

# **Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits**

---





# **Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits**

---

## COLOPHON

### **Ce que des parents en situation de précarité disent de l'accueil et de l'éducation des tout-petits**

AUTEURS	Une édition de la Fondation Roi Baudouin, rue Brederode 21 à 1000 Bruxelles Françoise Crépin, assistante de recherche au service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'ULg France Neuberg, assistante de recherche au service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'ULg
DIRECTION SCIENTIFIQUE	Florence Pirard, professeure au service d'Éducation de la petite enfance et formation des professionnel-le-s du champ de l'ULg Dominique Lafontaine, professeure au service d'analyse des Systèmes et des Pratiques d'enseignement de l'ULg
COORDINATION POUR LA FONDATION ROI BAUDOIN	Françoise Pissart, directrice Anne-Françoise Genel, 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 <a href="http://www.kbs-frb.be">www.kbs-frb.be</a>  Une version imprimée de cette publication électronique peut être commandée (gratuitement) sur notre site <a href="http://www.kbs-frb.be">www.kbs-frb.be</a> , par e-mail à l'adresse <a href="mailto:publi@kbs-frb.be">publi@kbs-frb.be</a> ou auprès de notre centre de contact, tél. + 32-70-233 728, fax + 32-70-233-727
DÉPÔT LÉGAL:	D/2848/2013/07
ISBN-13:	978-2-87212-703-0
EAN:	9782872127030
N° DE COMMANDE:	3146 juin 2013 Avec le soutien de la Loterie Nationale

## AVANT-PROPOS

La petite enfance est cette période clé de la vie où tant de choses se jouent et se nouent : acquisition du langage, confiance en soi, relation aux autres, équilibre physique et psychologique, développement social, cognitif et émotionnel. Les bases jetées à ce moment-là conditionnent dans une large mesure la scolarité de l'enfant, sa vie sociale et professionnelle, sa santé, son bien-être physique et mental.

C'est pourquoi la Fondation Roi Baudouin a lancé en 2012 un programme d'action intitulé 'Plus de chances dès l'enfance'. Son objectif ? Contribuer à renforcer les politiques et les actions qui donnent de meilleures chances de développement aux enfants de 0 à 6 ans issus de milieux défavorisés, qu'ils soient d'origine belge ou étrangère. Ses modalités ? A la fois soutenir des projets concrets, stimuler l'échange de pratiques entre professionnels et mener des actions de plaidoyer politique.

Au cœur de la vision de la Fondation figure l'accès des familles précarisées à des services de qualité – suivi périnatal, milieux d'accueil pour les enfants de 0 à 3 ans, école maternelle, accueil extrascolaire des petits... - qui tiennent compte des spécificités des enfants de milieux défavorisés et les soutiennent activement dans leur développement. L'idée n'est donc pas forcément de dépenser plus, mais autrement, en accordant plus d'attention aux besoins de ces enfants, en renforçant la formation des professionnels, en différenciant les approches, en investissant dans les relations de confiance avec les parents.

Mais qu'en pensent les parents en situation de précarité ? Quelles sont leurs expériences des services d'accueil, de l'école maternelle ? L'aide proposée trouve-t-elle un écho chez eux ? La Fondation Roi Baudouin a souhaité les interroger. Deux missions d'enquête ont été confiées - à l'ULg et à la Karel de Grote-Hogeschool – pour connaître leurs besoins et leur vécu, positif ou négatif.

Un constat fort émerge et, à vrai dire, interpelle : de nombreux parents expriment un sentiment de méfiance envers les structures existantes, en particulier les services d'accueil collectif de la petite enfance (0-3 ans). C'est inquiétant, quand on sait combien le soutien apporté aux

parents dès la grossesse et durant les premières années de l'enfant est essentiel. Il n'y a donc pas à hésiter : si l'on veut que les familles défavorisées utilisent davantage ces services, il faut partir de leurs préoccupations.

La situation est quelque peu différente en ce qui concerne l'école maternelle. Tous les parents interrogés ayant des enfants en âge d'école maternelle déclarent que ceux-ci la fréquentent (ou l'ont fréquentée), ce que confirment les statistiques avec un taux de fréquentation particulièrement élevé en Belgique en comparaison avec les taux d'autres pays européens. Mais, même si l'école maternelle semble davantage valorisée, l'enquête montre bien que le dialogue nécessaire à la coéducation n'y est pas non plus facile à établir et que les échanges relatifs aux apprentissages de l'enfant restent limités. Notamment quand les parents ne maîtrisent pas l'une des langues nationales, ou ont eu une scolarité difficile, voire inexistante.

Les résultats de ces enquêtes permettront, nous l'espérons, d'orienter la réflexion des professionnels de l'école maternelle et des différents services de soutien et d'accueil de la petite enfance.

Leur prise de conscience est déjà bien réelle, nous le savons, en particulier chez ceux qui s'occupent des enfants de 0 à 3 ans. Là, il faudra plutôt souligner que l'accroissement du nombre de places est une condition nécessaire mais pas suffisante pour les personnes défavorisées, que l'accent doit aussi être mis sur la qualité des services. En revanche, il est crucial de faire du rôle de l'école maternelle un point d'attention politique : la réussite scolaire des enfants de milieux défavorisés en dépend.

Ce rapport présente les résultats de l'enquête réalisée par l'ULg auprès de parents wallons et bruxellois, principalement des mamans, ce qui est en soi un fait interpellant. L'enquête menée auprès de parents flamands fait l'objet d'un autre rapport, également publié par la Fondation Roi Baudouin, dont une synthèse en français est disponible sur notre site [www.kbs-frb.be](http://www.kbs-frb.be).

La Fondation Roi Baudouin tient à remercier tous ceux qui ont contribué à la réalisation de cette enquête : les parents qui ont accepté de partager avec les chercheurs leurs expériences et réflexions, les associations qui ont mis l'équipe de recherche en contact avec ces parents, et enfin les auteurs pour le dialogue constructif tout au long de la mission et la qualité du travail produit. L'articulation entre les constats des recherches et la voix des parents donne un éclairage pertinent des pratiques de terrain, susceptible d'inspirer des évolutions.

Fondation Roi Baudouin  
Juin 2013

# TABLE DES MATIÈRES

<b>AVANT-PROPOS</b> .....	<b>5</b>
<b>TABLE DES MATIÈRES</b> .....	<b>7</b>
<b>SYNTHESE</b> .....	<b>9</b>
<b>SAMENVATTING</b> .....	<b>13</b>
<b>1. INTRODUCTION</b> .....	<b>17</b>
<b>2. LA PAROLE DONNÉE AUX PARENTS EN SITUATION DE PRÉCARITÉ</b> .....	<b>21</b>
2.1. Le suivi des grossesses .....	24
2.2. La consultation pour enfants .....	25
2.3. Les milieux d'accueil 0-3 ans .....	26
2.4. L'école maternelle (accueil 3 – 6 ans) .....	31
2.5. L'accueil extrascolaire (garderies, plaines de vacances, ...) .....	35
<b>3. DISCUSSION</b> .....	<b>37</b>
3.1. L'accessibilité, du chemin reste à faire .....	37
3.2. La coéducation: mythe ou réalité ? Au-delà des premiers contacts.....	40
3.3. La communication et la question des langues – Des parents mal informés malgré l'information ? .....	47
3.4. La formation des professionnels de l'EAJE, un levier à ne pas négliger .....	52
<b>4. DES PISTES DE REFLEXION A APPROFONDIR</b> .....	<b>55</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE</b> .....	<b>59</b>



## SYNTHESE

Une recherche, menée à la demande de la Fondation Roi Baudouin, a recueilli le vécu et les attentes de parents d'enfants de 0 à 6 ans, belges ou d'origine étrangère, à l'égard des services, structures et initiatives pour l'enfance : services périnataux, consultations pour enfants de l'ONE, milieux d'accueil pour 0-3 ans, école maternelle, accueil temps libre. S'inscrivant dans une logique d'inclusion sociale et d'équité, l'étude a concerné 44 familles défavorisées, vivant des situations de précarité marquées par une progression dans la dégradation des conditions de vie. S'appuyant sur les conclusions des recherches scientifiques qui indiquent que ce sont les enfants de ces familles qui bénéficieraient le plus de la fréquentation d'un service d'éducation et d'accueil de qualité, il s'agissait de relever les raisons pour lesquelles les parents recourent ou ne recourent pas aux services mis à leur disposition, ce qui les motiverait à y recourir davantage, leurs expériences positives ou négatives en lien avec ces services et enfin, ce qui pourrait être amélioré pour un meilleur accompagnement des enfants et/ou des parents.

Un premier constat de la recherche concerne l'absence quasi-totale des papas, aussi bien lors des entretiens (nous avons demandé aux associations de nous faire rencontrer des mères, des pères ou des couples) que dans les récits des mamans. Il y a parmi les personnes rencontrées très peu de couples stables, plus d'un tiers des mamans élèvent seules leurs enfants, mais même pour les personnes vivant en couple, ce sont les mamans qui se sentent concernées quand il s'agit des enfants et plusieurs d'entre elles expriment un sentiment de solitude pour assumer l'éducation des enfants. La majorité des personnes interrogées n'a jamais travaillé, quelques-unes ont occupé par le passé des emplois très précaires et de courte durée et cinq mamans ont un emploi au moment de l'entretien. Chez les mamans vivant en couple, il n'est pas rare que le conjoint ne travaille pas non plus. De nombreuses familles vivent donc dans un très grand isolement et avec de très faibles revenus.

Mais, ni la très faible proportion de mamans en emploi, ni la barrière de la langue, rendant difficiles les contacts et l'accès aux services pour les mères immigrées, ni même l'inaccessibilité financière pour la plupart

des familles rencontrées ne suffit à expliquer la très faible participation des enfants issus de familles défavorisées aux services de la petite enfance (0-3 ans). Il existe d'autres freins d'ordre culturel et/ou relevant d'un manque de confiance envers les professionnel(le)s du secteur. En effet, faire garder son enfant dans une structure extrafamiliale, en collectivité, est une pratique méconnue dans beaucoup de cultures. Dès lors, ces mamans ne conçoivent pas ne pas garder leurs enfants elles-mêmes. Il y a, dans le chef de certaines mamans, une espèce de tension entre d'une part la difficulté de mener sa vie avec de jeunes enfants dans des conditions de précarité et d'exclusion sociale et d'autre part le «combat» qu'elles mènent pour garder leurs enfants pour elles. Par ailleurs, on a l'impression que plus les familles sont précarisées, plus elles développent un sentiment de méfiance à l'égard des services avec lesquels elles sont peu ou pas en contact. Seule l'école maternelle semble davantage valorisée.

Quels sont dès lors les services auxquels les familles défavorisées recourent ?

La majorité des mamans déclarent avoir été suivies régulièrement pendant leur grossesse, mais ceci n'empêche pas toujours un sentiment d'isolement et le recours au réseau familial parfois à distance.

La grande majorité des mamans se disent très satisfaites de la consultation pour enfants de l'ONE et déclarent s'y rendre régulièrement. L'élément qui est mis en avant dans la plupart des entretiens, est la pesée. La fonction de base des consultations est bien intégrée, mais la dimension prévention et suivi médical général est presque totalement occultée. Si la consultation pour enfants a généralement été renseignée par le travailleur médico-social de l'ONE en fonction du lieu de résidence des familles, d'autres facteurs interviennent parfois dans le choix de la personne ou du lieu pour le suivi médical des enfants (la connaissance personnelle du lieu, l'appartenance d'un intervenant à la communauté, etc.).

Environ un tiers des enfants à propos desquels nous avons pu recueillir l'information fréquentent ou ont fréquenté un service d'accueil (0-3 ans), mais dans la plupart des cas, il s'agit d'une fréquentation de courte durée, très occasionnelle, conseillée voire contrainte. Des actions ciblant prioritairement des populations «à risque» permettent à certaines mamans de bénéficier des ressources éducatives de services d'accueil et des possibilités de socialisation pour leurs enfants et pour elles-mêmes (ex. cours d'alphabétisation pour mamans migrantes couplés à un service d'accueil). En revanche, les possibilités d'accueil pour les jeunes enfants des mamans belges qui ne travaillent pas sont quasi inexistantes. Ce n'est que dans des situations extrêmes que certaines portes s'ouvrent par l'intervention d'aides sociales.

Les mamans qui recourent ou ont recouru à des services d'accueil évoquent souvent le rôle de socialisation de l'enfant: la plupart y voient une préparation à l'entrée à l'école maternelle, pour adoucir le choc en quelque sorte. Il n'est en revanche quasiment jamais question des possibilités de socialisation pour elles-mêmes, des échanges avec les professionnelles ou entres parents.

Les mamans décrivent souvent un accès aux services d'accueil des 0-3 ans difficile voire impossible. C'est le manque de places et la longueur des listes d'attente qui sont le plus souvent évoqués sur base d'informations peu valides. La question du coût est plus rarement abordée, beaucoup de mamans semblent assez mal informées des tarifs pratiqués.

Certaines mamans décrivent des difficultés ou des appréhensions d'un autre ordre par rapport aux milieux d'accueil des jeunes enfants: manque de confiance, difficultés de communication. Des désaccords parfois profonds peuvent surgir entre le parent et le professionnel dans des situations qui laissent peu de place pour le dialogue et la recherche de meilleures conditions d'accueil pour l'enfant.

Contrairement à ce qui se passe pour l'accueil des 0-3 ans, on observe une préscolarisation massive. Tous les parents d'enfants en âge d'école maternelle déclarent que leurs enfants fréquentent ou ont fréquenté l'école maternelle. Dans la grande majorité des cas, les enfants sont entrés à l'école à 2 ans ½. Une seule maman a décrit des problèmes pour faire inscrire son enfant dans l'école maternelle de son choix. Le critère de proximité est de loin celui qui prédomine pour choisir l'école, mais certaines mamans, d'origine étrangère, sont attentives à choisir «une bonne école» pour leurs enfants, une école où ils apprendront bien le français, une école où il n'y a pas trop d'étrangers...

Les contextes de vie et contextes culturels qui maintiennent beaucoup de jeunes enfants (0-3 ans) de familles défavorisées à la maison et parfois en tête-à-tête avec leur maman agissent différemment quand les enfants atteignent l'âge d'entrer à l'école maternelle. Il semble qu'à ce moment, les mamans se sentent «autorisées» à se détacher quelque peu de leur enfant et à déléguer partiellement leur éducation à l'institution scolaire. Outre le fait que, pour prendre les enfants en charge, l'école ne demande pas aux parents de remplir certaines conditions (d'emploi, de revenu), les mamans sont animées d'un grand désir de voir leurs enfants entrer dans les apprentissages. Ceci est particulièrement sensible pour l'apprentissage de la langue de l'enseignement par les enfants issus de l'immigration. Ceci n'empêche pas que pour les familles en situation de précarité, l'entrée à l'école maternelle constitue plus souvent que dans les milieux aisés, la première rupture avec la sphère familiale, la première vraie séparation d'avec la maman et certaines éprouvent des difficultés à «couper le cordon».

Le dialogue nécessaire à la coéducation n'est pas toujours facile à établir. Quelques mamans expliquent qu'elles préfèrent s'adresser à d'autres personnes qu'à l'institutrice: la puéricultrice, la femme de ménage, la surveillante de la garderie ou des repas. Le sentiment d'une plus grande proximité rend le contact plus aisé. On nous a relaté très peu de contacts entre parents et la plupart des contacts avec les enseignantes font suite à une difficulté ou un incident, conditions pour le moins défavorables à un travail en coéducation.

Les familles défavorisées éprouvent des difficultés à occuper une position active dans la relation élève-école-famille. Les parents ne s'autorisent que très rarement à poser des questions sur les

apprentissages. La communication porte le plus souvent soit sur des éléments qui peuvent paraître périphériques aux yeux des professionnel(le)s, soit sur la façon dont l'enfant s'est conduit. Il y a un enjeu pour les parents au regard de leur capacité à avoir un enfant qui sache se conduire dans un lieu social hors de la maison. C'est une image de bon ou moins bon «éducateur premier» qui leur est renvoyée via le comportement de leur enfant.

Dans des conditions de vie, ou de survie souvent très complexes, les parents interrogés demeurent extrêmement concernés par leur enfant, peut-être précisément parce qu'ils ne possèdent pas de bien plus précieux. Ceci met l'accent sur le fait qu'en aucun cas on ne peut assimiler pauvreté à défaillance parentale, et que des efforts considérables doivent encore être consentis pour assouplir les tensions qui existent tant au niveau de l'accessibilité des services que dans la manière dont l'accueil quotidien fait place aux parents.

## SAMENVATTING

In dit onderzoek, dat werd gevoerd op vraag van de Koning Boudewijnstichting, worden de ervaringen en verwachtingen van ouders van kinderen van nul tot zes jaar verzameld wat betreft diensten, structuren en initiatieven voor jonge kinderen: perinatale diensten, de raadplegingen door ONE (Office de la Naissance et de l'Enfance), opvangplaatsen voor nul- tot driejarigen, de kleuterschool, de opvang in de vrije tijd, ... De ouders zijn van Belgische en niet-Belgische afkomst en het onderzoek ging uit van een logica van sociale inclusie en gelijkheid. Er waren 44 kansarme gezinnen bij betrokken die in kwetsbare situaties leven en van wie de levensomstandigheden er niet op vooruitgaan.

De conclusies van eerder wetenschappelijk onderzoek geven aan dat het de kinderen uit deze gezinnen zijn die de meeste vruchten plukken van kwaliteit in onderwijs en opvang. Het ging er in dit onderzoek om te achterhalen waarom ouders al dan niet een beroep doen op diensten die hen ter beschikking staan, wat hen kan motiveren om dat vaker te doen, wat hun positieve en negatieve ervaringen zijn in verband met deze diensten en, tot slot, wat er beter kan inzake de begeleiding en ondersteuning van de kinderen en/of de ouders.

Een eerste vaststelling die uit het onderzoek naar voren komt, is de nagenoeg volstreekte afwezigheid van de vaders, zowel bij de gesprekken (aan de verenigingen was gevraagd naar ontmoetingen met moeders, vaders en koppels) als in de verhalen van de moeders. Bij de personen die de onderzoekers hebben ontmoet, zijn er bijzonder weinig stabiele koppels en meer dan een derde van de moeders voedt hun kinderen alleen op. Zelfs bij degenen die als koppel samenleven, zijn het de moeders die betrokken zijn bij hun kinderen; een aantal van hen gaf blijk van een gevoel 'er alleen voor te staan' bij de opvoeding. De meerderheid van de geïnterviewde personen heeft nooit gewerkt, sommige vrouwen hebben in het verleden precaire en kortstondige jobs gehad en vijf moeders waren in de periode van het gesprek aan het werk. Bij de samenwonende moeders kwam het niet zelden voor dat de echtgenoot ook niet werkt. Veel gezinnen leven dan ook in een groot isolement en met een zeer bescheiden inkomen.

De participatiegraad van kinderen uit kansarme gezinnen aan diensten die zich tot de jongste leeftijden richten (0 tot 3 jaar) ligt bijzonder laag, zo blijkt. Een aantal redenen die hiervoor worden aangehaald, bieden geen voldoende verklaring: het geringe aantal moeders dat een job heeft, de taalbarrière die de contacten met en de toegang tot deze diensten bemoeilijken voor migrantenmoeders, de financiële ontoegankelijkheid voor veel gezinnen. Er zijn nog andere remmende factoren van culturele aard en/of die getuigen van een gebrek aan vertrouwen in de beroepskrachten die in de sector actief zijn. Je kind toevertrouwen aan een collectieve en extrafamiliale structuur is een praktijk die in veel culturen slecht bekend is. Daarom overwegen deze moeders het niet eens om hun kinderen niet bij zich te houden. Bij sommige moeders is er zelfs sprake van een soort spanning tussen, aan de ene kant, de moeilijkheid om in een kwetsbare situatie en in sociale uitsluiting te leven met jonge kinderen en, aan de andere kant, de 'strijd' die ze leveren om hun kinderen voor zichzelf te houden. De indruk rijst dat hoe meer gezinnen kansarm zijn, hoe meer ze een gevoel van wantrouwen ontwikkelen tegenover diensten waarmee ze weinig of geen contact hebben. Alleen de kleuterschool lijkt beter te worden gewaardeerd.

Op welke diensten doen kansarme gezinnen een beroep?

De meeste moeders zeggen dat ze tijdens hun zwangerschap regelmatig werden opgevolgd, maar dat belet niet dat sommigen met een gevoel van isolement bleven kampen en dat ze een beroep deden op een familiaal netwerk dat zich soms op een afstand bevindt.

De grote meerderheid van de moeders zegt erg tevreden te zijn over de raadpleging voor kinderen die ONE organiseert en beweert dat ze er op regelmatige basis naartoe gaan. Wat in dit verband in de meeste interviews naar voren wordt geschoven is 'de weging'. De basisfunctie van de raadplegingen is goed bekend, maar nagenoeg onbekend zijn de facetten 'preventie' en 'algemene medische opvolging'. Over de raadpleging voor kinderen komt de informatie over het algemeen van de medisch-sociaal werker van ONE, die daarbij rekening houdt met de woonplaats van het gezin. Toch spelen ook andere factoren soms een rol in de keuze van de persoon of de plaats voor de medische opvolging van kinderen (de vertrouwdheid met een plek, het feit dat een medewerkster tot een bepaalde gemeenschap behoort enzovoort).

Ongeveer een derde van de kinderen (0 tot 3 jaar) over wie we informatie hebben kunnen verzamelen, gaat naar een opvangdienst of heeft dat gedaan, maar meestal gaat om een verblijf van korte duur, dat bovendien zeer occasioneel is en dat werd aanbevolen of zelfs verplicht. Acties die zich prioritair tot een 'risicobevolking' richten, bieden aan sommige moeders de kans om deel te nemen aan educatieve projecten die opvangdiensten opzetten en om niet alleen te genieten van de socialisatiemogelijkheden voor hun kinderen maar ook voor zichzelf (denk aan alfabetiseringscursussen voor migrantenmoeders die gekoppeld zijn aan een opvangdienst). De opvangmogelijkheden voor jonge kinderen van werkloze

Belgische moeders zijn dan weer bijna onbestaande. Alleen in extreme situaties gaan voor hen bepaalde deuren open dankzij de tussenkomst van sociale diensten.

Moeders die een beroep doen of hebben gedaan op opvangdiensten, halen vaak de socialiserende rol van deze diensten aan voor hun kinderen: de meesten zien hierin een voorbereiding op de kleuterschool, die de schok wat kan verzachten. Daartegenover is er bijna nooit sprake van de socialisatiekansen voor de moeders zelf en van contacten met de beroepskrachten of met andere ouders.

De toegang tot opvangdiensten voor kinderen van 0 tot 3 jaar wordt door de moeders beschreven als moeilijk tot zelfs onmogelijk. Er is een tekort aan plaatsen en er zijn lange wachtlijsten: dat wordt het vaakst aangehaald, op basis van bedenkelijke informatiebronnen. De kwestie van de kosten wordt zelden vermeld; veel moeders lijken slecht te zijn ingelicht over de geldende tarieven.

Sommige moeders hebben het over moeilijkheden of hindernissen van een andere soort in verband met opvangdiensten voor jonge kinderen: gebrek aan vertrouwen, problemen in de communicatie, ... Er kunnen soms grote meningsverschillen ontstaan tussen ouders en medewerkers van diensten in situaties waarin maar weinig ruimte is voor gesprek en voor het zoeken naar betere opvangomstandigheden voor het kind.

In tegenstelling tot wat we vaststelden in verband met de opvang van nul- tot driejarigen, wordt er wel op grote schaal een beroep gedaan op de kleuterschool: alle ouders van kinderen op de kleuterleeftijd beweren dat hun kinderen naar de kleuterschool gaan of zijn gegaan, in de meeste gevallen vanaf hun twee en een half. Eén moeder had het over problemen om haar kind te kunnen inschrijven in de kleuterschool van haar keuze. De nabijheid is met voorsprong het belangrijkste criterium bij de schoolkeuze, al willen sommige moeders van buitenlandse afkomst vooral 'een goede school' voor hun kinderen, waar ze goed Frans zullen leren en met niet te veel vreemdelingen.

De culturele context waardoor veel van de jongste kinderen uit kansarme gezinnen thuis blijven, soms alleen bij hun moeder, verandert dus als de kinderen de leeftijd bereiken waarop ze naar de kleuterschool kunnen. Het lijkt erop dat de moeders zich op dat moment 'gemachtigd' voelen om zich wat los te maken van hun kind en de opvoeding deels af te staan aan een schoolinstelling. Behalve het feit dat een school van de ouders niet verlangt dat ze beantwoorden aan bepaalde voorwaarden om de zorg voor hun kinderen op zich te nemen (werk, een inkomen), merk je bij de moeders een diep verlangen om hun kinderen te zien beginnen aan een leerproces. Dat is vooral het geval voor het leren van de onderwijstaal door kinderen met een migratieachtergrond. Toch vormt voor kansarme gezinnen 'het voor het eerst naar de kleuterschool gaan' ook de eerste breuk met de gezinssfeer en de eerste echte scheiding van de moeder, meer dan bij bemiddelde gezinnen. Sommigen hebben moeite met dit 'doorknippen van de navelstreng'.

De dialoog die nodig is om kinderen samen op te voeden komt niet altijd gemakkelijk tot stand. Zo richten sommige moeders zich naar eigen zeggen liever tot andere personen dan de lerares: de kinderverzorgster, de poetsvrouw, degene die toezicht houdt tijdens de speeltijd of bij de maaltijden, ... Het gevoel dat deze mensen minder veraf staan maakt het contact gemakkelijker. Er wordt maar zeer weinig melding gemaakt van contacten tussen ouders onderling, en de meeste contacten met degenen die les geven zijn het gevolg van een probleem of van een incident, wat op z'n zachtst gezegd weinig gunstige omstandigheden zijn in een situatie van co-educatie.

Kansarme gezinnen hebben het moeilijk om een actieve rol te spelen in de driehoeksrelatie leerling/school/gezin. Ouders stellen maar uiterst zelden vragen over het leren zelf. De communicatie gaat het vaakst over facetten die marginaal kunnen lijken in de ogen van leerkrachten, of over het gedrag van een kind. De vaardigheid om een kind op te voeden dat zich goed weet te gedragen in een sociale context buitenshuis, is in de ogen van ouders een uitdaging voor henzelf. Via het gedrag van hun kind wordt er ook over hen een beeld gevormd: zijn zij al dan niet goede 'eerste opvoeders'?

In omstandigheden waarin het (over)leven vaak bijzonder moeilijk is, blijven de ouders die werden bevraagd bijzonder bekommerd om hun kind, misschien net omdat het hun meest kostbare bezit is. Dit gegeven legt er nog eens de nadruk op dat we in geen geval armoede mogen gelijkstellen met het falen van ouders. Er zijn nog grote inspanningen nodig om de bestaande spanningen te milderen, zowel wat de toegankelijkheid van diensten betreft als inzake de manier waarop de dagdagelijkse opvang ook ruimte geeft aan de ouders.

# 1. INTRODUCTION

Ce rapport est le fruit d'une recherche exploratoire qui s'appuie sur le vécu et l'expérience de familles avec de jeunes enfants de 0 à 6 ans (44 au total) vivant des situations de précarité<sup>1</sup> et fréquentant des services, structures et initiatives d'accueil ou d'éducation. Ceux-ci couvrent les services périnataux<sup>2</sup>, les consultations pour enfants de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants (EAJE)<sup>3</sup> ainsi que l'accueil temps libre (essentiellement l'accueil extrascolaire et les centres de vacances).

Sur la scène internationale, les consultations pour enfants<sup>4</sup> implantées dans les trois communautés linguistiques de Belgique sont considérées comme des initiatives particulièrement intéressantes. Sont notamment relevés leur accès universel, le rôle joué dans le suivi préventif de la santé de l'enfant et dans le soutien à la parentalité (Crepaldi *et al.*, 2011).

Autres types de service, autres constats. On relève en Europe un taux de fréquentation et de couverture des structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants par les moins de 3 ans très variable d'un pays à l'autre (Humblet, 2009). Par exemple, *en République tchèque, le taux de fréquentation est de 0,5 % tandis que dans les pays nordiques caractérisés par un système d'accueil intégré et un accès universel, ces taux sont supérieurs à 50 % (83 % au Danemark)*<sup>5</sup>. En Fédération Wallonie-Bruxelles, le taux de couverture à la fin de l'année 2010 pour les moins de 3 ans (hors école maternelle) était de 27,7 %<sup>6</sup>. Il rejoint actuellement l'objectif de Barcelone qui préconisait

1 Terme souvent associé à ceux de pauvreté, voire de pauvreté extrême marquant une progression dans la dégradation des conditions de vie. Voir Meys, à paraître.

2 Nous renvoyons à ce sujet aux travaux dirigés par le Pr Humblet dans le cadre d'une recherche menée en parallèle avec le soutien de la Fondation Roi Baudouin.

3 Terme utilisé sur la scène internationale pour désigner les institutions d'accueil de la petite enfance (accueil en collectivité et à domicile) et l'école maternelle.

4 Oranisées par l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) en Fédération Wallonie-Bruxelles, Kind en Gezin en Flandre et le DKF en Communauté germanophone.

5 Marcel Crahay, Synthèse et conclusion, in : EACEA Eurydice, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe : réduire les inégalités sociales et culturelles*, Bruxelles, 2009, p. 144.

6 ONE, *Rapport annuel, 2010*, p. 63. Ce pourcentage ne prend pas en compte les enfants de 2,5 ans à 3 ans qui peuvent fréquenter l'école maternelle en Fédération Wallonie-Bruxelles.

un taux de couverture de 33% à l'horizon 2010, même si une marge de variation peut être observée selon le mode de calcul réalisé c'est-à-dire selon la prise en compte ou non de la fréquentation par les 2,5-3 ans de l'école maternelle (ChildONEurope, 2010). Toutefois, l'offre d'accueil reste insuffisante pour répondre aux besoins des familles et les visées d'équité restent un véritable défi. Ainsi, des recherches menées depuis plus de dix ans sur la Région de Bruxelles-Capitale qui est particulièrement touchée par le phénomène de pauvreté (Vranken al, 2012) montrent *«clairement une disparité dans l'offre des services et un problème d'équité dans leur utilisation, que les services soient francophones ou néerlandophones (Lorant, 1999; Vandebroeck et Van Nuffel, 2006; Vandebroeck et Geens, 2011). Les services d'accueil subventionnés sont proportionnellement plus nombreux dans les communes réputées les plus aisées et les familles en situation de précarité, monoparentales ou issues de l'immigration, font partie du groupe le moins représenté»* dans ces structures (Camus, Dethier, Pirard, 2012, p.23). En Fédération Wallonie-Bruxelles, ces familles en situation de précarité, monoparentales ou issues de l'immigration seraient davantage représentées dans les haltes d'accueil, considérées comme un accueil atypique dans la réglementation (Meys, à paraître). Ce constat met en évidence la difficulté actuelle rencontrée par les autres milieux d'accueil à jouer pleinement leur fonction sociale à côté des fonctions économiques et éducatives (Vandebroeck, Pirard & Peeters, 2009).

La situation de l'école maternelle est encore différente. Au niveau européen, la fréquentation des structures préprimaires (école maternelle) par les enfants de 4 et 5 ans est importante, mais pas maximale: 87 % pour les 4 ans et 93 % pour les 5 ans alors qu'à cet âge, il n'y a d'obligation de fréquentation quasiment nulle part. Avec un taux de participation des enfants de 4 ans à l'école maternelle de 99,1 %, la Belgique faisait partie, en 2010, du groupe de pays européens où ces taux sont les plus élevés. Considérant qu'inscription ne signifie pas nécessairement fréquentation régulière, il convient de s'interroger sur les caractéristiques de ceux qui ne fréquentent pas l'école (ou pas régulièrement). Il est à craindre qu'il s'agisse notamment des familles dites à risque. De plus, la situation semble particulièrement critique en Région bruxelloise marquée aujourd'hui par une pénurie de places dans ce type d'institution également, ce qui accentue encore les problèmes d'accessibilité rencontrés dans les lieux d'accueil de la petite enfance (Humblet, 2010).

Notons enfin l'importance d'accorder une attention toute particulière à l'accueil temps libre pour rendre davantage accessible ces services aux familles en situation de pauvreté en Fédération Wallonie-Bruxelles. Les freins relevés restent nombreux dans ce secteur d'activité en pleine expansion (Badje, 2011).

*Or, les études récentes sur le sujet s'accordent pour reconnaître à l'EAJE une importante fonction d'éducation et d'inclusion sociale. Dans une perspective de justice sociale et d'équité, il s'agit de garantir*

à chaque enfant les mêmes opportunités de développement, quelle que soit la situation de ses parents<sup>7</sup>. Il s'agit de reconnaître l'EAJE comme un droit à l'éducation pour tous (Enfants d'Europe, 2008), ce qui suppose des avancées en matière tant d'accessibilité de l'offre que de développement d'une qualité d'accueil qui intègre les valeurs de diversité (Rayna, 2010; Mottint, 2012).

Il n'est pas à démontrer que le début de la scolarité obligatoire ne marque pas le début de l'éducation. En effet, la participation précoce à des structures d'EAJE de qualité a des effets bénéfiques sur le développement de tous les enfants et en particulier, pour les enfants désavantagés. Effectivement, les conclusions des recherches scientifiques indiquent que ce sont les enfants de familles à revenus modestes qui bénéficient le plus de la fréquentation d'un centre d'EAJE de qualité (milieu d'accueil et école maternelle). L'éducation à la maison, même avec des soutiens aux parents, est généralement insuffisante pour combler le fossé éducatif (EACEA, 2009, p. 15).

Les tout jeunes enfants sont particulièrement vulnérables à la pauvreté. Elle génère, plus fréquemment que chez leurs aînés, des difficultés d'apprentissage et des troubles du comportement persistants. Bien que le faible niveau de revenu ou l'appartenance à une minorité ethnique ne soit pas nécessairement en soi un facteur décisif du développement, c'est la combinaison fréquemment observée de ce facteur avec d'autres risques qui est gravement préjudiciable au développement de l'enfant (Atzaba et al., 2004).

En outre, les enfants des milieux populaires sont peu «complices des attendus silencieux de l'école». Ils n'ont pas cette «connivence avec les évidences scolaires» qu'ont d'autres enfants, favorisés, et qui savent que derrière toute tâche, toute activité, se cache un savoir, un objectif d'apprentissage. Bref, le rapport au savoir des enfants des milieux populaires n'est pas celui qui est supposé et attendu par l'institution scolaire. Ce malentendu peut générer de l'échec et des inégalités (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1992).

L'interface école/familles populaires paraît être un lieu d'observation privilégié pour appréhender la genèse de l'échec dans les savoirs scolaires premiers. C'est, semble-t-il, dans les points de contact et de friction entre ces deux lieux de vie, entre ces deux structures éducatives, entre ces deux univers socioculturels que «se fabrique» une part importante de la non-réussite au cours préparatoire. Quelques auteurs voient même dans les conflits et contradictions entre enfants et école – mais ne peut-on pas y inclure les parents ? – «l'origine première des difficultés d'apprentissage» (Fijalkow, 1986). Le nœud du problème se situerait dans les interactions enfants-école-familles (Chauveau, Rogovas-Chauveau, 1992)

Et pourtant, à l'échelle européenne, les familles à faible revenu et les immigrés ont moins accès aux services d'EAJE (de bonne qualité). Magnuson et Waldfogel (2005) concluent qu'à l'échelle sociétale,

<sup>7</sup> L'accueil de la petite enfance. *Le Ligueur* n°7 – 14/03/2012.

l'éducation préprimaire (qui couvre l'accueil des enfants de 0 à 6 ans) ne peut contribuer significativement à gommer les disparités éducatives entre les jeunes enfants que si l'utilisation des centres et structures de haute qualité par les familles à faible revenu et immigrées est massivement accrue.

Vandenbroeck et *al.* (2008) affirment qu'en Belgique aussi l'accès aux lieux d'accueil est très difficile pour les migrants et que ces derniers souffrent souvent d'exclusion, alors que pourtant les rencontres faites en crèche peuvent être particulièrement significatives pour eux, notamment dans la mesure où les réseaux de soutien social des parents migrants sont souvent très limités. Il rejoint en cela les conclusions d'autres travaux menés notamment en France et en Italie qui mettent en évidence le rôle potentiel des structures d'EAJE dans la construction de liens sociaux avec l'institution dans une perspective démocratique (Rayna et Musatti, 2010).

Ce bref détour par la littérature scientifique montre à quel point les actions qui favorisent la participation précoce à des structures d'EAJE de qualité et le travail avec les familles comportent des enjeux : enjeux par rapport à l'enfant en construction (son développement psychique, cognitif et affectif) et ses (futurs) apprentissages, enjeux de coéducation et de soutien à la parentalité (ONE, 2012) et enfin enjeux démocratiques. Pour faire face à ces enjeux, il convient de réunir les conditions d'un assouplissement des *tensions qui opèrent tant au niveau de l'accessibilité des services que dans la manière dont l'accueil quotidien fait place aux familles* (Camus, Dethier, Pirard, 2012).

En recueillant la parole du vécu des parents en situation de précarité et leurs attentes à l'égard des services, structures et initiatives pour la petite enfance, l'objectif est de contribuer à identifier ces tensions, à mieux les comprendre et à les dépasser, tout en évitant de tomber dans les risques de contrôle social et dans l'illusion que le travail auprès des familles suffirait à résoudre des problèmes sociaux complexes.

## 2. LA PAROLE DONNÉE AUX PARENTS EN SITUATION DE PRÉCARITÉ

Les vécus exprimés par les familles en situation de précarité avec de jeunes enfants se situent dans des parcours de vie marqués par des épreuves multiples qui ont des effets non négligeables sur les manières de considérer l'accès et la fréquentation des services, les (non) possibilités de communication avec les professionnel(le)s, l'échange ou non avec les autres parents. L'expérience de cette recherche montre que quand l'occasion leur est donnée de s'exprimer, les parents en situation de précarité ont à dire... non seulement par rapport à leur enfant, mais aussi par rapport aux services qu'ils fréquentent. Les propos des parents rencontrés dans le cadre de cette étude ne démentiront pas les résultats des recherches très brièvement évoqués plus haut : la participation des enfants issus de familles défavorisées à l'école maternelle est élevée. C'est la nature de la relation famille/école qui, vu les priorités et urgences des familles précarisées, peut s'avérer très différente de celle des familles plus aisées. En revanche, la participation des plus jeunes aux structures d'accueil (0-3 ans) est faible. Les freins décrits par les mamans sont principalement le manque de places d'accueil et les aspects pratiques et financiers, mais l'on verra qu'il existe d'autres freins plus discrets et subtils.

Dans des conditions de vie, ou de survie souvent très complexes, les parents interrogés demeurent extrêmement concernés par leur enfant, peut-être précisément parce qu'ils ne possèdent pas de biens plus précieux. Ceci met l'accent sur le fait qu'en aucun cas on ne peut assimiler pauvreté à défaillance parentale.

## Note méthodologique

Onze associations<sup>8</sup> nous ont mis en contact avec des femmes enceintes et/ou des parents défavorisés belges ou d'origine étrangère. Les rencontres individuelles ont eu lieu le plus souvent dans les locaux des associations et parfois au domicile des personnes interrogées.

La très large majorité des 44 parents interviewés sont des mamans : seuls deux couples et un papa ont été rencontrés. Dans tous les contacts avec les associations, nous avons demandé à rencontrer des parents (mères, pères ou couples). Le fait que ce sont presque exclusivement les mamans qui ont participé aux entretiens constitue une information en soi. Il y a parmi les personnes rencontrées très peu de couples stables et pas mal de femmes seules avec enfants. Même pour les personnes interrogées vivant en couple, ce sont les mamans qui se sentent concernées quand il s'agit des enfants.

À deux exceptions près, toutes les personnes ont accepté l'enregistrement de l'entretien. Ceci témoigne du fait que les personnes se sont senties suffisamment à l'aise, en sécurité. Elles ont parlé longuement (entretiens de 45 minutes à 1 h 20) et sans tabou.

Nous avons rencontré 23 parents belges, 19 immigrés de 1<sup>re</sup> génération et 2 immigrés de 2<sup>e</sup> génération<sup>9</sup>. Parmi les mères ou futures mères immigrées de 1<sup>re</sup> génération, beaucoup s'expriment difficilement en français, même quand elles résident en Belgique depuis plusieurs années (5 à 10 ans). Ce sont notamment des associations qui organisent précisément des cours de français langue étrangère qui nous ont mis en contact avec ces personnes.

Parmi les personnes interrogées, il y a 5 femmes enceintes (trois d'un premier enfant, une d'un deuxième enfant et une d'un troisième enfant). Il y a aussi 12 mamans qui ont un enfant, 14 mamans qui ont 2 enfants, 4 mamans qui ont 3 enfants et 11 mamans qui ont plus de 3 enfants (entre 4 et 6). Parmi tous ces enfants (près de 100), certains ne font pas partie des tranches d'âge visées, toutefois dans les récits des parents, les histoires de leurs différents enfants se mêlent souvent. Ceci indique que l'entretien est perçu comme une occasion de faire le point sur un parcours de vie. En ne considérant que les tranches d'âge visées au moment de l'entretien, on compte 28 enfants dans la tranche d'âge 0-3 ans et 28 enfants aussi dans la tranche d'âge 3-6 ans.

8 *Il s'agit de la Bobine à Liège; la Trêve à Bastogne; Frauenliga à Eupen; le centre de planning familial Louise Michel à Liège; la Maison maternelle à Fleurus; Lire et écrire en province de Luxembourg; l'asbl Aquarelle (consultations prénatales) à Bruxelles; la Maison des parents à Dampremy; la Pause grenadine à Bastogne; Camping résidence à Bambois et Camping résidence à Aywaille.*

9 *Les personnes étrangères ou d'origine étrangère proviennent du Maroc, de Turquie, du Ghana, du Pakistan, du Portugal, de Roumanie, de Guinée, d'Algérie, d'Angola, du Kurdistan et d'Inde.*

Les personnes interrogées résident en province de Liège (10), de Hainaut (11), de Namur (3), de Luxembourg (13), à Bruxelles (4) et en Communauté germanophone (3). Ces familles vivent en milieu urbain pour 20 d'entre elles, rural pour 18 d'entre elles et semi-rural pour 6 d'entre elles. Près de la moitié des personnes interrogées proviennent des zones prioritaires pour la programmation de l'ouverture de places à l'ONE (Liège et Hainaut).

Vingt-six mamans vivent en couple, mais il faut préciser que dans la plupart des cas, il s'agit de couples recomposés, d'un deuxième ou d'un troisième compagnon qui n'est pas le papa des enfants (ou de tous les enfants). On ajoutera que, même quand elles vivent en couple, de nombreuses mamans se sentent très seules pour assumer l'éducation des enfants.

Dix-huit mamans sont séparées ou divorcées et élèvent seules leurs enfants, en tout cas, sans compagnon car quelques-unes d'entre elles sont hébergées chez leur propre mère avec les enfants. Il s'agit notamment de très jeunes mères et c'est principalement la grand-mère qui prend en charge l'éducation. Des cas comme ceux-là sont parfois encadrés par le SAJ ou d'autres associations d'aide sociale. Plusieurs mamans rencontrées (4) sont accueillies ou ont été accueillies avec leurs enfants dans des maisons maternelles avec, là aussi, un encadrement par du personnel spécialisé. C'est l'absence de logement ou de revenu ou des situations de négligence ou de maltraitance qui les ont conduites à la maison maternelle.

Parmi les 44 personnes interrogées, cinq ont un emploi au moment de l'entretien, 10 ont déjà travaillé mais sont sans emploi (dans la plupart des cas depuis plusieurs années et les emplois anciennement occupés étaient très précaires) et 29 n'ont jamais travaillé. Chez les mamans vivant en couple, il n'est pas rare que le conjoint ne travaille pas non plus. De nombreuses familles vivent donc dans un très grand isolement et avec de très faibles revenus : chômage, CPAS, mutuelle, allocations familiales.

Signalons le cas de rupture assez emblématique d'une maman de deux enfants, possédant un diplôme universitaire, ayant développé sa propre activité comme dentiste dans un cabinet dont elle était propriétaire et que la maladie a fait basculer dans la précarité : impossibilité médicale de poursuivre son activité, vente du cabinet et du matériel, difficulté pour retrouver un travail compatible avec sa maladie car surdiplômée. Le mari est ouvrier et la situation financière est très difficile.

Plusieurs mamans (12) ont décrit des problèmes de santé importants : dépression profonde avec ou sans hospitalisation en psychiatrie, accidents de travail impliquant de longues incapacités, déficience mentale, handicap, assuétudes...

Des problèmes de santé chez les enfants (10) ont également été décrits : problèmes d'alimentation (4 fois, par exemple, 12 kg à 5 ans ou 15 kg à 7 ans 1/2), handicaps (poche urinaire, sonde alimentaire),

retards psychomoteurs graves, problèmes cardiaques. On nous a relaté 9 cas de maltraitance (violence du conjoint lié à l'alcoolisme ou non envers la maman, voire envers l'enfant).

Ajoutons enfin que parmi les personnes rencontrées, plusieurs bénéficient d'un logement social, mais plusieurs autres sont en attente d'un tel logement et d'autres encore ont été expulsées de leur logement en raison de retards ou d'absence de paiement de loyer. Dans ces cas, les personnes rencontrées n'ont eu comme seule ressource que d'être accueillies en maisons maternelles (4 mamans avec enfants) ou de résider en permanence dans un camping (4 familles).

Ces quelques éléments de description permettent de considérer que tous les parents rencontrés vivent dans des situations où s'enchevêtrent l'exclusion sociale et les difficultés dans différents domaines de la vie, ce qui en fait des familles défavorisées en regard des facteurs de précarisation communément admis (notamment par Kind en Gezin) que sont les revenus du ménage, le niveau de formation des parents, les possibilités de développement de l'enfant dans la famille, la situation des parents face à l'emploi, le logement et la santé. On peut y ajouter la monoparentalité, les familles nombreuses (combinées avec d'autres facteurs de risque) et la pauvreté transgénérationnelle.

### 2.1. Le suivi des grossesses

*«Moi, j'ai fait ma grossesse toute seule»*

Si la majorité des mamans déclarent avoir été suivies régulièrement pendant leur(s) grossesse(s), on peut noter que plusieurs d'entre elles ont du mal à préciser dans quel contexte ou via quelle structure a eu lieu ce suivi. *«Alliez-vous chez un gynécologue privé ou aux consultations de l'ONE, dans votre quartier ou à l'hôpital ? Je ne sais pas, c'était à Auvelais».*

Le fait d'être suivie, même régulièrement, pendant la grossesse n'empêche pas toujours un sentiment d'isolement: *«Je suis trop timide, je ne posais jamais de questions à la gynécologue. Je téléphonais à ma maman au Maroc», «J'y allais toujours toute seule, j'étais un peu perdue», «J'avais toujours peur, en plus comme j'ai fait une fausse couche avant, mon mari n'était pas au courant de celui-là, je n'avais pas voulu en parler avec lui, on a toujours peur, comment ça va se passer, je n'avais pas beaucoup de réponses à mes questions».*

Le cas des futures mamans arrivées récemment sur le territoire est différent. Les trois personnes rencontrées entament un suivi de grossesse tardivement ; à plus de trois mois dans un cas et à cinq mois pour les deux autres. Une asbl prend en charge gratuitement le suivi de ces personnes qui ne disposent pas de papiers, pas de revenu, pas d'assurance maladie et pas de logement.

## 2.2. La consultation pour enfants

*«On les pèse, on les mesure. C'est bien»*

Les visites à domicile du TMS (travailleur médico-social) de l'ONE sont diversement accueillies. Pour la plupart des mamans, *«c'est intéressant, elle regarde le lit, elle demande pour les biberons...»*, *«La TMS qui est venue a tout de suite donné son numéro de gsm pour contacter. Par la suite, si j'avais des inquiétudes, j'ai téléphoné là, on m'a sauvé et on m'a dit 'faites bien ça, faites pas ça'. Donc, il y un côté très rassurant»*, mais quand on leur demande si elles avaient l'occasion de poser toutes les questions qu'elles-mêmes se posaient, il n'est pas rare qu'elles répondent *«des questions, non»*. Le contenu des entretiens n'a pas permis d'établir rigoureusement si elles ne se posent tout simplement pas de questions (ça semble être le cas pour quelques-unes *«De toute façon, les questions je ne m'en posais pas plus que ça»*) ou si quelque chose les empêche d'adresser leurs questions au TMS (frein culturel, barrière de la langue). Quoi qu'il en soit, il apparait clairement que plusieurs personnes interrogées préfèrent s'adresser à leur propre maman (ou un autre membre de la famille) qu'à une personne extérieure fût-elle professionnelle du secteur *«C'était l'inconnu parce que c'était ma première, mais j'avais ma sœur pour me rassurer»*.

Dans certains cas, cette visite à domicile peut être vécue comme une intrusion voire une menace *«Au début, mon compagnon, il était pas trop d'accord que les gens viennent chez nous, mais je lui ai dit que j'avais besoin d'un coup de pouce pour pas qu'on nous les prenne»*, *«Elle regarde, elle pose des questions, je ne sais pas ce qu'elle fait»*.

Dans la plupart des cas, c'est le TMS qui a renseigné la consultation des enfants en fonction du lieu de résidence des familles. La grande majorité des mamans se disent très satisfaites de ce service et elles déclarent s'y rendre régulièrement *«Comme le deuxième est arrivé, d'office j'y vais avec les deux. Elle aime bien comme il y a un espace de jeux, elle joue pendant qu'on est occupé avec le petit, elle aime bien d'aller là-bas»*. Cette maman décrit un lieu convivial, de rencontre et de plaisir, mais l'élément qui est mis en avant dans la plupart des entretiens, c'est la pesée *«J'étais impatiente de savoir leur poids»*, *«On me disait s'il prenait bien du poids»*, *«La consultation, j'aimais pas trop, c'est la doctoresse, on a l'impression qu'elle n'entend pas. La petite mangeait très mal et la doctoresse disait toujours que son poids est normal. C'est quand même un problème, si un enfant ne mange pas»*. Si la fonction de base des consultations est bien intégrée par les mamans, la dimension prévention et suivi médical général est presque totalement occultée.

D'autres facteurs interviennent parfois dans le choix de la personne ou du lieu pour le suivi médical des enfants *«On va chez le pédiatre au Luxembourg. Il est portugais alors je peux parler avec lui en portugais»*, *«Quand je suis arrivée ici, à Charleroi, je ne connaissais rien, alors j'ai continué à aller à l'ONE à Bruxelles, je prenais le train avec les deux premiers, je préférais»*.

Une maman décrit un incident qui a été de nature à briser la confiance en l'institution *«Avec le deuxième, ils ont fait un vaccin alors qu'il était malade. Alors ça a été terrible, j'ai eu très peur. Alors je ne suis plus allée. On allait chez un pédiatre, c'était plus cher, mais je ne voulais plus l'ONE»*.

Dans les situations les plus précaires, les plus complexes, les parents ne vont pas vers les services, ce sont les services qui viennent à eux. Si ce n'était pas le cas, ces personnes sont tellement isolées et submergées de multiples difficultés qu'il est à craindre que les enfants ne bénéficieraient d'aucun suivi médical.

### **2.3. Les milieux d'accueil 0-3 ans**

*«De toute façon, il n'y a pas de place dans les crèches»*

#### **2.3.1. Une faible participation**

Les situations décrites plus haut (peu de femmes au travail et faibles revenus des ménages) peuvent expliquer partiellement (mais pas totalement) la faible fréquentation par les enfants des services d'accueil des 0-3 ans. Sur les 56 enfants à propos desquels nous avons pu recueillir des informations, seize fréquentent ou ont fréquenté une crèche ou une halte-accueil ou sont allés chez une accueillante à domicile, mais dans la plupart des cas, il s'agit d'une fréquentation de courte durée, très occasionnelle ou conseillée voire contrainte (par exemple *«il est allé à la garderie pendant que je faisais une formation (3 semaines), c'est le Forem qui m'avait obligée»* ou bien *«elle va à la crèche parfois le vendredi matin, quand je dois faire des papiers. C'est l'éducatrice qui m'a conseillé de la mettre»*). La participation aux structures d'accueil des 0-3 ans est parfois (dans 6 cas sur les 16) liée directement à la fréquentation par la maman de l'association qui nous a mis en contact. Par exemple, les mamans qui suivent les cours de français langue étrangère ou d'alphabétisation peuvent déposer leurs enfants à la halte-accueil liée à l'association. Elles ont même l'occasion de continuer à allaiter leur bébé. Elles les reprennent à la fin du cours. Dans ce cas, les enfants qui ne sont pas en âge d'école maternelle fréquentent régulièrement le service d'accueil le temps de la formation.

On constate une absence quasi généralisée de motivation exprimée par rapport à l'enfant et à son droit à l'éducation dès le plus jeune âge.

#### **2.3.2. Une fonction de soutien à la parentalité « C'est pour souffler un peu »**

Certaines mamans ont eu recours occasionnellement à des services d'accueil pour se dégager un peu de temps pour elles : *«On (un service d'aide sociale) me l'a mise à la garderie. Heureusement parce que la grande elle est tellement très infernale que je ne sais pas la supporter toute une journée»*, *«On m'a conseillé de la mettre un peu parce qu'elle me colle tout le temps, elle est tout le temps à me coller, je*

*ne sais rien faire avec elle. C'est pour que je sois un peu plus libre de mes mouvements», «Quand ils sont allés à la halte-accueil deux demi-journées par semaine, j'avais envie de souffler un peu, d'avoir un peu de temps pour moi, de voir des gens. Je n'ai pas réussi, le temps dégagé était toujours d'une manière ou l'autre consacré aux enfants».*

Il y a, dans le chef de certaines mamans, une espèce de tension entre d'une part la difficulté de mener sa vie avec de jeunes enfants («J'avais les nerfs cassés», «Je ne peux rien faire avec elle, elle me colle tout le temps») et d'autre part le «combat» qu'elles mènent pour garder leurs enfants pour elles «J'aime bien de garder mon bébé pour moi, que personne ne la touche», «On doit avoir des bons rapports (rédigés par les éducateurs) pour pas qu'ils nous les prennent».

Le soutien à la parentalité ne se limite pas toujours à offrir une bulle d'oxygène aux mamans fatiguées, isolées, déprimées par des années de tête-à-tête avec leur(s) enfant(s). Certaines (peu nombreuses) reconnaissent que le contact avec la personne à qui elles confient leur enfant les aide, comme cette maman qui se sent épaulée dans l'éducation de ses enfants et qui prend exemple sur l'accueillante pour avoir plus d'autorité ou cette autre à qui on a conseillé de ne pas donner trop de jus d'orange à son bébé alors qu'elle essayait précisément de lui en faire boire le plus possible.

### **2.3.3. Une fonction de socialisation «C'est pour s'habituer pour l'école»**

Les mamans qui recourent ou ont recouru à des services d'accueil (de façon ponctuelle ou plus durablement) évoquent souvent le rôle de socialisation de l'enfant, mais très rares sont celles qui voient cette socialisation précoce comme un bénéfice en soi immédiat. La plupart y voient une préparation à l'entrée à l'école maternelle, pour adoucir le choc en quelque sorte.

Ces mamans apprécient que leur enfant passe un peu de temps avec d'autres enfants parce que dans leur entourage, elles ont peu d'occasions de mettre leur enfant en contact avec d'autres. «Elle était pratiquement tout le temps avec moi, alors je l'ai mise un peu le jeudi matin à la halte-accueil pour qu'elle voit d'autres enfants en attendant d'entrer à l'école».

Par ailleurs, si elles évoquent cette socialisation à propos de leur enfant, il n'est quasiment jamais question des potentialités de socialisation pour elles-mêmes. De façon plus ou moins explicite, les mamans expriment un sentiment d'isolement, mais c'est surtout pour en décrire les inconvénients pratiques. Elles n'ont pas une conscience très nette de l'absence ou de l'étroitesse de leur réseau social. Dès lors, elles saisissent peu (ou pas du tout) l'occasion d'échanger avec les professionnelles ou avec d'autres parents. «Non, on ne parlait pas avec les femmes (puéricultrices) ni avec les autres parents. On amenait les enfants et puis on était parti, les autres parents c'était aussi comme ça, vite, ils étaient à mon avis contents d'avoir une fois une matinée libre et ils étaient vite partis aussi et je ne pensais pas à parler».

Quand elles abordent les contacts avec les professionnelles, c'est souvent pour décrire un incident.

#### **2.3.4. Une fonction économique « Il fallait que je trouve parce que je voulais refaire une formation »**

Dans quelques cas, la participation des enfants aux services d'accueil des 0-3 ans est liée à la vie professionnelle de la maman : *« Je ne vois pas vraiment d'avantage à mettre les enfants chez la gardienne, à part qu'ils évoluent avec d'autres enfants. Si je ne travaillais pas, je ne les aurais pas fait garder, j'aurais préféré les garder moi-même, je suis très mère poule. Mais vu que je suis seule, je suis bien obligée de travailler ».*

#### **2.3.5. Un frein social et culturel « Non, je n'ai jamais pensé à la mettre »**

Des mamans nous disent *« je ne travaille pas donc je ne vois vraiment pas pourquoi je les mettrais à la crèche ».* Dans certains cas, beaucoup moins nombreux, les mamans ont arrêté de travailler à la naissance des enfants ou ont fait le choix de ne pas travailler pour s'occuper personnellement des enfants. Et bien souvent, la question semble n'avoir jamais été envisagée ; c'est l'évidence même d'avoir des enfants et de s'en occuper. De façon plus nuancée, il leur semblerait injustifiable de ne pas s'en occuper.

#### **2.3.6. Un manque d'accessibilité « C'est trop difficile avec les services de gardiennage »**

Quoi qu'il en soit, 18 mamans décrivent un accès aux services d'accueil des 0-3 ans difficile voire impossible. C'est le manque de place et la longueur des listes d'attente qui est le plus souvent évoqué. *« Dans les crèches, on me disait que je devais attendre un an, peut-être deux. Alors le petit, il aura l'âge d'aller à l'école ».* Plusieurs des parents qui ont évoqué ce manque de place n'ont pas nécessairement fait des démarches, introduit des demandes. Il y a rarement une prise d'informations précises, c'est plutôt *« on m'a dit que... »* ou *« à la télé, ils ont dit qu'il n'y avait pas assez de crèches ».* Les démarches entreprises par les mamans défavorisées (quand elles en entreprennent) et les prises d'informations semblent très peu efficaces *« On ne peut même pas mettre l'enfant dans une crèche avant l'âge de deux ans, c'est ma tante qui l'a dit ».*

Et l'un ou l'autre cas particulier : *« Je n'ai jamais pu trouver de place. On me disait que un handicapé ça prend la place de deux mais on paie pour un ».*

#### **2.3.7. Un frein financier « Si j'avais trouvé une garde gratuite, j'en aurais profité »**

La question du coût est plus rarement abordée, beaucoup de mamans semblent assez mal informées des tarifs pratiqués *« Les gardiennes ? Vous avez vu le prix ? 25 € par jour... De toute façon, comme j'ai pas de revenu ils me la prendront pas »*, *« Si j'avais eu l'occasion de la mettre à la crèche ou à la gardienne, j'aurais bien aimé parce que j'avais les nerfs cassés, mais financièrement c'était pas possible »*, *« La halte-garderie, c'était très bien, c'était plus près donc ça m'arrangeait mieux, mais trop cher, donc je l'ai enlevé ».*

### **2.3.8. La coéducation ? Cela ne va pas de soi « Jamais je mettrai mes enfants à la crèche »**

Certaines mamans (7) décrivent des difficultés ou des appréhensions d'un autre ordre par rapport aux milieux d'accueil des jeunes enfants : manque de confiance, difficultés de communication, désaccords. *« Personnellement, j'aime pas les crèches. Déjà, les enfants pleurent, c'est pas gai à entendre », « Pendant les stages, les femmes de la crèche ne voulaient pas qu'on prenne les bébés dans les bras sinon elles s'en sortiraient pas avec tous les enfants. Un jour, un bébé il avait pleuré très longtemps, il avait les yeux tout rouges, et après elles ont menti aux parents. Moi, jamais je ne laisserais pleurer un enfant si longtemps. Je ne voudrais pas que ce soit quelqu'un d'autre que ma maman qui garde la petite », « Sous prétexte que le règlement interdit de faire des activités dirigées, les puéricultrices passent leur temps à papoter entre elles, sans jamais participer à des activités avec les enfants qui sont censés s'occuper seuls pour développer leur autonomie. Ce manque de stimulation ne convient pas à ma petite fille qui s'isole dans ce genre de situations », « Jamais je mettrai mes enfants à la crèche, avec tout ce qu'on voit à la télé, que les enfants sont maltraités et frappés ».*

On a l'impression que plus les personnes rencontrées sont précarisées, plus elles développent un sentiment d'insécurité et de méfiance. L'influence des médias, qui relatent des événements difficiles à Charleroi, est grande. Il serait intéressant que les médias valorisent également les actions positives mises en place dans les quartiers défavorisés, notamment pour changer le regard des habitants du quartier eux-mêmes.

Des désaccords parfois profonds peuvent surgir entre le parent et le professionnel. En témoigne le récit de cette maman qui a demandé à plusieurs reprises aux puéricultrices de la crèche que l'on ne fasse pas faire une longue sieste à sa fille (de deux ans) l'après-midi sinon il était impossible de la coucher à une heure raisonnable le soir. Elle souhaitait instaurer un rythme sain pour l'enfant et bon pour la famille. La réponse ayant été *« On est obligées de faire comme ça et si cela ne vous va pas, il faut la mettre le matin comme ça la question ne se pose plus »*, on se dit que cette situation laisse peu de place pour la coéducation.

### **2.3.9. Une communication pas toujours facile « J'ai l'impression d'être la maman chiante parce que je pose des questions »**

Très peu de mamans ont témoigné de difficultés de communication avec les professionnels de l'accueil des 0-3 ans. Le contenu des entretiens fournit deux explications au moins. Premièrement, les mamans étrangères ou d'origine étrangère rencontrées, dont certaines parlent français très difficilement et pour lesquelles on pourrait prévoir des difficultés liées à la langue, ne fréquentent pas les structures d'accueil à l'exception de la possibilité qui leur est offerte de déposer leur(s) enfant(s) à la halte-accueil pendant qu'elles suivent des cours de français langue étrangère ou d'alphabétisation. Deuxièmement, la plupart des autres mamans semblent parfaitement satisfaites du bref rapport « technique » qu'on leur fait à propos de leur enfant *« il a dormi de telle heure à telle heure, il a mangé ceci, il est allé à selle... »*. Elles ont relativement peu d'autres demandes. Mais quand il y en a, les choses sont parfois compliquées.

Cette maman déclare effectivement avoir renoncé à établir toute communication avec le personnel de la crèche. Elle prend son mal en patience (mais elle a les larmes aux yeux en en parlant) en attendant que la petite entre à l'école. *« Il y a beaucoup de choses qui m'ont étonnée. Par exemple, je suis obligée de lui enlever les boucles d'oreilles, les pinces dans les cheveux et les vêtements à boutons. Tout est dangereux, mais ce qui est aberrant, c'est que la puéricultrice, des boucles d'oreilles, elle en a cinq de chaque côté. Alors je lui dis 'et les vôtres, c'est pas dangereux ?' J'ai bien vu que ma remarque dérangeait et on m'a tout de suite envoyée à la responsable. Maintenant, je ne dis plus rien».*

Signalons cette initiative relatée par une maman illettrée très heureuse de pouvoir prendre connaissance du déroulement de la journée de son enfant sur un tableau où les informations sont livrées par des signes ou des illustrations.

### **2.3.10. Les gardes informelles « Confier ses enfants à la mamie ou à une structure, ce n'est pas la même démarche »**

Les mamans qui n'ont pas eu recours à des services d'accueil des 0-3 ans ont, en très grande partie, gardé leurs enfants elles-mêmes. Toutefois, il arrive qu'un système de garde informelle soit utilisé. Les enfants sont alors gardés par une personne de l'entourage familial, ou des personnes proches en qui ces mamans ont confiance. La question de la confiance, plus grande en des personnes proches qu'envers le personnel des milieux d'accueil, est fort présente dans les témoignages, mais l'élément qui prédomine, hormis le fait que ces gardes informelles sont gratuites, c'est le côté pratique, la plus grande flexibilité, l'absence d'horaire, le fait que les enfants peuvent être gardés le soir, voire la nuit, qu'ils peuvent être gardés même quand ils sont malades. Le plus souvent, il s'agit de la grand-mère maternelle *«Je préfère faire appel à ma maman comme ça je peux dire le matin même si je le garde avec moi ou si je le dépose chez elle», «C'est ma maman qui l'a toujours gardée, même si ma maman n'avait pas pu, j'aurais pas voulu mettre la petite dans une crèche», «La deuxième, elle a été pendant deux ans chez sa marraine, c'était ma meilleure amie», «Non, j'ai ma famille à 120 km et ma belle-famille au Maroc. Les personnes que je connaissais avant, je ne les vois plus jamais, mais j'aurais préféré les laisser de temps en temps à ma maman ou à ma sœur».*

Citons encore le cas particulier d'une maman d'origine étrangère qui, lorsque sa fille est née, est restée à la maison et a gardé quatre autres enfants de voisins et d'amis. Cette maman a expliqué qu'il était notamment plus facile pour les parents de confier leur enfant à une connaissance qu'à un service d'accueil. D'après elle, ces relais sont plus courants dans les communautés immigrées.

Les quelques mamans qui ont eu recours à des services d'accueil de façon plus durable ou plus stable se disent très satisfaites : *«La gardienne était très bien», «C'était bien d'aller à la crèche pour qu'elle joue avec d'autres enfants, pour s'habituer pour l'école».* Une seule maman relate une expérience négative qui s'est déroulée dans les conditions particulières du remplacement de l'accueillante habituelle

en congé *«Les petits sont allés chez une remplaçante que la responsable m'avait renseignée et là, c'était la cata. Il y avait des animaux partout, des chiens qui sautaient sur nous, des chats, un lapin par terre, une tortue. Dans la cuisine, on ne voyait plus le plan de travail, du bordel partout. Une fois, j'ai pleuré parce que je me suis dit 'j'ai laissé le petit là et je n'aurais pas dû'».*

## 2.4. L'école maternelle (accueil 3 – 6 ans)

*«C'est important d'aller à l'école pour bien apprendre, bien dessiner et pour être avec d'autres enfants»*

### 2.4.1. Une préscolarisation massive

Sans aucune exception, tous les parents rencontrés ayant des enfants en âge d'école maternelle déclarent que leurs enfants fréquentent ou ont fréquenté l'école maternelle. Dans la grande majorité des cas, les enfants sont entrés à l'école à 2 ans ½. C'est pour une raison bien précise que quelques-uns y sont entrés plus tard (à 3 ans) : *«Il n'était pas propre et l'institutrice n'avait pas d'aide», «c'est le SAJ qui a conseillé», «pas à 2 ans ½ parce qu'elle avait été opérée des amygdales à ce moment-là», «C'est pas l'habitude en Communauté germanophone».*

Une seule maman a décrit des difficultés pour faire inscrire son enfant dans l'école maternelle de son choix : *«Je connais des écoles où il faut s'y prendre longtemps à l'avance. Même pour Justine, il y avait trop d'élèves, il fallait que j'habite vraiment dans le coin pour avoir une place. Il y a des écoles plus loin, mais comme j'ai pas de moyen de transport. J'ai dû attendre un bon mois avant qu'elle puisse rentrer».*

### 2.4.2. Les critères de choix de l'école *«C'était le plus près, c'était le mieux»*

A cette exception près, aucun parent n'a évoqué des difficultés pour trouver (choisir) une école et pour y inscrire leur(s) enfant(s). Le critère de proximité est de loin celui qui prédomine pour choisir l'école, mais certaines mamans, d'origine étrangère, sont attentives à choisir *«une bonne école»* pour leurs enfants, une école où ils apprendront bien le français, une école où il n'y a pas trop d'étrangers : *«Les femmes du quartier, elles m'ont dit c'est pas bien, change-la d'école parce qu'il y a beaucoup de monde, beaucoup d'étrangers. Il y en a qui restent gentils et d'autres qui font des bêtises. Ça dépend pour les garçons et pour les filles», «L'école n'est pas propre, il y a beaucoup d'étrangers, elle n'est pas bien».*

Pour quelques mamans belges, la question du choix de l'école ne s'est pas posée, elles ont inscrit leur(s) enfant(s) en toute confiance dans l'école qu'elles ont elles-mêmes fréquentée. Le fait de connaître l'école ou quelqu'un dans l'école revêt une grande importance. Une exception tout de même *«J'ai choisi l'école la plus proche de chez ma maman comme c'est elle qui va la chercher. Pour les maternelles ça va, mais après, je la changerai parce que moi qui suis allée dans cette école, j'ai vraiment eu trop dur après, en secondaire».* Précisons que cette maman est une des deux seules à avoir suivi des études supérieures avec succès.

Quelques parents (peu nombreux) ont choisi l'école pour son caractère sécurisé ou pour la plaine de jeu dans la cour de récréation. Ajoutons que si quelques mamans utilisent les garderies avant ou après les cours, aucune n'a cité les possibilités d'accueil extrascolaire dans ses critères de choix de l'école.

Le cas des mamans vivant en maison maternelle est particulier. La maison maternelle «a des accords» avec une des deux écoles de l'agglomération. Tous les enfants de la maison fréquentent cette même école, ce qui aboutit à des situations que certaines mamans vivent comme étant stigmatisantes «*On parle qu'avec les mamans de la maison. Les autres, elles ne nous disent pas bonjour, même pas un signe de tête*», «*Quand il y a des poux à l'école, forcément c'est la faute de nos enfants*».

#### **2.4.3. Des difficultés au moment de l'inscription ? «Non, pas difficile, le directeur il est très gentil»**

Même pour les parents (des mamans quasi exclusivement) qui parlent peu ou pas français, aucune difficulté particulière au moment de l'inscription ou des premiers contacts n'a été signalée. Il arrive que des mamans soient accompagnées d'une personne qui joue l'interprète - le mari, le professeur de religion islamique, une amie -, mais même quand ce n'est pas le cas, les inscriptions peuvent apparemment être finalisées sans une communication approfondie avec le parent.

Peu ont évoqué des difficultés, par exemple au moment de lire ou de compléter un document. Vu le nombre de personnes s'exprimant difficilement en français ou illettrées, on se dit que forcément, une partie de l'information n'arrive pas à destination et on peut raisonnablement se demander si l'information fournie aux parents qui parlent peu le français, qui ne le lisent et ne l'écrivent pas, peut être identique à celle fournie aux autres parents. «*Une fois, il y avait eu une excursion et il fallait mettre les bottes et surtout à manger, mais je n'avais pas lu (pu lire) le papier, alors la petite elle pleurait*». Même si les parents rencontrés ont relaté peu de difficultés de ce type, cette illustration des effets d'une mauvaise communication avec les familles sur le vécu de l'enfant n'est pas un cas isolé.

#### **2.4.4. Une fréquentation régulière ? «Il n'est plus allé. Il ne voulait plus parce que d'autres enfants lui ont tiré les cheveux»**

Le plus souvent, on nous dit que les enfants vont à l'école régulièrement (des journées complètes, en tout cas à partir de 3 ans et tous les jours), mais des éléments fournis dans la suite des entretiens portent à croire que ce n'est pas toujours le cas : «*Quand il était plus petit, il se réveillait pas le matin. Maintenant ça va, je le conduis à l'école*», «*Il y va seulement l'après-midi parce que le matin, il ne sait pas se lever*», «*Dans la nouvelle école, il est rentré à 4 ans, mais vu que j'étais en déprime, il allait pas souvent. On restait à la maison, j'avais les rideaux fermés tout le temps*», «*En 3<sup>e</sup> (maternelle), on m'a obligée. La prof a dit qu'il a du retard, il a un problème pour tenir son crayon*», «*Quand j'étais enceinte du 3<sup>e</sup>, je n'arrivais plus à porter les deux autres, monter les escaliers, la rue pour aller à l'école, alors le docteur m'a dit qu'il fallait que je me repose*», «*Quand mon compagnon travaillait, vu que je n'ai pas de voiture et que le car ne passe plus, il est arrivé que les enfants restent au camping avec moi*»...

La majorité des mamans interrogées ne travaillant pas, il est effectivement possible pour elles de garder leurs enfants s'ils ne vont pas à l'école ; cela ne pose pas de difficulté particulière. Néanmoins, la plupart expriment des attentes fortes par rapport à la scolarité de leur enfant : il faut que l'enfant apprenne à bien se comporter, à bien dessiner, à bien parler... Parmi les personnes interrogées, ce phénomène est plus marqué chez les mamans issues de l'immigration.

Pour les mamans résidant en maison maternelle (3), la fréquentation régulière de l'école dès 2 ans ½ est strictement surveillée. D'autres enfants sont « suivis » par le SAJ et la fréquentation régulière de l'école est un élément primordial.

#### **2.4.5. L'école maternelle pour permettre aux mamans de souffler aussi ?**

Tous les enfants des mamans interrogées fréquentent donc (plus ou moins régulièrement) l'école maternelle. Il n'est pas rare que l'entrée à l'école soit la première séparation entre la mère et l'enfant. Quelques-unes parlent d'une épreuve (pour elles ou pour l'enfant ?) « *Pendant les récréations, j'allais voir discrètement si ça allait bien* », « *Même à l'école je préférerais qu'ils n'y aillent pas pour les garder avec moi* », mais la plupart parlent d'une étape importante pour l'enfant, qui se passe généralement bien « *Au début il a un peu pleuré mais maintenant, il aime bien d'y aller, il me dit 'ça va, tu peux y aller'* », « *Il adore d'être à l'école avec des copains, c'est bien parce que à la maison, il n'y a que des filles* ». Même si ce sentiment semble partagé par un plus grand nombre de mamans, elles ne sont que quelques-unes à exprimer de façon explicite un réel soulagement au moment de l'entrée à l'école de leur enfant « *Je suis seule et j'avais besoin de souffler, donc les 6 mois avant qu'elle rentre à l'école, avant qu'elle n'ait ses 3 ans pour moi c'était énormément long pour attendre qu'elle ait ses 3 ans* ». Les propos de cette maman qui vit seule avec ses trois enfants et qui n'a eu aucun relai avant leur entrée à l'école maternelle montrent qu'il était réellement vital pour elle de pouvoir souffler.

L'entrée des enfants à l'école est aussi un moment où les mamans envisagent de nouvelles choses : participation à des activités organisées par l'association, plusieurs voudraient (devraient ?) suivre une formation « *J'étais déjà allée l'année dernière, mais on m'avait engueulée parce que j'étais venue avec la petite. On m'avait dit 'et si tu dois trouver du travail, tu iras aussi avec ton bébé sur les bras ?'* », quelques-unes envisagent de chercher du travail « *...mais seulement dans les horaires de l'école* ».

#### **2.4.6. La communication avec l'enseignant(e) « Est-ce qu'il a été sage ? »**

De nombreuses mamans déclarent qu'il est possible, facile de communiquer avec l'enseignant(e), mais les récits montrent que dans bien des cas, la communication est superficielle, réduite, qu'elle porte sur des éléments fonctionnels : « *Est-ce qu'elle a bien pris sa collation (ou son dîner) ?* », « *Est-ce qu'il a été sage ?* ». Le fait que l'enfant se comporte correctement, qu'il soit gentil semble revêtir une importance de tout premier plan. Ces préoccupations, qui peuvent sembler distantes des priorités professionnelles des enseignant(e)s, sont parfois tout à fait centrales pour certaines mamans et

pourraient être considérées comme une porte d'entrée pour engager un dialogue. Encore faut-il que le professionnel reconnaisse les préoccupations et intérêts des parents et parvienne à engager le dialogue sur cette base.

Plusieurs mamans citent le cahier de communication ou des «papiers» distribués par les institutrices pour établir le contact parents/école. Ce sont des contacts impersonnels, ces papiers ne leur sont pas adressés personnellement, mais les mamans interrogées s'en plaignent peu.

Quelques mamans expliquent qu'elles préfèrent s'adresser à d'autres personnes qu'à l'institutrice : la puéricultrice, la femme de ménage, la surveillante de la garderie ou des repas. Le sentiment d'une plus grande proximité rend le contact plus aisé.

#### **2.4.7. La coéducation familles défavorisées/école: du chemin reste à parcourir**

Le dialogue nécessaire à la coéducation n'est pas toujours facile à établir *«Moi, je ne parle jamais à l'institutrice, je ne la vois jamais. Je ne sais même pas comment se passe une de ses journées à Clara parce qu'elle ne me raconte rien».*

Plusieurs mamans relatent avec un plaisir non dissimulé les feedback positifs reçus à propos de leurs enfants *«Il a été très bien», «Elle a très bien dessiné»,* mais quasiment aucune ne rapportent des échanges relatifs aux apprentissages. Ce sont des domaines à propos desquels plusieurs mamans ne se sentent pas autorisées à poser des questions *«Si on va parler avec elle, dire qu'il y a un problème, c'est comme si on l'accusait d'être une mauvaise institutrice», «Pour les écrits, ils n'ont pas bien travaillé. Ma fille, elle est montée en 1<sup>re</sup> (primaire) et elle ne sait pas écrire son nom. Les autres maternelles, ils savent écrire. Non, je n'en ai pas parlé. Je demande à qui ? Je demande à Madame de 1<sup>re</sup>, elle dit c'est pas moi. Je demande à Madame de l'année dernière, elle dit c'est mon travail et c'est pas toi qui va me dire ce que je dois faire avec les enfants».*

Des incidents, même anodins, peuvent envenimer la relation et déboucher sur des conflits dans lesquels les mamans se sentent souvent en position d'infériorité, ce qui en rend certaines maladroites, voire agressives *«Déjà la prof elle dit qu'il faut être là avec les enfants à 8h ½ pour commencer les cours et elle, elle n'est pas là. Elle est débile la prof», «La petite elle avait pleuré beaucoup et j'avais envie de savoir ce qui se passait mais l'institutrice était exaspérée, alors je lui ai dit que ça ne se voyait pas qu'elle avait fait des études de psychologie. Donc elle était encore plus fâchée», «Est-ce que c'est mon enfant qui a un problème ou c'est vous qui n'êtes pas apte à s'occuper des petits ? Je lui ai dit»*

#### 2.4.8. Un lieu de socialisation pour les familles défavorisées ?

Quant à la communication avec les autres parents, elle semble se réduire à très peu de choses : les mamans des maisons maternelles parlent entre elles, les mamans d'origine étrangère ne parlent, le plus souvent, qu'avec les parents de même origine.

En termes d'implication des familles à la vie de la communauté éducative, la participation à la fête de l'école et au spectacle qui l'accompagne a été citée à plusieurs reprises «*J'avais apporté des petits gâteaux marocains. Le spectacle était vraiment bien*». On ne relève aucun autre témoignage de cette implication hormis deux cas particuliers. Les parents d'un enfant de 2<sup>e</sup> maternelle ont participé en début d'année scolaire à une réunion à laquelle avaient été conviés tous les parents. Comme ils étaient les seuls parents présents, ils ont été «*désignés volontaires*» et font à présent partie du comité de parents, un peu malgré eux. Ils participent à l'organisation d'événements (souper de l'école, fête de Saint-Nicolas, ...). Une autre maman témoigne de l'importance des contacts avec les autres parents. Elle a choisi l'école maternelle du village en raison de la proximité avec les autres parents. Il faut préciser qu'il s'agit d'une maman ex-dentiste qui, avant de basculer dans la précarité, disposait déjà d'un réseau social et qui se trouve culturellement proche des autres familles.

#### 2.5. L'accueil extrascolaire (garderies, plaines de vacances, ...)

*«La garderie, jamais, j'aurais l'impression de l'abandonner»*

La fréquentation de la garderie de l'école avant ou après les cours semble être le seul pan de l'accueil extrascolaire réellement utilisé par une partie des parents rencontrés. Dans quelques cas (puisque peu de parents interrogés travaillent), la fréquentation est liée aux horaires de travail des parents qui ne correspondent pas à ceux de l'école. Le cas de certaines mamans suivant des cours de français langue étrangère ou d'alphabétisation l'après-midi est assez similaire : vu l'horaire, elles ne peuvent pas être à l'école à 15h20. Mais la motivation est parfois très différente et témoigne d'une crainte d'être stigmatisée ou d'une difficulté à entrer en contact avec d'autres parents «*J'allais la chercher à la garderie à 5 heures parce que à 3 heures tous les parents sont là*».

Parmi les enfants qui ne fréquentent pas les garderies, il y a également plusieurs cas de figure. Des mamans sont disponibles pour aller rechercher leur enfant à la fin des cours et la question de la garderie ne se pose pas. D'autres estiment que l'enfant est petit, qu'il est fatigué, que la journée a déjà été longue et elles ne veulent pas laisser leur enfant à l'école après les cours. Pour d'autres encore, être séparée de leur enfant toute la journée est déjà suffisamment difficile, la garderie est inenvisageable. Enfin, le frein est parfois d'ordre plus personnel «*La femme de la garderie elle est méchante, c'est une vieille qui n'a plus de patience*».

Très rares sont les enfants qui ont une activité extrascolaire (régulière ou occasionnelle), mais beaucoup de parents expriment le souhait de les y inscrire (foot, piscine,...). On retrouve ici les mêmes freins que pour l'accès aux services pour les 0-3 ans : ces activités sont payantes, demandent souvent une planification, une mobilité... *«On nous a renseignés sur la plaine de vacances, c'est intéressant mais je ne pourrai pas l'inscrire, c'est trop loin de la maison, ça coûte assez cher, on doit même payer si l'enfant est malade. Il faut s'organiser à l'avance pour dire les jours où elle participera ou pas», «Pendant les vacances, elle (3 ans) regarde la télé dans sa chambre».*

## 3. DISCUSSION

Le contenu des entretiens avec les parents est présenté de façon chronologique, de la naissance de l'enfant à la fréquentation de l'école maternelle. Nous tentons à présent de prendre du recul et de développer de façon transversale quatre problématiques principales qui, de façon explicite ou en filigrane, sont au cœur des propos des mamans interrogées : l'accessibilité, la coéducation, la communication et enfin la formation des professionnels.

### 3.1. L'accessibilité, du chemin reste à faire

*Tous les enfants devraient avoir le droit à une place dans les structures d'accueil de la petite enfance sans aucune distinction. Cette place ne devrait dépendre ni d'un handicap ou d'autres besoins particuliers, ni de l'endroit où ils vivent, ni des revenus familiaux, ni du fait que leurs parents aient une activité professionnelle ou non...<sup>10</sup>*

Le rapport d'Eurydice relatif à l'éducation et l'accueil des jeunes enfants (EAJE) en Europe (2009) montre que quelques pays seulement (les pays nordiques sauf le Danemark, la Lettonie et la Slovénie) garantissent le droit d'accès pour tous dès le plus jeune âge et endossent la responsabilité de fournir cet accès à tous. Dans ces pays, l'EAJE est organisé en une structure unique, intégrée pour tous les enfants en âge préscolaire (même direction, même formation et même salaire pour les professionnels de l'accueil quel que soit l'âge des enfants entre 0 et 6 ans). Dans les autres pays, les services d'EAJE sont organisés en deux structures distinctes en fonction de l'âge des enfants (0-3 ans/3-6 ans) et font appel à des professionnels aux statuts, qualifications et conditions de travail très éparés. C'est le cas en Belgique où les enfants peuvent fréquenter le système scolaire dès l'âge de 2 ans et demi et où on observe une participation massive aux structures relevant de l'enseignement. En revanche, on observe une pénurie de places pour l'accueil des 0-3 ans.

<sup>10</sup> Humblet, P. *Enfants d'Europe. Vers une approche européenne de la petite enfance. Principe n°1.*

Le nombre de places disponibles en milieu d'accueil pour les moins de 3 ans étant insuffisant, il n'est pas rare que ces places soient réservées en priorité aux parents (mamans) qui travaillent, excluant ainsi, de fait, une partie de la population, constituée notamment des familles les plus vulnérables. Cette politique qui vise à promouvoir l'égalité des chances sur le marché du travail pour les femmes et la conciliation des vies professionnelle et familiale renforcent, assez paradoxalement, des inégalités sur le plan social et éducatif qui affectent les enfants. En effet, l'isolement est une situation sociale génératrice de difficultés éducatives chez de très jeunes enfants, en particulier dans les milieux sociaux précarisés. L'activité professionnelle des mères issues de milieu social modeste étant beaucoup moins fréquente que dans les milieux favorisés, leurs enfants bénéficient beaucoup moins des ressources éducatives des services d'EAJE. C'est ainsi que l'on observe en Belgique un lien fort et régulier entre le niveau d'études de la mère (pris comme indice du niveau social) et le mode de garde des enfants de moins de 3 ans. Plus les mères sont diplômées, plus elles recourent au système de garde formel. A l'inverse, 70 % des enfants dont la mère possède au maximum un diplôme du secondaire inférieur sont gardés exclusivement par les parents (Humblet, Amerijckx, 2009).

La grande majorité des mamans rencontrées pendant l'enquête n'exerce pas d'activité professionnelle. De ce fait, elles sont d'emblée exclues d'une partie importante de l'offre d'accueil. Seules des actions ciblant prioritairement des populations «à risque» permettent à certaines d'entre elles de bénéficier des ressources éducatives de services d'accueil et des possibilités de socialisation pour leurs enfants et pour elles-mêmes. C'est le cas des mamans migrantes inscrites à des cours d'alphabétisation qui ont la possibilité d'emmener avec elles leurs jeunes enfants ou de les déposer à la halte-accueil organisée par l'association. En revanche, les possibilités d'accueil pour les jeunes enfants des mamans belges qui ne travaillent pas sont quasi inexistantes. Ce n'est que dans des situations extrêmes que certaines portes s'ouvrent par l'intervention d'associations d'aide sociale, CPAS, SAJ...

Outre ce manque de places d'accueil disponibles pour les mamans rencontrées, il y a la question du coût. À ce sujet, Crahay (2009, p. 132) faisait remarquer qu'il y a *une contradiction à miser sur l'EAJE pour lutter contre les inégalités sociales (de réussite scolaire notamment) et à solliciter la contribution financière des parents. Si dans beaucoup de pays, des aides sont octroyées aux ménages avec enfants sous la forme de réductions d'impôts, de versements d'allocations ou d'exemptions/réductions des droits d'inscription, il importerait d'analyser dans chaque cas si ces aides produisent les effets escomptés, c'est-à-dire favoriser la fréquentation de ces structures par les populations à risque.*

Les parents rencontrés vivent avec des revenus extrêmement limités et les tarifs réduits et autres aides s'avèrent largement insuffisants pour lever la barrière de l'inaccessibilité financière. Certaines mamans n'ont réellement pas les moyens de confier leur enfant, même occasionnellement, à un service d'accueil, de l'inscrire à des activités extrascolaires payantes. Par ailleurs, beaucoup de mamans semblent assez

mal informées des tarifs pratiqués, comme si dès qu'une activité a un coût, cela ne vaut même pas la peine d'y penser.

Les freins financiers et les idées reçues concernant le coût des services d'accueil font écho à un constat réalisé dans le cadre d'une recherche portant sur l'accueil extrascolaire<sup>11</sup> : « Les familles en grande pauvreté ne trouvent pas la porte d'entrée aux activités ou n'imaginent pas qu'elles leurs soient accessibles. Les barrières sont dues notamment à la qualité de l'information et du contact avec les professionnels, ainsi qu'à des préjugés mutuels. »

Cependant, il n'est pas sûr qu'une gratuité totale garantisse une plus grande participation des familles défavorisées aux services d'EAJE car d'autres facteurs encore sont en jeu. Citons notamment la méfiance à l'égard des professionnelles de l'accueil (ceci concerne des mamans qui sont peu en contact avec les services) et des freins d'ordre culturel. En effet, faire garder son enfant dans une structure extrafamiliale, en collectivité, est une pratique méconnue dans beaucoup de cultures. Dès lors, ces mamans ne conçoivent pas ne pas garder leurs enfants elles-mêmes.

Et les papas ? Force est de constater qu'il n'est quasiment pas question d'eux dans les récits des mamans. Certains sont matériellement absents, mais surtout, ce sont les mères qui se sentent concernées quand il s'agit de la garde des enfants, sans qu'il soit possible de déterminer rigoureusement s'il s'agit d'un choix ou d'une situation de fait. Toujours est-il que les spécialistes s'accordent pour considérer que le temps parental qui comprend toutes les activités effectuées par le(s) parent(s) pour et avec les enfants représente l'équivalent d'un temps plein et que son partage est encore très inégal.

Ces contextes de vie et contextes culturels qui maintiennent beaucoup de jeunes enfants de familles défavorisées à la maison et parfois en tête-à-tête avec leur maman agissent différemment quand les enfants atteignent l'âge d'entrer à l'école maternelle. Il semble qu'à ce moment, les mamans se sentent « autorisées » à se détacher quelque peu de leur enfant et à déléguer partiellement leur éducation à l'institution scolaire. Outre le fait que, pour prendre les enfants en charge, l'école ne demande pas aux parents de remplir certaines conditions (d'emploi, de revenu), les mamans sont animées d'un grand désir de voir leurs enfants entrer dans les apprentissages. Ceci est particulièrement sensible pour l'apprentissage de la langue de l'enseignement par les enfants issus de l'immigration.

Ceci n'empêche pas que plusieurs mamans éprouvent des difficultés à confier leur enfant, à « couper le cordon », à accepter la séparation, que ce soit lors des premières années ou à l'école maternelle (pas uniquement lors de l'entrée). C'est une des raisons pour laquelle certaines mamans n'hésitent pas à déscolariser leur enfant à la moindre contrariété ou occasion : « *Il n'avait plus envie d'y aller* »... Faciliter

11 Badje asbl. (2012). *L'extrascolaire sans barrière. 2010-2011.*

la séparation est une manière d'éduquer un enfant, de l'élever, au sens de l'ouvrir au monde, et ainsi de venir s'associer à l'éducation prodiguée au sein de la cellule familiale (Rayna, Rubio et Scheu, 2010).

En synthèse, on constate que les situations racontées par les mamans rencontrent presque parfaitement les facteurs déjà décrits par Leseman en 2002 pour expliquer les différences liées à la classe socioéconomique et à l'origine ethnique ou culturelle dans l'utilisation des services préprimaires :

- le niveau de revenu du ménage, le nombre d'enfants, l'activité de la mère et le salaire horaire de celle-ci, par rapport au coût des services à la charge des parents et aux aides versées à la famille ;
- les croyances culturelles et religieuses relatives à l'éducation des enfants, en particulier le point de vue selon lequel les jeunes enfants devraient être élevés par leur mère, versus l'importance accordée à une stimulation précoce du développement des compétences en langue (seconde) et en littéracie ;
- le degré d'intégration sociale et culturelle et le nombre d'années de résidence dans le nouveau pays, et plus particulièrement la confiance dans les services professionnels d'EAJE ;
- les considérations liées aux côtés pratiques et à la disponibilité de services de garde informelle assurés par des membres de la famille habitant à proximité, par rapport à la localisation des services formels, à leurs heures d'ouverture et aux règles d'accueil des enfants malades.

### **3.2. La coéducation: mythe ou réalité ? Au-delà des premiers contacts ...**

Rayna, Rubio et Scheu (2010) considèrent qu'il n'y a jamais d'éducation isolée. Du point de vue de l'enfant, il y a toujours coéducation, confrontation avec une multiplicité d'autres adultes et enfants qui contribuent de façon formelle et informelle à son éducation. La multiplicité des adultes qui interviennent sur l'éducation de l'enfant, de façon directe ou indirecte montre comment toute maîtrise sur un projet éducatif unitaire est impossible.

L'éducation des jeunes enfants serait donc, par nature, plurielle ; un kaléidoscope d'influences, de contacts, d'occasions, de stimulations, etc. Ceci porte à penser que plus une famille vit dans une situation d'isolement, plus rares risquent d'être les ressources éducatives (comprises comme des occasions de découverte, de socialisation et de stimulation) dont l'enfant bénéficie, ce qui est le cas pour plusieurs familles rencontrées dans le cadre de l'enquête.

#### **3.2.1. Pour parler de coéducation, encore faut-il qu'il y ait socialisation. Que peut-on dire de la socialisation des enfants et des parents rencontrés ?**

La socialisation de beaucoup d'enfants concernés par notre enquête est presque exclusivement familiale, voire maternelle durant les premières années (jusqu'à l'entrée à l'école maternelle à 2 ans ½). Dans ces familles fragilisées et souvent isolées (monoparentalité, cercle social limité, familles

éloignées, etc.), les parents ont peu d'interlocuteurs pour échanger quant aux questions liées à leur enfant (par rapport à sa santé, son développement social, moteur, ses apprentissages, etc.). Il n'est pas rare que des mamans d'origine étrangère, pour parler de leur enfant (ou de leur grossesse), téléphonent à leur mère ou à leur sœur restées dans le pays d'origine, comme si les avis et conseils délivrés par les professionnels (en consultation prénatale ou à la consultation pour enfants par exemple) ne prenaient de la valeur qu'une fois confirmés, complétés (parfois démentis) par une personne de l'entourage proche. Pour quelques mamans séparées, d'autres adultes comme la grand-mère interviennent de façon directe et régulière sur l'éducation de l'enfant. C'est notamment le cas de très jeunes mères célibataires qui continuent à habiter chez leur propre mère qui prend en charge une grande partie de l'éducation des enfants.

Certaines mamans sont encadrées par le SAJ ou d'autres associations d'aide sociale. Ces services exercent une influence sur les choix éducatifs (inscription en milieu d'accueil, choix d'école, conseils concernant l'âge d'entrée à l'école, ...). Ils interviennent donc de façon indirecte.

Les familles rencontrées vivent des situations d'exclusion sociale. Les parents eux-mêmes ont peu de contacts, n'ont pas une vie sociale très étendue. Ceci concerne particulièrement les mamans : plus d'un tiers des mamans interrogées élèvent seules leurs enfants, peu travaillent (5 mamans sur 44 ont un emploi au moment des entretiens), les réseaux de solidarité sont peu développés, on nous a relaté des situations familiales conflictuelles, ... Or comme le souligne l'étude réalisée par Eurydice (2009), le soutien social a pour effet net de réduire le stress et d'aider les parents à conserver des émotions positives. À l'inverse, un réseau social limité ou qualitativement insuffisant, générateur d'isolement social est un facteur de risque en soi.

Vandenbroeck (2010) met en évidence la forte corrélation entre les tensions éducatives et les réseaux personnels restreints, ainsi qu'avec les réseaux parentaux restreints, qui à leur tour sont en rapport avec l'insatisfaction du temps qu'on passe avec l'enfant. Cela signifie que les parents ayant des réseaux sociaux plus restreints souffrent significativement plus souvent de stress éducatif et sont moins satisfaits du temps qu'ils passent avec leur enfant. Les résultats montrent également qu'il importe de faire la distinction entre les *doutes* éducatifs et les *tensions* éducatives. Pour les doutes, les parents préfèrent s'adresser à d'autres parents qu'à des experts (ce qui contraste avec les politiques de soutien à la parentalité qui misent sur la prévention des doutes des parents).

Les mamans interrogées s'expriment assez ouvertement à propos de leurs doutes éducatifs « *J'étais seule et je ne savais pas comment faire* », « *La TMS m'a tout de suite donné son numéro de GSM. Ça m'a sauvée. On me disait faites bien ceci, faites pas ça* ». En revanche, très rares sont celles qui abordent des situations relevant davantage de tensions éducatives, comme si ces dernières étaient moins avouables. Les situations de vie de ces femmes leur permettent-elles d'oser dire qu'elles ont besoin

d'air ? Probablement pas, ce qui explique peut-être la tendance à recourir à une certaine médicalisation « *C'est parce que le médecin m'avait mis en maladie* », « *Vu que j'étais en déprime, je ne pouvais plus...* », « *Je devais prendre beaucoup de médicaments donc je ne bougeais pas beaucoup du divan* ».

Un corollaire de ces situations d'exclusion sociale et de réseaux sociaux restreints est le contact peu fréquent de ces enfants avec d'autres enfants du même âge : la socialisation des parents et la socialisation des enfants sont étroitement liées. Pour de nombreux enfants, les seuls contacts sociaux avec des pairs avant l'entrée à la maternelle « ont lieu sur les aires de jeux des parcs publics pendant de courtes durées et de manière occasionnelle » (Musatti, 2007, p. 215). Or les relations entre pairs ont une place importante dans la socialité à tout âge. De plus, la présence d'un autre adulte ou d'un autre enfant peut permettre d'interrompre la tension liée à l'attention réciproque. Les parents ont conscience de l'importance de ces relations pour leurs enfants et ce peut être un levier pour encourager la participation des familles précarisées aux milieux d'accueil. « Les parents ont le sentiment assez vif que leur enfant a besoin d'expériences sociales en dehors du contexte familial. (...) Ils ont besoin d'ouvrir les expériences relationnelles de leur enfant à d'autres personnes qu'eux-mêmes. (...) La vie quotidienne de leur enfant (comme la leur) est marquée par l'isolement et la ségrégation » (Musatti, 2007, p. 216).

Sur les 56 enfants concernés par notre enquête, 16 fréquentent ou ont fréquenté un milieu d'accueil avant l'école maternelle et ce, souvent de façon très occasionnelle ou contrainte. Pour les mamans de ces enfants, le principal bénéfice de la socialisation précoce de leur enfant est la préparation à l'école maternelle. Elles ne décrivent que très peu d'autres effets positifs liés à fréquentation du milieu d'accueil au niveau de l'enfant (mis à part quelques témoignages du type « *Je trouve ça bien, au moins il voit d'autres enfants que ses grands frères ou ses grandes sœurs* »). Les bénéfices relevés dans le discours des parents les concernent plutôt eux : « *Moi j'ai besoin de bouger, je veux dire mon travail c'est mon repos, même que je travaille, c'est là que je me repose en fait* », « *Depuis qu'il va à l'école j'ai plus de temps pour moi* ».

La socialisation (*Dictionnaire général des sciences humaines*, Thines et Lempereur, 1975, cité par Fraïoli, 2010, p.58) est un « processus par lequel un individu apprend et intériorise les valeurs, les normes et les codes symboliques de son environnement social en les intégrant à sa personnalité. Elle est avant tout acculturation, c'est-à-dire acquisition et intériorisation des manières de faire, de penser, de sentir et d'agir, propres au groupe ou à la société dont l'individu fait partie et indispensables à son adaptation au milieu. Le résultat de la socialisation est une certaine conformité des comportements permettant l'intégration individuelle et la stabilité de l'ensemble social. La socialisation étant par nature continue et toujours en devenir, elle est transmise par toutes les institutions que l'individu rencontre au cours de sa trajectoire sociale. »

Si les spécificités de l'accueil de jeunes enfants dans un cadre professionnel sont prises en compte (Bosse, Platière et al 2011) et si les caractéristiques de la socialisation primaire sont reconnues (ONE,

2002), la fréquentation d'un milieu d'accueil peut aider l'enfant à apprendre des règles du vivre ensemble dans notre société, ce qui lui facilitera la vie avec les autres et notamment le passage à l'école, et ce d'autant plus si les normes en vigueur dans le milieu d'accueil et celles de la famille sont éloignées. Ceci pose aussi la question de la cohérence éducative dans notre société multiculturelle. Privilégier la socialisation au sein de la cellule familiale n'est pas contradictoire avec d'autres types de socialisation à l'extérieur (Rayna, Rubio et Scheu, 2010). Et pour que les enfants puissent bénéficier d'autres types de socialisation à l'extérieur, il faut que les parents soient en mesure de créer des occasions de rencontres.

Les consultations pour enfants, les services d'accueil pour jeunes enfants, les écoles maternelles, etc., sont-ils des lieux potentiels de rencontre parents/professionnels, entre parents ? La faible socialisation des parents entre eux est-elle une fatalité ?

### **3.2.2. Pour qu'il y ait coéducation, il faut des occasions de rencontres (de qualité). Quelles sont ces occasions ?**

La notion de coéducation se réfère à la «relation entre éducateurs dits «premiers», que sont les parents, et éducateurs professionnels qui œuvrent en parallèle (plusieurs modes d'accueil sont bien souvent mobilisés pour assurer la garde non parentale des jeunes enfants) ou/et successivement lorsque l'enfant grandit (passant de la crèche ou de l'assistante maternelle à l'école maternelle), en tout cas en alternance avec les parents. D'où l'importance de la qualité des occasions directes ou indirectes de rencontre entre coéducateurs, si l'on pense qu'une certaine porosité entre les divers milieux, dans lesquels les jeunes enfants vivent alternativement au quotidien, est souhaitable pour davantage de continuité ou de cohérence» (Rayna, Rubio, 2010, p. 16).

Nous attirons l'attention du lecteur sur certains termes clés de cette définition: «la qualité des occasions directes ou indirectes de rencontre entre coéducateurs» et «la continuité, la cohérence».

### **3.2.3. Occasions de rencontres entre coéducateurs**

Selon Garnier, (2010, p.121), «L'exigence de concertation entre adultes est relative aux évaluations qui sont faites de la situation de l'enfant. De manière schématique, elle est forte quand il y a un problème; elle s'efface quand tout se passe bien. Dans ce cas, il n'est pas rare d'entendre les enseignants déclarer d'emblée aux parents qu'il n'y a rien à dire à propos de leur enfant. Seul un problème semblerait justifier les échanges, voire des interventions coordonnées pour le résoudre.»

Ce qui précède est très présent dans les témoignages recueillis. Les échanges entre parents défavorisés et professionnels des milieux de la petite enfance sont rares. La plupart des mamans déclarent qu'elles ne rencontrent pas de difficultés particulières de communication, mais elles ne sont pas non plus toutes

en demande. Certains parents rencontrés disent ne pas avoir de question, d'autres préfèrent s'adresser à une personne de leur entourage. A deux exceptions près (deux mamans se sentent aidées par les contacts avec l'accueillante), les seuls réels échanges qui nous sont relatés font suite à un incident ou un désaccord. Certaines mamans ont le sentiment de ne pas être écoutées, entendues. Ce sentiment est déjà évoqué lors des récits liés aux tout petits, les rencontres avec les TMS «*La consultation, j'aimais pas trop, c'est la doctoresse, on a l'impression qu'elle n'entend pas.*» Il n'est pas rare que ce genre de situation débouche sur une rupture de toute communication plutôt que sur une recherche de solution «*J'ai bien vu que mes remarques dérangent. Maintenant je ne dis plus rien.*»

La barrière de la langue est une des raisons pour lesquelles les mamans ne s'adressent pas volontiers aux professionnels. À cela s'ajoute une distance culturelle et/ou sociale qui fait que les mamans ne se sentent pas toujours en position de pouvoir poser leurs questions, notamment lorsqu'il s'agit des apprentissages, domaine qui leur semble réservé aux professionnels.

À l'inverse, lorsque les professionnels posent des questions, certaines mamans le vivent comme une intrusion, elles peuvent se sentir évaluées à travers leur enfant et c'est leur capacité à bien l'éduquer qui est mise en cause. Dans ces situations, la relation peut s'envenimer et les réactions ne sont pas toujours constructives.

La coéducation ne peut se construire que dans une relation de confiance. Or, beaucoup de parents nous font part de leur méfiance à l'égard des professionnels. Un incident, aussi minime soit-il, vient souvent briser la confiance déjà peu assurée du parent envers le professionnel (la TMS, l'accueillante, l'institutrice maternelle...). Cette méfiance est étroitement liée à la situation précaire et/ou instable de ces mamans qui risquent parfois de se voir séparées de leurs enfants : «*On doit avoir des bons rapports (rédigés par les éducateurs) pour pas qu'ils nous les prennent.*» Comment ces mamans qui, d'une part, craignent d'être séparées de leurs enfants peuvent-elles, d'autre part, se sentir en confiance et dialoguer sereinement/faire part de leurs doutes, de leurs questions à des professionnels sans se sentir jugées ?

On a l'impression que plus les personnes rencontrées sont précarisées, plus elles développent un sentiment d'insécurité et de méfiance. Une des causes de cette méfiance de la part des parents, c'est la mésinformation. On a vu à quel point ces parents sont influencés par les «on dit» ou font des généralisations abusives : «*Jamais je mettrais mes enfants à la crèche, avec tout ce qu'on voit à la télé, que les enfants sont maltraités et frappés.*»

Quand les enfants fréquentent des structures d'éducation et d'accueil (c'est-à-dire principalement à l'école maternelle pour les enfants concernés par l'enquête), les parents veulent savoir ce que fait leur enfant et comment il se conduit. Il y a un enjeu pour les parents au regard de leur capacité à avoir un

enfant qui sache se conduire dans un lieu social hors de la maison. C'est une image de bon ou moins bon «éducateur premier» qui leur est renvoyée via le comportement de leur enfant. Or, pratiques parentales et pratiques professionnelles ne sont pas à hiérarchiser mais bien à différencier dans le respect des responsabilités respectives (Camus, Dethier, Pirard, 2012).

L'enjeu pour certains parents est lié à l'intervention des services d'aide sociale. Citons à titre d'exemple cette maman qui dit aller trouver l'institutrice pour voir si son enfant mord les autres enfants: «Je vais aller demander, *mais je sais que ce n'est pas son style. Souvent je demande comment ça se passe avec les autres de la classe. Comme ça, je suis rassurée quand j'ai une réunion ici au SAJ, je sais confirmer comme quoi ça se passe bien.*»

N'y a-t-il pas lieu de réfléchir aux conditions d'accueil mises en place dans les institutions dès les premiers contacts et tout au long du séjour pour favoriser les rencontres entre parents et professionnels ? En effet, lorsque les échanges ne permettent pas l'explicitation des attentes mutuelles, des dispositifs particuliers visant l'amélioration de la communication doivent être mis en place (Changkakotti, 2010). Les contacts avec les professionnels relatés par les parents sont souvent des situations problématiques (problème lié à l'heure de la sieste, disparition de manteau ou de bonnets à l'école maternelle) ou fonctionnelles (leur enfant a été sage, il a bien mangé, etc.). Ne faudrait-il pas mettre en place de façon plus systématique des dispositifs, des outils pour favoriser la participation et l'implication des familles ? Précisons toutefois qu'une implication de certains parents (comité des parents, fête de l'école) existe bien... «La participation des parents se diversifie dans ses modalités et significations selon les besoins, la culture, les souhaits individuels de chaque famille et là, la question de la diversité prend toute sa place (...). Elle se construit dans une pluralité d'occasions formelles et informelles. La pluralité des procédures est nécessaire en raison de la pluralité des significations des besoins des parents, de leurs désirs et souhaits. Il importe donc d'offrir une gamme de possibilités de participation et des relations entre professionnels et parents et entre parents» (Musatti, Mayer & Picchio, 2010, p.102). Ces rencontres ne doivent pas se limiter aux échanges oraux entre parents et professionnels: la connaissance par discours laisse invisible toute la dimension d'éducation diffuse ou informelle et disqualifie ceux qui ne peuvent user de la langue pour parler de leur rôle éducatif. Il ne peut donc y avoir connaissance que par observation, confrontation, ce qui vaut dans les deux sens d'une connaissance par les professionnelles des éducations parentales et par les parents des modalités institutionnelles d'éducation. D'où l'importance des pratiques de documentation variées, support à l'analyse des pratiques et au dialogue quotidien avec les familles (Kammenou, Agnostopoulos, 2011).

#### **3.2.4. Continuité vs assimilation ?**

Au travers des témoignages à propos de l'accueil 0-3 ans, on trouve la présence de ce que l'on pourrait appeler la logique d'assimilation - attente que le milieu familial adopte les pratiques préconisées et s'adapte ou adapte l'enfant au milieu d'accueil -, mais pas celle d'accommodation - les professionnels se

conformement au maximum aux attentes des parents - et rarement celle de continuité - dialogue parents et professionnels dès les premières rencontres dans un processus de découverte mutuelle (Camus, Dethier, Pirard, 2012).

Des désaccords parfois profonds peuvent surgir entre le parent et le professionnel. Nous avons cité le témoignage de cette maman qui a demandé à plusieurs reprises aux puéricultrices de la crèche que l'on ne fasse pas faire une longue sieste à sa fille (de deux ans) l'après-midi sinon il était impossible de la coucher à une heure raisonnable le soir. Cette demande d'attention individualisée de la part de la maman n'a pas été entendue par les accueillantes. Cet exemple s'inscrit dans une logique d'assimilation : dans ce cas, c'est à la famille de s'adapter au fonctionnement de la crèche, en déposant par exemple l'enfant le matin et non l'après-midi. Le lieu d'accueil ne pourrait-il davantage s'ouvrir au point de vue des familles et même profiter des désaccords et confrontations pour élargir et diversifier un répertoire de pratiques partagées ?

D'après les propos des parents, cette logique d'assimilation est très présente également à l'école maternelle. Si on conçoit aisément l'intérêt pour l'enfant d'adopter dès le plus jeune âge des attitudes, comportements et postures propices aux apprentissages, ce ne devrait pas être incompatible avec une prise en compte par l'enseignante de certaines spécificités de façon à éviter une rupture trop importante avec ce que vit l'enfant dans la sphère familiale. A priori, rien ne s'oppose à ce qu'une orientation sur les compétences scolaires émergentes aille de pair avec un climat socio-affectif positif.

L'occasion de raconter des événements positifs a été donnée aux parents lors des entretiens, nous avons été attentifs à leur poser des questions allant dans ce sens (*Avez-vous déjà formulé une demande particulière pour votre enfant (par exemple par rapport à la nourriture, au sommeil, à la propreté, à l'autorité, aux contacts avec les autres...) ? Cette demande a-t-elle été entendue, respectée... ? Avez-vous l'impression que l'accueillant(e) vous aide / vous a appris des choses par rapport à (l'éducation de) votre enfant ? Y a-t-il une anecdote/un événement/une discussion avec l'accueillant(e)/l'enseignant(e) qui vous a fait particulièrement plaisir ?*).

Certaines mamans reconnaissent que le contact avec la personne à qui elle confie leur enfant les aide. La coéducation du côté des accueillants peut prendre la forme d'interventions à l'égard de l'enfant dans le renforcement de l'autorité parentale. Une hospitalité de la part des professionnels rend possible le dialogue : «les mères construisent leurs propres pratiques éducatives dans lesquelles de nouvelles idées viennent compléter des idées plus traditionnelles sans pour autant que cela soit conflictuel» (Vandenbroeck, Roets, 2010, p114).

Les milieux d'accueil situés dans les mêmes locaux que les formations à destination des parents (cours de français langue étrangère) sont des lieux où une continuité a plus facilement lieu. Nous avons cité

l'exemple des mamans d'origine étrangère qui suivent un cours de langue et déposent leur enfant à la halte accueil. Ces mamans ont par exemple la possibilité de continuer à allaiter leur enfant pendant leur formation.

L'idéal pour le parent, pour le professionnel (et pour l'enfant) est d'établir un véritable dialogue pour qu'il puisse y avoir une réelle continuité, cohérence entre les pratiques éducatives des uns et des autres. « Dans une logique de continuité, la famille devient pour l'accueillant une interlocutrice pour une réflexion partagée sur l'une ou l'autre pratique concernant son enfant, sans que pour autant ce dialogue ne se substitue à la responsabilité des professionnels quant à leurs pratiques. Ce dialogue est à promouvoir même en cas de désaccords. C'est l'occasion pour les professionnels de réinterroger leurs normes éducatives, de s'en réapproprier le sens, et peut-être aussi de découvrir des voies alternatives et inédites » (Dethier, 2012, p. 43).

Des efforts s'observent, mais certains dispositifs d'ouverture des institutions aux parents demeurent davantage pensés *pour qu'avec*, relevant davantage d'une intention de transmission de « bonnes » pratiques que d'une recherche de rencontre entre coéducateurs, impliquant réciprocité et ouverture à l'altérité. Les injonctions dans certains textes officiels (impliquer les parents, donner une place aux parents) sont inopérantes si elles ne sont pas travaillées dans la formation et repensées dans les pratiques quotidiennes.

On notera, en synthèse, que la logique d'assimilation telle que décrite ici semble peu compatible avec les articles 17 et 18 de l'Arrêté du gouvernement de la Communauté française fixant le code de qualité et de l'accueil. 17-12-2003 : « Le milieu d'accueil établit avec les personnes qui confient l'enfant une relation qui développe et encourage la complémentarité entre les différents lieux de vie de l'enfant. Le milieu d'accueil prend en compte, dans la façon dont l'accueil est organisé et dans la conception et la mise en œuvre des activités, les caractéristiques sociales, culturelles, économiques et environnementales du milieu de vie de l'enfant accueilli, en tenant compte des situations particulières. »

### **3.3. La communication et la question des langues – Des parents mal informés malgré l'information ?**

La communication comprise comme la mise en œuvre de compétences d'écoute et d'échanges relève de la coéducation, en constitue même un fondement incontournable et suppose qu'il y ait eu préalablement accès ou au moins rencontre. Dans cette section nous envisageons plutôt la communication comme la possibilité pour des parents fragilisés d'accéder à l'information ; de la trouver, ce qui implique de ressentir le besoin de la chercher et de savoir où chercher, de la comprendre, d'en saisir les implications et de savoir comment l'utiliser. Nous envisageons également l'obstacle que constitue une maîtrise

insuffisante de la langue écrite ou parlée que ce soit pour les parents belges de milieux défavorisés ou pour les parents issus de l'immigration. Effectivement, des parents belges de milieux défavorisés peuvent avoir appris à lire et à écrire mais être devenus analphabètes fonctionnels en raison des trop rares confrontations à l'écrit. Sans être analphabètes, ils peuvent aussi, pour de multiples raisons, utiliser un registre de langue plus ou moins éloigné de celui des professionnels, ce qui constitue une entrave à la communication qui opère dans les deux sens, et ce d'autant plus que les univers des familles et celui des professionnels peuvent également être plus ou moins éloignés. En raison de l'étroitesse de leurs réseaux sociaux et de la situation d'isolement dans laquelle elles vivent, certaines familles issues de l'immigration sont peu en contact avec la langue du pays d'accueil. Ceci concerne plus encore les mamans que les papas et aboutit à une situation où, même après plusieurs années de présence sur le territoire, certaines mamans interrogées ont beaucoup de difficultés à comprendre et s'exprimer en français. Sur les 17 mamans étrangères ou d'origine étrangère pour lesquelles nous disposons de l'information, 12 utilisent exclusivement la langue du pays d'origine à la maison. Quelques-unes qui ont des enfants en âge de fréquenter l'école déclarent que les enfants parlent un peu français entre eux, mais qu'elles ne comprennent pas ce qu'ils se disent. Une seule maman née en Belgique, d'origine marocaine dit regretter que ses enfants ne connaissent pas l'arabe pour parler avec la famille ou pendant les vacances.

De nombreuses recherches ont mis en évidence le lien entre difficultés scolaires et scolarisation dans une langue autre que celle parlée à la maison. Valet et Caille (1996) ont nuancé le propos en établissant que « comparés à leurs condisciples de mêmes caractéristiques, les enfants dont les parents s'expriment régulièrement dans une autre langue que le français n'ont pas été handicapés dans leur scolarité ». Au terme d'analyses statistiques permettant d'estimer l'effet net de chaque caractéristique introduite, les chercheurs constatent qu'« être parvenu au terme des études élémentaires sans y avoir redoublé dépend en premier lieu du diplôme de la mère ». Les constats de Lafontaine et Blondin (2004) sur la base de l'analyse des résultats PISA apportent des informations supplémentaires. Ayant établi qu'un élève ne parlant pas habituellement le français à la maison encourt un risque trois fois plus élevé qu'un élève parlant habituellement le français à la maison de se retrouver parmi les 25% des lecteurs les plus faibles, les auteures ont cherché à vérifier si l'écart massif entre les élèves natifs et les élèves d'origine étrangère tient d'abord au parcours scolaire des uns et des autres ou sont davantage le reflet de leur origine sociale modeste. Un modèle de régression multiniveaux a permis d'isoler l'effet d'un facteur considéré sur les performances moyennes d'élèves comparables sur tous les autres plans. Les résultats obtenus montrent clairement que, contrairement à ce qui se passe dans la plupart des pays de l'OCDE, il n'existe quasiment pas de différence de performances entre les élèves natifs et étrangers lorsque tous les autres facteurs sont maintenus sous contrôle. Autrement dit, les faibles scores des élèves étrangers sur l'échelle combinée en lecture doivent avant tout être imputés au niveau socioéconomique moyen de l'établissement (il y a un effet supplémentaire dû à la concentration dans certains établissements d'élèves défavorisés), au nombre d'années de retard scolaire qu'ils accusent et

dans une moindre mesure à des facteurs de motivation ainsi qu'à leur niveau socioéconomique propre. Dans une étude réalisée à la demande de la Fondation Roi Baudouin, Dirk Jacobs (2009, p. 7) indiquait que «le facteur linguistique joue un (plus) grand rôle. Les élèves qui parlent la langue du test à la maison réalisent en moyenne de meilleurs résultats que ceux qui parlent une autre langue en famille. On constate néanmoins que les élèves d'origine immigrée obtiennent de moins bons scores que les autochtones même s'ils parlent la même langue chez eux». D'autres facteurs sont donc en jeu et l'auteur cite le type d'enseignement fréquenté (enseignement de transition versus enseignement de qualification) en précisant toutefois que les écarts entre jeunes d'origine belge et immigrée persistent dans tous les types d'enseignement. L'auteur a également vérifié que la condition socioéconomique de la famille en combinaison avec la langue parlée à la maison permet d'expliquer entièrement les écarts entre les élèves autochtones et les jeunes de la deuxième génération en Communauté flamande. Mais ce n'est pas le cas pour les immigrés de la première génération en Flandre et pour l'ensemble des élèves immigrés en Communauté française. Et l'auteur de conclure qu'un problème spécifique touche les enfants de milieu immigré, que ce sont les élèves socioéconomiquement les plus défavorisés qui souffrent le plus de la ségrégation des écoles, très forte en Belgique, que des efforts considérables doivent encore être entrepris pour démocratiser le système éducatif belge, notamment par des politiques de déségrégation.

Lucchini et Hambye (2006) apportent un éclairage supplémentaire en précisant que les langues de l'immigration sont souvent des langues orales. «Le maintien d'une langue orale dépend de l'existence d'une communauté qui la parle. La dispersion de la communauté et le contact avec d'autres langues peuvent mener, en l'absence de références écrites, à une perte de fonctionnalité et à une hybridation avec la langue en contact. Ceci dit, faute d'utilité et de valorisation suffisante, le maintien et la transmission des langues d'origine ne constituent pas nécessairement un objectif pour ces populations immigrées. Une rupture dans la transmission peut avoir lieu lorsque la langue adoptée est considérée comme plus prestigieuse. Pourtant, il faut reconnaître l'importance de la reconnaissance des langues des communautés immigrées pour créer des conditions harmonieuses d'apprentissage du français pour les enfants de ces communautés. Il s'agit aussi d'être au clair avec l'idée que le renforcement du bilinguisme ne va pas à l'encontre de l'apprentissage du français». En effet, pourquoi le bilinguisme, tant valorisé dans certains milieux et quand il concerne certaines langues, deviendrait-il un élément négatif quand s'agit d'enfants issus de l'immigration ?

L'enjeu est de taille car la maîtrise des pratiques orales et écrites est à la base d'une insertion scolaire, sociale et professionnelle. Or l'apprentissage d'une ou plusieurs langues nécessite un environnement linguistique stimulant, il s'agit en effet d'un processus complexe dans lequel l'étayage joue un rôle fondamental. Pour les enfants migrants qui à la maison parlent une autre langue que celle utilisée à l'école, le personnel des services d'accueil de la petite enfance et les institutrices maternelles vont jouer un rôle important. Souvenons-nous que la plupart des mamans immigrées interrogées parlent exclusivement la

langue d'origine à la maison. Les professionnelles ont-elles les moyens de prendre en charge l'apprentissage de la langue parlée tout en s'inscrivant dans la problématique du bilinguisme et dans un domaine où l'individualisation est nécessaire ? Il n'est pas rare que les enseignants conseillent aux parents non francophones de parler le français à leur enfant pensant ainsi donner à l'enfant de plus nombreuses occasions d'explorer la langue française. Selon E. Canut (2010), il s'agit là d'une triple aberration : on demande au parent d'être compétent dans une langue qu'il ne maîtrise pas ; on nie sa langue et par là-même son identité culturelle et finalement, à quelle richesse et diversité linguistique l'enfant sera-t-il réellement exposé ? S'ajoute parfois à cela la considération négative d'un certain plurilinguisme qui viserait non pas les enfants d'origine allemande, anglaise, suédoise, mais bien les enfants de parents arabes, africains. Sans connaître le degré de maîtrise de la langue première des parents, les enseignants estiment a priori et de façon plus ou moins intuitive, que les difficultés pour apprendre le français seront plus importantes pour ces enfants. Il est ainsi très rare de demander aux parents non francophones de consolider et d'amplifier les échanges avec leurs enfants dans leur langue première, ce qui, selon l'auteure, est pourtant la condition essentielle pour une véritable mise en fonctionnement cognitivo-langagière. Ces questions renvoient à deux réalités. D'une part, les familles issues de l'immigration ont pour la plupart migré depuis des pays pauvres. Or, il est clair qu'il existe une corrélation assez forte entre degré de maîtrise de la langue et milieu socioéconomique. D'autre part, que peut-on espérer de la mise en place d'un partenariat avec des parents que l'on sous-estimerait linguistiquement ?

Les difficultés proviendraient donc de l'accumulation chez les enfants issus de l'immigration de certaines caractéristiques bien plus que de la pratique d'un bilinguisme. Ceci est en cohérence avec des constats posés par ailleurs par les spécialistes de la petite enfance précarisée : « Bien que le faible niveau de revenu ou l'appartenance à une minorité ethnique ne soit pas nécessairement en soi un facteur décisif du développement, c'est la combinaison fréquemment observée de ce facteur avec d'autres risques qui est gravement préjudiciable au développement de l'enfant (Atzaba et al., 2004). L'attitude des parents est un facteur intermédiaire important à cet égard. La fonction parentale exige une motivation forte centrée sur l'enfant, souvent au détriment des propres préoccupations de l'adulte. Or, un nombre accru de risques, difficiles à gérer, génère chez les parents un stress chronique. Ce stress chronique entraîne un déséquilibre entre les objectifs centrés sur l'enfant et les objectifs égocentriques. Ceci nuit à la motivation de stimuler l'enfant. »

Bien que porteuses de beaucoup d'espoir et d'attentes à l'égard de la scolarité de leurs enfants, plusieurs mamans migrantes rencontrées ont peu de moyens d'être réellement actrices dans la relation enfant-école-parents, mais ceci vaut tout autant pour des mamans belges : « *Je la vois jamais la prof. Je ne sais même pas comment se passent ses journées à Clara parce qu'elle ne me raconte rien* ».

Les enfants des familles qui pourraient bénéficier le plus d'un accueil de qualité en sont écartés pour de multiples raisons dont le manque d'information. Dans des milieux précarisés où les parents n'ont pas

toujours une bonne maîtrise de la langue, l'information écrite, quel qu'en soit le support, est peu efficace. Une étude relative à la lisibilité des documents destinés au grand public (Crépin, 2011) avait notamment montré qu'un extrait du règlement d'une crèche traitant de la participation financière des parents était considéré, tant par un échantillon de lecteurs que par un groupe d'experts, comme particulièrement difficile à lire. Des mots, des phrases entières étaient incompris et plusieurs lecteurs s'étaient avérés incapables d'utiliser les informations du texte, par exemple pour connaître les tarifs appliqués dans certaines situations.

Comment peut-on éviter les effets d'une mauvaise communication avec les familles sur le vécu de l'enfant ? *«Une fois, il y avait eu une excursion et il fallait mettre les bottes et surtout à manger, mais je n'avais pas lu (pu lire) le papier, alors la petite elle pleurait».*

Tout parent qui a déjà inscrit un enfant à l'école (ou dans un service d'accueil) garde en mémoire le nombre d'informations à échanger, de documents à lire, à compléter, à conserver (sans parler des documents d'inscriptions en première année de l'enseignement secondaire). Et pourtant, aucune maman interrogée n'a mentionné de difficultés au moment de l'inscription. Il est vrai que certaines mamans étaient accompagnées par le conjoint, par une amie, mais pas toutes. Sans doute, la personne qui reçoit un parent qui ne maîtrise pas le français ou qui ne le lit et ne l'écrit pas, met-elle tout en œuvre pour l'aider dans les démarches administratives, mais quid de la communication sur le fond, par exemple à propos du projet pédagogique, des méthodes que l'enseignant(e) a l'intention de mettre en œuvre ? Quid des informations que le parent pourrait vouloir livrer à propos de son enfant aux personnes qui vont le prendre en charge ? Quid des informations qu'il voudrait obtenir à propos de l'évolution de son enfant, des possibilités d'échanger quand une inquiétude surgit ?

L'accompagnement de la scolarité de l'enfant peut être largement compromis quand les différences de langue, de culture et/ou de niveau socioéconomique complexifient les échanges entre coéducateurs. *«Pourtant les enjeux liés à la maîtrise des savoirs fondamentaux placent la grande majorité des familles en situation de demande vis-à-vis de l'école car tous les milieux sociaux considèrent que la réussite scolaire est un enjeu majeur pour leur enfant»* (Durning, 1995a, p. 201).

Dans certains milieux sociaux, l'information se fait surtout par le bouche à oreille. Comment dès lors s'assurer de la qualité et de l'utilité de ce qui circule par ce canal ? Nous avons rencontré des mamans qui tenaient pour fiables des informations erronées (sur les tarifs, sur l'âge d'entrée en milieux d'accueil) parce que fournies par un proche, d'autres qui généralisaient abusivement une information relayée par les médias *«... avec tout ce qu'on voit à la télé, que dans les crèches, les enfants sont maltraités et frappés».* Ceci dit, dans certains cas, c'est de l'existence même de l'information circulant par le bouche à oreille dont on peut douter. Nous inscrivons nos enfants dans un milieu d'accueil avant même qu'ils ne

soient nés parce que la voisine, la sœur, la copine nous a dit qu'il fallait s'y prendre longtemps à l'avance pour avoir une place. On peut imaginer que des parents isolés n'ont pas ce genre d'informations.

Nous notons que les familles les plus précarisées ne vont pas vers les services, ce sont les services qui viennent à eux. De la même façon, ces familles ne trouvent pas facilement l'information de qualité, il faudrait que l'information les trouve. C'est un peu ce qui se passe quand les travailleurs médico-sociaux de l'ONE entrent en contact avec la plupart des nouveaux parents, peu de temps après la naissance d'un enfant. C'est probablement la seule opportunité de toucher un si large public (avant l'entrée à l'école maternelle). Les familles défavorisées disposant rarement d'informations «de première main», cette possibilité de communiquer, d'informer mérite d'être développée au maximum, comme ce fût le cas pour plusieurs parents rencontrés qui ont pu bénéficier d'informations et de contacts réellement importants pour eux. Nous avons relevé quelques autres initiatives qui montrent que si l'information ne leur est pas livrée par une démarche proactive, certains parents l'ignorent complètement. Avant une séance d'information organisée dans le cadre d'une formation professionnelle, une maman ne connaissait pas l'existence, dans l'école fréquentée par sa fille, d'une garderie après la classe. Des dispositifs d'accueil, des associations pourtant bien implantés restent méconnus d'une partie du public à qui ils s'adressent.

#### **3.4. La formation des professionnels de l'EAJE, un levier à ne pas négliger**

Les enjeux d'accessibilité, de coéducation et de communication posent des questions importantes pour la formation des professionnels de l'EAJE même si elles ne sont pas évoquées comme telles par les parents interrogés dans l'étude. Ces questions mériteraient d'être croisées avec les résultats d'études spécifiques sur les formations initiales dans le champ de la petite enfance (César al, 2012) et de l'enseignement (Degraef, 2010) en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Travailler avec les parents dans une recherche de continuité pour l'enfant, parvenir à développer une relation triangulaire où l'enfant est au centre des préoccupations en assurant les conditions qui la rendent possible présuppose de ne pas considérer les parents défavorisés sous l'angle de leurs manques, mais comme des familles compétentes tel que le soulignent Barras et Pourtois (2005). Cela repose sur l'idée que le bien de l'enfant n'est pas quelque chose de prédéfini, que la connaissance qu'ont les parents de leur enfant est à prendre en considération au-delà des savoirs pluridisciplinaires utiles et des observations réalisées dans le cadre professionnel.

Mangez, Joseph, Delvaux (2002) considèrent que l'enjeu de la relation famille défavorisée/milieu d'accueil n'est pas seulement l'enfant mais aussi les adultes et leur identité. En termes de faisabilité, il est sans doute plus facile d'agir sur les professionnels de l'accueil (en ce compris les

enseignants) que sur les parents, notamment à travers la formation initiale et continuée. Lors d'une enquête menée auprès de 1200 enseignants, les chercheurs relevaient que 45 % des enseignants voient les parents comme un obstacle à leur travail et que 67 % d'entre eux estiment que si les parents changeaient leurs pratiques, cela améliorerait la réalité concrète de leur travail. Cette même enquête avait révélé que dans l'ordre des compétences maîtrisées par les enseignants, la « connaissance des milieux sociaux de mes élèves » apparaît en 14<sup>e</sup> position dans une liste de 15 compétences. Cette compétence apparaît par contre en 4<sup>e</sup> position dans la même liste quand on demande quelles compétences les enseignants souhaitent prioritairement développer. Et pourtant, après avoir examiné la liste des formations continues, les chercheurs constatent que les formations qui prennent pour objet les relations familles-écoles et plus spécifiquement les relations avec les parents issus de milieux défavorisés sont très rares. Qu'en est-il aujourd'hui en Fédération Wallonie-Bruxelles ?

Dans l'accueil de la petite enfance, le travail avec les familles, y compris celles en situation de précarité est peu développé en formation initiale, mais est davantage pris en compte dans l'offre de formation subventionnée de l'ONE (César al, 2011). Il s'ensuit une série de difficultés confirmées par des parents interrogés dans la présente étude. Relevons les pratiques et discours relevant d'une logique d'assimilation où le service tend à imposer ses modes d'action aux familles et attend que le milieu familial adopte les pratiques préconisées et s'adapte ou adapte l'enfant au milieu d'accueil. « On peut y voir une dérive de la professionnalisation considérée comme conduisant à la détention du seul savoir opérant sur la définition des pratiques. Cette façon de voir nie la spécificité de l'accueil de l'enfant en dehors de sa famille et ne tarde pas à mettre le professionnel en concurrence avec le parent. Il y a alors risque de confusion et de prise de pouvoir de l'un sur l'autre, à savoir du professionnel qui aurait des connaissances sur le parent qui n'en aurait pas. Installer ce rapport de pouvoir revient à exclure le parent qui, par son expérience singulière, détient pourtant un savoir dont la teneur, même si elle est autre, n'en reste pas moins indispensable aux professionnels pour prendre soin, de la manière la plus ajustée, de chaque enfant » (Camus, Dethier, Pirard, 2012, p.26).

Au vu de ces constats, il serait réellement pertinent de concilier attention à l'enfant (à laquelle les professionnels de l'EAJE sont davantage formés) et attention à l'identité parentale des publics fragilisés (à laquelle ils sont peu ou pas suffisamment formés). Dans une logique de coéducation et de continuité, il s'agit de travailler avec les familles autant que pour les familles, à partir d'une meilleure connaissance de la réalité des familles précarisées ou immigrées par les accueillant(s) et enseignant(s). Par exemple, comment permettre à toute accueillante d'un milieu d'accueil d'écouter, de comprendre l'importance de la demande de cette maman soucieuse de coucher son enfant « à une heure raisonnable le soir » sans directement imposer les pratiques habituellement mises en œuvre dans l'institution ? Mieux, comment l'outiller pour se mettre en recherche avec le parent de ce qui conviendrait le mieux à cet enfant tenant compte de ses besoins spécifiques, des attendus parentaux

et du projet de la collectivité ? Autre exemple, n'y aurait-il pas lieu de sensibiliser les enseignants au fait que l'entrée à l'école maternelle pour les enfants de milieux précarisés ou migrants représente plus souvent que pour les enfants de milieux plus favorisés la première rupture avec la sphère familiale, souvent la première vraie séparation d'avec la maman ? Mieux, comment leur donner les moyens de comprendre l'importance pour des jeunes enfants et leurs parents de se familiariser progressivement avec cet univers inconnu ? Comment les aider à co-construire des démarches et dispositifs de familiarisation où le parent est impliqué ?

## 4. DES PISTES DE REFLEXION A APPROFONDIR

Le présent rapport ouvre de nouvelles perspectives de recherches et d'actions dans le domaine de l'éducation et de l'accueil de jeunes enfants qui mériteraient sans doute un développement dans les années à venir. Il montre l'importance de prendre davantage en compte le point de vue des parents au-delà des discours professionnels dominants, en particulier celui des parents en situation de précarité qui ne manquent pas de s'exprimer quand l'occasion leur en est donnée. Comment aller au-delà de l'occasion offerte, dans le cadre de l'étude, à quarante parents de s'exprimer sur leur vécu ? Comment toucher les personnes les plus exclues, sans lien avec les associations professionnelles ? Comment entendre les pères potentiellement concernés ? Ces questions peuvent interpeller le monde de la recherche où le point de vue des parents est trop souvent peu ou indirectement pris en compte. Elles renvoient aussi aux pratiques professionnelles dans les institutions où des conditions pourraient être mises en œuvre pour encourager l'expression et le dialogue autour d'un centre d'intérêt commun : l'enfant considéré dans sa globalité.

Reconnaître la place des parents dans les pratiques professionnelles engage souvent à repenser les dispositifs d'accueil dès les premiers contacts et tout au long du séjour, à créer des espaces-temps et des supports qui rendent possible, voire incitent la rencontre et le dialogue dans tous les services, y compris l'école maternelle. Il s'agit d'interroger l'adéquation des modes de communication utilisés dans un contexte où l'écrit est largement utilisé pour informer, formaliser et rendre compte des pratiques professionnelles. Ainsi, l'élaboration d'un projet d'accueil rendu obligatoire par le Code de qualité de l'accueil depuis 1999 a-t-elle été pensée dans tous les milieux d'accueil de façon à être accessible à tous les parents ? Les manières d'utiliser ce même projet d'accueil sont-elles réfléchies de façon à susciter le dialogue avec tous les parents, y compris ceux en situation de précarité ou issus de l'immigration ? Qu'en est-il des projets d'établissements scolaires ? Il en va de même pour les autres outils de communication complémentaires aux échanges oraux quotidiens. Citons les carnets de liaison, les affiches, les prospectus divers. Une piste éprouvée dans d'autres contextes

européens et relayée par les travaux du réseau européen DECET<sup>12</sup> est d'impliquer les parents dans l'élaboration des projets.

Une telle collaboration parents-professionnels permet d'expérimenter de nouvelles approches méthodologiques et pédagogiques et d'approcher de façon plus appropriée les besoins des enfants et des familles dans leur contexte local. Il s'agit toutefois de rester vigilant. Les études montrent que l'implication et la collaboration ne font pas sens de la même manière pour toutes les familles (Bouve, 2001 ; Brougère, Rayna, 2005). Transformer ces modes d'agir en normes professionnelles pourrait paradoxalement être un facteur de disqualification, voire d'exclusion des familles qui ne répondent pas à première vue aux attendus. De plus, il s'agit d'interroger le sens accordé aux formes de participation parentale qui risquent d'être instrumentalisées notamment en vue d'objectifs d'apprentissage des enfants comme tendent à le montrer certains travaux.

Ces enjeux posent la question des compétences essentielles de tout professionnel de l'enfance qui, avec la préoccupation d'individualiser l'accueil, va à la rencontre de l'autre reconnu dans sa singularité, la complexité de son parcours et de sa situation de vie potentiellement évolutive. Dans une démarche professionnelle qui reconnaît les compétences parentales, il mise sur les ressources de ceux-ci plutôt que de partir, dans une approche compensatoire, des difficultés rencontrées. Il agit en agent de changement et contribue au développement de lien et de cohésion sociale au sein de l'institution éducative. Loin d'être le monopole des spécialistes de l'action sociale, l'accueil et l'écoute de l'autre, la prise en compte de son point de vue parfois très différent du sien, la recherche d'une meilleure compréhension de ses attentes, la recherche partagée des pratiques les plus ajustées à chaque enfant dans le cadre professionnel et leur ajustement dans une logique de continuité, le soutien aux dynamiques sociales apparaissent comme des compétences clés de tout professionnel de l'accueil et de l'éducation à développer en formation initiale et continue. Cela montre aussi l'importance des temps de concertation qui favorisent la décentration, la réflexion, l'analyse partagée des pratiques, la recherche d'alternatives positives surtout quand un accompagnement par des tiers est possible. Dans de telles conditions, ce qui pourrait être perçu comme des accueils sources de problèmes devient occasion de réinterroger le sens des pratiques quotidiennes et d'envisager d'autres possibles souvent au bénéfice de tous. On ouvre la voie à un nouveau paradigme qui « vise non plus à définir des conditions idéales d'accueil pour un nombre limité d'enfants, mais bien des conditions optimales pour chacun » (Mottint, 2008).

<sup>12</sup> *Diversity in Early Childhood Education and Training – Respect de la diversité dans l'éducation de la petite enfance et la formation*, [www.decet.org](http://www.decet.org)

La reconnaissance d'une juste place des parents ne relève pas de la seule responsabilité des professionnels des institutions éducatives ; elle est aussi conditionnée par des politiques proactives qui prévoient des mesures favorisant l'articulation des fonctions sociales, éducatives et économiques de l'EAJE<sup>13</sup>. Il s'agit de rendre les bénéfices de la participation à l'EAJE accessibles à tous les enfants et pour ce faire, d'élargir les tranches d'âges pour lesquelles les pays reconnaissent un droit d'accès à des services de qualité dans la perspective des droits de l'enfant. Pour les enfants les plus jeunes (moins de 3 ans), il s'agit d'une part de reconnaître le droit à la fréquentation à temps complet des services de qualité pour les enfants selon les nécessités familiales, et d'autre part, de reconnaître un droit universel pour tous les enfants de fréquenter à temps partiel des services de qualité. La reconnaissance d'un droit ne suffit pas, il faut prendre des mesures pour le mettre en œuvre avec équité. Différentes situations nationales montrent que lorsque les services présentent un niveau élevé de qualité, il n'est pas nécessaire de rendre leur fréquentation obligatoire pour qu'elle soit généralisée dans les faits. Il s'agit de s'attacher à une équité d'utilisation et non plus seulement d'accès (Humblet, 2009).

L'engagement politique concerne également le développement professionnel individuel et collectif grâce notamment à l'organisation et la reconnaissance de formations de niveau et orientation à la hauteur des défis à relever, à l'assurance de bonnes conditions de travail en équipe et en réseau inhérent à toute pratique inclusive. Enfin, il porte sur la continuité éducative à travers les services au-delà des clivages caractéristiques des régions où le système d'accueil et d'éducation est divisé.

Au total, mieux répondre aux attentes des parents en situation de précarité, assurer les conditions nécessaires à la mise en œuvre des principes valorisés dans la littérature, mais aussi dans les documents de référence officiels et les projets de nombreuses institutions supposent un engagement d'actions à différents niveaux de responsabilité, inscrites dans un système compétent (Urban al, 2011) : responsabilités individuelle, institutionnelle, interinstitutionnelle et gouvernementale.

.....  
 13 Les structures d'éducation et d'accueil des jeunes enfants, c'est-à-dire les milieux d'accueil et l'école maternelle.



## BIBLIOGRAPHIE

- Atzaba-Poria, N., Pike, A., Deater-Deckard, K. (2004). Do risk factors for problem behavior act in a cumulative manner? An examination of ethnic minority children and majority children through an ecological perspective, *Journal of child psychology and psychiatry*, 45 (4), 707-718.
- Badje asbl. (2012). *L'extrascolaire sans barrière. 2010-2011. Rapport d'activité pour le Fonds Houtman*. Bruxelles: Badje.
- Barras, C., Pourtois, J.P. (2005). Familles précaires, familles compétentes, *L'Observatoire*, 46, 7-14.
- Bouve, C. (2001). *Les crèches collectives: usagers et représentations sociales. Contribution à une sociologie de petite enfance*. Paris: L'Harmattan.
- Bosse Platière, S. Dethier, A., Fleury, C. et Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant: un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse: Erès.
- Brougère, G. Rayna, S. (2005). *Accueillir et éduquer la petite enfance. Les relations entre parents et professionnels*. Lyon: INRP.
- Camus, P., Dethier, A., Pirard, F. (2012) Les relations familles-professionnels de la petite enfance en Belgique francophone, *Revue internationale de l'éducation familiale*, 32, 17-34.
- Canut, E. (2010). Aider les jeunes enfants à apprendre à parler: quel partenariat avec les familles non francophones? *In Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève, septembre 2010.

- César, A., Dethier, A., François, N., Legrand, A., Pirard, F. en collaboration avec Camus, P., Humblet, P., & Parent, F. Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans). Rapport de recherche financée par l'ONE. Liège: Université de Liège. Récupéré du site de l'ONE: <http://www.one.be/index.php?id=recherches-formation>
- Changkakotti, N. (2010). L'entrée à l'école: un passage plus angoissant lorsqu'on vient d'ailleurs ? In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*. Genève, septembre 2010.
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1992). Relations école/familles populaires et réussite au CP, *Revue française de pédagogie*, 100, 5-18.
- ChildONEurope (2010). *Early Childhood Education and care in the European Union Countries. Proceedings of the ChildONEurope Seminar and integrated review*. Florence: ChildONEurope. Récupéré du site ChildONEurope: <http://www.childoneurope.org/issues/publications.htm>
- Crahay, M. (2009). Synthèse et conclusion, In EACEA, *L'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe: réduire les inégalités sociales et culturelles*. (p.129-144) Bruxelles: Eurydice.
- Crepaldi, C., Pasquinelli, S., Castegnaro, C., Naaf, S., Sarmiento Pereira, M.T., Camus, P., Pirard, F. et Vanderkerschove, A. (à paraître). *Parenting support in Europe: a comparative study of policies and practices*, Eurofund Report. Milan: Istituto per la Ricerca Sociale.
- Crépin, F. (2011). Peut-on mesurer l'accessibilité des documents ? *Actes du colloque «la communication avec le citoyen: efficace et accessible ?»*. Service de la langue française et Conseil de la langue française et de la politique linguistique (Eds). Bruxelles: De Boeck-Duculot.
- Degraef, G. (2010). *Evaluation du bachelier instituteur-trice préscolaire en Communauté française de Belgique. Analyse transversale*. Bruxelles.
- Dethier, A. (2012). Accueil de l'enfant en dehors de sa famille: spécificités et compétences au cœur des métiers. In A. César, A., Dethier, N. François, A. Legrand, F. Pirard, en collaboration avec P. Camus, P. Humblet, & F. Parent *Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0 – 12 ans)*. Rapport de recherche financée par l'ONE (p. 27-65). Liège: Université de Liège.
- Durning, P. (1995). *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris: Puf.

- EACEA (2009). *Réduire les inégalités sociales et culturelles par l'éducation et l'accueil des jeunes enfants en Europe. janvier 2009*. Eurydice – EACEA (Agence exécutive Education, audiovisuel et culture). Bruxelles : Eurydice Network.
- Enfants d'Europe (2008). *Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance : une politique proposée par Enfants d'Europe*. Récupéré du site du Furet : <http://www.lefuret.org/EDE/charte/REPRINT%20Declaration%20FR%20FINAL.pdf>
- Fijalkow, J. (1986). *Mauvais lecteurs pourquoi ?* Paris : PUF.
- Fraïoli, N. (2010). La socialisation comme analyseur de l'existence d'une coéducation. In S. Rayna, M.N. Rubio, H. Scheu (dir.) *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 57-70). Toulouse : Erès.
- Garnier, P. (2010). Coéduquer à l'école maternelle : une pluralité de significations. In S. Rayna, M.N. Rubio, H. Scheu (dir.) *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (p. 119-126). Toulouse : Erès.
- Humblet, P. (2009). Principe 1 – L'accès : un droit pour tous les enfants, Vers une approche européenne de l'accueil de la petite enfance, *Enfants d'Europe*, URL : <http://upse.ulb.be/doc/Principe%201%20FR%20def.pdf>.
- Humblet, P., (2010). *Accès pour tous à l'école maternelle dans la Région de Bruxelles-Capitale. Effets de la croissance démographique récente sur l'entrée à l'école maternelle*, Rapport de l'Observatoire de l'enfant 32/2010, Bruxelles.
- Jacobs, D., Réa, A., Teney, C., Callier, L., Lothaire, S. (2009). *L'ascenseur social reste en panne. Les performances des élèves issus de l'immigration en Communauté française et en Communauté flamande*. Bruxelles : Edition de la Fondation Roi Baudouin.
- Kammenou, A. et Agnostopoulos, L. (2011). Les relations entre les professionnelles, les familles et les enfants. Dans EADAP (dir.), *Accueillir la diversité dans les milieux d'accueil de l'enfance (0-6 ans), analyser, évaluer, innover*, Guide méthodologique Erato Supplément à la revue *Le Furet*, 9-23.
- Lafontaine, D., Blondin, C. (2004). *Regards sur les résultats des élèves en Communauté française de Belgique. Apports des enquêtes de l'I.E.A., de PISA et des évaluations externes*. Bruxelles : De Boeck.

- Leseman, P.P.M. (2002). *Accessibility of early childhood education and care provisions for low income and minority families*. Paris: OCDE.
- Lorant, V. (1999). *Les utilisateurs d'accueil pour enfants de 0 à 3 ans: comparaison des milieux subventionnés et non subventionnés par l'ONE à Bruxelles*. Bruxelles: Observatoire de l'Enfant.
- Lucchini, S., Hambye, P. (2006). Langues et immigration. In *L'enseignement des langues en Wallonie*. Louvain-la-Neuve.
- Magnuson, K.A., Waldfogel, J. (2005). Early childhood care and education: Effects on ethnic and racial gaps in school readiness. *The future of Children*, 15 (1), 169-196.
- Mangez, E., Joseph, M., Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle*. Rapport de recherche commandée par le Ministre de l'enfance. CERISIS – UCL.
- Meys, A. (à paraître). *Une diversité d'accueils pour une diversité de pauvretés. 9 haltes d'accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Rapport de recherche financée par le Fonds Houtman. Bruxelles: Chacof (Coordination des Haltes-Accueil de la Communauté française).
- Mottint, J. (2008). La qualité des milieux d'accueil, au-delà des évidences. Centre d'expertise et de ressources pour l'enfance, URL : [http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/Qualité\\_des\\_milieux\\_d\\_accueil.pdf](http://www.cere-asbl.be/IMG/pdf/Qualité_des_milieux_d_accueil.pdf).
- Mottint, J. (2012). Les structures d'accueil ont un rôle à jouer pour renforcer l'inclusion et lutter contre la pauvreté et les exclusions. Les obstacles», *Analyse* n° 7. Récupéré du site du RIEPP: [http://www.riepp.be/IMG/pdf/analyse\\_6\\_2012\\_eaje\\_vecteur\\_lien\\_inclusion\\_def.pdf](http://www.riepp.be/IMG/pdf/analyse_6_2012_eaje_vecteur_lien_inclusion_def.pdf)
- Musatti, T. (2007). La signification des lieux d'accueil de la petite enfance aujourd'hui. In G. Brougère & M. Vandenbroeck (Eds.), *Repenser l'éducation des jeunes enfants* (pp. 207-224). Bruxelles: Peter Lang.
- Musatti, T. et Rayna, S. (2011). Parents-professionnelles. Rapports de pouvoir, savoirs sur la petite enfance et relations interpersonnelles en crèches. In G. Brougère (dir.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (p. 115-134). Bruxelles: Peter Lang.
- ONE (2002). *Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*. Bruxelles: ONE-Fonds Houtman.

- ONE (2010) Rapport annuel. Bruxelles : ONE.
- ONE (2012). *Pour un accompagnement réfléchi des familles. Un référentiel soutien à la parentalité* Bruxelles: ONE.
- Musatti, T., Mayer, S., Picchio, M.C. (2010). Partager l'éducation de son enfant : avec qui et pourquoi ? La voix des parents. In S. Rayna, M.N. Rubio, H. Scheu (dir.) *Parents-professionnels: la coéducation en questions* (p. 97-103). Toulouse: Erès.
- Rayna, S. (2010). Editorial. Qualité, équité et diversité dans le préscolaire, *Revue Internationale d'Education, Sèvres*, 53, 23-30.
- Rayna, S., Rubio, M.N. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In S. Rayna, M.N. Rubio, H. Scheu (dir.) *Parents-professionnels: la coéducation en questions* (pp. 15-25). Toulouse: Editions érès.
- Rayna, S., Rubio, M.-N., & Scheu, H. (2010). *Parents-professionnels: la coéducation en questions*. Toulouse: Editions érès.
- Sommer, M. (2012). Femmes, familles, parentalité : qu'est-ce qui a changé ? In M. Germain & R. Robaye (Eds.), *L'état de la Wallonie. Portrait d'un pays et de ses habitants - 2011* (pp. 41-61). Namur: Les éditions namuroises.
- Thollon-Behar (2005). *Parents, professionnels, comment éduquer ensemble un petit enfant ?* Ramonville St-Agne: Erès.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Peeters, J., Lazzari, A., Van Laere, K. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. London – Gent: University of East London – Gent University.
- Vallet L.-A., Caille J.-P. (1996). *Les élèves étrangers ou issus de l'immigration dans l'école et le collège français. Une étude d'ensemble*, Les dossiers d'Éducation et Formations, 67, Ministère de l'Éducation nationale, DEP.
- Vandenbroeck, M. et Van Nuffel, K. (2006). *Cartografie van de Nederlandstalige Brusselse Kinderopvang. Onderzoek naar de in- en uitstroom van de kinderdagopvang*. [Cartographie de l'accueil de l'enfance néerlandophone bruxellois. Recherche sur l'accessibilité des milieux d'accueil]. Gent-Brussel: Vakgroep Sociale Agogiek, UGent-VGC.

- Vandenbroeck, M., Pirard, F. et Peeters, J. (2009). New developments in Belgian Child Care Policy and Practice, *European Early Childhood Education Research Journal*, 17 (3), 408-416.
- Vandenbroeck, M., Roets, G. (2010). Une coéducation possible en contexte d'asymétrie: les mères migrantes et les crèches. . In S. Rayna, M.N. Rubio, H. Scheu (dir.) *Parents-professionnels: la coéducation en questions* (p. 105-118). Toulouse: Erès.
- Vandenbroeck, M. (2010). La construction de savoirs sur l'enfance et sur la parentalité dans l'État-providence actif. In G. Brougère (Ed.), *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire* (pp. 93-113), Bruxelles: Peter Lang.
- Vandenbroeck, M. et Geens, N. (2011). *Cartografie van de Nederlandstalige Brusselse kinderopvang 2. Evoluties 2005-2010*. [Cartographie de l'accueil de l'enfance néerlandophone bruxellois 2. Évolutions 2005-2010]. Gent – Brussel: Vakgroep Sociale Agogiek UGent – VGC.
- Vrancken, J., Lahaye, W., Geerts, A. Et Coppée, C. (2012). *Pauvreté en Belgique. Annuaire 2012*, Acco, Leuven, 2012.
- L'accueil de la petite enfance. Le Ligueur n°7 – 14/03/2012.



*Agir ensemble pour une société meilleure*

[www.kbs-frb.be](http://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](http://www.kbs-frb.be).

Une lettre d'information électronique vous tient au courant. Vous pouvez adresser vos questions à [info@kbs-frb.be](mailto:info@kbs-frb.be) ou au 070-233 728.

Fondation Roi Baudouin,  
rue Brederode 21, B-1000 Bruxelles  
02-511 18 40,  
fax 02-511 52 21

Les dons de 40 euros ou plus versés sur notre compte  
IBAN: BE10 0000 0000 0404  
BIC: BPOTBEB1  
sont fiscalement déductibles.

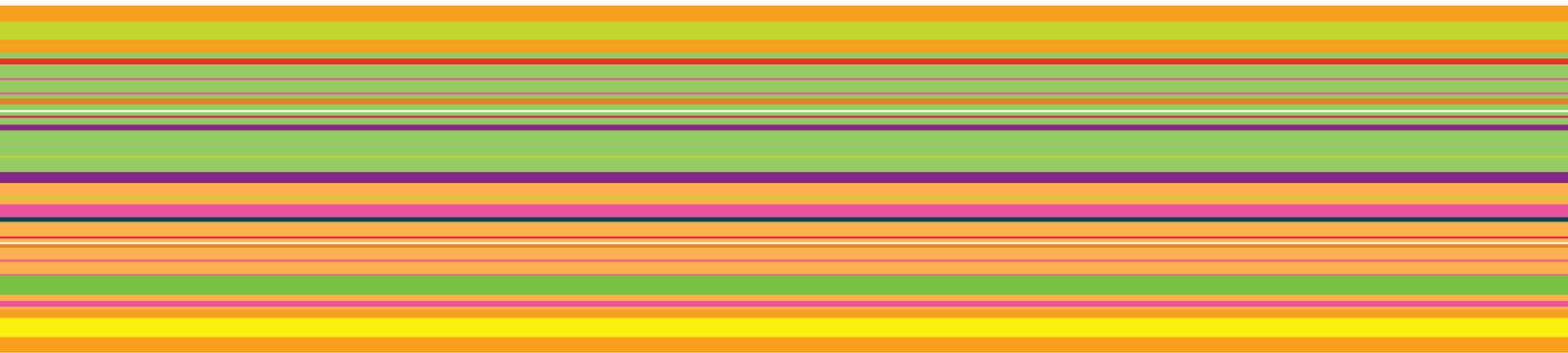
La Fondation Roi Baudouin est une fondation indépendante et pluraliste, active en Belgique et au niveau européen et international. Nous voulons apporter des changements positifs dans la société et, par conséquent, nous investissons dans des projets ou des individus propres à en inspirer d'autres.

En 2012, nous avons notamment soutenu 1.700 organisations et individus pour un montant total de 22 millions d'euros. Mille sept cent trente 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 débats 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:   



pub n° 3146

**Ce que des parents en situation de précarité  
disent de l'accueil et de l'éducation  
des tout-petits**