



Plus de chances dès l'enfance

*Co-éducation : les partenariats avec les parents,
leur réseau social et d'autres professionnels*

*Rapport de la quatrième journée de dialogue
entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation*

Plus de chances dès l'enfance

*Co-éducation : les partenariats avec les parents,
leur réseau social et d'autres professionnels*

*Rapport de la quatrième journée de dialogue
entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation*

COLOPHON

Plus de chances dès l'enfance

Co-éducation : les partenariats avec les parents, leur réseau social et d'autres professionnels

Deze publicatie bestaat ook in het Nederlands onder de titel :

Kleine kinderen, grote kansen

In partnerschap met ouders, hun sociaal netwerk en andere professionals

Une édition de la Fondation Roi Baudouin,
rue Brederode 21 à 1000 Bruxelles

AUTEURS

Bruno Humbeeck, Université de Mons

Kristel Driessens, Expertisecentrum Krachtgericht Sociaal Werk, Karel de Grote Hogeschool

Michel Teller

Patrick De Rynck

Maki Park, Migration Policy Institute

Ankie Vandekerckhove, Vakgroep Sociale Agogiek, Universiteit Gent

COORDINATION

POUR LA

FONDATION ROI BAUDOUIIN

Françoise Pissart, directrice

Pascale Taminiaux, responsable de projet

Nathalie Troupée, assistante

CONCEPTION GRAPHIQUE

PuPiL

MISE EN PAGE

Tilt Factory

PRINT ON DEMAND

Manufast-ABP asbl, une entreprise de travail adapté

Cette publication peut être téléchargée gratuitement sur notre site
www.kbs-frb.be

Une version imprimée de cette publication électronique peut être commandée (gratuitement) sur notre site www.kbs-frb.be, par e-mail à l'adresse publi@kbs-frb.be ou auprès de notre centre de contact, tél. + 32-70-233 728, fax + 32-70-233-727

Dépôt légal

D/2848/2014/15

ISBN

978-287212-728-3

EAN

9782872127283

N° DE COMMANDE

3226

mai 2014

Avec le soutien de la Loterie Nationale

AVANT-PROPOS

La pauvreté des enfants s'accroît. Le taux de risque de pauvreté est de 18.5% pour la tranche 0-15 ans, mais il y a de fortes variations entre les régions. Le taux de risque de pauvreté des 0-15 ans en Région de Bruxelles-Capitale est estimé à environ 40%, et à 10.3% en Région flamande ; un Wallon pauvre sur trois est un enfant.¹

La diversité, l'exclusion sociale et la précarité sont des défis auxquels sont confrontés les professionnels de la petite enfance. Il est crucial d'avoir une offre de services qui prend en compte ces thématiques complexes car les premières années de la vie sont cruciales pour le développement de l'enfant. En tant que professionnel du secteur de l'accompagnement autour de la naissance, de l'accueil de la petite enfance ou de l'enseignement, vous recherchez avant tout des réponses concrètes et des pistes de solution.

La Fondation Roi Baudouin s'est lancée dans un ambitieux programme d'action intitulé 'plus de chances dès l'enfance'. Notre programme met surtout l'accent sur la nécessité d'une offre de services d'éducation et d'accueil des jeunes enfants qui soit inclusive et de qualité. Cela signifie qu'il faut tenir compte des besoins spécifiques des familles précarisées, se mettre à l'écoute des enfants et de leurs parents et être attentif aux questions de pauvreté dans la formation des professionnels.

Mais il n'y a pas de formules magiques pour organiser les services d'accueil et d'éducation de la petite enfance, c'est une recherche perpétuelle. Nous savons que vous êtes nombreux à faire face à ces défis, à vous poser des questions, à mettre en place des actions spécifiques. C'est pourquoi la Fondation a organisé une série de quatre journées de dialogue à votre attention. L'objectif de ces journées était d'échanger des expériences entre différents secteurs de l'enfance et de l'éducation et de stimuler les rencontres entre les acteurs des trois Communautés de Belgique.

¹ Pour plus de chiffres, voir notre 'zoom' sur la pauvreté des enfants ainsi que notre 'Champs de Vision' n°94, Fondation Roi Baudouin

Elles avaient pour thèmes :

- Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants (18/10/2013)
- Valoriser et développer toutes les compétences langagières des jeunes enfants (29/11/2013)
- Former et accompagner les professionnels (24/1/2014)
- Co-éducation : les partenariats avec les parents, leur réseau social et d'autres professionnels (21/2/2014)

Nous avons rassemblé les contenus de ces journées dans une série de quatre publications. Nous vous invitons également à consulter notre site internet www.kbs-frb.be **où vous trouverez ces documents ainsi que des vidéos avec les messages clés de chacune des journées.**

À côté de ces journées, la Fondation organise également des échanges entre experts et décideurs politiques européens et américains. Via le lien www.inclusive-early-years.org, vous pourrez accéder à l'ensemble des documents et des vidéos de ces échanges.

Nous espérons que ces expériences vous inspireront dans vos travaux.

TABLE DES MATIÈRES

COLOPHON	4
AVANT-PROPOS	5
TABLE DES MATIÈRES	7
INTRODUCTION	9
1. DE L'IDÉE DE CO-ÉDUCATION À LA MISE EN PLACE D'UNE 'CRÈCHE/ÉCOLE INCLUSIVE'	11
2. AIDE AUX ENFANTS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS EN PARTENARIAT AVEC LES PARENTS, LEUR RÉSEAU SOCIAL ET D'AUTRES PROFESSIONNELS	23
2.1. L'empowerment exige une participation et un partenariat	23
2.2. L'empowerment signifie un glissement vers un partenariat et une focalisation explicite sur les forces dans une relation d'aide	24
2.3. L'empowerment exige aussi de faire appel aux forces de la communauté: famille, voisins, bénévoles du quartier, services de quartier	29
2.4. L'empowerment nécessite aussi une collaboration et la création d'un réseau avec des professionnels d'autres services	33
2.5. Conclusion	34
2.6. Bibliographie	35
3. PRÉSENTATION DE TROIS INITIATIVES	37
3.1. Le Galion, Péruwelz	37
3.2. Domo vzw, Louvain	39
3.3. Haute École Artevelde, Gand	41
4. ENGAGEMENT PARENTAL ET FAMILIAL DANS LA PETITE ENFANCE: À LA RENCONTRE DES FAMILLES MIGRANTES ET À FAIBLE REVENU	43
Rapport de synthèse du Transatlantic Forum on Inclusive Early Years	

INTRODUCTION

La quatrième journée avait pour thème : Co-éducation : les partenariats avec les parents, leur réseau social et d'autres professionnels.

On ne lutte pas seul contre la pauvreté des enfants. Le travail en réseau est crucial car seule une approche globale et coordonnée produit des résultats. Il est important de mettre l'enfant, ses parents et leur réseau social au centre de la recherche de solutions, et de prêter attention au rôle de l'école, aux points forts et aux pièges des partenariats, et aux conditions nécessaires pour des partenariats compétents et efficaces.

Quel est le vécu des parents et quelles sont leurs attentes à l'égard des services ?

Comment peut-on impliquer et renforcer le réseau informel ?

Comment les professionnels peuvent-ils interagir pour renforcer les parents dans leur rôle de parent tout en respectant les intérêts de l'enfant ?

Quels types de partenariats faut-il développer afin d'offrir le soutien souhaité par les parents ?

Les exposés introductifs ont été donnés par Bruno Humbeek (Université de Mons) et Kristel Driessens (Expertisecentrum Krachtgericht Sociaal Werk, Karel de Grote Hogeschool).

Vous découvrirez ensuite des exemples de pratiques innovantes, comme les partenariats mis en place par Le Galion à Pêrulwez, le lien de confiance entre les familles précarisées et les volontaires de DOMO à Louvain, et le projet d'accompagnement de familles précarisées et immigrées pour les futures sages-femmes, mis en place par la Haute École Artevelde à Gand.

1. DE L'IDÉE DE CO-ÉDUCATION À LA MISE EN PLACE D'UNE 'CRÈCHE/ÉCOLE INCLUSIVE'

Bruno Humbeeck,
Université de Mons

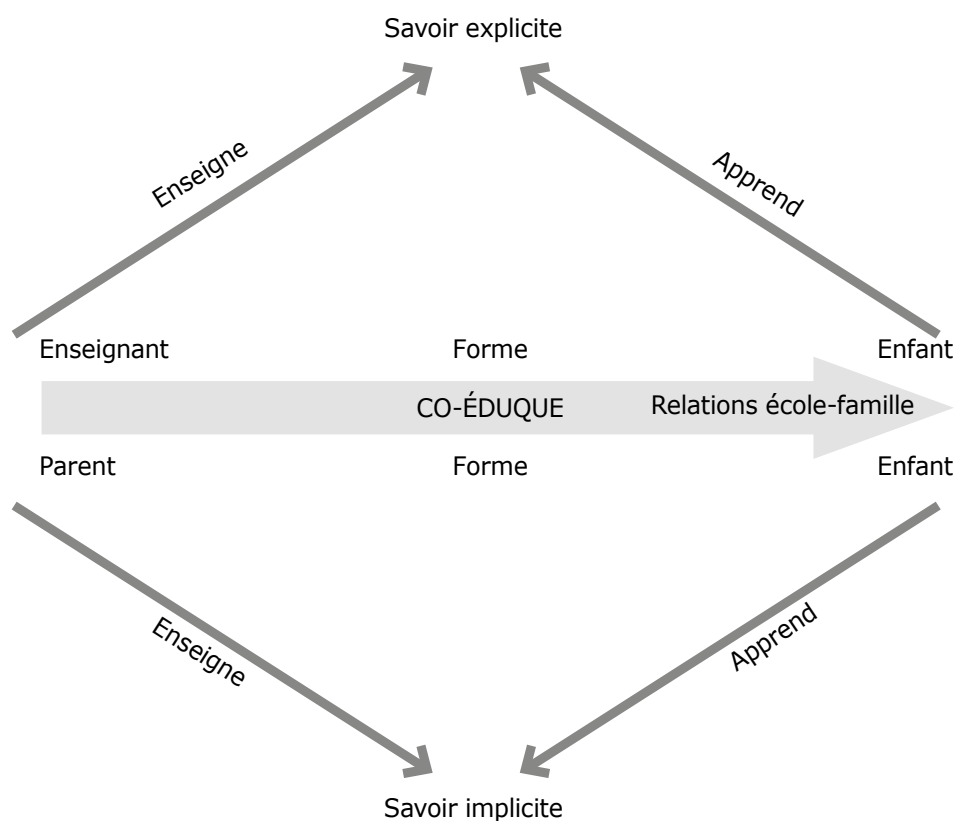
L'idée de s'engager dans un processus de co-éducation suppose de s'appuyer sur une définition stricte du concept de co-éducation qui permet d'en baliser précisément l'acceptation. La notion de co-éducation désigne en réalité un espace intermédiaire à partir duquel l'école et la famille replacent l'enfant au centre du processus d'apprentissage et deviennent de véritables partenaires éducatifs, à la fois complémentaires et différents, au sein d'une communauté éducative qui donne sens à leurs pratiques.

Le concept de co-éducation **désigne ainsi l'aptitude d'au moins deux personnes ou institutions à articuler leurs moyens, leurs compétences et leurs intentions pour participer ensemble à l'éducation d'une ou de plusieurs autres personnes vis-à-vis desquelles elles souhaitent être investies de ce rôle et par rapport auxquelles elles entendent remplir cette fonction dans un rapport institutionnellement légitimé.**

Ainsi envisagée, la co-éducation ne s'improvise pas. Elle ne se décrète pas non plus. C'est au contraire un processus complexe qui impose un véritable travail préalable sur les représentations que chacun se fait de lui-même et de l'autre. Dans le même ordre d'idée, de nombreux travaux montrent que, lorsqu'elle est imposée de façon contraignante, elle soulève inévitablement de fortes résistances qui en annulent aussitôt les éventuels effets positifs. L'action de co-éduquer ne peut donc, le plus souvent, qu'être proposée, d'autant plus quand elle met en jeu chacun dans ses composantes identitaires les plus fondamentales.

Nous avons ainsi pu montrer ailleurs comment les pratiques parentales de **co-enseignement** ou de **co-gestion** de l'espace scolaire pouvaient par exemple déboucher sur des conflits intenses et sur des attitudes ouvertes de défiance entre les protagonistes. Dans le même ordre d'idée, des tensions similaires sont perceptibles chaque fois que les enseignants donnent le sentiment d'évaluer les pratiques usuelles des familles ou de s'immiscer symboliquement dans l'espace intime familial. Les relations école-famille apparaissent dès lors mises à mal chaque fois qu'il est question d'enseigner ensemble ou de gérer un espace commun.

Par contre, nous étions également parvenus dans ce même travail à mettre en évidence, en inversant le **double triangle pédagogique** de J. Houssaye, une frange commune au sein de laquelle parents et enseignants étaient davantage en mesure d'accorder leurs points de vue pour mettre l'enfant au cœur du processus d'apprentissage et l'éduquer ensemble en se fixant les mêmes finalités. Cette zone intermédiaire d'expérience au sein de laquelle l'enseignant et le parent se mettent en situation de co-éduquer se constitue effectivement chaque fois que l'un et l'autre prennent exclusivement en considération les besoins fondamentaux du développement de l'enfant, tout en préservant les savoirs respectifs (implicites ou explicites) et les champs d'enseignement (la famille et l'école) de chacun.



Co-éducation école/famille

Ce schéma de co-éducation définit le champ d'expression du processus en même temps qu'il en fixe les règles. Dans l'entre-deux transitionnel qu'ils forment ensemble, l'école et la famille ne se préoccupent en effet que d'éduquer l'enfant en se fixant un seul et même objectif, celui de participer à son épanouissement psychosocial. C'est pour cela, par ailleurs, que la **communication partenariale parent-enseignant** semble souvent mieux engagée quand elle se centre exclusivement sur le vécu de l'enfant. C'est comme cela notamment qu'elle évitera le plus probablement les trois écueils auxquels elle se heurte le plus souvent quand elle est mal régulée ou que ses objectifs sont définis de manière trop floue : le co-enseignement, la co-gestion des espaces pédagogiques et la tendance de l'école à prescrire au sein des familles ses propres normes éducatives.

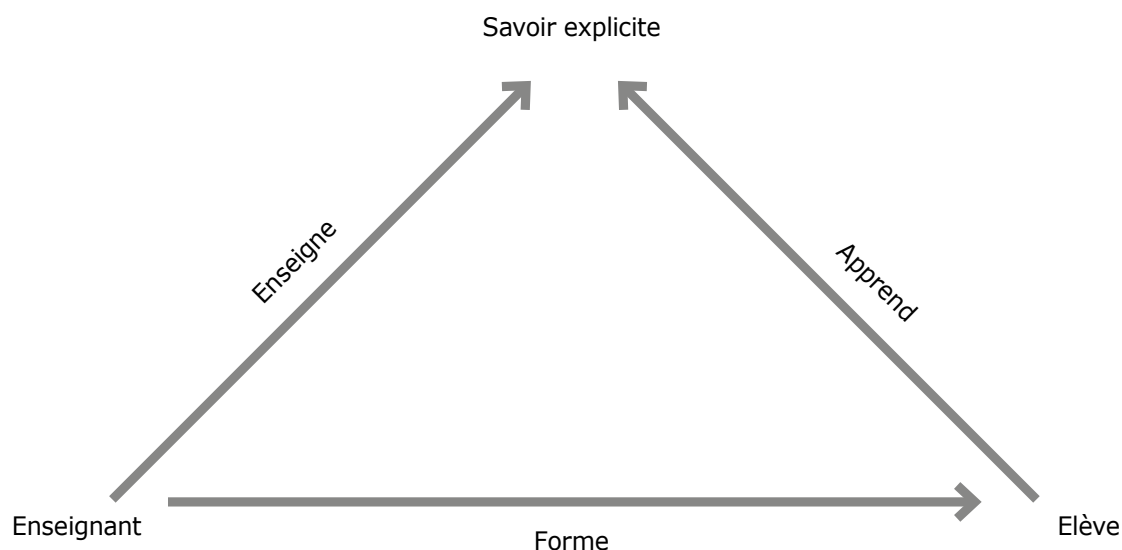
La définition opérationnelle que nous proposons du concept de co-éducation nous a ainsi permis d'en baliser précisément le champ d'application. Ce faisant, elle a alors rendu possible l'idée d'en déterminer rigoureusement les **règles de fonctionnement**. Ces modalités fonctionnelles constituent incontestablement de précieux garde-fous pour éviter que la relation parent-enseignant ne parte à la dérive en perdant de vue ses objectifs. Elles ne peuvent cependant en aucun cas préjuger de la manière dont les deux protagonistes de la relation envisagent la menace que constitue pour chacun d'eux, sur le plan identitaire, le fait de s'engager dans une telle relation partenariale.

Oser l'entre-deux, risquer le partenariat, s'engager dans un processus de collaboration, c'est, en effet, aussi, implicitement, accepter l'idée du conflit et envisager l'opportunité du contrat. Dans cette forme d'interaction, l'identité personnelle ne peut paradoxalement être préservée que dans la mesure où l'altérité de chacun est fondamentalement respectée. La relation complexe qui se noue à l'intérieur d'un tel partenariat, fondé à la fois sur le sentiment d'une identité commune et sur la perception d'une altérité préservée, répond ainsi à des exigences ontologiques dont il paraît essentiel de décrypter ici les principaux enjeux philosophiques.

Dans cette optique, nous nous sommes appuyés sur les trois perspectives majeures qui permettent d'inscrire la rencontre interpersonnelle dans la vision utopique dont il est question ici. À travers elle, les notions de conflit et de contrat se constituent en effet comme les véritables socles de cet art d'agir ensemble sans lequel l'idée de constituer une véritable communauté éducative demeurerait inévitablement lettre morte. C'est en cela que le détour théorique que proposent les philosophies de Hegel, de Sartre et d'Habermas pour analyser les composantes essentielles de la dimension identitaire du rapport parent-enseignant prend ici toute son importance.

C'est pour cela qu'il sera toujours essentiel de définir précisément ce que sous-tend la fonction enseignante dès lors qu'il est question pour celle-ci de s'engager dans les voies de la co-éducation en établissant un partenariat avec les parents et ce, nous le verrons, dès la maternelle.

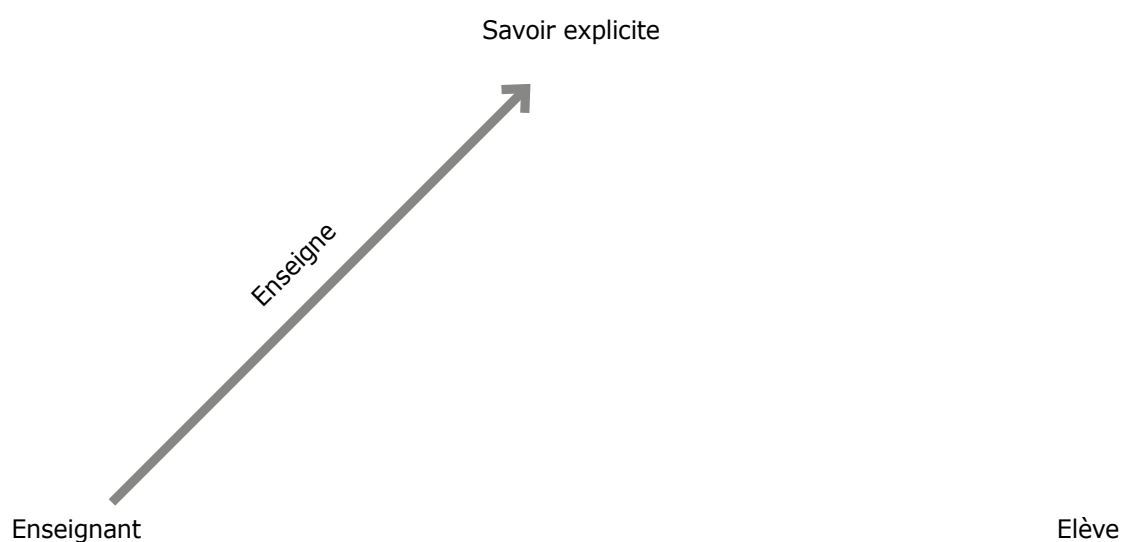
La fonction enseignante : enseigner, apprendre ou former ?



Le « triangle pédagogique d'Houssaye » nous est apparu particulièrement pertinent pour représenter schématiquement la relation éducative en milieu scolaire. Ainsi, lorsqu'il centre son activité de manière exclusive sur le sommet du triangle, le savoir explicite (français, calcul, science), l'enseignant se contente-t-il le plus souvent d'enseigner, de transmettre un corpus de connaissances à un enfant qui est amené à l'intégrer. Dans ce paradigme, l'enfant est souvent réduit à sa dimension d'apprenant. Lorsqu'il met par contre l'enfant au centre de la conduite éducative, l'enseignant se fait nécessairement formateur. L'enfant devient alors un sujet en formation et l'acquisition des connaissances devient pour lui un argument de développement.

La représentation schématique que propose Houssaye permet ainsi à l'enseignant de se situer dans le paradigme pédagogique qu'il tend à actualiser dans le cadre de sa classe. Elle suppose également d'attirer systématiquement l'attention du professionnel de l'éducation sur le terme du triangle qui est le moins pris en compte dans la démarche spécifique d'enseignement, d'apprentissage ou de formation dont il est précisément exclu.

En effet, dans un tel triangle pédagogique, quand deux des termes existent de façon privilégiée et se constituent donc l'un et l'autre comme sujets, il faut que le troisième accepte de faire le mort. S'il refuse cette place, autrement dit s'il refuse que les deux autres se reconnaissent réciproquement comme objets de leurs désirs et par là s'instituent comme sujets au regard du tiers exclu, il ne lui reste qu'à faire le fou, c'est-à-dire à nier sa négation par un discours, par un refus, par une contestation, par une « démence ».



Ainsi, lorsque dans la perspective pédagogique traditionnelle, à la fois magistrocentriste, atomistique (disciplines juxtaposées) et pressive (pousse à l'effort), l'action d'enseigner prend le pas sur le souci de former ou lorsqu'elle tient insuffisamment compte de la volonté d'apprendre de l'enfant, elle conduit l'élève à faire le mort (ne pas écouter) ou à se comporter en fou (adopter des conduites déviantes).

Fixé avant tout sur les contenus (les savoirs à transmettre) et sur les objectifs essentiels qui définissent sa pédagogie (la conformité au programme, l'obtention de l'obéissance, la réussite aux examens), « l'enseignant stricto sensu », c'est-à-dire celui qui réduit son activité à l'acte d'enseigner, prend le risque d'oublier « l'élève en tant que tel pour, finalement, se centrer sur lui-même, ses problèmes, ses difficultés, son anxiété latente jusqu'à parfois renoncer à l'ambition de jouer un véritable rôle éducatif » (Houssaye)...

Dans un tel contexte, l'enfant, l'élève, est parfois oublié. C'est le cas chaque fois que la connaissance, devenue étrangère à lui, le met à distance de la relation pédagogique. L'enseignant lui-même, lorsqu'il n'a pas à sa disposition d'autres stratégies pédagogiques, court le risque de s'y perdre. Citons à cet endroit l'exemple de cet enseignant, menacé de burn-out, qui se condamnait à réciter à une classe profondément indifférente le contenu d'un cours de français qu'ostensiblement personne n'écoutait... « Je fonctionne. Je suis payé pour enseigner, alors j'enseigne... Je parle dans le vide, mais personne ne peut me reprocher de ne pas donner mon cours... » Voilà en substance le discours derrière lequel cet enseignant désespéré se réfugiait pour s'enfoncer encore davantage par sa stratégie insensée dans une pédagogie de l'absurde...

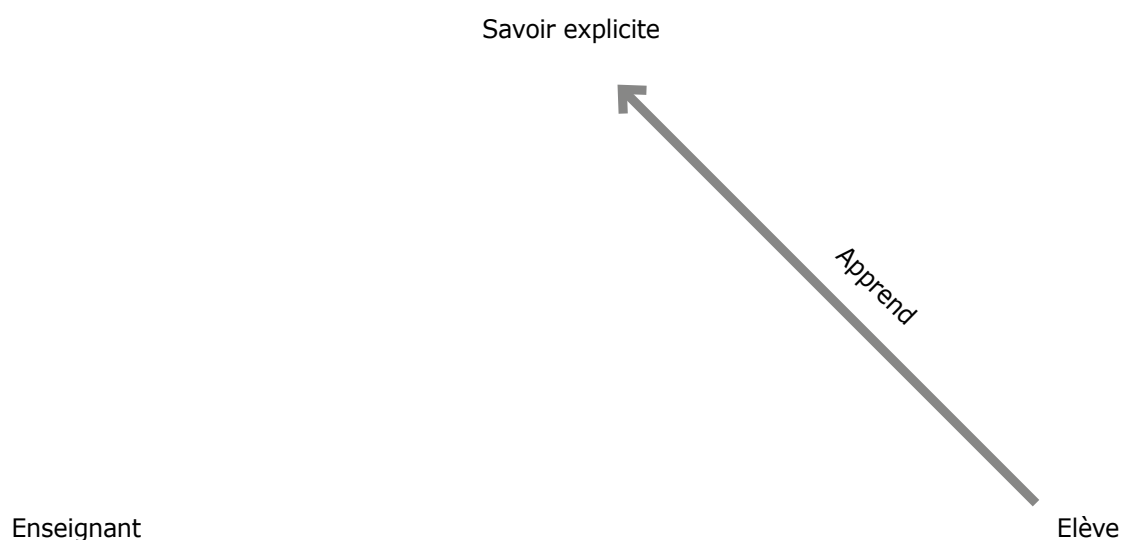
Indiscutablement, ce processus d'enseignement exclusivement centré sur la transmission des savoirs donne une coloration particulière aux rencontres parentales dont elles tendent par ailleurs généralement à atténuer considérablement la portée.

Dans ce contexte, la notion de programme, de contenu, de connaissances à acquérir offre effectivement tant aux parents qu'aux enseignants l'occasion de recourir à autant de faux-fuyants chaque fois qu'ils veulent éviter de s'impliquer dans le dialogue. En se réfugiant derrière les savoirs à transmettre, chacun trouve ainsi l'occasion d'opérer dès qu'il est question de l'enfant ou de lui-même, un repli stratégique et d'éviter ainsi la mise en question de l'acte éducatif ou la remise en cause du comportement d'apprentissage de l'enfant.

Les circonstances de ce jeu ne sont toutefois pas semblables. Les enseignants, en s'identifiant au savoir dont ils tirent leur statut, tiennent les parents à distance en avançant constamment les programmes à respecter et les connaissances à acquérir. Les parents, dans le cas en particulier où le maître semblerait sortir du schéma traditionnel, tentent d'agir sur l'enseignant en rappelant que l'avenir des enfants passe par la soumission à un certain savoir, et plus particulièrement par la mise en œuvre d'un certain mode de transmission des connaissances.

En outre, l'enseignant dans la pédagogie traditionnelle tend parfois, selon Houssaye, à refuser les intermédiaires entre lui-même et les connaissances à acquérir (experts, livres, films, télévision, etc.) pour préserver son statut de dépositaire du savoir. Il manifeste alors une tendance, souvent peu consciente, à disqualifier ou négliger les savoirs implicites transmis au sein de la famille. Dans le même ordre d'idée, lorsque les parents en viennent à interroger le contenu des programmes et les méthodes didactiques, ils s'égarerent alors dans une remise en question peu productive des manières d'enseigner qui prend en référence les modalités d'acquisition des savoirs qu'ils ont eux-mêmes éprouvées quand ils étaient élèves.

Ainsi, même lorsqu'ils prennent le temps de s'écouter, parents et enseignants entretiennent, lorsque la fonction enseignante se réduit à la transmission des savoirs, un véritable dialogue de sourds. En prenant le savoir pour cible, ils se condamnent le plus souvent à ne pas s'entendre, cherchant avant tout par leur activité de communication à obtenir des assurances formelles qui justifient l'emménagement immédiat de connaissances explicites ou l'acquisition immédiate d'automatismes cognitifs qui faciliteraient leur apprentissage par l'enfant.



Lorsque le paradigme pédagogique privilégie le côté du triangle qui lie l'enfant au savoir ou, pour le dire autrement, lorsque le modèle pédagogique centre l'attention sur le processus d'apprentissage mis en œuvre par l'enfant, c'est l'enseignant qui se condamne à faire le mort (pédagogie non-directive) ou, plus rarement il est vrai, en est réduit à faire le fou. Passant du « teaching » au « learning », l'activité enseignante tend alors en effet à valoriser les situations d'apprentissage, à surévaluer le rôle du matériel didactique et à favoriser l'évaluation formative, car la performance des élèves devient première par rapport à la performance du professeur.

« Facilitateur d'apprentissage », l'enseignant limite dans ce cadre volontairement son rôle à impliquer l'élève dans sa tâche avec tout ce qu'il est, de le mettre en état de marche. Artisan de sa propre production, l'élève suit ainsi son propre rythme et progresse selon ses capacités et son emploi du temps. L'effort pédagogique, à proprement parler, va consister à retrouver, réactiver et rendre disponibles pour l'enfant des cadres cognitifs qui rendent possible l'apprentissage. L'objectif que doit se proposer le pédagogue porte alors davantage sur un état final défini de l'élève que sur les modalités de présentation de la matière.

Cette tendance à focaliser l'attention pédagogique sur le lien qui unit l'enfant au savoir va se manifester avec d'autant plus d'acuité quand les médias éducatifs supposent de la part de l'apprenant une démarche d'appropriation individuelle (Internet, outils numériques, etc...).

La difficulté de l'enseignant, dans un tel paradigme, consiste à préserver son statut en continuant à jouer un rôle effectif dans l'apprentissage et en légitimant l'aspect stimulant et facilitant de sa fonction. C'est par ailleurs, rappelons-le, d'après Houssaye, le rôle capital que le tiers exclu est amené à jouer dans chaque situation pédagogique : le troisième terme sert de rappel des contraintes et, lorsqu'il fait le mort ou se conduit en fou, force à interroger les limites du processus pédagogique...

Ainsi, la pédagogie non-directive suppose-t-elle que l'enseignant manifeste d'autant plus sa présence chaque fois qu'il occupe une position de retrait par rapport aux procédures d'apprentissage. Il est en effet amené alors à jouer auprès des élèves mis en situation d'acquérir les connaissances par eux-mêmes un rôle à la fois contenant et rassurant. Le pédagogue soucieux de laisser l'enfant s'approprier le savoir à travers un cheminement personnel doit dès lors, s'il entend maintenir son efficacité, affirmer de manière continue sa disponibilité structurante et stimulante tout en se posant comme une source de renforcement suffisamment accessible... À défaut, il sera vite réduit à une fonction de poids mort ou passera dans l'environnement scolaire pour un véritable fou...

Dans un tel paradigme, les relations école-famille vont par ailleurs rapidement devenir un lieu chargé d'angoisse dans lequel le rôle, la fonction et le statut de l'enseignant vont en permanence être interpellés par le parent. « À quoi sert-t-il cet enseignant qui n'enseigne pas ? », « Combien de temps pour un apprentissage ? » « Et si l'apprentissage ne se réalise jamais ? Que faire si mon enfant n'apprend pas ? », « Les enfants ne peuvent quand même pas être livrés à eux-mêmes. On ne peut tout de même pas payer un enseignant à ne rien faire ... », etc. etc... Ce questionnement incessant montre à quel point, dans un tel contexte, l'enseignant, soucieux de laisser l'apprentissage se réaliser naturellement, ne devra pas seulement contenir l'anxiété de l'enfant. Il devra également composer avec l'angoisse des parents et exercer dans ce registre également sa fonction de ré-assurance.

Les parents ne sont pas toujours prêts à concéder qu'un apprentissage prend du temps. Ils sont encore davantage déroutés par l'idée que ce délai varie sensiblement d'un enfant à l'autre. À cet endroit, le dialogue école-famille apparaît le plus souvent, dans un paradigme pédagogique centré sur l'apprentissage, parasité par tout ce qui touche aux procédures d'évaluation et de contrôle des connaissances. Les résultats de l'enfant interviennent ainsi le plus souvent pour rassurer le parent sur l'efficacité des acquisitions. Ils sont dans ce sens davantage interprétés comme autant d'évaluations sommatives dont l'objet est de faire le point sur l'acquisition des connaissances enseignées.

Or, le rapport qui lie l'élève aux connaissances qu'il doit acquérir par lui-même est sans doute, nous l'avons dit, davantage évalué par des procédures formatives. Celles-ci sont par ailleurs sans doute moins intelligibles pour les parents. La « comptabilité » scolaire implicite parentale s'élabore en effet a priori sur l'idée que la perfection (le 10/10) est la norme. Dans cette optique, l'élève ne peut que perdre des points. Il part d'un maximum théorique qu'il voit, à chaque erreur, s'éloigner. C'est le principe même de l'évaluation sommative. Au contraire, la notion d'évaluation formative suppose de tenir compte du fait que l'apprentissage ne part jamais d'une perfection mais bien d'un zéro relatif et que, même médiocre, il se solde en général quand même par un certain gain.

Dans ce registre, un 2/10 signifie déjà une acquisition relative et un 4/10 peut, à l'occasion, être considéré comme révélateur d'une courbe positive. L'évaluation formative permet en effet de mesurer la

progression de l'élève et s'avère surtout utile pour vérifier la consistance du processus d'apprentissage. Elle sanctionne une évolution et s'évalue donc en fonction de la logique temporelle qui lui donne sens.

Faute d'un consensus sur le sens attribué à l'évaluation et d'une compréhension commune des mécanismes d'apprentissage, le dialogue école-famille reposera le plus souvent sur un malentendu qui maintiendra chacun dans des perspectives difficilement conciliables.

Savoir explicite



Le troisième paradigme focalise davantage l'attention sur la relation intersubjective qui lie l'enseignant à l'élève. Le schéma pédagogique qui amène l'enseignant à envisager l'objectif de son action à travers le prisme de l'épanouissement de l'enfant conduit l'enseignant à se poser en véritable éducateur. Les exigences pédagogiques de ce modèle impliquent d'être à l'écoute des besoins de l'enfant, de respecter l'évolution de chacun, de faire confiance au temps et de considérer l'enfant comme un être ayant ses caractéristiques propres et non pas seulement comme un embryon de l'adulte, un raté de l'avenir (Rousseau). Dans ce modèle éducatif, l'importance est accordée à la méthode par rapport aux seuls contenus.

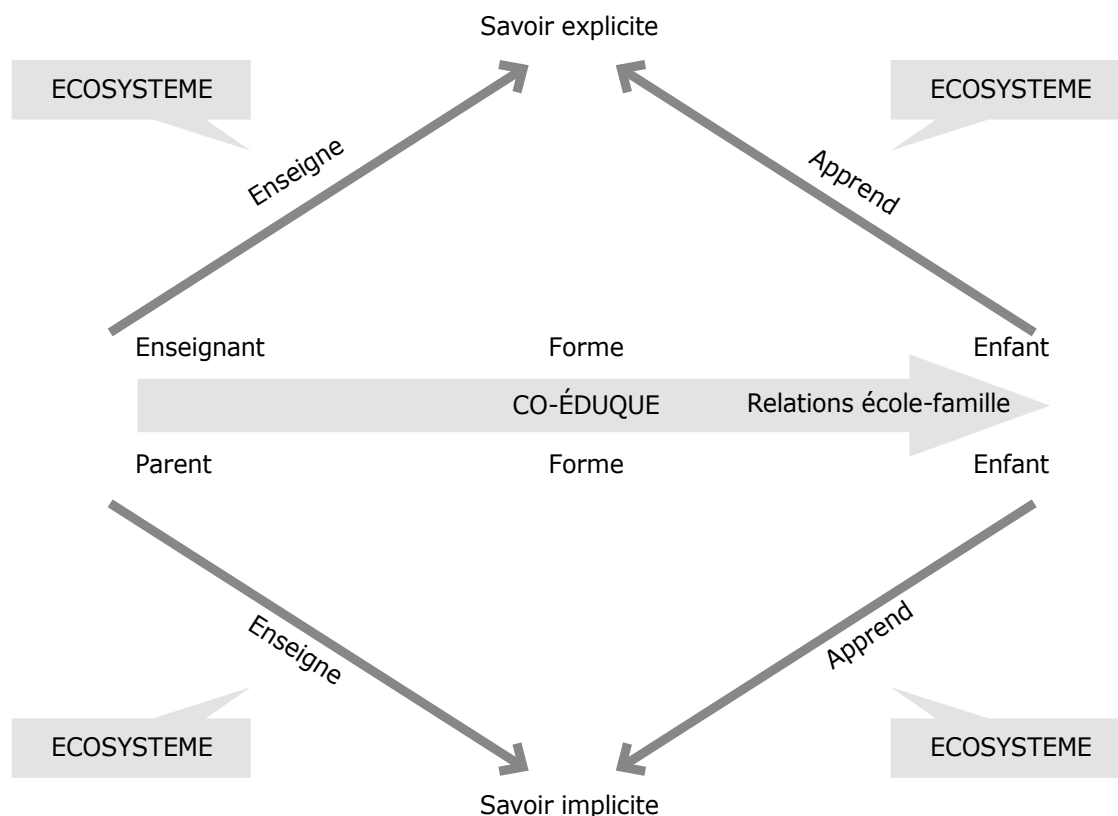
Une pédagogie de la relation ne peut cependant faire l'économie des contenus.

S'il est bien vrai que professeurs et élèves, pour reprendre le schéma d'Houssaye, se posent comme des sujets primordiaux et privilégiés dans le champ pédagogique, ce n'est qu'en référence au troisième terme, le savoir, qu'ils prient temporairement de faire le mort car ils doivent s'ajuster précisément pour l'atteindre. Le « couple pédagogique » enseignant-élève ne peut en réalité conserver son existence que grâce au tiers-exclu qu'ils doivent s'efforcer d'atteindre, il est médiatisé par lui. Maître et élèves ne peuvent qu'affronter le face-à-face initial pour s'organiser de telle sorte que l'acquisition de connaissances devienne possible.

Attentif à la qualité de la relation qui le lie à l'élève, l'enseignant ne doit pas perdre de vue le rôle qu'il doit nécessairement jouer dans la transmission des savoirs et/ou l'apprentissage des contenus scolaires. Cette vigilance est nécessaire pour que la fonction de l'enseignant ne se fonde pas dans celle de l'éducateur. S'il parvient à éviter cette confusion, l'enseignant enrichit sa fonction d'une dimension éducative et joue auprès de l'élève un véritable rôle formateur.

C'est par ailleurs sans doute dans ce registre spécifique que le souci de co-éducation école-famille trouvera le terrain d'émancipation le plus favorable. Lorsque l'enfant est envisagé à la fois dans le champ scolaire et dans l'univers familial comme sujet d'une double préoccupation éducative, il devient l'unique source de l'échange communicationnel. Devenus partenaires éducatifs, parents et enseignants communiquent alors essentiellement à propos de l'enfant et de son cheminement individuel. Ce processus communicationnel centré sur l'élève-sujet permet d'éviter que l'échange n'égare le parent dans la remise en question des contenus enseignés et dans l'interprétation des méthodes didactiques utilisées pour les transmettre. Il suppose également en retour que l'enseignant renonce à mettre en cause les savoirs implicites transmis dans le milieu familial.

Nous montrerons ci-après comment le recours à un référentiel commun (« Théorie des besoins » - Pourtois, Desmet) permet de donner à chacun des repères conceptuels suffisamment opérationnels pour favoriser l'intercompréhension des partenaires du processus éducatif.



Les différents travaux menés au Ceris sur l'éducation implicite réalisée au sein de la famille nous ont amenés à renverser le triangle pédagogique de façon à mettre en évidence le rôle important que la cellule familiale joue dans la transmission, souvent moins formalisée, de savoirs, de connaissances et de compétences peu ou mal définis mais non moins essentiels au développement de chaque enfant : les pratiques langagières, les habitudes comportementales, les attitudes, l'aptitude à sourire, la capacité de jouer et tout ce qui en réalité fonde un être humain dans son essence sociétale ressort en réalité massivement de cette forme implicite d'apprentissage...

Ce « type d'enseignement familial » se réalise généralement sans se dire, il avance à bas-bruit sans s'annoncer et s'effectue le plus souvent sans se déclarer. Peu explicité, il est d'autant plus perméable aux influences culturelles et sociales qu'il se pose rarement en objet discursif. Il devient alors un « refuge d'habitus » et fonctionne comme une courroie de transmission dont les effets faiblement conscientisés freinent la responsabilisation des acteurs sur lesquels elle porte. Nos travaux ont à cet endroit démontré comment, lorsqu'elle fait l'objet d'une réflexivité suffisante, cette partie implicite de l'action éducative laissait par contre place à une meilleure conscience pédagogique et favorisait une plus grande plasticité comportementale, notamment lorsque les attitudes éducatives s'avèrent inadéquates ou défailtantes (Humbrecht, Braconnier, 2005).

En inversant le triangle pédagogique, nous avons non seulement mis en évidence le rôle d'enseignement - parfois en contradiction avec les normes scolaires - joué par le parent, mais nous avons également isolé la frange commune sur laquelle, le parent et l'enseignant, chaque fois qu'ils prennent le parti de mettre l'enfant au cœur du processus d'apprentissage, doivent s'accorder pour éduquer ensemble en fixant les mêmes finalités à son développement. À cet endroit, le recours à un référentiel commun permettant au parent et à l'enseignant de se retrouver autour d'une même définition de l'acte éducatif apparaît le plus souvent impératif.

L'expérience de recherche-action dont il est question dans le présent travail montre à cet endroit l'apport fondamental de ce type de référence commune lorsqu'il s'agit de permettre aux parents et aux enseignants d'harmoniser les échanges relatifs au développement de l'enfant. La sensibilisation des enseignants et des parents à l'utilisation d'un référentiel éducatif à la fois peu perméable aux influences sociales et articulé autour d'invariants culturels, à travers la mise en évidence des besoins psychosociaux essentiels de l'être humain (Modèle des besoins, Desmet, Pourtois), a en effet indiqué comment ce type d'outil pouvait favoriser entre les parents et les enseignants une communication plus fluide et essentiellement centrée sur l'enfant et son vécu particulier de la scolarité.

Dans le même ordre d'idée, le concept soutien parental tel qu'il est proposé dans les travaux du Ceris révèle l'urgence d'associer cette forme d'aide à une offre d'accompagnement scolaire chaque fois que les normes d'éducation implicite s'éloignent trop nettement de celles qui régissent l'enseignement

explicite réalisé à l'école. La souffrance psychosociale de l'enfant et de sa famille devient en effet généralement dans ce cas un frein puissant à l'intégration scolaire quand la distance culturelle et sociale est vécue comme une trahison. C'est notamment vrai lorsque les parents faiblement scolarisés ou analphabètes, honteux de leur incapacité à suivre, plutôt que d'oser s'avouer leur incomplétude dans ce domaine, prennent le parti de défendre leurs propres méthodes en opposition avec celles qui définissent la didactique scolaire. C'est aussi le cas lorsque l'humiliation du parent, incapable d'aider, est renforcée par l'étonnement douloureux de l'enfant devant la révélation de cette incompetence. L'illettrisme parental produit par exemple à cet endroit de profonds ravages.

Etayage parental de la scolarité en milieu défavorisé et co-éducation.

Le soutien parental dans l'accompagnement scolaire tel qu'il est envisagé dans le paradigme de la co-éducation présenté ci-dessus a provoqué, selon nos travaux, de nombreux effets positifs dans trois domaines d'application :

- L'apprentissage du langage oral à l'école maternelle.
- L'évolution des médias école-famille (bulletin, devoir scolaire, journal de classe, réunion de parents) envisagés comme de véritables vecteurs de co-éducation.
- Les conditions formelles de mise en place d'une « école inclusive ».

Le canevas méthodologique qu'il suppose permet notamment d'en adapter les composantes aux caractéristiques des familles socialement défavorisées et de favoriser, à partir de l'intérêt qu'elles portent à l'éducation de leurs enfants, le processus d'inclusion sociale dans lequel elles sont mises en mesure de s'inscrire.

2. AIDE AUX ENFANTS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS EN PARTENARIAT AVEC LES PARENTS, LEUR RÉSEAU SOCIAL ET D'AUTRES PROFESSIONNELS

Kristel Driessens
& Bea Van Robaeys,
Expertisecentrum Krachtgericht
Sociaal Werk, Karel de Grote
Hogeschool

On ne lutte pas seul contre la pauvreté des enfants. Un partenariat avec d'autres acteurs est d'une importance capitale, parce que seule une approche intégrale et coordonnée donne des résultats. En cherchant des solutions, il est important que l'enfant, ses parents et leur réseau occupent le premier plan. En partant du concept d'empowerment, nous cherchons comment œuvrer en faveur d'un changement durable grâce à un renforcement mutuel. La voix des parents est essentielle à cet égard. Quelles sont leurs expériences et leurs attentes en matière de soutien? Comment impliquer et renforcer le réseau informel? Comment les travailleurs sociaux, en partenariat avec ce réseau et d'autres professionnels, peuvent-ils renforcer les parents dans leur rôle, l'intérêt de l'enfant occupant une place prépondérante? Comment construire des partenariats concrets qui seront ressentis par les parents comme un véritable soutien? Dans la recherche de bonnes pratiques, nous nous intéressons au rôle des parents et de leur réseau social, aux bénévoles et aux travailleurs sociaux dans leur rôle de facilitateurs, aux forces et aux pièges d'un partenariat et aux conditions nécessaires pour créer des partenariats efficaces.

2.1. L'empowerment exige une participation et un partenariat

L'empowerment est un paradigme qui permet d'élargir la réflexion et peut inspirer les professionnels et les bénévoles qui accompagnent et soutiennent les familles défavorisées. S'inspirant de Rappaport et Zimmerman, Tine Van Regenmortel a introduit une définition large de l'empowerment en Belgique:

L'empowerment est un processus de renforcement dans lequel les individus, les organisations et les communautés exercent une emprise sur leur propre situation et leur environnement et ce, via l'acquisition d'un contrôle, l'activation de la conscience critique et la stimulation de la participation. (Van Regenmortel, 2002)

L'empowerment se concentre sur les potentiels et les forces des personnes, des organisations et des communautés et les difficultés sont abordées en partant de cette perspective. La participation et la

collaboration en partenariat sont des aspects clés de l'empowerment. Dans cet article, nous décrivons ce qu'il signifie dans le cadre de l'aide et de l'accompagnement des jeunes enfants de milieux précarisés et de leurs parents. Nous examinons successivement le partenariat dans une relation d'accompagnement professionnelle, le partenariat avec un réseau social renforcé et le travail global via des partenariats avec d'autres organisations.

2.2. L'empowerment signifie un glissement vers un partenariat et une focalisation explicite sur les forces dans une relation d'aide.

Il ressort d'une de nos études, menée pour la Fondation Roi Baudouin dans le cadre du programme d'action 'Plus de chances dès l'enfance' et dans laquelle nous donnions la parole à des parents socialement défavorisés à propos de leur vécu et de leurs attentes à l'égard des services dispensés aux jeunes enfants (Thirion e.a., 2013), que le 'travail en partenariat' est un thème important pour les parents interrogés. Les parents en situation de pauvreté veulent collaborer avec les travailleurs sociaux, les accompagnateurs et les soignants. Il est important pour eux d'être reconnus en tant que partenaires dans le processus d'accompagnement. Ils veulent être respectés en tant que parents, reconnus pour leur expertise dans la relation avec leur enfant et pour leur connaissance des besoins et des fragilités spécifiques de leur enfant, mais aussi de ses forces et de ses talents. Travailler en partenariat est surtout perceptible et visible dans la relation entre le parent et le travailleur social. En outre, une attitude de base positive, centrée sur les forces, est d'une importance fondamentale et exige contacts, implication, équivalence et réciprocité (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Il est important de s'efforcer d'établir un contact avec des personnes souvent anxieuses et méfiantes à l'égard des services (Vanhee, L., Laporte, K., & Corveleyn, J. Vanhee, 2007; Geenen & Corveleyn, 2010). Plusieurs répondants témoignent que l'accueil chaleureux les a convaincus de continuer à faire appel à ce service. Un accompagnateur qui, lors de la première rencontre, se présente et présente le fonctionnement de façon calme et amicale et qui prend le temps d'avoir une conversation approfondie, peut amener les personnes à se sentir les bienvenues et en sécurité. La capacité d'établir un contact est une compétence essentielle pour des travailleurs sociaux. Ce n'est que lorsque les parents en situation de pauvreté ressentent un lien (personnel) qu'ils semblent prêts à accepter une aide et un conseil. Ce n'est que lorsqu'ils font confiance au travailleur social qu'ils peuvent lui parler ouvertement de leurs vrais problèmes. La construction d'une relation de confiance nécessite du temps et est facilitée par une attitude authentique et impliquée. Il est en outre important qu'un travailleur social se montre humain et considère les personnes en situation de pauvreté comme de (futurs) parents attentionnés (et non comme des cas problématiques). Pour ces parents, il est tout aussi important que la relation avec leur enfant soit bonne.

Pour des parents en situation de pauvreté, l'implication s'exprime par une écoute active et une préoccupation authentique, par une action directe et un travail en concertation, le but étant de trouver

des solutions concrètes, en s'intéressant à leur enfant, mais aussi à leurs conditions de vie et à leurs besoins en tant que parents.

Ils ont du cœur, ils sont compatissants et tentent d'aider lorsqu'il est possible de le faire. (Mère de deux enfants)

Pendant que je lui parlais, elle écoutait très attentivement (...) Puis, elle m'a demandé 'Comment va la petite fille? Comment mange-t-elle? Comment évolue-t-elle? Est-ce que tout va bien avec elle?' Elle posait beaucoup de questions. Et elle est toujours aimable, d'un abord facile. Et elle m'a demandé: 'Comment allez-vous?'. C'est-à-dire comment j'allais, moi, comment je me sentais. (Mère de quatre enfants)

Un travailleur social accueillant montre son implication et s'intéresse à leur récit, leurs expériences, leurs tentatives, leurs connaissances et leurs compétences et se base là-dessus. Ce qui exige de l'intervenant une attitude ouverte. Il ne faut pas qu'il juge trop vite, mais il doit apprendre à bien les connaître pour comprendre pourquoi ils n'agissent pas selon les attentes. Il est important qu'il comprenne les conditions de vie, les vrais besoins et les priorités des parents pour que ceux-ci se sentent reconnus dans leur demande et obtiennent l'aide et le soutien souhaités. Cela exige de l'empathie et du temps, notamment parce que les parents éprouvent souvent des difficultés à exprimer leurs besoins. Un intervenant compréhensif fait preuve de respect à leur égard et cherche une explication dans le dialogue. Il évite d'interpréter de façon trop hâtive, il vérifie ses interprétations pour arriver à définir le problème avec eux de sorte que des interventions adaptées puissent être trouvées.

Sur le plan relationnel, l'équivalence se manifeste dans la communication interpersonnelle et constitue le ferment d'un soutien de fond. Un bon intervenant joue un rôle 'd'ami professionnel': c'est un expert dans son domaine et il est capable d'aider. En même temps, il s'efforce de construire une relation d'équivalence, d'égal à égal (Driessens, Vansevenant Van du Regenmortel, 2009). Les parents veulent se sentir respectés dans leur parentalité et ne pas être relégués dans un rôle de victime.

Il écoutait vraiment les parents. C'était un vrai médecin, il se sentait concerné et ne leur collait pas directement une étiquette de 'parents inquiets'. Il cherchait la raison sous-jacente jusqu'à ce qu'il trouve des solutions. Et il les cherchait avec les parents, il ne voulait pas placer l'enfant, il cherchait des solutions avec eux. Tout examiner, chercher toutes les solutions. Il impliquait les parents. (Parents de quatre enfants)

La réciprocité implique un équilibre entre donner et recevoir. Les parents socialement défavorisés se trouvent souvent dans un rôle de 'bénéficiaires'. Ils peuvent éprouver un sentiment d'infériorité parce qu'ils doivent chercher de l'aide. Recevoir de l'aide sans rien donner en échange est une atteinte à leur dignité. Un travailleur social doué pour les relations humaines offre aux familles la possibilité de faire quelque chose en échange, d'avoir de l'importance à ses yeux tout comme lui est important à leurs yeux. En effet, pouvoir donner quelque chose à l'accompagnateur est une source de dynamisme

importante (Driessens & Van Regenmortel, 2006). Ce don peut être une petite contribution symbolique, mais on peut aussi impliquer les parents dans le service même, par exemple, en leur demandant de l'aide en qualité de bénévoles.

*Je suis toujours prête à rendre service lorsqu'on a fait quelque chose pour moi. (Mère de 2 enfants)
En janvier, je pourrai être 'maman lectrice' en primaire. Je le ferai avec plaisir si je ne travaille pas encore.
Je trouve cela amusant. Et ce sera aussi amusant pour les garçons. (Mère de quatre enfants)*

Cette relation de collaboration basée sur le dialogue exige aussi une participation adaptée, qui peut varier d'une personne à l'autre et d'un moment à l'autre. Elle nécessite la recherche d'un bon équilibre entre le soutien et le recours aux forces propres et doit tenir compte du potentiel des intéressés et de leur entourage, mais aussi de leurs limites et de leurs blessures. Les possibilités de choix peuvent être élargies grâce à une implication active des parents (un objectif de l'aide). Avoir conscience de son influence et de la responsabilité qui va de pair avec elle est nécessaire pour limiter et lutter contre le sentiment d'impuissance et de dépendance. La demande de participation n'est pas toujours accueillie de façon positive. Il arrive qu'un intervenant se heurte à une attitude de repli ou à un refus. L'absence de réaction à cet appel peut être due à de profondes résistances ou à des blessures (par ex. peur de l'échec, sentiment aigu d'impuissance ou fatalisme, mauvaise image de soi). Cela signifie que la participation est aussi un processus d'apprentissage et qu'elle peut évoluer dans une atmosphère de confiance et de reconnaissance. C'est pourquoi un intervenant qui a su créer une relation de confiance pourra travailler et s'adresser aux parents à des moments où ils ont des difficultés et menacent de décrocher. Prendre l'initiative d'effectuer une visite à domicile (quand une femme est sur le point d'accoucher ou si elle a un petit bébé à la maison) est apprécié s'il existe une base de confiance. Les (futurs) parents attendent des intervenants qu'ils les préparent et surtout les soutiennent dans leur parentalité et qu'ils ne les laissent pas tomber en cas de placement d'un enfant. Ils veulent avoir leur mot à dire dans le choix d'une structure: ils veulent que leur enfant soit placé dans une institution qui leur est accessible en tant que parents. Ils veulent être durablement accompagnés et soutenus en tant que parents pour qu'il y ait une perspective de retour à la maison de leur enfant.

Une participation présente toujours des gradations que l'on représente généralement sur une 'échelle de participation' (Arnstein, 1969). À tous les échelons de cette échelle, les parents veulent être considérés et reconnus en tant que partenaires. Ils veulent savoir ou être informés de ce qui se passe avec leur enfant, de ce que l'on fait de leur enfant. En outre, ils préfèrent une conversation personnelle. Un intervenant proactif, qui prend lui-même l'initiative d'informer les parents de ce qui se passe avec leur enfant, est particulièrement apprécié. Quand un intervenant constate qu'il y a un problème avec leur enfant, les répondants à l'enquête veulent en être informés immédiatement pour pouvoir réagir en tant que parents. Ils veulent être au courant et informés de ce qui se passe et de tout changement. Ils veulent savoir comment se déroule l'accompagnement et qu'on leur demande leur accord avant d'agir.

Je ne dois pas le demander, elle le dit immédiatement. "Regarde, maman, elle a bien mangé" ou "Elle a peu dormi". Je ne dois pas le demander, elle le dit automatiquement. (Mère de 3 enfants)

Ils veulent aider à résoudre le problème et donner leur avis. Ils attendent des travailleurs sociaux qu'ils vérifient si eux, en tant que parents, reconnaissent le problème constaté. Ils veulent que les travailleurs sociaux leur présentent des alternatives et écoutent leur point de vue, leurs souhaits, leurs préférences.

Et cette femme du CLB m'a d'abord téléphoné: "Voilà, j'ai reçu un coup de téléphone de... Puis-je leur dire ce que vous m'avez raconté?". Et je trouve que c'est bien de savoir qu'on ne téléphone pas comme ça à quelqu'un, mais que nous allons d'abord nous expliquer ensemble. Et c'est bien de savoir que cela reste chez les bonnes personnes. (...) Vous savez, elle a téléphoné là-bas. Je dois bien le dire. Cette femme du CLB l'a également observé quelques fois. Elle a aussi demandé: "Êtes-vous d'accord pour que nous fassions cela?". Et je trouve agréable qu'elle me tienne au courant en tant que parent et me demande mon accord. En ce sens, ils ne font pas n'importe quoi avec mon enfant - des tests et autres - parce qu'ils pensent que peut-être ... Cela se passe toujours en concertation avec les parents, et je trouve cela très positif. (Mère d'un fils unique)

Ils veulent participer ou 'coproduire'. Ils veulent être impliqués en tant que parents, participer à des activités avec leurs enfants ou donner un coup de main dans les services en tant que bénévoles. Ils demandent que l'on reconnaisse leurs initiatives et sont prêts à apprendre quelque chose de nouveau par la pratique.

Enfin, ils veulent aussi participer aux décisions à propos de l'aide offerte à leur enfant. Ils veulent dialoguer et avoir leur mot à dire à propos de ce qu'il advient de leur enfant. Si on leur énumère les alternatives, ils peuvent participer à la décision concernant la meilleure solution pour eux et leur enfant. On appelle cette étape 'cocreation éducative'.

Pourquoi continuent-ils à agir ainsi? Pourquoi n'y a-t-il pas de dialogue? Pourquoi aucun dialogue n'est-il possible avec les parents? Je suis invisible. Les parents n'existent pas. (Parents de trois enfants)

Une relation de soutien est une relation dans laquelle on peut collaborer en confiance, où les parents sont et restent étroitement impliqués parce que ce sont les parents, qu'ils connaissent et comprennent leur enfant, qu'ils s'impliquent dans son développement et ses perspectives futures. Ils veulent être entendus, pris au sérieux, reconnus en tant que parents. C'est le message clé qu'ils adressent aux travailleurs et intervenants sociaux.

Je suis débrouillarde, c'est vrai. Et cela m'a souvent fait du tort. Oui, je me suis souvent dit: "Dois-je vraiment me comporter en victime?". Ce n'est pas dans ma nature. (Mère d'une fille)

Ces résultats sont très proches de la définition utilisée par Dekker et Van den Bergh (2002):

'La participation des parents est l'implication des parents dans la réalisation de l'aide de telle sorte que l'on peut parler de relation de collaboration d'égal à égal avec les travailleurs sociaux. Par cette implication, on tient compte de la responsabilité qu'implique le fait d'être parents et de la demande d'aide des parents.'

La participation des parents est devenue un point d'attention dans de nombreuses structures. Si l'on apporte une réponse aux attentes des parents et si, par une attention positive, ils sont impliqués en tant qu'acteurs 'codirigeants', il s'agit d'une évolution positive. Mais il y a aussi des pièges. Plusieurs institutions ont tendance à adopter une approche assez normative et instrumentalisée de la participation. La participation devient alors une norme – les parents doivent participer et la participation est instrumentalisée afin de leur apprendre les compétences associées à une 'bonne' parentalité. La participation est alors réduite à un moyen ou une finalité émancipatrice. Les parents qui ne participent pas sont considérés comme une catégorie problématique, quelles que soient les limites et les déficiences possibles des organisations (Dom, Thirion & Declerck, 2014). C'est pourquoi nous plaçons, à l'exemple de De Bie et Roose, pour une participation des parents comme point de départ, ceux-ci étant reconnus en tant que citoyens à part entière. La participation fait alors partie de la culture de l'institution. Elle est plus qu'une technique, il s'agit plutôt d'une attitude de base, l'institution et les accompagnateurs étant ouverts à l'avis et à l'attitude des parents (Brants & Bruggeman, 2005). Dans cette vision, il y a place pour un dialogue créatif par lequel de nouvelles réalités sont créées (Debacker, 2007). Elle s'appuie sur une attitude de négociation et de réflexion, le parent cherchant avec l'intervenant comment gérer la situation. Cette vision laisse aussi une place à l'incertitude et à l'impuissance du travailleur social. On ne part pas d'une norme présumée, mais la vision de chacun est abordée de manière équivalente, ce qui peut aussi aboutir à une remise en question des modes de fonctionnement ou des méthodologies existants et à des adaptations organisationnelles (Roose, 2005).

Un partenariat avec des familles en situation de pauvreté dans le cadre d'une relation d'aide exige de:

- *respecter et reconnaître l'expertise des parents*
- *investir dans l'établissement d'un contact et la construction d'une relation de confiance*
- *montrer qu'on s'implique dans une relation d'être humain à être humain*
- *collaborer d'égal à égal en laissant une marge de réciprocité*
- *viser une participation sur mesure qui peut se développer tout au long du processus.*

2.3. L'empowerment exige aussi de faire appel aux forces de la communauté: famille, voisins, bénévoles du quartier, services de quartier.

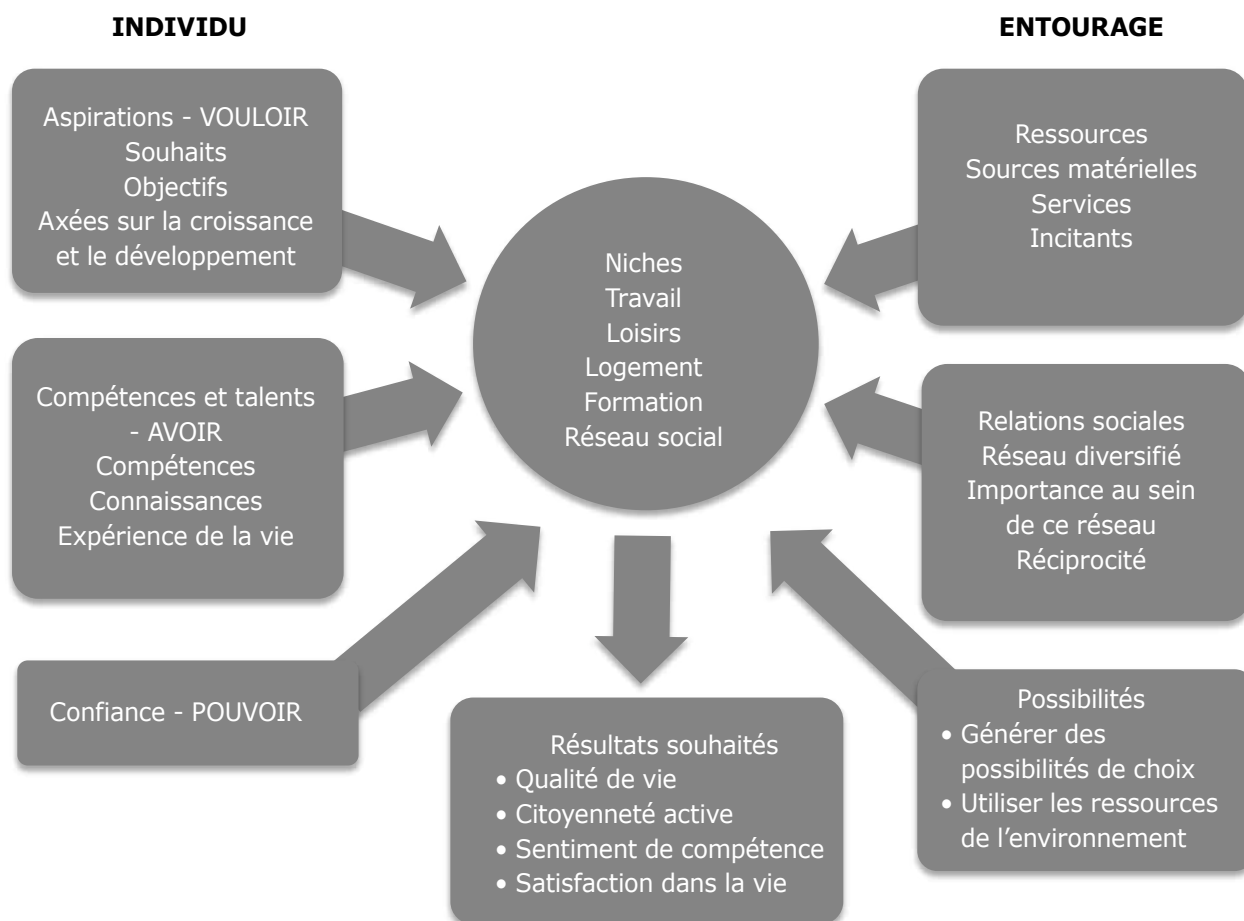
L'empowerment est parfois associé à une 'responsabilité individuelle', de plus en plus retraduite en un appel aux 'forces propres'. On réduit l'empowerment à un empowerment psychologique: renforcer les individus pour qu'ils puissent mieux contrôler leur vie. Il est tout aussi important de travailler en créant des liens, en (re)mettant les personnes en contact avec leur entourage et la société au sens large. Il s'agit alors d'acquérir de l'autonomie dans la solidarité (Van Regenmortel, 2011), d'utiliser les sources de soutien sociales en tenant compte du contexte spécifique et des capacités présentes.

Un célèbre adage africain affirme: 'It takes a village to raise a child (and support a mom)'. Cela ressemble à une boutade, mais dans notre société individualiste actuelle, c'est précisément la perte du sens communautaire qui nous joue des tours. Dans l'éducation des enfants, il est essentiel de se tourner vers le capital social, le soutien donné par le réseau social. Des études scientifiques ont montré les effets potentiellement positifs d'un réseau social. Le soutien social augmente la confiance en soi, diminue la sensibilité au stress, apporte un soutien pratique et augmente l'accès à des conseils éducatifs. Le soutien social a un 'effet tampon' sur l'influence des facteurs de stress dans la vie des parents. Les parents qui ne peuvent pas compter sur le soutien pratique et émotionnel du réseau ont généralement plus de difficultés. Dans les quartiers pauvres et défavorisés, les parents peuvent plus difficilement compter sur un entourage qui les soutient (Ceballo & McLoyd, 2002: 1318; Manji, Maiter & Palmer, 2005: 293-305). Ces études montrent qu'il y a un lien entre la pauvreté, l'isolement, une vie stressante et les besoins de soutien des parents et des enfants en situation de pauvreté. De plus, il s'avère que les ressources sociales de l'aide à la jeunesse ont potentiellement une influence positive sur la parentalité des parents avec enfants et sur le développement des enfants (Bever, 2011).

Le modèle centré sur les forces de Rapp et Goscha montre que la qualité de vie peut s'améliorer en créant des 'niches' créatrices d'opportunités, dans lesquelles les forces individuelles et les forces tirées de l'entourage se conjuguent et dans lesquelles on cherche activement un lien via le 'bonding' (création de liens) et le 'bridging' (création de ponts).

Les éléments individuels sur lesquels les travailleurs sociaux se concentrent souvent sont intégrés dans la niche: souhaits et priorités propres, compétences, talents et restes de confiance. Mais on ne peut se passer des forces émanant de l'entourage, à savoir: les ressources, les relations sociales et les possibilités. Par ressources on entend les biens matériels, les allocations et les services que les personnes peuvent utiliser et qui peuvent soutenir la réalisation des objectifs. En outre, on peut aussi faire appel aux relations sociales. Un réseau large et diversifié offre des chances supplémentaires de loisirs, d'emploi, d'échanges et de croissance personnelle. Il est souvent important de faire appel aux membres du réseau pour rétablir des liens significatifs et étendre le réseau, et donc pour chercher de nouvelles opportunités de rencontre et d'élargissement du réseau. L'entourage et la communauté

peuvent aussi être considérés comme une source infinie de possibilités et d'opportunités, souvent trop peu utilisées par les groupes défavorisés.



Le modèle centré sur les forces de Rapp et Goscha (2008)

Ce modèle centré sur les forces offre un cadre de travail pour l'inclusion et la participation des personnes défavorisées. La conjonction entre les forces de l'individu et celles de l'entourage peut améliorer la qualité de vie des familles en situation de pauvreté. Mais que signifient ces cadres théoriques dans la pratique et peuvent-ils être appliqués concrètement?

Ces dernières années, nous constatons que l'on s'investit à nouveau davantage dans la création de niches susceptibles de créer des opportunités. Dans plusieurs secteurs, on crée des espaces de rencontre facilement accessibles aux familles défavorisées ayant de jeunes enfants. Dans les équipes d'accueil, les lieux de rencontre destinés aux petits enfants et à leurs parents, les restaurants sociaux et

épiceries sociales, les maisons de quartier et les associations où les personnes pauvres prennent la parole, les parents défavorisés peuvent se rencontrer et l'on travaille à la création de liens (bonding) et de ponts (bridging) interpersonnels dans lesquels la réciprocité, la confiance, la solidarité et l'implication occupent le premier plan (Putman, 2012). Le nouveau décret sur les Maisons de l'Enfant insiste également sur l'importance de la rencontre. Ces activités sont généralement animées par un professionnel et soutenues par un groupe de bénévoles et, de ce fait, les opportunités de renforcer le capital social et de créer des ponts sont mises à profit.

L'idée selon laquelle la force des réseaux sociaux et de l'entourage serait trop peu utilisée se propage également au sein de l'aide à la jeunesse. Peu à peu, elle expérimente des méthodologies de renforcement des réseaux: 'Eigenkrachtconferenties' (conférences sur les forces propres) (Beyers, 2013), planification de l'avenir personnel ou travail avec des groupes en réseau (Boone & Vandelanotte, 2011), avec des systèmes de 'buddies' (copains/copines) pour les femmes enceintes socialement défavorisées ou les familles défavorisées ayant de jeunes enfants (Hoogewys, 2011; Eeman & Van Regenmortel, 2012) ou avec des familles de soutien (Centrum Kauwenberg & De Lage Drempeel, 2008). Le nouveau décret sur l'aide à la jeunesse donne la priorité à l'usager, avec son expertise et ses possibilités, et demande aux intervenants de l'aide à la jeunesse de toujours examiner comment on peut utiliser et renforcer les forces du mineur, de ses parents et de son entourage pour accroître la participation et l'apport propre et utiliser moins d'aide spécialisée. Pour mener à bien cette nouvelle approche, la politique fournit des moyens visant à accroître l'offre de services et de méthodologies qui contribuent à renforcer l'approche sociétale de l'aide à la jeunesse. Ainsi, le travail de renforcement des réseaux devient le point de départ de la nouvelle aide à la jeunesse. Bref, les responsables politiques s'engagent en faveur d'une approche sociétale de l'aide et attendent des intervenants professionnels qu'ils travaillent avec des bénévoles et fassent appel à la communauté dans le cadre du soutien aux familles défavorisées.

Une étude dans laquelle nous décrivions et comparions différentes méthodologies de renforcement des réseaux utilisées dans l'aide à la jeunesse (Melis & Driessens, 2012), a révélé que cela nécessite un changement de vision important en ce qui concerne l'accompagnement familial. Les méthodologies centrées sur les forces conduisent l'aide à la jeunesse à des interventions qui sont basées davantage sur la demande et orientées vers l'usager et qui renforcent les réseaux, et elles réajustent la position des intéressés. Le contrôle et la responsabilité incombent à la famille et à son réseau. Le parent reste le propriétaire de sa demande et participe à la détermination du trajet effectué dans le cadre de l'accompagnement. Le parent est aux commandes, il détermine ce dont il veut discuter et est invité à la table de discussion. Les travailleurs sociaux jouent parfois un rôle de soutien secondaire. Ils renoncent à leur rôle d'expert et deviennent des stimulateurs, des facilitateurs et des bâtisseurs de ponts.

Ce qui est bien, c'est que l'on doit se placer tout à fait à l'arrière-plan. Parce que la personne doit avoir un certain contrôle. (Accompagnateur familial)

Le regard explicitement centré sur les forces, utilisé dans les méthodologies, apporte un autre éclairage sur les parents défavorisés. Le point de départ devient alors ce qu'ils ont déjà essayé et ce dont ils ont besoin en priorité. Ils peuvent montrer leurs forces, en tant qu'hôte ou hôtesse du réseau et propriétaire du processus de soutien qui s'y déroule. Il s'agit d'un soutien général que les travailleurs professionnels peuvent difficilement offrir avec la même proximité et la même intensité.

Une amitié plus forte. Énormément de soutien, notamment de mon amie qui vient m'aider un peu plus pour le ménage. Un lien encore plus étroit avec mon frère. Ma maman vient aussi m'aider plus souvent qu'avant. Je pense qu'en fin de compte, il n'y a que des points positifs pour moi. (Mère seule dans un groupe en réseau)

Maintenant, ça va. Car avant, je vivais trop dans mon propre monde. Je pensais que rien n'était organisé. Et je constate à présent qu'il existe des petits comités de parents, que des fêtes sont organisées. Il y a beaucoup de choses à faire et cela m'ouvre l'esprit. C'est le thème de ce groupe. Lorsque j'aurai beaucoup de contacts autour de moi et que je serai invitée à gauche et à droite, je serai suffisamment intégrée. (Mère seule dans un groupe en réseau)

Cela ne signifie pas pour autant que l'on peut se passer d'une aide professionnelle et que ce que l'on appelle la 'force citoyenne' (de Boer & van der Lans, 2011) peut tout prendre en charge. Le soutien plus spécifique de professionnels reste nécessaire pour de nombreux parents défavorisés, mais il est le plus complémentaire possible et intervient à la demande du réseau social.

Différentes expériences ont montré que le recours à une aide communautaire n'est pas évident pour des familles défavorisées, souvent extrêmement isolées. Cela nécessite que des professionnels s'investissent au niveau du quartier dans la formation d'une communauté, que l'on travaille à la formation et à un coaching de qualité des bénévoles qui veulent venir en aide aux parents socialement défavorisés et que l'on s'attache à renforcer le capital social des très petits réseaux qui ont peu de moyens financiers. C'est donc à l'accompagnateur que revient la tâche de chercher un contact auprès du réseau familial et de chercher sans cesse, en collaboration avec la famille, comment l'approfondir ou l'élargir. Ce n'est pas évident aujourd'hui. Les professionnels ne sont pas encore habitués à explorer le réseau des familles défavorisées et cherchent rarement à y 'raccrocher' les personnes. Ils hésitent à utiliser des méthodologies de renforcement du réseau parce qu'ils ne croient pas suffisamment à la force d'un réseau de bénévoles. Les familles mêmes ont souvent peur de 'déranger' leur entourage. En outre, elles craignent une ingérence ou des ragots. Pourtant, avec l'aide d'intervenants compétents, le succès semble être souvent au rendez-vous.

Dans le passé, je pensais toujours: «Je ne dois pas les ennuyer avec mes questions». Mais finalement, je me rends compte que je ne les ennue pas. Et qu'en fait, ils le font volontiers.

Bref, la collaboration entre l'aide formelle et informelle ne va pas de soi, ce qui empêche souvent le passage de *l'aide au sein de la communauté* à une véritable *aide par la communauté* (Kwekkeboom, 2010). Pourtant, cette collaboration est essentielle pour garantir la sécurité qui stimule l'intégration sociale.

Travailler en partenariat avec le réseau social nécessite:

- *d'adopter une approche axée sur la famille et soucieuse de l'intérêt de l'enfant*
- *d'oser cartographier le réseau et stimuler son renforcement*
- *de croire dans la force d'un réseau et d'un bénévole*
- *de chercher avec les familles à créer et à accéder à des niches habilitantes en les orientant vers un espace de rencontre ou en créant un groupe en réseau*
- *de stimuler et faciliter l'utilisation de méthodologies de renforcement du réseau*
- *un professionnel qui renforce la vision, facilite, soutient, intervient et croit dans la collaboration*

2.4. L'empowerment nécessite aussi une collaboration et la création d'un réseau avec des professionnels d'autres services

Outre les contacts avec des personnes dans la même situation, des réseaux informels et des personnes de soutien à la famille, un intervenant qui travaille avec des familles socialement défavorisées doit toujours chercher à nouer des contacts avec d'autres travailleurs sociaux et organisations. La complexité de la vie dans la pauvreté a comme conséquence qu'il est impossible pour un travailleur social d'agir seul. Les familles en situation de pauvreté ont besoin d'une 'personne d'ancrage', qui les soutient et leur inspire confiance et qui est aussi capable de chercher un appui auprès d'autres services. Cette figure d'ancrage est un travailleur de première ligne ou un généraliste qui a une bonne vision d'ensemble et tente de travailler de façon globale dans les différents domaines de la vie. Mais de temps en temps, il joue un rôle d'aiguilleur ou de guide chaleureux qui, en concertation avec la famille, fait appel à des intervenants plus spécialisés, dans des organisations de deuxième ligne. Il peut orienter et éventuellement accompagner la famille au CPAS, dans une société de logements sociaux, au VDAB ou à l'ONEM, dans un service de prise en charge de toxicomanes, un service communal, un service d'accompagnement psychosocial... Ainsi, la famille est mieux soutenue et le travailleur de base n'est pas obligé de tout prendre en charge. En tant que guide et stimulateur, il cherche, avec la famille, à s'orienter dans le dédale des organisations d'aide sociale et contribue à faire respecter les droits de la famille et de l'enfant (Driessens & Van Regenmortel, 2006).

Pour apporter une aide efficace, il est important de regarder au-delà des murs de sa propre organisation pour rechercher une aide partagée et adaptée, dans laquelle chacun prend ses responsabilités. Ce qui nécessite aussi une harmonisation entre les services. La concertation locale avec l'utilisateur est une méthodologie que l'on peut utiliser à cette fin. Tous les travailleurs sociaux qui entourent la famille sont regroupés dans le cadre d'une concertation sur mesure, basée sur la demande, dans laquelle l'utilisateur occupe une place prépondérante. Tous cherchent ensemble comment organiser l'aide au mieux, en l'adaptant aux besoins et aux attentes de la famille. Des expériences avec des équipes de quartier, des professionnels de différents services et des organisations de tous secteurs, qui se regroupent pour soutenir à temps des familles socialement défavorisées avec l'aide de bénévoles, semblent prometteuses à cet égard.

Travailler en partenariat avec d'autres professionnels et services nécessite:

- *Un travailleur social qui guide et oriente de façon chaleureuse*
- *Un travailleur de première ligne qui ose reconnaître qu'une aide spécialisée s'impose en cas de problématiques complexes*
- *Un travailleur de première ligne qui défend les intérêts de la famille*
- *Un intervenant qui ose se montrer vulnérable et chercher de l'aide auprès de collègues*
- *Une personne d'ancrage qui veille à ce que la voix du parent soit toujours entendue.*

2.5. Conclusion

Pour les intervenants qui accompagnent des familles socialement défavorisées, travailler en partenariat est une tâche indispensable et exigeante. La spécialisation et la fragmentation des services et leur professionnalisation rendent la collaboration moins évidente. Nous avons perdu de vue la force des familles, de leur réseau et de la communauté. Heureusement, nous voyons aujourd'hui de très nombreuses initiatives et expériences qui vont à contre-courant. Nous cherchons des possibilités raisonnables de mise en œuvre d'une approche sociétale de l'aide, dans laquelle la focalisation sur les familles les plus défavorisées, sur des actions préventives et sur l'intégration sociale, doit rester au cœur de nos préoccupations. Cela exige une vision axée sur les forces, une attitude de base positive, centrée sur la collaboration et la concertation, des intervenants qui cherchent, facilitent et soutiennent, mais qui osent aussi se montrer vulnérables et surmontent les réticences en matière de renforcement des réseaux. Faisons en sorte d'explorer ensemble et de collaborer dans le futur!

2.6. Bibliographie

- Arnstein, S.R. (1969). A Ladder of Citizen Participation, *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), p. 216-224.
- Beyers, R. (2011), *Sociale netwerken in centra voor kinderopvang en gezinsondersteuning. De betekenis van sociale netwerken voor CKG-medewerkers in hun hulpverlening*, Masterscriptie Sociaal Werk, Antwerpen, UA.
- Beyers, M. (2013), *Eigenkracht-conferenties, burgers aan zet*, Cahiers Campus Gelbergen nr. 1, Antwerpen, Garant.
- Boone, M. & Vandelanotte, G. (2011), *Vermaatschappelijking van de zorg in de praktijk: Persoonlijke toekomstplanning*. Gentbrugge, Plan vzw.
- Brants, D. & Bruggeman, M. (2005). Participatief werken in de kinderopvang. In M. Vandenbroek (Ed.), *Pedagogisch management in de kinderopvang*. Amsterdam: SWP, p. 103-113.
- Centrum Kauwenberg & De Lage Drenepel (2008), Project Steungezinnen. Eindverslag, Antwerpen.
- Ceballo, R. & McLoyd, C. (2002), 'Social Support and Parenting in Poor, Dangerous Neighbourhoods' in *Child Development*, 73, 4: 1310 - 1321
- Daniels, K. & Geenen, G. (2013), *Helpende handen in de kinderopvang*, Leuven, Buurtwerk 't Lampeke.
- Debacker, K. (2007). Participatie en kwaliteit in de jeugdzorg. *Alert*, 33(1), 50-59.
- De Boer N. & van der Lans, J. (2011), *Burgerkracht. De toekomst van sociaal werk in Nederland*, Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Dekker, M. T. M., & van den Bergh, P. M. (2002). *Ouderparticipatie in de jeugdhulpverlening*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Dom, L., Thirion, J. & De Clerck, W. (2014), *Ouderparticipatie als uitgangspunt. Samenwerken met ouders in de residentiële werking van de Centra voor Kinderzorg en Gezinsondersteuning. Literatuurstudie. Tussentijdsrapport PWO-onderzoek*, Antwerpen, Karel de Grote Hogeschool.
- Driessens, K. (2003). *Armoede en hulpverlening. Omgaan met isolement en afhankelijkheid*. Gent: Academia Press.
- Driessens, K., & Van Regenmortel, T. (2006). *Bind-Kracht. Leefwereld en hulpverlening*. Leuven: Lannoo-campus.
- Driessens, K., Vansevenant, K. & Van Regenmortel, T. (2009). Bind-Kracht in het onderwijs. De CLB-medewerker als een verbindende en versterkende brugfiguur. *Welwijs*, 20 (1), pp. 24-28.
- Eeman, L. & Van Regenmortel, T. (2012). *Domo: door ondersteuning mee opvoeden. Theoretische onderbouwing*. Leuven: Hiva.
- Geenen, G., & Corveleyn, J. (2010). *Helpende Handen. Gehechtheid bij Kwetsbare Ouders en Kinderen*. Leuven: Lannoo Campus.
- Hoogewys, A., De Grave, H., Van Ham, P. & Van de Velde, G. (2013), *Perinatale ondersteuning van kansarme gezinnen: wat er is en wat er nodig is*, Bruxelles: Fondation Roi Baudouin et Arteveldehogeschool.
- Hoogewijs, A. (2011), Een buddy bij de wieg. *Tijdschrift voor vroedvrouwen*, 17(2).

- Kwekkeboom, M.H. (2010), *De verantwoordelijkheid van de mensen zelf. De (her)verdeling van de taken rond zorg en ondersteuning tussen overheid en burgers en de betekenis daarvan voor de professionele hulpverlening*, Amsterdam, HVA-publicaties.
- Manji, S., Maiter, S. & Palmer, S. (2005), Community and informal social support for recipients of child protective services. *Children and Youth Services Review*, 27: 291 – 308.
- Melis, B. & Driessens, K. (2012). *Een vergelijking tussen methoden van krachtgericht werken, ingezet in de integrale jeugdhulp*. Karel de Grote Hogeschool: Expertisecentrum krachtgericht sociaal werk.
- Putnam, R.D. (2000), *Bowling alone. The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Rapp C. A. & Goscha R. J. (2008), *Strengths-Based Case Management*. Guilford Publications.
- Thirion, J., Dewil, N., Geuens, N., Van Robaey, B. & Driessens K. (2013), *Ouders uit kansarme milieus aan het woord over zorg en onderwijs voor jonge kinderen*, à la demande de la Fondation Roi Baudouin, Antwerpen, Expertisecentrum Krachtgericht Sociaal Werk, Karel de Grote Hogeschool.
- Vanhee, L. (2007). *Weerbaar en broos: mensen in armoede over ouderschap: een verkennende kwalitatieve studie in psychologisch perspectief*. Leuven: Katholieke Universiteit Leuven.
- Vanhee, L., Laporte, K., & Corveleyn, J. (2001). *Kansarmoede en opvoeding: wat de ouders erover denken. Mogelijkheden en moeilijkheden in het opvoedingsproces bij kansarme gezinnen*. Leuven/ Apeldoorn: Garant.
- Van Hoof, K. & Ceulemans, C. (2009), *Prenatale zorg: gezondheidsvoorlichting en -begeleiding aan sociaal zwakkere aanstaande moeders*. Antwerpen: Karel de Grote Hogeschool.
- Van Houte, S., Bradt, L. , Vandebroek, M. & De Bie, M. (2013). Professionals understanding of partnerships with parents in the context of family support programmes, *Child & Family social work*, DOI: 10.1111/cfs.12067.
- Van Regenmortel, T. (2002), Empowerment en Maatzorg. Een krachtgerichte psychologische kijk op armoede, Leuven/Leusden, Acco.
- Van Regenmortel T. (2011), *Lexicon van Empowerment*. Marie Kamphuis-lezing 2011, Marie Kamphuis Stichting, Utrecht.
- Van Robaey, B. & Driessens, K. (2011). *Gekleurde armoede en hulpverlening. Sociaal werkers en cliënten aan het woord*. Leuven: LannooCampus.
- Vansevenant, K., Driessens, K., & Van Regenmortel, T. (2008). *Bind-Kracht in Armoede. Boek 2. Krachtgerichte hulpverlening in dialoog*. Leuven: LannooCampus.
- Vansevenant, K. (2012), In dialoog over relaties en netwerken, in Steyaert, J. & Kwekkeboom, R., *De zorgkracht van sociale netwerken*, Utrecht: WMO-werkplaatsen – Movisie, p. 59-71.

3. PRÉSENTATION DE TROIS INITIATIVES

3.1. Le Galion, Péruwelz

Rassembler les pièces du puzzle

Pour Le Galion, la cellule d'éducation familiale du CPAS de Péruwelz, le maître-mot est 'partenariat' : d'abord avec les parents, qu'il faut mettre en confiance pour que leurs ressources puissent être mobilisées, mais aussi entre institutions afin d'éviter un morcellement de l'aide.

“Un travail de soutien à la parentalité est une démarche qui s'inscrit dans la durée”, souligne d'emblée Marie-Anne Jottard, responsable du service Le Galion. “Il faut prendre le temps de connaître la famille, son vécu, ses valeurs, ses difficultés spécifiques, son lieu de vie...” Mais ce temps n'est pas perdu, bien au contraire. Car ces contacts permettent de construire une relation de confiance. Et c'est sur cette confiance que Le Galion pourra s'appuyer plus tard s'il faut aborder avec les parents certains sujets difficiles.

Une meilleure image de soi

Connaître la famille, c'est aussi connaître ses ressources. C'est un autre principe de base du Galion, poursuit Marie-Anne Jottard: “Les familles qui viennent chez nous ont bien sûr des difficultés, mais aussi des compétences et des ressources. Nous commençons toujours par les identifier. Par exemple, un enfant est insupportable à la maison, mais à l'école ça se passe assez bien. Ou l'inverse. Il est important de relever ces points positifs avec les parents, pour deux raisons au moins : parce que cela leur donne une meilleure image d'eux-mêmes alors qu'ils ont souvent l'impression d'être de 'mauvais parents' ; et parce que c'est un bon point de départ pour notre travail de soutien à la parentalité. À partir de là, on peut réfléchir ensemble aux raisons pour lesquelles certaines choses marchent bien et d'autres pas.”

Le Galion travaille en réseau, aussi bien avec d'autres services du CPAS (logement, médiation de dettes, service social...) qu'avec des partenaires externes. Ce partenariat institutionnel est utile, mais à condition que les familles n'aient pas l'impression d'être renvoyées à gauche et à droite en étant chaque fois obligées de raconter toute leur

histoire. "Nous essayons de coordonner autant que possible ces différentes interventions afin de rassembler toutes les pièces du puzzle. La famille doit pouvoir s'adresser à une seule personne-relais, même s'il y a d'autres services qui gravitent autour."

Le projet mené en partenariat avec la maison d'accueil du CPAS est un exemple typique de cette approche coordonnée et axée sur la coéducation. Il vise à éviter qu'un hébergement d'urgence, à la suite de difficultés de logement ou d'une crise familiale, n'entraîne par-dessus le marché une rupture du parcours scolaire pour les enfants. Pour cela, la question de la scolarité est prise en compte dès l'arrivée de la famille et on recherche avec elle la solution la plus adéquate. L'enfant peut bénéficier d'un soutien scolaire à l'école de devoirs. Parallèlement à cela, un travail d'accompagnement est mené pour que, malgré les difficultés du moment, les parents continuent à s'impliquer autant que possible dans la scolarité de l'enfant et dans son épanouissement. "Nous faisons le lien avec l'école, nous les accompagnons à leur demande aux réunions de parents... Car le jour où ils quitteront le centre d'accueil, ce sera à eux de prendre le relais !", conclut Marie-Anne Jottard.

Enseignements, facteurs de succès et sources d'inspiration

- *Il faut prendre le temps de construire une relation de confiance avec les familles en difficulté avant d'entamer le travail proprement dit avec elles*
- *Toute famille a des compétences et des ressources sur lesquelles on peut s'appuyer*
- *Un partenariat institutionnel doit être coordonné dans un souci de cohérence*

Le Galion, cellule d'éducation familiale du CPAS de Péruwelz – Marie-Anne Jottard – ma.jottard@publilink.be

3.2. Domo vzw, Louvain

En bon voisin

Active dans la région de Louvain depuis une bonne vingtaine d'années, Domo ('Door Ondersteuning Mee Opvoeden') est une organisation unique en son genre. Non pas parce qu'elle apporte un soutien à des familles et à de jeunes enfants en situation de précarité, mais bien parce que cette aide est assurée par des volontaires qui consacrent une demi-journée par semaine à 'leur' famille. Une organisation sœur a été fondée à Anvers en 2010.

Brigiet Croes: "Nous sommes convaincus que nous comblons une lacune. D'abord en raison du lien de confiance que nouent nos volontaires. La confiance est une valeur clé pour les familles précarisées: il faut qu'elle soit là pour qu'elles acceptent une aide. Cela signifie que l'on respecte le rôle des parents, qui sont les premiers éducateurs, et que l'on ne cherche pas à se substituer à eux. Le volontaire est un peu le bon voisin que beaucoup de ces familles n'ont pas."

"Nous faisons du travail sur mesure: ce sont les parents qui nous disent ce qu'ils veulent. Comme la pauvreté a de multiples aspects, ces besoins peuvent être très variés. Nous ne travaillons pas non plus avec des objectifs déterminés au préalable. Nos volontaires recherchent toujours les qualités, les ressources et les forces qui sont présentes dans une famille, notamment au niveau des enfants. Nous ne problématisons pas, nous déproblématisons. Nous incitons ainsi les gens à se constituer un réseau social et, si nécessaire, à s'adresser à des services ou à des dispositifs existants."

De bonne humeur

Qui s'adresse à Domo? Les chiffres montrent que l'association a fourni une aide à 170 familles pendant une durée moyenne de deux ans. Diverses instances orientent les familles vers Domo, mais le bouche-à-oreille intervient aussi. Domo évite d'ailleurs autant que possible les paperasseries auxquelles sont souvent confrontées les familles en situation de pauvreté et qui les détournent de l'aide. Brigiet Croes: "Le cœur de notre action, c'est le capital humain de nos volontaires, les qualités qu'ils apportent en tant qu'hommes et femmes 'ordinaires': leur espoir, leur optimisme, leur temps, leur attention, leur petit coup de pouce, leur humour... Écouter sans juger, simplement être là, s'exercer ensemble à de nouvelles compétences et essayer des choses que les parents pourront faire plus tard. Nous ne voulons surtout pas jouer les super-mamies!"

Cela ne signifie pas pour autant que les volontaires, qui participent d'ailleurs à la gestion de l'organisation et se découvrent ainsi de nouveaux talents, puissent faire n'importe quoi: il y a des moments de formation et un cadre de travail bien défini, qui met l'accent sur la conviction que les familles précarisées ont des capacités de résilience. Ce volontariat encadré suscite de belles réactions,

comme celle-ci: "Mardi soir, Liesbet vient à la maison et nous jouons un jeu, elle nous lit une histoire ou bien nous allons ensemble à la bibliothèque. Parfois, elle m'aide en calcul parce que je ne suis pas très forte là-dedans. J'aime bien quand elle vient. Ce jour-là, maman est toujours de bonne humeur aussi."

Un témoignage tout simple qui met en lumière la mission de Domo: donner à des enfants toutes les chances de devenir des adultes équilibrés et pleins de ressources. Une mission que l'organisation souhaite désormais étendre à de nouveaux lieux, toujours avec le 'label de qualité' Domo.

Enseignements, facteurs de succès et sources d'inspiration

Tout commence par le lien de confiance qui s'établit avec les familles précarisées

Le mode de fonctionnement de Domo est unique en son genre: un volontaire apporte un soutien à une famille pendant une période moyenne de deux ans

Le travail se fonde sur les potentialités, les forces, les ressources et les compétences présentes au sein de la famille. En un mot : sur sa résilience

Domo vzw – Birgiet Croes – info@domoleuven.be

3.3. Haute École Artevelde, Gand

Première aide après la naissance

C'est une évidence: avant et après une naissance, les familles ont besoin d'aide. C'est encore plus vrai pour les familles précarisées et, a fortiori, pour les mères isolées. Ce qui va moins de soi, c'est que des étudiants en obstétrique choisissent d'assumer une fonction d'accompagnement pour ces familles. C'est ce que font depuis plusieurs années les étudiants de la Haute École Artevelde, à Gand, qui a mené une étude quantitative pour mesurer l'impact d'un tel projet.

Quatre partenaires sont en jeu. Les familles sont orientées par des services d'aide. La Haute École assure la formation et l'encadrement des futures sages-femmes. De leur côté, les étudiants vont exercer au cours de leur stage une fonction de 'buddy': un compagnon qui apporte un soutien sur un maximum de plans (pratique, émotionnel, informatif...), en dirigeant si nécessaire les familles vers un réseau de services auxquels elles ont souvent difficilement accès. Annemarie Hoogewys: "Les étudiants découvrent, au travers d'une situation authentique, ce que signifie pour une femme pauvre d'être enceinte et de mettre un enfant au monde. Ils sont obligés de changer leur regard, qui provient de leur propre éducation, et de voir comment, en tant que futurs professionnels, ils peuvent gérer une telle situation. Pour certains d'entre eux, c'est leur première confrontation avec la réalité de la pauvreté et ils sont parfois frustrés de ne pas pouvoir en faire plus. Mais surtout, ils ont l'impression de vivre une expérience bouleversante et utile. Lorsque j'ai interviewé d'anciens étudiants qui ont aujourd'hui un emploi, ils m'ont dit que ce projet leur avait vraiment donné des outils pour mieux venir en aide à ces familles."

Être enfin quelqu'un

De fait, lorsque les étudiants qui ont participé à ce projet d'accompagnement de familles précarisées et immigrées entrent dans la vie professionnelle, ils apportent une autre vision dans leur milieu de travail. "Ils tiennent davantage compte du contexte des familles qui demandent une aide prénatale. On s'aperçoit par exemple qu'ils deviennent des interlocuteurs par excellence pour les primo-arrivants et qu'ils font un travail précieux avec eux."

Le projet forme les étudiants à tenir compte de tous les visages de la pauvreté: non seulement la dimension financière, qui est la plus manifeste, mais aussi toutes les implications sociales, explique Annemarie Hoogewys: "J'ai été particulièrement touchée par le témoignage d'une des mamans, qui a dit que l'étudiant était la première personne avec qui elle avait pu parler ici. Alors qu'elle vivait pourtant en Belgique depuis des années, elle n'avait encore jamais eu de véritable discussion. 'Pour moi, c'est comme si j'étais enfin devenue quelqu'un,' a-t-elle dit. La réussite du contact entre le 'buddy' et la famille dépend de la capacité à construire une relation comme celle-là. Mais l'aspect administratif est

important aussi, tout comme l'orientation: le but est que la famille sache où s'adresser lorsque l'étudiant ne sera plus là."

Avec le recul, on s'aperçoit aussi du profond impact qu'exerce ce projet. Annemarie Hoogewys: "Je reçois régulièrement des messages d'anciens étudiants qui, après quatre ou cinq ans, sont restés en contact avec leur famille. Cela a aussi des répercussions sur la formation initiale des sages-femmes: le programme attache de plus en plus d'importance au contexte dans lequel vivent les gens."

Enseignements, facteurs de succès et sources d'inspiration

- *Introduire des contextes de vie authentiques dans une formation est important pour les étudiants eux-mêmes et permet d'exercer un effet multiplicateur le jour où ces étudiants deviennent des professionnels*
- *Une étude qualitative montre que c'est une expérience qui marque durablement les étudiants*
- *Pour les familles précarisées, il est important de recevoir une aide périnatale qui est basée sur la confiance et qui englobe toutes les facettes de la pauvreté*

Arteveldehogeschool Gent – Annemarie Hoogewys – Annemarie.hoogewys@arteveldehs.be

4. ENGAGEMENT PARENTAL ET FAMILIAL DANS LA PETITE ENFANCE: À LA RENCONTRE DES FAMILLES MIGRANTES ET À FAIBLE REVENU

Rapport de synthèse du
Transatlantic Forum on Inclusive
Early Years

20-22 janvier 2014, Lisbonne, Portugal

4.1. Introduction

Le Transatlantic Forum on Inclusive Early Years (TFIEY), un programme de trois années lancé par la Fondation Roi Baudouin en partenariat avec plusieurs fondations européennes et américaines, a pour objectif d'explorer les politiques et programmes en faveur du développement de la petite enfance pour les enfants issus de familles de migrants et de familles à faible revenu en Europe et aux États-Unis. Ce Forum réunit des décideurs politiques, des professionnels, des philanthropes et des scientifiques lors de chacune de ses réunions semestrielles, organisées au sein de l'UE et aux États-Unis. Ces parties prenantes ont l'opportunité d'échanger les résultats de recherche, les stratégies, les politiques et les innovations dans ce domaine, avec pour objectif de tirer parti et d'accroître les connaissances et les recherches existantes. Ils peuvent ainsi faire de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (EAJE) issus de familles migrantes et à faible revenu une priorité politique en Europe, aux USA et au-delà. Chaque réunion porte sur un thème spécifique en rapport avec les défis auxquels ces populations sont confrontées en matière d'EAJE. Elles sont organisées par la Fondation Roi Baudouin et les deux partenaires de cette initiative, le Centre d'Innovation de la Petite Enfance en Belgique et le Migration Policy Institute à Washington D.C.

Les deux premières réunions du TFIEY ont abordé les sujets suivants:

1. Disparités en matière d'accès pour les enfants de familles de migrants et à faible revenu (Gand, Belgique en janvier 2013); et
2. Formation des professionnels et programmes innovants (New York, NY en juillet 2013)

La troisième rencontre, qui s'est tenue du 20 au 22 janvier 2014 à Lisbonne au Portugal, avait pour titre "Successful Parent and Family Engagement in the Early Years: Reaching out to Immigrant and Low-

income Families" (*Engagement parental et familial dans la petite enfance: à la rencontre des familles migrantes et à faible revenu*). La discussion visait à explorer, entre autres, les problématiques suivantes:

- Comment répondre aux besoins des parents issus de la migration et/ou confrontés à la pauvreté, s'assurer qu'ils sont vraiment les "premiers éducateurs" de leurs enfants et leur permettre d'œuvrer eux-mêmes à la réussite et au bien-être de leurs enfants?
- Quelles pratiques innovantes et efficaces en matière d'engagement familial pour les enfants de familles migrantes et à faible revenu, mises en œuvre par des acteurs locaux et des ONG, pourrait-on intégrer à un niveau systémique?
- Existe-t-il des modèles performants qui travaillent avec des familles/parents migrants et à faible revenu et qui incorporent des stratégies en matière de santé et d'apprentissage précoce dans leurs programmes?
- De quelle manière les programmes d'EAJE peuvent-ils être exploités comme une opportunité d'impliquer les parents dans la formation/d'autres services, dans le cadre d'une stratégie de réduction de la pauvreté et d'intégration portant sur deux générations?
- De quelle manière l'alignement des systèmes affecte-t-il l'engagement parental et familial dans la petite enfance et quels enseignements peut-on tirer des villes et des nations qui ont commencé à déployer des efforts d'intégration et d'alignement?

Le présent document résume les principaux enjeux et thèmes abordés lors des présentations et des discussions. Il ne vise aucunement à refléter les points de vue ou les recommandations du Forum dans son ensemble ou de ses partenaires et bailleurs de fonds. Un dossier complet reprenant les présentations et les documents relatifs à l'événement peut être consulté [ici](#).

Lors de cette réunion de trois jours à huis clos, des décideurs politiques, des professionnels et des philanthropes représentant 16 pays différents ont présenté leurs expériences et fait part de leur expertise dans le cadre de l'échange transatlantique. Voici quelques-unes des problématiques abordées au cours des présentations qui ont constitué le point de départ de chacune des sessions de la réunion.

4.2. L'importance de l'engagement parental

Au cours de sa présentation, le professeur Weiss a insisté sur le fait que l'engagement parental constituait un des indicateurs les plus fiables de la réussite scolaire future, en particulier pour les enfants défavorisés et/ou qui vivent des niveaux d'engagement parental plus faibles pour de nombreuses raisons, dont certaines sont évoquées dans le document de travail USA pour cet événement. Selon elle, il faut dépasser le postulat dominant selon lequel l'apprentissage est avant tout ou exclusivement l'affaire des écoles et comprendre l'importance cruciale de l'apprentissage 'extrascolaire' et du rôle primordial que les parents et les familles y jouent. De plus, le rôle des parents -

le partage des responsabilités avec les programmes de la petite enfance, les écoles et les communautés en vue de contribuer à l'apprentissage et au développement des enfants - doit s'exercer de manière continue et systémique, depuis la naissance et tout au long de la petite enfance et de la scolarité, et pas seulement au travers d'une série d'actions aléatoires.

Mme Weiss a également introduit l'idée de "demand parents", ouvrant la voie à une discussion sur la tension entre formation des parents vs. formation des professionnels dans le but de dépasser le clivage entre maison/famille et école, et ce que signifie vraiment la création de services à la demande. Il s'agit de donner aux familles des moyens d'agir (empowerment), de répondre à leurs intérêts et besoins individuels et de s'engager dans un véritable dialogue avec elles, d'aller à leur rencontre d'une manière qui instaure la confiance. Cette méthode contraste avec les pratiques qui consistent à 'offrir' aux familles vulnérables des programmes 'tout faits' (auxquels elles sont presque moralement obligées de participer en raison de leur vulnérabilité).

4.3. Le rôle des pères

Le professeur Lewis s'est penché sur la question de l'engagement paternel au sein du cadre plus large de l'engagement familial. Il a expliqué qu'en étudiant les hommes et les enfants, on comprend mieux comment les familles fonctionnent et les enfants se développent dans le contexte familial, le comportement paternel servant souvent de "baromètre" au fonctionnement familial général.

Au Royaume-Uni, les pères sont de plus en plus responsables de la prise en charge de leurs enfants; la recherche a montré qu'ils influencent considérablement le développement de leurs enfants, particulièrement celui des enfants un peu plus âgés. On a constaté que le jeu père-enfant, par opposition à l'attachement paternel, favorise l'ajustement scolaire et améliore les compétences, bien que ces effets soient ancrés dans un réseau de relations familiales et autres.

Pour les familles migrantes et/ou confrontées à la pauvreté, l'implication paternelle est peut-être un élément de plus en plus important à prendre en compte, dans la mesure où la migration paternelle peut mettre les individus et les familles à rude épreuve. Quant aux pères contraints à de longues heures de travail et à des emplois difficiles et peu rémunérés, ils sont de plus en plus confrontés aux conflits 'travail-maison', qui affectent non seulement les schémas parentaux, mais aussi les schémas co-parentaux tant pour les mères que pour les pères.

Les programmes d'aide à la parentalité ainsi que les politiques de congé ont cherché à accroître l'implication des pères dans le développement de leurs enfants. Des études ont montré que l'implication dans des formations à la parentalité peut mener à un engagement accru des pères dans l'éducation de leurs enfants, ainsi qu'à une amélioration des relations avec leur partenaire et une augmentation du

soutien financier. Cependant, le recrutement des pères dans de tels programmes pose problème: il est indispensable de comprendre la "culture" unique des pères et d'aller à leur rencontre en tenant compte qu'ils sont différents des mères, en recourant à des canaux pertinents et des lieux appropriés.

Ces points ont été repris par Roger Olley, l'ancien Head of Services for Children North East au Royaume-Uni. Il a également insisté sur l'importance d'atteindre les pères tôt, durant la période prénatale, où les pères sont souvent ignorés. L'idée selon laquelle "l'implication précoce prédit l'implication ultérieure" se vérifie dans tous les domaines de l'engagement familial, y compris l'engagement paternel. L'importance d'une implication précoce a également été soulignée par Silvia Pasqua, professeur à l'Université de Turin, qui a non seulement évoqué les taux plus élevés de 'retour sur investissement' des interventions précoces, mais aussi l'impact plus élevé de l'investissement parental dans la petite enfance (comparativement à l'impact de l'investissement parental ultérieur).

Quelques-unes des principales conclusions/questions émergeant de ces présentations ont donné une orientation au débat qui a suivi. Il a été question du défi spécifique posé par le climat économique actuel: les familles ont besoin d'une base de ressources et de temps en plus de services pertinents. On a également pris conscience du fossé entre les intentions des services parentaux et familiaux et les résultats qu'ils sont en mesure de donner.

4.4. Pratiques prometteuses pour atteindre et desservir les familles migrantes et à faible revenu

Plusieurs administrateurs, experts et professionnels ont présenté des pratiques novatrices et inspiratrices en matière de participation des familles/parents migrants et à faible revenu. Comme l'"engagement familial" peut faire référence à un vaste éventail d'activités, il a semblé pertinent de répartir les différents types de programmes en quelques catégories importantes:

4.4.1. L'engagement parental dans des programmes et des politiques d'EAJE

Nancy Aardema de la Logan Square Neighborhood Association et Gjalt Jellesma de BOinK ont présenté des initiatives qui engagent les parents dans des programmes existants et leur donnent les moyens de naviguer avec succès dans les systèmes d'EAJE et d'œuvrer en faveur de leurs enfants. Ces deux programmes, actifs à Chicago et aux Pays-Bas, donnent la parole aux parents et leur permettent de défendre leurs droits/intérêts et ceux de leurs enfants.

La Logan Square Neighborhood Association réalise cela au moyen d'un programme parent-mentor, qui cherche à combler le fossé entre culture scolaire et culture familiale pour les parents, dont beaucoup ne parlent pas anglais et sont isolés dans leurs communautés. Les parents reçoivent une formation et sont engagés comme des para-professionnels dans la classe de leurs enfants: il s'agit de tirer profit de leurs compétences langagières, de leur donner les moyens d'agir comme des partenaires égaux dans

l'apprentissage de leurs enfants et de devenir des meneurs dans leur communauté, et ce pour qu'ils puissent intervenir pour d'autres problèmes incluant, par exemple, le logement, le salaire et les problèmes d'immigration. Cette méthode permet de comprendre sur le terrain ce dont ces familles ont réellement besoin et qui peut être très différent de ce que les professionnels pensent qu'ils ont besoin.

BOinK fait en quelque sorte office de syndicat des parents en matière d'EAJE et de prise en charge extrascolaire. BOinK offre un cadre aux voix des parents, et ce afin d'améliorer la qualité des services d'EAJE au travers d'un engagement parental accru, particulièrement pour les parents de milieux socio-économiques défavorisés. BOinK adopte cependant une approche qui consiste à négocier au nom des parents pour améliorer la législation et intégrer des questions importantes de qualité dans la législation néerlandaise en matière d'EAJE par le biais du ministère des Affaires sociales et de l'Emploi et du ministère de l'Éducation, de la Culture et des Sciences.

D'autres exemples de programmes d'aide à la parentalité combinés à des programmes d'éducation de la petite enfance sont également décrits dans le document de travail sur les 'Programmes portant sur deux générations' par Dr. Wim de Mey et Michel Vandebroek.

4.4.2. Services axés sur la famille avec engagement parental actif

Deux modèles de centres familiaux interdisciplinaires, l'un en Suède, l'autre aux USA, ont été présentés en guise d'exemples de services axés sur la famille avec engagement parental actif. Les deux centres ont des pratiques basées sur une analyse approfondie des problèmes sociaux mais aussi des atouts d'un voisinage et d'un contexte spécifique, partant de la question: quels sont les besoins d'une diversité de familles/d'enfants et comment pouvons-nous répondre à ces besoins en vue d'améliorer la santé, l'apprentissage et le développement de tous les enfants, et soutenir les parents dans leur rôle parental comme dans leur rôle de membres d'une société? La discussion a porté sur les fondements différents de ces deux types de centres familiaux ainsi que sur les avantages et désavantages des deux systèmes. Alors qu'en Suède, les centres sont entièrement financés par le gouvernement national et local, aux USA, le Mar Vista Centre est entièrement financé par des fonds privés.

En Suède, les services traditionnels de soins de santé pour enfants sont assurés par des puéricultrices et des pédiatres qui donnent des conseils aux familles dans une structure séparée. La plupart du temps, ces services atteignent les mères de la classe moyenne nées en Suède. Vibeke Bing, fondateur de la National Organization of the Swedish Family Centres, a présenté le modèle suédois d'un centre familial alternatif qui part du principe qu'il existe un lien important entre le bien-être des enfants et les conditions de vie de leurs parents. Le centre familial intègre un service de maternité, un service de santé pour les enfants, une 'pré-école' ouverte et d'autres activités sociales dans un seul bâtiment. En rassemblant ces services en un seul endroit, on augmente leur accessibilité pour les enfants et les parents, spécialement pour les parents migrants. Ce modèle, qui a débuté dans les années septante

comme un mouvement initié par la base, est désormais officiellement reconnu comme faisant partie intégrante de la politique de santé publique. Les centres familiaux sont gratuits et réussissent à atteindre une diversité socio-économique de familles. En incluant une pré-école ouverte, ces centres offrent un espace de rencontre aux enfants et aux parents, ce qui a un impact positif sur le réseau social des parents, stimule l'apprentissage social et apporte un soutien social. Dans une étude d'évaluation, les parents ont souligné l'importance d'être considérés comme un 'parent normal avec un enfant normal'; ils considèrent que c'est un des facteurs de réussite de ce programme.

Le Mar Vista family Centre, une organisation membre de la Los Angeles Preschool Advocacy Initiative (LAPAI), a été fondé en 1977: cette pré-école vise à impliquer les parents comme des partenaires dans l'éducation et le développement social de leurs enfants. Lucia Diaz, directrice du Mar Vista Family Centre, a présenté leur 'Parent Engagement Model', basé sur les principes de responsabilité personnelle et d'empowerment par l'éducation et la formation au leadership. L'implication parentale et familiale est considérée comme un élément clé pouvant contribuer à transformer une communauté, à lutter contre de nombreux problèmes sociaux tels que la drogue, la violence conjugale, la criminalité et le décrochage scolaire. Pour le moment, le Mar Vista Family Center fournit divers services: EAJE, préparation à l'entrée au collège, leadership des jeunes et des parents, santé, bien-être et activités récréatives. Une étude d'évaluation a démontré que l'implication à long terme de familles entières a amélioré le fonctionnement familial, réduit la violence domestique et amélioré le taux de réussite scolaire des jeunes ainsi que le taux de fréquentation des hautes écoles. Plus de 500 'community leaders' sont formés au leadership et à la défense des intérêts de leur communauté.

4.4.3. Engagement parental dans les services de santé

La discussion a également porté sur l'implication des parents dans des services de santé préventive qui travaillent avec des mères de jeunes enfants. Perrine Humblet de l'Université libre de Bruxelles a présenté les résultats d'une recherche sur les services de santé périnataux pour les familles vulnérables, services qui sont fournis en Belgique par l'ONE. Elle s'est penchée entre autres sur la relation asymétrique entre les bénéficiaires et les professionnels à leur service, particulièrement dans le contexte des visites à domicile, et sur des manières de pallier ce problème; elle a insisté sur la nécessité de travailler de manière participative, dans une relation de "coéducation," partant d'une discussion ouverte et d'un très gros effort de découvrir où se situent réellement les préoccupations parentales. Elle a également attiré l'attention sur le fait que bien qu'il existe un système périnatal en Belgique, l'absence d'harmonisation entre services prénataux et postnataux est toujours manifeste, de même que le manque de formation, d'évaluation et de ressources.

Michelle Sarju a parlé de son programme, Open Arms Perinatal Services dans l'état de Washington. Open Arms fournit des 'doulas' aux mères à faible revenu pour les aider à donner à leur nouveau-né le meilleur départ possible. Ce service fournit également un programme d'aide à la parentalité présenté

dans la langue des femmes des communautés concernées et fourni par du personnel de la même race. À l'instar de l'ONE, Open Arms s'efforce de ne pas "dire aux mères ce qu'elles doivent faire", mais les encourage plutôt à réfléchir à ce que signifie 'être de bons parents' pour elles et leur donne la force et la confiance dont elles ont besoin pour répondre aux besoins socio-émotionnels et autres de leurs enfants.

Un point important dans la discussion qui a suivi ces présentations concernait la nécessité d'accroître le travail en réseau et la collaboration/intégration entre les services pré-, péri- et post-nataux, pour que les interventions en matière de santé et d'apprentissage pour les enfants et les familles puissent se renforcer mutuellement, leurs résultats étant étroitement liés. Le débat 'services ciblés/services universels' a refait surface ici; la discussion a porté sur les défis liés au désir d'étendre et de généraliser des services efficaces et de diversifier les moyens universels, plutôt que d'orienter des groupes spécifiques vers des services plus ciblés. On a également discuté de la nécessité de s'intéresser non seulement aux résultats standardisés dans des évaluations rigoureuses, mais aussi d'accorder une importance au moins équivalente à l'équité et l'accessibilité.

4.4.4. Programmes d'alphabétisation familiale et autres services axés sur la famille

Heide Spruck-Wrigley de Literacy Work International a présenté le modèle d'alphabétisation familiale aux USA, qui réunit en un programme les quatre éléments de base: développement des aptitudes parentales, éducation de la petite enfance, apprentissage commun des parents et des enfants et éducation parentale. Un travail de recherche et d'observation de plus de 40 programmes d'alphabétisation familiale dans tout le pays a permis d'identifier des pratiques prometteuses, en particulier pour les enfants d'immigrants. Elles consistent, entre autres, à favoriser le développement du bilinguisme, insister sur l'importance d'utiliser du vocabulaire dans un contexte pour les jeunes enfants; se focaliser sur les aptitudes de communication 'face à face' pour leurs parents; introduire un contenu et des idées intéressantes pour les adultes quand on travaille sur le développement langagier; intégrer la technologie dans l'instruction des adultes; souligner combien les enfants apprennent et se développent plutôt que mettre l'accent sur des comportements éducatifs culturellement spécifiques; enseigner aux parents des stratégies leur permettant de défendre les intérêts de leurs enfants. Point très important, les programmes doivent être de qualité supérieure pour être efficaces; cela implique de disposer d'un personnel bilingue bien formé et compétent sur le plan culturel.

Flor Perez de Families in Schools a présenté un modèle spécifique d'alphabétisation familiale appelé Families reading Together for Student Success. Ce programme se fonde sur l'idée que le rôle des parents à la maison et à l'école peut être renforcé au bénéfice à la fois des enfants et des écoles.

Ces deux présentations ont souligné l'importance de combler le fossé entre maison et école en incluant les familles dans l'expérience éducative des enfants, ainsi que le rôle crucial que les parents peuvent et doivent jouer pour aider leurs enfants à se développer. On a également évoqué les compétences et le

soutien dont ils ont besoin pour jouer ce rôle, ce qui a entraîné la discussion sur la question des stratégies sur deux générations.

4.5. Pratiques prometteuses en matière de stratégies impliquant deux générations

L'énumération des obstacles à des politiques et des pratiques efficaces d'engagement familial a naturellement mené à la question des approches impliquant deux générations. La nécessité d'éduquer et de soutenir les parents pour leur donner les ressources, la formation et la capacité de participer à des programmes a également été abordée de manière récurrente. Le niveau d'éducation des mères restant l'indicateur le plus important de la réussite scolaire des enfants, on s'intéresse de plus en plus aux approches intergénérationnelles, partant de l'idée que de tels programmes peuvent répondre aux défis multi-générationnels, multidimensionnels auxquels font face les familles pauvres et migrantes, comme l'expliquent Dr. de Mey et Vandebroek dans un document de travail. Deux présentateurs ont montré comment de semblables stratégies peuvent améliorer à la fois les résultats de l'enfant et de la famille en relevant certains des défis structurels auxquels sont confrontées les familles migrantes et à faible revenu et qui sont liés mais dépassent les expériences d'apprentissage précoces de leurs enfants.

Cigdem Kagitcibasi, professeur à la Koc University et fondatrice de la Mother-Child Education Foundation, a parlé du projet turc Turkish Early Enrichment Project (TEEP), un programme axé sur la formation des mères par le biais d'un soutien à domicile leur permettant d'enrichir leur connaissance du développement cognitif et socio-émotionnel des enfants, assorti d'activités d'empowerment des mères fondées sur une approche axée sur les atouts. Ces activités étaient combinées à une prise en charge éducative des enfants, et ce afin d'étudier l'impact de la combinaison de ces facteurs, dont on attendait un impact optimal sur le développement général de l'enfant. Une étude longitudinale a montré que ces interventions avaient un impact significatif sur les résultats de l'enfant, non seulement sur son développement cognitif et ses prestations scolaires, mais aussi sur les résultats à plus long terme: participation au marché de l'emploi, possession d'une carte de crédit et possession d'un ordinateur à l'âge adulte.

Le projet TEEP fournit également un enseignement intéressant sur la manière dont des évaluations rigoureuses peuvent informer des programmes et des politiques futurs. Ainsi, suite au succès du modèle TEEP, le Mother-Child Education Program est désormais disponible dans 13 pays et atteint plus de 700.000 bénéficiaires (essentiellement des migrants).

Jon Kerr, Adult Basic Education Director for the Washington State Board for Community and Technical Colleges, a présenté le modèle I-BEST de Washington, une méthode accélérée qui consiste à associer des formateurs en 'compétences de base' et des formateurs en 'carrière et technique' dans la même classe pour permettre à des étudiants d'acquérir à la fois des qualifications académiques et

professionnelles et des compétences essentielles telles que la maîtrise de la langue anglaise dans le cas d'étudiants migrants. Selon certaines données, aux USA, réussir au moins une année de collège plus une qualification de n'importe quel type permet d'améliorer sensiblement la situation économique. La stabilité économique qui peut résulter d'une formation efficace est importante à la fois pour la capacité des parents à s'engager effectivement dans l'éducation de leurs jeunes enfants, et plus généralement pour les résultats de l'enfant. De plus, comme l'illustre le document de travail USA, la maîtrise de la langue et les compétences de base sont une première étape nécessaire dont beaucoup de parents de jeunes enfants ont besoin pour participer à des initiatives existantes en matière d'engagement familial. Cependant, les programmes qui apportent ce genre de compétences sont souvent indisponibles ou inaccessibles aux familles qui en ont le plus besoin. Le présentateur a également évoqué l'importance pour les parents de se sentir les vrais chefs de famille — une relation qui s'inverse parfois lorsque les enfants, même à un jeune âge, maîtrisent mieux la langue et les systèmes éducatifs que leurs parents.

La discussion qui a suivi ces présentations a évoqué la nécessité de disposer de meilleurs moyens de relier des séries de données afin de comparer les résultats des adultes avec ceux de leurs enfants. On a également souligné le retour sur investissement incroyablement élevé du programme TEEP, du fait que ce programme à domicile utilise les services de para-professionnels et n'est donc pas coûteux. Plusieurs participants ont souligné la nécessité d'élaborer un plaidoyer économique articulé détaillant la nécessité de services familiaux efficaces et accessibles pour les populations marginalisées, et ce en vue d'orienter positivement les débats politiques au moyen de données convaincantes. En même temps, beaucoup étaient d'accord pour dire que la raison économique ne devait pas constituer la seule base pour plaider en faveur de l'importance de ces services.

4.6. Intégration, alignement et réforme des systèmes

Le dernier panel du forum a abordé les défis inhérents à l'intégration des divers besoins et des nouvelles populations dans des systèmes et des stratégies 'standards', et ce afin d'étendre les bonnes pratiques présentées à cette réunion et d'inciter à des efforts de réforme pour travailler efficacement avec divers groupes de parents. Ludwig Gartner, vice-directeur du Swiss Federal Social Insurance Office, Aisling Gillen, National Policy Development Manager de l'Office of the Director of Children and Family Services en Irlande et Delia Pompa, Senior Vice President of the National Council of La Raza, une organisation de défense latino-américaine, ont pris part à ce panel.

4.6.1. Le besoin de systèmes intégrés

Aisling Gillen a présenté un nouveau modèle irlandais qui rassemble sous une même bannière des services de santé et de la petite enfance. Une nouvelle 'Child and Family Agency' a été créée, qui regroupe sous un même toit 106 centres familiaux, ainsi que leur Educational Attendance Board et leurs Psychology Services, avec la possibilité d'intégrer aussi les services infirmiers de santé publique. En lien

avec cette initiative d'intégration, elle a également souligné l'importance d'avoir un ministre des Enfants, comme c'est le cas en Irlande, et l'impact que le ministre a eu en soutenant personnellement la mise en place du plan d'intégration.

Les nombreux avantages qu'apporte la collaboration de divers professionnels concernés par le développement holistique de l'enfant ont été confirmés lors d'une des visites de terrain, au jardin d'enfants Lumiar. On y a vu des enseignants travailler aux côtés de travailleurs sociaux, de médecins, d'hygiénistes/dentistes et d'autres professionnels œuvrant ensemble au bien-être général, à la santé physique et mentale et à la confiance en soi des enfants, d'une manière qui permet à chacun de ces travailleurs d'approcher tous les enfants avec aisance et sans stigmatiser les familles migrantes et/ou à faible revenu. Cet exemple est une émanation directe du Plan Santé National du Portugal (2012-2016), qui couvre tout le pays et se fonde sur des valeurs d'équité, de développement, de qualité et de démocratie. Cette politique est traduite au niveau local: les partenaires locaux sélectionnent les questions qu'ils considèrent comme les plus urgentes au sein de leur communauté, en fonction des besoins.

4.6.2. Étendre, généraliser et diffuser les approches parentales <evidence-based> (reposant sur des données probantes)

Concernant l'expansion des meilleures pratiques, Aisling a évoqué les démarches entreprises en Irlande pour tirer les leçons d'initiatives locales et généraliser les pratiques éprouvées dans tout le pays. Elle a également souligné l'importance de communiquer des données probantes aux professionnels afin de les encourager à incorporer une réflexion plus 'scientifique' dans leur pratique. Ainsi, une publication récente, intitulée "50 key messages in supporting parents" et disponible depuis peu, décrit une approche 'evidence-based' de la parentalité, en reprenant des données probantes sous chaque principe. Cependant, l'idée que parfois des démarches doivent être entreprises simplement parce que "c'est la bonne chose à faire", et pas nécessairement parce qu'il existe des preuves, est importante aussi pour progresser. En Irlande, seul un petit pourcentage de travail est 'evidence-based', même s'il y a une tendance soutenue et progressive vers une approche basée sur des preuves scientifiques.

4.6.3. Le rôle du fédéral dans un système décentralisé

Ludwig Gartner a traité de la difficulté d'influencer des changements politiques dans un pays comme la Suisse, un État fédéral dont toutes les responsabilités relatives à l'éducation de la petite enfance ont été déléguées au niveau du canton. Le niveau fédéral garde peu ou pas de compétences, bien qu'un débat ait cours sur le rôle que peut jouer le gouvernement fédéral par le biais de subsides, par exemple, en vue de promouvoir des politiques spécifiques dans le domaine et/ou par la mise en œuvre d'un programme plus général de lutte contre la pauvreté dans la petite enfance.

4.6.4. Donner aux familles les moyens de devenir des acteurs de changement

Delia Pompa a donné un aperçu de la politique de la petite enfance aux USA où, de manière similaire, le gouvernement ne peut influencer la politique au niveau local qu'en accordant des fonds fédéraux à une mise en œuvre locale, bien que même ces fonds aient un impact limité. Elle a également évoqué le pouvoir de sensibilisation des familles et l'encouragement à l'engagement citoyen comme stratégie clé au National Council of La Raza pour provoquer un changement par le biais des familles. De cette façon, on peut inviter les familles à faire entendre leur voix plutôt que leur dire ce dont elles ont besoin ou ce qu'elles devraient faire. Le risque pour les familles vulnérables, qui souvent ne parlent pas anglais et ont des ressources limitées, est de devenir "l'enjeu" de forces politiques opposées plutôt que d'être habilitées à prendre des décisions pour elles-mêmes et leurs enfants. Actuellement, on espère que la réforme de l'immigration prévoira des structures de soutien à l'intégration des migrants et que les familles auront la possibilité de s'engager dans le développement de leurs enfants, notamment en ayant accès à des opportunités d'apprentissage de la langue et aux informations relatives à la stratégie de légalisation. La visite de terrain au National Immigrant Support Centre (CNAI), par exemple, a démontré l'impact que pouvait avoir l'information aux parents et le fait de leur donner l'occasion d'être de réels décideurs et de réels agents de changement.

Au cours de la discussion qui a suivi, les participants ont continué à insister sur l'importance d'intégrer les systèmes et appelé tout particulièrement à une collaboration transversale, au niveau fédéral et national. Plusieurs visites de terrain, dont la visite au CNAI ainsi que la présentation sur le National Early Childhood Intervention System, ont montré les bénéfices que l'on peut tirer de collaborations efficaces entre des départements qui fonctionnent normalement de manière indépendante. Ces collaborations permettent aux professionnels d'avoir une vue plus holistique des défis auxquels sont confrontés les jeunes enfants et des stratégies intégrées qui pourraient y répondre. La nécessité de créer une approche transdisciplinaire en matière d'EAJE au niveau européen a également été abordée: on a discuté du problème posé par le fait que les 0-3 ans sont actuellement du ressort des Affaires sociales/Bien-être alors que les 3-6 ans sont du ressort de l'Éducation. Il en résulte que les politiques et les ressources ont tendance à se focaliser sur la population des 3-6 ans, alors qu'il faudrait investir davantage dans les années précédentes et harmoniser les politiques/pratiques.

4.7. Points abordés lors de réunions précédentes qui ont été renforcés

Plusieurs des thèmes récurrents dans les discussions de cette édition avaient déjà été soulevés lors des précédentes réunions du forum, ce qui n'a fait que renforcer leur importance et attiré l'attention sur quelques-uns des problèmes pratiques et politiques les plus cruciaux en matière d'EAJE qui ont un impact sur les populations insuffisamment desservies. On relèvera:

- La question de la qualité et de l'adéquation et la manière dont elle affecte l'accessibilité: les parents sont-ils difficiles à atteindre ou les services sont-ils difficilement accessibles? De nombreux présentateurs ont axé leurs discussions sur la manière d'améliorer les écoles et les services plutôt que de se demander comment impliquer les parents, partant du principe que les parents n'utiliseront pas les services ou ne s'y engageront pas à long terme si ceux-ci ne sont pas de qualité élevée. Clairement, il ne s'agit pas de choisir ou la qualité ou l'accès, mais de poursuivre les deux. Œuvrer à l'accessibilité et répondre aux besoins réels (et pas seulement présumés) des familles vulnérables est, en fait, un élément essentiel de qualité.
- L'importance d'impliquer les parents dans le processus d'élaboration des programmes et des politiques: écouter les besoins des parents et des familles et utiliser ces informations comme point de départ pour des programmes efficaces est indispensable, plutôt que partir d'une définition rigide de ce que l'implication parentale devrait être.
- La nécessité de services qui contiennent une mixité sociale: le débat entre services universels et services ciblés a été constant tout au long du forum. De nombreux participants ont insisté sur l'importance d'avoir des services socialement mixtes; et l'enjeu politique que constitue le moyen d'atteindre un tel équilibre reste d'actualité.
- La nécessité de s'assurer que les gouvernements prennent leurs responsabilités: durant cette réunion, comme dans d'autres, il a été clairement établi qu'il ne suffit pas d'imposer des pratiques efficaces de services universels, mais qu'il faut des fonds et le soutien nécessaire pour défendre ces politiques. En l'absence de ces ressources, les initiatives peuvent avoir des effets pervers; des écarts importants se manifestent souvent entre la politique et la pratique.
- Les services de la petite enfance ne sont pas suffisants pour lutter contre les problèmes de pauvreté: des programmes en matière de petite enfance, et dans ce cas en matière d'engagement parental, ne suffisent pas pour résoudre les problèmes de groupes de populations qui ont été soulevés au cours du forum. De bons services pour les parents comme pour les enfants doivent être ancrés dans d'autres mesures structurelles et anti-pauvreté incluant l'emploi, la sécurité sociale, le logement et, par exemple, les compétences langagières et la formation du personnel telles qu'abordées dans la discussion sur les initiatives portant sur deux générations.

4.8. Conclusion: questions en suspens et défis à relever

Plusieurs tensions récurrentes au cours des discussions ont attiré l'attention sur quelques questions et défis majeurs auxquels les participants sont invités à réfléchir dans leur travail en tant que professionnels, décideurs politiques et bailleurs de fonds.

4.8.1. Comment créer de véritables services "basés sur la demande"?

La principale question évoquée au cours des discussions est peut-être celle de la formation des parents vs la formation des professionnels pour arriver à un engagement familial efficace dans les services à la petite enfance, et la manière d'équilibrer ces deux éléments. Alors que pour beaucoup de participants, il est essentiel d'écouter les parents pour élaborer de bons services, le défi que constitue la manière de créer des services réellement "basés sur la demande" revient continuellement sur le tapis. En dépit de très bonnes intentions, il semble toujours difficile de s'engager réellement dans une relation de réciprocité avec les parents, d'écouter ce qu'ils ont à dire et de commencer à co-construire des services et des structures qui ont une réelle signification pour eux. Offrir des services aux familles vulnérables et espérer qu'elles s'y engagent est différent de les engager dans ces services.

4.8.2. Comment naviguer à travers le "labyrinthe" des services basés sur la demande?

La seconde question, issue de la première, concerne la spécialisation qui s'est développée à partir de cette tendance vers des services axés sur la demande et la manière de mieux intégrer et aligner les services disponibles actuellement. La prise de conscience que les mères somaliennes doivent être traitées et abordées d'une autre façon que les pères hispaniques, par exemple, a conduit à la création de services spécialisés pour de nombreux groupes cibles différents et à un vaste éventail de connaissances sur la manière de travailler avec ces groupes spécifiques. En conséquence, nous avons maintenant besoin de spécialistes pour aider les bénéficiaires à naviguer dans le "labyrinthe" des services qui ont été créés. Le résultat? Le besoin d'une nouvelle phase d'intégration, de travail en réseau et de systèmes globaux par le biais d'une réelle collaboration. On a discuté, par exemple, de la nécessité d'intégrer les services pré- et postnataux et d'inclure dans les services d'engagement familial une approche efficace à l'égard des pères au moyen de stratégies efficaces de diversité des genres plutôt que de les traiter comme une entité séparée.

4.8.3. Que signifie l'intégration, la collaboration et la consolidation pour les organisations de la base?

Enfin, la question de savoir ce que signifient l'intégration, la collaboration et la consolidation pour les organisations qui ont proliféré ces dernières décennies est un autre point critique. Ces organisations efficaces devraient-elles être étendues pour en maximiser l'impact, ou leur savoir et leurs meilleures pratiques devraient-ils être incorporés dans des services généraux? Comment chacune de ces stratégies pourrait-elle être poursuivie de manière efficace?

4.8.4. Thèmes pour les réunions futures

En plus des points qui ont été abordés tout au long des réunions, plusieurs thèmes qui feront l'objet de rencontres futures ont été évoqués dans cette discussion sur les pratiques en matière d'engagement familial.

1. **Langue et multilinguisme:** stratégies sur la façon de gérer la controverse politique fréquente concernant les manières de traiter la langue maternelle par rapport aux langues dominantes dans l'apprentissage précoce, dans différents cadres (bilingue ou multilingue, dans le contexte d'hyperdiversité).
2. **Évaluation**, qui sera abordée lors de la prochaine réunion du TFIEY:
 - a. Plusieurs participants ont attiré l'attention sur les dangers de se fier uniquement à des contrôles aléatoires comme norme ultime d'évaluation et d'accorder une importance disproportionnée aux résultats (définis par qui?), particulièrement dans les programmes qui s'adressent aux populations les plus vulnérables.
 - b. La tension entre la flexibilité/la créativité possible dans les petits programmes qui travaillent avec des populations difficiles à atteindre et la standardisation/rigidité qui vont souvent de pair avec l'extension d'un programme a été traitée avec intérêt.
 - c. Cela a conduit à la question de savoir comment les politiques pourraient promouvoir l'innovation et permettre la flexibilité pour des pratiques efficaces, en tenant compte des besoins de communautés et de contextes très divers.

4.9. Les prochaines réunions

Les futures réunions du TFIEY (sept au total) se concentreront sur des thèmes qui aborderont plus en détail certaines des questions susmentionnées. Les thèmes prévus seront tous axés sur les familles migrantes et à faible revenu. Ils comprendront: l'évaluation (Amsterdam, 30 juin – 2 juillet), le multilinguisme et les identités multiples; le rôle des gouvernements nationaux, des leviers politiques et d'une décentralisation efficace, les systèmes intégrés.



Agir ensemble pour une société meilleure

www.kbs-frb.be

Vous trouverez davantage d'informations au sujet de nos projets, de nos manifestations et de nos publications sur www.kbs-frb.be.

Une lettre d'information électronique vous tient au courant.

Vous pouvez adresser vos questions à info@kbs-frb.be ou au 02-500 45 55.

Fondation Roi Baudouin,
rue Brederode 21, B-1000 Bruxelles
02-511 18 40

Les dons de 40 euros ou plus versés sur notre compte

IBAN: BE10 0000 0000 0404

BIC: BPOTBEB1





sont fiscalement déductibles.

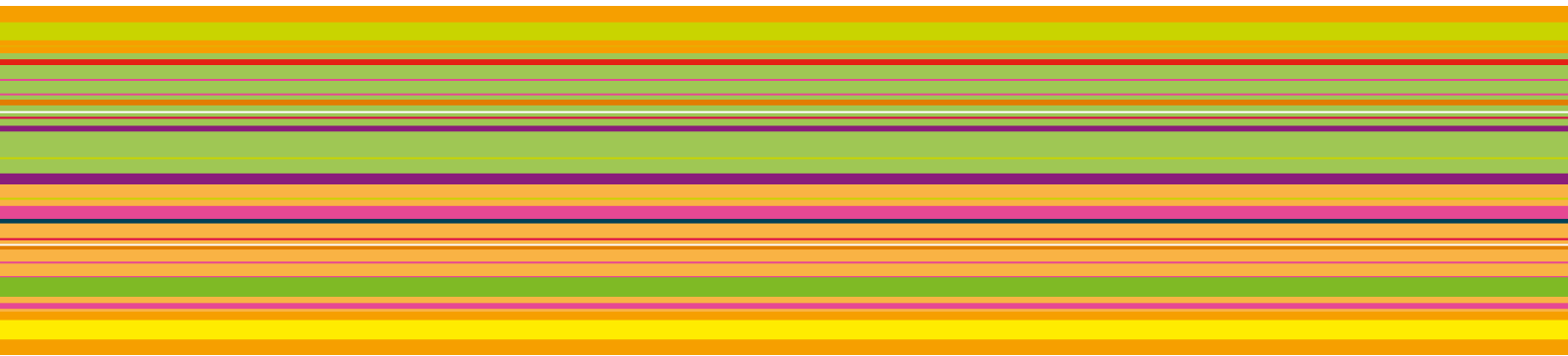
La Fondation Roi Baudouin est une fondation indépendante et pluraliste, active en Belgique et au niveau européen et international. Nous voulons apporter des changements positifs dans la société et, par conséquent, nous investissons dans des projets ou des individus propres à en inspirer d'autres.

En 2013, nous avons notamment soutenu 2.000 organisations et individus pour un montant total de 28 millions d'euros. Deux mille personnes dans des jurys indépendants, des groupes de travail et des comités d'accompagnement ont mis bénévolement leur expertise à disposition. La Fondation organise également des tables rondes sur d'importants thèmes sociétaux, communique les résultats de la recherche dans des publications (gratuites), noue des partenariats et stimule la philanthropie 'via' la Fondation Roi Baudouin et non 'pour' elle.

La Fondation a été créée en 1976, à l'occasion des 25 ans de règne du Roi Baudouin.

Merci à la Loterie Nationale et à tous les donateurs pour leur précieux soutien.

Suivez-nous sur :    



Plus de chances dès l'enfance

pub n° 3226



Fondation
Roi Baudouin

Agir ensemble pour une société meilleure

www.kbs-frb.be

