

EDUCATION PRESCOLAIRE AU CHILI :

PARTICIPATION PARENTALE, APPRENTISSAGES ET COMMUNAUTES

Pablo Rupin

Université Paris 13
Laboratoire EXPERICE
École Doctorale ERASME
UFR des Lettres, Sciences de l'Homme et des Sociétés
99 avenue Jean-Baptiste-Clément
93430 Villetaneuse
pablорupin@hotmail.com

Mots-clés : *Précolaire, participation, parents, communautés, apprentissages.*

Résumé. *Dans le spectre des modalités d'éducation préscolaire présentes au Chili, il existe des alternatives intéressantes en ce qui concerne l'approche de la participation parentale et du travail communautaire, notamment les possibilités de développer non seulement des processus d'éducation auprès des jeunes enfants, mais aussi des dynamiques d'apprentissage entre les adultes qui y participent. La question de recherche posée est de savoir quelles sont les possibilités de participation offertes aux parents et quelles peuvent en être les conséquences en ce qui concerne les apprentissages et les représentations des différents acteurs. Le cadre théorique met en relation des théories sur la participation des citoyens, des théories de l'apprentissage situé et des approches qui considèrent l'institution préscolaire comme un lieu d'interaction entre les citoyens au sein de la communauté.*

Ce texte présente les résultats d'une recherche en cours sur la participation parentale au préscolaire au Chili, cadrant la problématique sur la réalité des modalités nommées « communautaires et participatives ». Ce sont des programmes qui ont une origine citoyenne et populaire, une volonté d'insertion dans le cadre d'organisations présentes dans la localité, et qui appellent la participation parentale comme élément structurel.

L'intérêt est d'examiner l'articulation même du processus de participation et la génération des espaces d'apprentissage dits « informels » pour les adultes qui y prennent part. Il s'agit de comprendre, d'une part, quelles sont les possibilités de participation offertes aux parents et quelles peuvent en être les conséquences en ce qui concerne les apprentissages des différents acteurs adultes concernés, tant parents que professionnels ; et d'autre part, quelles sont, dans ce cadre, leurs représentations croisées à propos des différents rôles et postures (parentales, professionnelles) par rapport au processus éducatifs des enfants. Enfin, saisir quelles peuvent en être, à leur tour, les effets de ses représentations sur l'encouragement ou la limitation d'une dynamique participative.

1. Éléments théoriques

1.1 La participation parentale dans le contexte préscolaire

Dans le contexte préscolaire, la notion de participation est liée aux questions de collaborations variées entre professionnels et parents. Souvent, sa compréhension reste limitée à l'observation de

démarches explicites, définies au préalable par les professionnelles de la petite enfance. Bien souvent, les parents restent dans une position de « participants périphériques légitimes » (Lave et Wenger, 1991) : leur statut de parent leur donne une légitimité généralement limitée à une périphérie où ils seront maintenus, contrairement au modèle d'apprentissage des auteurs en question, qui implique une évolution vers une pleine participation.

Certes, la participation des parents dépend fortement de leur engagement, mais il est trop simple de considérer que c'est le seul facteur. Billett (2004) considère deux dimensions interdépendantes de la participation : l'engagement de la personne et l'*affordance* de la situation. Celle-ci renvoie à ce que la situation offre, met à disposition du sujet (« to afford » en anglais) pour qu'il puisse participer et éventuellement s'engager.

Et là où l'on trouve des obstacles à cette participation, cela tient bien souvent tant au refus de reconnaître et de valoriser le rôle éducatif du parent, qu'à la crainte des experts d'être mis en question ou de devoir accepter une situation plus symétrique. En effet, la participation parentale interroge nécessairement la question du savoir et la posture professionnelle. Elle permet de rendre visible le rôle éducatif des parents et peut permettre l'apprentissage partagé, aux parents d'apprendre des professionnelles mais aussi aux professionnelles d'apprendre des parents, tout en brouillant, dans une certaine mesure, les frontières entre les deux postures et en questionnant les visions plus traditionnelles par rapport aux notions du savoir, d'expertise, de professionnalité dans le préscolaire. Il s'agit d'un point qui remet en question l'idée préconçue qu'il y a, dans le domaine du préscolaire, ceux qui savent (et qui n'auraient rien à apprendre) et ceux qui ne savent pas (et qui auraient tout à apprendre).

1.2 Les institutions préscolaires comme espaces politiques et d'apprentissage informel

Dans l'ensemble du monde occidental, il est possible d'indiquer, en suivant Dahlberg et Moss, (2007), la prédominance d'un paradigme hégémonique qui conçoit les institutions préscolaires comme producteurs de résultats éducatifs précis, comme un ensemble de ressources techniques mises au point pour la résolution de problèmes sociaux et psychologiques. En radicale opposition, Dahlberg et Moss proposent une vision de ces structures comme des lieux de rencontre entre les citoyens dans l'espace public, comme des « forums situés dans la société civile » au sein desquels les adultes et les enfants participent ensemble à des projets sociaux et politiques issues de la vie démocratique participative. Il s'agit en fait de réaliser que le préscolaire ne peut pas être compris comme un simple dispositif technique, sans relation avec d'autres champs, d'autres espaces sociaux.

Une telle vision nous rapproche de la possibilité de concevoir les structures d'EAJE (Education et Accueil des Jeunes Enfants) comme des espaces d'apprentissage non seulement pour les enfants, mais aussi pour les adultes qui y prennent part. Le processus peut relever de l'éducation diffuse, d'un « apprentissage informel » ou « en situation informelle » (Schugurensky, 2007 et 2009 ; Brougère et Bézille, 2007), dans la mesure où il n'est pas limité aux dispositifs éducatifs et où il n'y a pas toujours intentionnalité, volonté, conscience d'apprendre. Il nous renvoie en même temps aux théories de l'apprentissage qui mettent l'accent sur la notion de participation et de l'apprentissage situé, lié à l'interaction sociale, indissociable de l'appartenance à un groupe (Lave et Wenger, 1991 ; Billett, 2004 ; Wenger, 2005 ; Brougère, 2009).

2. L'approche au terrain : deux expériences chiliennes

Parmi les différents modèles d'EAJE présents au Chili, on trouve des alternatives intéressantes au point de vue de l'approche participative et communautaire. Étant donné leurs origines diverses (ONG, programmes financés par l'Etat, expériences hybrides de collaboration public-privé), et tout en déployant différentes stratégies pédagogiques, elles partagent l'intention de privilégier la participation parentale et les potentialités éducatives de la « communauté », signifiant en l'occurrence le groupe d'appartenance local. Elles reconnaissent à la fois la nécessité d'insertion

des expériences dans des réseaux de projets locaux et de coordination avec d'autres organisations et institutions du quartier, perçues comme des ressources fondamentales pour le développement de processus éducatifs intégraux. Il s'agit de plus des structures dont la fréquentation est gratuite et qui visent des populations marginalisées.

Dans ce cadre, deux types de structures ont été repérés et sélectionnés pour faire partie des données de la recherche. Le premier est celui du « PMI », « Programme d'Amélioration de l'Accueil pour l'Enfance » (« Programa de Mejoramiento de la Atención para la Infancia »), conçu pour fonctionner au niveau local par la voie de projets éducatifs élaborés et exécutés entièrement par des parents appartenant à la communauté, disposant du soutien de la JUNJI¹ en matière de formation et de financement. Cela veut dire que les familles, en principe, ne délèguent pas l'accueil des enfants à d'autres personnes mais évaluent et décident par elles-mêmes les meilleures solutions, en choisissant les intervenants. L'objectif est de proposer une solution alternative d'éducation et d'accueil, prenant en compte la diversité culturelle des communautés, en associant la famille à la tâche éducative. Sont privilégiés la participation, l'emploi d'agents éducatifs de la localité elle-même, un programme flexible et la reconnaissance des potentialités éducatives de la communauté. Ceci afin de traduire les apprentissages vécus par les enfants, souvent de manière informelle et fortuite, dans un projet éducatif explicite et partagé (JUNJI, 2008).

Dans la conception du fonctionnement du programme, il est proposé que chaque communauté intéressée s'organise afin d'élaborer un projet éducatif à partir d'un diagnostic de la réalité communautaire. Le groupe définit l'espace à utiliser, les jours et les horaires de fonctionnement (huit heures hebdomadaires minimum) et choisit ses propres représentants et responsables en impliquant des personnes dont la collaboration peut être sollicitée pour développer des fonctions pédagogiques spécifiques (« agents clefs ou culturels »), ou participer à la réalisation d'activités de coordination ou de gestion (« collaborateurs »).

Le deuxième groupe de structures est celui des Jardins d'Enfants regroupés dans le « Réseau de Centres Communautaires d'Éducation », « CEC », un ensemble de centres dont l'accent est mis sur l'éducation des jeunes enfants. Il ne s'agit pas d'une structure à caractère officiel ayant un fonctionnement administratif strict ; le réseau constitue une espèce d'instance de collaboration, de mise en commun d'expériences et d'apprentissages entre les responsables des différents centres qui en font partie. Au-delà des diverses orientations pédagogiques et origines des centres, ils ont tous en commun le fait de partager une approche axée sur l'éducation populaire et la participation parentale, familiale et communautaire dans les processus éducatifs.

Outre une première approche exploratoire sur le terrain effectuée en juillet 2009, le recueil des données plus étendu a eu lieu entre les mois d'avril et juillet 2010, comprenant trois structures de chaque type², situées dans de différentes zones de Santiago, toutes dans une situation de relative marginalité. On s'est appuyé sur des stratégies qualitatives de recherche : au-delà d'un travail d'observation participante visant la documentation de chaque expérience, il s'est agi pour l'essentiel d'entretiens en profondeur et semi-dirigés, individuels avec les responsables des expériences et collectifs tant avec les parents que les professionnels (entretiens séparés). Ceci afin de repérer les différentes modalités de participation et ces processus de négociation, les différents réseaux de collaboration communautaires et leur rôle potentiel dans des extensions de la tâche éducative des centres, les représentations croisées des différents acteurs, les processus d'apprentissage informel qui pouvaient y être développés, entre autres dimensions.

¹ La « Junta Nacional de Jardines Infantiles » (le « Regroupement National des Jardins d'Enfants » du Chili), agence gouvernementale dépendante du Ministère de l'Éducation et qui a pour fonction de créer, promouvoir et contrôler l'organisation et le fonctionnement de structures d'EAJE du pays.

² Et en ajoutant, afin d'établir un point de comparaison avec un modèle différent, deux Jardins d'Enfants publics traditionnels, gérés de façon directe par la JUNJI ; mais qui ne seront pas présentés dans ce texte.

3. Quelques résultats

3.1 Le cas des projets PMI

En divers aspects, les expériences ne suivent pas le format théorique de conception des projets PMI. Ils fonctionnent en demi-journée sans la présence de professionnels, sauf une des expériences qui fonctionne à temps complet sous la responsabilité d'une éducatrice. Cette structure a commencé en 2000, financée par une ONG, issue de l'initiative d'un jardin d'enfants du secteur, comme espace d'accueil pour des enfants en liste d'attente. Elle n'a postulé qu'en 2007 au financement de l'Etat par la voie du PMI. Depuis cette date, la responsable est une ancienne mère du jardin d'enfants en question, qui y avait participé comme « monitrice » pour, par la suite, se professionnaliser en suivant des études universitaires.

La deuxième structure est gérée par trois femmes qui ont commencé entre 2000 et 2001 comme mères participantes et qui, suite au processus de qualification, ont continué à participer à sa gestion, y compris de manière indépendante pendant une période d'arrêt du financement national du programme (2003 – 2007). En usant de diverses alternatives d'autofinancement, elles parviennent même à obtenir un statut d'organisation communautaire pour pouvoir postuler à des financements municipaux, dans le cadre de consultations populaires.

Enfin, le troisième projet commence en 2005 comme une ludothèque, suite à l'initiative d'une fondation liée au problème de la pauvreté. L'actuelle responsable collaborait dans cette tâche sous forme de volontariat, jusqu'à ce qu'on lui propose de prendre en charge le projet et de postuler au financement public. Elle a développé cette tâche complètement seule, obtenu une salle d'une école du secteur, et ensuite elle s'est associée à deux amies qui, dès lors, participent aussi en tant qu'agents éducatifs relativement stables dans les activités auprès des enfants.

Les projets utilisent des espaces modestes aménagés pour le travail avec des enfants, appartenant à d'autres institutions (deux écoles et une église). Ils fonctionnent en moyenne avec 20 enfants, dans un ou deux groupes d'âges hétérogènes entre deux et six ans. Il s'agit en général d'expériences assez peu structurées quant aux horaires et aux activités, dont la préparation paraît répondre parfois à une planification improvisée, avec une reconnaissance explicite d'une option pour les « apprentissages ludiques » et un certain rejet à l'établissement de routines strictes.

3.1.1 Modèles participatifs et communautaires

Comme modèle de participation relativement transversal, ces centres restent ouverts aux visites quotidiennes des adultes, principalement les mères, qui collaborent librement avec le travail du projet et les activités développées quotidiennement auprès des enfants. Il s'agit d'un modèle assez flexible et spontané, dans lequel quelques adultes s'incorporent d'une façon permanente, en arrivant à être identifiés parfois comme membres collaborateurs stables, et pouvant éventuellement se substituer aux responsables. La plupart participent de manière plus sporadique en se limitant à l'observation, sans intervenir directement, mais en établissant un partage informel concernant différentes affaires relatives aux enfants, aux familles, au quartier.

Les mères expriment un haut niveau de valorisation du modèle, surtout pour sa souplesse et pour l'accompagnement « sans pressions » des enfants. La possibilité de participer est valorisée comme une opportunité pour se consacrer aux enfants plus intensivement qu'à la maison ; et on mentionne le sentiment de sécurité et la confiance dérivés du fait de sentir « les portes toujours ouvertes », en permettant de plus de continuer les processus éducatifs des enfants au foyer : « Tu sais ce que les enfants sont en train d'apprendre... Et je peux continuer plus facilement avec des activités à la maison... Parce que j'ai appris des choses avec lui ». Bien que la demande de participation soit fortement perçue comme facultative, certaines mères soulignent leur disponibilité et régularité, qui ont permis d'augmenter les possibilités de collaboration : « Si ce n'était pas habituel de rester, nous ne pourrions pas les aider dans une éventuelle substitution ».

Avec un discours plus ou moins élaboré selon les structures, les responsables arrivent à souligner l'importance d'une approche axée sur les « apprentissages significatifs », censée utiliser toutes sortes de ressources présentes dans l'environnement local, visant le renforcement des rencontres et des espaces de découverte pour les enfants : « Il s'agit de leurs donner une identité, une personnalité... De développer en eux la capacité de socialisation, d'établir des rapports pas seulement avec les enfants mais aussi avec d'autres adultes et connaître des réalités différentes ».

Ce modèle correspond assez bien aux orientations du programme concernant le rôle des agents éducatifs locaux. Néanmoins, 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, tant pour les activités explicitement pédagogiques que pour toutes sortes de collaborations : « Parfois il nous manque un peu d'aide, il nous faut demander un coup de main parmi nos connaissances... ». « 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 ».

Quelques responsables parlent aussi de leurs projets comme des « organisations communautaires » qui transcendent la simple intentionnalité pédagogique d'un centre préscolaire, en restant ouvertes à l'accueil des divers besoins des familles et au développement d'un ensemble d'activités et de possibilités qui sont hors du cadre habituel. C'est le cas, par exemple, de l'accueil des enfants qui n'ont pas l'âge officiel pour s'inscrire, de la réalisation des actions de collaboration avec l'environnement familial et communautaire proche, de l'organisation des ateliers en diverses matières, etc.

3.1.2 Approches et postures relationnelles et pédagogiques

Concernant la question du savoir-faire par rapport aux pratiques, on trouve souvent entre les responsables la valorisation d'une approche profondément intuitive du métier d'éducatrice, s'appuyant sur l'expérience acquise dans l'activité maternelle. On voit bien en même temps la reconnaissance d'un traitement très affectueux avec les enfants, même si ça déclenche quelques conséquences négatives : « Peut-être que parfois nous nous montrons trop câlines, et on a du mal à leur imposer des limites... Si nous avions étudié nous aurions peut-être une autre manière de penser, mais nous sommes de mamans, nous nous impliquons avec ça ».

La valorisation de ce savoir-faire s'exprime surtout dans le domaine socio-affectif du développement des enfants. L'approche intuitive est repérable également dans le développement d'activités et l'organisation d'espaces, en fonction de ce qu'elles perçoivent comme le plus important. Mais dans le domaine du développement cognitif, elles reconnaissent un manque de préparation didactique, par exemple sur les progressions pédagogiques à proposer aux enfants, et la nécessité de plus d'accompagnement à ce sujet : « Ce que nous avons toujours demandé [comme qualification], c'est de savoir par où il faut commencer, qu'est-ce qu'on a besoin de préparer d'abord chez l'enfant... Parce que nous pouvons leur enseigner tout ce qui nous passe par l'esprit, selon ce que nous voyons qu'ils ont besoin, comme chez nous ; mais peut-être qu'il y a des choses que nous faisons à l'inverse ; parfois on arrive à le deviner, mais nous ne savons pas toujours... Et il y a des gens experts qui sont censés savoir cela ». Il s'agit d'un point important puis qu'il relie la valorisation du savoir-faire domestique à la reconnaissance de la nécessité d'une expertise professionnelle.

Le rapport avec les mères participantes s'exprime, de la part des responsables, de la manière la plus égalitaire possible. Elles laissent même entrevoir que difficilement ça pourrait se passer autrement, vu leur propre manque de professionnalisation. La responsable qui a commencé comme monitrice pour ensuite se professionnaliser glisse à ce sujet une problématique très intéressante, suite à l'arrivée d'une jeune professionnelle qui remplace son ancienne collègue : « 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 dans une relation un peu plus éloignée avec moi ». En fait, le rapport dominant entre deux responsables dans un projet limite dans une certaine mesure une relation plus horizontale avec les parents.

3.2 Le cas des jardins d'enfants du Réseau CEC

Il s'agit de structures plus formelles que les projets PMI. En tant que jardins d'enfants certifiés comme tels, leur fonctionnement est sous la responsabilité de professionnelles du préscolaire, qui travaillent avec plusieurs groupes d'enfants, 80 en moyenne, âgés entre deux et six ans.

Un de ces jardins d'enfants est né en 2003 à partir de l'initiative d'une ONG locale dédiée au travail avec des familles et des enfants. Depuis l'origine il a eu des financements publics pour le fonctionnement. Pour les deux autres cas, il s'agit d'expériences assez semblables, apparues au début des années 90 issues du travail de groupes d'universitaires. Ces groupes, soit dans l'intérêt de travailler au service de communautés urbaines ayant un accès limité à des services fondamentaux, soit dans le cadre d'une expérience de rencontre attachée à l'Eglise Catholique, ont établi un contact de plus en plus proche avec les gens du secteur, ont structuré des projets de développement communautaire pour aboutir finalement à la création de services d'accueil préscolaire.

Au début, le travail est effectué dans des conditions assez précaires, mais bientôt ils profitent des réseaux et des ressources de différents types, de l'initiative des familles pour la réalisation de diverses activités d'autofinancement, des concours municipaux pour le financement de projets locaux. Après quelques années de travail, et avec l'appui de particuliers et d'entreprises, ils ont pu achever la construction des bâtiments, rendant possible le financement de l'Etat.

3.2.1 Participation et Communauté

Un des points communs à ces trois jardins d'enfants c'est l'engagement de mères des quartiers dans le travail pédagogique plus ou moins direct avec les enfants. Pour les structures les plus anciennes, ce processus s'est développé notamment avec les premières mères participantes, insérées dans des ateliers puis dans des formations plus intensives, acquérant pour certaines d'entre elles une qualification professionnelle. La majorité de l'équipe des éducatrices de ces jardins d'enfants a suivi ce parcours. Pour l'autre expérience, un travail un peu moins structurel vise l'incorporation progressive de mères qui, commençant par rester volontairement quelque temps pendant la semaine, finissent par s'intéresser et s'engager de plus en plus, développant ainsi un processus de « qualification informelle », « en discutant quelques sujets sur le chemin, en travaillant avec les enfants », puis après d'une façon plus formelle, dans des ateliers organisés au sein de la même structure. À l'heure actuelle, deux femmes de l'équipe proviennent de ces expériences.

Bien que cette démarche puisse être l'exemple le plus clair de participation parentale dans ces structures, elle n'est pas sa seule expression. Commune à tous ces jardins d'enfants il y a l'exigence de s'engager dans une forme de participation que l'on pourrait indiquer comme « périphérique », mais qui reste liée à une motivation plus profonde. Il s'agit d'un système de roulement pour collaborer avec le ménage des centres, conçu au début comme une alternative de collaboration cohérente avec le manque de ressources, mais maintenue par la suite comme une façon de se responsabiliser dans l'espace éducatif des enfants. Les parents eux-mêmes valorisent ce moment, en en parlant comme d'une possibilité « de se sentir chez soi, connaître les espaces, créer un cercle de confiance et de transparence ».

D'une façon plus ou moins planifiée, la présence libre et quotidienne des parents dans les centres est la bienvenue, elle leur permet de se familiariser avec le travail quotidien, pouvant parfois même collaborer directement dans quelques activités. On peut souligner le moment du repas, dans lequel les parents 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). Certaines de ces démarches répondent à des demandes de collaboration directes des professionnelles, d'autres sont issues de l'initiative des parents et elles s'articulent souvent dans des moments de rencontre informelle, comme l'entrée ou la sortie des enfants.

Moins souvent, la participation est étendue à la substitution éventuelle d'une professionnelle ou à la réalisation partagée d'activités pédagogiques. Cependant, quelques divergences émergent par rapport à cette situation : « J'envoie mon fils pour qu'il soit sous la surveillance des tantes³... Tu sais comment veiller sur tes enfants, par forcément sur des autres... Je n'ai jamais trop aimé cette idée là ». Quoi qu'il en soit, il est intéressant que tant parents qu'éducatrices font allusion à une certaine dynamique d'autorégulation dans les pratiques développées par les parents à des moments comme ceux-ci : repérer entre eux les plus doués pour un certain type de tâches, établir des limites spontanées envers quelques conduites (parler trop fort, interrompre, s'appropriier indûment des tâches), ou préférer s'arrêter s'ils perçoivent qu'ils ne dominent pas un certain outil ou matériel, en faisant appel aux éducatrices pour qu'elles s'en chargent, plus sur la base d'un accord implicite que suite à une instruction péremptoire de la part des professionnelles.

Quant au « style communautaire » de ces expériences, il est associé en première lieu au travail en réseau avec d'autres organisations et institutions liées à l'enfance et à l'intention d'ouvrir la structure à la rencontre locale, par la voie d'autres activités (comme des ateliers concernant différents sujets, principalement adressés aux femmes). D'autre part, les responsables soulignent leur volonté de lier le travail pédagogique avec les expériences significatives de l'environnement proche, en cherchant à les utiliser comme ressources éducatives. Ainsi notamment, quelques parents concourent parfois à présenter certains sujets aux enfants, en parlant par exemple de leurs propres métiers. Toutefois, la participation pédagogique des parents est conçu selon un schéma qui ne la limite pas à la présence dans l'établissement, mais qui essaye d'établir des espaces de rencontre quotidienne entre enfants, famille et communauté : « Le devoir pour l'enfant n'est pas « remplis cette page », mais « allons sur la place, découvrons quel type d'arbre nous y trouvons, à qui pouvons-nous demander »... Alors les enfants arrivent avec des informations qu'ils trouvent avec leurs parents, en valorisant en même temps la connaissance d'autres personnes ».

3.3 Richesses, limites et risques des processus participatifs

Pour les expériences analysées, il s'agit en général d'une valorisation de la participation parentale en relation avec la reconnaissance des potentialités éducatives de la « communauté », l'espace commun de vie, le groupe d'appartenance. La communauté est préalable au projet même, elle est ressource et lui donne du sens. S'articulent en divers cercles concentriques : le projet d'EAJE et la « communauté de pratiques » (Wenger, 2005) plus ou moins produite en elle, la communauté où il s'insère et qui constitue une ressource en particulier comme espace d'apprentissage, et entre les deux, différents réseaux de collaboration qui apparaissent comme des extensions de la tâche du centre vers d'autres activités conçues comme participant du même projet communautaire.

Or, tout processus participatif répond à une histoire unique, non exempte de complexités et de risques, mélange d'opportunités, capacités, intérêts, attentes. Ainsi paraissent le comprendre en général les responsables des structures visitées : il y en a tant de variantes de participation comme des enfants et des familles. Et ainsi par exemple, il se manifeste l'importance de respecter la diversité de manières de s'insérer et d'accompagner les processus des 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 (analphabétisme dans quelques cas).

³ Au Chili, dans le contexte de l'éducation préscolaire en général, il existe la coutume d'appeler « tías » (tantes) les éducatrices.

L'observation du processus de négociation des exigences de participation auprès des parents nous montre qu'ils peuvent se produire des dynamiques non souhaitées d'exclusion et de protestation. La contrainte à participer peut être ressentie comme plus forte qu'elle n'est véritablement par des parents qui doivent faire des efforts importants pour cela ; d'autant qu'une faible participation de certains d'entre eux peut être ressentie comme injuste de la part des plus engagés.

L'option d'effectuer un travail ouvert à la participation des parents multiplie aussi les moments de critique et de mise en question ; ouvrir le travail pédagogique de l'équipe au regard quotidien des parents force à se maintenir dans une position de permanente justification et explication qui peut s'avérer fatigante dans l'immédiat, mais qui selon une des directrices, « 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 ».

3.4 « Affectivité », sociabilité et participation

Il est difficile de comprendre les valorisations de la participation sans prendre compte l'établissement de certaines particulières conditions de sociabilité. À partir d'un discours qui souligne des éléments comme « le traitement affectueux des tantes » et l'« atmosphère familiale », jusqu'à un récit plus élaborée sur « la qualité des relations humaines » et « l'importance du respect », il paraît qu'une condition de possibilité pour la participation c'est que l'expérience soit perçue comme un lieu ouvert à la rencontre et le partage de la vie quotidienne, à la discussion des problèmes personnels, à l'« accompagnement » ; comme une espace dont ils peuvent apparaître à son tour une multiplicité de contacts et de relations informelles et de coopération.

Parmi les composants de cette « atmosphère », est soulignée la perception dont les éducatrices ou responsables se situent dans une relation assez horizontale envers les parents, d'autant plus qu'elles partagent une réalité commune, qu'elles appartiennent à la même communauté. Pour les parents, cette situation n'est pas seulement *favorable* à l'établissement des relations « affectueuses, accueillantes, humaines » ; les deux choses sont rapportées presque comme de *synonymes*. Mais à la fois, toujours dans la valorisation de l'« horizontalité », ils explicitent des différences quant aux compétences éducatives de chaque groupe. Il semblerait donc qu'il s'agit d'une valorisation de l'*autorité* inhérente au métier d'éducatrices, tout en valorisant en même temps qu'il ne soit pas exercé à partir d'une *position autoritaire*.

3.5 Le problème de la « normalisation » face au respect des diversités familiales

Dans le discours des responsables des jardins d'enfants, la considération et la valorisation explicite de la famille comme premier milieu éducatif de l'enfant au rôle primordial, accompagne et justifie la logique participative développée. La question de la participation est liée à une conception des institutions préscolaires comme des agents au service de ce rôle ; on perçoit une volonté de prendre en compte la sensibilité familiale, la nécessité d'adéquation, de connaissance mutuelle préalable, de génération de confiance. Les remarques des parents semblent d'ailleurs valoriser cette posture par exemple dans l'accompagnement et la « disposition à l'écoute » de la part des professionnelles pendant les premiers moments d'adaptation des enfants, ainsi qu'au vu de la possibilité de rester avec eux, dans une dynamique de progressive construction d'accords : « La tante m'a dit, Parles-en avec lui, quand est-ce qu'il va être prêt pour que tu le laisses seul ».

Tout cela ne veut pas dire qu'on laisse de côté les références constantes au caractère problématique des réalités avec lesquelles on travaille, ni qu'on renonce à une intentionnalité de changement en ce qui concerne diverses dynamiques familiales. Il ne s'agit pas d'une affaire banale, puisqu'en principe il pourrait faire penser à l'articulation entre un discours sur la participation et la volonté de transformer les pratiques parentales à partir d'une vérité détenue par les professionnelles, c'est-à-dire la participation comme ruse pour influencer. Une méfiance peut-être implicite des professionnelles vis-à-vis des pratiques domestiques considérées comme

exemptes de potentiel éducatif, qui pourrait limiter l'ouverture vers la participation ou lui substituer un modèle d'« assistance aux familles ».

Or, les cas des jardins d'enfants communautaires analysés semblent relever d'une logique participative importante et proposer des opportunités diverses pour les parents (des *affordances* diverses), plutôt qu'un simple dispositif informatif ou « normalisateur ». Peut-être, la différence centrale par rapport à d'autres type d'expériences repose sur une première position d'*écoute* de la part des éducatrices, pour ensuite échanger des points de vue sur les règles éducatives recommandables, dans un cadre de respect à la diversité et d'un processus continu de mise en question des propres préjugés et de « redécouverte » de certaines réalités : « Par exemple, le cas des enfants qui avaient beaucoup de soucis, violents, le père en prison... À un moment donné, la maman a commencé une relation amoureuse avec une autre femme, et pour les enfants ça a été un changement bien positif, au moins dans ses nécessités de base... Donc c'est vrai, tu essaye 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 que tu restes plus ouverte ».

3.6 *Quels apprentissages ?*

Tenant compte encore une fois des différentes intensités du discours, la référence à des apprentissages traverse le récit des participants aux expériences. Certes, la question fondamentale de « l'éducation des enfants » constitue la première dimension évoquée quand les parents explicitent leurs processus de transformation et d'apprentissage. Les routines, les limites, l'autonomie, le respect aux autres, la résolution non violente des conflits, y sont mentionnés à plusieurs reprises comme des éléments par rapport auxquels ils ont du y faire eux aussi un apprentissage, modifier quelques pratiques domestiques, tenir compte des aspects auxquels ils n'avaient « pas trop réfléchi » auparavant.

Il y a aussi une référence aux nouvelles possibilités de développement et de réalisation personnelle différentes à ceux de l'espace domestique. Dans ce sens, « ce qu'on a trouvé » c'est aussi « ce qu'on a appris » : une nouvelle possibilité d'être, d'agir, de comprendre le monde, en contact avec les autres. 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 habilités, il relève surtout -notamment dans le cas des mères engagées aux projets PMI- d'une transformation personnelle, d'une modification de la perception de soi qui encourage à son tour la volonté de dépassement personnel.

Dans quelques cas, on peut également noter l'importance de la composante identitaire, de l'appartenance, de l'engagement dans une entreprise commune, de la construction d'une histoire partagée. Le processus de mise en place, gestion et transformation permanente des expériences a été aussi un motif d'apprentissage partagé continu, en rapport avec la composition changeante des participants, qui oblige constamment à modifier, à adapter, à remettre en question : « 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... Parfois eux-mêmes nous guident ».

Dans un des jardins d'enfants, la directrice souligne en outre la nécessité cruciale d'accompagner les processus de formation et transformation à l'intérieur de l'équipe comme facteur qui renforce et facilite l'expression de logiques participatives et communautaires. Les mêmes professionnelles soulignent ensuite dans l'entretien : « La participation des parents... Est aussi rendue possible... À partir de notre propre processus de transformation... Se libérer de préjugés pour pouvoir accompagner ».

3.6.1 *Des apprentissages politiques... ?*

Parmi les différents types d'« apprentissages informels » qu'on pourrait repérer, on s'intéresse particulièrement à ceux qui ont un caractère politique ; dans un sens vaste et souple, le développement de compétences et d'attitudes qui favorisent l'établissement de relations avec les

autres, la recherche d'accords, la prise de décisions. L'hypothèse est que les caractéristiques particulières d'expériences chiliennes participatives étudiées peuvent être considérées comme des instances d'« apprentissage citoyen », tout comme dans le cas d'expériences traditionnellement plus associées à la démocratie locale (Schugurensky, 2007). Au-delà de l'objectif explicite lié à l'éducation et l'accueil des enfants, le fait de prendre part aux décisions, d'être en relation non seulement avec d'autres adultes mais aussi avec d'autres organisations et instances locales, de s'engager dans la vie du quartier, de s'insérer dans un espace de sociabilité, transformerait ces expériences en des instances de participation qui renforceraient entre leurs membres le développement de dispositions démocratiques, de citoyenneté. C'est l'idée que la participation parentale dans les structures de la petite enfance peut transformer cet espace où l'apprentissage ne concerne pas que l'éducation de l'enfant, mais également d'autres dimensions de la vie sociale.

Les expériences analysées montrent bien la présence d'une logique participative favorable au développement de compétences sociales (capacité d'écouter, de respecter les autres, d'être emphatique), de processus de collaboration mutuelle, de travail en équipe, d'établissement d'alliances et de relations de confiance. On repère dans les équipes éducatives une orientation vers la prise de décisions partagée, sans des impositions autoritaires, en ce qui concerne une diversité de sujets, tant pédagogiques comme de gestion ; ce qui est assumé de manière explicite, à son tour, comme favorable au développement d'apprentissages partagés.

La promotion de la participation parentale renvoie également à une conception des institutions éducatives comme des espaces de formation civique : « La famille a le droit et le devoir de prendre part au processus de développement et d'apprentissage de son enfant... En convainquant de ceci la famille, tu lui fais prendre conscience afin qu'elle puisse ensuite revendiquer ses droits au sein du système éducatif ». Tout ce qui précède rend compte d'une orientation distinctive dans ce type d'établissements : au-delà de la seule intentionnalité technique, pédagogique, l'intentionnalité éthique et politique de produire une réflexion et une pratique autour des manières de vivre en communauté et de *faire éducation* : « Ce jardin est... Un lieu de transformation pour les adultes aussi ». « Nous essayons de vivre des valeurs comme la générosité, le compromis... Ce que nous rêvons qu'il se produise au niveau social, nous commençons en essayant de le faire nous-mêmes ».

4. Références bibliographiques

- Billett, S. (2004). Working participatory practices: conceptualising workplaces as learning environments. *Journal of Workplace Learning*, 16(5-6), 312-324.
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation. In G. Brougère & A.L. Ulmann (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 267-278). Paris : PUF.
- Brougère G. & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. *Revue Française de Pédagogie*, 158, 117-160.
- Dahlberg G. & Moss, P. (2007). Au-delà de la qualité, vers l'éthique et la politique en matière d'éducation préscolaire. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Coord.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants*, (pp. 53-76). Bruxelles : Peter Lang.
- JUNJI [Junta Nacional de Jardines Infantiles, Ministerio de Educación] (2008). Guía para la Construcción de Proyectos PMI. Santiago : JUNJI.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- 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 & A.L. Ulmann (Dir.), *Apprendre de la vie quotidienne* (pp. 207-219). Paris : PUF.
- Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique. Apprentissage, sens et identité*. Tr. fr. Sainte Foy : les Presses de l'Université Laval.