour autant absence de normes à repérer et à respecter.

Tous ces éléments témoignent d'un travail de catégorisation et de différenciation de la part des éducatrices. Ce travail contribue à identifier les critères en fonction desquels la valeur de

ce que l'on fait. Il définit aussi les traits des personnes et des structures se situant dans une approche similaire, appartenant au même groupe de référence élargie : celui de professionnels et d'éducateurs « engagés » qui, travaillant dans un contexte populaire, essaient d'aller au-delà d'un schéma d'assistantat, d'encourager la participation parentale et de favoriser l'*empowerment* des acteurs locaux. Une sorte de rhétorique utopique n'est pas absente du discours, notamment dans les JE du réseau CEC. Ce sont les allusions à un « rêve » partagé et à la « croyance » qu'il faut détenir pour persévérer dans la tâche développée.

4.6 Le regard des parents sur la communauté et sur l'approche communautaire

En général, les parents interviewés parlent moins que les éducatrices et responsables de la communauté locale. Moins de références sont faites également au travail ou à l'approche communautaire développée par les structures. Or plusieurs parents semblent pour l'essentiel en accord avec les orientations avancées par les responsables, et quelques uns formulent des précisions qui enrichissent la considération du sujet.

C'est le cas des parents du JE « Alicura ». Non seulement ils insistent sur les vertus de la pédagogie montessorienne du lieu, qualifiée de libre et humaine, mais ils la mettent également en relation avec l'approche communautaire du centre. En effet, le développement moral des enfants et leur formation sur le plan éthique et psycho-social, dans le sens notamment de la transmission ou acquisition de valeurs comme le respect et la solidarité, constituent pour ces parents l'un des objectifs éducatifs principaux de la structure. Et cet aspect ne pourrait guère se concevoir sans lien avec la dimension symbolique et spirituel, voire religieuse de l'approche pédagogique employée, dans la mesure où cette dimension facilite chez les enfants le développement d'un sentiment d'appartenance. Ainsi pour ces parents, non seulement on apprend aux enfants ce qu'est la communauté où ils habitent, mais un processus de structuration identitaire est également à l'œuvre. S'agissant d'un lieu où l'on apprend à s'identifier et à se responsabiliser, le JE constitue pour ces parents, au-delà d'un simple dispositif d'accueil, un modèle socio-éducatif relevant d'une éthique.

Le caractère communautaire du centre ne relève pas seulement du fait de mettre en valeur la communauté. Aux yeux des parents, c'est aussi le mouvement inverse qui compte : la communauté elle-même valorise, respecte et apprécie le JE. Un élément à souligner est la perception d'une structure qui « transmet » autour d'elle sa « sensibilité » et qui contribue ainsi à déclencher des processus de transformation culturelle plus larges sur divers aspects²²⁶. Ces aspects concernent les pratiques familiales, le rôle éducatif des hommes, la participation des parents et des familles aux processus éducatifs des enfants, la valorisation de ceux-ci en tant qu'acteurs sociaux, la visibilisation des richesses de la culture populaire et indigène.

Un autre élément concerne la reconnaissance des éducatrices de la part des parents, la légitimation de leur rôle en tant que telles. Cette légitimation passe indéfectiblement par la constatation des parcours de ces femmes, nombre d'entre elles appartenant au même espace commun de vie, avec ses carences et ses richesses. Je reviendrais plus loin sur ces aspects, qui sont à mettre en relation avec les processus d'apprentissage et de construction identitaire des acteurs intervenants.

²²⁶ Cette dimension est bien présente également dans les considérations de parents d'autres structures, comme le JE « Illimani ».

5. Variantes d'un *care* communautaire

Avant d'employer le terme de « participation », les éducatrices des structures analysées font référence, de façon relativement transversale, au développement d'un agencement primordial qui cherche à « faire place » aux familles, leurs pratiques et savoirs, au sein des structures. Cette « ouverture » – tel est le terme le plus fréquemment employé – comporte aussi l'affichage d'une disposition soutenue pour accueillir les attentes et besoins des familles de façon différenciée, en termes d'une prise en charge personnalisée des enfants. Nombre de parents soulignent la présence effective de cette attitude. L'attention portée aux « petits riens » de tous les jours est fort valorisée. Se soucier des détails quotidiens, se « tenir au courant » du vécu des familles, se montrer ouverte à la négociation et déploiement de pratiques éducatives et de soin diversifiées, semblent être les meilleurs indicateurs d'une posture « différente », d'une attitude « que l'on ne voit pas partout ailleurs », selon les propos de plusieurs.

Ces éléments sont souvent présentés par certaines éducatrices comme des composantes de l'approche communautaire déjà évoqué. A mon sens, ils rendent compte plus précisément de l'orientation fondamentale sur laquelle repose le modèle de *care* développé par les lieux d'accueil visités²²⁷. Avec des variantes, il est à relever dans cette approche la préoccupation constante pour les demandes, les intérêts et les attentes des familles bénéficiaires, qui sont loin d'être considérées comme des objets passifs des soins. En accord avec les réflexions de Mozère (2004) sur le *care* et sur l'analyse qui en fait Tronto (2009), ce n'est pas seulement le fait de « se soucier » des autres, mais de le faire *de manière adéquate*, de façon à ce que ce souci convienne à l'autre et que de nouvelles formes de souci puissent émerger au cours de l'interaction (Mozère, 2004, p.5). Contre une vision statique, homogénéisante du *care* pouvant circuler, pouvant être donné et reçu²²⁸ au sein des structures préscolaires, on ne peut que souligner le caractère pragmatique d'un *care* qui se conçoit sur la base de sa recevabilité de la part des bénéficiaires.

En lien avec cette orientation centrale, plusieurs variantes ou formes d'un « *care* communautaire » s'y déploient. Des formes dont le caractère situé et immanent est à relever en tout premier lieu. Tel qui le signale Tronto (2009), au-delà de dispositions éthiques particulières, d'une « attitude morale », le *care* relève fondamentalement d'une *pratique située*, d'une activité définie culturellement. Parler donc du « caractère situé des pratiques du *care* » veut dire qu'elles sont toujours cadrées par la présence d'une culture ou sous-culture spécifique. Les formes de *care* développées – tout comme les possibilités de participation offertes – dans telle ou quelle structure d'accueil, répondent ainsi à des schémas et des approches particulières concernant les représentations que l'on se fait de l'enfance, des parents, de l'éducation préscolaire en général. Leur analyse ne peut donc pas se passer d'une prise en compte des pratiques concrètes déployées par les acteurs concernés et les sens qu'ils leur accordent. Ainsi, au lieu de chercher à identifier *a priori* des formes « positives » ou « négatives » de *care*, il s'agit de confronter les représentations des acteurs eux-mêmes quant aux pratiques développées, leurs potentialités mais aussi leurs limites et contradictions.

²²⁷ Pourquoi parler du *care* au sein du préscolaire ? Au risque de ne rappeler qu'une évidence, les structures préscolaires remplissent toujours – qu'elles l'affichent comme un objectif ou qu'elles le taisent – une fonction de garde (Rupin et Brougère, 2010) – ou tout au moins une fonction éducative dans un sens large, c'est-à-dire tenant compte des dimensions du soin et de l'accompagnement (Rayna et Rubio, 2010). Le champ du préscolaire constitue donc un espace privilégié pour le déploiement de pratiques de *care* : des pratiques d'attention et de soin aux enfants qui impliquent un travail matériel concret et exigent un contact direct avec eux (Tronto, 2009).

²²⁸ Dans la vision de Tronto (2009), qui considère le *care* comme l'« activité générique qui comprend tout ce que nous faisons pour maintenir, perpétuer et réparer notre “monde”, de sorte que nous puissions y vivre aussi bien que possible » (p.143), quatre « phases » de *care* peuvent être distinguées : *caring out* (se soucier de), *taking care of* (prendre en charge), *care giving* (prendre soin) et *care receiving* (recevoir le soin).

Un premier élément concerne précisément les limites de la négociation des pratiques de *care*. Que peut-on négocier ? Pour quels aspects le désaccord peut-il être accepté, voire intégré dans le cadre d'un compromis ? La volonté d'adéquation du lieu d'accueil est certes avancée par les responsables, mais elles soulignent en même temps les résistances qui subsistent à l'intérieur des équipes. La question de la flexibilité des horaires d'accueil en constitue un exemple, notamment dans les JE : respecter les choix ou contraintes familiales peut impliquer une perte d'harmonie dans le fonctionnement des structures, les dynamiques quotidiennes de travail devenant moins « soignées et ordonnées », selon les propos de la directrice d'« Illimani ».

Diverses références évoquent également la rencontre d'appréciations divergentes, entre parents et professionnelles, sur les pratiques éducatives et de soin les plus adaptées à l'égard des enfants. Plus que dans l'échange discursif de points de vue, ce décalage devient évident pour les éducatrices à partir de l'observation quotidienne de pratiques parentales concrètes – ou leurs conséquences – pouvant s'exprimer au sein du lieu d'accueil. Dans le discours de certaines responsables, ce constat prend explicitement la forme d'une tension à résoudre, d'un équilibre qu'il faut constamment rétablir entre les différentes notions de « bonnes pratiques ». Or très rarement on évoquera la présence de pratiques parentales refoulées parce que jugées ouvertement négatives. Le plus souvent, il sera question d'une harmonisation toujours en construction pour développer et enrichir un « répertoire partagé », dans le sens de Rogoff et alli (2007) ou de Wenger (2005).

Mais l'enjeu le plus complexe semble avoir trait à la formulation même du problème. Ainsi en témoignent quelques passages des entretiens. La mise en forme d'une opération de critique concernant des pratiques parentales semble revêtir en soi un caractère problématique pour quelques éducatrices. Certaines refusent de se situer dans une position « experte », hiérarchiquement plus élevée que celle des parents, d'autres nuancent davantage et insistent sur les expertises professionnelles, les différences de rôle et leur nécessaire complémentarité. La volonté de maintenir une posture de respect et de dialogue envers les familles et leurs savoirs est très souvent mise en avant. Si des questionnements existent, ils semblent avoir pour but non pas l'invisibilisation ou le refoulement des pratiques parentales, mais leur questionnement dans une perspective de réflexivité : « Qu'on puisse au moins questionner les parents, les faire réfléchir », dira Cecilia, la directrice du JE « Niño Jesús ».

Le sujet du *care* est aussi à mettre en lien avec la question du « savoir-faire » et l'approche qu'en ont les éducatrices. Nous trouvons, notamment chez les responsables des projets PMI, la valorisation d'une approche profondément intuitive du métier, s'appuyant sur l'expérience maternelle²²⁹. Mais quelques responsables reconnaissent en même temps un manque de préparation didactique et la nécessité de plus d'accompagnement à ce sujet. Dans cette vision, la valorisation du savoir-faire domestique ne se présente pas en opposition mais bien en complémentarité avec l'importance d'une expertise professionnelle. De même, quelques responsables font également l'autocritique d'une posture excessivement « maternaliste » ou de proximité affective à l'égard des enfants, pouvant entraver le développement de leur autonomie.

²²⁹ Avec des variantes, cette valorisation est aussi repérable chez des éducatrices des JE du réseau CEC, en liaison avec la forte composante identitaire à l'origine de quelques expériences : le fait de se sentir partie prenante de quelque chose « que l'on sait déjà faire ».

5.1 *Care* et participation

Quelle relation établir entre les formes d'un *care* déterminé et les possibilités de participation ouvertes dans un lieu d'accueil ? Quelles possibilités de participation ces formes de *care* contribuent-elles à faire émerger ?

Quand il s'agit de l'implication directe des parents dans les pratiques développées auprès des enfants – question que j'aborderais plus loin en détail –, le *care* peut être compris comme modalité privilégiée de participation. Mais à l'inverse aussi, cette participation peut s'ériger en tant que *moyen* privilégié du *care* déployé. L'objectif déclaré dans plusieurs structures d'adapter le fonctionnement du centre aux besoins spécifiques des enfants et des familles, de « respecter le temps de chacun » – par exemple dans les processus de détachement avec l'enfant – s'actualise dans le fait concret de permettre de rester en contact, de rester présente dans le lieu d'accueil. Cette possibilité peut rendre possible à son tour l'expression de toute une palette de collaborations, plus au moins stables et planifiées, ou ponctuelles et fortuites : de la mère qui finit par accompagner d'autres enfants que le sien au moment du repas, aux femmes qui deviennent des membres permanentes des équipes. Mais quelle que soit la variante, l'orientation éducative large sous-jacente ne s'achève pas dans l'élaboration d'un discours pédagogique sur les processus de développement de l'enfant. Elle s'incarne au contraire sous la forme d'un dispositif participatif concret et trouve en lui sa condition de possibilité.

Sur un autre plan, le modèle de *care* de quelques structures semble très axé sur l'expression de sentiments et de l'affection. Cet élément est en lien avec les représentations que des adultes impliqués se font de la participation. Le développement de processus participatifs dans plusieurs structures semble en effet ne pas pouvoir se comprendre sans rapport avec ses composantes socio-affectives. Ainsi, « participer » veut dire souvent, pour les éducatrices, que les parents s'impliquent dans un type de relation fondée sur le maintien du respect et notamment l'expression de sentiments – tout d'abord envers leurs enfants, mais aussi auprès de l'ensemble de la communauté éducative. Étroitement lié, l'expression d'une attitude « enthousiaste » témoigne, pour nombre des responsables, d'une « envie » de participer chez les parents. Elles cherchent donc à repérer cette disposition, l'encourager, voire la promouvoir quand elle leur semble manquer. Reste que cette démarche peut produire des résistances de la part de parents réticents ou peu habitués à ce genre de comportement. L'importance accordée à cette dimension affective, voire émotionnelle de la participation, peut comporter ainsi le risque de confondre l'engagement des parents avec une forme d'affichage externe, en laissant dans l'ombre d'autres expressions de leur implication.

Quoi qu'il en soit, il est difficile de comprendre les valorisations de la participation sans prendre en compte l'établissement de certaines conditions particulières de sociabilité. Comme déjà évoqué dans les monographies, une condition de possibilité de la participation semble être que l'expérience soit perçue comme un lieu propice à la rencontre et au partage de la vie quotidienne, ainsi qu'au développement d'une multiplicité de contacts et de relations informelles et de coopération. Ofelia, la responsable du PMI « Puertas abiertas », très favorable au développement de cette dynamique, ne manque pas pour autant d'en identifier les tensions. Si le lieu d'accueil se présente comme espace de partage et de rencontre non seulement pour les enfants mais aussi pour les adultes, faut-il séparer les instances destinées à chacun ? La coordinatrice en question relativise ce qui serait une crainte typique dans les lieux d'accueil de la petite enfance : la présence d'échanges « non appropriés » aux âges des enfants. Pour cette femme, il ne serait pas souhaitable d'entraver ces moments ni d'isoler les enfants, puisqu'il s'agit d'une dimension propre à leur vie quotidienne, dont ils peuvent même tirer profit en termes d'apprentissage pourvu que les adultes « fassent attention » à la façon dont ils discutent certains sujets.

Pour les parents, le « soutien » que les éducatrices leur manifestent semble constituer aussi une forme de *care* à leur égard. Il ne s'agit pas seulement du soutien qui peut s'exprimer dans des instances formelles ou institutionnelles délibérément établies dans une visée d'éducation parentale ou familiale, sur lesquelles je reviendrais. Plus largement, ce soutien est entendu comme l'accompagnement quotidien de l'expérience vitale des adultes intervenants, parfois en relation avec leur fonction parentale, parfois au-delà de cet aspect – vie de couple, insertion dans le monde du travail. De plus, au-delà du binôme parents-professionnelles, des situations formelles et informelles d'échange entre les éducatrices elles-mêmes – discussions au moment des repas, réunions « non pédagogiques » destinées au partage convivial, démarches orientées à la formation continue – témoignent d'un souci de *care* des équipes pédagogiques vis-à-vis de leurs propres membres²³⁰.

En somme, le modèle de *care* développé par les structures analysées est à mettre en relation avec l'« ouverture » dont elles font preuve aux yeux des acteurs. Ceci dans le sens d'une prise en charge personnalisée et différenciée non seulement des enfants mais aussi des familles et des éducatrices elles-mêmes. Les pratiques de *care*, en lien avec les pratiques participatives développées, ne se présentent pas sans tensions, notamment en ce qui concerne l'importance attribuée à l'expression de sentiments et à une forme de sociabilité affective dans les lieux d'accueil. Or les responsables semblent en général avoir conscience des enjeux concernant la recevabilité et la négociation des pratiques développées. Comme nous le précisons plus loin, elles s'efforcent – au moins dans le discours – de contrecarrer les risques d'une dérive vers des formes paternalistes ou non démocratiques de *care*.

²³⁰ Cependant, un traitement plus approfondi de ces sujets nécessiterait une analyse fine des conditions matérielles de travail des éducatrices et sa comparaison avec d'autres réalités. En effet, une situation de relative pénibilité peut toujours venir justifier l'absence relative de cette disposition générale à la prise en charge personnalisée des enfants et à l'accompagnement des adultes, parents et professionnelles.

B. Espaces et modalités de participation : *affordances* et limites

J'ai privilégié jusqu'ici l'examen de divers facteurs qui ont une influence sur le développement de logiques participatives dans les structures analysées : les discours mobilisés, les approches au *care*, les déterminants historiques, culturels et biographiques. Il s'agit maintenant d'examiner en profondeur les modalités concrètes de participation qui s'offrent aux adultes intervenants, dans quels domaines ou espaces²³¹, les atouts que les acteurs leur attribuent mais aussi les tensions qu'elles produisent, leurs conséquences non prévues. Il importe également d'examiner comment ces modalités sont négociées. S'agit-il en général de contrôler les pratiques participatives des adultes ou de les laisser se développer librement ? Si ces structures cherchent à inclure les parents dans l'accomplissement des tâches du lieu d'accueil, comment affrontent-elles les éventuelles résistances des acteurs eux-mêmes ? Sans délaissier pour autant d'autres domaines ou espaces, je mettrai ici l'accent sur l'intervention dans les pratiques éducatives et de soin développées de façon plus ou moins quotidienne auprès des enfants.

A mon sens et tenant compte d'éléments déjà présentés, deux dimensions sont prises plus particulièrement en compte dans les analyses de la participation des parents dans le préscolaire, au moins dans le contexte chilien. La première concerne les niveaux d'engagement des acteurs, entendus comme le résultat de divers facteurs psychologiques, culturels et socio-économiques dont l'interrelation est complexe – ainsi que le montre l'analyse déjà esquissée dans les monographies et complétée dans ce chapitre. La deuxième renvoie, soit à l'analyse de dispositifs formels de participation délibérément orientés vers l'implication des parents, soit à des considérations critiques ou à des recommandations devant l'absence de ce genre de dispositifs. J'insisterais sur l'importance des *affordances*, des « prises » offertes aux acteurs par les diverses situations participatives développées. J'essaierais également de montrer que certaines de ces possibilités et *affordances* peuvent s'envisager en concurrence les unes avec les autres, témoignant parfois de paradoxes et d'ambivalences.

1. Les contours d'un « faire ensemble » dans une structure d'accueil

Dans la théorie des communautés de pratique, l'apprentissage est avant tout « un processus de participation à des pratiques sociales » et un « mode d'appartenance à des groupes sociaux » (Berry, 2008, pp.12-13), des groupes qui ont pour but d'accomplir une tâche partagée dans un contexte précis (Wenger, 2008). Le terme de « communautés de pratique » est choisi, d'abord de façon intuitive par Lave et Wenger (1991) puis approfondi par ce dernier (Wenger, 2005), pour faire référence à ces groupes sociaux qui développent « une pratique c'est-à-dire une série de “façons de faire”, de connaissances formelles et informelles, tacites et explicites, qui leur permettent d'accomplir ce qu'ils veulent accomplir²³² » (Wenger, 2008, p.180). La présence d'une telle « entreprise partagée » est d'ailleurs l'un des critères proposés par

²³¹ Dans le souci de rester proche des élaborations discursives des acteurs, les allusions à des « modalités », « types » ou « espaces » de participation se sont plus ou moins mélangées dans les monographies. Il s'agit dans ce qui suit de faire la distinction analytique entre deux niveaux : le(s) « quoi » et le(s) « où » de la participation », et le (les) « comment » (cf. Chapitre I), c'est-à-dire dans quels domaines ou espaces participent les parents, et de quelle façon.

²³² Dans son ouvrage, Wenger (2005) définit la « pratique » comme « nos ressources historiques et sociales communes, des contextes de travail et des perspectives qui soutiennent l'engagement mutuel dans l'action » (p.3).

Wenger (2005) pour repérer l'existence d'une communauté de pratique²³³. La participation – et ses conséquences en termes d'apprentissage – relève avant tout de cette implication dans un « faire collectif » et du développement des diverses « façons de faire » permettant d'accomplir cette tâche.

Mais dire qu'il y a des espaces de participation, voire des communautés de pratique dans une organisation ou un groupe parce que l'on s'engage dans un faire collectif n'apporte pas de réelle connaissance. La question est d'essayer de repérer quels sont ces « faires ». Devant une structure d'accueil préscolaire, l'on pourrait être tenté de délimiter rapidement les contours de cette tâche, de cette entreprise. L'intuition pourrait nous suggérer qu'il s'agit, tout simplement, de prendre soin d'un groupe d'enfants au quotidien. D'autres perspectives pourraient élargir cette définition pour inclure les aspects pédagogiques, ou tout au moins les dimensions éducatives toujours présentes dans la fonction de garde (Rayna et Rubio, 2010). Ces objectifs peuvent se spécifier ou se préciser, par exemple à l'aide de documents qui viennent justifier l'importance attribuée à telle ou telle dimension et qui fournissent notamment une description officielle de l'activité. Or dans la théorie des communautés de pratique, ces descriptions ne correspondent jamais point par point à l'entreprise effectivement réalisée, celle-ci se situant entre les exigences formelles et ce que font concrètement les acteurs (Wenger, 2008).

En ce sens, et avant même que l'on accepte l'idée d'une « participation parentale » dans les structures d'accueil de la petite enfance, la seule présence des parents vient contester l'essai de délimitation précédent. Si l'on admet avec Camus et alli (2012) que l'on ne peut pas accueillir l'enfant sans accueillir les parents – ou pour le dire de façon négative, que l'on ne peut pas s'en débarrasser (Brogère, 2005) –, l'idée d'un accueil purement « païdocentree » (p.11) se révèle insuffisante. L'on s'ouvre ainsi à la possibilité d'un accueil parental, voire familial. D'autres élargissements de la tâche d'accueil sont encore possibles, comme la fonction sociale des structures préscolaires (Universidad de Chile, 2007) ou encore la possibilité de les concevoir comme des « forums » de rencontre et de délibération citoyenne (Dahlberg, Moss et Pence, [1999] 2011).

Derrière ces réflexions il y a l'idée que l'activité que l'on développe dans une structure préscolaire ne relève pas d'une seule tâche aux contours bien précis, mais d'un ensemble complexe d'entreprises partagées. Ces entreprises peuvent à leur tour se concevoir de façon séparée ou au contraire intégrée. Bien entendu il ne s'agit ici que d'une opposition analytique de deux types idéaux, les situations réelles se trouvant sur un continuum entre les deux pôles. Dans le premier cas il semble s'agir d'un arrangement qui conduit à concevoir la participation des parents de façon parcellaire, en distinguant les cadres susceptibles ou pas de faire l'objet d'une implication directe de leur part. Dans le second, c'est l'image d'une « constellation » de pratiques entrecroisées qu'il faut convoquer (Wenger, 2005, p.140).

L'analyse des pratiques référées par les acteurs interviewés cherche précisément à identifier ces groupes de pratiques, leurs connexions et chevauchements ainsi que leurs possibilités en termes d'apprentissage. Différentes espaces et modalités de participation ont été en effet repérées dans nos structures d'accueil, à partir du discours des adultes concernés. Outre l'implication dans des activités pédagogiques et de soin en salle, ou plus largement dans des démarches éducatives pouvant aussi se déployer à l'extérieur de l'établissement, il y a la

²³³ Deux autre éléments s'y ajoutent : l'identification d'un répertoire partagé de pratiques, entendu comme l'ensemble de codes, de routines, de styles, de procédures constituant la pratique elle-même ; et le constat d'un « engagement mutuel » ou cadre de relations soutenues entre les participants. Or l'auteur précise, dans un entretien postérieur à son ouvrage (Wenger, 2008) que ces éléments constituent plutôt un ensemble de questions à vérifier sur le terrain qu'un cadre d'analyse à imposer au réel.

participation à la gestion des structures. Des éléments présentés dans les monographies nous suggèrent que ces espaces peuvent favoriser le développement d'un ensemble d'apprentissages au-delà de la fonction parentale des adultes concernés. Ils peuvent aussi contribuer à l'établissement de relations plus horizontales avec les professionnelles. C'est la possibilité d'une symétrisation des relations dans des espaces autres que celui de l'*educare* des enfants, mais pouvant avoir un impact sur celui-ci.

Nous trouvons également une modalité de participation « matérielle », qui s'explique en partie par l'histoire des structures ou le niveau de ressources dont elles disposent. Au-delà d'une critique concernant le caractère utilitaire et parfois contraignant de cette modalité de participation, elle peut aussi être valorisée par l'engagement et le sentiment d'appartenance qu'elle génère, comme dans le cas des collaborations à l'entretien des locaux. Finalement, des dispositifs visant une forme d'éducation parentale, d'accompagnement ou de soutien à cette fonction, sont aussi présentés par les acteurs comme une importante façon de participer. Si des mises en garde ou des remarques critiques peuvent être formulées sur l'orientation normalisatrice de ces dispositifs, dans le sens d'une mise en conformité des pratiques parentales avec des normes préétablies, il est en même temps vrai qu'ils relèvent d'une activité centrale pour certaines structures.

Outre des aspects déjà évoqués sur les atouts et limites de ces modalités, il importe de montrer comment les acteurs conçoivent leur relation. Il s'agit en même temps d'examiner jusqu'à quel point ces modalités peuvent faire l'objet d'une hiérarchisation, certaines entreprises ou groupes de pratiques pouvant être identifiées comme centrales et d'autres comme secondaires ou subsidiaires.

2. Une participation directe aux pratiques pédagogiques²³⁴ et de soin

Commençons par ce qui pourrait être identifié comme l'une des tâches principales, peut être *la* tâche centrale, dans une structure préscolaire : celle qui suppose le déploiement quotidien d'un ensemble de pratiques éducatives et/ou de soin auprès des enfants.

Un premier constat est que cette tâche constitue bien un faire collectif auquel participent *de facto* non seulement les professionnels ou éducateurs institutionnels concernées, mais les enfants eux-mêmes (Garnier et alli, 2014) ainsi que les parents. Dans mon approche (cf. Chapitre I) la participation parentale à l'*educare* des enfants en milieu institutionnel ou formel est présente bien avant que ne se développent des démarches explicites cherchant à la mettre en forme ou à la favoriser (Rupin et Brougère, 2010), que ce soit de façon globale ou dans certains domaines. Cette participation peut certes demeurer minimale, en raison d'intérêts et de dispositions diverses. Mais elle peut aussi être déterminée par les possibilités effectivement offertes par la structure. Ce n'est donc pas le fait de participer à cette tâche qui s'actualise ou pas, mais des espaces plus ou moins ouverts et des modalités de participation qui varient (Brougère, 2010a ; Rupin et Brougère, 2010). Ce sont aussi les niveaux *d'implication* dans la tâche qui évoluent, dans le sens d'une maîtrise progressive de la pratique et d'un abandon relatif de la condition de débutant²³⁵.

²³⁴ Je préfère de façon générale parler de « pratiques éducatives » au lieu de « pédagogiques ». Comme déjà signalé, je comprends les processus éducatifs en un sens large, incluant les dimensions qui concernent le *care*. Le terme « pédagogie » semble ne pas tenir compte de ces aspects, évoquant de préférence les démarches didactiques qui vont de l'adulte vers l'enfant. Or précisément, si j'emploie séparément les deux expressions comme dans ce sous-titre, c'est pour rappeler au lecteur qu'il s'agit de considérer ces deux dimensions de l'éducation.

²³⁵ C'est par ailleurs dans ce sens que Lave et Wenger (1991) conçoivent le passage d'une participation périphérique à une participation « pleine » (cf. Chapitre I). Cette progression est à différencier d'une

Les monographies nous montrent à ce sujet un panorama bien varié. D'abord, les structures semblent toutes marquées par une disponibilité affichée concernant la présence plus ou moins quotidienne des parents dans les établissements – même si quelques unes, comme le JE « Alicura », insistent sur l'importance de planifier la démarche. L'intensité de cette présence peut varier, en termes d'implication dans des tâches précises, du nombre d'adultes concernés et du temps effectivement passé dans l'établissement. Ces variantes peuvent renvoyer aux différences que des acteurs établissent entre les « visites » ou les « observations » ponctuelles, et les « permanences » de plus long durée. Mais pour aucune des structures cette démarche générale ne constitue quelque chose d'exceptionnelle. Ce sont au contraire des actions par rapport auxquelles l'on développe un répertoire plus au moins partagé de pratiques, certes avec des variantes d'une structure à une autre. Il y a des attentes, des représentations établies et relativement stabilisées, ainsi que des limites et des interdits que l'on peut imaginer présents dans tous les lieux d'accueil, même si certains acteurs insistent sur leur absence.

Derrière cette possibilité de participation il y a l'idée d'une mise en valeur des savoirs familiaux. Plusieurs éducatrices évoquent l'importance de visibiliser ces savoirs en tant que source valable d'apprentissage pour les enfants. Les exemples sont variés, comme les séances de présentation des métiers des parents et la participation à des ateliers de cuisine et aux sessions de lecture. Outre ces activités spécifiques, il y a également présence et collaboration aux pratiques éducatives et de soin quotidiennes, par exemple durant les repas ou le temps d'accueil du matin. Nombre de parents évoquent ainsi une démarche qui commence avec l'accompagnement de son propre enfant, mais qui peut s'élargir à la réalisation d'activités concernant le groupe dans son ensemble. C'est par ailleurs de cette façon que quelques mères ensuite devenues monitrices ont commencé leurs parcours d'insertion dans les équipes pédagogiques ou groupes de responsables, dans un processus évolutif allant d'une participation périphérique légitime (Lave et Wenger, 1991) à une pleine participation.

Dans certaines structures comme le JE montessorien « Alicura », l'intervention des parents dans les pratiques quotidiennes d'*educare* déployées « en salle » s'avère, sinon impossible, du moins difficile, et rarement envisageable. Je reviendrais plus loin sur l'analyse de cette situation spécifique. On découvre cependant, pour cette structure comme pour la plupart des autres lieux d'accueil, un ensemble de possibilités d'engagement parental d'ordre éducatif qui peuvent s'actualiser en dehors de ce cadre. Il y a d'une part l'accompagnement des moments de récréation, certes peu évoqués dans les entretiens mais dont la richesse en termes d'apprentissage pour les enfants n'est pas à négliger (Delalande, 2001 ; Garnier et alli, 2014). De la même façon, d'autres démarches comme la lecture de contes ou l'accompagnement des repas, se développent à l'intérieur de l'établissement mais en dehors du temps des activités parfois dites « didactiques ».

Plus largement, un ensemble de possibilités de participation se déploie en dehors de l'établissement lui-même. Diverses actions de ce type – fêtes religieuses ou autres, repérage de symboles ou d'institutions communautaires, sorties, observation de la nature, visites aux lieux de travail – visent à inclure les parents comme des agents éducatifs actifs. Elles articulent la mise en valeur des savoirs familiaux au rôle conféré à la communauté locale – l'espace commun de vie – comme instance éducative globale, comme ressource préalable donnant du sens aux projets. La présence de différents réseaux de collaboration, qui apparaissent comme des extensions de la tâche du centre vers d'autres activités conçues

considération de certaines modalités comme plus « élevées » ou désirables que d'autres, comme si ces modalités constituaient en soi des niveaux successifs et ascendants de participation. Je reviendrais plus loin sur cette question.

comme participant du même projet communautaire, ne fait que renforcer cette dimension (Rupin et Brougère, 2010).

La séparation « dans la salle/ hors de la salle » (la cour, la rue ou ailleurs) pourrait nous faire penser à des modalités différentes, à différentes façons de participer au domaine strictement éducatif. Or si dans certaines structures ces différences semblent nettes, dans d'autres elles sont diffuses. Un niveau moindre de formalisation pédagogique, en termes de la délimitation claire de moments destinés à des tâches différentes dans le lieu d'accueil – « activités » versus « jeux libres », par exemple – semble contribuer à ce brouillage²³⁶.

2.1 Atouts, limites et conséquences de la participation « directe »

Qu'il s'agisse d'une participation aux pratiques développées en salle ou d'une implication plus large dans d'autres espaces, les acteurs interviewés évoquent plusieurs dimensions pouvant être identifiées comme les atouts ou les avantages de ces possibilités de participation, ou comme les *affordances* offertes par ces situations²³⁷. Un premier élément concerne la finalité ultime pouvant être associée à la démarche. Bien que quelques parents évoquent les éventuels bénéfices en termes d'une meilleure performance éducative ultérieure dans un cadre scolaire, c'est le partage et l'échange socio-émotionnel avec l'enfant qui l'emporte comme motivation principale. Il s'agit d'un aspect mis en avant tant par parents que par éducatrices.

Un deuxième aspect central est en lien avec les possibilités de transformation des visions « anciennes » ou traditionnelles sur les processus d'apprentissage enfantin. De façon générale, nombre de parents évoquent leur découverte du monde préscolaire, ou plus précisément d'un *autre* monde préscolaire. Ce sont des références multiples à d'autres possibilités – plus souples, « ouvertes » et ludiques – de faire et d'être, d'évoluer dans le cadre de l'accueil collectif et de l'éducation de la petite enfance en milieu institutionnel. Quelques adultes mettent en avant les profondes transformations que leur expérience de participation a pu provoquer dans leur façon de concevoir les processus éducatifs.

Un bon exemple est celui du père menuisier engagé dans différentes actions de formation et de collaboration avec le JE « Alicura ». Ses propos témoignent d'un important changement de vision à propos notamment du rôle de l'adulte dans l'accompagnement de l'enfant. Il s'agit pour lui d'abandonner une posture se voulant « toute puissante » et incontestable pour rejoindre une autre bien plus « humble », qui valorise et encourage la liberté de l'enfant, son initiative, sa capacité d'être responsable de ses choix. C'est l'image d'un père qui non seulement se confronte et adhère à toute une nouvelle philosophie éducative, mais qui semble avoir modifié en profondeur ses pratiques. Une image qui nous suggère la présence d'une transformation identitaire importante et qui mérite d'être soulignée.

²³⁶ Le sujet de la formalisation des structures, sur lequel je reviendrais, est essentiel pour comprendre de façon plus large les enjeux de la participation parentale dans ces structures. Pouvant être qualifiées de non ou peu formelles (cf. Chapitre II), elles se révèlent souvent comme étant « en cours » ou dans un état avancé de formalisation.

²³⁷ Si les deux termes – atout ou avantage et *affordance* – peuvent être rapprochés, une distinction s'impose avant de continuer. L'avantage d'une situation ou d'un élément renvoie à « tout ce qui apporte un bien, un plaisir ou un profit » dans cet élément ou situation (<http://www.cnrtl.fr/definition/avantage>, consulté le 30 septembre 2014). Cette définition semble réclamer la présence d'un observateur « objectif » décidant du caractère stable et invariant de ce bien ou de ce profit. Au contraire, les *affordances* offertes par une situation ou espace ne peuvent pas se définir une fois pour toutes. Elles émergent au cours de l'interaction et dépendent toujours de la relation entre la situation et la personne (Billett, 2008). Ainsi, quand je parle des atouts ou des avantages de la participation identifiés par les acteurs, je le fais précisément dans le sens d'une *affordance* dont la reconnaissance dépend toujours de subjectivités singulières.

La participation directe aux pratiques éducatives est aussi relevée en ce qu'elle rend possible une connaissance plus approfondi des lieux d'accueil, voire l'exercice d'une sorte de surveillance du travail effectué. Néanmoins les discours à ce sujet sont ambivalents, puisque des parents – par exemple dans le PMI « Las manitos » – expriment en même temps leur réticences quant à la légitimité ou pertinence de cette orientation. Quoi qu'il en soit, si des postures marquées par un sentiment de méfiance ou de vigilance se manifestent surtout au début, elles ne tardent pas à être abandonnées au profit d'une posture bien plus confiante. Comme signalé dans la monographie du JE « Alicura », le caractère « ouvert » du lieu d'accueil contribue à estomper des susceptibilités perçues comme habituelles chez les parents – hygiène, sécurité – du moment que ceux-ci sont invités à s'engager dans le fonctionnement du centre.

Quant aux entraves ou résistances à une participation parentale « directe » spécifiquement dans le travail « en salle », nombre d'interviewés admettent qu'elle peut se heurter à l'objectif socioéducatif concernant la quête d'un « détachement favorable » ou adéquat, « en temps voulu », avec les enfants. Pour certains cet objectif renvoie non seulement au développement d'une autonomie enfantine, mais aussi au dépassement des tendances surprotectrices des adultes eux-mêmes ou de leurs appréhensions concernant la sécurité ou le bien-être de l'enfant quand il se trouve séparé du milieu familial. Au-delà de l'enjeu de la séparation ou du détachement, question sensible en particulier durant les périodes d'adaptation, c'est plus largement l'idée que la présence des parents dans le lieu d'accueil est toujours susceptible de modifier le comportement de l'enfant, modification qui prendrait souvent une forme négative, en particulier comme renforcement d'une dépendance affective.

Le sujet est évoqué plutôt chez les parents qui se montrent plus en retrait, voire sceptiques ou critiques devant cette modalité de participation. Or ceux qui ont participé de façon plus soutenue rappellent également l'enjeu, comme pour nuancer les avantages et potentialités de leur implication. Les propos des interviewés donnent ainsi l'image d'une forme de concurrence entre deux visions de l'éducation préscolaire, plus précisément de la vie en collectivité dans les structures d'accueil. Des perspectives qui peuvent par ailleurs se retrouver en tension chez les mêmes acteurs. D'un côté, les visions qui mettent en avant les possibilités de rencontre et de partage pour les adultes impliqués : venir faire une « permanence » peut entraîner bien d'autres bénéfices que le seul accompagnement de l'enfant. Et d'un autre côté, celles qui insistent sur l'avantage pour l'enfant de compter sur un espace propre lui permettant de s'épanouir, de devenir autonome, d'acquérir des valeurs, d'aller à la rencontre des autres, tout cela en dehors de la surveillance parfois surprotectrice exercée par les parents dans la sphère domestique. D'après les mots de la directrice de « Niño Jesús », qu'elle reprend d'une mère, ces possibilités constituent une *affordance* centrale d'un mode de garde institutionnel collectif : « Il faut voir le jardin d'enfants comme une opportunité, l'opportunité pour l'enfant d'avoir un espace à lui et à lui seul ». D'où la crainte précisément d'envahir cet espace ou de nuire au développement de l'enfant avec la présence ou le simple regard parental.

Les *affordances* qui se présentent pour les parents engagés dans cette modalité de participation, peuvent donc entrer en concurrence ou en conflit avec les *affordances* d'une participation « autonome » de l'enfant dans le lieu d'accueil. Cette tension constitue un enjeu central qui réclame des arrangements dans des structures qui se révèlent, d'après les propos des acteurs eux-mêmes, comme des espaces de rencontre et d'échange, voire de formation et d'apprentissage non seulement pour les enfants mais aussi pour les adultes intervenants.

Les arrangements effectivement construits sont variés. Un extrême peut être l'abandon de la démarche, par exemple chez ceux qui se sont engagés dans une permanence matinale. La crainte d'une réaction considérée peu favorable chez le propre enfant ou l'observation

effective de cette réaction, accompagnée parfois de remarques et de conseils de la part des éducatrices, semble conduire certains adultes à renoncer à rester dans le centre au-delà des moments de transmission en début de journée.

Mais d'autres accommodements sont possibles. Dans le PMI « Nuestrs Niños », les responsables affichent une forte attente de participation parentale aux pratiques quotidiennes d'*educare*. Ces éducatrices relativisent l'importance du « détachement » et les considérations de quelques mères concernant le sujet. Bien qu'elles valorisent l'intérêt parental pour l'autonomisation des enfants, elles évoquent des postulats pédagogiques qui prônent précisément le prolongement de l'attachement avec eux. Dans ce schéma, ces femmes encouragent les mères participantes à s'engager dans une dynamique participative et de collaboration au-delà du seul accompagnement de leur enfant. Des stratégies similaires sont rappelées par quelques mères du JE « Illimani », comme le fait d'affecter l'adulte participant à un autre groupe²³⁸.

Quoi qu'il en soit, pour nos structures la participation directe aux pratiques d'*educare* ne semble pas envisageable, au long terme, comme exclusivement centrée sur le propre enfant. Soit elle s'élargit aux autres enfants présents dans la classe, soit elle est interrompue. L'arrangement variable de ces possibilités est un élément révélateur du statut pouvant être accordé aux parents participants. Pour la plupart d'entre eux, la possibilité d'un accompagnement émerge comme une stratégie permettant de gérer de façon provisoire la question de la séparation, de se confronter à ce moment de façon souple et progressive. Cette participation ne constitue qu'une forme embryonnaire – périphérique dans le sens de Lave et Wenger (1991) – d'implication dans les tâches éducatives et d'accueil quotidiennes. Une participation reconnue comme légitime au vu du statut parental des participants, mais qui semble se diluer, perdre de son sens au fil du temps, notamment si ses effets s'avèrent contraires à l'objectif de « détachement favorable » visé à l'origine.

Pour d'autres parents, l'enjeu se résout différemment. Ils arrivent en effet à passer à une situation de participation « pleine ». Toutes nos structures cherchent à favoriser ledit détachement « adéquat » avec l'enfant et l'harmoniser avec une certaine demande de participation. Mais dans quelques unes, l'on vise délibérément le dépassement du simple statut parental des adultes concernés et un rapprochement du statut professionnel ou d'expert²³⁹. C'est ainsi par exemple que quelques mères des PMI, au lieu de rester toujours « la mère d'un tel », deviennent avec le temps des « tantes » ainsi reconnues non seulement par les éducatrices mais aussi par le reste des enfants.

En ce qui concerne ces processus de détachement ou de séparation parent/ enfant, l'on constate aussi l'importance d'une logique de guidage (Brougère, 2014) ou de « participation guidée » (Rogoff et alli, 2007) des éducatrices auprès des parents. Dans différentes structures, parents et professionnelles relèvent le rôle facilitateur de ces dernières : elles sont là pour guider, conseiller, aider à construire des accords, « pousser » ou « ralentir » selon le cas, en offrant des cours d'action diversifiés plutôt qu'en imposant le détachement. Les propos des interviewés soulignent en particulière les apprentissages parentaux qui en découlent. C'est l'image d'un guidage par les éducatrices facilitant l'apprentissage des parents.

²³⁸ La recherche menée sur les crèches parentales (Moreau et Brougère, 2007) montre encore d'autres façons d'aborder la question dans ces structures. Ainsi quelques lieux d'accueil acceptent explicitement que ce type de participation parentale se centre sur le propre enfant, alors que dans d'autres les parents interrompent la fréquentation de l'enfant le jour de leurs permanences.

²³⁹ Le manque de ressources et la survie des projets ne sont pas les seuls éléments explicatifs de cette situation. Comme déjà évoqué, y joue un rôle la valorisation des savoirs populaires et familiaux, en lien avec une approche pédagogique « communautaire ».

Dans cette dynamique, il est possible de constater également que des apprentissages sont à l'œuvre chez les éducatrices elles-mêmes. Se confrontant à des réalités toujours spécifiques et changeantes, celles qui guident les parents sont toujours appelées à adapter leurs pratiques aux situations particulières. La stabilité des répertoires de pratiques est toujours relative, elle se confronte sans cesse à des situations inattendues qui demandent à la fois souplesse et réflexivité dans la pratique. Un bon exemple est celui de la mère qui évoque les divers cours d'action essayés par l'une des éducatrices du JE « Illimani », dans le but de rendre plus harmonieux le processus de séparation avec l'enfant. Pour d'autres situations, au-delà de ces processus de séparation, cette logique de guidage semble aussi centrale, par exemple quand il s'agit d'accompagner les mères monitrices en formation.

2.2 La présence des parents : fréquences et intensités variables

Concernant spécifiquement la participation aux pratiques éducatives développées au sein des établissements, il me semble qu'une différence importante oppose le modèle adopté d'une part par les projets PMI, de l'autre par les JE du réseau CEC. Ces derniers semblent favoriser davantage la présence parentale sous la forme de *visites* relativement courtes et ponctuelles. Il peut s'agir de l'accompagnement momentané de son propre enfant ou de la collaboration planifiée à des activités précises, ou encore de moments d'observation visant pour l'essentiel une compréhension plus approfondie des dynamiques de travail développé en salle. Tant les professionnelles que les parents du JE « Alicura » explicitent à ce sujet l'importance de la planification et du cadrage. Il est important de ne pas improviser ces moments afin de limiter une forme d'intrusion adulte, qui viendrait nuire au processus d'apprentissage des enfants dans le lieu d'accueil. Comme déjà suggéré, la présence d'adultes autres que les éducatrices peut aussi être appréciée à des moments qui ne sont pas conçus d'un point de vue didactique – comme la récréation – ou dans lesquels cette visée est moins intense – comme les sorties. Si dans les jardins d'enfants l'on évoque également l'accompagnement de certaines activités pédagogiques, voire une délégation de quelques tâches aux parents, cette démarche s'effectue toujours selon un schéma assez dirigé. Le fait de remplacer une professionnelle reste d'ailleurs exceptionnel.

Tout en développant parfois la même approche, les projets PMI semblent plus axés sur un modèle de *permanences*. Si l'on privilégie les moments de l'accueil du matin, on insiste en même temps sur le fait que les parents peuvent rester autant qu'ils le veulent dans le lieu d'accueil. Aucune des responsables des PMI n'évoque à ce sujet la nécessité d'un quelconque accord préalable ou l'intérêt de limiter ces permanences en temps. Quelques interviewées insistent sur l'importance de favoriser l'initiative des parents dans la réalisation d'activités, qui par ailleurs font moins l'objet d'une planification.

Il faut rappeler que les projets PMI fonctionnent en l'absence de professionnelles de la petite enfance, la conception même du programme faisant appel à l'engagement de parents de la communauté locale pour la mise en place des projets dans toutes leurs dimensions, tant éducative que de gestion. Bien que ce modèle présente des variantes²⁴⁰, il s'agit toujours d'équipes pour la plupart non professionnalisées. L'administration centrale du programme – la JUNJI – demande de participer à quelques instances de qualification élémentaire, mais la formation professionnelle n'est pas requise ni à court ni à long terme. De plus ces équipes insistent souvent sur leur manque d'effectif, voire sur la pénibilité de leurs conditions de

²⁴⁰ Le cas du PMI « Puertas abiertas », sous la responsabilité d'une ancienne mère monitrice devenue professionnelle, est présentée par cette même personne comme exceptionnel. Ainsi dans cette structure, comme dans le projet « Las manitos », ce ne sont pas les anciennes ou les actuelles mères des enfants concernés qui mettent en place ou qui gèrent l'initiative.

travail, ainsi que sur la nécessité d’instaurer un système de roulement plus stable permettant la survie des projets dans le temps.

Au contraire les JE du réseau CEC, même si deux d’entre eux ont vu le jour sous un schéma de fonctionnement moins formalisé et professionnalisé – marqué entre autres aspects par le volontariat –, ont tous compté, dès le début, avec la présence de *parvularias* professionnalisées. L’intégration de « mères monitrices » a été certes encouragée à l’origine des expériences, mais sauf quelques exceptions et comme déjà signalé, cette démarche ne semble plus relever au présent d’une modalité de participation parentale en fonctionnement. Les femmes concernées ont pour la plupart abandonné le rôle de mères d’enfants fréquentant la structure et sont devenues des éducatrices professionnalisées. Les quelques parents qui continuent à s’engager dans la démarche représentent des exceptions²⁴¹.

Ces éléments contribuent à expliquer pourquoi les projets PMI, en raison de leur moindre professionnalisation, de leurs plus faibles ressources, semblent plus favorables que les JE du réseau CEC à la présence et aux collaborations quotidiennes des adultes, dans les activités développées auprès des enfants dans les établissements. Ces aspects touchent au niveau global de formalisation des structures, que j’analyserais plus loin en profondeur. Il s’agit d’examiner pour l’instant un élément spécifique aux aspects pédagogiques de cette formalisation, à savoir la présence et l’intensité de certaines technicités pédagogiques dans l’approche éducative des structures.

2.3 Le poids des technicités pédagogiques. L’exemple du jardin d’enfants Montessori

La souplesse ou au contraire la rigidité du cadrage pédagogique des structures préscolaires semble avoir une incidence sur le développement de cette modalité de participation parentale, concernant les pratiques quotidiennes d’*educare* à l’intérieur des établissements.

Cette question peut être pensée d’abord en relation avec l’âge des enfants. A partir des résultats de la recherche de Moreau et Brougère (2007), nous avons avancé l’idée générale que, plus on avance en âge, plus la technicité pourrait être une entrave à la participation directe des parents aux pratiques pédagogiques et de soin développées dans les structures préscolaires (Rupin et Brougère, 2010). Dans le cadre d’un travail en crèche, où la différence entre pratique familiale et institutionnelle peut être considérée comme plus faible, la question éducative étant liée aux pratiques de soin et du quotidien, le développement de dynamiques participatives parentales « en salle » pourrait en effet s’envisager plus facilement. A partir d’un certain âge au contraire, l’éducation s’affirmant comme plus technique, la participation des parents pourrait être perçue comme moins légitime.

Il est difficile de se prononcer sur le sujet à partir des seuls résultats de cette recherche, portant sur des structures chiliennes n’accueillant des enfants qu’à partir des deux ans, dans un contexte culturel bien différent de celui des crèches parentales françaises. Mais un autre élément émerge de mes données. Au-delà de l’âge des enfants concernés, certaines technicités pédagogiques semblent moins favorables au développement de cette modalité de participation parentale. On pourrait en envisager plusieurs, mais dans le cadre de cette recherche c’est l’approche montessorienne, incarnée par le JE « Alicura », qui nous offre le meilleur exemple.

L’expérience de ce jardin d’enfants apparaît comme inusuelle dans le contexte chilien, en raison de son ancrage en milieu populaire. En effet, une image assez répandue de l’approche

²⁴¹ Reste que la présence de cas inverses – des éducatrices devenues des mères d’enfants fréquentant la structure – a toujours sa place et pose comme déjà évoqué d’intéressantes questions.

Montessori – ainsi que d’autres approches faisant partie d’une dite pédagogie nouvelle ou active – est en relation avec sa relative marchandisation et élitisation. Ces approches renvoient non seulement à une solution « alternative » en raison d’une opposition aux cadres de l’éducation formelle traditionnelle, mais également, dans le cadre d’un système éducatif inégal et ségrégué comme le chilien²⁴², l’étiquette semble renvoyer à leur caractère exclusif, non universel, n’étant qu’à la portée des secteurs favorisés²⁴³. En ce sens, la possibilité d’accéder à un modèle éducatif réputé « de qualité » est explicitement valorisée par plusieurs parents interviewés dans ce JE. Les éducatrices du centre évoquent également les différences entre leur approche et d’autres types d’expériences « plus aisées » issues du même cadre pédagogique.

Il ne s’agit pas d’entreprendre ici une analyse approfondie de cette approche ou méthode éducative (Montessori, 2003a et 2003b ; Yaglis, 1984), dont plusieurs ont essayé de saisir la complexité (Luc, 1986). Certains mettent en avant de préférence ses aspects jugés positifs, notamment en termes d’une valorisation de la liberté et de l’activité créatrice de l’enfant (Pla et alli, 2001), de son épanouissement par la voie de l’activité indépendante (Röhrs, 1994). Or des défenseurs de l’approche ne manquent pas d’insister en même temps sur des aspects plus négatifs : son manque d’évolution actuelle, les résistances que son orientation religieuse catholique suscite chez les partisans de l’école laïque, enfin la « dénaturalisation » de la méthode (Pla et alli, 2001), question qui peut être comprise dans le sens d’une technicisation excessive et des contraintes imposées par le matériel Montessori. Des perspectives encore plus critiques évoquent le caractère individualiste de l’approche (Varela, 1992), voire l’élitisme qu’elle contribuerait à développer (Snyders, 1975)²⁴⁴.

Mais l’enjeu de l’implication parentale dans les structures montessoriennes n’a pas fait, à ma connaissance, l’objet d’un traitement. Par ailleurs et bien qu’une forme de partenariat entre parents et professionnels soit pour certains favorisée par l’approche (Edwards, 2003), Montessori ne semble pas avoir voulu faire de la participation parentale une dimension de sa méthode. Je m’efforcerais dans ce qui suit de mettre en lumière certains points concernant cette question, bien entendue avec la prudence que requiert l’analyse d’une expérience ponctuelle.

Le JE « Alicura » est la seule structure analysée à afficher explicitement une orientation pédagogique spécifique faisant l’objet d’un investissement soutenu²⁴⁵. Plus que dans tous les autres lieux d’accueil visités, les professionnelles travaillant dans ce centre soulignent l’importance des savoirs experts pour l’intervention pédagogique directe et quotidienne auprès des enfants. La directrice évoque les exigences de formation à la méthode Montessori en raison notamment de la « fragilité » des processus d’apprentissage et de développement de l’enfant à accompagner. Ce point est aussi rappelé par les parents interviewés, eux-mêmes initiés aux notions générales de l’approche dans les « ateliers de parents ». Ils parlent d’une sorte d’autorégulation ou de régulation par le groupe vis-à-vis de performances adultes jugées inappropriées – parler trop fort, « faire à la place » des enfants – quand il s’agit d’observer ou d’accompagner le travail en salle.

²⁴² Voir à ce sujet des éléments d’analyse présentés dans le Chapitre III.

²⁴³ Une situation qui commencerait néanmoins à évoluer (Peralta, 2007). L’analyse en profondeur de ce point nécessiterait développer la question de l’éducation préscolaire privée au Chili et des approches éducatives en concurrence, question qui dépasse la visée de ma recherche.

²⁴⁴ Or ces critiques ne concernent pas que le modèle montessorien, mais l’ensemble de pédagogies issues de l’*Ecole nouvelle* qualifiées par Varela (1992) comme « correctives » en raison de leurs considérations originaires sur l’enfance « anormal ».

²⁴⁵ A l’exception d’une brève allusion de la directrice d’une autre structure, le JE « Illimani », concernant la présence d’éléments d’un « curriculum de personnalisation » (Peralta, 2012 ; voire le Chapitre III) ainsi que de certains éléments inspirés de l’approche Montessori.

A différencier de la simple idée de faiblesse, l'idée d'une fragilité des processus d'apprentissage est à mettre en relation avec la conception montessorienne d'un « esprit absorbant » illimité mais à la fois non discriminant chez l'enfant (Montessori, 2003b). Un esprit qui nécessite pour la même raison tant un guidage et une protection de l'adulte que la disposition d'un environnement (Edwards, 2003), visant le développement d'apprentissages « libres de coactions » (Varela, 1992, p.21). Cet agencement spatio-temporel suppose en particulier la mise à disposition de toute une série de matériels adaptés aux « besoins naturels » de l'enfant²⁴⁶. Tout un « monde en miniature » qui se présente comme prolongation du corps de l'enfant, comme un espace accordé à ses besoins d'observation et d'expérimentation (p.21), en forte rupture avec l'organisation rigide de l'espace éducatif disciplinaire traditionnel. Outre les objets, les savoirs à développer doivent aussi s'adapter. Ainsi tant Montessori que Decroly refusent la division disciplinaire traditionnelle et développent un modèle axé sur des « centres d'intérêt », censés être en accord avec les nécessités fondamentales de la vie de l'enfant (p.22).

Le développement de ce genre d'approches, avec leur insistance sur les besoins d'un enfant naturel et sur ses potentialités expressives et créatives, conduit pour Varela (1992) à une infantilisation des jeunes enfants et à leur progressive séparation du monde adulte. Leur compréhension de ce monde est jugée problématique, improbable, « parce que tout processus d'objectivation doit commencer maintenant par la propre activité individuel et individualisée » – c'est l'idée d'inspiration rousseauiste sur l'existence d'un « sujet psychologique » (p.22). L'approche peut conduire aussi, à mon sens, à une forme de sacralisation de l'enfant et ses apprentissages, ou tout au moins à en adopter une vision trop idéalisée. Ceci compte tenue, par ailleurs, de l'importance de la dimension religieuse de la méthode Montessori, en lien avec la reprise d'une forme de romantisme sous un versant catholique.

Sans prétendre nier l'apport de Montessori en termes de la conception d'une méthode pédagogique plus respectueuse de l'enfant (Pla et alli, 2001), les éléments précédemment évoqués me semblent dévoiler un aspect paradoxal. L'approche accorde beaucoup d'importance au respect de la découverte « libre » et « naturelle » de l'enfant, au développement « spontané » de ses capacités dans un cadre délibérément aménagé à cet effet. Or l'accompagnement de l'adulte et la préparation de ce cadre demandent un grand investissement en termes de formation. Autrement dit, pour accompagner la liberté de l'enfant tout en restant « naturel », il faut être très formé à l'approche. Le titre même d'un ouvrage majeur de Montessori (2003a) semble vouloir rappeler l'empreinte savante de la méthode, sa distance vis-à-vis des savoirs profanes sur l'enfant et la pédagogie : il s'agit bien d'une méthode de pédagogie *scientifique*. Tout en s'appropriant certains éléments (Pla et alli, 2001), le système montessorien s'éloigne ainsi des approches éducatives plus intuitives, ne s'appuyant pas sur des technicités particulières mais se rapprochant au contraire des savoir-faire domestiques, du jeu, de l'échange et de la conversation avec l'enfant²⁴⁷.

Il n'est donc pas étonnant que les possibilités de participation parentale pédagogique « directe », c'est-à-dire « dans le travail en salle », restent limitées dans cette structure montessorienne. Cette modalité de participation peut être permise exceptionnellement, comme

²⁴⁶ Des besoins dont l'approche Montessori, ainsi que celles de Decroly, se prétendent connaisseurs (Varela, 1992). Dans l'analyse de cette auteure, ces pédagogies « correctives » – précurseurs des pédagogies « psychologiques » – visent pour l'essentiel l'élaboration de modèles de socialisation universelle, indépendantes du contexte, ce qui suppose d'établir un ensemble de considérations sur le développement « correct » de l'« enfant naturel universel » (p.24).

²⁴⁷ Tel est le cas des formulations du régime proposé par Fröbel (1861), qui propose un ensemble de pratiques éducatives simples, ne nécessitant pas de l'emploi de techniques ni de matériel didactique sophistiqué.

dans la réalisation d'activités avec les enfants moins âgés. Ou bien à des moments précis ne relevant pas forcément d'une démarche didactique ou ne demandant pas une préparation technique spécialisée, comme les sorties, les repas, la lecture de contes, la récréation. Mais pour l'essentiel, cette modalité ne semble pas s'appuyer sur une norme ouverte et plurielle d'intervention pédagogique mais devoir au contraire se soumettre aux contraintes de la méthode.

Une configuration similaire n'est pas absente d'autres jardins d'enfants analysés, qui peuvent limiter aussi ce type de participation, ne serait-ce que par omission, c'est-à-dire comme une composante relativement peu évoquée parce que peu centrale, ou bien dans le cadre d'une valorisation ambivalente. Par exemple, la directrice du JE « Illimani » évoque tant le souhait d'une présence parentale plus soutenue – « plus de parents circulant au quotidien » – que celui d'un environnement éducatif « plus soigné, comme dans Montessori ». Luz, une mère de la même structure, questionne à son tour l'implication soutenue de certains de ses pairs, quand il s'agit par exemple du remplacement temporaire d'une professionnelle.

Comme évoqué dans la monographie, les propos de cette mère peuvent se comprendre comme l'expression d'une méfiance vis-à-vis d'une démarche qui porterait atteinte à la qualité du service reçu. Mais une autre interprétation est possible. Il peut s'agir d'une réticence plus profonde concernant des possibilités de participation inégalement distribuées entre ceux qui sont jugés plus ou moins aptes pour la tâche. Dans cette hypothèse, une autre limite à cette modalité de participation relève de la perception d'un arrangement peu démocratique, concédant des marges de manœuvre plus amples aux « privilégiés » qui jouissent d'une considération plus favorable de la part des éducatrices. L'idée paraît confirmée par des propos d'éducatrices qui évoquent leur travail de « repérage » d'adultes considérés plus compétents, ou qui soulignent les risques que comportent les performances parentales pouvant être qualifiées comme contraires aux orientations éducatives de la structure.

Quoi qu'il en soit, la prise en compte de cette modalité de participation est fréquemment soumise à des mises en garde. En revanche les projets PMI, se présentant comme moins formalisés et ne se réclamant d'aucune approche pédagogique spécifique, s'avèrent plus ouverts à cette modalité de participation ; peu ou pas de restrictions ou de craintes sont formulées.

Il semble donc bien que les systèmes se présentant ou se voulant moins techniques permettent davantage l'accès des parents à cet espace de participation – et vice-versa. Comme déjà évoqué, on pourrait penser à des technicités autres que celle présentes dans l'approche Montessori, mobilisant toutes l'idée – plus ou moins explicitée – qu'il existe un ensemble de pratiques « appropriées » au développement infantin dans le cadre de l'accueil des jeunes enfants (Copple et Bredekamp, 1997). Des pratiques par rapport auxquelles les parents risquent toujours de ne pas être conformes dans leur action quotidienne, souvent intuitive et non planifiée. D'où l'intérêt de *former* les parents, d'entreprendre une sorte de qualification parentale pour l'exercice de ces pratiques.

3. La participation parentale comme éducation parentale

La participation à des instances d'éducation parentale ou familiale constitue bien pour moi une autre modalité de participation présente dans les structures analysées. Cette modalité relève d'un domaine différent de celui de l'intervention directe dans les pratiques éducatives développées auprès des enfants : ce sont les parents qui sont ciblés. Or la différenciation de ces domaines ne veut pas dire séparation ou déconnexion. D'une part, nombre d'éducatrices entendent contribuer à l'éducation des enfants par la voie d'une éducation parentale, et vice-

versa. « Nous croyons en l'enfant, c'est l'enfant qui va changer la famille », souligne Eliana dans le JE « Alicura »²⁴⁸. C'est une façon d'admettre que la tâche développée par le lieu d'accueil, sa fonction, dépasse le seul domaine de l'*educare* des enfants. Et d'autre part, certaines démarches semblent relever des deux domaines simultanément, s'exprimer dans le même moment et espace, notamment quand la visée éducative auprès des parents relève moins d'une mise en forme ou apparaît comme moins consciente ou délibérée.

3.1 La question des devoirs

Précisément, il est possible d'introduire l'analyse de ces espaces formels et informels d'éducation parentale – une éducation parentale qui se révèle donc plus ou moins « diffuse » (Brougère et Bézille, 2007) – avec l'examen d'une démarche qui se situe dans une situation intermédiaire, difficilement définissable. Ce sont les « devoirs » confiés à l'enfant mais dont la réalisation réclame un investissement parental important. Formels quant à une éducation enfantine, ces dispositifs sont plutôt « informels » ou moins explicites quant à leurs visées d'éducation parentale. Si l'on considère le modèle proposé par Blanco et alli (2004, cf. Chapitre I), la réalisation de ces devoirs est l'actualisation d'une « articulation » entre familles et institution éducative. Dans l'approche des auteures, ce sont les activités développés par les parents et les éducateurs afin de « rendre cohérents les objectifs et les actions éducatives » (p.29) entre le foyer et le lieu d'accueil – ce que quelques interviewés semblent entendre par « continuité ». Or pour les auteures, ces efforts peuvent aussi être associés au développement d'une forme d'« éducation familiale » : tout en valorisant « l'apport que la famille peut faire au foyer pour soutenir les processus d'éducation systématique » (p.52), on cherche explicitement à « accompagner » les parents dans ces matières²⁴⁹.

La considération de ce dispositif vient nuancer l'appréciation d'une configuration complètement libre, non contraignante des espaces de participation parentale « directe » au sein des projets PMI. En effet, si certaines éducatrices relativisent l'importance de ces devoirs et mettent en question les attentes parentales concernant ce modèle plus formel, d'autres les évoquent comme une forme importante de partage de la tâche pédagogique développée. Il s'agit pour elles d'une stratégie qui vise l'implication des parents dans le processus éducatif formel de l'enfant, dans certains cas jusqu'à son aboutissement dans une sorte de mise en scène évaluative finale. C'est bien le cas quand le devoir inclut la présentation d'un « exposé » devant le groupe. Mais plus que les enfants, ce sont les parents qui semblent mis à l'épreuve à ces occasions. Ce sont pour l'essentiel *leurs* performances éducatives et participatives qui sont contrastées, confrontés au regard des autres, tant parents qu'éducatrices.

Le point est explicitement relevé par les responsables du PMI « Las manitos », qui accordent à cette modalité participative une importance capitale. Non seulement elles reconnaissent les résistances et craintes de quelques adultes, en termes d'un éventuel manque de compétences relationnelles – le fait de se présenter devant un groupe et de parler en public. Leurs propos témoignent aussi d'une opération de classement des niveaux d'implication des uns et des autres. Pour les responsables, la présence active d'un parent au moment de l'exposé atteste

²⁴⁸ « Sauver l'enfant pour sauver le monde », rajouterait peut-être Humblet et Vandenbroeck (2007), en nous rappelant les risques des dérives pédagogisantes et normalisatrices d'une telle approche et que nous aborderons par la suite.

²⁴⁹ Pour Blanco et alli (2004), tant l'« articulation » que l'« éducation familiale » constituent des formes de relation avec les familles différentes de la « participation ». Celle-ci renvoie pour les auteures aux possibilités d'avoir une incidence sur les processus de prise de décision qui concernent le lieu d'accueil (p.28 ; cf. Chapitre I).

d'un engagement qui dépasse l'activité ponctuelle. Son absence – ou l'évidence d'un engagement superficiel, qui se reflète dans la qualité du matériel préparé pour l'exposé – semble en revanche faire preuve d'une attitude jugée de façon négative²⁵⁰.

Au-delà de ces espaces hybrides, dans lesquels l'éducation des enfants s'entremêle avec une éducation parentale diffuse, certaines structures proposent voire imposent des dispositifs formels de formation d'adulte. En particulier, les « réunions » et les « ateliers » de parents, bien qu'ils abordent d'autres sujets et permettent d'autres possibilités, semblent viser pour l'essentiel une forme d'alignement entre les pratiques éducatives domestiques et institutionnelles. Les éducatrices interviewées parlent d'une forme de participation à part entière, voire d'un des plus importants espaces d'implication parentale. Il convient d'interroger cette vision et de mettre en avant les risques et possibilités ouvertes par ces espaces.

3.2 Soutenir et former, un discours moralisant ? L'exemple des « ateliers » de parents.

Ne serait-ce que de façon inconsciente, la technicisation pédagogique des structures préscolaires peut répondre à l'intérêt de maintenir, si non une hiérarchisation, au moins une différenciation de rôles et une justification de la posture professionnelle vis-à-vis de la posture de parent. Ainsi dans le JE « Alicura », ce qui se passe « dans les salles » reste de façon générale l'affaire des éducatrices. Elles détiennent la maîtrise d'une méthode leur autorisant l'accompagnement des processus d'apprentissage qui sont censés s'y développer. Sans forcément s'opposer ou se hiérarchiser, savoirs experts et profanes sont différenciés.

Dans les structures analysées, la relative désapprobation – quand elle est explicitée – d'une participation directe aux pratiques quotidiennes d'*educare* ne semble pas relever d'une contradiction aux yeux des professionnelles interviewées. Loin de vouloir maintenir les parents à l'écart de la vie de la structure, elles insistent sur l'importance de les impliquer. Or cette visée souligne notamment l'importance d'une « continuité » entre le travail du centre et les pratiques domestiques. Tout en reconnaissant l'importance éducative de la famille et en exprimant leur respect des diverses configurations et dynamiques familiales, les éducatrices évoquent l'attente d'un engagement parental vis-à-vis des orientations éducatives promues par le lieu d'accueil.

D'où par exemple l'importance fondamentale attribué par l'équipe pédagogique d'« Alicura » aux « ateliers de parents ». En tant que moyen de vulgarisation de la méthode Montessori, ce dispositif véhicule l'effort de situer les parents dans une posture éducative particulière. Dans la perspective des éducatrices, « participer » ou « s'impliquer » veut dire ainsi que l'on s'engage avec un modèle éducatif précis, que l'on entame un processus de formation concernant ses principales orientations, et que l'on s'efforce de faire correspondre, d'« harmoniser » les pratiques domestiques avec ses postulats.

Il faut bien comprendre qu'en général, l'espace domestique ne relève pas pour les éducatrices d'une sphère située au-delà de leurs prétentions éducatives. Au contraire, il s'agit pour plusieurs d'entre elles d'avoir, à court ou à long terme, un impact sur les dynamiques

²⁵⁰ Or cet effet d'évaluation de la fonction parentale ne semble pas délibérément recherché par les responsables des structures. Par ailleurs, au-delà des apprentissages disciplinaires qui peuvent se produire avec les « devoirs », pour certaines structures il s'agit plus largement de favoriser les moments de rencontre et de partage visant le « renforcement du lien affectif » entre l'enfant et son parent (voir les propos des éducatrices du JE « Illimani »).

d'éducation familiale²⁵¹. En ce sens, la « considération du rôle éducatif des familles » veut dire non seulement que l'on met en valeur les aspects considérés positifs, « qu'on fait une place » à leur développement et expression, mais également qu'on prend en compte, qu'on *se souci* des situations dont on peut éventuellement faire la critique. Ce souci peut prendre plusieurs formes, entre l'écoute quotidienne, la formulation de conseils et la mise à disposition de quelques outils ou orientations pédagogiques, jusqu'à la disponibilité affichée à intervenir dans des situations plus « problématiques ».

En parlant du « travail qu'on développe auprès des parents », les équipes des structures analysées – notamment des JE – font bien souvent référence aux stratégies d'« accompagnement » ou de « soutien » visant la génération d'un processus de conscientisation ou d'éducation parentale. « Il s'agit de *renforcer les familles* », dira la directrice du JE « Illimani ». Outre le caractère relativement contraignant que ces dispositifs revêtent dans quelques structures, les démarches évoquées pourraient nous faire penser à l'utilisation d'un discours participatif, se déclarant respectueux des savoirs familiaux, avec des fins normalisatrices ou moralisatrices. La participation ne relèverait ainsi que d'une ruse pour influencer les parents et modifier leurs pratiques (Rupin et Brougère, 2010), à partir d'un ensemble de notions sur les « bonnes » pratiques éducatives. Des notions détenues par les professionnelles et cristallisées – « réifiées » dans le sens de Wenger (2005) – dans des documents, les orientations théoriques, les technicités dont elles se servent.

Ce point renvoie à une discussion large sur la notion de « soutien à la parentalité », montée en puissance au cours des dernières années (Martin, 2003 ; Sellenet, 2007) et faisant l'objet de critiques dans le champ de la petite enfance. Des auteurs comme Bouve (2010) et Humblet et Vandebroek (2007) soulèvent la question d'un rapport de force mobilisé par le terme même de « soutien ». L'utilisation de ce terme induirait l'idée d'une supériorité de l'expertise professionnelle et contribuerait à l'établissement de relations de domination au sein des services d'accueil. Des relations marquées à leur tour par une visée normalisatrice mettant l'accent sur le rôle attendu des familles à l'égard de l'enfant et la société (Camus et alli, 2012). Cachant une intentionnalité de contrôle, l'offre de soutien peut plus largement devenir *obligation* de soutien et expression d'une sanction sociale (Sellenet, 2007). « Soutenir qui, ou nom de quoi » se demande dans le même sens Fracheboud (2010). Inscrite dans un modèle de communication unilatéral (Cantin, 2010), ce genre de dynamique serait par ailleurs contraire à l'idéal égalitaire et démocratique sous-jacent aux nouveaux paradigmes sur l'éducation préscolaire, mis en avant par diverses recherches et souligné par des orientations officielles sur la question (OCDE, 2001 et 2006 ; Dahlberg et Moss, 2005 ; Conseil de l'Europe, 2006 ; Rayna et Bennett, 2005 ; Musatti et Rayna, 2010). Par rapport au contexte latino-américain, Blanco et alli (2004) soulignent combien ces démarches de « qualification » ou de formation des parents dans leur rôle éducatif, tout en se voulant respectueuses de la famille en tant que premier milieu éducatif des enfants, se construisent fréquemment à partir des interprétations expertes sur les faiblesses supposées inhérentes à des réalités ou à des configurations familiales déterminées.

Ces enjeux sont à mettre en relation avec l'approche moralisante mobilisée par certaines formes de *care*. Dans un contexte européen, des auteurs ont bien montré le poids de cette perspective dans les conceptions originaires des services d'accueil de la petite enfance (Humblet et Vandebroek, 2007 ; Vandebroek, 2010), et plus largement sur la construction de savoirs sur l'enfance et la parentalité. La dynamique serait marquée par un discours, jusqu'à nos jours dominant, axé sur la pédagogisation des problèmes sociaux –

²⁵¹ A noter l'important rôle qu'un enfant « messenger et message » entre les adultes (Perrenoud, 1994) peut avoir ici.

c'est-à-dire leur traduction en des problèmes éducatifs (Popkewitz, 2003) – et sur la responsabilisation individuelle des parents. Dans une perspective similaire mais concernant cette fois l'Amérique Latine, Rosenberg (2010) souligne combien les orientations moralisantes proposant une éducation des classes populaires par les élites sont présents de longue date sur le continent : « La puériculture, l'assistance sociale, l'État, les Églises, les organisations philanthropiques et professionnelles, depuis longtemps, proposent des solutions miracle de lutte contre la pauvreté grâce au contrôle moral des “classes dangereuses” par le biais de l'accueil et de l'éducation de leurs enfants » (p.126).

Avant d'effectuer mon travail de terrain, mon regard sur l'ensemble des modalités chiliennes travaillant avec des populations vulnérables m'avait conduit à une première hypothèse relative à ces questions. Je soutenais l'idée qu'une méfiance implicite des professionnelles vis-à-vis de pratiques domestiques considérées nuisibles pour le développement de l'enfant – maltraitance, non respect des droits de l'enfant, détachement affectif – ou tout au moins exemptes de potentiel éducatif, pouvait limiter l'ouverture des centres à l'implication des familles, ou tout au moins la circonscrire précisément à ce type d'espaces relevant d'une éducation parentale.

Un article présentant les résultats préliminaires de cette recherche (Rupin et Brougère, 2010) suggérait d'infirmer cette présomption dans le cadre des structures analysées et proposait d'autres pistes interprétatives. La valorisation explicite de la famille comme le premier et plus important milieu éducatif de l'enfant, bien présente dans les premiers lieux d'accueil visités, nous suggérait la présence d'une logique participative importante proposant des *affordances* diverses, au-delà des dispositifs normalisateurs.

L'analyse de l'ensemble des données recueillis permet de réévaluer et préciser ces impressions. Une orientation pouvant être qualifiée de normalisatrice, voire parfois moralisatrice auprès des parents ne semble en effet pas absente du travail développé par certains des centres. Il est clair que les équipes pédagogiques, notamment dans les structures les plus formalisées du point de vue de l'appropriation de modèles pédagogiques spécifiques, cherchent à « transmettre » aux parents ce qu'elles considèrent être les vertus de leurs approches, ou tout ou moins les avantages et bénéfices de certaines pratiques pour le bien-être des enfants. Ce choix relève pour certains d'une éthique, d'une obligation morale incontournable. Ainsi la directrice du JE « Alicura » reconnaît explicitement une volonté d'alignement des pratiques parentales – au moins quelques unes – sur un modèle jugé précieux.

Se prononcer sur la légitimité de cet effort ou sur la valeur des contenus de ces modèles me semble sans intérêt d'un point de vue scientifique. Ce qui importe est la logique, la stratégie mise en place et ses effets. Autrement dit, au lieu de chercher à démasquer *a priori* ce genre de démarches en tant que ruses, en tant que formes « négatives » ou « fausses » de participation, il s'agit de confronter les représentations des acteurs sur la question et d'identifier les opportunités que des tels espaces semblent leur offrir, tout comme leur limites.

3.3 Visées et limites de l'éducation parentale

Il faut d'une part reconnaître l'évaluation positive que plusieurs parents font de ce genre de démarches d'accompagnement et de formation, leur reconnaissance de l'attention qu'on leur porte et du travail qu'il y a derrière. Mais il faut tout aussi constater le caractère contraignant de certaines de ces actions – des entretiens au foyer qu'on ne sollicite pas, des ateliers ou des réunions obligatoires, des contenus qui ne sont pas toujours le fruit d'un accord – et souligner l'intérêt des stratégies de résistance et des postures divergentes qui se développent. Quelques unes de ces postures on pu être formulées durant les entretiens, comme dans celui avec les

parents du JE « Niño Jesús ». Ici, les propos d'une mère sur les « réunions de parents » ne témoignent pas d'une mise en cause du dispositif lui-même et ses objectifs. Ils révèlent plutôt un malaise ou une frustration devant une posture jugée trop stricte et peu empathique de la part des éducatrices, quand des contraintes jugées insurmontables empêchent un engagement plus soutenu ou tout simplement quand d'autres priorités sont à privilégier. C'est l'image d'un parent qui peine à s'acquitter des obligations imposées par une sorte de contrat moral sur la participation, mais qui relève en même temps le relatif manque d'opportunité ou de recevabilité de certaines démarches.

Concernant ce manque d'opportunité ou de recevabilité, la même mère dont je viens de parler semble aussi signaler que l'« ambiance » qui accompagne certaines rencontres produit parfois chez elle peu d'adhésion. En effet, certains interviewés soulignent l'importance accordée, dans les espaces d'éducation parentale, au partage convivial entre les acteurs concernés. D'une part, cette dimension est en lien avec la forte composante identitaire présente dans quelques structures, dans le sens d'une identification avec le projet, du développement d'un sentiment d'appartenance au groupe – comme dans les ateliers de parents du JE « Alicura ». Mais d'autre part, elle témoigne d'une façon de comprendre cette éducation parentale dans le sens d'une rééducation émotionnelle des parents. Des éducatrices insistent ainsi sur l'importance des activités ayant pour but la rencontre entre parents et enfants, le renforcement de leur lien affectif. Elles remarquent aussi la difficulté, visible chez certains adultes, de rentrer dans le schéma relationnel de la structure, marqué par l'expression affective de la proximité. Comme évoqué plus haut, l'importance accordée à cette dimension risque de laisser dans l'ombre d'autres expressions d'implication parentale.

Quoi qu'il en soit, des parents insistent sur leurs carences émotionnelles et sur l'importance de corriger ou de remplir ces « vides ». Des vides qui peuvent limiter l'expression, qui semble fondamentale à leurs yeux, de leur participation en termes d'une coéducation : l'accompagnement affectif de l'enfant. Au-delà des considérations critiques évoquées plus haut sur l'opportunité de certaines démarches, plusieurs parents admettent ne pas disposer de toutes les ressources éducatives appropriées ou suffisantes à toutes les circonstances. Il y a dans leurs propos une reconnaissance vis-à-vis des démarches de soutien et d'accompagnement développées. Et cette reconnaissance est liée à son tour au constat de la posture égalitaire affichée par les éducatrices.

En effet, plusieurs parents signalent « parler d'égal à égal avec les tantes ». Cette perception pourrait se référer à la *posture* d'une professionnelle qui évite, dans un souci de respect ou d'empathie, les références aux éléments d'un discours expert pouvant l'éloigner du parent. Mais elle peut aussi se comprendre, au-delà de la valorisation d'une posture délibérément adoptée, comme le constat d'une *réalité* : « on parle d'égal à égal » avec les éducatrices précisément parce que l'on partage un même espace de vie, voire une histoire en grande partie identique. « Les tantes vivent ici même, ce sont nos voisines », soulignent à ce sujet plusieurs parents.

C'est un élément sans doute présent dans les jugements des parents sur la légitimité des éducatrices. Leur *autorité*, entendue dans le sens classique du terme (Weber, 2003), semble reconnue parce que non perçue comme *autoritarisme*, comme imposition arbitraire. Au contraire cette autorité se fonde, aux yeux des parents, sur les expertises et compétences observées dans l'exercice du métier. Sa légitimité renvoie également au constat de l'appartenance communautaire des responsables. Un élément à son tour renforcé par la perception d'un cadre de relations de proximité tissées dans le quotidien – comme les liens d'amitié et de complicité construites entre femmes, mères et éducatrices, durant le temps destiné au ménage.

Plus largement, les parents semblent osciller entre la hiérarchisation et la différenciation (Camus et alli, 2012) de leur rôle par rapport à celui des éducatrices. Notamment pour les femmes interviewées, les éducatrices sont autant « des mamans comme nous », ce qui rappelle leur appartenance au même cadre de vie, que des femmes « différentes de nous » en raison de leur expertise, leur « vocation » et leur savoir. On relève parfois la complémentarité, parfois une relative supériorité de ces savoirs. Mais de façon paradoxale, pour que les parents désignent et surtout valorisent ces différences, l'adoption d'une posture égalitaire de la part des éducatrices semble décisive²⁵². Tout comme l'existence de relations de proximité entre les acteurs, ne serait-ce que pour « adoucir » une asymétrie toujours opérante. Quoi qu'il en soit, les parents semblent loin de vouloir effacer, dans leur discours, les frontières entre les deux rôles – ce qui ne veut pas dire qu'ils les considèrent nécessairement de façon hiérarchique.

En ce qui concerne les éducatrices, la considération réflexive et autocritique que plusieurs d'entre elles font du sujet est à relever. On note d'abord la difficulté à en élaborer un discours, la crainte de se situer dans une posture pouvant être qualifiée de prétentieuse parce que s'affirmant comme supérieure. Une vision qui présenterait les savoirs populaires et domestiques comme inférieurs aux savoirs experts. Ces savoirs domestiques sont à maintes reprises valorisés, relevant la « partie de vérité » présente dans chaque expérience. Une approche stigmatisante envers les parents est explicitement rejetée, car elle pourrait provoquer précisément l'effet inverse à celui désiré, en l'occurrence un renforcement des conduites jugées inappropriées au lieu de leur modification. Or le constat même de ce genre de conduites, du négatif qui accompagne le positif de ces pratiques, réintroduit le dilemme : comment « corriger » sans mettre en évidence la mise en question, sans stigmatiser. Quoi qu'il en soit, le discours des responsables et des professionnelles interviewées ne fait pas penser à la représentation de familles *incapables* de s'insérer dans un processus éducatif partagé, mais développant plutôt des *performances* diversifiées à cet égard.

En outre et bien que l'on explicite une intentionnalité de changement par rapport à certaines dynamiques familiales, celle-là se développe à partir d'une posture qui se réclame soucieuse de la sensibilité des acteurs, intéressée par la génération de confiance et respectueuse de la diversité. Cette posture peut entraîner un processus de mise en question des propres préjugés et de redécouverte de certaines réalités, telles que l'homoparentalité (cf. la monographie du JE « Illimani »). Les traits de ces démarches d'accompagnement – le respect, le dialogue – sont aussi présentés en opposition aux caractéristiques d'un accueil « impersonnel et assistantialiste », fort répandu selon les professionnelles dans le secteur publique.

Nombre de propos des éducatrices témoignent aussi, plus que d'une image décontextualisée sur les besoins et carences des familles, du ressenti d'une nécessité profonde d'accompagnement, au moins de la part de quelques unes. Cet accompagnement s'envisage parfois comme un soutien, mais plus largement comme échange et sociabilité. Des responsables évoquent l'attitude des parents « qui nous cherchent, qui nous attendent » pour discuter de sujets relatifs à d'autres dimensions de la vie quotidienne, et pas seulement la parentalité. Au-delà de l'impuissance ressentie parfois face aux situations les plus complexes, cette demande est éprouvée comme stimulant pour persévérer dans la tâche développée. Elle rappelle aussi, aux yeux des responsables, l'effort d'ouverture dont il faut faire preuve quotidiennement, « au lieu de mettre des barrières pour nous protéger », selon les mots de la directrice de « Niño Jesús ». Car cet effort demande un engagement qui dépasse parfois, en termes de temps et de ressources, les limites du travail formel accompli.

²⁵² A ce sujet, la recherche sur les crèches parentales (Moreau et Brougère, 2007) évoque une situation similaire : ce n'est pas en protégeant l'espace éducatif du regard des parents que l'on gagne en influence sur eux, mais au contraire en s'ouvrant à ce regard et en leur permettant de mieux comprendre les logiques sous-jacentes aux pratiques développées (p.130).

3.4 L'éducation parentale, quel espace de pratiques ?

La démarche générale de soutien, de formation ou d'accompagnement parental ne s'exerce pas seulement à l'occasion de rencontres formelles, comme les ateliers ou les entretiens au foyer. Il y a un enchevêtrement, un chevauchement (Wenger, 2005) avec la participation des parents aux pratiques éducatives dans l'établissement – comme dans les exposés des « devoirs » –, avec l'observation qu'ils font des pratiques des éducatrices, la « modélisation » que ces dernières entendent effectuer à ces moments-là, les échanges qui en résultent. C'est l'image d'une éducation parentale diffuse (Brougère et Bézille, 2007 ; Brougère et Ulmann, 2009) dans la vie quotidienne de la structure.

Au vu de sa complexité, la démarche générale me semble aller au-delà d'une prétention normalisatrice plus au moins intense ou élaborée. Cette visée s'entremêle avec d'autres dimensions et possibilités. Outre les aspects déjà évoqués comme la convivialité, quelques acteurs évoquent par exemple la possibilité d'aborder, à différents moments de rencontre, des sujets autres que l'éducation des enfants ou de développer des compétences dans d'autres plans, comme la reconversion professionnelle.

Il est possible que certains espaces d'éducation parentale arrivent à se constituer en communautés de pratique (Wenger, 2005) autour d'une tâche partagée, relevant précisément d'une sorte de qualification parentale dans certains domaines. Or il faudrait examiner plus en détail comment cette tâche est définie et négociée, et si les participantes arrivent à développer autour d'elle un mode d'engagement mutuel soutenu et des répertoires de pratiques partagées. Une alternative est de considérer ces espaces comme une « pratique frontière », une forme de connexion entre des espaces de pratique différents. Pour Wenger (2005), ces pratiques constituent une forme de « courtage »²⁵³ collectif. Elles établissent des liens entre différentes communautés de pratique ou entre les communautés de pratique et le reste du monde, « en examinant les conflits, les perspectives de réconciliation et la résolution des problèmes » entre ces espaces (p.126). Dans le cas des structures préscolaires, ces pratiques frontières peuvent relever précisément du lien ou de l'alignement que l'on cherche à établir entre les pratiques éducatives institutionnelles et domestiques.

Wenger (2005) précise que ces pratiques courent le risque « de s'isoler des pratiques qu'elles sont censées unifier » (p.127) et perdre ainsi leur sens originaire. Ce problème entraîne à la fois un risque et un potentiel. Si ces pratiques peuvent abandonner leur fonction première ou originaire de connexion, elles peuvent aussi donner lieu à l'émergence d'une nouvelle communauté de pratique. Or pour l'auteur « il est difficile d'établir clairement les critères de pertinence » de ces nouvelles pratiques, par ailleurs difficiles à repérer (p.127).

On pourrait se demander ainsi combien certains dispositifs d'éducation parentale « font sens » pour les parents, justement dans le sens de Wenger (2005). Pour lui, l'implication dans une pratique relève avant tout d'un processus de négociation de sens sur ce que l'on fait. Est-ce qu'une visée de connexion entre différents espaces de pratique est vraiment recherchée par les parents ? Si tel est le cas, est-ce que ces espaces arrivent effectivement à connecter des espaces de participation différentes – le lieu d'accueil, la famille – ou deviennent au contraire des espaces relativement vides de sens, dont la signification locale « ne mène nulle part » (p.127) ? Une réponse provisoire à cette dernière question me semble être en relation avec le caractère situé et contextualisé que ces espaces, selon les propos de nombre d'éducatrices, sont censés développer. Il s'agit, pour reprendre les termes de la directrice du

²⁵³ Les « courtiers » ou *brokers* sont pour Wenger (2005) les personnes assurant une connexion entre différents communautés de pratique – voir infra.

JE « Niño Jesús », d'aborder des problèmes concrets non pas à partir d'approches théoriques mais en essayant de faire appel aux expériences et aux apprentissages des parents eux-mêmes. Ou comme l'expriment plusieurs autres éducatrices, de développer des processus de partage et d'accompagnement « sans jugements *a priori* », au-delà d'injonctions théoriques ou morales exprimant le poids d'un savoir expert. Ce qui est par ailleurs une approche fort appréciée par les parents.

3.5 Reconsidérer le « soutien » et la normalisation

Que dire, en conclusion, sur les traits spécifiques qu'acquièrent ces démarches d'éducation *parentale* ou de soutien à la *parentalité* dans un contexte communautaire ? Un premier élément concerne précisément la relativisation de l'adjectif employé. Bien que la parentalité soit la dimension centrale concernant la formation et l'accompagnement des adultes, ces structures ne semblent pas enfermées dans cette seule question. Leur vision est plus large, du fait que l'individu est pensé autant comme membre d'une communauté sociale spécifique avec ses problèmes que comme parent.

Deuxièmement, on peut noter que les démarches dites d'éducation parentale constituent un terrain privilégié pour analyser les limites et ambivalences de la participation. Cette dernière ne relève pas toujours de la collaboration au sens d'un arrangement harmonieux. Sa dynamique peut très bien entraîner des situations de conflit (Wenger, 2005), des contradictions et même le risque d'une dérive vers des formes de domination²⁵⁴ ou vers des formes paternalistes, infantilisantes, non démocratiques de *care* (Tronto, 2009).

Si l'on suit Mozère (2004, p.5), tout souci de l'autre « implique nécessairement une position de dissymétrie, une position de pouvoir ». Avec leurs dispositifs d'éducation parentale, les structures « communautaires » observées n'échappent pas à ce mouvement. Mais il semble en même temps que plusieurs éducatrices ont conscience de cette situation, ne la sous-estiment pas et cherchent au contraire à la contrecarrer. Elles s'efforcent d'adopter une posture éthique qui repose sur la prise en compte du caractère immanent de chaque situation particulière de *care* (Mozère, 2004, p.5). Pour le dire autrement, elles adoptent une posture favorable à la réélaboration et renégociation constante et partagée des situations et des pratiques, en fonction des attentes des sujets concernés.

Une troisième réflexion est en relation avec la reconsidération du terme même de normalisation. Il faudrait bien reconnaître combien cette notion est porteuse de négativité au sein du monde la recherche. Je proposerais cependant de prendre distance avec cette idée d'une normalisation forcément dangereuse, n'exprimant qu'une dérive, la hiérarchisation des rapports établis entre parents et professionnelles de la petite enfance.

Le « communautaire » laisse entrevoir une autre façon de penser le « soutien à la parentalité », quand ce soutien ou accompagnement émerge en réponse aux attentes de parents. Bien que peu fréquemment explicitée dans les entretiens, une attente peut bien concerner la possibilité même de devenir membre du groupe : « Moi je cherchais une communauté », nous dit Luis, père au JE « Alicura ». Si l'on accepte l'idée qu'un groupe construit toujours des normes, entretient une morale, s'efforce de construire des vérités, la notion de normalisation peut nous renvoyer à l'ensemble de pratiques et de valeurs à partager ou à incorporer pour devenir membre de ce groupe. Non pas – nécessairement – des pratiques ou des valeurs considérées absolues, c'est-à-dire se réclamant invariables et universelles, mais au moins des pratiques et des valeurs locales et situées. Autrement dit, la normalisation est

²⁵⁴ Ou de domination « non légitime », pour préciser l'emploi du terme à partir de catégories d'analyse classiques (Weber, 2003).

interprétable comme une façon d'adhérer, toujours de façon relative, toujours à partir d'une singularité, à ce qui fait groupe dans un contexte précis, à ce qui permet d'en devenir membre et d'être reconnu en tant que tel. C'est par ailleurs précisément dans ce sens que Lave et Wenger (1991) conçoivent l'apprentissage. Le fait d'apprendre comporte donc toujours une dimension normalisatrice, dans le sens de se confronter et de se nourrir des valeurs et pratiques d'un groupe, pour en faire partie ou pas.

4. Une logique participative transversale ?

Les différentes espaces et modalités de participation parentale développées dans les structures analysées présentent chacune des atouts, des limites, des tensions identifiées par parents et professionnelles. Quelques uns de ces éléments sont présentés en relation avec un domaine ou modalité précise de participation, alors que d'autres semblent renvoyer à l'ensemble des dynamiques participatives développées, à un schéma plus large.

Avant de continuer, il convient d'explicitier ici deux de ces éléments transversaux, qui n'ont peut-être pas été suffisamment mis en avant jusqu'au présent. Le premier est en relation avec une sorte d'*affordance* commune aux différentes espaces et modalités participatives. Cette *affordance* relève de l'opportunité de se montrer, pour le dire ainsi, comme un « bon parent », en affichant des compétences, des expertises légitimées par le groupe. Se distinguer des « autres » peut en effet constituer une *affordance* de la participation parentale en général, en termes d'une sorte de reconnaissance ou d'auto construction identitaire.

Le deuxième élément est en relation avec les dynamiques non souhaitées d'exclusion et de protestation qui peuvent résulter des exigences de participation auprès des parents. En effet la contrainte à participer peut être ressentie comme plus forte qu'elle n'est véritablement – ou moins dans la plupart des cas – par des parents qui doivent faire des efforts importants pour cela. D'autre part, le relatif manque de participation de certains d'entre eux peut être ressenti comme injuste de la part des plus investis.

Ces éléments transversaux ont été présentés comme en relation avec un schéma participatif large, global. Mais existe-il un tel schéma ? Peut-on parler, au-delà des modalités de participation spécifiques qui ont été présentées, d'un modèle participatif transversal, sous-jacent à l'ensemble des actions développées ? S'agit-il d'une logique de participation parentale ou familiale spécifique à un modèle d'éducation préscolaire « communautaire », pour reprendre les propositions esquissées dans un chapitre précédent ?

Une mise en garde épistémologique mérite d'être explicitée d'emblée. Les classifications que nous utilisons pour décrire ou analyser un fait social ne renvoient pas à une réalité extérieure immuable, aux contours précis, facilement objectivable en fonction de ses caractéristiques. Nos catégories sont au contraire le fruit d'une construction, d'une abstraction théorique que l'on contraste avec le réel pour essayer de comprendre certains phénomènes.

En ce sens, l'étiquette de « préscolaire communautaire » n'est qu'une façon de parler – une façon à mon sens plus riche et compréhensive que d'autres – d'un ensemble de traits qui orientent de façon global le travail effectué par certaines structures d'accueil de la petite enfance. Avec des variantes dans les pratiques évoquées et dans les discours qui les justifient, il me semble possible en effet d'identifier quelques traits d'une logique participative relativement transversale. Ces traits renvoient à trois dimensions étroitement liées : l'importance accordée aux agents éducatifs locaux, la valorisation de l'espace de vie locale en tant que source d'apprentissage, et la prise en compte d'un mode basique de participation parentale axé sur la proximité, sur la présence effective des parents. Cette présence peut prendre la forme d'une participation périphérique mais pas moins légitime et légitimée pour

autant. Dans leur ensemble, ces traits donnent l'image d'une constellation entrecroisée et synergique de pratiques participatives qui se renforcent mutuellement. Cette configuration repose à son tour sur une orientation sous-jacente large qui valorise la « participation communautaire » au-delà des risques et limitations qu'elle peut présenter.

Dans une recherche de ce type, ce n'est pas seulement le critère analytique du chercheur qui permet l'identification de ces composantes. La profonde réflexivité présente dans les propos de quelques interviewés constitue à ce sujet une aide précieuse. En effet, au-delà des différences pouvant être constatées entre leurs approches et celles des autres structures, certains acteurs arrivent à problématiser le sujet de façon plus globale et formelle, en dépassant les particularités du contexte restreint où ils se situent.

Tel est de mon point de vue le cas de Victoria, la directrice du jardin d'enfants « Illimani ». Ses propos témoignent d'un haut niveau de réflexivité professionnelle, au sens de Schön (1993). Sur plusieurs plans, cette responsable évoque systématiquement non seulement les atouts mais aussi les risques, les tensions, les ambivalences de l'approche « participative et communautaire » censée être développée par sa structure. Ses interventions ne manquent pas de mobiliser l'idée selon laquelle la participation ne relève pas toujours d'un arrangement harmonieux et sans conflit (Wenger, 2005).

A l'exception de quelques références à des éléments montessoriens ou à un « curriculum de personnalisation », le lieu d'accueil dirigé par cette femme n'affiche pas d'orientation pédagogique ou éducative facilement reconnaissable ou qualifiable. Ce qui ne veut pas dire pour autant qu'il n'y en ait pas. Dans les propos de Victoria il y a l'image d'une approche qui, bien qu'elle intègre des conceptions « savantes » sur l'enfance et la pédagogie, cherche à se construire progressivement à partir du partage des pratiques. Cette approche intègre et valorise les savoirs locaux et les potentialités éducatives des familles. Et c'est précisément ce schéma-là qui est « transmis » aux parents : la conception d'une approche éducative en constante évolution, qui s'appuie certes sur des savoirs pédagogiques relativement stabilisés, qui défend quelques postulats de base, mais qui laisse en même temps la porte ouverte au changement, voire à l'inconnu. Une approche qui plaide aussi constamment pour l'investissement des familles non seulement dans le processus éducatif de leur propre enfant, mais aussi dans le quotidien de la structure toute entière.

La directrice du JE « Illimani » reconnaît bien que l'appropriation d'une telle approche – appropriation qui est en même temps transformation constante – relève d'un processus lent et pas forcément à la portée de tous, séduisant pour tout le monde. Le lieu d'accueil se propose de maintenir, avec toutes les familles, un minimum de communication et d'échange permettant d'orienter le processus éducatif de l'enfant – ce que l'équipe considère un niveau « basique » de participation. Mais l'implication soutenue des parents – qu'elle relève des tâches quotidiennes d'*educare* ou de la gestion administrative ou matérielle de l'établissement – ne peut pas être forcée. De fait, elle n'atteint une situation de « plénitude » – dans le sens de Lave et Wenger (1991) – que pour quelques uns.

Or dans les structures analysées, la *légitimité* des nouveaux arrivants – encore dans le sens des auteurs référés ci-dessus – semble transversalement reconnue. Au-delà des ambivalences, des contraintes imposées par certaines technicités, des risques de protestation et d'exclusion, il semble y avoir toujours un espace pour s'investir, pour qu'au moins quelques parents deviennent des « membres de plein droit » (Brogère, 2006) de la ou des communautés de pratiques présentes dans le lieu d'accueil. Cette possibilité repose en grande partie sur l'image des savoirs professionnels en complémentarité plus qu'en concurrence avec les savoirs parentaux. Les résistances que l'on observe sur certains plans, notamment celui de

l'intervention directe dans les pratiques quotidiennes d'*educare*, peuvent néanmoins s'accompagner d'un discours qui tient compte de ses propres contradictions²⁵⁵.

Pour l'essentiel, ce discours rappelle inlassablement le caractère irremplaçable du rôle parental – ou familial, pour être plus inclusif – dans les processus éducatif des enfants. C'est à partir de ce postulat qu'une première position de participation périphérique est toujours reconnue comme légitime et valable aux yeux du groupe. C'est le point de départ permettant aux nouveaux membres d'entreprendre, éventuellement, un processus de maîtrise progressive des « savoirs, savoir-faire ou savoir-être qui définissent les membres de plein droit », c'est-à-dire d'apprendre ce que être membre d'un groupe veut dire (Brougère, 2006, pp.208-209). Ainsi, « au moins quelques parents passent à un autre niveau », signale Victoria. C'est dire qu'ils avancent vers une situation de « pleine » participation, dans le sens de Lave et Wenger (1991).

Il faut voir cette progression ou passage comme un mouvement au sein d'un *continuum* dont les étapes sont difficilement identifiables sur le terrain et renvoient plutôt à la démarche interprétative du chercheur. Pour l'essentiel, il s'agit de l'abandon progressif d'une première situation marquée par l'observation, l'imitation, le cadrage et la limitation des actions possibles (Brougère, 2006). Ce mouvement peut prendre la forme, pour certains adultes, d'une implication soutenue et permanente dans les pratiques éducatives et de soin à l'égard des enfants, dans le quotidien. Ce qui peut conduire dans certains cas à effacer partiellement la frontière avec les professionnelles, ou plus précisément avec une posture professionnelle ou experte²⁵⁶, dans le cadre d'une stabilité et d'une continuité de cette implication dans le temps. C'est la dimension du passage d'un statut à un autre (parent/ professionnel), notamment pour les mères monitrices devenues professionnelles dans les JE du réseau CEC. Reste que pour ces mères s'impose, à différence de ce qui se passe dans les projets PMI, la contrainte d'une qualification formelle relativement intense.

La dynamique d'inclusion des parents en tant qu'agents éducatifs locaux peut prendre la forme d'une stratégie délibérément encouragée, au moins durant les premières étapes de fonctionnement des structures. Dans quelques unes, le dispositif consistant à incorporer des mères monitrices est présentée comme une orientation de base à l'origine des expériences, visant entre autres l'*empowerment* des acteurs locaux. Il s'agit plus largement d'une orientation voulant faire de la participation des adultes un moyen de former un personnel à la fois expert (au sens de reconnu comme tel), voire professionnel dans certains cas, et inséré dans la communauté. La viabilité de la stratégie semble dépendre en grande partie de la reconnaissance de sa légitimité par la communauté. Or cette reconnaissance ne se présente pas de façon instantanée ou mécanique. Elle est le résultat d'un processus de négociation de sens (Wenger, 2005) qui présente des résistances, notamment au début et en particulier dans le cas des JE du réseau CEC. Mais avec le temps la stratégie générale s'installe. Elle est réifiée

²⁵⁵ Une remarque de la directrice du JE « Alicura », formulée quelque temps après la fin du travail de terrain et suite à la lecture d'un de mes articles (Rupin, 2011), peut servir à étayer cet argument. Cette remarque autocritique allait dans le sens de reconnaître que, bien que l'équipe de ce JE avait employée la notion de participation pour se référer aux dispositifs d'éducation parentale développés, le terme perdait quelque peu de son sens au vu du relatif manque d'espaces pour l'implication directe des parents dans le travail « en salle » : « Nous avons compris qu'en fait, quelques choses que l'on fait, même si elles sont très importantes, ne relèvent pas exactement de la "participation" ». Or j'ai choisi de continuer à considérer ce genre de démarches comme une modalité de participation parentale. Au-delà du caractère flou du terme, sans cesse rappelé dans cette recherche, ce commentaire me semble témoigner de l'important degré de réflexivité et d'autocritique présent chez plusieurs éducatrices interviewées.

²⁵⁶ Rappelons que les projets PMI sont censés ne pas fonctionner avec des professionnelles de la petite enfance, mais avec des parents qui reçoivent un degré minimal de qualification pour ce travail.

(Wenger, 2005) en tant que logique participative et communautaire globale et jouit d'une valorisation importante chez les parents.

4.1 Des modèles en tension

Le modèle général tel que nous l'avons analysé – et qui confère un rôle essentiel aux agents éducatifs locaux, à la communauté locale comme espace d'apprentissage et à la participation des parents – peut produire des résistances ou tout au moins ne pas faire l'objet d'une valorisation explicite de la part des adultes concernés. Dans les entretiens, des parents expriment en effet leurs réserves concernant la pertinence de certaines modalités ou expressions de la participation parentale, comme l'implication dans le travail en salle. D'autres mettent en cause la recevabilité de dispositifs tels que les ateliers ou les réunions des parents. D'autres encore, n'exprimant pas ouvertement des critiques, semblent moins se saisir des *affordances*, des prises offertes par la structure dans un ou plusieurs domaines d'activité. Ces éléments conduisent à l'idée déjà évoquée que les affordances, en l'occurrence les affordances de participer en tant que parent dans une structure d'accueil de la petite enfance, ne se définissent pas une fois pour toutes. Elles émergent au cours de l'interaction et se présentent toujours devant des subjectivités singulières. Autrement dit ce qui est une affordance pour certains peut très bien ne pas l'être pour d'autres, parce que cette affordance est dépendante de la relation entre la situation et la personne (Billett, 2008).

Dans un sens similaire, nombre d'interviewés, éducatrices et parents, évoquent aussi la difficulté voire l'impossibilité de « faire participer » certaines familles. Ce constat s'accompagne souvent d'une reconnaissance de la diversité de configurations familiales, de parcours personnels hétérogènes et changeants qu'il faut respecter, de l'insistance sur une logique participative que l'on ne peut pas imposer parce qu'elle fait l'objet d'une découverte progressive. Mais ce constat peut être lié aussi, parfois dans le même discours, à un sentiment de frustration et d'impuissance face au « manque » d'engagement et de participation de certaines familles. Une situation qui est attribuée soit à des facteurs individuels – des parents relativement « défaillants », ou n'ayant pas commencé le processus de « prise de conscience » sur leurs droits et devoirs, ou peu habitués au schéma de sociabilité ou de proximité affective de certaines structures –, soit collectifs ou structurels – une société qui « ne fait pas de place » à la participation, qui dévalorise les processus participatifs –, soit à un mélange des deux dimensions.

Il ne s'agit pas ici de juger la validité de ces diagnostics, mais de proposer une autre clé d'interprétation. C'est l'idée que, bien qu'une structure d'accueil s'inscrive dans un modèle d'action spécifique jugé en consonance avec le contexte local, les acteurs peuvent toujours interroger ce modèle et préférer un autre, ou tout au moins valoriser davantage certaines de ses composantes à des moments déterminés.

Dans son analyse d'une notion de coéducation applicable à l'école maternelle française, Garnier (2010a) évoque la pluralité de régimes ou de logiques pouvant définir les rapports entre les acteurs concernés, la façon de coordonner leur action. Ces acteurs s'approprient ces modèles de façon diverse et changeante, pouvant les mettre en tension ou en complémentarité (p.122).

L'auteure souligne que l'exigence de concertation et de dialogue, bien qu'elle soit devenue norme sociale et institutionnelle, s'impose inégalement aux acteurs en fonction notamment de l'évaluation qui est faite de la situation de l'enfant. De manière schématique, explique Garnier, cette exigence « est forte quand il y a problème ; elle s'efface au contraire quand tout se passe bien » (p.121). Ce constat peut nous amener à penser que l'injonction à la

participation, quand elle se présente ainsi, est la conséquence du diagnostique d'une réalité globale jugée précisément « problématique ». Ce pourrait être le cas des structures analysées dans cette recherche. D'une part, elles font appel à la participation des parents en tant qu'élément structurel de leur fonctionnement. D'autre part, elles avancent diverses considérations critiques, plus que sur la situation d'enfants spécifiques, sur un contexte large qui est jugé, dans nombre de dimensions, peu favorable au développement de ceux-ci.

Or la modularité de cette exigence de concertation entre les acteurs (Garnier, 2010a, p.121) peut dépendre plus largement des représentations sur ce qu'est « coéduquer », de l'importance que les acteurs attribuent à un « faire ensemble » éducatif. Ces questions trouvent des réponses différentes en fonction du régime ou modèle d'action plus ou moins mobilisé ou valorisé. L'un de ces modèles est appelé « domestique » par l'auteure :

« Dans un modèle domestique, les acteurs sont désignés comme membres d'une "grande famille" ou vivent les enfants, en raison de leur forte proximité temporelle et spatiale. Les adultes sont réunis par leur commune appartenance à un espace socialisé et des expériences partagées de la vie du "quartier" ou du "village". L'image d'une grande famille valorise l'idée que chaque adulte dans et hors l'école contribue à l'éducation d'un enfant qu'il faut considérer dans sa globalité (...). Ses frontières [celles de l'école maternelle dans l'analyse de Garnier] sont poreuses aux modes de vie et préoccupations des familles, aux événements du quartier (...). La convivialité, la facilité des rencontres et des échanges, la sociabilité, sont tout à la fois valorisées et marquent des liens d'interdépendance entre les acteurs. Faire ensemble veut dire avant tout être ensemble et être là où est l'enfant (...). La proximité des acteurs constitue des liens multiples où se tisse l'éducation de l'enfant » (Garnier, 2010a, pp. 123-124).

Exception faite de l'importance que l'on pourrait explicitement attribuer au rôle des dits agents éducatif locaux dans un préscolaire « communautaire », les deux termes – domestique et communautaire – me semblent bien se rapprocher. Les traits du modèle domestique résument bien l'approche transversale qui semble prévaloir dans les structures chiliennes analysées. Ceci en ce qui concerne notamment la légitimité accordée à une modalité de participation impliquant la présence plus ou moins intense des parents dans l'établissement, ou plus largement dans les espaces qui sont conçus comme sources d'apprentissage pour les enfants.

Garnier (2010a) évoque aussi un modèle « civique », marqué par la soumission des acteurs à un ensemble de droits et d'obligations établies par les pouvoirs publics, en particulier en ce qui concerne la définition de « l'intérêt de l'enfant ». Mais c'est bien un troisième régime qui semble en situation de concurrence avec le modèle domestique déjà évoqué : le modèle « de l'expertise ». Dans ce modèle, « les parents sont d'abord définis par défaut comme non professionnels (...), l'expertise de l'enseignant se définit par la maîtrise de compétences didactiques et pédagogiques », et « l'action collective est déterminée par une forte asymétrie et une hiérarchie entre les prérogatives du spécialiste et celles du parent », dans le cadre d'une « pédagogisation des relations entre parents et professionnels » (Garnier, 2010a, p.122).

L'intérêt de contraster ces deux modèles est de constater que, bien que les structures analysées semblent s'aligner de préférence sur le premier, les acteurs impliqués ne manquent pas d'avancer à son égard des considérations critiques qui vont précisément dans le sens d'une valorisation d'un modèle de l'expertise. Non seulement des parents mettent en question certaines possibilités de participation offertes par ces structures. Ce faisant, ils plaident pour la mise en place d'un cadre qui distingue plus clairement les rôles et les prérogatives de chaque acteur. C'est aussi une façon de mettre en avant l'importance des apprentissages formels ou disciplinaires pouvant se développer au sein de l'institution éducative ou d'accueil, en détriment d'un modèle qui vise plutôt l'intégration de cette institution dans son environnement local (Garnier, 2010a, p.126).

Au-delà des critiques ou réticences spécifiques de quelques adultes, ces régimes d'action peuvent faire l'objet d'une appropriation plurielle, d'une valorisation changeante et diverse de la part des parents (p.126). C'est-à-dire, être mobilisées inégalement non seulement par des parents différents, mais aussi par les mêmes parents à des moments ou dans des espaces différents, en fonction d'une multiplicité de situations qui font varier leurs modes d'engagement. L'allusion durant les entretiens à une implication soutenue de quelques mères durant une période d'inactivité économique en est un exemple.

C'est aussi la structure elle-même qui peut osciller d'un modèle « communautaire » ou « domestique » vers un autre plus expert. C'est par exemple le cas quand des formes « douces » de pédagogisation sont à l'œuvre dans la relation entre parents et professionnels. Il s'agit ici, dans la vision de Garnier, de faire sa place au point de vue des parents « dans la mesure où sa prise en compte contribue à l'efficacité de l'action » de l'éducateur (Garnier, 2010a, p.123). Certains dispositifs d'éducation parentale développés dans les structures analysées – comme les visites aux foyers dans le JE « Alicura » –, ou tout ou moins quelques uns de leurs traits ou configurations, semblent bien aller dans ce sens. Plus largement, il est possible d'observer pour ces structures une tension transversale les orientant ou les contraignant à l'adoption progressive d'un modèle de l'expertise²⁵⁷, comme le soulignent les nombreuses références des responsables aux processus de formalisation des lieux d'accueil.

5. Les enjeux de la formalisation des structures

Les systèmes et les institutions éducatives font l'objet d'injonctions de la part des pouvoirs publics. En ce qui concerne les lieux d'accueil de la petite enfance pouvant être qualifiés, en fonction des éléments évoqués dans le Chapitre II, de non formels, non conventionnels ou alternatifs, ces injonctions peuvent prendre la forme d'un appel à l'action locale pour la mise en place des structures. Il s'agit d'inciter les communautés locales à se prendre en charge elles-mêmes afin de mettre en place une offre préscolaire, en raison d'une visée de réduction des dépenses publiques ou de l'incapacité de l'Etat pour agir directement dans le domaine. Mais ce schéma peut conduire à construire des solutions insuffisantes, développées dans des espaces inadéquats. C'est dans ce sens que Rosemberg (2010) critique le développement d'alternatives « compensatoires » et d'un système global marqué par des inégalités dans l'accès aux services de qualité.

L'injonction étatique à l'action locale ne doit pas se confondre avec une injonction à la participation parentale ou familiale. Ce genre de projets peut en effet être pris en charge par des agents éducatifs spécialisés qui, au-delà de leur appartenance ou non à la communauté, peuvent ne pas être dans une logique d'encouragement ou de facilitation de la participation des acteurs concernés. De plus, le perfectionnement de ces agents peut ensuite limiter davantage les possibilités de participation des parents. C'est aussi la communauté ou les familles elles-mêmes qui peuvent choisir de ne pas s'investir, en déléguant tant la gestion des établissements que la fonction strictement éducative à des experts. C'est dire que mobiliser « le local » ne veut pas forcément dire mobiliser son collectif dans un « faire ensemble », puisque la dynamique peut relever de la pure délégation.

Le fonctionnement du programme PMI (cf. Chapitre IV) semble s'inscrire en partie dans cette logique d'injonction étatique à l'action locale pour la mise en place de structures préscolaires. Or, à différence d'un schéma de délégation de la part de la communauté, les projets spécifiques sont censés être intégralement pris en charge par les familles bénéficiaires. Cette conception théorique ne correspond pas toujours à la réalité, tel que le montrent deux des

²⁵⁷ Tel que le souligne Garnier (2010a) pour le cas de l'école maternelle française, de plus en plus scolarisée.

projets PMI analysés, « Puertas abiertas » et « Las manitos », tous les deux résultats de démarches de collaboration plus hybrides. Or cette situation ne semble pas empêcher le développement de logiques de participation parentale.

C'est une autre logique d'injonction qu'il convient d'examiner ici en profondeur. Il s'agit d'un ensemble de contraintes imposées par les pouvoirs publics sur le fonctionnement des structures analysées, qui les amènent à adopter des schémas de plus en plus formalisés. Ces injonctions s'expriment dans différents domaines de l'action développée et peuvent avoir un effet global de rupture ou d'affaiblissement des logiques participatives voulues à l'origine des expériences.

La prise en compte des processus de formalisation des structures est en effet essentielle pour saisir l'articulation des différentes modalités de participation déployées. Avec des variantes, et sauf peut-être dans le cas du JE « Niño Jesús »²⁵⁸, dans tous les lieux d'accueil l'on avance des considérations critiques concernant cet aspect. Ce sont des références à des processus naissants, en cours de développement ou consolidés, d'institutionnalisation ou de *rationalisation* des structures, pour reprendre l'expression wébérienne classique (Weber, 2003). Ces processus marquent le passage d'un modèle de travail relativement peu planifié, axé sur le volontariat et l'autofinancement, à un autre modèle plus organisé et contrôlable. Ils amplifient aussi la différenciation de fonctions dans l'organisation. L'on s'intéresse davantage à l'évaluation des actions présentes et à la planification des actions futures. Ainsi plusieurs structures ont dû par exemple s'orienter vers l'obtention de statuts de fonctionnement et d'organisation plus « élevés » dans le sens de formalisés et sanctionnés par la loi. Elles se constituent d'abord en « organisations communautaires » puis en associations sans but lucratif. Quelques unes, comme le PMI « Las manitos », ne se trouvent que dans une première phase, mais ont déjà commencé cette transformation ou s'orientent vers elle.

Ces processus ont été déclenchés notamment par la prise en charge de l'Etat d'au moins une partie importante du financement des centres, si ce n'est de sa totalité. L'administration centrale a imposé en contrepartie différents types d'exigences. Bien que les dimensions se superposent et se déterminent mutuellement, en termes analytiques il est possible de comprendre cette formalisation comme déclinée sur trois versants : une formalisation financière et gestionnaire ; une autre qui concerne la professionnalisation du personnel ; et finalement une formalisation du travail pédagogique effectué en termes de sa planification, systématisation ou documentation et évaluation.

Ces processus de formalisation ont souvent été jugés nécessaires, voire inévitables pour la survie des structures. Ils ont été envisagés aussi comme bénéfiques sur certains aspects, notamment celui d'une stabilisation des ressources financières, permettant l'amélioration des conditions de travail et la qualité du service dans des contextes longtemps marqués par la précarité. Ils ont déclenché également des processus de formation continue du personnel, ainsi que des démarches de documentation et de systématisation des stratégies pédagogiques. Ces processus peuvent favoriser à long terme la continuité des expériences, tel qui le souligne la directrice du JE « Illimani ». Ils peuvent constituer de plus une importante source d'apprentissage collectif, comme l'indique la directrice du JE « Alicura ».

Mais ces processus sont aussi présentés comme entraînant d'importants problèmes. Il s'agit tout d'abord, notamment dans le discours des directrices des JE « Alicura » et « Illimani », de la perte d'autonomie qu'ils entraînent. Il est à noter à ce sujet la présence d'un sentiment de nostalgie quelque peu ambivalente. D'une part, l'origine « autonome » et communautaire de

²⁵⁸ Qui fonctionne dès son origine comme un lieu d'accueil professionnalisé et financé en grande partie par l'Etat.

ces centres est évoquée en tant que « source d'inspiration » pour les « luttes » actuelles, qui relèvent notamment d'une résistance face aux exigences institutionnelles considérées pour la plupart superflues. D'autre part, l'on reconnaît la tension originaire entre un désir de construction partagé, *bottom-up*, et une orientation visant la professionnalisation et l'adoption d'un modèle plus formel. Pour la directrice du JE « Illimani », le fait d'avoir privilégié le premier schéma a contribué à valider l'expérience aux yeux de la communauté, mais il a entraîné en même temps une perte d'efficacité – notamment le ralentissement des processus de prise de décisions. « Nous étions un peu prises par cette chose un peu... de jeunesse », souligne Victoria. Il s'agit donc d'un regard critique tant sur les contraintes actuelles de formalisation, que sur la relative absence de formalisation aux origines de l'expérience.

Une autre difficulté, évoquée notamment par les responsables des projets PMI, concerne leur incertitude sur la stabilité financière qui devrait résulter de ces processus de formalisation. Le modèle utilisé par l'administration centrale pour l'affectation de ressources est considéré inefficace. Ce modèle leur imposerait de plus l'accomplissement de diverses tâches de planification et d'évaluation jugées exagérées et peu pertinentes. Ces femmes perçoivent ces exigences comme l'expression d'un non-sens bureaucratique qui entrave, précisément, l'accomplissement des « vraies » tâches développées au quotidien. Un discours similaire est repérable au sein des JE « Illimani » et « Alicura », qui depuis déjà longtemps ont dû soumettre ou tout ou moins adapter leurs modes de fonctionnement aux exigences imposées par la JUNJI.

Ce que l'on pourrait appeler un rejet de la formalisation en tant que mise en place de dispositifs d'évaluation ou de systématisation pédagogique, on le trouve avec force dans le discours des responsables du projet PMI « Nuestros niños ». Les exigences formelles de planification et d'évaluation sont considérées comme une « perte de temps », une préoccupation secondaire dont elles ne voient pas l'utilité par rapport aux besoins des enfants. Ces besoins ou intérêts sont pour elles, au contraire, repérés et abordés « au jour le jour, au fur et à mesure », faisant l'objet d'une planification pour ainsi dire progressive.

Cette forme de planification est mise en relation avec l'importance attribuée à une approche pédagogique axée sur le jeu, bien moins « lourde » que le modèle scolaire. Une posture rejetant les contraintes de la formalisation éducative se révèle ainsi en lien avec le modèle pédagogique large adopté. Très présent dans le discours des responsables des projets PMI visités, cette approche ludique ne serait pas favorisée par l'existence d'une planification ou d'un encadrement strict d'activités – telle est l'expression la plus récurrente d'une « formalisation négative » dans ces structures. Il s'agit dans la perspective de ces femmes, de récuser ou tout au moins de relativiser l'importance des contraintes jugées excessives, des « protocoles », des consignes et des procédures prédéfinies, voire des routines et des règles pouvant être imposés aux enfants, afin de rester centré sur leurs intérêts. La relativisation de ces règles, ainsi que l'abandon partiel des démarches concernant la planification du travail, semblent dans ce sens répondre à un fondement plus profond qu'une simple négligence dans l'exercice du métier²⁵⁹.

Plusieurs parents dont les enfants fréquentent ces PMI expriment à leur tour une valorisation de cette approche éducative. Une approche marquée par la place centrale accordée au jeu mais aussi par l'attention personnalisée portée à chaque enfant. La présence de ces composantes ne

²⁵⁹ Une nuance est introduite à ce sujet par la coordinatrice du PMI « Puertas Abiertas ». Elle présente le projet comme « plus cadrée » que d'autres PMI, ayant donc « moins des problèmes » avec la JUNJI en raison de sa diligence dans la planification pédagogique. Cette planification est importante pour la coordinatrice et peut être compatible avec une approche éducative souple, pourvu qu'elle soit conçue en tant qu'outil au service de la structure et qu'elle puisse être construite et débattue avec les parents.

cesse d'être contrastée avec le cadre scolaire, bien plus « strict », formel et impersonnel. Des remarques similaires sont repérables aussi chez des éducatrices et des parents des jardins d'enfants CEC.

Cette perspective est par ailleurs à mettre en lien avec le regard critique que nombre de parents portent sur les structures privées, et qui rejoint plus largement la perception d'une relative marchandisation de l'accueil de la petite enfance. Cette marchandisation s'oppose au cadre « originaire » dans lequel on pourrait situer la garde des enfants : les coordonnées domestiques de la gratuité. C'est-à-dire la garde des enfants comme quelque chose de gratuit parce que familiale. Et c'est précisément ce modèle-là qui semble être plus ou moins retrouvé par certains parents, notamment dans les projets PMI. Un modèle non seulement plus souple en termes du cadrage éducatif développé, mais aussi en termes de sa proximité avec l'informalité de l'univers domestique.

La formalisation du travail développé est également évoquée, en particulière dans les PMI mais aussi dans les JE du réseau CEC, comme une entrave à l'effort « d'ouverture » des projets vis-à-vis des parents et de la communauté. La formalisation semble avoir un impact sur la façon même dont on conçoit la participation et l'implication des parents et des familles.

Différents aspects de la question sont évoqués. Selon Victoria, la directrice du JE « Illimani », c'est le sens même d'un projet d'éducation préscolaire « communautaire et participatif » qui risque d'être dénaturé, son autocompréhension bouleversée, avec sa progressive prise en charge par l'État. S'inscrivant dans le cadre de l'offre d'un service, une structure d'accueil devient moins propice à la participation des parents. Celle-ci n'est plus une évidence, une condition de possibilité pour le fonctionnement du centre, mais devient au contraire un problème. Pour cette directrice, ce renversement de visions serait par ailleurs l'une des causes de la dissociation inhérente au système éducatif dans son ensemble. Un système qui éloigne familles et institutions éducatives et qui contribue à reproduire le discours officiel sur le manque d'engagement des parents.

L'adoption d'un modèle plus formel et professionnalisé peut donc inverser les priorités du travail développé. Le sens de la participation voulue à l'origine est mis en doute. C'est l'une des conséquences non souhaitées de cette prise en charge financière à l'origine des processus de formalisation. L'injonction étatique, visant la planification des activités, la systématisation et l'évaluation des pratiques, se traduit le plus souvent dans des exigences jugées purement techniques et dépourvues de sens. Le système institutionnel de l'administration centrale impose sa logique, sans comprendre ni valoriser les significations locales sur « le communautaire »²⁶⁰. La rigidité des schémas administratifs comporte par ailleurs un manque de validation d'expériences locales « chevronnées ».

Dans un sens similaire, la coordinatrice du PMI « Puertas abiertas » insiste sur les risques, pour un projet d'accueil à caractère communautaire, d'une formalisation ayant comme effet non seulement la professionnalisation elle-même mais en conséquence un relatif déséquilibre entre les postures professionnelle et parentale. C'est l'image d'un processus dont les effets sont inaperçus au début, mais qui finit par limiter le rôle des parents. Cette coordinatrice évoque l'embauche par le JE « Illimani »²⁶¹ d'éducatrices « venue d'ailleurs », ne partageant pas les mêmes représentations sur le travail effectué. Ceci notamment par rapport à la « place » à faire aux parents et à la posture relationnelle à établir avec eux. L'arrivée de ces éducatrices aurait bien modifié la vision de l'équipe sur ces sujets, contribuant à une relative

²⁶⁰ Ce qui rappelle la critique avancée par Pérez et alli (1999) au sujet des contraintes imposées par des systèmes de contrôle conçus sans la participation des communautés (cf. Chapitre II).

²⁶¹ Je rappelle au lecteur qu'il s'agit du JE « parrain » du PMI « Puertas abiertas », et dans lequel la coordinatrice de ce projet avait participé dans le passé en tant que mère devenue monitrice.

perte du sens originare de cette structure. De plus, l'équipe pédagogique devenant trop importante, les parents auraient éprouvé moins de liberté pour agir et intervenir.

Les contraintes imposées par la formalisation peuvent entraîner aussi une relative perte d'espaces de participation communautaire, dans un sens plus large que celui de l'implication parentale. La directrice du JE « Alicura » évoque par exemple la contrainte de fonctionner pendant l'été et en conséquence le manque de disponibilité pour d'autres activités. Un élément qui renvoie à son tour à la relative perte d'autonomie déjà mentionnée, en tant qu'effet incontournable des processus de formalisation.

5.1 Les enjeux de la formalisation éducative

Les éléments évoqués jusqu'ici nous renvoient à une discussion sur les variantes et les limites d'une formalisation éducative des structures d'accueil de la petite enfance. De façon générale, on pourrait penser l'éducation préscolaire comme accordant plus d'importance à l'activité « spontanée » de l'enfant, à la dimension relationnelle de ses apprentissages ou de son développement, à son intégration à une société et à une culture spécifique, nationale ou locale²⁶² (Brougère et Rayna, 2000, p.16). Si ces éléments sont effectivement au centre d'une démarche éducative, cette démarche ne pourrait que très difficilement délaissier l'éducation informelle (Brougère et Bézille, 2007) dont sont ou peuvent être²⁶³ porteurs les parents. « Informelle » veut dire ici utilisant des techniques « profanes », ordinaires, mobilisables dans la vie quotidienne de l'enfant et de la famille, mais dont la valeur formative est consciemment reconnue – ce qui permet précisément de parler d'une *éducation* informelle.

Or comme nous le voyons, les structures préscolaires peuvent faire l'objet de formalisations et de technicisations pédagogiques « expertes ». Qu'elles soient de type scolaire (Vincent, 1994) ou porteuses d'une approche éducative non scolaire, comme l'approche montessorienne, ces technicisations peuvent conduire à réduire l'espace d'une éducation parentale ou familiale informelle, tout au moins dans certains espaces. Cette éducation ne disparaît certes pas de la vie domestique habituelle mais peut être désormais conçue de façon séparée, comme quelque chose d'externe à ce qui se passe « en salle ». C'est ainsi que quelques structures insistent sur l'importance « d'autres espaces » éducatifs possibles, présents dans l'environnement local et ouverts à l'implication des parents.

C'est aussi le jeu, en ce qu'il évoque l'idée d'une activité frivole par excellence, intrinsèquement opposée au sérieux de l'éducation (Brougère, 2010b) qui peut être mis en question. C'est le cas de l'approche montessorienne, qui récuse l'idée du jeu au profit de celle du « travail » de l'enfant – idée qui est par ailleurs explicitement évoquée par l'un des parents du JE « Alicura ». Une posture différente de celle des responsables du PMI « Las manitos », qui insistent sur la dimension éducative du jeu. Celle-ci est entendue comme la possibilité de favoriser le développement d'apprentissages en s'appuyant sur des supports ludiques. Si cette vision d'une valeur éducative intrinsèque au jeu peut être contestée (Brougère, 2010b), elle porte toujours cette même idée d'une éducation diffuse dans ou par la vie quotidienne (Brougère et Ulmann, 2009), s'appuyant sur les expériences les plus ordinaires des enfants dont le jeu est un élément central.

²⁶² Par opposition à une éducation primaire ou élémentaire plus axée sur le développement d'apprentissages disciplinaires par la voie de pratiques éducatives se pensant comme « universalistes », moins liées aux particularismes de chaque culture (Brougère et Rayna, 2000).

²⁶³ Rogoff et alli (2007) ont montré combien certains parents, dans des contextes spécifiques, peuvent au contraire être porteurs d'un modèle formel, en réinjectant par exemple au foyer des dispositifs d'ordre scolaire plus qu'en s'appuyant sur leurs expériences personnelles. On pourrait se demander si ce n'est pas aussi le cas des parents « demandeurs de devoirs » dont parlent les éducatrices du PMI « Nuestros niños ».

Il est intéressant de noter que la dimension non consciente de ces apprentissages peut être considérée comme le gage d'un processus respectueux du bien-être de l'enfant, de ses espaces de liberté. C'est comme si le fait de prendre conscience que l'on apprend entraînait des conséquences négatives pour l'enfant. « Nous essayons de sauvegarder un peu leur espace, qu'ils apprennent des choses mais qu'ils ne se rendent pas trop compte qu'ils sont en train d'apprendre », pointe la coordinatrice du PMI « Las manitos ». Il y a dans ces propos l'idée que le fait même « de repérer des apprentissages dits informels est déjà une première étape de formalisation » (Brougère, 2014, p.163). Cette formalisation est rapprochée, dans le discours de cette coordinatrice, d'une mise en forme éducative de type scolaire. D'où la tension induite des contraintes imposées par les pouvoirs publics, qui attribuent une grande importance à la fonction propédeutique de l'éducation préscolaire vis-à-vis de l'éducation primaire. Elle s'efforce ainsi d'appliquer à ces programmes un modèle d'évaluation et de planification pédagogique axé sur l'identification de résultats d'apprentissage clairement identifiables et prévisibles. Or, précisément, ce modèle est jugé peu adapté voire contraire au développement de l'approche ludique affichée.

6. Communautés et constellations de pratique

J'ai présenté différentes modalités et espaces de participation parentale observables dans les structures analysées. Deux de ces espaces ont fait l'objet d'une analyse approfondie : d'une part, celui qui concerne les actions pouvant être entreprises par les parents dans le domaine de l'intervention éducative directe auprès des enfants ; d'autre part, les dispositifs plus ou moins formels d'éducation parentale. Chacun de ces espaces et de ces modalités de participation présente des limites mais aussi des *affordances* identifiées par les acteurs. Dans l'ensemble, il est possible de parler d'un modèle d'action communautaire ou domestique sous-jacent aux logiques participatives développées. Pouvant faire l'objet d'appréciations critiques, ou être mis en concurrence avec un régime d'action axé sur l'expertise, ce modèle peut aussi être se heurter aux exigences ou contraintes de formalisation que le contexte fait peser sur ces structures. Or une question qui n'a pas encore été abordée concerne les connexions et chevauchements entre ces différents espaces et modalités, ainsi que la pertinence de la notion de « communauté de pratique » pour s'y référer.

Dans la vision de Wenger (2005), le fait de s'impliquer dans une pratique relève avant tout d'un processus continu de négociation et de réélaboration du sens attribué à cette pratique. Le sens de l'action n'est pas externe à la pratique, il est toujours le résultat de ce processus de négociation, qu'il soit plus ou moins conscient ou explicite. Pour l'auteur, cette négociation s'incarne dans des processus de *participation* dans le sens déjà évoqué d'inscription dans un faire collectif. Mais elle peut aussi se comprendre comme la création et la stabilisation d'un ensemble de symboles, d'abstractions, d'artefacts et de concepts qui donnent un support à la pratique – c'est ce que Wenger (2005) entend par *réification*. Entremêlées dans la pratique, ces deux dimensions de la négociation de sens « sont à la fois distinctes et complémentaires » et forment « une dualité dans leur unité » (p.68).

A son tour, le développement d'un processus de négociation de sens – et des participations et réifications qu'elle englobe – *peut donner lieu* à la configuration ou émergence d'une communauté de pratique. Cette émergence suppose pour Wenger (2005) que les participants développent un répertoire partagé de pratiques et maintiennent un engagement mutuel qui permet de poursuivre l'entreprise commune dans le temps. Ces éléments sont toujours en lien avec le développement de processus d'apprentissage dans la pratique et surtout *de* la pratique elle-même. C'est dire que dans une communauté de pratique l'on apprend avant tout à comprendre et à définir ce que l'on fait ensemble et comment – tout en tenant compte des

interprétations concurrentielles sur l'action effectuée. L'on apprend aussi à s'engager, comment et jusqu'où, en quoi et avec qui. Cet engagement suppose finalement que l'on développe des façons de faire les choses que le groupe partage mais que chaque participant peut aussi contribuer à transformer. Plus qu'une question de courte ou long durée, d'un temps minimal nécessaire à la constitution de communautés de pratique, ce sont ces critères-là qui permettent pour Wenger (2005) de les identifier et de les considérer comme « des histoires partagées d'apprentissage » (p.97).

Mais tout processus de participation, avec la négociation de sens qu'il y a derrière, n'entraîne pas forcément l'émergence d'une communauté de pratique. Wenger précise que certains regroupements humains présentent des modalités d'engagement dans la pratique trop vagues, larges ou variés pour être considérés ainsi. Il propose en revanche d'envisager ces configurations comme des *constellations* de pratique interreliées. Ce terme réfère pour lui à « un ensemble d'objets satellites vus comme une configuration » (Wenger, 2005, p.140), c'est-à-dire comme étant liés les uns aux autres en fonction de critères divers – des entreprises semblables ou connectées, des racines historiques partagées, des membres ou des artefacts en commun, l'appartenance au même organisme ou institution, etc. Des critères qui peuvent varier en fonction de la perspective d'analyse choisie.

En ce qui concerne les structures d'accueil de la petite enfance, nous pourrions comme signalé plus haut identifier une entreprise ou tâche centrale – l'*educare* des enfants, les démarches éducatives et de soin développées à leur égard – et avancer l'hypothèse qu'il existe toujours une communauté de pratique occupée à cette tâche. Ainsi le font Brougère et Moreau (2014, p.148) en ce qui concerne le cas spécifiques des crèches. Pour eux, cette communauté de pratique requiert sans exception le concours des professionnels et des enfants interagissant dans la structure. Le statut de membres s'étend aux parents dans le cas de ce que les auteurs appellent « crèches à participation parentale », c'est-à-dire permettant leur investissement direct dans les pratiques éducatives développées au sein du lieu d'accueil.

Or il faudrait admettre le décalage entre les contours de cette communauté de pratiques et la délimitation organisationnelle de la structure d'accueil et de ses fonctions. D'une part parce que les définitions formelles de l'activité ne se correspondent jamais point par point avec la pratique réelle (Wenger, 2005) : dire qu'« on s'occupe des enfants » peut vouloir dire des choses différentes selon le contexte, et la tâche globale de la structure d'accueil peut dépasser ces fonctions spécifiques, que ce soit de façon déclarée ou implicite. Et d'autre part parce que l'on pourrait toujours imaginer la présence de personnes travaillant dans le lieu d'accueil, collaborant de façon plus ou moins directe à cette tâche ou à d'autres tâches proches ou connectées, mais en dehors du cadre d'interconnaissance qui est consubstantielle, dans la vision de Wenger, à l'émergence d'une communauté de pratique. Pensons par exemple à une directrice de crèche n'intervenant que rarement auprès des enfants et ne travaillant donc pas de façon soutenue avec le reste de l'équipe, à une femme de ménage dont les horaires de travail l'empêchent de rencontrer d'autres participants, etc. Autrement dit, que la structure d'accueil « contienne » une communauté de pratique ne veut pas dire qu'elle *soit* cette communauté, d'une part parce qu'elle peut englober plus d'une, d'autre part parce qu'il peut y avoir des espaces de pratique qui ne relèvent pas précisément de ce type de configuration.

Il faut donc se garder de considérer que toute manifestation de participation parentale, et plus largement que tout processus de participation en relation avec le lieu d'accueil, fait des acteurs concernés des membres d'une communauté de pratique. Si des communautés de pratique en émergent, il peut s'agir d'une ou de plusieurs selon le lieu, avec d'autres espaces de participation entrecroisés selon le schéma d'une constellation de pratiques (Wenger, 2005). Un premier moment périphérique de participation peut se donner à voir dans ces espaces de pratiques, les adultes impliqués maîtrisant progressivement les savoir inhérentes à chacun ou à

plusieurs d'entre eux, jusqu'à une situation de « pleine » participation – *full participation* – dans le sens de Lave et Wenger (1991).

6.1 La question du pouvoir. Vers une participation « pleine » ou « centrale » ?

Mais il faut aussi bien relever qu'à côté de la « plénitude » d'une participation, il y a sa centralité, autrement dit l'idée de son importance à l'égard de la tâche centrale développée par le groupe dans son ensemble. Des parents peuvent arriver ainsi à une situation de participation pleine dans des sphères qui ne sont pas centrales d'un point de vue pédagogique ou éducative, comme la gestion de l'établissement, son entretien matériel, l'articulation et maintenance de réseaux de collaboration, entre autres.

Or ces espaces sont-ils vraiment des espaces « non centraux » ? On touche ici à un aspect quelque peu délaissé tant dans les premières formulations de la théorie (Lave et Wenger, 1991) que dans son développement ultérieur de la part de Wenger (2005). C'est bien la question du pouvoir, ou plus précisément *des* pouvoirs circulant ou s'exerçant dans une organisation sociale quelconque, en l'occurrence dans une structure d'accueil de la petite enfance. Dans l'idée d'une « centralité » (Van Campenhoudt, 2012) on retrouve effectivement celle du pouvoir et des relations hiérarchiques entre les acteurs. Or dans la théorie des communautés de pratique, une position « centrale » en termes de pouvoir ne correspond pas forcément avec une participation « pleine » en termes d'une maîtrise des codes, des procédures, des normes qui constituent la pratique. A l'inverse, ceux qui sont immergés dans une participation « pleine » ne détiennent pas nécessairement le pouvoir.

La question du pouvoir est bien ancienne en sciences sociales. Pour Van Campenhoudt (2012), deux courants théoriques sont actuellement en concurrence pour en rendre compte. Il y a d'une part la conceptualisation du pouvoir faite par la théorie des champs de Bourdieu (1992 et 2012). Cette théorie décrit les espaces sociaux, les « champs », comme des espaces « de positions inégales entre agents (...) en fonction de l'inégale distribution entre eux des capitaux pertinents » dans chaque champ (Van Campenhoudt, 2012, p.48). Dans ce schéma, les relations de pouvoir entre les agents – la lutte pour « les positions les plus enviables dans le champ » (p.48) – dépendent de leurs relations objectives à l'intérieur d'un champ et des rapports de pouvoir entre des champs différents. Ces relations de pouvoir – et plus largement l'ensemble des comportements des agents – ne sont pas réductibles aux interactions qui s'en établissent. Cela précisément parce que les espaces sociaux compris comme des champs ne sont pas des espaces d'interactions entre individus mais des espaces de rapport entre structures sociales (p.55). Ces structures sont des « structures de différences » d'une part « entre les agents au sein de chaque champ en fonction de leurs positions respectives qui sont liées à leur degré de possession des capitaux spécifiques au champ », mais aussi des différences « entre les différents champs qui possèdent chacun une relative autonomie liée notamment aux conditions d'accès et aux intérêts communs de ses agents » (p.53).

Au contraire, nous explique Van Campenhoudt (2012), les théoriciens des réseaux conçoivent les structures sociales comme « des structures d'interactions et d'échanges » (p.53). Le concept de réseau fait précisément référence à l'idée d'un système réticulaire « de flux entre pôles interconnectés », où ce qui intéresse « est moins ce qui circule dans le réseau que la structure des flux » (p.53). L'idée de pouvoir est ici associée non pas à la possession ou cumulation de capitaux mais à la position relative, plus ou moins avantageuse, de « centralité » dans le réseau. De cette position relative, déterminée par la structure du réseau d'interactions, va dépendre la capacité de chaque acteur de peser sur les actions des autres : « Est en position de centralité un individu (...) qui est en contact avec un grand nombre

d'autres individus, dont la distance avec ces autres individus est courte et qui est un passage obligé entre d'autres individus » (p.53).

« Une position structurelle de centralité procure du pouvoir car elle permet de contrôler les flux qui circulent entre les pôles du réseau. La capacité de transmettre ou non une information importante et de choisir à qui on la transmet, la capacité de bloquer un dossier, de l'envoyer sur une voie de garage ou de le faire suivre à qui le fera aboutir dépend de cette position. Elle confère aussi une plus grande capacité de mobiliser les autres et de ne pas se laisser soi-même mobiliser quand on n'y a pas intérêt, par exemple en déviant une demande vers un autre pôle du réseau. La dimension structurelle du pouvoir (la centralité) se double donc d'une dimension actancielle (la capacité de mobiliser) » (p.54).

Les deux concepts, réseau et champ, apparaissent ainsi comme antithétiques quant à la conception du pouvoir qu'ils mobilisent. Tandis que le réseau « est associé à l'horizontalité des communications, à la circulation multidirectionnelle des flux, à l'ouverture et à la mobilité », le champ « est associé à la verticalité des positions, à la transmission hiérarchique, à la fermeture et à la stabilité des structures ». Se présentant comme un « espace de communication », le réseau « induit une conception consensuelle et égalitaire des relations entre "partenaires interconnectés" tandis que le champ, qui est un espace de positions, de forces et de luttes, induit une conception conflictuelle et inégalitaire des rapports sociaux entre agents de positions inégales et entre champs jaloux de leur autonomie » (Van Campenhout, 2012, p.49)²⁶⁴.

Qu'est-ce donc qu'avoir ou détenir le pouvoir dans une structure d'accueil de la petite enfance ? L'analyse approfondie de cette question dépasse les possibilités de cette recherche, mais la prise en compte des éléments précédents peut nous fournir quelques pistes.

De façon générale, la réponse dépend tant de la notion de pouvoir mobilisée de préférence que du type de lieu d'accueil analysé. En effet les institutions préscolaires peuvent être envisagées comme des espaces de lutte permanente pour les significations et les ressources des projets éducatifs (Blanco et alli, 2004), voire pour le capital social et culturel associé au développement de ces projets. Mais elles peuvent aussi être considérées comme des espaces d'échange relativement égalitaires impliquant une dimension importante de réciprocité entre les acteurs. Précisément, ce second schéma est mis en avant dans quelques des structures analysées. Nombre de responsables soulignent l'horizontalité des rapports établis entre elles et avec les parents ainsi que le caractère démocratique et partagé des processus de prise de décision. Elles évoquent également la volonté de développer un travail « en réseau » ou en partenariat avec d'autres acteurs et institutions travaillant autour de l'enfance mais dans d'autres domaines ou « champs » que l'éducatif – la santé, le judiciaire, la protection de droits en général.

Si le rôle directif de certains acteurs – directrices, coordinatrices – semble essentiel au développement de ces processus, c'est notamment en raison de leur capacité d'agir comme des « courtiers », comme des *brokers*. Wenger (2005, p.121) utilise cette expression pour faire référence aux personnes assurant une connexion entre différentes communautés de pratique. Il me semble applicable plus largement aux liens pouvant s'établir entre différents espaces de

²⁶⁴ Or l'analyse de l'auteur, concernant le travail en réseau dans le domaine judiciaire, conduit à nuancer et à reconsidérer l'image d'un « coup de vieux » porté sur le concept de champ : « Comme dispositif, le réseau serait (...) à la fois une technologie contemporaine du pouvoir et le nouveau visage souriant de la domination, soit non pas un pouvoir central manipulateur mais une structure globale de pouvoir dont on peut voir l'effectivité dans "la trame la plus ténue de la société". Si les logiques de champ restent prégnantes dans le "travail en réseau", ce n'est donc plus dans la perspective, imaginée par Bourdieu au départ, d'une forte autonomie des différents champs, caractéristique de la société fordiste, mais bien dans la perspective d'une lutte, au sein du champ du pouvoir, entre champs dominants et champs dominés, qui basculerait au détriment de ces derniers » (p.63).

pratique situés tant à l'intérieur d'une organisation que dans son entourage. L'auteur relève la complexité de la tâche accomplie par ces personnes qui, au lieu de se retrouver « en plein cœur » d'une pratique, demeurent « aux frontières » de plusieurs (p.121). Ils sont sans cesse appelés à faire face aux conflits inhérents à la réalisation d'une tâche partagée et à proposer des nouvelles possibilités pour la construction de sens à l'intérieur du groupe. C'est précisément ce que semble faire la directrice du JE « Illimani » quand elle évoque, sous différents angles, la complexité mais aussi la richesse de l'approche participative générale de la structure qu'elle dirige. Dans ce rôle de courtier, l'on ne peut que constater l'exercice – ou l'appropriation – d'une forme réticulaire et actantielle de pouvoir. Wenger (2005, p.121) semble de préférence attribuer ce rôle précisément aux personnes ayant une fonction de direction, mais il précise que tout participant est en mesure de l'assumer.

En ce sens, comment envisager des formes de concurrence ou d'équilibre des rapports de pouvoir dans une structure d'accueil, en particulier entre parents et professionnels ? A mon sens, trois perspectives d'analyse sont envisageables. La première consiste à proposer non seulement l'existence de plusieurs groupes de pratiques plus ou moins différenciés ou enchevêtrés, mais également de plusieurs « centralités », c'est-à-dire plusieurs axes articulant les relations de pouvoir qui s'y établissent. L'on pourrait imaginer par exemple un « centre pédagogique », détenteur du pouvoir technique, définissant pour l'essentiel les procédures didactiques et les limites de ce que l'on considère une « bonne » pratique pédagogique. A côté, un centre « politique », s'occupant des décisions concernant la gestion de l'établissement, l'obtention de ressources matériels et financières, le recrutement du personnel, ou encore le maintien de relations avec l'entourage organisationnel et social, les actions qui concernent le « travail communautaire en réseau » développé par le lieu d'accueil. Et ainsi de suite, avec d'autres « centres » imaginables.

L'idée d'une pluralité de « centres » distinguant plus ou moins les « constellations » ou les communautés de pratique présentes dans un groupe ou organisation, en l'occurrence dans une structure d'accueil de la petite enfance, me semble nous aider à préciser l'utilisation de la notion de « participation périphérique légitime » (Lave et Wenger, 1991). En effet, cette notion peut prêter à confusion du moment que l'on assume qu'une périphérie implique toujours un centre et qu'en conséquence, l'évolution dans la participation doit se comprendre comme le mouvement d'une position périphérique vers une autre plus « centrale ». Or comme déjà signalé, dans l'approche des auteurs la participation périphérique légitime « ne débouche pas nécessairement sur une situation centrale mais sur une participation pleine (“full participation”) » (Berry, 2008, p.21). C'est la situation occupée par les « membres de plein droit », les participants « à part entière » (Brougère, 2006). Ayant déjà parcouru le cheminement des initiés, ces participants sont désormais en condition d'accomplir, sans plus avoir besoin d'un guidage expert – ce qui ne veut pas dire qu'ils finissent d'apprendre – l'ensemble des tâches faisant partie de l'entreprise commune développée par le groupe. En particulier, ces membres-là sont en mesure d'entreprendre eux-mêmes une démarche de guidage auprès d'un ou de plusieurs apprentis.

Ainsi, il ne s'agit pas de considérer que les parents qui s'impliquent dans des tâches autres que l'*educare* des enfants, sont dans une position nécessairement périphérique. Il s'agit plutôt d'espaces ou de domaines différents de participation. Ces intervenants peuvent bien détenir un rôle primordial dans la réalisation d'une autre activité ou groupe de pratiques, comme la gestion financière du centre, l'animation d'espaces de rencontre convivial ou l'établissement de relations avec l'entourage²⁶⁵. De même, ceux qui s'engagent dans des démarches telles que

²⁶⁵ L'étude sur les crèches parentales (Moreau et Brougère, 2007) montre que certains parents impliqués dans ces structures ne participent qu'aux tâches relevant des aspects associatifs ou gestionnaires, tout en considérant ces

les permanences matinales ou l'accompagnement des sorties, peuvent parfaitement ne jamais parvenir à se situer dans une « pleine » participation – ce ne sont pas toutes les mères qui s'y impliquent qui deviennent des monitrices pouvant se substituer à un moment donné aux éducatrices.

Un problème analytique apparaît néanmoins – et avec lui, justement, la deuxième voie d'analyse possible concernant la question du pouvoir – si l'on considère, comme dans mon cas, que la « tâche centrale » ou principale d'une structure d'accueil est bien l'*educare* des enfants. Si l'on suit ce schéma, l'on peut bien revenir sur une considération des adultes non impliqués dans l'*educare* comme se situant en position périphérique dans le sens de relativement marginale, même si l'on accepte qu'il s'impliquent « à part entière » dans les tâches « non-éducatives » qu'ils développent.

Une troisième voie consiste à conjuguer les deux précédentes. Il s'agirait de considérer qu'il existe, pour le dire ainsi, des centres « plus centraux », plus importants que d'autres en termes du pouvoir qu'ils regroupent ou mobilisent, c'est-à-dire en fonction de l'impact des actions développées, au sein de chaque groupe de pratiques, sur la configuration globale du modèle éducatif déployé. L'on pourrait dire ainsi, en suivant l'analyse de Van Campenhout (2012), que malgré la prégnance dans le discours d'un modèle réticulaire, véhiculant les idées d'horizontalité, d'ouverture, d'égalité, un type de capital finit par s'imposer sur les autres, ou qu'un « champ » l'emporte dans son rapport de pouvoir avec d'autres.

Or rien n'empêche que ces différentes « centralités », soient-elles hiérarchisables ou pas, se superposent, que le pouvoir qu'elles représentent soit exercé par les mêmes individus, qu'il circule plus ou moins par les mêmes réseaux. Les différents espaces de participation ne sont pas nécessairement dissociables ou totalement séparés. La relative différenciation de ces « centres », de ces groupes de pratiques articulant l'action, semble dépendre du degré de formalisation ou de rationalisation des structures d'accueil²⁶⁶. Ainsi il est possible d'observer, dans les projets PMI – accueillant moins des familles, ne travaillant qu'avec un seul groupe d'enfants, avec un moindre niveau de qualification chez les responsables et disposant de moins de ressources de tous types –, non seulement une imbrication des espaces destinés aux différentes pratiques – l'accueil des enfants, l'échange entre et avec les parents, l'entretien des locaux et du matériel, le maintien de relations avec l'entourage –, mais aussi un passage relativement plus fluide d'un groupe de pratiques à un autre. A ceci près que, bien souvent, ces groupes de pratiques sont difficilement distinguables sur le terrain, de même que les responsables « officiels » en ayant la charge. J'avais déjà noté (Rupin, 2012) que la séparation tranchée entre ceux qui participent aux pratiques pédagogiques et ceux qui ne le font pas perd de sa valeur quand les adultes intervenant circulent constamment entre les différentes modalités et espaces de participation évoqués. L'anecdote évoquée par l'une des responsables du PMI « Nuestros niños », sur l'échange de fonctions éducatives et de soin entre elle-même et l'une des mères collaboratrices – « faire la vaisselle » ou « s'occuper des enfants » – illustre bien la question.

La séparation des espaces de participation est en revanche bien plus nette dans des structures plus formalisées, comme le JE « Alicura ». Le poids de la technicité pédagogique employée

possibilités comme une « vraie » participation, c'est-à-dire comme non moins valable qu'une implication directe dans les pratiques d'*educare* auprès des enfants.

²⁶⁶ Ce point renvoie à un constat bien mis en avant par les théories fonctionnalistes et systémiques du social. Plus une configuration sociétale, organisationnelle ou institutionnelle quelconque – un « système » dans le langage de Luhmann (1998 ; Luhmann et De Georgi, 1993) – se complexifie – c'est-à-dire, plus elle est emmenée à gérer différentes types et volumes de ressources humaines, sociaux, matériels, ou à répondre à des fonctions différentes –, plus elle opère une différenciation interne conduisant à l'émergence de nouveaux sous-systèmes autoréférentiels, avec leurs propres « programmes » et « codes » de communication.

pour le travail didactique « en salle » conduit à développer d'autres centralités, d'autres groupes de pratiques, et éventuellement d'autres espaces de pouvoir susceptibles d'être occupés par les parents. Dans ce schéma, les possibilités de participation parentale dans le domaine pédagogique renvoient à des actions moins exigeantes en termes de maîtrise de la pratique. Mais en même temps, la structure offre et encourage d'autres possibilités – concernant par exemple la gestion financière et la vie associative de la structure, ou encore ses orientations socio-éducatives globales –, et ce non seulement de la part des parents « représentants ».

Quoi qu'il en soit, au-delà de la prise en compte de la question du pouvoir, ce qui nous permet l'adoption de cette perspective analytique est de concevoir la structure d'accueil comme étant constituée non seulement par différents groupes de pratiques, mais également par divers parcours de participation. Certains sont plus axés sur « l'éducation de l'enfant », d'autres s'intéressent davantage aux dimensions gestionnaires, associatives ou autres, c'est-à-dire des dimensions qui, bien qu'elles ne soient pas identifiées de prime abord comme les plus importantes dans un lieu d'accueil, ne sont pas pour autant moins riches en termes d'apprentissages pouvant en découler.

7. Apprentissages d'adultes en milieu préscolaire « communautaire »

Au risque de ne rien apprendre de nouveau au lecteur, il convient de rappeler que les théories et les définitions de l'apprentissage sont diverses et nombreuses (Wenger, 2005 ; Craddock et Guerrien, 2006). Le terme est largement utilisé dans le langage courant et comme Wenger le note (2005, p.15), certaines visions l'associent de préférence au domaine de la psychologie. Dans ce domaine, Craddock et Guerrien (2006, pp.203-204) proposent un regroupement des définitions de l'apprentissage en deux familles : celles qui s'intéressent aux modifications relativement durables de la conduite ou du comportement (Reuchlin, 1977), et celles qui font plutôt référence aux acquisitions ou aux modifications de connaissances sur le monde (Doré et Mercier, 1992). Pour Craddock et Guerrien (2006), ce sont des visions différentes d'un même phénomène. « La première est limitée à des comportements directement observables, la seconde se réfère à des changements internes à l'individu » (p.203). Il s'agit pour les auteurs de comprendre que « toute modification des connaissances ne se traduit pas nécessairement immédiatement par un comportement observable », (p.203), ce qui conduit à établir une distinction entre apprentissages et *performances*, entre les potentialités de l'individu et ses comportements effectifs. Comme l'indique Houdé (2008, p.16) dans une définition qui rappelle celle de George (1991), « l'apprentissage est une modification de la capacité à réaliser une tâche sous l'effet d'une interaction avec l'environnement ».

Je ne peux pas nier que ces approximations – et d'autres semblable ou proches – à la notion ont joué un rôle, comme une sorte d'arrière-plan toujours présent, sur les considérations que j'ai avancé au sujet des apprentissages des individus et des groupes dont la pratique est analysée dans cette recherche. Or sans mésestimer la valeur des définitions précédentes, la variété et la richesse des références à l'apprentissage avancées par mes interviewées rend difficile de s'y limiter.

En effet, la question des apprentissages traverse le discours des adultes participants aux expériences chiliennes analysées. Ce sont des références variées qui mélangent des processus individuels et collectifs. Si certaines d'entre elles font allusion à des apprentissages « par expérience directe avec l'environnement », ce sont plus largement des apprentissages « en situation ou par interaction sociale » (Craddock et Guerrien, 2006, p.203) qui sont évoqués. Si quelques unes se centrent sur l'analyse d'un « objet » appris ou des résultats de l'apprentissage, d'autres renvoient à un *processus* d'apprentissage collectif, ses possibilités et

ses limites. Bref, si quelques propos mobilisent des conceptions de l'apprentissage que l'on pourrait qualifier de cognitivistes (Wenger, 2005, p.16), l'apprentissage entendu comme un transfert de connaissances ou comme le traitement d'informations, la plupart semble faire écho à une vision qui associe les apprentissages des acteurs aux expériences de participations vécues. Au-delà des perspectives purement psychologiques sur l'apprentissage et comme le lecteur aurait pu déjà l'envisager, le recours à une théorie sociale de l'apprentissage (Wenger, 2005) s'avère indispensable.

Dans cette approche et comme déjà évoqué, la participation et ses conséquences en termes d'apprentissage relève avant tout de l'implication dans un faire collectif et du développement des diverses façons de l'accomplir. Cette vision est proche de la formulation générale de Lave et Wenger (1991) sur l'apprentissage « situé », qui ne peut pas être conçu comme quelque chose de séparé ou externe mais au contraire comme une dimension indissociable de l'activité ou de la pratique elle-même. En ce sens, toute l'analyse déjà présentée sur les pratiques éducatives et participatives développées au sein des lieux d'accueil, constituent déjà une analyse pour ainsi dire implicite des processus d'apprentissage que ces adultes rencontrent en milieu préscolaire. Rendre compte ici plus systématiquement de ces apprentissages relève donc d'un exercice analytique dont il convient de souligner l'artificialité, comme si l'on pouvait séparer le moment de l'exercice d'une pratique de celui des apprentissages qui en résultent.

Outre les postulats généraux du courant de l'apprentissage situé, ou tout au moins leur formulation par des auteurs tels que Wenger et Lave, mon analyse reprend des propositions concernant les processus d'apprentissage dits informels ou en situation informelle (Schugurensky, 2007 ; Brougère et Bézille, 2007). Si cette notion peut mobiliser l'emploi d'expressions ambiguës, peu stabilisées quant à leur signification et dont la pertinence conceptuelle peut être interrogée (Brougère, 2007 ; Brougère et Bézille, 2007), elle n'en est pas moins la marque d'une question théorique et pratique qui demeure essentielle en sciences de l'éducation. C'est la question sur les apprentissages qui se développent, au moins en partie, en dehors des espaces ou des situations éducatives « formelles », c'est-à-dire ayant été conçues, reconnues ou vécues comme éducatives. Comme le soulignent Brougère et Bézille (2007), « derrière ces notions peut-être trop vagues se profile la question de l'apprentissage dans des situations liées à la vie quotidienne, à des activités qui n'ont pas ou n'avaient pas pour objectif l'apprentissage. On apprend en dehors des lieux conçus pour cela » (p.118).

Ce dernier constat peut paraître banal, mais l'analyse de ces espaces informels est d'une grande richesse. Il constitue également un défi notamment d'ordre méthodologique (Schugurensky, 2007). En effet, vérifier ou « prouver » la présence d'apprentissages informels chez les adultes participants aux structures analysées, en particulier en ce qui concerne la persistance de ces apprentissages, leur magnitude, leur intensité intra et inter personnelle – qui apprend le plus, dans combien de temps, qui apprend telle chose et pas telle autre... – requerrait le développement d'autres dispositifs de recherche, par exemple de type longitudinal, permettant de saisir le « point de départ » des apprentissages (p.19) ainsi que la possibilité d'attribuer certains effets d'apprentissage à des situations ou des expériences spécifiques (p.20). Malgré ces limitations, je reviens dans cette dernière section sur quelques points déjà abordés pour les réinterpréter en termes d'effets d'apprentissage supposés ou possibles, toujours difficiles à prouver, pour avancer quelques pistes.

De toutes les entrées possibles, j'ai choisi de commencer par évoquer les apprentissages que l'on peut associer de préférence à chaque catégorie d'acteur puis au groupe de participants dans son ensemble, c'est-à-dire les apprentissages collectifs relativement partagés entre ces deux catégories. Une analyse s'ensuit sur les possibilités de mise en relation de ces apprentissages avec des transformations socioculturelles plus larges. Finalement, une

réflexion sur les dynamiques d'identification ou de transformation identitaire associés à ces processus d'apprentissage vient clore ce dernier chapitre.

7.1 Les apprentissages des parents

Dans leurs références aux apprentissages, plusieurs parents témoignent tant d'un enrichissement de leurs conceptions sur l'enfance et sur l'éducation, que d'une transformation de leurs pratiques parentales éducatives, notamment en ce qui concerne les aspects socio-émotionnels du développement et de l'éducation de l'enfant. Ces processus d'apprentissage s'appuient certes, au moins en partie, sur des dispositifs formels d'éducation parentale comme les ateliers de parents, conduisant selon l'avis de certains à une « prise de conscience » sur des aspects jugés fondamentaux. Reste que ces espaces formels, pour qu'ils permettent effectivement une mise en question réflexive des pratiques parentales et une appropriation d'autres façons de faire, doivent être perçus comme favorables à l'échange convivial d'expériences quotidiennes, au-delà de la simple discussion « théorique » de certains sujets. Reste aussi que ces espaces et d'autres qui ne sont pas pensés sous un modèle éducatif formel, peuvent favoriser le développement d'un ensemble d'apprentissages au-delà de la fonction parentale des adultes concernés.

Quoi qu'il en soit, l'apprentissage de cette fonction est plus largement fait, au-delà de son développement dans des espaces d'éducation parentale formels, par l'observation des rapports que d'autres adultes entretiennent avec les enfants, par leur contraste avec sa propre expérience, voire par l'élargissement du rapport dyadique parent/enfant par la présence d'un tiers. Nombre de parents soulignent à ce sujet le rôle facilitateur ou de guidage de la part des éducatrices. Dans un sens similaire, le repérage de « bonnes pratiques » que les parents peuvent percevoir chez ces dernières est souvent mis en relation avec le rapport de proximité qu'il est possible d'établir avec elles. Si la possibilité existe de les observer et de s'approprier le « modèle » que les éducatrices incarnent aux yeux des parents, d'apprendre de leur « exemple », cette possibilité semble dépendre en grande partie de la perception qu'un espace est ouvert pour partager avec elles des aspects de la vie quotidienne.

Dans les espaces que j'ai appelés de participation directe à l'*educare* des enfants, des parents signalent aussi apprendre à « s'occuper des autres enfants », les enfants des autres, ce qui peut parfois paraître difficile. Or pour ces parents, le fait de connaître progressivement les façons de faire des uns et des autres permet de les mettre en perspective, l'enjeu devenant moins problématique. Des propos témoignent de la présence d'un processus d'apprentissage partagé continu, basé entre autres sur une disposition générale favorable au dialogue.

Quelques acteurs, parents et éducatrices, expriment aussi leur aspiration à atteindre une forme de continuité ou de cohérence entre les modèles éducatifs domestiques et institutionnels. Or si certaines techniques ou pratiques semblent relativement transposables d'un contexte à l'autre, le mouvement peut aussi faire l'objet de contestations, ou tout au moins de relativisations. Si la relation établie avec d'autres adultes dans le contexte de la prise en charge quotidienne des enfants peut entraîner une transformation ou une reconsidération des propres pratiques, le mouvement ne relève pas d'une simple modification directe ou mécanique. Certains propos des parents montrent bien le développement d'une réflexion en cours. L'évocation de certains processus suggèrent la présence d'un apprentissage que l'on pourrait nommer politique au sens large du terme, puisqu'il relève d'une transformation dans les rapports établis avec les enfants en tant que détenteurs de droits et de besoins de reconnaissance.

7.2 Les apprentissages des éducatrices

En ce qui concerne les éducatrices, les propos de nombre d'entre elles renvoient à l'acquisition ou au développement d'un ensemble de compétences relationnelles. Ces compétences sont estimées indispensables pour l'accompagnement ou le guidage tant des enfants que d'autres adultes, parents et collègues. Se confrontant à des réalités toujours spécifiques et changeantes, les responsables sont constamment appelées à adapter leurs pratiques. La stabilité de leurs répertoires est toujours relative, elle se confronte sans cesse à des situations inattendues qui demandent à la fois souplesse et réflexivité dans la pratique.

Comme déjà évoqué, la présence de ce genre d'apprentissage pourrait paraître évidente, à partir de l'idée que l'on apprend le métier en l'exerçant et qu'une des dimensions incontournables de ce métier concerne précisément l'établissement de relations avec d'autres adultes. Or d'une part, le développement de ces compétences ne semble pas sans connexion avec la logique participative globale spécifique à ce type de structures. S'ouvrir à la présence relativement quotidienne des parents favorise le développement de certaines compétences d'une façon ou à un degré qui n'est pas habituel ailleurs. Et d'autre part, le développement de ces compétences relationnelles ne concerne pas le seul domaine de l'activité professionnelle, il semble renvoyer également à un autre plus personnel²⁶⁷.

La dimension relationnelle concerne aussi le travail en équipe effectué par les responsables. Elles apprennent leur métier, leur rôle d'éducatrices, en travaillant ensemble, en s'observant les unes les autres. Elles repèrent et adoptent ainsi des pratiques, des règles, des procédures jugées convenables. Elles se divisent la tâche selon leurs différentes habiletés, voire leurs différentes sensibilités et affinités avec les enfants et les parents, ce qui ne s'effectue pas sans un degré d'humilité, sans une disposition à reconnaître les propres limites.

Sur un autre plan et comme déjà évoqué dans une monographie, ces femmes développent également, en raison de l'exercice même du métier, des compétences éducatives par rapport à leurs propres enfants. Au sein de la structure, elles apprennent aussi en tant que parents, en tant que mères, notamment sous la forme d'une autodidaxie peu consciente. Ce mouvement concerne l'appropriation de savoirs et de pratiques développées au sein du lieu d'accueil et leur transposition – ou tentative de transposition – dans la sphère familiale.

Un autre aspect général a trait à l'importance capitale que quelques structures attribuent explicitement au « développement personnel » des responsables. C'est une composante qui apparaît parfois comme fondement, comme condition de possibilité de tout le reste – de l'approche communautaire déployé, du modèle de *care* adopté, de la mise en place de logiques participatives. L'attention portée à cette dimension est présentée comme l'une des valeurs ou traits fondamentaux de certaines équipes. Ce développement personnel peut être entendu comme l'acquisition d'expertises professionnelles spécifiques, mais plus largement comme la découverte de perspectives « différentes », absentes de la plupart des structures d'accueil – l'importance du travail avec les familles, la valorisation de la culture populaire, la prise en compte du point de vue de l'enfant. Ces perspectives ne sont pas adoptées sans tensions ou ambivalences²⁶⁸.

Cette dimension du développement personnel concerne aussi, de façon peut-être encore plus importante, la découverte de possibilités de réalisation personnelle au-delà de l'espace domestique. C'est le cas notamment des agents éducatif locaux situés dans une position

²⁶⁷ Voir à ce sujet les réflexions avancées dans la monographie du JE « Illimani ».

²⁶⁸ Par exemple et comme évoqué dans la monographie du JE « Niño Jesús », un regard « moins infantilisant » sur l'enfance se confronte constamment à d'autres visions sur les « bonnes pratiques », y compris dans son propre espace domestique.

intermédiaire entre les statuts parental et professionnel, comme les anciennes mères monitrices des JE ou les coordinatrices ou collaboratrices des projets PMI. Le travail développé au sein de la structure relève pour ces acteurs d'un élargissement de regards sur le monde et sur soi. Comme avancé dans la monographie du PMI « Nuestros niños », ce sont des apprentissages que l'on pourrait appeler existentiels. Bien qu'ils soient en relation avec l'acquisition de capacités et habiletés, ils relèvent surtout d'une transformation personnelle, d'une modification de la perception de soi, en particulier dans le sens d'une estime de soi renouvelée et d'une découverte et mise en valeur de composantes de sa personnalité. Pour certains, le développement de ce type d'apprentissages est présenté comme une motivation forte pour maintenir leur engagement.

Les transformations personnelles des éducatrices sont à mettre en lien avec leur appartenance communautaire. Ceci parce que les processus qu'elles disent vivre ou avoir vécus ne sont pas les processus de n'importe quelle équipe pédagogique, mais d'un groupe de femmes issues du même milieu que les familles avec lesquelles elles travaillent, avec une expérience de parentalité semblable. Il s'agit d'un aspect mis en avant en particulier par les parents eux-mêmes, qui soulignent la possibilité dérivée d'établir avec les éducatrices des relations relativement horizontales, marquées par la réciprocité.

7.3 Apprendre et transformer le lieu d'accueil

J'ai essayé précédemment de comprendre les structures d'accueil analysées non comme la cristallisation figée d'une seule communauté de pratique, mais comme l'enchevêtrement de plusieurs espaces ou groupes de pratiques, permettant le développement de diverses carrières ou parcours d'apprentissage. Il me semble clair maintenant qu'en effet, selon leur parcours (ou leur carrière) dans la structure – que cela réponde pour l'essentiel aux intérêts personnels ou au contraire à des injonctions ou restrictions institutionnelles –, les adultes impliqués sont amenés à rencontrer différents processus d'apprentissage. Au-delà des compétences professionnelles et parentales déjà évoquées, l'on n'apprend pas les mêmes choses en s'occupant des enfants au jour le jour, en conduisant un projet de développement pour le quartier, en imaginant des stratégies pour l'obtention de ressources, en collaborant aux tâches ménagères, en échangeant avec les éducatrices ou les autres parents à divers moments, ou en assistant à la présentation d'un éducateur « expert » dans un « atelier de parents ». Autant de possibilités d'apprentissage, nombre d'entre elles – pas toutes – correspondant aux modalités dites informelles, dont les adultes impliqués dans les structures analysées peuvent profiter, pas nécessairement de façon symétrique.

Or au-delà de ces différents processus, qu'ils soient liés ou pas, des dynamiques globales d'apprentissage partagé se développent également. Dans les entretiens, de nombreuses références sont faites à des processus d'apprentissage entrelacés, 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 éducatrices ?

L'un de ces processus, peut-être le plus global, concerne la découverte progressive que les adultes font du lieu d'accueil lui-même, de ses personnes, de son approche socioéducative. Cette découverte est certes faite chaque année par les nouveaux parents, mais aussi à des moments différents par les professionnelles, éducatrices ou agents éducatifs débutants – monitrices, collaboratrices.

La rencontre avec le lieu d'accueil ne relève pas seulement d'une adaptation ou d'une appropriation en termes physiques ou matérielles. Ce sont aussi les autres participants – éducatrices, parents, enfants, familles – qui sont appris. Ils se découvrent les uns les autres

dans ce qu'ils considèrent être leurs traits personnels, leurs capacités, leurs faiblesses et leurs potentialités, leurs façons de faire. Pour nombre d'interviewés, leur apprentissage relève tout d'abord de la connaissance d'autrui : ce qui est appris est la vie des autres, leurs expériences, ce qui est aussi une autre façon d'élargir la vision que l'on a du monde et du social. Cette dimension de rencontre se lie souvent explicitement à la valorisation de l'approche socioéducative de la structure en termes des « relations humaines » qui peuvent se construire. La possibilité d'apprendre est mise en relation directe avec l'établissement d'espaces de convivialité et de sociabilité, avec les profits que l'on peut tirer des rencontres avec d'autres adultes en termes de partage de réalités et de points de vue complémentaires ou différents. Des relations d'amitiés se tissent et peuvent comprendre le partage d'expériences assez intimes. Pour quelques éducatrices, le fait de connaître les familles et d'apprendre leur diversité est difficilement séparable des enjeux personnels de formation et d'apprentissage.

Or apprendre non seulement avec les autres mais « apprendre les autres », à les connaître, a des effets positifs et négatifs et laisse parfois un espace d'incertitude, de malaise. En ce sens, on découvre aussi quelles relations on peut établir, avec qui s'engager, comment et jusqu'où. Ce qui n'est pas sans relation avec la découverte progressive des différentes possibilités de participation offertes par la structure.

Il y a aussi l'apprentissage progressif qui est fait du lieu d'accueil en termes de l'approche globale qu'il prétend incarner, de sa culture et de ses valeurs, de ses pratiques instituées et réifiées. Il en est de même en ce qui concerne ses « réalités » parfois jugées négatives ou problématiques. Les acteurs – les parents mais aussi les éducatrices – sont continuellement appelés à s'appropriier le lieu tant dans ses atouts que dans ses limites, ce qui n'est pas toujours aisé. Quelques orientations, pratiques ou valeurs – l'apprentissage « par le jeu », le rôle des agents locaux, l'approche « communautaire », l'importance attribuée à l'échange affectif, le caractère parfois contraignant de l'« appel à la participation » – se découvrent non sans une certaine surprise, voire du désarroi. Certains éléments font l'objet d'une transformation, d'une mise en question débouchant sur la modification de pratiques, sur le remaniement (Billet, 2008) de certains répertoires. La structure d'accueil évolue, conserve certains traits mais ne reste pas identique au fil du temps. Cette évolution dépend en partie du renouvellement des participants, mais aussi d'un contexte plus large dont la transformation n'est pas toujours à la portée des acteurs.

En rapport avec ce qui vient d'être dit, les apprentissages partagés des adultes concernent aussi l'ensemble de démarches entreprises, avec le concours des différents acteurs participant de façon relativement stable aux structures, ayant pour but la mise en place des expériences elles-mêmes ou la prise en charge de projets annexes. Ces défis supposent le développement de processus d'apprentissage pluridimensionnels concernant l'acquisition de connaissances pédagogiques, le développement d'habiletés telles que la capacité de négociation, l'appropriation d'une posture et d'un discours sur ce qu'est l'éducation préscolaire, la prise en compte des besoins de la communauté, le sens du travail communautaire, l'importance du travail en réseau et de la collaboration de tiers... Ces dimensions concernant la gestion, la transformation, voire l'élargissement de l'expérience d'accueil sont signalées en tant que source d'apprentissage partagé continu. Ce qui n'est pas sans lien avec la composition changeante des participants, qui oblige constamment à modifier, à adapter, à remettre en question. Sur un autre plan, et avec toutes leurs contraintes et dérives considérées comme négatives, les processus de formalisation des structures relèvent aussi d'un apprentissage collectif aux yeux de certaines responsables.

En somme, non seulement les acteurs concernés entreprennent, dans leur relation avec le lieu d'accueil, des processus d'apprentissage plus ou moins spécifiques. Avant tout, ils découvrent, comprennent et définissent collectivement la pratique ou l'ensemble de pratiques

développées dans la structure. Ils s'engagent – à des degrés différents et souvent de façon implicite, non déclarée – dans l'élaboration d'une interprétation partagée sur ce que l'on fait, dans une négociation de sens (Wenger, 2005) non exempte d'interprétations concurrentielles. Cet engagement suppose qu'ils développent des façons partagées de faire les choses mais que chaque participant peut, à son tour, contribuer à enrichir ou à transformer. C'est ainsi que le groupe relève d'une ou de plusieurs histoires partagées d'apprentissage (Wenger, 2005, p.97).

Il s'agit de comprendre l'apprentissage des acteurs comme acquisition de nouveaux répertoires de pratiques, ou élargissement de répertoires en partie déjà incorporés. Les parents qui participent aux structures maîtrisent certes, avant leur intégration aux structures, des répertoires de pratiques concernant la parentalité, l'éducation des enfants et bien d'autres domaines. Mais sans doute ces répertoires sont transformés, remaniés en raison de l'expérience qu'ils font de la structure d'accueil.

Comme cela a déjà été suggéré, ces processus ne se développent pas sans tensions. L'apprentissage que suppose le passage d'une situation de participation périphérique légitime à une autre de pleine participation (Lave et Wenger, 1991) est en même temps transformation active, parce qu'il ne relève pas de l'acceptation passive d'un certain nombre de propositions mais suppose au contraire le constant remaniement des pratiques développées. Les structures analysées ont bien une histoire, et cette histoire se construit non seulement en raison des contraintes institutionnelles externes, mais aussi en fonction des engagements, des résistances et négociations des acteurs impliqués. Il s'agit en particulier de résistances et négociations par rapport aux dynamiques qui semblent s'éloigner du sens négocié à l'origine des expériences, par rapport à la formalisation, par rapport aux exigences de formation, etc.

Dans la vision de Wenger (2005), prendre en compte la dimension essentiellement temporelle des processus de négociation de sens est d'une part réaliser que le développement de toute pratique requiert du temps ; mais c'est aussi comprendre que son développement entraîne à la fois des continuités et des discontinuités (pp.100-102). Or malgré ces discontinuités – ou peut-être grâce à elles –, nombre d'acteurs témoignent, dans le récit de leurs parcours, de la découverte de nouvelles façons de comprendre l'enfance, la parentalité, l'éducation préscolaire. Cette découverte peut dans certains cas conduire à une modification relativement permanente de leurs façons d'être et de faire dans ces domaines.

7.4 Apprentissages et transformations socioculturelles

Ne serait-ce que sous la forme d'une hypothèse, ou tout au moins d'un sujet à approfondir, l'une de ces transformations concerne une sorte de déconstruction progressive de certains allant de soi de l'imaginaire populaire, telles les conceptions qui attribuent aux femmes voire aux mères des capacités jugées supérieures pour l'accomplissement de la tâche éducative à l'égard des enfants, notamment en ce qui concerne les composantes du *care*. Quelques interviewés valorisent à ce sujet les possibilités de participation offertes par la structure, en ce qu'elles encouragent une prise en charge plus équilibrée de ces tâches entre hommes et femmes.

Or le discours concernant le sujet n'est pas exempt d'ambivalences. Les propos de certains interviewés – et la plupart des interviewés sont des femmes²⁶⁹ – témoignent d'importantes

²⁶⁹ Devant la configuration des groupes d'interviewés et de nombre de propos avancés, on serait tentés de dire que la participation parentale dans ces structures prend la forme dominante d'une participation *maternelle*. Or le constat ne saurait pas concerner la seule réalité chilienne, qu'il s'agisse d'un cadre éducatif plus ou moins conventionnel. En effet, non seulement la présence féminine est largement supérieure chez les professionnelles de la petite enfance à un niveau international, mais aussi chez les parents que l'on identifie le plus souvent

dynamiques d'identification de genre qui peuvent conduire à maintenir les hommes à l'écart de ces espaces. D'un côté, on insiste sur le caractère culturel voire idéologique de certains schémas interprétatifs, on mobilise une sorte d'exhortation à l'implication « paternelle » et on célèbre ce que l'on considère le début d'un changement de vision, d'un repli, tant au niveau discursif que pratique, de ce qu'on appelle machisme. Mais d'un autre côté, on continue d'assigner aux femmes et plus particulièrement aux femmes ayant l'expérience de la maternité, une sorte d'aptitude naturelle plus favorable au développement de la tâche éducative. Quoi qu'il en soit, la présence du premier type de propos chez quelques hommes interviewés est à souligner.

En termes de transformations socioculturelles plus larges, la considération éthique et politique des structures d'accueil de la part de quelques acteurs est aussi à relever. Derrière plusieurs propos il y a l'idée de ces espaces comme des lieux de rencontre citoyenne (Dahlberg, Moss et Pence, 1999 [2011]), au-delà des enjeux concernant la simple mise au point de dispositifs techniques orientés vers les questions de développement, d'éducation ou de garde. Le centre préscolaire est aussi à concevoir comme un espace relevant d'une éthique, où l'on négocie différentes visions du monde, du politique et du public, où l'on réfléchit autour des droits des enfants et des familles, où l'on développe des considérations critiques sur le pouvoir.

Ces possibilités ne relèvent pas d'une postulation théorique. Certains processus d'apprentissages évoqués par les acteurs concernés pourraient bien recevoir le qualificatif de politiques, au sens large de la transformation des attitudes et des perceptions qui déterminent ou influencent les relations avec autrui. Outre la modification déjà évoquée des rapports établis avec les enfants, ces apprentissages concernent entre autres la mise en relation non seulement avec d'autres parents et professionnels mais aussi avec d'autres organisations et instances locales, l'engagement dans la vie locale et dans la prise de décisions qui concernent la structure voire parfois le quartier.

7.5 Identité, identification et transformations identitaires

Dans l'analyse effectuée par Brougère (2006) autour du concept de « participation périphérique légitime » de Lave et Wenger (1991), l'auteur souligne que la motivation de l'apprenti – dans son passage vers une situation de « pleine » participation – peut renvoyer « plus au désir de s'intégrer, d'être comme les autres qu'à celui d'apprendre ». C'est dire que l'apprentissage émerge « comme une retombée de l'intégration dans un groupe », comme un effet non nécessairement recherché, ou bien visé plutôt comme un moyen d'intégration que comme une fin en soi. Le mouvement vers une participation pleine relève ainsi non seulement d'un changement cognitif, mais aussi d'une transformation sociale de statut (Brougère, 2006, pp.208-209).

Cette dimension d'intégration dans un groupe peut être comprise, comme déjà évoqué au sujet des lieux d'accueil analysés, sous la forme de dynamiques de normalisation. Ces dynamiques peuvent se comprendre comme le travail d'identification ou d'adhésion, toujours relative, avec ce qui fait groupe dans un contexte précis, avec ce qui permet d'en devenir membre et d'être reconnu en tant que tel. Comme déjà évoqué, c'est précisément dans ce sens que Lave et Wenger (1991) conçoivent l'apprentissage.

comme étant les interlocuteurs privilégiés avec le lieu d'accueil. Pour une présentation approfondie du sujet, voir Hauwelle, Rubio et Rayna (2014).

Dans la vision de Wenger (2005), cette question peut aussi se comprendre à l'aide du concept d'identité²⁷⁰. Ainsi le souligne Berry (2008) à propos de l'ouvrage de cet auteur :

« Développer une pratique exige la formation d'une communauté dont les membres peuvent s'engager les uns vis-à-vis des autres et avec la reconnaissance réciproque de chacun comme participant. En conséquence, une pratique implique nécessairement la négociation d'une façon d'être dans ce contexte. Cette négociation selon Wenger peut être silencieuse les participants ne parlent pas nécessairement de cet aspect. Mais inévitablement les pratiques ont à voir avec l'origine profonde de "comment être". En ce sens, la formation d'une communauté de pratique est toujours une négociation des identités » (p.26).

Plus qu'« avoir » une identité, *construire* des identités veut dire ici négocier en permanence les expériences d'appartenance à un groupe et sa pratique. Dans cette vision, il s'agit de comprendre « l'identité dans la pratique » non pas comme « une image fixe d'une réalité intérieure » ni comme « le cœur d'une personnalité » (p.26), mais comme une façon de comprendre « l'expérience vécue d'engagement dans la pratique » (Wenger, 2005, p.169), expérience qui est toujours définie socialement. Il s'agit de comprendre l'identité, ou plutôt les autodéfinitions identitaires des acteurs, comme toujours en situation, par rapport à des sollicitations concrètes et situées. Si le terme est pertinent dans l'approche de Wenger, il l'est dans la mesure où il renvoie à un faire ensemble collectif. Si un travail d'identification existe, il n'est pas dissociable de l'activité d'un groupe. En cohérence avec le travail de Lamont et Bail (2005) sur les identités collectives, c'est peut-être dans ce travail de désindividualisation que le concept d'identité prend plus de sens.

Le sujet de l'identité est donc à considérer dans le sens d'une construction identitaire, d'un travail de catégorisation et/ou d'identification (Brubaker, 2001) toujours en train de se faire. Cette construction passe, au moins en partie, par la reconnaissance que les acteurs ont les uns des autres, source de légitimité de leurs actions. C'est tout particulièrement le cas de la reconnaissance que plusieurs parents font des éducatrices, la légitimation de leur rôle en tant que telles. Légitimation qui passe par la connaissance des parcours de ces femmes, nombre d'entre elles appartenant au même espace commun de vie, avec ses carences et ses richesses. Reconnaissance qui n'est pas instantanée ou mécanique, mais au contraire le résultat d'un processus de négociation de sens (Wenger, 2005) qui présente aussi des résistances.

Pour clore cette dernière section, on peut souligner que les adultes impliqués apprennent certes, insérés dans des espaces éducatifs plus ou moins formalisés, leur propre « métier » ou des composantes associées à l'exercice de leurs fonctions respectives. Mais ils apprennent aussi, de façon plus informelle, le métier des autres, les façons de faire de leurs pairs ou semblables – d'autres parents, d'autres collègues – ainsi que les pratiques de ceux qui se situent dans une posture différente. En contact avec les autres, ils remanient leurs répertoires, les adaptent à des situations changeantes, s'exposent à des critiques mais profitent aussi de mises en valeur de la part de tiers. Ils découvrent également de nouvelles possibilités tant de réalisation personnelle que de projection ou de connexion de la tâche effectuée avec des

²⁷⁰ Le terme fait l'objet de débats en sciences sociales. Brubaker (2001) souligne par exemple son ambiguïté intrinsèque, notamment en ce qui concerne l'acceptation ou le rejet d'une notion de similitude fondamentale ou constante (p.72). Plus largement, il récuse les tentatives constructivistes pour « adoucir » le terme et pour « lever l'accusation d'"essentialisme" qui pèse sur lui en stipulant que les identités sont construites, fluides, et multiples » (p.66). Pour cet auteur, si l'étymologie origininaire du terme renvoie aux idées de permanence et d'unité dans le changement et la diversité manifeste (p.67), ces efforts provoquent en effet une perte de valeur analytique de la notion. En suivant Melucci (1995), il souligne plus précisément que si le terme est « sémantiquement inséparable de l'idée de permanence », il serait « mal adapté à l'analyse processuelle pour lequel [il] plaide » (p.73). Il propose en conséquence de remplacer le terme d'« identité » par d'autres notions moins ambiguës, renvoyant plus à des activités ou à des processus qu'à des réalités figées, comme « identification », « catégorisation » ou « auto-compréhension ».

domaines autres que l'*educare* des enfants. Ce faisant, ils redéfinissent constamment l'entreprise qu'ils partagent. Il resterait à poser la question de ce qu'apprennent ces adultes, des enfants, de ceux pour lesquels ils travaillent au quotidien.

Conclusion

Dans les discours sur la participation parentale élaborés par les acteurs interviewés, différentes visions se rencontrent, parfois en concurrence, parfois en complémentarité. Il y a d'une part une considération de la participation pouvant être qualifiée de finaliste. Dans cette vision, si des pratiques diverses peuvent être considérées comme l'expression d'une participation parentale, quelques unes sont présentées comme plus « importantes » ou élevées en raison notamment de leur effets ou conséquences supposées. Pour l'essentiel, ces effets sont pensés relativement à trois domaines : celui de l'éducation de l'enfant, celui de l'éducation familiale ou parentale, et celui d'une prise de conscience citoyenne ou politique plus large de la part des acteurs.

En ce qui concerne les deux premiers domaines, la « vraie » participation s'associe au développement de démarches pouvant avoir un impact sur les processus d'apprentissage des enfants et/ou sur la modification durable de certaines pratiques parentales. La plupart de ces démarches ne sont définies que par les éducatrices, vraisemblablement en raison du poids d'une approche qui renvoie à la primauté des expertises professionnelles pour déterminer la « finalité éducative » de la participation. Or en relative contradiction avec cette approche, dans le troisième domaine évoqué la participation renvoie aux possibilités de partage du pouvoir, de permettre aux parents d'avoir une incidence sur les processus de prise de décision concernant la structure d'accueil. Il y a ici une conception sociopolitique de la participation en tant que droit à défendre, en tant que pratique à encourager dans un contexte d'action locale et/ou de lutte sociale où l'*empowerment* des acteurs est pensée comme une composante fondamentale.

Une perspective sous-jacente à l'ensemble des considérations précédentes est celle de la participation en tant que forme de relation coopérative ou de collaboration. Dans leurs propos, des acteurs font l'économie d'une analyse pouvant différencier des motivations diverses à participer, et plus largement des visions contrastées sur l'éducation, l'enfant et la société. Un schéma interprétatif non exempt de jugements moraux, voire parfois religieux, conduit certains à supposer ces intérêts et ces visions comme partagées et indiscutables.

Or d'autres analyses relèvent toute la complexité, les risques et les conséquences non nécessairement recherchées de la participation. Faire quelque chose avec autrui, en particulier quand les compétences de l'autre sont pensées comme différentes, peut certes enrichir le travail mais peut également susciter des conflits, voire faire du conflit un moment incontournable de la pratique. Cette perspective est solidaire d'une vision sur la participation en tant que processus diversifié dont tous les effets ne sont pas prévisibles, au-delà de l'encouragement de certaines dimensions. Elle semble également contraire à l'idée qu'il serait possible d'uniformiser, voire de décréter le même type de participation parentale comme applicable ou souhaitable pour tout type de lieu d'accueil. Plus largement, dans cette vision la participation constitue une expérience sociale inéluctable mais en même temps une dynamique largement implicite parce qu'elle relève, au-delà des dispositifs formels de participation mis en place, de la rencontre quotidienne avec un autre et de la découverte progressive de celui-ci.

Bien entendu, la prégnance de ces différentes variantes discursives d'une structure à l'autre n'est pas sans conséquences sur les modalités participatives effectivement développées, sur les logiques participatives encouragées ou mises à distance. Or au-delà du poids de certaines technicités, au-delà des entraves suscités par la formalisation progressive des expériences, au-delà des visions qui, souvent de façon implicite, cherchent à raffermir la primauté des

compétences expertes dans la définition de ce que la participation est ou devrait être, des éducatrices interviewées ne cessent de mettre en avant l'adoption d'une posture démocratique, égalitaire, d'ouverture et de respect à l'égard des familles, de leurs savoirs et configurations diverses. Cette posture s'exprime en particulier dans l'adoption d'un modèle de *care* favorable à la prise en charge personnalisée des enfants et des familles. Un élément dont la présence est à son tour systématiquement confirmée par les parents, au-delà des doutes pouvant être formulées quant à la conformation des groupes d'interviewés ou quant aux limites des dispositifs d'entretien employés pour faire émerger des visions divergentes – qui ne sont pas pour autant absentes.

L'adoption de cette posture générale d'ouverture n'est pas sans lien avec la reconnaissance transversale que les éducatrices font de la légitimité des parents pour « habiter » le lieu d'accueil, l'occuper, le connaître. Si la participation – et la « coéducation » pouvant lui être associée – s'exprime de différentes façons, si elle se développe à des « niveaux » ou avec des intensités variables, elle commence toujours, dans ces lieux d'accueil, par le fait de permettre aux parents « d'être là » où est l'enfant. A partir de cette possibilité, différents parcours de participation peuvent s'amorcer, permettant le développement de processus d'apprentissage informel divers. Ces parcours peuvent correspondre aux orientations éducatives formelles du centre, mais ils peuvent également les dépasser, donner lieu à des remises en question, à des réorientations, à des enrichissements des pratiques.

Les idées précédentes sont en lien avec le postulat, déjà avancé dans cette recherche, que pour que la participation se développe, pour qu'elle transite de la périphérie à la plénitude dans l'exercice des pratiques, il faut qu'elle soit d'abord reconnue comme légitime. Dans les structures analysées, de quoi dépend cette reconnaissance ? Plusieurs facteurs pourraient être évoqués, renvoyant à des trajectoires personnelles et institutionnelles diverses, à des éléments d'ordre idéologique ou axiologique, à l'adoption de modèles pédagogiques précis, ou tout simplement à la correspondance des diverses définitions de la situation à laquelle on participe. Sans délaissier leur importance, il me semble que l'ancrage communautaire que ces structures entendent incarner et développer est d'une importance majeure, notamment en ce qui concerne le recrutement d'agents éducatif locaux ayant vécu des histoires d'apprentissage semblables et partageant toujours le même espace de vie que les parents.

Ce constat permet d'évoquer une première question qui demeure en suspens et qui pourrait constituer une direction d'approfondissement de la recherche, tout au moins dans le contexte chilien ou latino-américain. Il s'agit de l'examen, toujours à l'aide des postulats théoriques de l'apprentissage situé, des possibilités de participation parentale offertes dans les structures préscolaire que l'on pourrait appeler « non communautaires », au sens de plus formalisées mais aussi insérées dans des milieux plus aisés ou favorisés. Comment se développe, dans ces contextes, la dynamique de reconnaissance d'une légitimité participative dont on vient de parler ? Divergent-elles foncièrement les attentes participatives des parents quand ceux-ci détiennent des niveaux de capital socioculturel ou économique jugés différents, plus élevés que ceux de la plupart des parents concernés par cette recherche ? Quelles *affordances* la participation peut-elle leur offrir ? Comment croiser la considération de ces enjeux avec la prise en compte de la circulation ou du partage du pouvoir au sein des lieux d'accueil ?

Une autre question concerne la prise en compte de la perspective des enfants eux-mêmes. Une question qui tend à acquérir aujourd'hui une importance croissante dans le domaine des sciences de l'éducation mais qui reste relativement délaissée même par les approches, présentées dans cette thèse, se voulant critiques d'une considération réduite ou instrumentale de la participation. Comment les enfants perçoivent-ils les possibilités de participation qu'une structure d'accueil peut offrir à leurs parents ? Quelles *affordances* ces possibilités leur offrent-elles ? Comment participent-ils à leur éducation formelle ? Comment s'insèrent-ils,

plus largement, dans les processus d'apprentissage informel qui se développent au sein du lieu d'accueil ?

Avec la prudence qui suppose l'analyse de cette dernière question à partir de données produites par des adultes, des pistes peuvent être avancées. Pour certains parents, non seulement la référence aux apprentissages des enfants est centrale, mais aussi le fait d'apprendre *des* enfants et *avec* eux, dans un processus qui requiert, entre autres, de prendre de la distance avec certaines représentations traditionnelles de l'apprentissage et avec l'autoreprésentation de l'adulte comme être supérieur ou dont l'apprentissage serait achevé du fait de son expérience. Du côté des éducatrices, certaines soulignent aussi les processus de transformation de pratiques familiales que les enfants peuvent déclencher. Bien que ces mêmes éducatrices se montrent plutôt discrètes quant aux possibilités d'apprentissage que les enfants leur offrent, des allusions à des processus de découverte de soi favorisés par le contact et le travail quotidien avec eux ne sont pas pour autant absentes.

Plus largement, la question pourrait être posée de savoir comment la participation parentale peut être mise en relation avec le développement d'une dynamique participative synergique dans le lieu d'accueil, les processus participatifs des adultes renforçant ceux des enfants et vice-versa, le fait d'ouvrir des espaces pour les uns permettant d'envisager de nouvelles possibilités de découverte pour les autres. Autrement dit, analyser plus en profondeur ce qui se joue dans le passage entre ce qu'apprend l'enfant et ce qu'apprend l'adulte, entre les modalités d'apprentissage des enfants et les possibilités d'apprentissage adulte. Certains propos des acteurs interviewés fournissent des pistes intéressantes, en ce qu'ils évoquent la présence d'espaces de socialisation enfantine qui, tout en permettant l'intervention pédagogique des parents au-delà de l'établissement, favorisent aussi la visibilisation des enfants en tant qu'acteurs de la vie locale et mettent en valeur leur reproduction interprétative de la réalité. La synergie des processus d'apprentissage/participation dont on parle semble bien se jouer, au moins en partie, dans cet effort pour articuler la visée éducative du lieu d'accueil avec les ressources éducatives offertes par la communauté. Force est de constater que ces dynamiques semblent favorisées par l'adoption d'une approche éducative générale qui résiste à une formalisation éducative univoque sous un modèle scolaire.

En effet, si une dernière conclusion est à avancer dans ce dernier paragraphe, et ne serait-ce que de façon hypothétique, il semble difficile d'envisager la formalisation des systèmes éducatifs préscolaires – notamment sur un modèle scolaire – comme favorable au développement de processus d'apprentissage pour les adultes. Prendre au sérieux cette hypothèse et relever la richesse de ces processus peut constituer une façon de reconsidérer les potentialités d'une éducation de la petite enfance fait par le milieu, en contact avec l'espace local de vie, avec la variété de personnes et d'expériences présentes dans l'entourage. Il ne s'agit pas d'adopter, à l'égard de ces expériences « communautaires », alternatives ou non formelles, une posture militant qui ignorerait la précarité dans laquelle nombre d'entre elles se développent ou l'inégalité d'accès à des services « de qualité » que cette précarité reflète. Ce dont il s'agit est de proposer d'autres pistes d'analyse autour de cette « qualité », sa reconsidération à partir des attentes et des expériences des acteurs concernés. Il s'agit de l'évaluer non pas à partir de standards décontextualisés se voulant universaux, mais à partir de la construction et de la négociation de sens entre les acteurs concernés, dans leur situation spécifique. C'est, pour finir, une façon de contribuer au débat scientifique mais en même temps citoyen de ces enjeux, en questionnant les paradigmes dominantes d'une éducation préscolaire ayant pour finalité de favoriser le développement économique, affaire exclusif d'experts et séparée des autres sphères de la vie sociale.

Références bibliographiques

- Adlerstein, C. (2012). La política pública de la educación parvularia chilena. Una mirada desde la historia y su actualidad. *Revista DOCENCIA*, 48, 30-45.
- Aldunate, J., Bolton, R., Ramírez, J., Guzmán, H., Puga, M., Jiménez, O., Westwood, M. et Parissi, R. (2000). *Crónicas de una iglesia liberadora*. Santiago: LOM.
- Amezcuca, M. (2003). La entrevista en grupo. Características, tipos y utilidades en investigación cualitativa. *Enfermería Clínica*, 13(2), 112-117.
- Amorós, M. (2005). La Iglesia que nace del pueblo. Relevancia histórica del movimiento Cristianos por el Socialismo. In Pinto, J. (coord.), *Cuando hicimos historia. La experiencia de la Unidad Popular* (pp. 107-126). Santiago: LOM.
- Anderson, G.L. (2001). *Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación*. En ligne: http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=otros/tallerinvestigacion/anderson_hacia_una_participacion_autentica.pdf, consulté le 19 septembre 2013.
- Asesorías para el Desarrollo (2006). *Estudio sobre Alternativas de Atención Integral a la Niñez Menor de 4 años (I Fase)*. En ligne: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=851632>, consulté le 19 juillet 2012.
- Avendaño, O. (2004). *Ciudadanía en Chile. Interpretaciones y usos*. Curso de formación general Integración, conflicto y diálogo social en Chile. Sesión del 28 de octubre de 2004. Universidad de Chile. En ligne: <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/Conflicto%20y%20dialogo%20en%20Chile.pdf>, consulté le 16 mai 2014.
- Ball, S. (1987). *The Micro-politics of the School. Towards a theory of school organization*. London: Methuen.
- Batallán, G. et Varas, R. (2002). *Regalones, maldadosos, hiperkinéticos. Categorías sociales en busca de sentido. La educación de los niños y niñas de cuatro años que viven en la pobreza urbana*. Santiago : LOM.
- Beaud, S. et Weber, F. (2003). *Guide de l'enquête de terrain*. Paris : La Découverte.
- Bedregal, P. (2006). Eficacia y efectividad en la atención de niños entre 0 y 4 años. *En Foco*, N°79. Expansiva, Santiago. En ligne: http://www.expansiva.cl/media/en_foco/documentos/19062006104824.pdf, consulté le 2 mars 2011.
- Bedregal, P. et Pardo, M. (2004). Desarrollo Infantil Temprano y Derechos del Niño. *Serie Reflexiones Infancia y Adolescencia N°1*, UNICEF-CHILE. En ligne : <http://www.unicef.cl/unicef/index.php/Serie-de-Reflexiones-Infancia-y-Adolescencia-N1-Desarrollo-Infantil-Temprano-y-Derechos-del-Nino>, consulté le 17 novembre 2011.
- Bellei, C., Contreras, D. et Valenzuela, J-P. (2010). *Ecos de la revolución pingüina*. Santiago: UNICEF.
- Bellei, C. et Herrera, M.-O. (2002). *Qué se sabe sobre la calidad de la educación parvularia chilena*. Ciclo debates "Desafíos de la política educacional". Santiago: UNICEF, Universidad de Concepción.

- Berger, P. et Luckmann, T. (2012). *La Construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Berry, V. (2008). Les communautés de pratiques: note de synthèse. *Pratiques de formation/Analyses*, 54, 11-47.
- Billett, S. (2004). Working participatory practices : conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, vol. 16, n° 5/6, 312-324.
- Billett, S. (2008). Les pratiques participatives sur le lieu de travail : apprentissage et remaniement de pratiques culturelles. *Pratiques de formation/Analyses*, 54, 149-164.
- Billig, M. (1992). *Talking of the Royal Family*. Londres: Routledge.
- Blanchet, A. et Gotman, A. (2010). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Blanco, R., Umayahara, M. et Reveco, O. (2004). *Participación de las familias en la Educación Infantil Latinoamericana*. Santiago: OREALC / UNESCO.
- Blase, J. (ed.) (1991). *The politics of life in schools: Power, conflict, and cooperation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: perspectiva y método*. Barcelone : Editorial Hora.
- Bourdieu, P. (1992). *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. Paris : Le Seuil.
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'État. Cours au Collège de France, 1989-1992*. Paris : Seuil.
- Bouve, C. (2005). Relations parents-professionnels dans les crèches collectives : une analyse du point de vue des parents. In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels* (pp. 99-114). Lyon : INRP.
- Bouve, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle : un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Berne : Peter Lang.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology*, 22 (6), 723-742.
- Brougère, G. (2002). L'exception française : l'école maternelle face à la diversité des formes préscolaires. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, N°7, pp. 9-17.
- Brougère, G. (2005). Introduction. Parents et professionnels face à l'accueil et à l'éducation du jeune enfant. In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels* (pp. 9-23). Lyon : INRP.
- Brougère, G. (2006). Les enfants, les adultes et l'observateur. In R. Hess et G. Weigand (dir.), *L'observation participante dans les situations interculturelles* (pp. 207-223). Paris : Anthropos.
- Brougère, G. (2007). Les jeux du formel et de l'informel. *Revue française de pédagogie*, 160, 5-12.
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. In G. Brougère et A-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris : PUF.

- Brougère, G. (2010a). La coéducation en conclusion. In S. Rayna, M-N. Rubio et H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 127-138). Toulouse : Éditions Érès.
- Brougère, G. (2010b). Formes ludiques et formes éducatives. In J. Bédard et G. Brougère (dir.), *Jeu et apprentissage, quelles relations?* (pp.43-62). Sherbrooke : Les Éditions du CRP.
- Brougère, G. (2011). Apprendre en participant. In E. Bourgeois et G. Chapelle, *Apprendre et faire apprendre* (pp. 115-124). Paris : PUF.
- Brougère, G. (2012). Participation, Learning and Intercultural Experience. In C. Baraldi et V. Iervese (eds.), *Participation, Facilitation, and Mediation: Children and Young People in Their Social Contexts* (pp. 180-196). London: Routledge.
- Brougère, G. (2013). *La participation des enfants, mot d'ordre ou concept ? / Children's participation, a slogan or a concept ?* Journées Sociologie de l'enfance, Halifax.
- Brougère, G. (2014). Soi-même comme touriste apprenant. Essai d'autoethnographie. In G. Brougère et G. Fabbiano (dir.), *Apprentissages en situation touristique* (pp. 155-180). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brougère, G. et Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.
- Brougère, G., Guénif-Souilamas, N. et Rayna, S. (2007). De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire. In G. Brougère y M. Vandembroeck (coord.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp.263-284). Bruxelles : Peter Lang.
- Brougère, G. et Moreau, A. (2014) Participation parentale, pratiques partagées et diversité. In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Petites enfants, migrations et diversités* (pp. 137-164). Bruxelles : P.I.E. Peter Lang.
- Brougère, G. et Rayna, S. (2000). *Traditions et innovations dans l'éducation préscolaire. Perspectives internationales*. Lyon : INRP.
- Brougère, G. et Vandembroeck, M. (coord.) (2007). *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Brubaker, R. (2001). Au-delà de l'« identité ». *Le Seuil, Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001/4 - no 139, pp. 66-85.
- Brunner, J-J. et Elacqua, G. (2003). *Informe Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Campero, G. (1998). Más allá del individualismo: la buena sociedad y la participación. In R. Cortázar et J. Vial (eds.), *Construyendo Opciones. Propuestas Económicas y Sociales para el Cambio de Siglo* (pp. 405-452). Santiago: CIEPLAN – DOLMEN.
- Camus, P., Dethier, A. et Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale de l'éducation familiale*, n°32, pp. 17-33.
- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. In M. Canales (coord.), *Metodologías de Investigación Social. Introducción a los oficios* (pp. 265-287). Santiago: LOM.

- Canales, M. et Peinado, A. (1994). Capítulo 11. Grupos de discusión. In J.M. Delgado et J. Gutiérrez (coord.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp.287-316). Madrid: Síntesis.
- Cantin, G. (2010). Vers un modèle de soutien à la parentalité pour les éducatrices des services de garde à l'enfance. In G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 137-157). Bruxelles : Peter Lang.
- Ceballos, M. et Rojas-Lasch, C. (2010). *Une assistance sociale du XXIe siècle : les tensions entre le moderne et le traditionnel autour du système "Chile Solidario"*. IVe Congrès de l'Association Française de Sociologie, Grenoble. En ligne: http://f.hypotheses.org/wp-content/blogs.dir./1289/files/2014/01/pdf_CEBALLOSROJAS-LASCH.pdf, consulté le 9 juin 2014.
- Choi, S-H. (2002). *Nota N°1 de la UNESCO sobre las Políticas de la Primera Infancia: ¿Cuidado de la Primera Infancia? ¿Educación? ¿Desarrollo?* Paris: UNESCO. En ligne: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137337s.pdf>, consulté le 7 août 2012.
- CONAFE, Consejo Nacional de Fomento Educativo, México (2010). *Modelo de Educación Inicial del Conafe*. En ligne : <http://www.oecd.org/edu/school/49002082.pdf>, consulté le 7 juin 2014.
- Conseil de l'Europe (2006). *La parentalité dans l'Europe contemporaine: une approche positive*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Contreras, D., Herrera, H. et Leyton, G. (2007). *Impacto de la educación preescolar sobre el logro educacional. Evidencia para Chile*. Santiago: Departamento de Economía, Universidad de Chile.
- Cooke, B. et Kothari, U. (eds.) (2001). *Participation: The New Tyranny?* London: Zed Books.
- Copple, C. et Bredekamp, S. (eds.) (1997). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children From Birth Through Age 8*. Washington, DC: NAEYC.
- Corcuff, P. (2011). *Les nouvelles sociologies*. Paris : Armand Colin.
- Cornejo, R., González, J. et Caldichoury, J-P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Colección Libros FLAPE, Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. Buenos Aires: Fundación laboratorio de Políticas Públicas.
- Corsaro, W. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge Press, Sage.
- Craddock, P. et Guerrien, A. (2006). Apprendre. In J.L. Roulin (ed.), *Psychologie Cognitive* (pp. 203-266). Paris : Editions Bréal, collection Grand Amphi Psychologie.
- Cunha, F., Heckman, J., Lochner, L. et Masterov, D. (2005). *Interpreting the Evidence on Life Cycle Skill Formation*. IZA Discussion papers series, n°1575, Institute for the Study of Labour, Bonn. En ligne: <http://ftp.iza.org/dp1675.pdf>, consulté le 22 juillet 2014.
- Dahlberg, G. et Moss, P. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. London: Routledge Falmer.
- Dahlberg, G. et Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. In G. Brougère et M. Vandenbroeck (dir.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 53-76). Bruxelles : Peter Lang.

- Dahlberg, G., Moss, P. et Pence, A. (1999). *Beyond quality in early childhood education and care: Postmodern perspectives* (1st Ed.). London: Falmer Press [Au-delà de la qualité dans l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Les langages de l'évaluation (2011). Toulouse : Erès].
- Delalande, J. (2001). *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes : PUR.
- Demo, P. (1987). *Participacao é Conquista*. Fortaleza : Ed. Universidad Federal de Ceara.
- Dimitrova, G. (2013). *L'échange au pair: expérience interculturelle et apprentissages*. Communication au Congrès de l'AREF, « Actualité de la Recherche en Education et en Formation », Montpellier.
- Doré, F. et Mercier, P. (1992). *Les fondements de l'apprentissage et de la cognition*. Lille : Presses universitaires de Lille.
- Duchesne, S. et Haegel, F. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien collectif*. Paris : Armand Colin.
- Duhart, J-J. (2002). *Gestión Pública y Participación Ciudadana: Lecciones de la Experiencia Internacional y Estrategias para Chile. Un análisis de los dispositivos innovadores de consulta y diálogo público*. Mémoire de Master en Administration Publique, Ecole Nationale d'Administration- ENA [Traduite par l'auteur].
- Dussailant, F. (2012). *Asistencia de niños a establecimientos preescolares: aproximándonos a la demanda a través de un análisis de las elecciones de cuidado y trabajo de los hogares*. Santiago: PNUD-MINEDUC.
- Economist Intelligence Unit (2012). *Starting well. Benchmarking early education across the world*. En ligne: http://www.lienfoundation.org/pdf/publications/sw_report.pdf, consulté le 20 mai 2014.
- Edwards, C. (2003). *"Fine Designs" from Italy: Montessori Education and the Reggio Approach*. Faculty Publications, Department of Child, Youth, and Family Studies, University of Nebraska – Lincoln. En ligne : <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1019&context=famconfacpub>, consulté le 22 avril 2011.
- Espinoza, V. (1988). *Para una historia de los pobres en la ciudad*. Santiago: SUR.
- Eyzaguirre, B. et Le Foulon, C. (2001). La calidad de la educación chilena en cifras. *Revista Estudios Públicos, CEP, 84*, 85-204.
- Fernández, D. (1996). *La "Iglesia" que resistió a Pinochet*. Madrid: Iepala.
- Ferreiro, S. (2012). *Retrato de la Desigualdad en Chile*. Senado de la República. Gestión Editorial y Diseño: COMUN & K Producciones Ltda.
- FESCO (2004). *Las Escuelas Familiares de Colombia. Una reflexión con el paso del tiempo*. Fundación Bernard van Leer, *Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, 31*. En ligne: http://www.bernardvanleer.org/Las_Escuelas_Familiares_de_Colombia_Una_reflexion_c_on_el_paso_del_tiempo, consulté le 7 juin 2014.
- Fracheboud, M. (2010). Soutenir qui, ou nom de quoi? Le soutien à la parentalité dans les lieux d'accueil de la petite enfance. *Revue [petite] enfance*, n°103, pp.34-43.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.

- Fröbel, F. (1861). *L'éducation de l'homme*. Paris : Hachette.
- Fujimoto, G. (2000). *La Educación No-Formal: Experiencias Latinoamericanas de Atención a la Infancia: la No-escolarización como alternativa*. Congreso Mundial de Lecto-escritura, Valencia. En ligne: http://www.oei.es/inicial/articulos/educacion_noformal_alternativa.pdf, consulté le 29 mars 2013.
- Fundación Bernard van Leer (2001). La participación de padres y madres en programas de desarrollo infantil temprano. *Espacio para la Infancia*, 16, enero 2001. En ligne: http://www.bernardvanleer.org/La_participacion_de_padres_y_madres_en_programas_de_desarrollo_infantil_temprano, consulté le 7 juin 2014.
- Fundación Integra (2010). *Reporte social 2010*. Santiago: Integra, Gobierno de Chile.
- Gáinza, A. (2006). La entrevista en profundidad individual. In M. Canales (coord.), *Metodologías de Investigación Social* (pp. 219 – 263). Santiago: LOM.
- Garcés, M. (2002). *Tomando su sitio. El movimiento de pobladores de Santiago, 1957 – 1970*. Santiago: LOM.
- Garcés, M., Délano, P. et González, V. (2004). *Nosotros los Chilenos 5: El mundo de las poblaciones*. Santiago: LOM.
- Garcés, M. et Valdés, A. (1999). *Estado del Arte de la Participación Ciudadana en Chile*. En ligne : http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/Informe_participacion_%20garces_valdes.pdf, consulté le 2 décembre 2009.
- García-Huidobro, J-E. (2006). *Formación inicial de educadoras(es) de párvulos en Chile*. Santiago: Universidad Alberto Hurtado.
- García-Huidobro, J-E. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. *Revista Pensamiento Educativo*, N°40, PUC, Santiago, pp.60-85.
- Garnier, P. (1999). L'éducation préscolaire en France : classements d'âge et logiques éducatives. In G. Brougère et S. Rayna (eds.), *Culture, Enfance et éducation préscolaire* (pp. 119-132). Paris : UNESCO, CRESAS, GREC, Edition UNESCO.
- Garnier, P. (2006). L'âge : opérations de qualification et principe d'ordre. *Cahiers du CERFEE*, n° 21, Autorité et socialisation démocratique. De la famille à l'école. Université P. Valéry, Montpellier III, p. 41-53.
- Garnier, P. (2010a). Coéduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations. In S. Rayna, M-N. Rubio et H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 119-126). Toulouse : Éditions Érès.
- Garnier, P. (2010b). *Sociologie de la critique et éducation*. Note de synthèse en vue de l'obtention du diplôme d'HDR, Université Paris 13.
- Garnier, P., Brougère, G., Rayna, S., La Valle, N. et Rupin, P. (2014). *Regards croisés sur la vie collective des enfants de 2-3 ans. Qualité, socialisation et confrontation à l'altérité dans les différentes structures collectives accueillant des enfants de 2-3 ans*. Rapport de recherche. Paris, CNAF, EXPERICE.
- George, C. (1991). Apprentissage. In Bloch, H., Chemama, R. et Gallo, A. (dir.), *Grand Dictionnaire de la psychologie* (pp.58-63). Paris : Larousse.

- Gibson, J. J. (1977). The theory of affordances. In R. Shaw et J. Bransford (eds.), *Perceiving, acting, and knowing: Toward an ecological psychology* (pp. 67-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gibson, J. J. (1986). *The Ecological Approach to visual perception*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Gilligan, C. (2008). *Une voix différente : Pour une éthique du care*. Paris : Flammarion.
- Glaser, B. et Strauss, A. (2010). *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative*. Paris : Armand Colin [Edition originale: *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New Jersey: Transaction Publishers, 1967].
- Goffman, E. (1991). *Les Cadres de l'expérience*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- Gutiérrez, G. (1999). *Teología de la Liberación: Perspectivas*. Salamanca: Sígueme.
- Hamidi, C. (2012). De quoi un cas est-il le cas? Penser les cas limites. *Politix*, 2012/4 n°100, pp.85-98.
- Hardy, C. (1986). *Hambre + Dignidad = Ollas Comunes*. Santiago: Programa de Economía del Trabajo (PET).
- Hardy, C. (1987). *Organizarse para vivir. Pobreza urbana y organización popular*. Santiago: Programa de Economía del Trabajo (PET).
- Haro, J.A. (2004). Entrevistas de grupo en la investigación del ámbito sanitario: criterios y estrategias para campo y análisis. *Trabajo social y salud*, 48, 139-188.
- Hauwelle, F., Rubio, M-N. et Rayna, S. (coord.) (2014). *L'égalité des filles et des garçons dès la petite enfance*. Toulouse : Erès.
- Herrera, H., Mathiesen, M., Merno, J., Suzuki, E. et Villalón, M. (2001). *Calidad de los ambientes educativos preescolares y su incidencia en el desarrollo infantil*. Pontificia Universidad Católica de Chile et Universidad de Concepción.
- Houdé, O. (2008). Apprentissage. In Van Zanten, A. (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp.16-19). Paris : PUF.
- Humblet, P. et Vandebroek, M. (2007). Sauver l'enfant pour sauver le monde. Le care et la (re)construction de problèmes sociaux. In G. Brougère y M. Vandebroek (coord.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp.189-206). Bruxelles : Peter Lang.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la Sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*. Madrid : Siglo XXI.
- Joigneaux, C. (2009). *Des processus de différenciation dès l'école maternelle. Historicités plurielles et inégalité scolaire*. Thèse de doctorat, Université Paris 8.
- JUNJI, Junta Nacional de Jardines Infantiles (2005a). *35 años trabajando por los niños y niñas de Chile*. Santiago: Andros Impresores.
- JUNJI, Junta Nacional de Jardines Infantiles (2005b). *Marco Curricular de la Junta Nacional de Jardines Infantiles*. Santiago: JUNJI.
- JUNJI, Junta Nacional de Jardines Infantiles (2005c). *Política de trabajo con familia*. Departamento Técnico. Serie de documentos técnicos 35 años. Santiago: JUNJI.
- JUNJI, Junta Nacional de Jardines Infantiles (2008). *Guía para la Construcción de Proyectos PMI*. Santiago: JUNJI.

- JUNJI, Junta Nacional de Jardines Infantiles (2009). *Boletín Mensual de Estadísticas Institucionales (Octubre)*. Document de travail.
- Kaga, Y., Bennett, J. et Moss, P. (2010). *Caring and learning together. A cross-national study on the integration of early childhood care and education within education*. Paris: UNESCO. En ligne: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001878/187818e.pdf>, consulté le 26 février 2012.
- Kaufmann, J-C. (2008). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kliksberg, B. (1999). Capital Social y Cultura, Claves esenciales del Desarrollo. *Revista de la CEPAL*, N°69. Santiago de Chile, Diciembre, pp. 85-102.
- Kotliarenko, M-A. et Cortés, M. (2001). Evaluación de programas con participación de los padres. Fundación Bernard van Leer, *Espacio para la Infancia*, 16, pp.36-41.
- Laclau, E. et Mouffe, C. (1985). *Hegemony and socialist strategy: Towards a radical democratic politics*. London: Verso.
- Lacour, P. (2005). Penser par cas, ou comment remettre les sciences sociales à l'endroit. *EspacesTemps.net, Livres*, 31.05.2005, p1. En ligne : <http://www.espacestems.net/articles/penser-par-cas-ou-comment-remettre-les-sciences-sociales-a-lrsquoendroit/>, consulté le 28 juillet 2014.
- Lamont, M. et Bail, C. (2005). Sur les frontières de la reconnaissance. *Revue européenne des migrations internationales*, vol. 21 n°2. En ligne : <http://remi.revues.org/index2489.html>, consulté le 14 septembre 2014.
- Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena*. Santiago: LOM.
- Lascano, R. (2001). Organizaciones comunitarias de padres y madres. Experiencia de trabajo en el norte argentino. Fundación Bernard van Leer, *Espacio para la Infancia*, 16, pp.20-23.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Layder, D. (1998). *Sociological Practice: Linking Theory and Social Research*. London: Sage.
- Luc, J-N. (1986). Dimitrios Yaglis, Montessori, Toulouse, Privat, 1984 (compte rendu). *Histoire de l'éducation*, N. 29, pp. 137-138.
- Luhmann, N. (1998). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Barcelona: Anthropos.
- Luhmann, N. et De Georgi, R. (1993). *Teoría de la sociedad*. México: Universidad de Guadalajara.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Octaedro.
- Malen, B. et Ogawa, R. (1988). Professional-Patron Influence on Site-Based Governance Councils: A Confounding Case Study. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10(4), 251-270.
- Martin, C. (2003). *La parentalité en questions. Perspectives sociologiques*. Rapport pour le Haut Conseil de la population et de la famille.

- Mella, O. et Reveco, O. (2000). El impacto de la educación preescolar en la educación básica. *Revista CIDE*, Santiago, pp
- Melucci, A. (1995). The Process of Collective Identity. In H. Johnston et B. Klandermans (eds.), *Social Movements and Culture*. Minneapolis: University of Minnesota Press, pp
- Menotti, E. (2001). La Madre Guía... una madre para todos. Fundación Bernard van Leer, *Espacio para la Infancia*, 16, pp.31-35.
- Michelat, G. (1975). Sur l'utilisation de l'entretien non directif en sociologie. *Revue française de sociologie*, 16. pp.229-47.
- MIDEPLAN, Ministerio de Planificación, Gobierno de Chile (2009). *Educación - Encuesta CASEN 2009*. En ligne: http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/casen2009/casen_educacion.pdf, consulté le 4 avril 2014.
- MINEDUC, Ministerio de Educación [Gouvernement du Chili] (2001a). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC, Ministerio de Educación [Gouvernement du Chili] (2001b). *La Educación Parvularia en Chile*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC, Ministerio de Educación [Gouvernement du Chili] (2008a). *Mapas de progreso del aprendizaje para el Nivel de Educación Parvularia. Instrumento complementario a las Bases Curriculares*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC, Ministerio de Educación [Gouvernement du Chili] (2008b). *Programa Pedagógico Primer Nivel de Transición*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC, Ministerio de Educación [Gouvernement du Chili] (2008c). *Programa Pedagógico Segundo Nivel de Transición*. Santiago: MINEDUC.
- MINEDUC, Ministerio de Educación [Gouvernement du Chili] (2012). Centro de Estudios. *Encuesta CASEN 2011 – Análisis Módulo Educación*. En ligne: http://static1.mineduc.cl/doc_mailing/20121026%20analisis%20casen%20final.pdf, consulté le 3 avril 2014.
- Mogollón, O. et Solano, M. (2011). *Escuelas Activas. Apuestas para Mejorar la Calidad de la Educación*. Washington: FHI 360.
- Mönckeberg, M-O. (2003). *El imperio del Opus Dei en Chile*. Santiago: Ediciones B Grupo Z.
- Montessori, M. (2003a). *El Método de la Pedagogía científica aplicado a la educación de la infancia*. Edición de Carmen Sanchidrián Blanco. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Montessori, M. (2003b). *L'esprit absorbant de l'enfant*. Paris : Desclée De Brouwer.
- Morandé, P. (1984). *Cultura y modernización en América Latina*. Santiago: Cuadernos del Instituto de Sociología,.
- Moreau, A. et 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.
- Moulian, T. (1997). *Chile actual: anatomía de un mito*. Santiago: LOM.

- Mozère, L. (2004). Le « souci de soi » chez Foucault et le souci dans une éthique politique du care. *Le Portique*, 13-14. En ligne : <http://leportique.revues.org/index623.html>, consulté le 27 décembre 2012.
- Musatti, T. et Rayna, S. (2010). Parents-professionnelles. Rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèches. In G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 115-134). Bruxelles : Peter Lang.
- Myers, R. (1992). *The Twelve Who Survive: Strengthening Programs of Early Childhood Development in the Third World*. New York: Routledge.
- Núñez, I. (2007). El movimiento de la Escuela Nueva. In M-V. Peralta, *En el centenario de l'Ecole Decroly (1907-2007). La pedagogía decroliana en Latinoamérica y la visita del Dr. Decroly a Colombia (1925)* (pp. 9-18). Santiago: IIDEI, Universidad Central.
- OCDE (2001). *Petite enfance, grands défis I : Enseignement et compétences*. Paris : OCDE.
- OCDE (2004). *Examens des politiques nationales d'éducation. Chili*. Paris : OCDE.
- OCDE (2006). *Petite enfance, grands défis II : Education et structures d'accueil*. Paris: OCDE.
- OCDE (2011). *Regards sur l'éducation 2011. Les indicateurs de l'OCDE*. Paris : OCDE.
- Pacheco, P., Elacqua, G. et Brunner, J-J. (2005). *Educación preescolar. Estrategia Bicentenario*. Santiago: MINEDUC.
- Paillé, P. (2010). Introduction. Une « enquête de théorisation ancrée » : les racines et les innovations de l'approche méthodologique de Glaser et Strauss. In B. Glaser et A. Strauss, *La découverte de la théorie ancrée. Stratégies pour la recherche qualitative* (pp. 23-77). Paris : Armand Colin.
- Palma, D. (1998). La participación y la construcción de ciudadanía. Universidad ARCIS, Centro de Investigaciones Sociales, Documento de Trabajo n°27. Santiago: ARCIS.
- Passeron, J-C. et Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Peralta, M-V. (2006). *Cien años de educación parvularia en el sistema público: el primer kindergarten fiscal. 1906-2006*. Santiago: IIDEI, Universidad Central.
- Peralta, M-V. (2007). *En el centenario de la primera Casa dei Bambini (1907 – 2007)*. Santiago: IIDEI, Universidad Central.
- Peralta, M-V. (2008). La calidad como un derecho de los niños a una educación oportuna y pertinente. *Espacio para la Infancia*, 28, 3-14.
- Peralta, M-V. (2009). *Los primeros jardines infantiles en Latinoamérica*. Santiago: IIDEI, Universidad Central.
- Peralta, M-V. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿Cuánto se ha avanzado? *Revista DOCENCIA*, 48, 59-71.
- Peralta, M-V. et Fujimoto, G. (1998). *La Atención Integral de la primera Infancia en América latina: Ejes centrales y los desafíos para el Siglo XXI*. Santiago: OEA.
- Pérez, J., Abiega, L., Pamplona, I. et Zarco, M. (1984). Alternativas de educación preescolar para zonas marginalizadas urbanas: El Proyecto Nezahualpilli. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XIV, Nos. 1 y 2, pp. 75-138.

- Pérez, J., Abiega, L., Zarco, M. et Schugurensky, D. (1999). *Nezahualpilli. Educación preescolar comunitaria*. Centro de Estudios Educativos, A.C. México: Plaza y Valdés Editores.
- Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: 1994.
- PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (2008). *Descripción del Programa de Mejoramiento de la Atención a la Infancia, PMI*. En ligne: http://www.piie.cl/portal/index.php?option=com_content&task=view&id=118, consulté le 6 novembre 2010.
- PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (2009). *Memoria 2009*. En ligne : <http://www.piie.cl/cont/associatedContent/docsPot/2009.pdf>, consulté le 6 novembre 2010.
- PIIE, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (2010). *El programa de mejoramiento de atención a la infancia (PMI) y algunos resultados de las evaluaciones*. Santiago: PIIE.
- Pla, M., Cano, E. et Lorenzo, N. (2001). *María Montessori: El método de la pedagogía científica*. In XXX, *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (pp. 69-94). Barcelona: Graó.
- PNUD, Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (1998). *Informe Desarrollo Humano en Chile - Año 1998. Las Paradojas de la Modernización*. Santiago: PNUD.
- PNUD, Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (2002). *Informe Desarrollo Humano en Chile - Año 2002. Nosotros los chilenos: un desafío cultural*. Santiago: PNUD.
- Popkewitz, T. (2003). Governing the child pedagogicalization of the parent: a historical excursus into the present. In M. Bloch, K. Holmlund, L. Moqvist et T. Popkewitz (eds.), *Governing children, families and education. Restructuring the welfare state* (pp. 35-62). New York: Palgrave.
- Rahnema, M. (1992). *Participation*. In W. Sachs (ed.), *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power* (pp. 116-131). London: Zed Books.
- Ramírez, D., Nava, L., Ávila, A., Barrios, G. et Vázquez, M. (2012). *Modelo para la Participación de Padres de Familia en la Educación Inicial y Básica del Conafe*. En ligne: <http://www.conafe.gob.mx/mportal7/acompaname/modelo-participacion-padres.pdf>, consultée le 7 juin 2014.
- Rayna, S. et Bennett, J. (2005). L'examen thématique de l'OCDE des politiques d'accueil et d'éducation de la petite enfance. In S. Rayna et G. Brougère (dir.), *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels* (pp.25-40). Lyon : INRP.
- Rayna, S. et Brougère, G. (dir.) (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance : les relations entre parents et professionnels*. Lyon : INRP.
- Rayna, S. et Rubio, M-N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M-N. Rubio et H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 15-25). Toulouse : Éditions Érès.
- Rayna, S. ; Rubio, M-N. et Scheu, H. (dir.) (2010). *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : Éditions Érès.

- Rebellato, J. L. (1999). La globalización y su impacto educativo-cultural. El nuevo horizonte posible. *Revista de la Multiversidad Franciscana de América Latina*, N° 8, Montevideo, pp. 23-51.
- Reuchlin, M. (1977). *Psychologie*. Paris : PUF (réédition de 1996).
- Rogoff, B. (1993). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (1999). *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, B., Moore, L., Najafi, B., Dexter, A., Correa-Chávez, M. et Solís, J. (2007). Développement des répertoires culturels et participation des enfants aux pratiques quotidiennes. In G. Brougère y M. Vandembroeck (coord.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp.103-138). Bruxelles : Peter Lang.
- Röhrs, H. (1994). Maria Montessori (1870 – 1952). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, Paris, UNESCO, Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, pp. 173-188.
- Rojas, J. (2010). *Historia de la infancia en el Chile republicano 1810-2010*. Santiago: JUNJI.
- Rosemberg, F. (2010). Tendances et tensions de l'éducation de la petite enfance au Brésil. *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°53, avril 2010, pp. 119-128.
- Ruiz, Carlos (2010). *De la Republica al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.
- Ruiz, Catalina (2013). *Les systèmes préscolaires et sa représentation de l'enfant : entre enfant et élève. Le cas du Chili et de la France*. Thèse pour le Doctorat de l'Université de Bordeaux 2, Ecole doctorale SP2 Société, Politique, Santé publique, Mention Sciences de l'éducation.
- Rupin, P. (2004). Mémoire de Master en Gestion et Politiques Publiques, Université du Chili. Étude de cas sur les « Dialogues des citoyens sur la qualité de l'éducation » en tant qu'expérience de participation à la génération de politiques publiques. En ligne, <http://www.dii.uchile.cl/~webmgpp/estudiosCaso/CASO89.pdf>, consulté le 7 janvier 2009.
- Rupin, P. (2011). Participación parental, comunidades y aprendizajes: experiencias de educación preescolar en Chile. *ENSEMBLE, Revista electrónica de la Casa Argentina en París*. En ligne : <http://ensemble.educ.ar/?p=1531>, consulté le 3 avril 2013.
- Rupin, P. (2012). Participation parentale au préscolaire : apprentissages et pratiques communautaires au Chili. *Revue internationale de l'éducation familiale*, n°32, pp. 79-95.
- Rupin, P. et Brougère, G. (2010). Participations parentales, apprentissages et communautés autour du préscolaire. In G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 203-221). Bruxelles: Peter Lang.
- Sabatini, F. (1995). *Barrio y participación. Mujeres pobladoras de Santiago*. Santiago: Ediciones SUR.
- Sabatini, F., Cáceres, G. et Cerda, J. (2001). Segregación residencial en las principales ciudades chilenas: Tendencias de las tres últimas décadas y posibles cursos de acción. *EURE (Santiago)*, 27(82), 21-42. En ligne: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0250-

71612001008200002&lng=es&tlng=es.10.4067/S0250-71612001008200002, consulté le 14 septembre 2014.

- Salazar, G. (2012). *Movimientos sociales en Chile. Trayectoria histórica y proyección política*. Santiago: Uqbar editores.
- Salazar, G. et Pinto, J. (dir.) (1999a). *Historia Contemporánea de Chile. Volumen I: Estado, legitimidad y ciudadanía*. Santiago: LOM.
- Salazar, G. et Pinto, J. (dir.) (1999b). *Historia Contemporánea de Chile. Volumen II: Actores, identidad y movimiento*. Santiago: LOM.
- Salazar, G. et Pinto, J. (dir.) (2002). *Historia Contemporánea de Chile. Volumen V: Niñez y Juventud*. Santiago: LOM.
- Sanchidrián, C. (1991). Historia de la educación infantil. Introducción. *Revista interuniversitaria*, N° 10, pp. 9-14.
- Santibáñez, D. (2008). *Determinantes de la demanda por educación parvularia*. BID, MINEDUC, Programa PULSO, FACSU, Universidad de Chile.
- Schiefelbein, E. (1993). *En busca de la escuela del siglo XXI: ¿Puede darnos la pista la Escuela Nueva de Colombia?* Santiago: UNESCO/UNICEF.
- Schön, D. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- Schugurensky, D. (2007). Vingt mille lieues sous les mers: les quatre défis de l'apprentissage informel. *Revue Française de Pédagogie*, 160, 13-27.
- Schugurensky, D. (2009). Apprendre en faisant: Démocratie participative et éducation à la citoyenneté. In G. Brougère et A-L. Ulmann (dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 207-219). Paris : PUF.
- Sellenet, C. (2007). *La parentalité décryptée : pertinence et dérive d'un concept*. Paris : L'Harmattan.
- SERNAM, Servicio Nacional de la Mujer [Gouvernement du Chili] (2002). *Un aporte a la participación: recopilación y análisis de experiencias sobre control ciudadano en políticas y programas de equidad*. Documento de Trabajo n° 74 (octubre), Departamento de Estudios y Estadísticas, Santiago.
- Serrano, C. (1998). *Participación social y ciudadanía. Un debate del Chile contemporáneo*. En ligne : http://www.asesoriasparaeldesarrollo.cl/secciones/documentos/participacion_social_y_ciudadania.pdf, consulté le 10 juillet 2009.
- Snyders, G. (1975). *Pédagogie progressiste*. Paris : PUF.
- Thomas, W. (2002). The Definition of the Situation. In N. Rousseau (ed.), *Self, Symbols, and Society: Classic Readings in Social Psychology*. Lanham, MD : Rowman & Littlefield Publishers. pp
- Tobin, J., Hsueh, Y. et Karasawa, M. (2011). *Preschool in Three Cultures Revisited: China, Japan, and the United States*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tobin, J., Wu, D. et Davidson, D. (1989). *Preschool en Three Cultures – Japan, China and the United States*. New Haven, CT: Yale University Press.

- Tokman, A. (2010). Radiografía de la Educación Parvularia Chilena: Desafíos y Propuestas. *Serie de Políticas Públicas UDP*, Documento de Trabajo N° 5. En ligne : <http://www.expansiva.cl/media/publicaciones/wpapers/20100317112011.pdf>, consulté le 19 juillet 2012.
- Torres, R-M. (1992). Alternativas dentro de la escuela formal: el Programa Escuela Nueva de Colombia. Instituto Fronesis, Quito, Septiembre, 1992. In *Perspectivas*, N° 84. Paris: UNESCO.
- Torres, R-M. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Présentation dans la deuxième réunion de ministres d'éducation du Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral, CIDI, Punta del Este, Uruguay. En ligne : <http://www.oas.org/udse/documentos/socicivil.html>, consulté le 18 novembre 2008.
- Tronto, J. (2009). *Un monde vulnérable. Pour une politique du care*. Paris : La Découverte.
- Ulloa, A. (2001). Participación comunitaria con la niñez en Ciudad Sandino. Fundación Bernard van Leer, *Espacio para la Infancia*, 16, pp.14-18.
- Universidad Alberto Hurtado (CIDE) (2001). *Evaluación de los programas Conozca a su Hijo y Mejoramiento a la Infancia*. Informe final.
- Universidad Alberto Hurtado (CIDE) (2007). Estado del arte de la Investigación y Desarrollo en Educación en Chile. En ligne: <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/mfn326.pdf>, consulté le 4 janvier 2014.
- Universidad de Chile (Equipo de Psicología y Educación) (2006). Evaluación de impacto del Programa de Mejoramiento a la Infancia (PMI).
- Universidad de Chile (Facultad de Ciencias Sociales) (2007). *El enfoque comunitario en la JUNJI*, Informe Final.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Valverde, P., Adlerstein, C. et Novoa, X. (2009). *Hacia una práctica docente de calidad. Articulando expectativas de instituciones formadoras, política educativa y familias de la educación parvularia*. Santiago: FONIDE/MINEDUC.
- Van Campenhoudt. L. (2012). Réseau ou champ ? Deux concepts à l'épreuve du pouvoir dans le « travail en réseau ». *Cités*, 2012/3 n° 51, pp. 47-63.
- Vandenbroeck, M. (2010). La construction de savoirs sur l'enfance et sur la parentalité dans l'État-providence actif. La prévention précoce comme cas emblématique. In G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 93-113). Bruxelles : Peter Lang.
- Vandenbroeck, M. et Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's agency and educational norms. A tensed negotiation. *Childhood*, 13 (1), 127-143.
- Vandenbroeck, M. et Roets, G. (2010). Une coéducation possible en contexte d'asymétrie : les mères migrantes et les crèches. In S. Rayna, M-N. Rubio et H. Scheu (dir.), *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 105-118). Toulouse: Éditions Érès.
- Varela, J. (1992). Categorías espacio-temporales y socialización escolar: del individualismo al narcicismo. *Revista de Educación*, N°298, "Tiempo y espacio", pp.7-29.

- Venegas, P. et Reyes, M. (2009). *El Programa de Mejoramiento a la Infancia: la Cultura Local*. Serie Educación Parvularia 2000: Aportes a la Reflexión y a la Acción. Santiago: MINEDUC.
- Villar, R. (1995). El programa Escuela nueva en Colombia. Universidad de Antioquia - Facultad de Educación, *Revista Educación y Pedagogía*, No. 14 y 15, pp....?
- Vincent, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Waisbord, S. (2008). The institutional challenges of participatory communication in international aid, *Social Identities* 14 (4), pp. 505-522.
- Waissbluth, M., Leyton, C. et Inostroza, J. (2007). La descentralización en Chile 1990-2005: Asignatura pendiente. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, N° 37 (Feb. 2007), Caracas, pp.
- Weber, M. (2003). *Economie et Société. Tome I : Les catégories de la sociologie*. Paris : Pocket Agora.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Québec: Les Presses de l'Université Laval [*Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998].
- Wenger, E. (2008). « Genèse et perspective des communautés de pratique ». Entretien avec Etienne Wenger réalisé par Vincent Berry. *Pratiques de formation/Analyses*, n°54, 177-190.
- Williams, R. (1976). *Keywords: A vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.
- Yaglis, D. (1984). *Montessori*. Toulouse : Privat, Collection Grands éducateurs.

TOTAL DE REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES : 247

Annexe : Guides d'entretiens collectifs

Je présente ici les guides utilisés pour les entretiens collectifs. Il faut rappeler que ces guides ne constituent que des supports à l'animation des entretiens, la formulation effective des questions ayant connu des variations et des regroupements en fonction de la dynamique de conversation avec chaque groupe (voire le Chapitre IV). Pour les entretiens individuels, des thèmes présents dans ces guides ont également orienté de façon souple l'échange avec les interviewés.

Outre les questions que je considérais les plus convenables et adaptées, d'autres en italiques ont constitué des ressources sur lesquelles je pouvais m'appuyer en cas de problèmes d'incompréhension, de manque de clarté, de besoin des précisions, de réorientations, etc.

Guide 1 : Entretiens collectifs avec les parents

Questions	Dimensions (questions de recherche) plus ou moins en relation
1. Présentations générales en tour de table	
2. Comment êtes-vous arrivés au projet ? 3. Comment fonctionne-t-il, ce projet ? De quoi il s'agit pour vous, ce (JE, projet, lieu d'accueil...) ? - <i>Comment définiriez-vous le (projet, JE, lieu d'accueil) ?</i> - <i>Comment décririez-vous son fonctionnement général, le travail que l'on fait ?</i> 4. Quelles différences selon vous avec d'autres types de structures/ JE ?	○ Caractéristiques générales et processus de structuration des projets éducatifs
5. Comment a-t-il été conçu/ structuré le projet, à son origine ?	○ Considération (ou non) de la réalité de chaque communauté
6. Qu'est ce qu'on attend de vous, des parents, pour le fonctionnement du projet ? Comment participez-vous, les parents, dans ce (JE, projet, lieu d'accueil...) ? Ce que vous faites et comment. - <i>Comment sentez-vous/ croyez-vous que vous participez au projet ? À quoi ?</i>	○ Comment la participation des parents s'exprime-t-elle dans le projet et son fonctionnement ○ Le « modèle participatif » développé dans chaque expérience
7. Vous, les parents, participez-vous tous de la même façon ? Y-a-t-il des différences entre vous, les parents ?	○ Différentes « niveaux » ou modalités spécifiques de participation
8. Comment l'on décide qui va participer à quoi ? - <i>Comment sont-ils définis les possibilités de cette participation ?</i>	○ Qui sont ceux qui déterminent les différentes possibilités de participation
9. Comment est-ce que vous avez commencé à participer, chacun d'entre vous ? Et après, comment ça a évolué ? - <i>Quand on vous a présenté le sujet de la « participation des parents » dans le projet, qu'est ce que vous avez pensé/ compris/ quel a été votre réaction, votre avis ?</i>	○ Processus de structuration/ stimulation/ négociation des exigences/ possibilités de participation, auprès des parents ○ Comment se développe-t-il le période d'adaptation des parents à son « rôle de participants »
10. Comment voyez-vous le sujet de la participation pour les parents ? Comment ça marche ? Ça fonctionne ou pas ? C'est difficile ? Pourquoi ? - <i>Y-a-t-il des parents qui participent moins que d'autres ?</i> - <i>Est-ce que vous voyez des parents pour lesquels il est plus/ moins facile de participer, ou qui sont moins intéressés ? Pourquoi, de quoi ça dépend ?</i>	○ Evaluation critique de la dynamique des processus participatifs ○ Parution d'éventuelles dynamiques non souhaitées ○ <u>Parents</u> : Facteurs déterminantes des niveaux d'« engagement » des parents, de leur participation

<ul style="list-style-type: none"> - <i>Qu'est-ce qui se passe avec les parents pour lesquels il est plus difficile de participer ? Pour vous-mêmes, est-il difficile de participer ?</i> - <i>Comment voyez-vous l'engagement des parents avec le projet ?</i> - <i>Quelles sont les difficultés/ problèmes pour participer, pour collaborer ?</i> 	
<p>11. Dans un JE, les « façons de faire les choses » avec les enfants peuvent être différentes de ce qu'on fait à la maison. Comment ça se passe ? Pouvez-vous, par exemple, suggérer une manière différente de faire les choses, ou apporter avec des idées issues de vos propres routines ou pratiques à la maison... ? Par exemple... ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Comment pouvez-vous, ou pourriez-vous, apporter avec votre savoir et expériences de parents au meilleur fonctionnement du centre... ?</i> - <i>Comment est-ce que l'on peut négocier tout cela avec les responsables/ professionnelles ? Il-y-t-il de l'espace pour cela ? Comment ça se passe ou ça c'est passé pour vous ?</i> <p>12. Dans le même sens, dans le fonctionnement quotidien du centre, quelles ressemblances/ différences voyez-vous entre ce que vous faites et ce qui font les responsables/ professionnelles par rapport aux enfants ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Y-a-t-il des cas où vous faites la même chose que les responsables/ professionnelles ?</i> - <i>Quelles activités sont partagées entre les parents et les responsables/ professionnelles ? Quelles autres sont limitées, réservées aux responsables/ professionnelles ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Répertoire de pratiques partagé, légitime : quelles pratiques pédagogiques, d'où viennent-elles, qu'apportent les parents, les responsables/ professionnelles. Quelles sont les pratiques connues, repérées, mais interdites. Les négociations des pratiques. ○ La question des professionnels, de la bonne pratique, de la posture de professionnel, du savoir des parents. Quelles différences entre professionnels et parents ? ○ Orientation (ou non) vers la construction d'une situation de symétrie entre les participants
<p>13. Et aussi : Quels sont les rapports entre parents et responsables/ professionnelles dans le fonctionnement du projet en général ? Comment ça se passe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Y-a-t-il des conflits ? Comment sont-ils gérés ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Rapports parents/ professionnelles dans le contexte de la participation ○ Conséquences de la présence d'une multiplicité d'intervenants (les cas échéant)
<p>14. Dans toute cette relation avec les responsables/ professionnelles, est-ce que vous croyez avoir changé quelque chose en vous, ou avoir appris quelque chose ? Quoi, comment ?</p> <p>15. Et les responsables/ professionnelles, ont-elles changé aussi quelque chose... ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Approximation aux apprentissages ; repérage de dynamiques d'apprentissages partagés
<p>16. Ce quoi l'objectif de cette participation ? Qu'est ce que l'on cherche ? À quoi ça sert ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Valorisations des parents par rapport à leurs possibilités de participation
<p>17. Qu'est-ce que pour vous, l'avantage de votre participation dans ce projet ? Les bénéfices ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qu'est-ce qui constitue pour les parents une « opportunité » dans un contexte d'une « participation à l'éducation de leurs enfants »
<p>18. Et quels sont les coûts, les risques, les problèmes que ça suppose, le fait de participer ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Potentialités, limitations, contraintes de la participation
<p>19. Quels sont les défauts de ce « système » de participation ? Comment ça pourrait mieux fonctionner ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluation critique de la dynamique des processus participatifs
<p>20. Comment voyez-vous la relation entre le projet et le quartier, la communauté... ? D'autres organisations, projets ou personnes du quartier, de la localité... Comment voyez-vous que ça se passe ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Y-a-t-il une connexion entre le travail que l'on fait ici et la « vie du quartier » ? Dans quel sens ?</i> 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Les relations (et les effets de celles-ci) avec la communauté

Guide 2 : Entretiens collectifs avec les responsables/ éducatrices

Questions	Dimensions (questions de recherche) plus ou moins en relation
1. Présentations générales en tour de table	
2. Comment êtes-vous arrivés au projet ? 3. Comment fonctionne-t-il, ce projet ? De quoi il s'agit pour vous, ce (JE, projet, lieu d'accueil...) ? - <i>Comment définiriez-vous le (projet, JE, lieu d'accueil) ?</i> - <i>Comment décririez-vous son fonctionnement général, le travail que l'on fait ?</i> 4. Quelles différences selon vous avec d'autres types de structures/ JE ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Caractéristiques générales et processus de structuration des projets éducatifs
5. Comment a-t-il été conçu/ structuré le projet, à son origine ? 6. Comment les professionnelles/ agents éducatifs sont-ils formés à la spécificité du projet ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Considération (ou non) de la réalité de chaque communauté ○ Formation/ qualification des agents éducatifs (en relation avec la considération de la réalité de chaque communauté)
7. Qu'est ce qu'on attend des parents pour le fonctionnement du projet ? Comment participent-ils ? Ce qu'ils font et comment. - <i>Comment sentez-vous/ croyez-vous que les parents participent-ils au projet ? À quoi ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Comment la participation des parents s'exprime-t-elle dans le projet et son fonctionnement ○ Le « modèle participatif » développé dans chaque expérience
8. Comment, à quoi les parents participent-ils, dans le projet ? Y-a-t-il des différences entre eux ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Différentes « niveaux » ou modalités spécifiques de participation
9. Comment l'on décide qui va participer à quoi ? - <i>Comment sont-ils définis les possibilités de cette participation ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Qui sont ceux qui déterminent les différentes possibilités de participation
10. Ce quoi le développement de ces processus de participation pour les parents ? Comment est que ça commence ? Y-a-t-il des « étapes » ? Lesquelles ?	<ul style="list-style-type: none"> ○ Processus de structuration/ stimulation/ négociation des exigences/ possibilités de participation, auprès des parents ○ Comment se développe-t-il le période d'adaptation des parents à son « rôle de participants »
11. Comment voyez-vous le sujet de la participation pour les parents ? Comment ça marche ? Ça fonctionne ou pas ? C'est difficile ? Pourquoi ? - <i>Y-a-t-il des parents qui participent moins que d'autres ?</i> - <i>Est-ce que vous voyez des parents pour lesquels il est plus/ moins facile de participer, ou qui sont moins intéressés ? Pourquoi, de quoi ça dépend ?</i> - <i>Qu'est-ce qui se passe avec les parents pour lesquels il est plus difficile de participer ?</i> - <i>Comment voyez-vous l'engagement des parents avec le projet ?</i> - <i>Quelles sont les difficultés/ problèmes pour participer, pour collaborer ?</i>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Evaluation critique de la dynamique des processus participatifs ○ Parution d'éventuelles dynamiques non souhaitées ○ <u>Responsables/ Professionnelles</u> : Visions et valorisations par rapport aux familles ; Facteurs déterminantes des niveaux d'engagement des parents, de leur participation.

<p>12. Dans un JE, les « façons de faire les choses » avec les enfants peuvent être différentes de ce qu'on fait à la maison. Comment ça se passe ? Comment gérez-vous cela... ? Par exemple, si un parent arrive avec une idée d'une manière différente de faire les choses... ?</p> <p>- <i>Comment recevez-vous cela ? Il-y-t-il de l'espace pour le discuter ? Comment ça se passe ou ça c'est passé pour vous ?</i></p> <p>13. Dans le même sens, dans le fonctionnement quotidien du centre, quelles ressemblances/ différences voyez-vous entre ce que vous faites et ce qui font les parents par rapport aux enfants ?</p> <p>- <i>Y-a-t-il des cas où les parents font la même chose que vous ?</i></p> <p>- <i>Quelles activités sont partagées ? Quelles autres sont limitées, réservées aux responsables/ professionnelles ?</i></p>	<p>○ Répertoire de pratiques partagé, légitime : quelles pratiques pédagogiques, d'où viennent-elles, qu'apportent les parents, les responsables/ professionnelles. Quelles sont les pratiques connues, repérées, mais interdites. Les négociations des pratiques.</p> <p>○ La question des professionnels, de la bonne pratique, de la posture de professionnel, du savoir des parents. Quelles différences entre professionnels et parents ?</p> <p>○ Orientation (ou non) vers la construction d'une situation de symétrie entre les participants</p>
<p>14. Et aussi : Quels sont les rapports entre parents et responsables/ professionnelles dans le fonctionnement du projet en général ? Comment ça se passe ?</p> <p>- <i>Y-a-t-il des conflits ? Comment sont-ils gérés ?</i></p>	<p>○ Rapports parents/ professionnelles dans le contexte de la participation</p> <p>○ Conséquences de la présence d'une multiplicité d'intervenants (les cas échéant)</p>
<p>15. Dans toute cette relation avec les parents, est-ce que vous croyez avoir changé quelque chose en vous, ou avoir appris quelque chose ? Quoi, comment ?</p> <p>16. Et les parents, ont-ils changé aussi quelque chose... ?</p>	<p>○ Approximation aux apprentissages ; repérage de dynamiques d'apprentissages partagés</p>
<p>17. Ce quoi l'objectif de cette participation ? Qu'est ce que l'on cherche ? À quoi ça sert ?</p> <p>18. Qu'est-ce que pour vous, l'avantage de la participation des parents dans ce projet ? Les bénéfices ?</p>	<p>○ Valorisations de la participation de la part des responsables/ professionnelles</p>
<p>19. Et quels sont les coûts, les risques, les problèmes que ça suppose, le fait de participer ?</p>	<p>○ Potentialités, limitations, contraintes de la participation</p>
<p>20. Quels sont les défauts de ce « système » de participation ? Comment ça pourrait mieux fonctionner ?</p>	<p>○ Evaluation critique de la dynamique des processus participatifs</p>
<p>21. Comment voyez-vous la relation entre le projet et le quartier, la communauté... ? D'autres organisations, projets ou personnes du quartier, de la localité... Comment voyez-vous que ça se passe ?</p> <p>- <i>Y-a-t-il une connexion entre le travail que l'on fait ici et la « vie du quartier » ? Dans quel sens ?</i></p>	<p>○ Les relations (et les effets de celles-ci) avec la communauté</p>

Table des matières

SOMMAIRE	p.6
INTRODUCTION	p.7
CHAPITRE I :	
LA PARTICIPATION PARENTALE DANS LE PRESCOLAIRE:	
REPERES CONTEXTUELS ET THEORIQUES	p.11
1. Quelques approches de l'usage de la notion de participation dans le domaine éducatif	p.12
1.1 Au début du parcours : « Participation citoyenne » et éducation	p.12
1.2 La participation entre finalité et dénonciation	p.14
2. Une « vraie » participation dans le préscolaire ?	p.18
3. De la participation comme problème à la participation comme évidence	p.20
3.1 Apprendre en tant qu'adulte en milieu préscolaire	p.21
3.2 <i>Affordances</i> et modalités de participation parentale	p.21
3.3 Les possibilités d'apprentissage d'une participation directe aux pratiques d' <i>educare</i>	p.23
4. Reconsidérer les enjeux politiques de la participation	p.24
4.1 L'influence des « nouveaux paradigmes » sur l'éducation des jeunes enfants	p.25
4.2 Des obstacles à la participation parentale. Entre culture et micropolitique	p.26
4.3 La participation parentale dans le préscolaire, évidence ou déficit ?	p.28
4.4 Au-delà de l' <i>educare</i> , d'autres possibilités de participation/ apprentissage	p.29
5. Explicitation des objectifs de la recherche	p.31
CHAPITRE II :	
DE L'« ALTERNATIF » AU « COMMUNAUTAIRE »	
DANS LE PRESCOLAIRE « NON-FORMEL »	p.32
1. Des préscolaires « non scolarisés »	p.32
1.1 Une particularité latino-américaine ? Les limites de l'action locale	p.33
1.2 Types de programmes non formels	p.35
2. Influence et reformulation des pédagogies « actives » :	
le projet <i>Nezahualpilli</i> au Mexique	p.37
2.1 Participation des parents et rapports entre parents et professionnels.....	p.38

3. La <i>Escuela Nueva</i> colombienne : le quotidien dans l'expérience scolaire	p.40
4. La participation parentale dans les programmes du CONAFE au Mexique	p.41
5. Le rôle des « agents éducatifs locaux » dans des projets soutenus par la Fondation Bernard van Leer	p.44
6. Le travail de la Fondation FESCO en Colombie : des <i>Madres Comunitarias</i> aux <i>Escuelas Familiares</i>	p.47
7. Un préscolaire « communautaire » ?	p.49

CHAPITRE III :

LE CONTEXTE DU PRESCOLAIRE CHILIEN	p.51
1. Les origines du <i>parvulario</i>	p.51
2. Légitimation du modèle, ruptures et résistances	p.53
3. Des années 90 au présent	p.55
3.1 L'augmentation de la couverture et de la fréquentation des services préscolaires	p.57
3.2 L'élaboration des <i>Bases Curriculares de la Educación Parvularia</i>	p.58
3.3 Le discours officiel sur le « travail avec les familles »	p.62
4. Le fonctionnement actuel du système	p.64
4.1 La place des structures d'accueil « non conventionnelles » ou « non formelles » Les programmes de la JUNJI.....	p.67 p.68
5. Orientations de recherche sur le préscolaire chilien	p.70

CHAPITRE IV :

APPROCHE METHODOLOGIQUE	p.73
1. Choix des terrains et logique de construction de l'échantillon	p.73
1.1 Composition de l'échantillon	p.76
Le choix du programme PMI	p.76
Le choix des jardins d'enfants du Réseau CEC	p.77
1.2 Des critères de différenciation	p.78
1.3 Sélection et accès aux structures faisant partie de l'échantillon	p.81
2. L'entretien collectif comme outil privilégié d'enquête	p.82
2.1 Ouverture et profondeur dans l'entretien qualitatif	p.82
2.2 La dimension collective	p.84
Entre « groupes de discussion » et <i>focus groups</i>	p.84
2.3 L'entretien collectif comme classification générale	p.86
Niveaux d'analyse	p.87

Stratégies d'analyse	p.87
2.4 L'appropriation de la technique comme adaptation au terrain	p.88
Sur les guides d'entretien utilisés	p.91
2.5 L'appropriation de la technique au niveau de l'analyse	p.92
2.6 Observations et entretiens, pratiques et discours ? Un effort pour dépasser la dichotomie	p.95

CHAPITRE V :

MONOGRAPHIES DES STRUCTURES D'ACCUEIL..... p. 99

Le jardin d'enfants CEC « Illimani » p.100

1. Cadre général du travail de terrain p.100

2. Histoire, contexte et fonctionnement du lieu d'accueil p.101

3. Composantes globales du projet socio-éducatif p.102

3.1 Construction partagée de l'approche pédagogique p.102

3.2 « Respecter l'enfant », un mot d'ordre pour la modélisation des pratiques p.103

3.3 Le rôle des « mères monitrices » p.104

3.4 Le travail communautaire en réseau p.106

3.5 Les enjeux de la formalisation p.106

3.6 L'« absence » de hiérarchies et « l'engagement » p.108

4. Les enjeux de la participation des parents p.111

4.1 « L'ouverture » aux familles, pré-condition pour l'implication des parents p.110

4.2 Expressions et modalités de la participation parentale p.113

4.3 Déterminants, risques et limites de la participation p.115

5. Processus d'apprentissage et transformation p.119

6. Le regard des parents p.123

6.1 Évaluations du projet éducatif et justifications de la fréquentation des enfants ... p.124

6.2 Modalités et expressions de la participation : atouts, limites et résistances p.127

6.3 Des rapports et des différences avec les éducatrices p.131

6.4 Apprentissages et transformations des parents p.135

6.5 Les atouts du rapport avec la communauté p.136

Le jardin d'enfants CEC « Alicura » p.138

1. Cadre général du travail de terrain p.138

2. Présentation générale du lieu d'accueil p.139

3. Composantes globales du projet socio-éducatif p.140

3.1 L'importance de la communauté p.140

3.2 L'insertion dans des réseaux locaux et supra-locaux	p.142
3.3 La méthode Montessori et le « regard d'enfant »	p.143
4. Modalités et enjeux de la participation	p.144
4.1 L'importance fondatrice et historique des « mères monitrices »	p.144
4.2 Connaître, soutenir et former.	
La participation parentale entre diagnostique, invitation et contrainte	p.145
4.3 La « participation pédagogique » des parents et la question de la qualification ...	p.148
4.4 La participation en tant que collaboration « à la gestion »	p.149
4.5 Justification et limites d'une participation « obligatoire »	p.151
4.6 Accompagnement ou normalisation dans la participation ?	p.154
5. Transformations et apprentissages	p.158
6. Le regard des parents	p.160
6.1 Valorisations du projet éducatif et du modèle pédagogique développé	p.160
6.2 L'importance de la communauté	p.162
6.3 Relations de confiance et de proximité : sociabilité, affectivité et participation ...	p.164
6.4 Les enjeux de la participation	p.166
6.5 Apprentissages et transformations chez les parents	p.170
Le jardin d'enfants CEC « Niño Jesús »	p.176
1. Cadre général du travail de terrain	p.176
2. Histoire, contexte et fonctionnement du lieu d'accueil	p.177
3. Composantes globales du projet socio-éducatif	p.178
3.1 L'approche communautaire développée	p.178
3.2 La quête et la promotion de l'implication parentale	p.180
3.3 Une sous-culture de résistance	p.182
3.4 L'importance et le souci du groupe	p.183
3.5 D'autres composantes : Contextualisation des apprentissages, droits des enfants et posture religieuse	p.184
4. Modalités et enjeux de la participation	p.185
4.1 Sens, expressions et atouts de la participation parentale	p.185
4.2 Déterminants, risques et limites de la participation	p.186
4.3 Les « Rencontres familiales », une espace de « vraie » participation	p.191
5. Auto-perceptions du métier et fonctions d'une structure d'accueil	p.192
5.1 Entre participation et rapprochement de postures : Les « tantes- mamans »	p.192
5.2 Des fonctions différenciées mais complémentaires	p.194
6. Processus d'apprentissage	p.196

7. Le regard des parents	p.197
7.1 Valorisations du modèle éducatif de la structure	p.197
7.2 Les rapports avec les éducatrices : autorité entre proximité et différenciation	p.200
7.3 Modalités et expressions de la participation	p.204
7.4 Motivations, limites et résistances à la participation	p.206
7.5 Les atouts du rapport avec la communauté	p.211
Le projet PMI « Nuestros niños »	p.212
1. Cadre général du travail de terrain	p.212
2. Présentation générale du lieu d'accueil	p.213
2.1 Histoire et Contexte	p.213
2.2 Fonctionnement et modalités d'accueil	p.214
3. Sens et « signe distinctif » du projet socio-éducatif	p.215
3.1 Une « organisation communautaire » ouverte	p.215
3.2 Sens et limites du bénévolat	p.217
3.3 Le rejet de la formalisation	p.219
4. Composantes de l'approche et de la posture pédagogique	p.220
4.1 Un savoir-faire intuitif	p.220
4.2 L'importance du jeu et des apprentissages en situations informelles	p.223
5. Modalités de participation	p.225
5.1 Les visites et les permanences	p.225
5.2 Une mixture de collaborateurs	p.227
5.3 Les réunions et rencontres de parents	p.229
6. Regards sur les familles et leur participation	p.231
6.1 Les enjeux de l'« accompagnement »	p.232
7. Des apprentissages chez les responsables	p.234
7.1 Autodidaxie, guidage et autorité dans l'apprentissage de la fonction parentale ...	p.234
7.2 Apprentissages « existentiels », sens et identité	p.235
7.3 Développement d'attitudes politiques : une « prise de conscience » ?	p.237
8. Le regard des parents	p.238
8.1 « Un lieu différent ». Valorisations de l'approche pédagogique	p.238
8.2 La participation des parents : possibilités, atouts et contraintes	p.241
8.3 Participation et apprentissages	p.243
Le projet PMI « Puertas abiertas »	p.247
1. Cadre général du travail de terrain	p.247
2. Présentation générale du lieu d'accueil, histoire et contexte	p.247

3. Sens et « signe distinctif » du projet socio-éducatif	p.251
3.1 Le « caractère communautaire »	p.251
3.2 Les contraintes de la planification et l'enjeu de la formalisation	p.252
3.3 L'importance du partage dans un cadre religieux	p.253
4. Modalités de participation des parents	p.254
5. Conséquences de la participation	p.257
6. Le regard des parents	p.258
6.1 Sur les origines de l'expérience	p.259
6.2 Valorisations et critiques de l'approche pédagogique du projet	p.259
6.3 Modalités, atouts et limites de la participation	p.262
6.4 Les rapports avec les éducatrices. Convivialité et possibilités d'apprentissage ...	p.266
Le projet PMI « Las manitos »	p.268
1. Cadre général du travail de terrain	p.268
2. Présentation générale du lieu d'accueil. Histoire, contexte et fonctionnement	p.268
3. Composantes globales du projet socio-éducatif	p.270
3.1 L'origine communautaire, l'apprentissage « par le jeu » et le rejet des règles	p.270
3.2 Le contact avec la communauté et le rôle des collaborateurs	p.272
3.3 Le sens du travail développé et la mise en question du volontariat	p.273
4. Les enjeux de la participation	p.274
4.1 L'implication coéducative des parents dans le cadre d'une approche « familiale »	p.274
4.2 Modalités de participation des parents et d'autres adultes	p.275
4.3 Valorisations de la participation parentale. Sens, contraintes et atouts	p.278
5. L'auto perception du statut des responsables et le rapport avec les parents	p.280
5.1 Des différences avec les éducatrices professionnelles	p.280
5.2 Différences et ressemblances avec les parents. Pratiques et postures	p.282
5.3 Rapports avec les parents et processus d'apprentissage	p.284
6. Le regard des parents	p.285
6.1 Les atouts de l'expérience : éducation et <i>care</i>	p.285
6.2 Sur la participation	p.287
6.3 La confrontation de pratiques et de postures comme possibilité d'apprentissage	p.290

CHAPITRE VI :

LA PARTICIPATION ET LES PRATIQUES PARTICIPATIVES.

ANALYSE TRANSVERSALE DES DISCOURS

ISSUS DES DIFFERENTES STRUCTURES	p.293
---	--------------

A. Discours participatifs et éléments de contexte	p.296
1. La participation, dynamique implicite ou pratique à encourager ?	p.296
2. Le poids de l'histoire et l'influence du contexte	p.298
2.1 L'ancrage populaire des structures	p.298
2.2 L'influence du catholicisme dans son versant populaire	p.300
3. L'importance des composantes « personnelles » ou biographiques	p.302
4. L'« approche communautaire » : plusieurs dimensions	p.304
4.1 Origines et développement d'une approche communautaire	p.304
4.2 Variantes et tensions d'une approche communautaire <i>éducative</i>	p.305
4.3 La culture populaire entre récupération et idéalisation	p.307
4.4 Les agents éducatifs locaux	p.309
4.5 Apprendre et s'approprier l'approche, une façon de se distinguer	p.310
4.6 Le regard des parents sur la communauté et sur l'approche communautaire	p.311
5. Variantes d'un <i>care</i> communautaire	p.312
5.1 <i>Care</i> et participation	p.314
B. Espaces et modalités de participation : <i>affordances</i> et limites	p.316
1. Les contours d'un « faire ensemble » dans une structure d'accueil	p.316
2. Une participation directe aux pratiques pédagogiques et de soin	p.318
2.1 Atouts, limites et conséquences de la participation « directe »	p.320
2.2 La présence des parents : fréquences et intensités variables	p.323
2.3 Le poids des technicités pédagogiques. L'exemple du jardin d'enfants Montessori	p.324
3. La participation parentale comme éducation parentale	p.327
3.1 La question des devoirs	p.328
3.2 Soutenir et former, un discours moralisant ? L'exemple des « ateliers » de parents	p.329
3.3 Visées et limites de l'éducation parentale	p.331
3.4 L'éducation parentale, quel espace de pratiques ?	p.334
3.5 Reconsidérer le « soutien » et la normalisation	p.335
4. Une logique participative transversale ?	p.336
4.1 Des modèles en tension	p.339
5. Les enjeux de la formalisation des structures	p.341
5.1 Les enjeux de la formalisation éducative	p.345
6. Communautés et constellations de pratique	p.346
6.1 La question du pouvoir. Vers une participation « pleine » ou « centrale » ?	p.348

7. Apprentissages d'adultes en milieu préscolaire « communautaire »	p.352
7.1 Les apprentissages des parents	p.354
7.2 Les apprentissages des éducatrices	p.355
7.3 Apprendre et transformer le lieu d'accueil	p.356
7.4 Apprentissages et transformations socioculturelles	p.358
7.5 Identité, identification et transformations identitaires	p.359
CONCLUSION	p.362
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	p.365
ANNEXE : GUIDES D'ENTRETIENS COLLECTIFS	p.380
TABLE DES MATIERES	p.384