

**ACTES DU 1^{ER} CONGRES
DES CHERCHEURS EN EDUCATION**

24-25 mai 2000, Bruxelles

**L'EDUCATION FAMILIALE, OUTIL DE DEVELOPPEMENT
COMMUNAUTAIRE.**

UN PROJET-PILOTE MENE DANS LE HAINAUT

Christine BARRAS, Nathalie NISOLLE
CERIS

(Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) - UMH

Ministère de la Communauté française

*Colloque organisé sous la présidence de Françoise DUPUIS,
Ministre de l'Enseignement supérieur
et de la Recherche scientifique*

1. L'implantation de cellules d'éducation familiale : une recherche-action

Depuis 1998, le CERIS développe dans neuf communes du Hainaut un projet d'implantation de cellules d'éducation familiale (CEF), grâce à une subvention de la Région wallonne. Le projet vise à créer des espaces de parole permettant aux parents et aux grands-parents d'améliorer leurs compétences éducatives en privilégiant certaines conditions de développement et d'apprentissage, plus bénéfiques que d'autres.

La famille participe d'une manière concrète au projet. Il s'agit :

- de mobiliser la famille à des fins éducatives afin qu'elle assume son rôle éducatif de manière consciente et efficiente ; cet objectif nécessite l'implication des parents dans le processus éducatif, en vue notamment d'assurer une continuité éducative entre la famille et l'école ;
- de favoriser le partage des expériences et de permettre à chaque groupe social d'exprimer son propre dynamisme culturel, favorisant ainsi l'appropriation du savoir collectif, dans la mesure où chacun s'imprègne de l'expérience d'autrui ;
- de susciter l'interpénétration des milieux en présence : si le projet se développe dans une école maternelle, les enseignants doivent coopérer, les parents deviennent des partenaires de l'enseignant ;
- de favoriser la complémentarité des rôles : la culture véhiculée par la famille est acceptée et valorisée, et la famille est reconnue dans son rôle pédagogique.

Pour mener à bien ces objectifs d'ordre sociopolitique et pédagogique, le déroulement du projet s'effectue en cinq étapes.

1. La prise de contact avec le terrain

Un premier contact a été engagé avec les responsables des communes concernées, de façon à cerner la nature des projets qui y sont développés. En effet, un projet n'a de chances de réussir que s'il respecte la spécificité du terrain. Il s'agit donc d'insérer la nouvelle CEF dans une structure déjà mise en place, avec des personnes désireuses de souscrire à la démarche proposée.

2 La formation et le soutien des intervenants locaux

Ce sont les intervenants locaux qui, à plus ou moins long terme, vont assurer eux-mêmes l'animation de la CEF. Ils connaissent les familles et ont leur confiance. Le CERIS va donc les former à l'éducation familiale et aux outils qui les aideront dans cette tâche. Il s'engage également à les soutenir dans cette entreprise.

Une *mallette pédagogique* constitue le support méthodologique principal. Elle se compose d'un programme éducatif offrant trois parties complémentaires :

- un module destiné aux intervenants et aux parents afin de les sensibiliser à l'éducation familiale ;
- un module destiné aux familles elles-mêmes, proposant des activités que les parents peuvent mener avec les enfants ;
- un module plus théorique comprenant un ensemble de documents relatifs à l'éducation familiale et aux méthodes utilisées.

Ces outils pratiques favorisent le développement socio-affectif de l'enfant. Ils ne constituent pas un ensemble constitué une fois pour toutes. Les familles sont amenées à se l'approprier en y ajoutant leurs productions (dessins, photos, contes...).

3. Le fonctionnement des CEF

Les familles sont perçues comme des groupes pourvus de ressources qu'il convient de faire prospérer. Il ne s'agit donc pas d'agir en remédiation, mais au contraire de mettre en valeur une capacité qui existe déjà au sein de la famille et d'optimiser le développement de la personne, notamment par des échanges et des productions. Nous nous situons donc dans une démarche de prévention primaire.

4. Les rencontres d'évaluation participative

Dans chacun des projets, les partenaires sont amenés à participer activement à une évaluation des actions menées dans les CEF. Il s'agit de mettre en place un processus d'évaluation permettant à chacun de prendre conscience des stratégies à suivre, des erreurs à ne pas commettre, en vue d'être plus efficace et à se sentir mieux en famille. L'évaluation permet donc à une pluralité d'acteurs de s'exprimer, aussi bien les parents que les intervenants et les responsables d'institution.

5. La diffusion des actions

Le CERIS organise des séminaires ouverts à un large public, ainsi que des colloques qui offrent aux intervenants la possibilité de présenter leur projet. Des articles de vulgarisation sont également rédigés dans la presse locale. Un projet qui n'est pas connu, qui n'a aucune visibilité, est un projet en danger.

2. Les fondements théoriques de la recherche-action

Les CEF s'inspirent principalement de trois dimensions théoriques : le modèle des douze besoins, la théorie de l'agir et la théorie des systèmes.

1. La théorie des douze besoins

Ce modèle théorique (POURTOIS et DESMET, 1998) fonde toute la démarche du CERIS auprès des familles. Il est présenté dans la mallette pédagogique sous forme de fiches à l'usage des intervenants et des familles.

Tout individu doit satisfaire une série de besoins pour mener sa vie d'une façon satisfaisante. Le modèle des douze besoins prend en considération quatre domaines: l'affectif, le cognitif, le social et les valeurs. Si une de ces catégories souffre d'un déficit, les conséquences sur le développement de l'enfant seront néfastes. Le modèle tient donc lieu de repère psychopédagogique utile aussi bien aux parents qu'aux praticiens.

Le modèle prend en compte les besoins suivants:

- les *besoins affectifs*, qui inscrivent l'individu dans une lignée et dans une famille génératrice de liens. Les trois pôles sont les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement. L'attachement renvoie aux liens précoces et profonds que l'enfant établit avec son entourage. L'acceptation est concrétisée par la création d'un espace bienveillant et sécurisant autour de l'enfant. L'investissement s'inscrit dans le contexte du projet éducatif qui correspond aux représentations que les parents se font de l'avenir de l'enfant ;

- les besoins *cognitifs, liés à l'accomplissement humain*. Cette nécessité d'accomplissement passe par un environnement que l'on comprend, maîtrise, et sur lequel on agit. Les trois pôles sont les besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement. Répondre au besoin de stimulation consiste à alimenter le désir de grandir de l'enfant. Le besoin d'expérimentation et de découverte est au fondement de l'acte intelligent ; il permet de se libérer de l'emprise de l'environnement. L'enfant a aussi besoin de renforcement et d'information sur la qualité de sa prestation car ceux-ci vont donner un sens à ce qu'il dit ou fait ;
- les *besoins sociaux*, relatifs au développement de l'autonomie sociale, qui sont constitués des besoins de communication, de considération et de structures. La communication est fondamentale afin de faire face à l'anxiété, de soutenir les espoirs et les aspirations. La considération renvoie à l'idée d'égard et d'estime ; pour vivre en société, tout être humain a besoin d'être reconnu en tant que personne avec des mérites, des compétences, une dignité. Les structures doivent présenter des régularités nécessaires au développement de l'enfant ; elles constituent des repères incontournables ;
- les *besoins du domaine idéologique*, correspondant à la notion de valeurs: le bon, le vrai et le beau en sont les trois piliers. Il n'y a pas d'éducation sans valeurs. Toutes les pratiques éducatives expriment une prétention à atteindre celles auxquelles les parents croient.

Dans l'idéal, la satisfaction de tous ces besoins conduirait à l'expression harmonieuse d'une personnalité épanouie et forte. La démarche proposée dans les CEF est de donner des pistes de réflexion aux parents en s'appuyant sur des expériences mises en commun au cours des réunions.

2. La théorie de l'agir

La théorie de l'agir est exposée par le philosophe allemand J. HABERMAS. Elle comporte quatre dimensions :

La première dimension, *instrumentale*, se fonde sur la capacité à subvenir à ses besoins. Dans le cas de la pauvreté, la déficience instrumentale est un manque et un handicap. Cette dimension seule n'assure pas l'efficacité d'un programme.

En deuxième lieu, la dimension *normative* s'articule autour de règles sociales communes. Il y a déficience normative quand les membres d'un groupe ne répondent pas à ce qu'on attend d'eux. Pour donner un exemple, on peut en rapprocher une vision agressive selon laquelle est pauvre celui qui le veut bien ou celui qui affiche un état d'esprit passif. C'est à ce niveau que s'élaborent les représentations sociales, c'est-à-dire les images à la fois spontanées et construites idéologiquement que l'on se fait de tel ou tel groupe humain.

Ensuite, la dimension *dramaturgique* concerne l'impression, l'image renvoyée par le sujet sur la scène publique. Il faut agir sur l'autoreprésentation, souvent négative lorsqu'il y a des blocages socioculturels, c'est-à-dire un sentiment d'infériorité vis-à-vis de la culture dominante. Dans le domaine de la pauvreté, on est proche d'une version activiste selon laquelle celle-ci est en fait une sous-culture, un phénomène transgénérationnel qui marginalise le sujet. Reconnaître la valeur d'une culture différente, mais aussi se reconnaître comme dépositaire d'un bien culturel valide, c'est gagner aux yeux des autres et de soi-même un prestige nouveau et stimulant.

Finalement, la dimension *communicationnelle* instaure des échanges entre les membres de la communauté. Une déficience communicationnelle implique un repli sur soi, une exclusion du monde politique et social qu'il faut traiter en instaurant de nouvelles relations avec l'environnement, fondées non sur la domination mais sur l'autonomie. C'est cette dimension qui est privilégiée dans le cadre des CEF.

L'articulation de quatre dimensions avec les besoins tels qu'ils sont décrits plus haut offre aux programmes d'interventions un cadre théorique avec, sinon la certitude de réussir, du moins celle de n'avoir commis aucune négligence dans la considération du problème à traiter.

3. La complexité de la famille et l'écosystème

La famille est un élément qui fait partie d'un système plus large, tributaire à son tour d'un système plus large encore. Ces diverses stratifications sont étudiées dans l'approche *écosystémique* (BRONFENBRENNER, 1979). Partant du principe qu'il n'est pas possible de changer les effets d'un environnement sans changer l'environnement lui-même, on travaille non seulement au niveau du noyau familial, mais à tous les autres niveaux de l'écosystème.

- Le *microsystème* définit le milieu immédiat dans lequel les personnes engagent des activités particulières ou des rôles particuliers, comme l'enfant dans sa classe ou le parent dans la famille ;
- L'*endosystème* résulte de la conjugaison des rôles au sein du milieu immédiat, comme la fratrie, le couple parental) ;
- Le *mésosystème* tient compte des relations qui se créent entre les différents microsystèmes, par exemple les interrelations de la famille avec l'école, ou avec les services sociaux ;
- L'*exosystème* définit les structures sociales qui exercent un impact sur le mésosystème, comme les mass media, les classes sociales ;
- Le *macrosystème* est constitué par des instances telles que les grandes institutions juridiques, éducatives et politiques, les producteurs et receveurs d'une idéologie transmise aux niveaux inférieurs de l'écosystème.

Concrètement, le contexte socio-émotif dans lequel baigne la famille est important. Un enfant bénéficiera moins d'un programme de développement s'il appartient à une famille isolée, ou si ses parents sont stressés ou dépressifs. Les effets d'un changement bénéfique s'évanouissent alors assez vite. Dans ce cas, il ne faudrait pas se limiter aux interactions famille-enfants, mais agir sur tous les secteurs susceptibles d'influencer le milieu familial.

3. Les conditions de mise en place d'une CEF

Les projets locaux sont variés. Leur orientation est déterminée par certaines lignes directrices, parmi lesquelles nous pouvons citer :

- l'encadrement des enfants, dans les classes maternelles et primaires, en vue de prévenir ou de remédier à l'échec scolaire, à la maltraitance et à la violence ;
- le suivi psychologique et social de populations marginalisées ou en voie de l'être ;
- la lutte contre la toxicomanie, par l'instauration de programmes préventifs dans les écoles ou d'un travail d'éducation de rue ;
- le travail dans les quartiers, destiné à restaurer le tissu social notamment pour la population jeune ;
- l'ouverture d'espaces de communication et de médiation pour la population ou en particulier pour les jeunes ;
- la création de structures communautaires (restaurant à prix modiques, magasin de seconde main, services de dépannage etc.).

Ces priorités se concrétisent par des actions dans les écoles, les maisons de jeunes, dans des structures collectives existantes (maison de la solidarité, par exemple), des crèches ou des garderies. Le CERIS a cherché, avec les intervenants locaux, la meilleure façon de s'insérer dans les projets locaux.

La mise en place du projet s'est effectuée plus ou moins rapidement, selon les sites. Il était nécessaire de travailler en concertation avec les acteurs locaux, pour favoriser la pertinence et la cohérence de l'initiative. Le rythme de chaque site a donc été respecté.

Le CERIS a donc commencé son intervention une fois réunis les critères suivants :

- l'accord des responsables politiques locaux et des responsables de projets ;
- l'étude par les acteurs locaux de la faisabilité du projet ;
- la présentation du projet aux intervenants susceptibles de s'intégrer à la CEF ;
- l'élection d'un lieu propice ;
- les stratégies à suivre pour constituer un groupe de parents ;
- la fidélisation du public.

Une fois le point d'ancrage trouvé, le CERIS s'est chargé de la formation d'intervenants locaux. Plusieurs réunions ont parfois été nécessaires pour se mettre d'accord sur le rôle de chacun (concernant par exemple les rapports entre les animateurs et les enseignants) avant de commencer le travail proprement dit avec les parents. Le contact avec ces familles s'est concrétisé par des séances de familiarisation avec le projet, ensuite par des réunions thématiques.

4. Présentation synthétique des projets

Les CEF se développent de la façon suivante :

1. A Courcelles

Une cellule d'éducation familiale s'est ouverte dans le cadre d' Espace-projet, nouveau service offrant un lieu de communication et de médiation à tous les citoyens. Les parents se réunissent dans une garderie appelée « Halte-Jeux ». La responsable et les puéricultrices souhaitent intensifier les liens avec les familles et développer une méthodologie adaptée à leur public.

2. A Chapelle-lez-Herlaimont

L'école Solvay avait mis sur pied un encadrement des enfants en dehors des heures scolaires. Cette initiative a constitué le point d'ancrage de la cellule. Une assistante sociale a été engagée à mi-temps par la commune pour en assurer le fonctionnement. Une des priorités du projet est de responsabiliser les parents et de leur donner des outils pour mieux éduquer leurs enfants.

3. A Châtelet

Le projet se développe en milieu scolaire, dans l'Athénée royal Pierre Paulus. La cellule d'éducation familiale vise le rapprochement entre les parents et l'école, en partant de questions que se posent les familles, comme le contenu des programmes ou l'aide aux devoirs. Elle est gérée par une assistante sociale, le directeur de l'école et une équipe de professeurs.

4. A Colfontaine

La commune a ouvert quatre garderies aux familles défavorisées. Cinq gardiennes ont été désignées par le CPAS. Le projet leur donne la possibilité de suivre un début de formation, en partenariat avec l'ONE, l'asbl « Intégration sociale » et le CPAS.

5. A Estinnes

Un Collectif « Education familiale » a été créé, avec les représentants des principales institutions et associations de l'entité. Son objectif est de relier les familles, de leur ménager une structure publique de rencontres et d'échanges. Deux projets se développent, l'un dans l'école maternelle d'Estinnes-au-Mont, l'autre dans les consultations de nourrissons de l'ONE. Une psychopédagogue a été engagée à temps plein pour les mener à bien.

6. A Frameries

Deux projets se développent sur le territoire de la commune. Le premier se déroule dans une crèche communale, « Les Mirabelles », en partenariat avec l'assistante sociale responsable de la garderie, un psychologue du CPAS et l'ONE. Un deuxième projet concerne l'intégration sociale au sein d'un quartier, la Cité de Bellevue. Il est mené en collaboration avec une assistante sociale et un comité de quartier, dans une démarche de développement communautaire. Un troisième projet se met en place dans une ludothèque de l'entité.

7. A Quaregnon

La cellule s'est implantée dans le cadre du projet mené par le Service de Prévention dans l'école primaire de Brouckère. Un local a été rénové pour les parents et les enfants, « la Bulle d'Air ». Le but du projet communal est de lutter contre la violence scolaire et surtout d'agir dans une démarche de prévention, grâce à la connaissance de l'environnement familial et au dialogue avec les parents.

8. A Quiévrain

Depuis cinq ans, des petits-déjeuners sont organisés tous les matins dans les classes maternelles des cinq implantations de l'école communale. C'est là que se déroulent les rencontres avec les parents, notamment pour redynamiser le dialogue école-famille et organiser des actions avec des parents jeunes, chômeurs ou minimexés. Le projet est mené par l'équipe « Espace-jeunes », en collaboration avec le CPAS.

9. A Seneffe

La cellule s'est tout d'abord intégrée au projet « Entre femmes », où les questions relatives à l'éducation jouent un rôle important. L'expérience va être par le CPAS, qui s'intéresse à un contact plus étroit avec les familles.

5. La mise en place du projet

1. Le public

Les CEF sont ouvertes à tout public. Même si l'éducation familiale est destinée de préférence à un public défavorisé, il est important d'éviter de faire des nouveaux espaces un lieu stigmatisé, réservé aux « pauvres ». Tout le monde est donc bienvenu, parents, grands-parents, acteurs éducatifs.

Concrètement, le public est généralement féminin. La présence des pères est encouragée mais, si elle se réalise de temps à autre, c'est d'une façon épisodique.

Les écoles dans lesquelles s'est implantée une CEF ne sont pas forcément des écoles dites à risques et connaissant des phénomènes de violence aigus. Ce sont des écoles de quartier, au public mélangé, dont le taux important de familles économiquement défavorisées reflète la situation de la commune.

Les CEF ne sont pas destinées à la thérapie, mais à la prévention. Si un problème particulièrement grave est abordé, l'animateur suggère à la personne d'en parler au cours d'un suivi individuel. Le partenariat avec un psychologue ou un représentant du champ médical est important. La CEF ne doit pas dériver dans un domaine pour lequel les intervenants ne sont pas formés.

2. Les rencontres sur le terrain

Le CERIS s'est penché sur les besoins des familles concernant l'éducation de leurs enfants. Dans un premier temps, les intervenants ont été interrogés au sujet des besoins qu'ils lisaient dans leur public, en tant qu'acteurs locaux connaissant depuis longtemps les familles. Deux Q-sort sur l'éducation et sur les besoins de l'enfant ont été passés avec les intervenants locaux et, pour le second, avec les familles. Présenté sous forme de petit jeu, cette technique permet d'engager un débat sur les priorités de l'éducation et le rôle de la famille.

L'enjeu des tests réside moins dans les résultats du classement que dans la possibilité qu'il offre aux intervenants et aux parents de donner leur avis. Les rencontres qui ont suivi la passation des Q-sort ont été consacrées à la discussion des résultats. Des thématiques ont été choisies par les parents et constituent le thème des animations. Le lien avec la théorie des besoins a été à chaque fois établi.

3. Les rencontres collectives

L'accompagnement des intervenants comprend des réunions générales organisées une fois par mois. Tous les acteurs locaux sont invités à y participer : ils présentent l'évolution de leur projet, ont l'occasion d'échanger leurs expériences avec les acteurs des autres projets et reçoivent un apport théorique (par exemple, une introduction aux techniques d'animation).

Des séminaires sont également organisés par le CERIS, avec des intervenants étrangers travaillant dans le domaine de l'éducation familiale.

6. Le contenu des réunions parentales

1. Les thèmes

Les premiers entretiens menés avec les intervenants locaux révèlent l'importance de « *permettre aux possibilités d'une personne de se révéler* ». Tel est en effet l'objectif du projet. Cependant, le chemin qui y conduit doit être soigneusement balisé. En effet, les intervenants s'inquiètent de la façon dont le projet peut être perçu par les parents. Les modalités d'accueil des parents, l'incitation à participer aux animations, doivent se faire avec diplomatie. Il ne s'agit pas de proposer une éducation à des personnes jugées incompetentes, mais de provoquer la mise en débat, l'échange d'idées, de pratiques, avec le public.

Les intervenants constatent chez les parents certains comportements qu'ils souhaiteraient modifier :

- dans les lieux d'accueil de l'enfant, certaines mères semblent débordées et considèrent l'endroit comme un « parking » où elles déposent leurs enfants sans un mot ;
- l'hygiène des enfants est souvent défectueuse, de même que l'alimentation. Un premier travail s'impose à ces deux niveaux ;
- les problèmes semblent se répéter d'une génération à l'autre. Comment briser le cercle vicieux ?
- les parents sont parfois maladroits dans leur façon de communiquer. Des remarques telles : « tu as été méchant, c'est pour cela que tu viens ici, à la garderie », sont fréquentes. Les renforcements positifs sont rares.

Les parents ont manifesté certaines préoccupations :

- ils se soucient de maintenir des limites, d'établir des règles dans le cadre familial ;
- si trop de laisser-aller s'est instauré au départ, il semble difficile de faire marche arrière. Le fait de « perdre la face » ou non est un thème important ;
- le dialogue avec les enfants a du bon, mais il ne faut pas exagérer. Chacun doit garder sa place ;
- d'autres problèmes ont été évoqués, comme la jalousie entre frères et sœurs, le père qui ne joue pas son rôle, comment aider un enfant qui ne s'intègre pas dans l'école, la violence de certains enfants, la politesse, la propreté, la télévision, le sport.

Des entretiens menés avec les parents, il est également ressorti qu'ils insistent sur l'importance de l'affection, des câlins et du dialogue avec l'enfant, ce qui est contredit par l'impression générale éprouvée par les intervenants d'un projet en voyant les enfants arriver à l'école (« *Ils manifestent peu de gestes de tendresse vis-à-vis de leurs enfants* »). Que signifient les concepts d'affection et de dialogue pour les parents ? Comment les manifestent-ils, comment jugent-ils bon de manifester leurs sentiments envers les enfants ? Ces questions sont à aborder en réunion, elles sont révélatrices de normes voire de cultures différentes. Ont été évoqués également les gros mots, les enfants « infernaux », la période d'opposition, l'alimentation et les techniques pour faire manger les enfants, comment donner le goût d'apprendre aux enfants. Dans une garderie, un règlement a été rédigé pour favoriser certaines normes de comportement. Les gardiennes ont exprimé certaines craintes. « *On dit que l'enfant doit arriver lavé. Mais s'il n'est pas bien lavé et que pour les parents il l'est, qu'est-ce qu'on doit faire ?* » Ces questions révèlent l'importance de la dimension culturelle du projet : des conceptions diverses de l'éducation sont en jeu.

Les premières animations présentées aux parents ont été les suivantes :

- les colères de l'enfant ;
- l'autorité parentale ;
- la société de consommation et l'influence de la publicité sur l'enfant ;
- l'apprentissage de la propreté ;
- la mort ;
- la communication non-verbale chez l'enfant ;
- les rythmes de vie du nourrisson.

Chaque thème donne lieu à une discussion à partir du savoir des familles. Dans les CEF se déroulant dans une crèche, par exemple, les mamans profitent des instants passés avec les puéricultrices le matin pour raconter leurs problèmes. Les intervenants doivent gérer ces confidences, souvent lourdes de contenu. La CEF leur donne une place, une occasion d'échange. « *Une maman est venue plus tôt, elle a raconté sa vie, son mariage, ce qu'elle a vécu, et après elle a parlé devant les autres mamans, et puis une autre maman, qui avait vécu quelque chose de similaire, a commencé à parler, et puis d'autres mamans ont enchaîné. Tout le monde parlait, c'était très dynamique* » (une puéricultrice). Il ne s'agit pas de présenter un exposé de type informatif : les parents parlent de leur expérience, sans qu'il soit question d'opposer ceux qui savent et ceux qui ne savent pas. En favorisant l'échange de savoirs communs, on décèle ce qui, dans les pratiques des gens, mérite d'être encouragé, pour amener peu à peu à une prise de conscience favorisant certains comportements éducatifs plus efficaces que d'autres.

2. Créer les conditions de la bienveillance

Les parents manifestent de l'anxiété face à une tâche éducative jugée de plus en plus difficile, ne pouvant ni prendre appui sur les traditions antérieures, ni sur les certitudes du monde actuel. Qu'est-ce que bien traiter un enfant ? « *Bon père, bonne mère ? Ça veut dire quoi ? L'idéal, c'est toujours ce qu'on n'a pas chez soi et qu'on recherche. On voit beaucoup le négatif, mais derrière ça il y a quand même du positif. Par exemple, chez moi, le père fait partager sa passion de la musique à ses enfants. D'une part, ça me dérange, mais d'autre part, ça apporte un modèle que je n'aurais pas pu donner aux enfants* » (une maman). La présentation d'un idéal inaccessible ne peut que conduire à un sentiment de culpabilité face à ses propres faiblesses. Découvrir l'aspect positif d'une personne forcément perfectible permet d'avancer.

Même si les logiques éducatives diffèrent d'une famille à l'autre, la bienveillance est présente partout. Elle s'inscrit dans des cultures différentes et n'existe pas à l'état pur. Toute éducation génère des moments de crises indispensables au développement de l'enfant.

Une des tâches de la CEF est de découvrir ce que les parents entendent par affection, amour, manifestation de tendresse, punition etc. Derrière ces concepts se cachent différentes normes, différentes valeurs, qui traduisent un univers de sentiments qu'il s'agit de connaître afin d'être en mesure d'amener les parents à adopter des comportements plus favorables au développement de leur enfant.

7. Les CEF, des espaces de parole

Le premier objectif du projet d'implantation de cellules d'éducation familiale dans les communes a été la création d'un espace de parole où les gens se sentent acceptés et écoutés. Le dialogue instauré est d'ordre pluriréférenciel. Il se fonde sur l'acceptation des personnes à écouter l'opinion de chacun, sans chercher à imposer la sienne, à rejeter celle d'un autre ou à interrompre la personne qui parle. Le nom d'une CEF, « Parler pluriel », résume cet appel à l'écoute et à la participation tolérante. L'occasion d'échanger des expériences, un vécu, est aussi celle de demander un soutien, un appui sans jugement négatif. « *Depuis qu'on a raconté mon histoire, je me sens mieux. Ça aurait dû se faire plus tôt, je pense...* » (une maman). « *Il y a des choses qu'on n'ose pas dire à ses proches alors qu'on ose en parler en groupe* » (un(e) maman). Les difficultés liées à une situation familiale complexe trouvent une écoute dans les espaces de paroles mis en place.

La confidentialité des débats est également évoquée : des personnes étant amenées à confier des problèmes parfois très intimes, les propos tenus ne sont pas divulgués hors de la cellule. Ces points servent de balises à chacun.

Un des problèmes rencontrés est celui de la fidélisation du public. Par une amorce attractive, comme la projection d'une vidéo mettant en scène leurs enfants, ou encore un accueil sympathique avec petit-déjeuner, les parents se laissent convaincre et montrent de l'intérêt pour les réunions proposées. Une première réunion peut attirer beaucoup de monde, par curiosité et intérêt pour la nouveauté. Cet enthousiasme est généralement de courte durée. L'intérêt pour la démarche est donc une entreprise qui se construit petit à petit.

1. S'interroger sur la pertinence et la cohérence du projet

Le projet vise l'amélioration du bien-être des personnes (POURTOIS, BARRAS et NISOLLE, 1998). Chacun apporte sa pierre à l'édifice, les parents comme les intervenants, dans une démarche privilégiant l'égalité et l'accompagnement. Les thématiques abordées avec les acteurs locaux ont permis de mettre en lumière les besoins fondamentaux construisant l'identité d'une personne. Dans une CEF, l'aspect affectif est important, on veille à ce que la personne se sente bien, acceptée telle qu'elle est. Les besoins cognitifs, conduisant à la maîtrise de l'environnement, consistent en une réflexion sur ses propres pratiques, examinées à la lumière d'autres expériences. L'échange, la communication, s'accompagnent d'une reconnaissance positive de la personne présente, qui existe en tant qu'être social et non en tant que personne souffrant de problèmes divers.

Un projet n'avance pas d'une façon linéaire. Pour s'assurer que le projet est sur la bonne voie, que des solutions existent en cas de problèmes, les réunions collectives, ainsi que le suivi individuel, se sont succédé tout au long de l'année. Un intervenant ne s'est jamais senti perdu, isolé ou incompris. L'attitude adoptée a été généralement réaliste. C'est la politique des petits pas, combinée au désir d'avancer, qui permet l'émergence d'un changement positif.

Le projet a un rythme qu'il s'agit de trouver. Pour cette raison, celui de chaque commune, de chaque institution ou de chaque intervenant a été respecté. Le rythme des parents est le plus difficile à reconnaître. Les faire venir, puis revenir, est un défi constant. Il ne faut pas se dévaloriser devant l'ampleur de la tâche et la modestie des résultats. Les débuts, même peu éclatants, permettent au projet de s'implanter, à l'action de se construire. On voit au bout du compte, après une période plus ou moins ingrate, que le chemin parcouru est important.

2. Comprendre la réalité complexe du terrain

Les caractéristiques culturelles des parents rencontrés dans le cadre d'une CEF ne sont pas toujours celles des intervenants ni des chercheurs. Même si des comportements sont à modifier, par exemple dans le domaine de l'hygiène ou de l'alimentation des enfants, il s'agissait de ne pas tomber dans des schémas stéréotypés, de ne pas parler de personnes « à qui il faut tout apprendre ». Les personnes les plus démunies sont riches elles aussi de compétences insoupçonnées. La question du tact, du maintien de la confiance, du feeling, est ici primordiale. Savoir parler aux gens, savoir les accepter, se faire accepter d'eux, est un enjeu de taille pour le travailleur social. Les impairs sont facilement commis, parfois difficilement réparables. Le public peut faire sienne l'image négative que les préjugés renvoient. Par exemple, si, une mère affirme que son enfant ne pourra jamais rien faire à l'école parce qu'il est condamné à l'ignorance, elle inscrit le devenir de son enfant dans la fatalité et prend appui sur des commentaires qu'elle a probablement souvent entendus. La première chose à faire est d'identifier le préjugé ; ensuite, le mettre en parole permet d'agir ensuite en toute connaissance de cause. Il faut casser ce cercle vicieux en aidant la personne à comprendre les codes culturels en vigueur, avec lesquels elle n'est peut-être pas familiarisée.

Le projet a veillé à créer des passerelles, d'abord entre les parents et les intervenants locaux, puis entre les intervenants des divers projets, entre les projets et les décideurs susceptibles de faire essaimer l'expérience ; il a joué le rôle de relais entre les différentes sphères de l'écosystème.

Les parents comme les intervenants expriment des besoins. Ils ont besoin de connaissances, d'assurance, de repères. Une étude des besoins a été effectuée sur chaque site, auprès des intervenants, puis auprès des parents. Elle a révélé que le besoin de structures est le premier que l'on souhaite voir renforcé. L'autorité s'en va, les jeunes n'écoutent plus, l'école ne comprend pas... Les structures sont essentielles à la vie sociale. Elles en constituent le ciment, l'armature, elles la rendent solide et vivable. Les structures satisfont le besoin de sécurité physique ou psychique (se sentir protégé et savoir où aller). Mettre en débat le besoin de structures permet de clarifier le rôle de chacun, les normes à suivre et à faire respecter de façon à construire une famille et une société susceptibles de générer du sens.

3. Construire une action en produisant du sens

Dans le champ social, travailler avec sens implique travailler en réseau, en partenariat, de façon à redynamiser l'ensemble d'un quartier. Celui-ci est riche, il faut savoir en tirer parti. Par exemple, si un comité de quartier se montre particulièrement actif et réunit déjà des personnes, il faut saisir l'occasion et chercher à s'accrocher à ce projet déjà en route. Les chances de réussir sont alors très fortes. A plusieurs, on peut partager ses expériences, les négatives mais surtout les positives, qui permettent d'alimenter le débat. L'implication des responsables politiques assure un soutien au projet, lui donne l'espoir de vivre à long terme.

Le départ du projet est un moment décisif, à négocier selon ses moyens financiers, humains, matériels. Pour présenter le projet aux acteurs locaux, il faut être à même d'adopter un langage opportun. Dans les quartiers, le langage n'est pas le même que dans une crèche ou au sein d'une institution. Il s'agit également d'impliquer les personnes au cœur du projet : si elles travaillent dans le projet, celui-ci améliorera l'image qu'elles ont d'elles-mêmes et celles qu'elles offrent aux autres.

Le projet doit être connu, visible aux yeux de la communauté. Un projet que l'on ne connaît pas est un projet en danger. On peut compter sur la transmission orale de l'information. Le bouche-à-oreille fonctionne bien, si une animation qui a eu lieu dans une CEF a plu aux mamans, celles-ci le répéteront. C'est pour cela que le public, même peu nombreux, même réduit à une seule personne, est respecté, écouté. On lui accorde du temps. Le climat de confiance se construit de cette façon.

4. Amener le public au changement

Le changement est le but du projet. Par changement, on entend plus de bien-être, plus de compréhension des codes sociaux (le langage de l'école pour des parents venant d'une autre culture, par exemple), une image de soi plus positive. Des parents en proie à des problèmes qu'ils jugent insurmontables verront peut-être qu'ils peuvent être résolus. La demande de repères joue un grand rôle : en se situant mieux dans le temps et dans l'espace, en acceptant certaines contraintes en vue d'un bénéfice plus grand, on gagne peu à peu en assurance, on parvient à réaliser des potentialités dont on ignorait l'existence.

Certaines familles défavorisées souffrent d'une image négative d'elles-mêmes, de leur descendance et des possibilités que la vie peut leur offrir. Les théories implicites, c'est-à-dire l'image que les parents se font d'eux-mêmes et de leur enfant, influent très fortement sur son développement. Les rencontres d'éducation familiale traitent de cette question. « *Moi, quand j'étais jeune fille, j'ai souffert, et je ne veux pas reproduire ça avec mes enfants* » (Frameries).

Les parents sont conscients du fait qu'il faut poser des limites aux enfants, savoir leur dire non, de façon à les sécuriser. Mais ils savent aussi que l'erreur est humaine, et ils se sentent souvent anxieux à l'idée qu'ils n'agissent pas toujours de la façon la plus juste possible. « *Parfois, on dit non parce qu'on en a marre, et après on se dit qu'on n'aurait pas dû dire non, mais si c'est non et si après c'est oui, ça ne va pas... On peut se dire : j'ai dit non trop vite, et puis pouvoir le dire aux enfants sans pour cela être faible, dire qu'on peut avoir des faiblesses, qu'on peut se tromper...* » (Seneffe). « *À présent j'ai changé, j'arrive à demander pardon, à dire à mes enfants qu'ils doivent nous avertir quand ils pensent que notre attitude à leur égard n'a pas été correcte* » (Seneffe). Le rôle des parents consiste à montrer à l'enfant ces variations spontanées, accidentelles, « et à les leur faire comprendre à travers une relation affectueuse permanente. Ils ont tout le temps de commettre des erreurs et de se les faire pardonner, et ce, d'un côté comme de l'autre » (KATZ, 1983).

8. Conclusion : comment créer l'avenir du projet ?

Les nouvelles CEF se fondent sur la reliance, c'est-à-dire sur la recherche de liens. Les intervenants et les chercheurs travaillent en partenariat aussi bien avec le tissu associatif qu'avec les parents. La gestion de la conflictualité est importante : sans conflit, un projet ne peut guère se développer. Les dissensions relatives à l'éducation permettent une réflexion vers ce qui est autre, inattendu et peut-être favorable. Dans cette recherche-action, on ne définit pas à l'avance ce qu'on va trouver : on pose des jalons destinés à susciter un discours que l'on va ensuite analyser, on laisse la porte ouverte à l'inconnu.

La philosophie qui sous-tend la démarche est de première importance. Elle cimenter les diverses forces en présence et oriente leur action. C'est toute la conception de l'homme qui est au cœur du processus. Celle-ci doit se fonder sur une confiance dans les potentialités et les richesses du public bénéficiaire, et non sur ses manques.

Pour réussir le projet, il faut tendre vers l'autonomie de la personne, développer l'esprit d'initiative au sein des acteurs locaux, renoncer à une directivité facile qui n'implique pas le public. Il faut également éviter d'enfermer les gens dans le projet et de les enfermer dans une dépendance. Les activités créées doivent être relayées par le public.

Une phase d'approfondissement et d'élargissement est maintenant nécessaire, pour que le travail mené soit efficace, pertinent, et qu'il se mette au service d'un véritable développement communautaire. Pour qu'une société fonctionne, il faut maintenir ses rouages en état, faire en sorte que la famille fonctionne bien. Nous sommes forcés d'innover, de créer un nouveau pacte. « Pacte de solidarité, pacte de travail, pacte de citoyenneté : penser les conditions de l'inclusion de tous pour qu'ils puissent avoir commerce ensemble, comme on disait au temps des Lumières, c'est-à-dire *faire société* » (CASTEL, 1995).

Eléments bibliographiques

U. Bronfenbrenner , The ecology of human development: experiments by nature and design, Harvard University Press, Cambridge, 1979.

R. Castel, Les métamorphoses de la question sociale. Une chronique du salariat, Fayard, Paris, 1995.

P. Durning, Education familiale. Acteurs, processus et enjeux, Paris, PUF, 1995.

J.Habermas, La théorie de l'agir communicationnel, Paris, Fayard, 1987, 2 vol.

L. Katz, Distinction entre maternage et éducation, in Revue des Sciences de l'éducation, vol. IX, 1983, pp.301-319.

J.-P. Pourtois, C. Barras et N. Nisolle., Les critères de réussite d'un projet d'intégration sociale. Outil méthodologique destiné aux praticiens de l'action sociale et aux mandataires politiques, Université de Mons-Hainaut, CERIS, 1998.

J.-P. Pourtois et H. Desmet, Que nous enseigne le terrain de l'intervention? Les principes d'une pratique sociale à visée préventive, Revue française de Pédagogie, n°124, juillet-août-septembre 1998, pp.-109-120.

J.-P. Pourtois et H. Desmet, L'éducation implicite, Paris, PUF, à paraître.