



**Par monts et par vaux sur les chemins de l'inclusion.
Réflexions, récits d'expériences, témoignages et textes de référence
pour un accueil de qualité pour chaque enfant et chaque famille**

Une édition du RIEPP
Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel-le-s

2A, Avenue de l'Espinette
1348 Louvain-la-Neuve
Belgique
Tél. +32 (0)10 86 18 00
accueilpourtous@riepp.be
www.riepp.be

Cet ouvrage peut être téléchargé gratuitement sur le site du RIEPP.

Références pour citer l'ouvrage

Dusart, AF., Mottint, J. & Wagener, M. (éds). (2020). *Par monts et par vaux sur les chemins de l'inclusion. Réflexions, récits d'expériences, témoignages et textes de référence pour un accueil de qualité pour chaque enfant et chaque famille*, RIEPP, Bruxelles-Louvain-la-Neuve, 2020.

Sous la coordination de

Anne-Françoise Dusart et Joëlle Mottint, avec la participation de Martin Wagener

Conception graphique

Nathalie da Costa Maya, CDCS asbl

Dépot légal

D/2020/14.363/01
Septembre 2020

www.riepp.be

Parce que la langue a un impact sur les constructions mentales et les représentations sociales, les textes de cet ouvrage qui ont été écrits par le RIEPP sont rédigés en écriture inclusive. www.ecriture-inclusive.fr

Sous la coordination de :

Anne-Françoise Dusart et Joëlle Mottint (RIEPP),
avec la participation de
Martin Wagener (UCLouvain)

www.riepp.be
accueilpourtous@riepp.be

Avec la contribution de : Hanane Agezal, Samira Ajouaou, Leila El Amri, Capucine Anbergen, Patricia Blampain, Luc Bourguignon, Giseline Bracke, Pascale Camus, Micheline Caprasse, Christine Ciselet, Monica Corrêa de Lima, Ana del Barrio Saiz, Agnès Derynck, Hélène Detroz, Wendy De Weyer, Marianne Gielen, Vanessa Gomez, Elias Hemelsoet, Annemarie Hoogewys, Isaline Hutereau, Aby Kamara, Catherine Legein, Marie Koerperich, Françoise Malotiaux, Laurence Marchal, Isabelle Marchand, Aurélie Meys, Florence Pirard, Christine Redant, Isabelle Senterre, Annick Thompson, Mathias Urban, Michelle Uthurry, Muriel Vael, Ankie Vandekerckhove, Sylvie Vanderhaeghen, Isabelle Van Dooren, Anke van Keulen, Isabelle Vanvambergh, Rossana Venegas, Christophe Vermonden, Chantal Wyart, Samia Zemmit, Jamila Zeroual et des équipes de l'asbl Les Amis d'Aladdin, de la crèche l'Annonciation, de la crèche l'Arbre à Papillons, de la crèche Locquenghien, de la crèche Les P'tits Loups, du multi-accueil À Petits Pas, du Réseau Lemmens et de l'asbl la Ruelle.

Remerciements : outre tous les contributeurs et toutes les contributrices, nous remercions chaleureusement Ruth Lehmann, Stéphane Aujean, Hélène Detroz, Perrine Humblet, pour leurs relectures attentives et successives, leurs amendements et suggestions constructives.

Avant-propos

Quelle merveilleuse idée que d'aborder la question de l'accueil sous le prisme de l'inclusion sociale !

L'inclusion, en ce compris le partage des valeurs et des patrimoines, est vitale pour notre société. Mais cet ouvrage se démarque par son audace puisqu'il place l'inclusion au centre du projet d'accueil.

L'inclusion nous force alors à dépasser nos différences et nous permet d'écrire une histoire commune, et ce dès les premières années de nos tout-petits.

De cette façon, l'inclusion lève non seulement les obstacles à l'accessibilité pour tous aux structures d'accueil, mais constitue aussi un véritable bouclier face à l'isolement des familles et des communautés.

C'est pour ces raisons que je suis fier de soutenir ce magnifique projet du RIEPP, déployant des pratiques pédagogiques d'accueil et d'éducation à la diversité, valeurs essentielles de notre démocratie.

Rudi Vervoort,

Ministre-Président de la Région de Bruxelles-Capitale, membre du Collège de la Commission Communautaire Française en charge notamment des crèches, de l'enseignement, de la culture et des personnes handicapées.

Préface

Au moment d'écrire les quelques lignes d'introduction à ce passionnant ouvrage collectif, les enfants, petits et grands, viennent de regagner les bancs de l'école. Après des vacances qui auront succédé à de longs mois d'incertitude, d'ennui et de privation de lien social.

Si, cette année, beaucoup de Belges ou résidents en Belgique n'ont pas quitté le territoire pour les motifs sanitaires qu'on sait, beaucoup de familles n'ont même pas quitté les 50 mètres carrés décrépis de ces vieux immeubles Etrimo où elles vivent entassées dans des conditions d'un autre siècle. Dans ces familles, beaucoup d'enfants. Des enfants qui ont traversé durement la longue période de confinement. Dans l'ennui souvent. Sans école, sans relations sociales, sans portable, sans wifi.

Une année franchement particulière et difficile. Et qui risque bien de laisser de lourdes traces. On l'a entendu à l'envi depuis le début de ce maudit printemps : la Covid, cette saleté, a rajouté une grosse couche de misère et a révélé des inégalités de fond, déjà bien ancrées avant l'apparition de la fameuse «grippette». Une grippette qui a emporté des milliers de nos anciens, qui a mis sur la paille des milliers d'indépendants, appauvri autant de salariés et aggravé encore considérablement les inégalités auxquelles font face de plus en plus de familles.

On a souvent entendu dire que l'après crise sanitaire ne ressemblerait à rien de ce que nous avons connu auparavant. De nombreux professionnels et professionnelles de tous les domaines, dont celui de l'accueil de l'enfance, se sont mobilisés, d'abord pour réagir à l'urgence, ensuite pour effacer les traces douloureuses du confinement et imaginer un avenir plus souriant pour les plus faibles de notre société.

Plus que d'autres sans doute, les moments que nous traversons appellent à une réflexion sur l'exercice de la solidarité. Il n'est pas certain que l'ambition de «faire autrement» soit en train de se réaliser et que nous soyons résolument engagés sur la voie d'une société plus juste et plus solidaire.

Cette ambition est pourtant indispensable. Les premières années de vie sont prépondérantes pour le développement harmonieux des enfants. Ne pas leur accorder les meilleurs soins durant cette période où se crée l'accrochage avec les adultes qui les entourent et durant laquelle se font les premiers apprentissages cognitifs, c'est se condamner à courir sans cesse derrière une réussite et un bonheur improbables.

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant convient explicitement que chaque enfant a droit à l'éducation. Et l'esprit de ce texte international majeur est limpide : si c'est aux parents qu'en revient la responsabilité, ils doivent pouvoir bénéficier de l'entourage et de l'accompagnement de services spécialisés et compétents.

Force est de constater que ce n'est pas le cas aujourd'hui. Et que bien trop d'enfants ne bénéficient pas aujourd'hui des bienfaits d'une éducation précoce en raison notamment de la faiblesse socio-économique de leur famille. Cette situation n'est pas acceptable dans un pays riche et industrialisé comme le nôtre.

Tous les enfants, sans aucune distinction, doivent pouvoir bénéficier, dès leur naissance et jusqu'à leur majorité, d'un intérêt éducatif constant. Cet intérêt ne peut être limité ni par leur précarité, ni par leur origine, ni par leur éventuelle situation de handicap ou besoin spécifique. L'offre éducative doit être ouverte à toutes et à tous, sans restriction et de manière inclusive.

Bernard De Vos,

Délégué général aux droits de l'enfant

Table des matières

Contextes et enjeux

Accueillir toutes et tous : mieux, plus. De la recherche-action au livre	10
Contexte et enjeux sociétaux et institutionnels	14
Complexité du secteur de l'ÉAJE en Belgique francophone	16
Un système source d'inégalités	18
Renforcer l'accessibilité des lieux d'ÉAJE	24

Cinq défis à relever

DÉFI PROJET

Placer l'inclusion sociale au centre du projet d'accueil	28
1. Accompagner les équipes pour renforcer la fonction sociale	29
2. La fonction sociale dans le quotidien des équipes	50

DÉFI PÉDAGOGIE

Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques d'accueil et d'éducation à la diversité	59
1. Mettre en œuvre la pédagogie de la diversité	60
2. Tisser une confiance réciproque avec les familles	62
3. Dépasser la barrière de la langue et de l'écrit pour créer du lien	69
4. Développer des projets et des outils pour valoriser la diversité	76

DÉFI ORGANISATION

Développer des modes d'organisation plus inclusifs	86
1. Réflexibilité, souplesse, funambulisme ... des compétences essentielles	91
2. Accrocher les familles là où elles se trouvent	100
3. Offrir une organisation souple pour mieux répondre aux besoins de chaque enfant, chaque famille	103

DÉFI MOBILISATION

Mobiliser tous les acteurs et toutes les actrices du système	122
1. Mobiliser les parents : trois expériences inspirantes	124
2. Mobiliser les professionnel·le·s	139
3. Mobiliser les opérateurs de formation initiale et de formation continue	153
4. Mobiliser les Pouvoirs Organisateurs	164

DÉFI ENRACINEMENT

Enraciner les établissements au cœur de leur territoire	167
1. Connaître le quartier pour mieux adapter l'offre d'accueil	169
2. Se renforcer pour optimiser les pratiques d'accueil des enfants et des familles	173
3. Développer des projets communs et renforcer ses actions par des partenariats locaux	177

Pistes pour un système compétent et inclusif

Il faut tout un village. Vers des systèmes compétents dans l'éducation et l'accueil des enfants de moins de six ans	184
Points de repères pour agir	190
Pistes pour les équipes	191
Pistes pour les politiques	197

Références et outils

Références	204
Le RIEPP et ses partenaires	209
Textes de réflexion et récits d'expérience	209
Témoignages et rencontres	209
Des outils, parmi d'autres, pour aller plus loin ...	211
Points de vue	214

Contextes et enjeux



Accueillir toutes et tous : mieux, plus

De la recherche-action au livre

Anne-Françoise Dusart et Joëlle Mottint,

Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel-le-s

Par monts et par vaux sur les chemins de l'inclusion est issu du travail du Réseau des Initiatives Enfants - Parents - Professionnel-le-s (RIEPP)^[1], principalement à travers deux recherches-actions : *Accueil pour Tous* et *Accueillir Mieux, Accueillir Plus*, menées principalement en Région bruxelloise, avec également des actions dans l'ensemble de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Ces recherches-actions, soutenues par la Commission Communautaire Commune (CoCoF), le Fonds Houtman, la Fondation Roi Baudouin et la Loterie nationale, avaient pour objectif de renforcer la fonction sociale et le rôle d'inclusion des lieux d'Éducation et d'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE)^[2].

Après avoir accompagné pendant plusieurs années, à travers ces deux projets, des équipes de lieux d'ÉAJE soucieuses de renforcer leur accessibilité à toutes les familles et leur rôle d'inclusion sociale, l'idée s'est imposée comme une évidence : il y avait là une multitude d'expériences, de réflexions, de témoignages, de doutes, d'espoirs, de remises en questions qu'il aurait été dommage de ne pas transmettre, partager, diffuser.

Il n'est jamais simple de résumer en quelques lignes plusieurs années de travail d'accompagnement sur le terrain. Cela peut paraître terriblement frustrant et réducteur. C'est pourtant le choix que nous avons fait, pour laisser la part belle à la parole des acteur-ric-e-s du secteur.

Juste quelques lignes, donc, pour planter le décor et contextualiser cet assemblage de textes qui, nous l'espérons, vous emmènera par monts et par vaux sur les chemins de l'inclusion.

Le terme **inclusion** est très souvent utilisé spécifiquement en lien avec la question des personnes en situation de handicap. Au RIEPP, notre vision est plus large ; nous employons en effet «inclusion» et «inclusions sociale» comme des synonymes pour désigner **le processus permettant à chaque individu et à chaque groupe d'individus (enfants, parents, professionnel-le-s, citoyen-ne-s, ...) de disposer des ressources nécessaires pour participer activement à la vie économique, sociale et culturelle de la communauté et/ou de la société dans laquelle ils et elles vivent, de participer aux processus décisionnels qui ont un impact sur leur existence, de pouvoir exercer leurs droits fondamentaux, et de parvenir à des conditions de vie de qualité.** Ces termes englobent les notions d'**accessibilité**, de **diversité**, ainsi que de **lutte contre la pauvreté et contre toutes les exclusions**, dans une approche multifactorielle : sociale, culturelle, géographique, organisationnelle, institutionnelle, économique, ...

1 Vous ne nous connaissez pas encore ? Plus de détails sur nos projets sur www.riep.be

2 Lieux d'Éducation et d'Accueil du Jeune Enfant (zéro-six ans) : milieux d'accueil collectif (crèches, halte-accueils, etc.) et familial (accueillant-e-s à domicile), écoles maternelles, lieux d'accueil durant le temps libre (ATL), ...

Accueil pour tous et Accueillir Mieux, Accueillir Plus ... qu'avons-nous fait pendant ces années d'accompagnement ?

... nous avons visé un **OBJECTIF** : renforcer la capacité des équipes des lieux d'ÉAJE à inscrire leurs actions dans une logique d'inclusion sociale, en développant leur accessibilité à toutes les familles, quelles qu'elles soient, et en particulier aux plus fragilisées d'entre elles. Partout, tout le temps. En rendant visible tout ce qu'elles font déjà en ce sens ;

... nous avons mis en œuvre différents **LEVIER DE MOBILISATION**, parfois innovants, pour atteindre cet objectif : accompagnement sur mesure des équipes d'ÉAJE, interventions entre équipes portées par l'objectif commun d'inclusion sociale, rencontres-échanges de pratiques encadrées^[3], journées internes ou publiques de réflexion et d'échanges permettant le croisement de regards, la diffusion des pratiques et la mise en réseau ;

... nous avons co-construit une **ÉTHIQUE DE TRAVAIL** : partir des professionnel-le-s là où elles et ils sont, et créer un espace où tout peut être dit, où le respect mutuel et le non jugement règnent en principes de base. Travailler l'accessibilité et l'accueil de tou-te-s est en effet profondément bousculant pour les professionnel-le-s, et nécessite un climat de confiance et de bienveillance propice à l'expression de chaque point de vue, de chaque représentation, de chaque crainte. Cette éthique de travail est aussi celle qui doit guider les pratiques des professionnel-le-s dans leurs relations avec les familles accueillies.

... nous avons vécu ensemble, surtout, une **HISTOIRE**, faite de rencontres et d'échanges multiples, de réflexions collectives, de confrontations de pratiques, d'essais et erreurs, d'ajustements, d'essais et erreurs encore, de projets portés par des équipes enthousiastes, de réussites, de partages, d'envies d'aller toujours plus loin ... Ensemble, chercheur-e-s et professionnel-le-s de terrain, nous avons retroussé nos manches, nous nous sommes réuni-e-s, mobilisé-e-s, décentré-e-s, questionné-e-s, inspiré-e-s. Nous avons cherché à être créatif-ve-s, ensemble, afin de mettre en œuvre un accueil de qualité pour chaque enfant et chaque famille, dans une optique de valorisation de la diversité.

Et donc ?

Au fil de ces deux recherches-actions et des différents événements qui y ont été associés, nous avons recueilli, à différents moments et sous différentes formes, le témoignage de professionnel-le-s de terrain de première et de seconde ligne, mais aussi d'expert-e-s, de chercheur-e-s, de pédagogues, bref, de personnes-ressources du champ de l'éducation et de l'accueil de l'enfant, à des niveaux d'intervention divers. Et ce, sans avoir une idée préconçue de la manière dont nous allions les valoriser. Le résultat ? Un ensemble impressionnant de textes. Chacun différencié de par sa forme,

3 Pour plus d'informations sur les aspects méthodologiques, voir www.accueilpourtous.be

sa taille, le niveau d'intervention de son auteur·rice, son style narratif, son angle de vue, son sujet spécifique. Mais tous tournés vers la même préoccupation : viser un système d'ÉAJE plus inclusif contribuant à une société plus juste et plus équitable.

Cette diversité de textes, nous l'avons conservée et assemblée telle quelle, sans reformatage, lissage ou gommage. Parce que la diversité, nous l'avons toujours revendiquée comme une richesse. Parce que la diversité, c'est la vie. Parce que ... *«Ce n'est pas Petit Carré qui doit changer, c'est la porte !»*^[4]

Ces textes sont aussi des traces de cheminements. Depuis qu'ils ont été recueillis, l'eau ne s'est pas arrêté de couler sous les ponts. La plupart des équipes ont poursuivi leur réflexion et en sont encore beaucoup plus loin aujourd'hui. Certaines équipes ont changé complètement, beaucoup de professionnel·le·s ont changé de lieu de travail et/ou de fonction, certains projets se sont même, malheureusement, terminés ... L'ÉAJE, on le sait, reste un secteur, comme bien d'autres, soumis à beaucoup d'instabilité et d'incertitudes. Cette ultime relecture de «Par monts et par vaux ...» s'achève au moment où le COVID-19 plonge le monde dans une crise sanitaire sans précédent, entraînant une profonde remise en cause des modes de vie actuels. De nouveaux questionnements émergent, ne laissant planer aucun doute sur la nécessité, pour le secteur de l'ÉAJE de devoir s'ajuster à nouveau, de tâtonner, de se ré-inventer, d'aiguiser plus que jamais sa réflexivité. À court, moyen et long terme : *«On dit souvent qu'il y aura un avant, un pendant et un après coronavirus. Nous sommes obligé·e·s de réinventer notre travail. En accueillant un plus petit nombre d'enfants et de familles, je retrouve personnellement la qualité d'accompagnement que l'on peut avoir en lieu de rencontre où la longueur du temps permet la finesse d'observation et d'intervention. Plus tard, nous devrons probablement être créatif·ve·s, notamment pour prendre soin des stress post-traumatiques du personnel, des enfants et des parents. Nous devrons peut-être aussi, et sans doute dans l'urgence, accueillir de nouvelles familles dont le confinement a fait voler tous les repères, toutes les aides, et qui un temps se sont retrouvées maltraitantes. Il va falloir retrouver le goût de l'accueil de l'autre, de la compréhension et l'acceptation du risque de la rencontre (y compris sanitaire). Ensemble, nous serons alors le centre de la construction d'une société plus juste avec en son centre une place pour les enfants, leurs parents et leur accueil dans des lieux chaleureux, ouverts et sereins.»* (Detroz, 2020, p.5).^[5]

Nous pensons cependant que toutes ces traces conservent plus que jamais leur raison d'être partagées, et qu'elles permettront à de nouvelles équipes de renforcer leur conviction qu'elles ont un rôle crucial à jouer dans la lutte pour une société plus juste.

4 Ruillier J., Quatre petits coins de rien du tout, éditions Bilboquet, 2004. Cet ouvrage, destiné aux enfants, raconte l'histoire de Petit Carré invité par les Petits Ronds à aller jouer chez eux. Mais la forme de la porte ne lui permet pas d'entrer. Après avoir tenté, sans succès, d'arrondir Petit Carré, les protagonistes ont l'idée géniale de découper quatre petits coins de rien du tout dans la porte.

5 Toutes les références se trouvent en fin d'ouvrage.

Une diversité de textes, cinq défis

La première partie de cet ouvrage balise la question du contexte et des enjeux. La deuxième partie propose de nombreux textes organisés en cinq défis. Les textes sont des réflexions, des écrits de référence, des récits d'expérience, des interviews et des témoignages de terrain (voir liste en fin d'ouvrage). Certains ont été écrits par les personnes-ressources elles-mêmes ; d'autres ont été rédigés par Anne-Françoise Dusart ou Joëlle Mottint, après entretien avec les personnes-ressources, celles-ci ayant ensuite validé les écrits. La manière dont sont signés les récits a été discutée avec chaque interlocuteur·rice ; certain·e·s ont choisi d'effacer leur nom au profit de celui de leur équipe. Nous avons privilégié jusqu'au bout l'approche participative et donc par nature diversifiée, à une uniformisation des présentations.

Les textes écrits par le RIEPP sont tous en écriture inclusive, car nous avons la conviction que la langue a un impact déterminant sur les constructions mentales et les représentations sociales. En revanche, nous avons respecté le choix des personnes qui ont rédigé leur texte elles-mêmes, ou leur choix des mots pour les témoignages recueillis oralement puis rédigés par nous-mêmes.

Pour la lisibilité de l'ensemble, nous avons structuré les textes selon cinq défis, identifiés et mis en mots au cours des recherches-actions :

- PROJET :** placer l'inclusion sociale au cœur du projet d'accueil / d'établissement
- PÉDAGOGIE :** mettre en œuvre des pratiques pédagogiques d'accueil et d'éducation (ouvertes) à la diversité
- ORGANISATION :** développer des modes d'organisation plus inclusifs
- MOBILISATION :** mobiliser tous les acteur·rice·s du système
- ENRACINEMENT :** enraciner les lieux d'ÉAJE au cœur de leur territoire

Cette structuration est bien sûr arbitraire, puisque tout est dans tout !

Il n'y a pas de hiérarchie entre les cinq défis. Tous ont leur importance pour un système et des services inclusifs. Aussi, la lecture peut se faire dans n'importe quel ordre. Enfin, la dernière partie ne conclut pas mais propose une synthèse sous forme de points de repères pour l'action et la réflexion pour les équipes, mais aussi pour les pouvoirs organisateurs, les administrations et les politiques.

Nous espérons que quelles que soient votre fonction et votre position dans le champ de l'ÉAJE, vous y trouverez une source d'interrogation, de réflexion, de renforcement et d'inspiration pour des pratiques innovantes.

Bonne lecture !

Contexte et enjeux

sociétaux et institutionnels

Joëlle Mottint et Anne-Françoise Dusart,

Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel·le·s

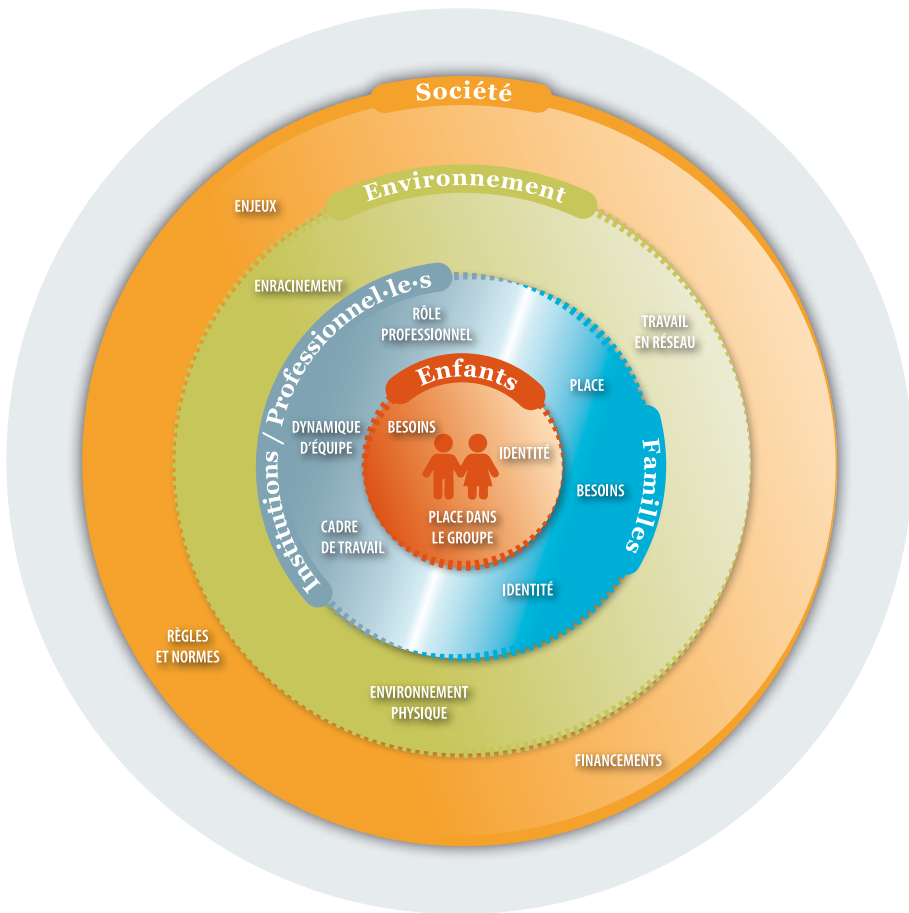
Le contexte du secteur de l'Éducation et de l'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE) en Belgique francophone est complexe et il n'est pas inutile de l'expliquer afin de mieux comprendre les défis et les enjeux pour développer un système véritablement inclusif. Le système actuel est source d'inégalités, mais il est néanmoins possible d'en accroître l'accessibilité en vue de l'inclusion de chaque enfant et chaque famille.

Lorsque nous parlons d'**accessibilité**, nous parlons de deux réalités différentes, qui se complètent :

- **l'accessibilité primaire**, qui vise «une place pour toutes et pour tous» : toutes les familles, tous les enfants doivent avoir les mêmes chances, concrètement, de franchir la porte des lieux d'ÉAJE, d'y avoir UNE place.
- **l'accessibilité secondaire**, qui vise «une place pour chacun·e» : une fois que les familles et les enfants ont franchi la porte des lieux d'ÉAJE, chacun·e devrait pouvoir s'y sentir à SA place.

Un lieu d'ÉAJE accessible à tous et à toutes, c'est donc un lieu qui développe des pratiques permettant aux familles et aux enfants d'y trouver non seulement une place, mais aussi leur place.

Travailler l'accessibilité en équipe, c'est réfléchir et agir sur au moins cinq dimensions, qui s'imbriquent les unes dans les autres : la société, l'environnement, l'institution/les professionnel·le·s, les familles, et les enfants.



(Dusart & Mottint, 2017)

L'outil AMAP propose un support pour ce travail en équipe (voir p. 212).

Complexité du secteur de l'ÉAJE en Belgique francophone

La Belgique est un état fédéral composé de différentes entités chargées de certaines compétences. Outre l'État fédéral, la Belgique est composée de trois Régions (la Flandre, la Wallonie et la Région de Bruxelles-capitale) et de trois Communautés (flamande, française et germanophone). Le concept de «Communauté» renvoie aux personnes qui la composent et aux liens qui les réunissent, à savoir la langue et la culture^[6].

À l'exception de l'âge de l'obligation scolaire qui relève de l'État fédéral, l'accueil et l'éducation des enfants sont des compétences communautaires. En Belgique francophone, il s'agit de la Communauté française actuellement dénommée Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) dont les compétences sont effectives en Région wallonne (excepté sur le territoire couvert par la Communauté germanophone) et en Région de Bruxelles-Capitale. Cette dernière étant bilingue, les services d'ÉAJE situés sur son territoire peuvent relever tant de la FWB que de la Communauté flamande.

Dans les trois Communautés, les structures d'ÉAJE sont organisées en fonction de l'âge des enfants, avec une transition autour de trois ans.

L'ÉAJE en Belgique francophone comprend trois secteurs principaux : l'accueil de la petite enfance, l'éducation préscolaire et l'accueil durant le temps libre.

L'**accueil des enfants jusqu'à environ trois ans** est sous la responsabilité de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), organisme d'intérêt public placé sous la tutelle du Gouvernement de la FWB. L'Office de la Naissance et de l'Enfance est l'organisme de référence de la FWB pour toutes les questions relatives à l'enfance, aux politiques de l'enfance, à la protection de la mère et de l'enfant, à l'accompagnement médico-social de la (future) mère et de l'enfant, à l'accueil de l'enfant en dehors de son milieu familial et au soutien à la parentalité. L'accueil des enfants depuis le terme du congé de maternité jusqu'à la scolarisation^[7] se décline en milieux d'accueil familial (les accueillant-e-s à domicile) et milieux d'accueil collectifs. Tous doivent avoir l'autorisation et l'agrément de l'ONE. Environ 70 % des places d'accueil sont subventionnées par l'ONE mais la subvention ne permet pas de couvrir toutes les dépenses. Dans les milieux d'accueil subventionnés par l'ONE, la participation financière des parents est déterminée en fonction de leurs revenus. Les milieux d'accueil non subventionnés fixent librement leurs prix. L'ONE agréé 35,9 places pour 100 enfants de moins de deux ans et demi en 2018^[8]. Ce taux de couverture résulte d'initiatives locales, publiques ou privées et est limité par le budget disponible de l'ONE.

6 http://www.belgium.be/fr/la_belgique/pouvoirs_publics/la_belgique_federale

7 La plupart des enfants entrant à l'école vers deux ans et demi, trois ans, nous utiliserons l'expression «accueil des enfants de zéro à trois ans» dans la suite du texte afin d'en alléger la lecture.

8 L'ONE en Chiffres, 2018, https://www.one.be/fileadmin/user_upload/siteone/PRESENTATION/Rapports_d_activite/2018/rapport-activite-2018-chiffres.pdf

Pour les enfants à partir de deux ans et demi, le Ministère de l'Éducation organise l'école maternelle. La fréquentation des deux premières années de l'école maternelle n'est pas obligatoire, l'obligation scolaire commençant, à partir du 1^{er} septembre 2020, à cinq ans^[9]. Les enfants à partir de deux ans et demi ont le droit de fréquenter une école maternelle, ce qui est considéré comme une étape nécessaire pour l'apprentissage des compétences de base. L'école maternelle est gratuite^[10]. Les taux d'inscription en Belgique sont très élevés, atteignant 95,9 % pour les trois ans en 2013 en FWB. L'école maternelle constitue l'entrée principale dans le système éducatif.

L'accueil extrascolaire organisé durant le temps libre des enfants de deux ans et demi à douze ans (ATL) est sous la responsabilité de l'ONE.

Les directives éducatives diffèrent pour les enfants selon le groupe d'âge. Pour l'accueil des moins de trois ans et pour l'ATL, il existe un «code de qualité de l'accueil». L'école quant à elle est encadrée par le «décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre» (appelé décret missions) qui explicite les objectifs des établissements scolaires.

Les parents sont libres de choisir le milieu d'accueil (zéro-trois ans et ATL) et l'école qu'ils souhaitent pour leur enfant. L'accueil de zéro-trois ans et l'ATL sont soit organisés par les communes, soit par des associations, soit par le secteur marchand. Ils sont organisés par une association sans but lucratif (asbl), un pouvoir public ou une coopérative à finalité sociale. Pour les écoles, des réseaux existent : les écoles maternelles font partie soit du réseau «officiel» (celles qui sont organisées par les communes ou par la FWB), soit d'un réseau libre (souvent confessionnel ; la majorité des écoles libres font partie du réseau catholique).

L'ONE organise un programme de formation continue, gratuite et accessible à tou-te-s les professionnel-le-s du secteur de l'accueil des enfants de zéro à trois ans et de l'ATL, en vue d'améliorer la professionnalisation et donc la qualité des projets. La formation continue est également organisée par les réseaux pour les enseignant-e-s.

On observe donc en Belgique une double division des systèmes : entre les Communautés d'une part, et entre le secteur de l'éducation et le secteur de l'accueil d'autre part, qui est lui-même scindé entre l'accueil des enfants de zéro à trois ans et l'ATL des enfants de deux et demi à douze ans. Chaque secteur a sa propre réglementation, par exemple en ce qui concerne la taille des groupes d'enfants, le taux d'encadrement, la formation du personnel, l'organisation et le contenu des formations de base et continues, les salaires, le financement, la participation financière des familles. Tout cela complexifie le système de l'ÉAJE en Belgique francophone.

9 La Chambre a adopté jeudi 14 mars 2019 à l'unanimité une proposition de loi qui abaisse à cinq ans (au lieu de six) l'obligation scolaire en Belgique. Cette évolution est entrée en vigueur depuis la rentrée scolaire du 1^{er} septembre 2020.

10 En théorie du moins. Voir également ci-dessous «les obstacles financiers».

Un système source d'inégalités

Ce système est source d'inégalités du fait de sa complexité, de sa difficile lisibilité et de la situation de quasi-marché qui découle de la liberté de choix des familles. Ainsi, on observe différents types d'obstacles, financiers, administratifs, géographiques et culturels (Mottint, 2012a ^[11]) dans l'accès, le choix et la fréquentation des services d'ÉAJE. La pénurie observée dans certaines régions renforce encore les inégalités d'accès (Humblet, octobre 2010 ; Aujean & Humblet, 2012).

La pénurie de places d'accueil pour les **enfants de zéro à trois ans** en FWB entraîne de facto, dans bon nombre de milieux d'accueil, une priorité d'accès aux enfants dont les parents travaillent (Mottint, 2012 b), ce qui exclut en grande partie les familles fragilisées ou en situation de pauvreté chez qui, bien souvent, l'emploi est inexistant ou tout au plus, extrêmement précaire.

L'**école maternelle** ne devrait en principe pas connaître de pénurie puisque les places sont ouvertes en fonction du nombre d'enfants inscrit-e-s. Pourtant, ces dernières années, on a observé dans plusieurs communes bruxelloises une situation de pénurie due principalement au manque d'infrastructures pour accueillir les enfants, dans un contexte d'expansion démographique (Humblet, octobre 2010). Les réponses des écoles sont multiples pour contrer cette pénurie : ajout de classes dans des containers, des couloirs, des vestiaires, des réfectoires, etc. ; augmentation du nombre d'enfants par classe. Malgré ces mesures, certaines communes n'arrivent plus à satisfaire toutes les demandes tout en garantissant une qualité d'accueil convenable. La situation s'améliore progressivement, de nouvelles écoles étant en construction.

Dans le **secteur ATL**, la plupart des écoles fondamentales en FWB proposent un accueil avant et après la classe ainsi que sur le temps de midi. La pénurie peut exister dans la mesure où, faute de moyens, le personnel est souvent insuffisant par rapport à la population scolaire. De plus, les locaux ne sont pas toujours suffisants et adaptés. Il en résulte qu'il est difficile de satisfaire toutes les demandes en gardant un niveau de qualité d'accueil acceptable.

Durant les congés scolaires, de nombreuses initiatives publiques et privées proposent un accueil pour les enfants, sous forme par exemple de centres de vacances ou de stages. On observe néanmoins, même si la situation s'améliore constamment, que l'offre d'accueil pour les moins de six ans, et surtout pour les moins de quatre ans, reste insuffisante.

La pénurie a pour conséquences, non seulement qu'il n'y a pas assez de places pour tout le monde, mais aussi que les questions de l'accès et de l'inégalité d'accès se posent de manière cruciale. Cela a particulièrement bien été étudié dans le secteur de l'**accueil des enfants de moins de trois ans** qui connaît une pénurie depuis de nombreuses années. Selon Perrine Humblet, *« nous savons tous que lors de pénuries de places, un certain nombre de demandes ne sont pas satisfaites. Mais ce que l'on dit moins c'est que lorsqu'il y a pénurie, il y a inéquité sociale dans l'utilisation des services (...) On a montré que l'utilisation des milieux d'accueil est moins fréquente dans les groupes*

11 Toutes les références se trouvent en fin d'ouvrage.

sociaux à faible revenu et dans des conditions de travail peu favorables. Les mécanismes par lesquels on explique cette inéquité sociale relèvent du niveau des utilisateurs et de celui du contexte sociopolitique. Au niveau contextuel, c'est la densité de milieux d'accueil, leur prix, leur répartition géographique, et la gestion des établissements. Au niveau des demandes, les caractéristiques de l'activité professionnelle, le niveau d'instruction et de revenu, les possibilités de planification, la négociation de l'inscription sont autant de facteurs qui favorisent de facto les familles à double revenu.» (citée par Dusart & Mottint, 2011-2012 b, p. 24).

Il y a également lieu d'avoir des craintes sur les inégalités d'accès qui pourraient s'observer du fait de la pénurie dans les **écoles maternelles** en Région bruxelloise. En effet, un grand nombre de pouvoirs organisateurs ont modifié leur règlement d'inscription pour tenter de mieux faire face à l'afflux de demandes. *«Les règlements mis en place fixent un ordre de priorité. En général, les enfants ayant déjà un frère ou une sœur dans l'école sont prioritaires. Ensuite viennent les enfants habitant la commune ou le quartier de l'école qui ont priorité sur les enfants restants. Chacun de ces groupes se voit fixer une période précise d'inscription»* (Aujean & Humblet, 2012, p. 21). Certains pouvoirs organisateurs ayant réalisé leur réglementation sans concertation, le système apparaît compliqué, ce qui dans les faits défavorise les parents mal informés et disposant de peu de ressources. *«L'ensemble des conditions d'accès présuppose à la fois un accès à l'information, une capacité d'anticipation, et une stabilité de situation familiale et de domicile. En effet tout se joue l'année qui précède l'entrée à l'école. Ces caractéristiques se trouvent plus souvent réunies dans les familles de classe moyenne et supérieure, les familles familiarisées avec le système éducatif et les administrations, celles qui parlent le français ou le néerlandais, celles qui maîtrisent leur mobilité. Tous les ingrédients d'un accès et d'une utilisation non équitable de l'école maternelle à Bruxelles sont ainsi réunis»* (Humblet, octobre 2010, p. 40).

Dans le secteur ATL, certaines écoles refusent l'accès aux garderies, y compris sur le temps de midi, aux enfants dont les parents ne travaillent pas. Certaines associations organisant des cours d'alphabétisation et/ou de français langue étrangère nous ont ainsi rapporté qu'elles devaient négocier auprès de ces écoles pour que les enfants puissent y rester sur le temps de midi, faute de quoi les mères étaient obligées de quitter leur cours plus tôt pour aller rechercher leur enfant.

Face à la demande croissante qui ne peut pas être satisfaite, certains organismes proposant des activités extrascolaires (durant l'année ou les congés scolaires) mettent en place des procédures d'inscription qui, dans les faits, privilégient les parents informés de ces procédures et ayant la capacité d'anticiper leurs demandes et besoins.

D'autres obstacles existent, renforcés ou non par la situation de pénurie. Ces obstacles, la plupart du temps involontaires ou inconscients dans le chef des structures d'ÉAJE, entravent l'accès de celles-ci aux familles fragilisées et/ou en situation de pauvreté. Ces obstacles sont notamment financiers, organisationnels, géographiques ou culturels. Notons que différentes réformes sont en cours, avec

pour ambition, entre autres, d'accroître l'accessibilité. Il s'agit notamment de la réforme des milieux d'accueil^[12] et du Pacte pour un Enseignement d'excellence^[13].

Les obstacles financiers

Dans les **milieux d'accueil zéro-trois ans**, même lorsque le montant de la participation financière parentale est calculé suivant les revenus des familles, celui-ci reste trop élevé pour les familles les plus démunies. C'est particulièrement le cas pour les milieux d'accueil non subventionnés, mais également pour les milieux subventionnés. Des études de l'Observatoire de l'enfant de la CoCoF ont montré que la part du budget familial consacrée à l'accueil est d'autant plus importante que les revenus sont faibles (Lorant & al., 2003). Ces montants devraient être revus favorablement dans le cadre de la réforme des milieux d'accueil.

L'**école**, elle, est en principe gratuite. Pourtant, elle coûte souvent cher aux familles (Bonfond & Mouraux, 2011). Dans le système de la FWB^[14], il faut fournir une grande partie du matériel : cartable, trousse, crayons, marqueurs, colle, ciseaux, ... Ensuite, il y a les excursions, les classes de dépaysement ou encore les sorties culturelles, indispensables sur un plan pédagogique mais souvent coûteuses pour les parents. À cela s'ajoute les frais relatifs aux services rendus par l'école en-dehors de la classe : accueil avant et après la classe, temps de midi, repas. Notons que le Pacte pour un Enseignement d'excellence prévoit d'atteindre progressivement la gratuité d'accès à l'enseignement en débutant par l'enseignement maternel. À cette fin, le Parlement de la FWB a voté le 20 février 2019 en séance plénière le décret relatif au renforcement de la gratuité scolaire.

Dans le **secteur de l'ATL**, le coût de la garderie avant et après la classe varie considérablement d'un établissement scolaire à l'autre.

À cela, il faut ajouter les coûts liés aux accueils durant les congés scolaires. Les prix sont très variables. Certains, bon marché, sont souvent organisés par les communes et réservés aux habitant-e-s (ou aux enfants fréquentant une école communale) de celles-ci. S'ils sont accessibles aux non-résident-e-s, le coût est souvent plus élevé. Beaucoup d'accueils sont organisés par des initiatives privées, souvent en association sans but lucratif (asbl), et les prix sont très variables. On observe toutefois qu'un grand nombre de stages ont un prix avoisinant 110€ la semaine.

12 Cette réforme est entrée en vigueur en 2020 et sera appliquée de façon progressive. Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 2 mai 2019 fixant le régime d'autorisation et de subventionnement des crèches, des services d'accueil d'enfants et des (co)accueillant(e)s d'enfants indépendant(e)s, entré en vigueur au 1er janvier 2020.

13 Le Pacte pour un Enseignement d'excellence est une réforme de grande ampleur de l'enseignement. Il est le fruit d'un intense travail collectif entamé en 2015 et est fondé sur une ambition commune à l'ensemble des partenaires de l'école: renforcer la qualité de l'enseignement pour tous les élèves. Il s'agit d'une réforme systémique qui s'inscrit dans la durée et se met progressivement en place. <http://www.enseignement.be/index.php?page=28280>

14 Contrairement aux écoles fondamentales de la Communauté flamande qui fournissent tout le matériel nécessaire.

Les obstacles organisationnels

Les réglementations actuelles véhiculent une culture de l'anticipation et privilégient les familles bien informées et bien organisées.

Dans le **secteur de l'accueil zéro-trois ans** : *«le système d'inscription «à l'avance» empêche de répondre à des demandes d'accueil d'urgence et défavorise les familles qui n'ont pas accès à cette information et/ou la capacité à gérer celle-ci de façon efficace»* (Dusart, 2007, p. 13). Les familles en situation précaire, en particulier, ont besoin d'une offre organisée de manière souple, avec des possibilités d'accueil variables (occasionnel, régulier, à temps partiel, ...) en fonction de l'évolution de leur situation, de préférence en un même lieu afin d'assurer une continuité de l'accueil pour l'enfant et ses parents. La réforme des milieux d'accueil prévoit d'accorder plus de places aux priorités sociales.

À l'**école**, la situation de pénurie privilégie également les familles bien informées, ayant des capacités d'anticipation et une certaine stabilité. Dans les régions où il n'y a pas de pénurie, c'est sur le choix de l'école que l'on peut observer des inégalités. En effet, l'école étant un quasi-marché en Belgique, les familles les mieux informées choisissent les établissements les mieux cotés, renforçant ainsi la dualisation de l'enseignement.

Dans le **secteur ATL**, la situation est diversifiée, l'accueil extrascolaire recouvrant un très grand nombre d'opérateurs, ayant des mandats et des objectifs divers et adoptant des stratégies très différentes à l'égard des familles. Pour avoir accès aux activités de certains de ces opérateurs, il faut disposer d'un certain nombre de ressources et de compétences. Prenons l'exemple de l'Administration de l'Éducation Physique et des Sports en Fédération Wallonie-Bruxelles (ADEPS). L'ADEPS est un organisme qui propose des activités sportives, soit sous forme d'ateliers pendant l'année (entre autres le mercredi après-midi) soit sous forme de stages durant les vacances scolaires, à des prix inférieurs à la moyenne de l'offre. Pour les stages d'été, l'ADEPS ouvre les inscriptions en mai, par internet. Dans certaines régions, certains stages sont remplis en quelques minutes. Cet exemple montre bien en quoi l'organisation peut être un obstacle à l'accès : pour inscrire un enfant à un stage de l'ADEPS durant l'été, il faut être au courant très à l'avance des modalités d'inscription, disposer d'un ordinateur et d'un accès internet, être en mesure de planifier le programme de l'été plusieurs semaines à l'avance.

Les obstacles géographiques

L'offre d'accueil pour les **moins de trois ans** est répartie inégalement sur le territoire. Les milieux d'accueil sont moins nombreux dans les zones précarisées qui sont souvent aussi celles où l'on observe la plus grande concentration de familles avec enfants (Gillet, 2009-2010). En milieu rural, vu les distances parfois très importantes entre domicile et milieu d'accueil, l'absence d'une voiture, qui est souvent le fait des familles les plus démunies, couplée à un réseau de transports en commun insuffisant, peut être un véritable frein à la fréquentation d'un milieu d'accueil. En ville, les transports en commun ne sont pas forcément adaptés aux voyages avec enfants et poussettes, ce qui rend les déplacements difficiles, *a fortiori* si le milieu d'accueil est très éloigné du domicile familial.

Les **écoles** sont en principe présentes un peu partout et l'accès géographique devrait ne pas poser trop de problèmes, hormis pour les familles qui habitent dans des hameaux où aucun ramassage scolaire n'est organisé. C'est par exemple le cas de certaines familles en demande d'asile qui sont logées dans les Initiatives Locales d'accueil (ILA)^[15] en milieu rural, parfois loin d'une école. Ces familles n'ont évidemment pas de voiture et doivent prendre les transports en commun quand ils existent ou parfois faire de longs trajets à pied. À Bruxelles, en raison de la pénurie, les familles «choisissent» l'école où elles trouvent une place, quitte parfois à avoir des déplacements conséquents.

Dans le **secteur ATL**, la situation est très contrastée et peu documentée. Aucune étude récente ne prend en compte les aspects géographiques de manière globale. On observe que de nombreux accueils extrascolaires (maisons de quartier, écoles de devoirs, activités culturelles, ...) de proximité existent dans certains quartiers précarisés. Par contre, dans d'autres quartiers, il n'y a rien ou quasi rien, en dehors des accueils organisés dans les écoles (garderies scolaires). On peut émettre l'hypothèse que les obstacles géographiques rejoignent en grande partie ceux observés dans les secteurs scolaires et de l'accueil des moins de trois ans.

Les obstacles culturels

Toutes les familles ne maîtrisent pas de la même façon les codes liés à l'usage des structures d'ÉAJE. De plus, la relation entre les familles et ces services n'est ni symétrique, ni égalitaire, et implique des rapports de pouvoir.

Certaines familles n'identifient pas les **milieux d'accueil zéro-trois ans** comme des services qui leur sont destinés : *«pour les familles qui ne sont pas issues de la culture dominante du milieu d'accueil, il peut exister un sentiment de «c'est pas pour nous», dû à la perception d'un **hiatus trop grand entre pratiques familiales et pratiques du milieu d'accueil** [16]. Plus le milieu d'accueil se présente «fermé» aux familles, plus ce sentiment s'avère prégnant et **la porte du milieu d'accueil infranchissable**»* (Dusart, 2007, p. 13). En outre, *«quand parents et professionnels n'ont pas en commun les mêmes pratiques éducatives, les mêmes références, les mêmes codes, bref les mêmes cultures, il n'est pas nécessairement facile que chacun trouve sa place au sein du milieu d'accueil»* (Dusart, 2011-2012, p. 4).

L'**école maternelle** est très largement utilisée, on avoisine les 100 % d'inscription. L'obstacle culturel semble donc marginal^[17]. Par contre, il y a des obstacles très importants dans l'usage de l'école (Mangez & al., 2002) et à la régularité de la fréquentation.

15 Les ILA sont des hébergements organisés par les CPAS pour accueillir des demandeur-euse-s d'asile durant la phase d'examen de la recevabilité de leur demande d'asile. Les ILA sont la plupart du temps un logement privé, meublé, doté des équipements indispensables afin que les demandeur-euse-s d'asile puissent subvenir à leurs besoins quotidiens. Le CPAS assure quant à lui l'accompagnement social et médical de ces résident-e-s.

16 Note de la rédaction : et dû également à la peur du jugement.

17 Ce n'est pas pour autant qu'il ne faut pas s'en préoccuper, les enfants ne fréquentant pas l'école maternelle vivant le plus souvent dans les familles les plus marginalisées. On pense notamment aux familles Roms.

En outre, au-delà de la maîtrise des codes de l'école, Danielle Mouraux (2012, p. 59) met en évidence que la famille et l'école ont des logiques de pensée et des registres d'action radicalement différents :

«La relation École-Famille pose deux problèmes sociologiques majeurs : [1] un problème culturel : la Famille est tellement différente de l'École que la plupart des élèves éprouvent des difficultés à passer de l'une à l'autre et à devenir des élèves qui réussissent. L'efficacité du système scolaire est mise en question. (...) ; [2] un problème social : les familles sont plus ou moins proches de l'École, ce qui a un impact direct sur la réussite scolaire de leurs enfants. La justice du système est mise en doute».

De plus, on ne peut nier le rapport de pouvoir qui existe entre l'école et les familles, comme le souligne Annick Bonnefond (2011, p. 51) : *«La relation entre les familles populaires et l'École est une relation entre deux mondes qui ont des poids différents. La transformation de cette relation demande de sortir d'une relation asymétrique et d'opter pour une posture d'apprentissage qui passe par une décentration, une volonté d'apprendre de l'autre. Il semble que les enfants apprennent d'autant mieux que les échanges entre familles et écoles sont centrés sur les savoirs et les apprentissages scolaires. Il semble aussi que les élèves apprennent d'autant mieux que leurs éducateurs (enseignants et parents) apprennent eux aussi et en particulier les uns des autres».*

Dans le [secteur ATL](#) également, on observe des obstacles culturels, comme le constate Badje^[18] : *«Beaucoup de milieux d'accueil extrascolaire accueillent des publics précarisés. Cependant, nous avons constaté que de nombreux enfants issus de milieux vivant la pauvreté et la grande pauvreté restent encore derrière la porte de l'extrascolaire : leurs familles ne trouvent pas la porte d'entrée aux activités ou n'imaginent pas qu'elles leur soient accessibles.»* (2011, p. 9).

La pénurie et ses effets, ainsi que les obstacles financiers, organisationnels, géographiques et culturels des structures d'ÉAJE réduisent leur rôle d'inclusion sociale et de lutte contre la pauvreté. Cependant des solutions existent. De nombreux et nombreuses acteur-ric-e-s de terrain innovent tous les jours pour lutter contre ces obstacles et proposer des initiatives qui répondent aux besoins des enfants et des familles.

Le secteur de l'ÉAJE est en plein développement. Ici et là, les cloisons s'effritent. Cet ouvrage tente de contribuer à ce mouvement en proposant une mise en réseau, une visibilité ainsi que des échanges, entre pratiques et réflexions, pour renforcer le rôle d'inclusion des lieux d'ÉAJE.

18 Badje est une fédération pluraliste bruxelloise active dans le secteur de l'accueil des enfants et des jeunes.

Renforcer l'accessibilité des lieux d'ÉAJE

Les lieux d'ÉAJE peuvent être de formidables vecteurs d'émancipation et d'inclusion sociales, pour autant qu'ils soient de qualité et accessibles à toutes les familles et à tous les enfants.

Travailler la qualité de l'accueil est aujourd'hui au cœur des projets d'équipe. Viser l'accessibilité, par contre, ne va pas encore de soi partout ; certaines familles, certains enfants ont moins de chances que d'autres de pouvoir accéder aux lieux d'ÉAJE, alors qu'il s'agit d'un droit reconnu par la Convention Internationale des Droits de l'Enfant.

Viser l'accessibilité des lieux d'ÉAJE de qualité est donc un véritable enjeu de société, touchant aux questions d'équité et de justice sociale.

Ce travail sur l'accessibilité et la qualité s'articule autour de la reconnaissance des **trois fonctions** – économique, éducative et sociale – des lieux d'ÉAJE (Dusart & Mottint, 2002 ; Vandebroeck, 2005 ; Dusart 2007).

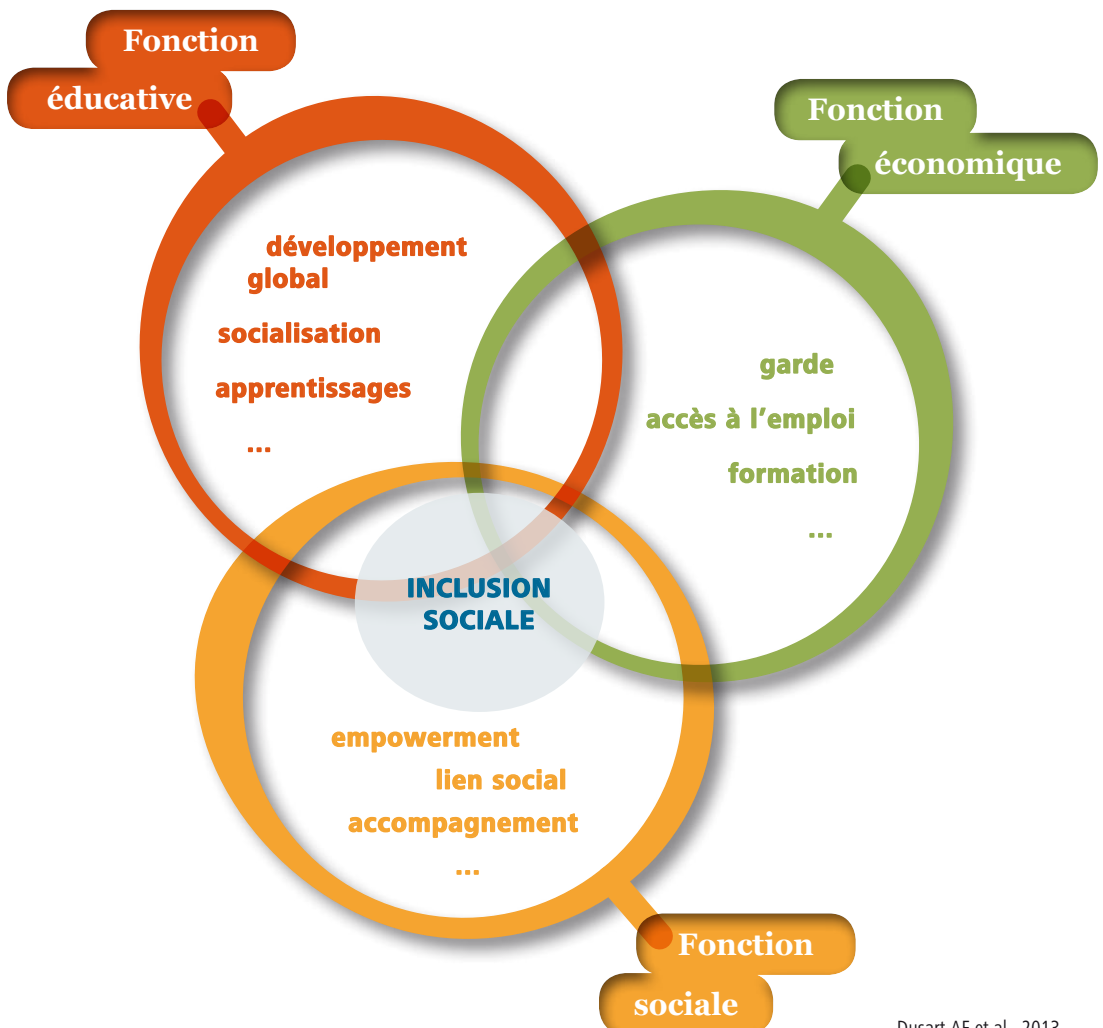
La **fonction économique** reconnaît le service que rendent les établissements d'ÉAJE aux parents, et d'une manière plus large, aux employeur·euse·s et au monde économique, en prenant soin des enfants pour permettre aux parents de mettre leur force de travail au service du monde du travail, que ce soit en exerçant un emploi ou en reprenant une formation. Cette fonction économique est présente tant dans les crèches et les structures ATL que dans les écoles (et en particulier les écoles maternelles), car même si ces dernières se défendent d'avoir une mission «de garde», il est indéniable que c'est aussi le fait d'avoir une place pour son enfant à l'école maternelle qui permet aux parents d'être pleinement disponibles sur le marché du travail.

La **fonction éducative** est celle qui est la plus documentée : apprendre à grandir, à se socialiser, apprendre le vivre ensemble, être confronté·e à l'autre et à la diversité, comprendre et maîtriser les codes nécessaires à la vie en collectivité, s'éveiller à la culture, apprendre ou développer un savoir ou une compétence particulière, mais aussi parfois apprendre la langue du pays d'accueil sont autant d'éléments – parmi d'autres - qui mettent en avant la plus-value éducative de la fréquentation d'un lieu d'ÉAJE pour l'enfant.

La **fonction sociale** concerne tant la question du soutien aux familles que celle du lien social ou de la cohésion sociale. Les lieux d'ÉAJE représentent pour les familles des lieux de coéducation et de partage de la fonction éducative, mais aussi tout simplement des lieux où se tissent des liens sociaux entre parents d'une part, mais également entre parents et professionnel·le·s. Ces liens sociaux peuvent perdurer au-delà du temps de la fréquentation du lieu d'ÉAJE, et jeter les bases d'un réseau social durable, notamment pour les familles fragilisées ou en rupture sociale. Les lieux d'ÉAJE permettant l'implication de celles-ci peuvent également représenter des lieux de (re)socialisation parentale, des occasions de reprendre part à la société, de retrouver une utilité sociale. Les effets de la fonction sociale ne prennent pas fin avec le départ des familles. Lorsque celles-ci ont pu se sentir soutenues, reconnues dans leur identité et dans leurs compétences, lorsqu'elles ont pu développer

des relations de qualité avec les professionnel-le-s mais aussi avec les autres parents, cela leur a permis d'enrichir le bagage avec lequel elles étaient arrivées. Ce bagage peut ensuite constituer un levier pour la suite du parcours des parents et des enfants.

Permettre aux familles de trouver et franchir la porte du lieu d'ÉAJE, d'avoir envie d'y rester, de s'y impliquer et de se constituer un bagage pour la suite : trois axes de la fonction sociale des lieux d'ÉAJE.



Cinq défis à relever



Placer l'inclusion sociale au centre du projet d'accueil

Anne-Françoise Dusart,

Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel·le·s

Travailler à l'accessibilité d'une structure d'Éducation et d'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE) interroge l'articulation des fonctions de l'accueil - économique, éducative et sociale - au sein du projet d'accueil de celle-ci : dans quelle mesure et avec quel poids respectif chacune de ces fonctions est-elle prise en compte dans la définition du projet d'accueil ? Sur laquelle de ces trois fonctions celui-ci met-il l'accent de manière prioritaire ? En d'autres termes, comment une démarche d'*accueil pour toutes et tous*, mettant clairement l'accent sur la fonction sociale, peut-elle trouver sa place au cœur du projet d'accueil d'une structure d'ÉAJE, conférant à l'accessibilité de l'accueil la même place que la qualité, et non plus une place optionnelle ?

Placer l'inclusion au centre du projet d'accueil revient, tant pour les structures existantes que pour celles en cours de création, à formaliser leur projet social, à rendre celui-ci conscient et explicite, en portant une attention particulière aux publics les plus vulnérables, pour ensuite développer des pratiques pédagogiques et un mode d'organisation qui en tiennent compte.

Promouvoir l'inclusion sociale nécessite la reconnaissance et l'adhésion à quatre principes :

1. la diversité fait partie intégrante de la société ; elle doit être prise en compte dans toute action sociale et éducative, et valorisée en tant que richesse ;
2. ce ne sont pas les individus (enfants, élèves, familles) qui doivent s'adapter (se contorsionner, se fondre, se façonner) de manière à pouvoir entrer dans le moule que leur proposent les lieux d'éducation et d'accueil ; ce sont au contraire les lieux d'éducation et d'accueil qui doivent être conçus de manière à contenir en eux-mêmes les conditions permettant à chaque enfant, à chaque élève, à chaque famille, de pouvoir y trouver sa place et une réponse à ses besoins, quelles que soient ses capacités, ses conditions de vie, son histoire, ses caractéristiques bref, son identité ;
3. si la diversité est inhérente à la société, la notion de norme doit être questionnée ; accueillir la diversité et viser l'accessibilité à toutes et à tous, cela ne signifie pas tolérer ce qui dévie de la norme, mais remettre en question «les normes qui créent les déviances» (Vandenbroeck,

2005^[19]) ; cette remise en question de la norme s'accompagne d'une nécessaire et régulière remise en question de l'expertise, des savoirs, des savoir-être des professionnel-le-s, ce qui implique pour ces derniers de devenir des praticien-ne-s réflexif-ve-s (Peeters & Brandt, 2011) ;

4. reconnaître la diversité, c'est reconnaître le droit de chacun-e à être différent-e, et donc le droit de chacun-e à être accueilli-e tel-le qu'il ou elle est, à pouvoir accéder à l'éducation quelles que soient ses possibilités, ses capacités ou ses difficultés pour y accéder, à pouvoir trouver les conditions qui lui permettent d'exercer son rôle de citoyen-ne de façon optimale, compte tenu de son identité particulière ;

Ces principes, et donc le projet d'accueil qui en découle, doivent être pensés, partagés et portés par l'équipe toute entière du milieu d'accueil qui les met en œuvre.

Les textes ci-dessous abordent avec des angles de vue différents des démarches visant à asseoir la fonction sociale, et donc l'inclusion sociale, au cœur des projets d'accueil des lieux d'ÉAJE.

1. Accompagner les équipes pour renforcer la fonction sociale

Les trois textes qui suivent abordent la question du renforcement de la fonction sociale par l'accompagnement des équipes. Le premier texte, écrit par deux chercheuses, relate l'expérience menée à Bruxelles par le VBJK^[20] à Bruxelles. Ce projet avait pour but d'améliorer l'accessibilité de l'accueil envers les familles les plus vulnérables dans le secteur de l'accueil néerlandophone subventionné.

Le second est un entretien avec un conseiller et une conseillère pédagogiques de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE), qui ont pour missions, entre autres, d'accompagner les équipes des lieux d'ÉAJE dans la réflexion et l'action vers une mise en œuvre plus importante ou plus consciente de la fonction sociale.

Dans le troisième texte, un conseiller pédagogique de l'enseignement témoigne de l'importance d'accompagner les enseignant-e-s à prendre conscience des limites de leurs conceptions en matière d'aide aux élèves en difficulté ; selon lui, bon nombre de dispositifs sont peu efficaces car ils ne prennent pas assez en compte le hiatus entre école et familles.

19 Toutes les références se trouvent en fin d'ouvrage.

20 Centre d'Innovation de la Petite Enfance. Voir : <https://vbjk.be/>

PETITE ENFANCE ET SUPER DIVERSITÉ - D'UN PROJET VERS UNE POLITIQUE

Ankie Vandekerckhove et Wendy De Weyer – Chargées de projet^[21], VBJK

Le projet 'fonction sociale' s'est développé dans le cadre de la mission du VBJK, qui met l'accent sur la diversité et l'inclusion, les valeurs démocratiques, comme par exemple, les expriment les principes du réseau européen *Diversity in Early Childhood Education and Training* (DECET). Le projet, localisé en région Bruxelloise, avec le soutien de la Commission Communautaire Flamande (VGC) avait comme but d'améliorer l'accessibilité de l'accueil pour les tout petits (zéro à trois ans) envers les familles les plus vulnérables dans le secteur de l'accueil néerlandophone subventionné à Bruxelles.

Le point de départ, c'était les trois fonctions de l'accueil qui s'influencent mutuellement : la fonction pédagogique, économique et sociale.

Ce qu'on a vu dans ce projet, c'est qu'on a pu générer des effets positifs, des résultats réels grâce à différents facteurs mais plus spécifiquement par l'influence mutuelle entre la pratique et la politique. En effet, la pratique assez innovante (surtout à cette époque) influence et inspire les politiques, et réciproquement des mesures politiques influencent et stimulent, et parfois contraignent, le travail dans la pratique. Il est clair qu'il y a bien eu une interaction, pas toujours claire ou intentionnelle, entre ces 2 niveaux, et que cette interaction a bien changé la situation de l'accueil néerlandophone à Bruxelles.

Le projet a commencé il y a bien longtemps à Bruxelles avec le soutien de la VGC.

Certains éléments ont été déterminants, tels qu'entre autres :

1. L'évidence des effets positifs des services de la petite enfance pour tous les jeunes enfants, et plus spécifiquement pour les enfants issus de milieux vulnérables. Ces effets se manifestent dans plusieurs domaines : développement cognitif, social, émotionnel ..., pour l'enfant même, mais aussi pour sa famille (accès au travail, soutien parental ...).
2. Ces effets positifs se manifestent toutefois seulement à condition qu'il y ait une certaine qualité des services. Ce qui fait cette qualité est une question assez complexe, mais pour le VBJK il s'agit en tout cas entre autres de l'équilibre entre les trois fonctions, du caractère démocratique, de l'accessibilité et de la mixité sociale.
3. En même temps, on voit que ce sont justement ces enfants vulnérables qui souvent n'ont pas d'accès aux services d'accueil. Sans se pencher trop en détail sur tous les obstacles rencontrés par les familles en situation de précarité, pensons par exemple aux différentes procédures, au manque d'informations, à la représentation de ce qu'est un service d'accueil et à qui il s'adresse, au coût, au langage ...

21 Ankie Vandekerckhove et Wendy De Weyer relèvent actuellement de nouveaux défis professionnels.

4. La situation spécifique à Bruxelles en termes de pauvreté et de super diversité. Presque un tiers de la population bruxelloise gagne très peu en termes de revenu ou n'a pas de travail officiel. Environ 20 % reçoit une sorte de compensation ou d'avantage social. De même, en tant que capitale, la ville de Bruxelles reçoit beaucoup de primo-arrivants, de demandeurs d'asile ou de migrants.
5. Le constat que le nombre de places d'accueil ne suit pas le rythme de la croissance de la population en Région Bruxelloise. Si la Flandre connaît une baisse de la natalité, cela n'est pas le cas pour Bruxelles, bien au contraire.
6. La mission de Kind en Gezin^[22] est d'offrir tous les services de la petite enfance à tous les enfants sans exclusion.

Quelques chiffres (Kind en Gezin) pour illustrer cela : de zéro à trois ans, 18 % des enfants vivent dans une famille monoparentale, 21 % n'ont pas la nationalité belge et plus de 40 % sont d'origine non-belge.

Si la Communauté Flamande atteint assez bien la norme de Barcelone^[23] (33 %) ce n'est pas du tout le cas pour Bruxelles. La communauté Flamande a aussi formulé son objectif dans l'agenda Pacte 2020^[24] d'avoir des places d'accueil pour 50 % des jeunes enfants. Si on veut atteindre de tels objectifs, il faudrait 600 places de plus pour la norme de Barcelone et même 4550 places supplémentaires pour le Pacte 2020 !

La troisième Cartographie des services pour les familles à Bruxelles (côté néerlandophone) donne encore des chiffres plus détaillés et explique par exemple :

- Qu'il y a plus de naissances dans les parties plus défavorisées de la région Bruxelloise ;
- Que le nombre des enfants zéro à trois ans augmente ;
- Que le nombre de jeunes enfants, vivant dans une famille monoparentale, est plus élevé à Bruxelles que dans le reste du pays ;
- Que la pauvreté infantile dans certaines communes dépasse la proportion de 25 % (par exemple 33 % à Molenbeek) ;
- Qu'il y a environ 34 % de la population de nationalité non-belge (pour la Belgique c'est 11 %).

Tout cela veut bien dire que la Région Bruxelloise se trouve face à plusieurs défis.

22 Note de la rédaction : Kind en Gezin est l'agence flamande compétente entre autres pour l'agrément des milieux d'accueil de la petite enfance. C'est le pendant de l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) qui est l'agence pour la partie francophone du pays.

23 Note de la rédaction : un des objectifs des accords européens de Barcelone était d'arriver à un taux de couverture de 33 % pour l'accueil des enfants de zéro à trois ans.

24 Note de la rédaction : ce Pacte a été signé le 20 janvier 2009 par les partenaires sociaux et s'est donné vingt objectifs à réaliser d'ici 2020 pour la Flandre. L'un d'entre eux concerne notamment l'accueil de l'enfant qui doit pouvoir permettre qu'à l'avenir un enfant sur deux bénéficie d'une place d'accueil.

Vu ce contexte général, et vu l'importance des années de la petite enfance, il y avait une volonté politique claire de la part de la VGC d'investir dans ce problème d'inaccessibilité des services et de manque de places. De plus, un changement de mentalité vers une politique d'inclusion sociale était aussi nécessaire.

À l'Université de Gand, Prof. Dr. M. Bouverne - De Bie et son équipe ont développé la notion de qualité à base des «5 B's» dans le contexte des politiques sociales. Les 5 B's - en flamand : bereikbaar, beschikbaar, betaalbaar, begrijpbaar, bruikbaar – sont définis comme cinq critères structurels pour une qualité d'accessibilité générale. Ces critères doivent faciliter non seulement la réception des informations pertinentes à propos de l'accueil et l'accessibilité effective, mais aussi le fait que les familles se sentent les bienvenues, qu'elles souhaitent rester dans le lieu d'accueil et qu'une relation de confiance puisse s'installer.

- Accessibilité (*Bereikbaar*) : un service accessible ne signifie pas seulement d'avoir assez de places d'accueil. Il s'agit aussi d'éliminer tout obstacle possible et d'installer un travail de proximité. Les obstacles pour les familles vulnérables sont bien nombreux : listes d'attente, procédures administratives, obstacles linguistiques, priorités des milieux d'accueil ou légales, manque d'informations sur le service, crainte de ne pas y être le bienvenu, etc.
- Disponibilité (*Beschikbaar*) : il faut prévoir assez de places, surtout dans les quartiers plus vulnérables, vu la mobilité assez limitée des familles vulnérables et le manque de places dans ces quartiers.
- Accessibilité financière (*Betaalbaar*) : l'accueil pour les jeunes enfants n'est pas gratuit, contrairement aux écoles maternelles. Mais il existe des tarifs sociaux ou adaptés aux revenus des familles. Beaucoup de parents ne sont pas bien informés à ce sujet. Sur le plan non-matériel, il y a aussi un coût symbolique : parfois, des tarifs 'spéciaux' donnent un sentiment de stigmatisation, ce qui, à son tour, pourrait devenir un autre obstacle.
- Compréhensible (*Begrijpbaar*) : quel est le sens que l'on donne aux services de la petite enfance ? Est-ce qu'il y a des valeurs partagées sur l'éducation, sur le contenu pédagogique de l'accueil ? Si les familles ne peuvent pas les partager ou si elles ont le sentiment de ne pas être respectées, elles ne se sentiront pas les bienvenues, pas à l'aise. Et cela se transmet à l'enfant aussi.
- Utilisable (*Bruikbaar*) : sur le plan pratique, les services doivent être adaptés au rythme de vie des familles, par exemple aux heures de travail (souvent assez irrégulières) des parents, favoriser la participation et l'engagement des parents, être un service vraiment vécu comme soutenant les parents.

Les démarches du projet

Le projet a commencé en 2003 avec un focus sur les primo-arrivant-e-s, qui doivent suivre des cours de néerlandais, dans leur parcours d'intégration, et qui ont besoin d'accueil pour leurs jeunes enfants.

Partant de la conviction que la mixité sociale représente un plus, il a été décidé explicitement de ne pas établir des milieux d'accueil spécialisés mais d'ouvrir les milieux d'accueil généralistes aussi aux enfants des primo-arrivant-e-s.

Au début, trois crèches et le service d'intégration des primo-arrivant-e-s (BON), avaient développé des aménagements spécifiques : un système de réservation de places, des aménagements en fonction des cours d'intégration, une certaine flexibilité dans l'usage des langues, une attitude ouverte et accueillante.

Un cours introductif a été donné aux membres du personnel, portant sur la diversité, l'analyse de pratiques (réflexivité), le travail sur leurs propres préjugés ... Ce cours expliquait, par exemple, qu'il était préférable de demander aux parents comment faire avec leurs enfants, comment les mettre au lit, comment leur donner à manger, ce qu'ils aiment faire ... plutôt que de tout «savoir» déjà en tant que professionnel-le.

Il y avait aussi un projet de qualification professionnelle, dans lequel quatre primo-arrivant-e-s ont commencé à travailler dans une crèche dans un processus de qualification, parallèlement à l'apprentissage du néerlandais.

Le partenariat avec BON a aussi permis à celui-ci de réaliser à quel point l'accueil était important, et d'identifier le rôle d'intermédiaire qu'il pouvait jouer en relayant les familles vers les services d'accueil. De leur côté, cela a permis aussi au personnel des crèches d'apprendre davantage concernant les antécédents et contextes familiaux et culturels des primo-arrivant-e-s.

Après deux ans, des résultats ont déjà pu être constatés. 70 places d'accueil avaient été réservées pour des enfants des primo-arrivant-e-s et des familles vulnérables. La qualité des services s'était améliorée grâce à une ouverture à la diversité, une participation accrue des parents et une accessibilité plus grande.

Parallèlement, la VGC a mis en place de nouvelles règles de subventionnement pour les demandes d'extension de places pour les milieux d'accueil qui s'engageaient dans ce projet. Ceci a bientôt servi comme facteur stimulant et plusieurs crèches se sont engagées dans le projet.

Pendant quelques années, le projet a continué à grandir constamment. En 2007, une trentaine de crèches étaient déjà partie prenante. Elles avaient aussi plus de contacts avec différents types d'intermédiaires : centres publics d'action sociale (CPAS), services sociaux, services de l'emploi, bureaux de consultation de Kind en Gezin, ...

Le projet même développait aussi différentes activités :

- La mise en place d'un groupe de travail 'fonction sociale' avec les responsables des crèches : des réunions mensuelles de discussion et d'analyse sur les politiques d'inscription, la diversité dans le quartier, le travail de sensibilisation, les obstacles vécus ... ;
- Vu le nombre de plus en plus important de crèches qui s'engageaient (environ 62 crèches en 2008 et 89 en 2011), une supervision et un soutien pédagogique ont été organisés dans 4 groupes régionaux. Ces groupes se réunissaient cinq à six fois par an pour apprendre les uns des autres, pour travailler sur la sensibilisation à l'importance et à la richesse de la diversité, pour lutter contre les résistances. Ces groupes de développaient comme des communautés d'apprentissage (learning communities) [p.139](#) ^[25] ;
- L'installation d'un groupe de réflexion : une sorte de «think tank» sur la fonction sociale avec différent-es partenaires (représentant-e-s des crèches, membres de l'administration et du cabinet, organisations partenaires). Ce groupe de réflexion était une liaison entre la pratique et le niveau politique et formulait des recommandations.
- Une formation de sensibilisation pour les nouveaux responsables des crèches : un cours de 2 jours était organisé chaque année sur les thèmes de diversité, les principes du réseau DECET ^[26], le travail avec les parents, le travail de proximité, la sensibilisation sur les préjugés de chacun-e ...

Un des résultats le plus frappant est probablement le changement d'esprit : la question de la fonction sociale de l'accueil ne semble plus être celle du POURQUOI, mais du COMMENT faire pour que tout le monde soit vraiment le ou la bienvenu-e dans la crèche. La fonction sociale, le fait que les enfants des familles vulnérables ont aussi droit à un accueil de qualité, qu'ils peuvent aussi bénéficier de ce service, sont désormais bien acceptés dans le secteur public.

Presque toutes les crèches ont atteint le pourcentage requis de 20 % d'enfants de familles vulnérables, comme prévu dans le décret flamand, introduit en 2008. Dans ce temps-là, cette règle prévoyait que tous les services subventionnés devaient réserver 20 % de leurs places pour les enfants des familles vulnérables : familles en pauvreté, familles monoparentales, primo-arrivant-e-s ...

La façon de travailler avait aussi changé : beaucoup plus de travail de sensibilisation (des équipes par exemple) pour les familles, avec d'autres organisations sociales ou la commune. Les milieux d'accueil sont devenus beaucoup plus connus et visibles dans les quartiers.

Les parents étaient devenus des partenaires, plutôt que des clients.

25 Pour plus de détails sur les communautés d'apprentissage, voir le texte de Ana del Barrio Saiz et Anke van Keulen (p. 139).

26 Respect de la diversité dans l'éducation de la petite enfance et formation (Diversity in Early Childhood Education and Training).

Interaction avec la législation

Au cours de ce projet, il est devenu de plus en plus clair que les deux niveaux, la politique et la pratique, s'influençaient l'un et l'autre. Parfois, c'est encore difficile pour le niveau politique de réagir sur les recommandations du terrain, et inversement, c'est encore parfois difficile pour les crèches de travailler dans le contexte des règles obligatoires (par exemple les 20 % dans un contexte de manque de places pour tout le monde), mais il y a en tout cas une influence mutuelle.

Au niveau de la Communauté flamande

En 2008 la communauté flamande avait introduit un décret fixant la règle de 20 %, instaurant une priorité pour les groupes vulnérables et en précarité : un grand pas en avant. Aujourd'hui, le décret sur l'accueil des jeunes enfants, a de nouveau été modifié. Alors même que ce décret contient plusieurs améliorations (comme par exemple les qualifications requises, le soutien pédagogique, les critères plus stricts d'accréditation, l'intégration des trois fonctions de l'accueil des jeunes enfants ...), on a vu qu'en termes d'application, on rencontre des effets assez négatifs pour la fonction sociale. Sans trop détailler, des nouvelles règles ont réintroduit certains obstacles pour les familles défavorisées. En général les tarifs ont été augmentés, y compris les minimas. De plus, dès le début de l'accueil, les parents doivent établir un 'plan d'accueil', spécifiant à quels moments ils ont besoin d'accueil. Ceci est presque impossible par exemple pour des parents sans travail fixe, ou les parents qui cherchent du travail, comme leur situation et leurs besoins d'accueil peuvent changer tous les jours. Si les jours réservés ne sont pas utilisés, ils doivent être payés quand même. Autre exemple : le système de tarif social existe encore, mais dans certaines conditions, les parents doivent se rendre au CPAS pour obtenir ce tarif. Non seulement cela pose des problèmes de stigmatisation, de manque de confiance pour certaines familles, mais de plus, les différents CPAS ont des politiques d'application différentes. Dans la région Bruxelloise, la situation est telle que les CPAS ont décidé de ne pas se charger de cette tâche ; la décision sur le tarif social reste encore au niveau des services d'accueil. Enfin, le système d'inscription, en ligne, est beaucoup plus difficile ou même inaccessible pour certaines familles, notamment les sans-papiers.

Au niveau de la Commission communautaire flamande

La VGC a continué à soutenir le projet pendant plusieurs années, et a prolongé la collaboration avec le VBK. Des cours sur la diversité et la fonction sociale ont été introduits structurellement dans le programme de formation de la VGC. Toutes ces mesures structurelles ont soutenu le projet. De l'autre côté, par le groupe de réflexion et les rapports annuels sur le projet, l'inspiration et les recommandations venaient également de la pratique vers la politique.

Évaluation et résultats

Le Professeur Michel Vandenbroeck et son équipe à l'Université de Gand ont fait trois études sur la situation des services d'accueil à Bruxelles, 2005, 2010 et en 2016, à la demande de la VGC^[27], ce qui donne l'opportunité de faire une comparaison. Bien que le problème de manque de places, surtout dans les quartiers défavorisés, soit loin d'être résolu, il y a quand-même des résultats positifs.

Lors de la première Cartographie, en 2005, on avait constaté :

- qu'il y avait un manque de places dans l'accueil néerlandophone à Bruxelles ;
- qu'il y avait une sous-représentation des enfants des familles vulnérables ;
- que la plupart des places d'accueil étaient très chères ;
- que l'accueil subsidié n'était pas réparti uniformément : les familles plutôt favorisées y avaient plus accès que les familles défavorisées, et les enfants des familles défavorisées avaient moins l'opportunité de trouver une place d'accueil de qualité ;
- que le critère «premier arrivé, premier servi», bien que de prime abord objectif, causait quand même des effets discriminatoires.

Cinq ans plus tard, dans le contexte de la nouvelle législation et de la mise en place de pratiques plus adéquates, l'évaluation donne les résultats suivants :

- une augmentation de 306 places d'accueil subsidiées, mais pas encore dans les quartiers défavorisés ;
- un changement de mentalité et des critères d'inscription : les critères sociaux (familles en difficulté, situation de crise dans la famille (pédagogique, santé ... familles de minorités ethniques ...) sont davantage utilisés que le critère «premier arrivé, premier servi», et on observe une vraie politique d'inscription ;
- le nombre d'enfants de familles en situation de pauvreté et de familles monoparentales a presque doublé, et davantage d'enfants de minorités ethniques ont trouvé une place d'accueil ;
- davantage de milieux d'accueil à Bruxelles ont atteint le pourcentage de 20 %, par rapport aux milieux d'accueil en Flandre ;
- à propos de l'évolution des critères des politiques d'inscription des milieux d'accueil, les responsables ont constaté unanimement que c'était le résultat d'une combinaison de différents éléments : législation, encouragements par les subsides, et soutien pédagogique.

Ceci a mené à une des conclusions de Vandenbroeck et al dans la deuxième Cartographie (p. 86) : «Les principaux facteurs de ce changement de mentalité résultent d'une combinaison de pressions exercées par le monde politique et par les groupes régionaux réunis autour de la 'fonction sociale'. Cela signifie que les efforts soutenus peuvent bel et bien donner des résultats, même dans une région qui compte une grande diversité de pouvoirs organisateurs comme Bruxelles. La façon dont les mouvements venus du pouvoir dirigeant (top-down) se combinent avec celles émanant des professionnel-le-s du secteur (bottom-up) peut ainsi être source d'inspiration pour d'autres villes.»

27 La traduction en français d'une étude menée en 2011 par Michel Vandenbroeck et Naomi Geens sur l'évolution de 2005 à 2010 est disponible sur le site du RIEPP. <http://www.riep.be/spip.php?article82>

Dans la troisième Cartographie, il était bien difficile voire impossible de faire des comparaisons correctes comme le nouveau décret avait profondément transformé le secteur d'accueil.

Naissance d'une nouvelle asbl

La VGC a voulu continuer ce projet de manière plus structurelle dans un contexte un peu changé. Entretemps, le nouveau décret flamand sur l'accueil des jeunes enfants (20/04/2012) avait créé des obligations supplémentaires comme la centralisation des inscriptions, la mise en place d'un point d'information local, un soutien pédagogique obligatoire etc ...mais aussi des tarifs plus élevés, un système de 'réserver = payer' et d'autres éléments avec un effet plutôt négatif pour les familles vulnérables.

Dans ce contexte, la VGC a choisi de mettre en place une association sans but lucratif (asbl), spécifiquement pour la situation bruxelloise néerlandophone, 'Kinderopvang in Brussel'. Le processus de création, dans une démarche prudente et diplomatique, a mis deux ans à aboutir, avec la participation de tous les groupes impliqués, en étant attentif aux équilibres délicats des différents pouvoirs et avec le but de donner un vrai rôle aux acteur-ric-e-s des crèches, tou-te-s avec leurs spécificités. Parfois, c'était un peu la procession d'Echternach, mais des démarches prudentes et une progression lente sont parfois nécessaires pour obtenir le meilleur résultat à long terme. Cette asbl prend un rôle assez spécifique et elle a une position indépendante et neutre, dans le sens que l'asbl même n'offre pas des services d'accueil. Cette position est donc nettement soutenance et non compétitive envers les services d'accueil.

D'une certaine manière, la nouvelle asbl prend en charge les tâches du VBJK d'une façon structurelle, et plus :

- coopération entre les milieux d'accueil au niveau du contenu et au niveau pratique. Récemment il y a aussi un groupe pour les services 'niveau 3' (avec des budgets augmentés pour mieux servir les familles vulnérables) ;
- interventions des groupes de collègues et des trajets de réflexion ;
- soutien des crèches individuelles à la demande ;
- activités de formation ;
- développement des instruments techniques comme un seul système d'inscriptions centralisées ('lokaal loket') et un système pour objectiver les décisions, à prendre par les crèches, concernant le tarif social.

En 2017, il y a environ 120 crèches qui se sont alliées et la VGC exige la participation dans ce réseau pour obtenir des subventions additionnelles au niveau de Bruxelles. Avec le système centralisé, les demandes d'accueil ainsi que les places disponibles se trouvent réunies. Ceci donne des avantages aux familles comme aux services mêmes.

Tout ce travail en continu a permis de nombreux changements sur le terrain. Il n'est plus question d'une pratique de «premier arrivé, premier servi», mais une méthode bien approfondie d'accès et d'inscription, donnant les mêmes opportunités à chaque famille d'avoir une place dans une crèche.

Grace au système de demandes et d'inscription, on voit beaucoup mieux où sont les besoins d'accueil et comment y répondre.

Dans la troisième Cartographie, cette coopération est considérée comme unique en Flandre (p. 88-90), comme on a réussi à installer une coopération continue entre un grand nombre de services d'accueil, envers une politique plus sociale pour garantir un accès à tout enfant (avec les limites budgétaires bien entendu). Une enquête des services d'accueil sur le travail à l'accessibilité a révélé des réponses un peu paradoxales sur ce point. D'un côté il y a des services qui disent que l'accessibilité a été augmentée grâce à cette coopération et le système centralisé. Il y a aussi un effet des méthodes de soutien et on voit un changement d'attitude de beaucoup de professionnel-le-s envers les familles en situation vulnérable et davantage d'engagement envers une politique plus sociale. Des réponses moins positives, font référence par exemple au fait que le système d'inscriptions crée des nouveaux obstacles pour les familles les plus vulnérables.

En conclusion, on peut dire que le travail combiné de mesures «top-down» (descendantes, du politique vers le terrain) et «bottom-up» (ascendantes, du terrain vers le politique) a bien modifié les politiques d'accueil à Bruxelles et instauré une mentalité plus sociale, qui donne plus d'opportunités aux enfants défavorisés. Ce travail, cependant, ne sera jamais terminé ...

ACCOMPAGNER LES ÉQUIPES ÉDUCATIVES POUR FAVORISER L'INCLUSION SOCIALE

Laurence Marchal et Luc Bourguignon – Conseillère et conseiller pédagogiques, ONE

Laurence Marchal et Luc Bourguignon sont conseillère^[28] et conseiller pédagogiques à l'ONE. Elle et il abordent tour à tour les conditions nécessaires pour travailler l'inclusion sociale dans les lieux d'éducation et d'accueil, les démarches qu'elle et il mettent en place pour ce faire, les portes d'entrée et les questions de fond qui sont en jeu. Elle et il attirent aussi l'attention sur quelques points de vigilance importants.

RIEPP : Selon votre expérience d'accompagnement des équipes, et sans vouloir être exhaustif, quelles sont les conditions organisationnelles qui vous semblent nécessaires, sinon indispensables, pour pouvoir démarrer un travail autour de l'inclusion sociale des familles ?

Laurence : Ce qui me vient tout de suite en tête, c'est l'importance de la stabilité des équipes. Et en particulier, de la responsable. Quand les responsables changent, l'action ne s'inscrit pas bien dans la durée, et on doit souvent reprendre le travail dès le début. La stabilité, c'est important, ne fût-ce que pour pouvoir engager l'équipe dans un plan de formation ou d'accompagnement à moyen ou long terme. Pour que l'équipe, à un moment donné, puisse s'arrêter et regarder le chemin parcouru

28 Depuis le recueil de ces réflexions, Laurence Marchal a changé de fonction à l'ONE. Elle occupe à présent la fonction de responsable de la direction psychopédagogique à l'ONE.

ensemble. Dans les milieux d'accueil où cela ne tourne pas trop, je constate souvent une évolution vraiment intéressante des représentations et des pratiques. Le rôle de la responsable est un rôle-clé. Le fait que des conditions de travail soient bonnes ou pas, cela tient en grande partie à des responsables qui sont suffisamment présentes, attentives, et qui mettent un cadre.

Luc : Et cela va au-delà du fait d'être présentes. Clairement, ce rôle de responsable, il est central. Lorsque ce rôle est correctement assumé, c'est une fonction de très haut niveau qui n'est pas assez reconnue actuellement. Ce sont des personnes qui de par leur expérience, leur professionnalisme, leur sens de l'initiative, font que les choses deviennent possibles. Et ces responsables sont attentives aux signes avant-coureurs d'une situation qui deviendrait difficile, dans la vie de leur milieu d'accueil.

Laurence : Ces personnes sont véritablement des pivots. Et elles n'y gagnent pas que des amitiés, parce qu'elles doivent parfois se battre pour parvenir à leurs fins. Parfois gérer des situations très conflictuelles avec leur pouvoir organisateur (PO). Je pense que ce sont des personnes qui ont à la fois un bagage de départ vraiment costaud et un engagement social fort, et qui sont convaincues du rôle crucial que peuvent jouer les milieux d'accueil pour les familles.

Luc : En lien avec cela, une question qu'on ne peut pas éviter, c'est celle de la taille minimale du milieu d'accueil. Je veux dire la taille^[29] qui permet de disposer de l'encadrement nécessaire pour faire un travail de fond sur l'inclusion. Parce qu'avec ¼ temps assistant social subventionné, même si parfois les communes suppléent, comment une responsable peut-elle être suffisamment présente auprès de son équipe pour travailler les questions d'inclusion ?

Laurence : Le PO joue un rôle hyper important aussi. Il faut qu'il soit soutenant, bien sûr. Mais il doit aussi veiller à l'équilibre financier. S'il enjoint à la responsable du milieu d'accueil de «trouver des familles qui payent», dans un but de restaurer l'équilibre financier du milieu d'accueil, cela va forcément mettre un frein au projet d'ouverture à tous et d'inclusion sociale. Cela peut entraîner aussi une modification – qui peut être temporaire – du projet d'accueil initial.

Luc : Oui, il y a forcément deux logiques, une logique gestionnaire, et une logique «ouverture à tous» ; ces deux logiques sont nécessaires et elles sont en tension. Même en-dehors de l'aspect financier, il faut qu'il y ait une hétérogénéité, un équilibre dans les milieux d'accueil. Si dans un milieu d'accueil, on n'a que des familles en situation complexe, cela peut vite devenir explosif, ingérable. Se retrouver devant 20 enfants en situation difficile, ce n'est pas simple. On y reviendra tout à l'heure. Mais je voudrais aussi ajouter quelque chose, par rapport à la stabilité dont on a parlé, c'est l'importance de la stabilité aussi de la coordinatrice accueil^[30]. Parce que cela lui permet d'avoir une vision à long terme de chaque milieu d'accueil.

Laurence : Elle a une connaissance «historique» du milieu d'accueil, elle peut donc recadrer le projet si nécessaire, orienter les axes de travail, par exemple pour le plan qualité.

29 En l'état de la législation actuelle datant de 2003. Une importante réforme est en cours.

30 Agent ONE chargé du suivi, du contrôle des normes et de l'accompagnement en première ligne des pratiques éducatives.

RIEPP : Pour travailler l'inclusion dans les équipes, comment vous y prenez-vous ? Y a-t-il des démarches, des manières de procéder qui fonctionnent mieux que d'autres ?

Luc : En ce qui me concerne, l'inclusion n'est pas une thématique que je travaille de manière directe. Par contre, cela se travaille sans cesse, parce que cela touche aux relations avec les familles. Et les relations avec les familles, elles sont omniprésentes, et à tous les niveaux ! D'ailleurs, le Code de qualité de l'Accueil, ainsi que les brochures-repères, y consacrent une large part, tant dans les objectifs que les démarches proposées.

Laurence : Et ce sont des questions avec lesquelles tout le monde chemine, dans tout milieu d'accueil. C'est pour ça que c'est très porteur de travailler dans un dispositif collectif, qui regroupe différents milieux d'accueil. Parce que les mêmes questions se posent partout. En fonction de la manière dont on s'organise dans un milieu d'accueil, on va apporter des solutions différentes. Certaines pratiques ont été mises en place dans certains milieux d'accueil et ont prouvé leur efficacité, autant les partager !

Luc : Le dispositif collectif est très intéressant, parce que c'est l'occasion d'entendre que parfois les mêmes questions se posent en termes différents ailleurs. Le fait d'entendre des responsables expliquer comment, chez elles, elles ont résolu certaines problématiques, cela fait souvent plus avancer les choses que si cela venait de nous, conseillers pédagogiques.

Laurence : C'est pour cela aussi que je tiens à travailler, dans les rencontres collectives, avec une responsable et au moins une puéricultrice du même milieu d'accueil. Les responsables voient beaucoup les parents lors de l'inscription, puis après nettement moins. Les puéricultrices les voient tous les jours. Elles sont en première ligne. Donc si la responsable n'est pas suffisamment présente dans les sections, de par son temps de travail qui est parfois partagé entre plusieurs milieux d'accueil, il y a toute une série de questions ou de situations qu'elle ne vit pas elle-même. Et quand les puéricultrices viennent aux rencontres collectives, elles entendent d'autres puéricultrices s'exprimer sur ce qu'elles vivent, comment elles fonctionnent, quand elles font appel à leur responsable, etc.

La responsable, c'est elle qui est garante de la transmission à son équipe des acquis des rencontres collectives. C'est elle qui peut organiser dans son milieu d'accueil des moments pour que cela puisse être rapporté, partagé. Pour soutenir cette transmission, je demande souvent aux participants «un petit travail» dans l'intervalle entre deux rencontres collectives. Et c'est important aussi, à cet égard, de garder une trace écrite de ce qui s'est dit, travaillé, vécu. Pour pouvoir se rappeler ce qui était en jeu. Parce que la mémoire est sélective : on ne retient que ce qui nous a marqué, nous personnellement, au moment-même. Et c'est souvent très réducteur.

RIEPP : De façon plus concrète, quelles sont les questions, les portes d'entrée qui permettent de travailler l'inclusion ? Y a-t-il des questions incontournables, des «prérequis», en quelque sorte ?

Luc : Pour moi, un des nœuds réside dans la question «à quoi sert le milieu d'accueil ? Quelles sont ses fonctions ?» Si on reste avec l'idée que les milieux d'accueil sont là pour accueillir les enfants dont les parents travaillent, alors forcément la question de l'inclusion sociale n'est pas une priorité.

Par contre, si on met en avant le rôle éducatif du milieu d'accueil et l'opportunité de rencontres qu'il permet entre les enfants et les familles, l'inclusion devient une question centrale. La tension, pour moi, elle est là, bien plus que dans le fait d'accepter d'accueillir telle ou telle famille, ou pas.

Laurence : Pour en revenir à la manière de travailler l'inclusion, moi j'aime bien, quand des questions se posent dans un milieu d'accueil, renverser la perspective, poser la question dans l'autre sens. Par exemple, si j'entends «les parents, on ne les voit pas beaucoup, ils ne s'impliquent pas, on ne les voit que lorsqu'il y a un problème». Moi je leur renvoie leur question : «Mais au fond, qu'est-ce que vous attendez des parents ? De quelle manière souhaiteriez-vous qu'ils s'impliquent ? Et comment vous impliquez-vous, vous-mêmes ?» C'est une invitation à se décentrer. Apprendre à voir derrière la question ou l'attitude du parent autre chose qu'un problème. C'est se dire : «qu'est-ce que cela m'apprend du parent ? Et si j'en faisais une occasion de rencontre ?

Luc : C'est aussi les inviter à expliciter les choses, en sortant d'une logique de plainte vis-à-vis des parents : «Ils font ceci, ils ne font pas cela». Mais au fond, expliciter ce que le milieu d'accueil attend des parents, les équipes le font très rarement. Et expliciter ce que les parents attendent du milieu d'accueil, elles le font encore plus rarement. Travailler avec ces deux perspectives-là, au-delà ce qui est – parfois – mentionné dans un règlement d'ordre intérieur ou un projet pédagogique, c'est très porteur, cela repose les questions autrement.

Laurence : Souvent, les difficultés partent tout simplement d'une méconnaissance de la situation des familles. C'est dommage de devoir attendre de vivre soi-même une difficulté – par exemple la perte d'un emploi, une séparation, etc. – pour comprendre ce que cette difficulté peut avoir comme impact sur une famille et sur sa manière d'agir ... C'est aussi quelque chose qu'il faut travailler dans l'accompagnement.

Luc : Ce qui est important aussi, c'est de rendre conscient le travail d'orfèvre effectué par les milieux d'accueil. Je repense notamment à une journée que j'avais organisée autour du travail avec les familles. J'avais demandé à plusieurs milieux d'accueil dont je connaissais le travail en la matière, de venir témoigner. Eh bien c'était impressionnant de voir le nombre de choses, petites et grandes, qu'ils mobilisaient, absolument sans s'en rendre compte. C'était juste s'ils ne me demandaient pas : mais pourquoi nous ? Et surtout, ils n'avaient pas conscience de l'impact de ces petites et grandes choses, qui pourtant étaient probablement la clé de la réussite de leur système. C'est en reconnaissant ce travail «invisible» qu'on rend celui-ci plus durable, moins susceptible de tourner à rien au moindre changement. Leur témoignage a été une occasion de rendre visible là où ils en sont à un moment donné.

Laurence : Pour rebondir sur ce que tu dis, je pense qu'entendre ces témoignages-là, c'est très formateur pour les responsables nouvellement en fonction. Ces jeunes responsables, qui ont forcément moins d'expérience de ce qui est en jeu dans un milieu d'accueil, vont parfois se retrancher derrière un règlement de travail ou un règlement d'ordre intérieur, produisant parfois elles-mêmes des problèmes, de par le fait qu'elles ne parviennent pas à jongler avec tous les éléments du système. Le fait d'être confronté à des témoignages de personnes ayant à la fois un bagage théorique et de multiples expériences pratiques va les faire cheminer de façon incroyable ! Donc il n'y a pas que

notre accompagnement à nous, agents ONE, il y a aussi tout le travail d'échange de pratiques qui se fait dans des groupes de travail.

Luc : Et là, nous avons un rôle important à jouer^[31], outre le fait d'être des personnes tierces au sein du milieu d'accueil apportant un autre regard sur les situations vécues. Notre connaissance de «tout le monde» au niveau d'une subrégion nous permet de mettre les professionnel·e·s en contact, de susciter les rencontres, de favoriser les échanges de pratiques.

RIEPP : Y a-t-il des points de vigilance que vous souhaitez souligner ? Des éléments auxquels il faut être particulièrement attentif quand on accompagne une équipe autour des questions liées à l'inclusion sociale ?

Luc : Un des points de vigilance essentiels, évidemment, c'est de prendre en compte les ressources de l'équipe, la fatigue des professionnelles, leurs conditions de travail. Bien sûr, dans une optique d'inclusion sociale, on voudrait accueillir davantage de familles en situation complexe ... Or, le discours général sur la pénurie de places d'accueil ne facilite pas une ouverture à ces familles en difficulté. Le nombre de familles prises en charge par un milieu d'accueil est beaucoup plus important que le nombre de places enfants, ne fût-ce que par le nombre d'enfants accueillis à temps partiel, mais pas seulement. Cela correspond à 30 ou 40 % de familles en plus que le nombre de places d'accueil autorisées. Accueillir correctement chacune des familles concernées nécessite du temps, du personnel, de la disponibilité.

Laurence : On est à flux tendu toute l'année. Quand une puéricultrice est malade, parfois cela met l'équipe et les enfants en grande difficulté. D'où l'importance de disposer de personnel supplémentaire permettant de garantir la continuité de la prise en charge de façon suffisamment adéquate. Parfois il y a des équipes qui tiennent le coup contre toute attente, même dans des conditions de travail assez folles. Il est indispensable que dans les choix réalisés, les charges émotionnelle et physique de l'accueil des jeunes enfants soient prises en compte dans une perspective soutenable.

Luc : On est toujours sur des lignes de tension. Il y a d'une part la question «qu'est-ce qui se passe pour cet enfant s'il ne peut pas être accueilli chez nous ?» Mais aussi : «qu'est-ce qui se passe pour cet enfant s'il est accueilli chez nous dans des conditions peu favorables ?» et «qu'est-ce que se passe pour les autres enfants du groupe ?» Et enfin : «qu'est-ce qui se passe pour l'équipe ?». Bien sûr, cela ne doit pas aboutir à fermer les yeux et à ne se préoccuper de rien. Il s'agit de se mobiliser pour réfléchir aux conditions les plus adéquates à proposer en interne ou en lien avec un réseau de milieux d'accueil partenaires.

Laurence : Ceci dit, on constate aussi que ce n'est pas forcément là où les conditions de travail sont les plus favorables que l'on accepte plus facilement d'accueillir des enfants en situation complexe. C'est une réalité, certaines assistantes sociales ont la fibre sociale très développée et vont accueillir quinze situations sociales pendant que d'autres n'en accueilleront qu'une seule. C'est pour cela qu'à

31 Cela concerne tou·te·s les agent·e·s en charge de l'accompagnement des milieux d'accueil.

un certain moment, ce serait bien qu'il y ait une centralisation des demandes, des réflexions sur la répartition des situations complexes.

Luc : Oui mais cette centralisation doit se faire en ayant une juste connaissance de la situation des milieux d'accueil. Quand on a démarré le projet d'inclusion d'enfants à besoins spécifiques, on a d'abord fait le tour des milieux d'accueil. Et on a été surpris de voir le nombre d'accueils «à bas bruit», c'est-à-dire de milieux d'accueil qui accueilleraient des enfants en situation de handicap, mais sans avoir identifié cela comme une situation problématique. Cela ne posait question à personne.

Laurence : En effet. Je pense que le système peut absorber un certain nombre de situations difficiles, mais il y a une limite. Parce qu'à côté de toutes ces situations identifiées comme complexes ou difficiles, il y a toutes les autres situations, qui ne sont pas forcément simples non plus, et peuvent fluctuer. Il faut considérer les situations familiales de manière globale. Les familles qui travaillent ne sont pas forcément favorisées. Il y en a beaucoup qui sont sur le fil. Les puéricultrices peuvent vivre aussi des choses difficiles, de manière temporaire. Il peut aussi survenir au sein du milieu d'accueil des événements très lourds qui mettent le travail de fond en arrêt. Dans un milieu d'accueil, il y a toute une série de choses qui se jouent. Souvent de manière imprévisible. Pourtant, il faut les prévoir. Dire non, ce n'est pas forcément de la mauvaise volonté. Et puis, le vécu de certains enfants, cela résonne chez chacune, et parfois très fort. Par exemple, cet enfant qui vit une séparation violente entre ses parents, cela peut résonner très fort par rapport au propre vécu d'enfant d'une puéricultrice. Il ne faut pas oublier que lorsqu'elles sortent de leur formation, elles sont encore très jeunes, pour la plupart d'entre elles. Les professionnel-le-s peuvent avoir vécu des parcours complexes, sur le plan personnel.

Quand l'assistante sociale a plusieurs structures à gérer, elle a forcément moins de temps à consacrer à chacune d'elles. Et pourtant il faudrait qu'elle puisse être auprès des puéricultrices à des moments-clés, et en particulier aux moments où les parents sont là. Ce sont des moments où se jouent des choses essentielles, et paradoxalement, à ces moments, il y a souvent peu d'adultes présents. C'est une des questions qu'on peut travailler avec les professionnel-le-s aussi : à quels moments de la journée est-ce le plus opportun de renforcer l'équipe ? Il y a une tension : d'une part, les familles sont là le matin et le soir, donc logiquement, ce serait des moments-clés pendant lesquels renforcer l'encadrement. Mais souvent, les puéricultrices disent qu'elles voudraient renforcer le temps de midi. Et donc elles s'arrangent sur le tôt et le tard avec leurs horaires, pour renforcer le temps de midi. Mais la conséquence directe, c'est que le matin et le soir, quand les familles sont là, on est en sous-effectif.

Luc : Nous pouvons, nous, travailler en attirant l'attention des équipes sur ce paradoxe. Mais pour qu'il y ait vraiment une rupture par rapport à cela, il faudrait un effet système. Je m'explique : l'organisation actuelle des milieux d'accueil a pour conséquence que les équipes ont finalement «le choix» de faire de la rencontre avec les parents une priorité, ou pas. Et forcément, faire un choix, cela a des implications sur d'autres aspects, et cela ouvre la porte à des arguments divers, par exemple des arguments qui sont dans une logique gestionnaire, et qui sont aussi légitimes ... Et donc cela repose la question de la taille des milieux d'accueil, car à partir d'une certaine taille, on a un encadrement plus favorable, qui permet d'envisager les choses différemment.

Laurence : Là on parle d'accompagnement d'équipes. Je voudrais quand même attirer l'attention sur l'importance d'accompagner également les accueillantes conventionnées, qui jouent aussi un rôle clé pour l'inclusion sociale. Elles sont très souvent confrontées à la précarité des familles qu'elles accueillent. Il y a des zones géographiques très défavorisées, où il n'y a presque plus d'emploi. Les familles qui y habitent ne vont pas se déplacer vers le centre de Namur pour venir confier leur enfant à un milieu d'accueil. Elles restent près de chez elles, là où n'y a pas forcément de milieux d'accueil collectifs. Et donc les accueillantes jouent un rôle de premier plan. On leur en demande parfois beaucoup ... J'ai une situation qui me vient en tête. C'est un papa qui vient déposer son enfant en bus chez une accueillante. Mais pour repartir en bus dans l'autre sens, il doit attendre une heure ... donc chez l'accueillante ... Beaucoup de choses se passent à ces moments-là. Ce travail n'est, à mon sens, pas assez mis en valeur. Elles devraient être beaucoup plus soutenues.

Luc : Oui, et là, dans les services conventionnés, le rôle de l'assistante sociale est central. Certains services ont fait tout un travail pour que le service soit autre chose pour les parents qu'un lieu de transmission administrative de données, telles que pour la Participation Financière Parentale (PFP), par exemple. C'est vraiment se replacer dans une logique triangulaire, entre le service, l'accueillante et les parents, et non pas dans une relation duelle.

Laurence : Les accueillantes répondent à des besoins. Avec certaines familles, il y a une proximité géographique mais aussi socio-culturelle. Parce que confier son enfant à un milieu collectif, cela signifie quand même être en relation avec plus d'adultes et donc être soumis à ce regard pluriel. Ce qui n'est pas forcément simple pour les familles, surtout quand elles sont dans une situation complexe.

Luc : L'inclusion sociale concerne tous les milieux d'accueil et se joue dans tous les petits gestes professionnels du quotidien : la subtilité d'une parole ajustée, d'un regard, le fait de donner un retour positif à propos de l'enfant ... autant de points d'attention d'une mosaïque plus large pour accueillir chaque famille.

ACCOMPAGNER LES ÉQUIPES ÉDUCATIVES : DE L'ÉPUISEMENT PROFESSIONNEL À L'EMPOWERMENT COLLECTIF

Christophe Vermonden^[32] – Conseiller pédagogique, Fédération de l'enseignement fondamental catholique (FEDEFOC)

Mon témoignage présente un dispositif d'accompagnement d'équipes éducatives, au service d'un accueil de qualité. Ce dispositif a été vécu, entre autres, dans des écoles accueillant majoritairement des enfants issus de milieux précarisés. C'est dans ces lieux que se pose avec la plus grande acuité l'enjeu d'une école inclusive, qui offre à chaque enfant la possibilité d'apprendre et de construire un rapport riche et harmonieux aux savoirs, aux autres et à son environnement.

À partir de quelques expériences dont vous trouverez des fragments dans cet article, je souhaite attirer l'attention sur les effets positifs pour les équipes d'enseignants et, par corollaire, pour les familles. Il s'agit donc moins de nier des freins, limites ou inconvénients que de partager des forces et des bénéfices.

Partons d'un exemple concret : la problématique des élèves dits en difficultés. Elle est révélatrice des évolutions auxquelles les équipes éducatives sont peu préparées et qui remettent en cause leurs conceptions du métier. Elle montre la difficulté de s'occuper de chaque enfant dans un groupe-classe, de gérer des relations, souvent tendues, avec les familles, de comprendre l'origine des difficultés scolaires, etc.

La plupart des enseignants avec lesquels je travaille expliquent la difficulté scolaire par une pauvreté des sollicitations intellectuelles dans le quotidien et par un manque de temps pour réaliser les tâches scolaires. Ils multiplient les ateliers de remédiation ; ils organisent tant bien que mal des moments d'aide individualisée ; ils incitent les parents à se tourner vers le soutien scolaire : écoles de devoirs, suivi logopédique, ... La difficulté est appréhendée comme un obstacle ou une immaturité cognitive de l'élève.

Ces enseignants, consciencieux, désirent (bien) faire réussir tous leurs élèves ... jusqu'à l'épuisement professionnel. Ils n'attribuent que rarement les difficultés aux malentendus implicites entre eux et les parents, ou aux écarts (aux gouffres ?) entre l'institution scolaire et les familles.

Au-delà de constats d'échecs, les enseignants peinent à analyser les situations et à sortir des sentiers battus.

Comment amener les enseignants à prendre conscience des limites de leurs conceptions ? Comment leur permettre de comprendre ce qui se passe sous leurs yeux ?

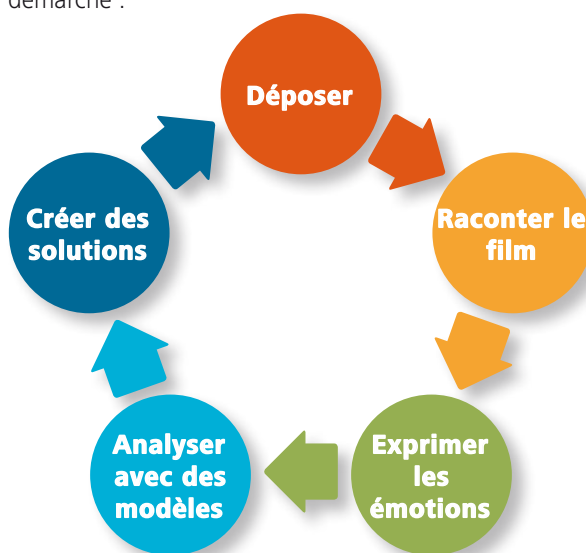
Comment soutenir la diversification de leurs pratiques ?

32 Christophe Vermonden relève actuellement d'autres défis professionnels.

Les dispositifs d'intervision et d'analyse de pratiques en groupe sont très efficaces^[33]. Ils consistent en des temps institués où les enseignants volontaires déposent des problématiques professionnelles, analysées par le groupe, puis identifient des solutions. Le conseiller pédagogique^[34] y joue le rôle d'animateur : il garantit le cadre de sécurité ainsi que la rigueur de la démarche ; il favorise la prise de recul et il propose des cadres d'analyse de l'action.

De nombreux collègues conseillers pédagogiques pratiquent l'intervision avec des directions, avec des groupes d'enseignants issus d'écoles différentes et au sein des écoles, avec des enseignants volontaires issus d'une même équipe. Cette dernière modalité est porteuse lorsque le climat relationnel est paisible.

Ce schéma résume la démarche :



Voici quelques exemples de situations déposées par des enseignants, qui abordent la qualité de l'accueil :

- *Cet enfant sent très mauvais, c'est insupportable pour tout le monde.*
- *En troisième primaire, cet enfant ne sait toujours pas lire et les parents ne veulent pas suivre mes conseils. En plus, il est souvent absent. Pourtant, on a déjà dénoncé la situation.*

33 Ces dispositifs sont largement décrits et théorisés par des auteurs tels que Robo Patrick, http://probo.free.fr/ecrits_app/effets_app.pdf, Van Campenhoudt et Franssen (voir <http://www.reseaumag.be>), Donnay et Charlier «Apprendre par l'analyse de pratiques, initiation au compagnonnage réflexif».

34 Lire les missions des conseillers pédagogiques de l'enseignement dans le décret du 20 mars 2007. Chaque réseau traduit ces missions.

- *Deux mamans se sont disputées dans la cour, devant tout le monde.*
- *J'ai peur de voir ce père débarquer et m'agresser.*

Suivant la même démarche, le dispositif permet d'analyser des réussites telles que :

- *Tous mes élèves sont venus en classes vertes.*
- *J'ai organisé des ateliers de lecture avec les parents.*
- *Nous n'avons plus de conflits enseignants-parents à 15h30.*
- *Dorénavant, tout le monde est à l'heure le matin.*
- *Régulièrement, un parent passe la matinée dans ma classe et découvre le métier.*
- *J'ai réussi à mener un entretien avec cette famille et nous avons renoué la confiance.*

L'empowerment collectif^[35], à la fois processus et résultat, se construit selon quatre axes : la conscience critique d'un problème, la participation, les compétences pratiques et l'estime de soi.

La conscience critique d'un problème :

«Cela permet d'échanger sur les difficultés que tu rencontres dans ton métier et de trouver des pistes.»

«Cela fait du bien de s'exprimer librement et sans jugement dans le but de résoudre les nombreux problèmes.»

Chaque enseignant est confronté à une quantité de situations problématiques, génératrices d'émotions fortes, mais il se sent souvent seul : seul dans sa classe, seul face aux parents, seul responsable de l'évaluation, seul face aux échecs de ses élèves.

Prendre conscience que des problèmes sont partagés par d'autres est une première étape, essentielle. Une deuxième consiste en la prise de conscience individuelle de ses croyances et de ses modes de fonctionnement. Parce que les avis s'additionnent sans se confronter, le groupe opère comme un miroir sur la pratique professionnelle.

L'émission de solutions favorise la prise de conscience à un niveau supérieur : l'organisation des différentes idées met souvent en lumière le nécessaire travail sur les structures. Des écoles opèrent alors des changements dans les domaines tels que des réunions de parents interactives, l'organisation souple des groupes-classes, la co-gestion des espaces extérieurs, etc.

Cette conscience critique amène également des enseignants à accepter que des problématiques sont hors de leur zone d'influence, ce qui libère des énergies.

35 Empowerment : développement de la capacité d'agir en solidarité. Je m'inspire ici des écrits de William Ninacs : «Empowerment et intervention», Presses Universitaires de Laval, 2008

La participation :

«Tu y arrives avec les pieds de plomb, tu en ressors avec les pieds en éventail.»

«Quelle chance d'avoir découvert une équipe enthousiaste et prête à travailler ensemble.»

Fondé sur le principe de l'engagement volontaire et du non jugement, le dispositif autorise chacun à participer selon différents niveaux : l'assistance muette (*«je passe»*, *«rien à ajouter»*), l'exercice du droit de parole ou la participation à une décision de mise en œuvre des solutions.

L'estime de soi :

«Ose te lancer même si au début tu ne vois pas à quoi ça sert.»

«C'est un moment d'échanges entre de vrais professionnels : des pistes et des solutions sont proposées et non imposées.»

Reconnaissance par les pairs, présentation des réussites et analyse de leurs ressorts, recherche de solutions créatives sont autant de leviers pour développer le sentiment d'appartenance, pour renforcer le sentiment de compétence professionnelle et pour construire une vision positive de soi.

Les compétences :

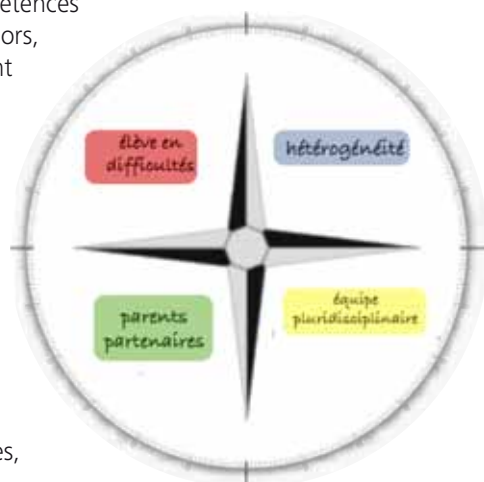
«De nombreuses pistes ont été énoncées et n'attendent plus qu'à être explorées.»

«Une idée à garder, à construire : quand on réfléchit en équipe, on crée, on ouvre le champ des possibles.»

Tout d'abord, de tels dispositifs révèlent des compétences individuelles au sein de l'équipe, compétences qui, jusqu'alors, n'étaient pas partagées. Ainsi, plusieurs enseignants ont visité la classe de leur collègue pour découvrir son mode de fonctionnement. D'autres ont échangé avec une autre école pour comprendre une organisation nouvelle puis l'expérimenter dans leur propre école.

Ensuite, un vocabulaire commun se construit ; la compréhension des difficultés scolaires s'affine.

Enfin, le dispositif aboutit à des formations qui visent le développement de compétences nouvelles face aux changements de métier. Citons les méthodes préventives, centrées sur l'entrée dans les apprentissages,



Une boussole présentée par une direction à son équipe

la compréhension des intelligences multiples, l'entraînement à la conduite d'entretiens avec des parents, etc.

Les facteurs de réussite tiennent aux acteurs-mêmes du dispositif : direction d'école, participants et animateur :

- une direction qui se consacre à l'amélioration de la qualité pédagogique de son établissement. Une direction qui donne le sens commun, qui accorde du temps à ces dispositifs et ... qui accepte de ne pas forcément y participer.
- La diversité des participants : profils, métiers, expériences, âge,... plus le groupe est diversifié, plus la décentration et la prise de recul opèrent.
- L'animateur de séance, garant du cadre éthique et de la démarche. Selon les cas, il présente un éclairage «théorique» qui aide les participants à lire le problème. La qualité de l'animation suppose une formation et une expérience de ce type de dispositif.

L'accueil pour tous et la visée d'une école inclusive supposent un développement professionnel collectif des enseignants. Des temps d'arrêt sur les pratiques, des échanges réflexifs au sein des équipes et avec d'autres secteurs, l'analyse d'expériences réussies renforcent la professionnalité des métiers de la relation. Ces dispositifs se fondent, entre autres, sur la croyance en l'autonomie des acteurs de terrain.

2. La fonction sociale dans le quotidien des équipes

Les trois textes suivants sont des témoignages d'équipes de milieux d'accueil petite enfance ; ils montrent de manière très concrète comment ces trois équipes, travaillant dans des contextes différents, intègrent dans leurs pratiques les principes énoncés ci-dessus, en se plaçant dans une attitude constructive face à chaque situation nouvelle ou complexe.

RÉFLÉCHIR EN ÉQUIPE POUR AGIR AU QUOTIDIEN CONTRE LES EXCLUSIONS

Témoignage de l'équipe des Amis d'Aladdin

La Maison d'enfants Les Amis d'Aladdin a été fondée par trois associations schaarbeekoises dans l'optique d'accueillir toute famille en insertion de la situation dans laquelle elle se trouve, vers celle qu'elle veut/peut/sait développer.

Les professionnel-le-s de cette équipe considèrent que ce ne sont pas les parents qui doivent s'adapter au milieu d'accueil, mais qu'il s'agit d'être dans une dynamique d'échanges qui permet d'intégrer les pratiques familiales.

La mission première de notre milieu d'accueil est de rassurer l'enfant ... et le parent, quel qu'il soit, d'où qu'il vienne. Cela nous demande une vigilance par rapport à tous les messages que nous faisons passer explicitement mais aussi implicitement. En effet, tout est communication et les messages passent à travers l'infrastructure, la qualité de notre accueil, notre organisation, la facturation, etc.

Nous tentons toujours de tendre vers le non-jugement des familles. Ainsi, face à une incompréhension (d'une pratique familiale par exemple) nous multiplions les hypothèses pour garder l'esprit ouvert et ne pas juger de façon négative cette famille. Les réunions d'équipe et les supervisions sont un élément indispensable pour pouvoir développer cette capacité. Les intervenants extérieurs à l'équipe, qui nous aident à développer certains projets (psychomotricité, portage ...), nous font également bénéficier de leur regard extérieur qui nous permet de réinterroger régulièrement nos pratiques.

Pour montrer aux parents que l'on tient compte d'eux, nous organisons, parmi d'autres activités, des fêtes et des réunions de parents dont ils choisissent le thème de discussion. Cela permet de leur montrer qu'on est réellement à leur écoute.

Pour nous, ce n'est pas au parent de s'adapter à la structure d'accueil, c'est à nous à créer les conditions d'un échange. Nous ne sommes pas là pour donner la bonne parole, pour dire aux parents comment ils doivent vivre et éduquer leurs enfants, nous sommes là pour travailler sur

les transitions entre la famille et le milieu d'accueil, en y intégrant éventuellement les pratiques familiales. Si par exemple un enfant dort en journée dans le pagne sur le dos de la maman, nous ne le mettons pas directement dans un lit individuel. Nous accompagnons le changement d'habitude en le laissant s'endormir dans les bras, l'écharpe ou le porte-bébé les premiers jours, dans un hamac ensuite, dans un lit avec l'adulte à ses côtés pour dernière phase, et enfin, seul. Pour que les parents puissent nous donner ces informations sur le sommeil de leur enfant, il nous faut construire un lien de confiance permettant au parent de ne pas se sentir jugé. Pour faciliter cela, nous posons les questions, par exemple sur le sommeil, en indiquant les différentes possibilités qui existent aux Amis d'Aladdin. Bien sûr, certains parents ne nous disent pas tout d'emblée, et nous devons réaborder la question plus tard, quand la relation de confiance est plus solide et que nous avons constaté que l'enfant ne paraît pas très à l'aise. Nous essayons de le faire avec tout le tact et le respect possibles : «Nous avons l'impression que votre bébé n'est pas très à l'aise dans son lit. Est-ce que ça arrive aussi à la maison ? Est-ce que parfois il s'endort autrement ? Dans votre lit ou dans vos bras ?».

Nous tenons compte du contexte de chaque famille, il n'y a donc pas un mode d'emploi ou une recette de bonne pratique à suivre : nous devons adapter notre façon de faire, de parler à chaque situation particulière.

Parfois, certaines personnes nous disent que ce n'est pas à nous de nous adapter mais aux parents de s'adapter au milieu d'accueil. Nous trouvons cela injuste pour ces parents qui vivent des situations pas faciles et font déjà tellement d'efforts dans leur parcours d'insertion. De plus, nous tirons une grande satisfaction de notre manière de travailler : nous ne sommes pas dans la confrontation et le conflit avec les parents, mais bien dans l'échange et la recherche de solutions communes car le bien-être de l'enfant est au centre de nos préoccupations communes.

Pourtant, cela n'a pas toujours été facile et nous avons connu des moments difficiles. Par exemple, à un moment, nous étions en colère contre les problèmes d'hygiène de certains enfants, que nous vivions comme un manque de respect de la part des parents envers leur enfant et envers nous. À présent, nous ne voyons plus les choses de la même manière. L'hygiène reste bien sûr quelque chose d'important, mais ce n'est plus un support de conflit. Nous ne jugeons plus les parents sur cette question, nous essayons de regarder l'ensemble du contexte et les aspects positifs de la relation entre l'enfant et ses parents. Ne plus être dans le conflit et la rancœur passe aussi par de toutes petites choses. Ainsi, avant, quand un enfant venait avec un body sale, nous lui en mettions un propre et nous attendions que les parents nous rendent ce body ... ce qui n'arrivait pas toujours et nous mettait en rogne. À présent, quand nous mettons un vêtement propre à un enfant, nous n'attendons plus des parents qu'ils nous le rendent. Cela fait baisser bien des tensions ! Même si nous y travaillons tous les jours.

S'OUVRIR À TOUTES ET TOUS POUR DAVANTAGE D'INCLUSION

Témoignage d'Isabelle Van Dooren, membre de l'équipe de la Maison Ouverte

La Maison Ouverte asbl est une halte accueil sociale située à Marchienne-au-Pont. Elle accueille les enfants de zéro à trois ans et soutient leur développement psychomoteur et affectif. Ses missions sont également le soutien à la parentalité, au lien parent-enfant et à l'insertion sociale et professionnelle. L'ensemble de son projet vise la prévention et la lutte contre les risques d'exclusions sociales.

Isabelle Van Dooren nous livre quelques exemples concrets de pratiques permettant d'accroître l'accessibilité et l'ouverture à tous.

À la Maison Ouverte, nous accueillons une grande diversité de familles. Dans certains cas, nous mettons en place des choses particulières pour que l'accueil des enfants soit possible et positif.

Je pense par exemple à l'accueil d'enfants dont un des parents a un handicap. Dans certains cas, le parent a un handicap avéré et est reconnu par l'Agence pour une vie de qualité (AViQ)^[36] mais le handicap ne se fait pas sentir. Dans ce cas, nous n'avons pas besoin de faire quelque chose de plus que pour un parent non handicapé. Mais parfois, le handicap se fait nettement sentir. Ainsi, par exemple, nous avons accueilli un enfant dont la maman était illettrée, pas seulement à cause d'une scolarité chaotique, mais parce qu'elle n'a pas les capacités, et ne les aura jamais, pour reconnaître des lettres et des chiffres. Cela pose des problèmes énormes dans la vie quotidienne et notamment pour prendre soin d'un bébé : comment lire l'étiquette de la boîte de lait maternisé pour connaître les bonnes doses pour le biberon ? Comment savoir l'heure quand on ne sait pas la lire, et donc savoir qu'il est l'heure de se mettre en route vers la Maison ouverte ? Comment prendre le bus pour se rendre vers la Maison ouverte quand on ne sait pas lire le numéro du bus ?

Pour cet enfant, fréquenter la Maison ouverte était une alternative au placement. Même si cette maman a beaucoup de difficultés du fait de son handicap, il semblait préférable de pouvoir maintenir le lien entre cette maman et son bébé pour le bien de celui-ci.

Pour que l'enfant puisse très concrètement venir à la Maison ouverte, nous avons dû mettre en œuvre différents stratagèmes, notamment en travaillant en partenariat avec d'autres services. Un Service d'Aide et d'Intervention Éducative (SAIE) a aidé la maman à apprendre à prendre le bus, en l'accompagnant lors de premiers trajets. La maman a appris à demander autour d'elle, et à vérifier auprès du chauffeur du bus, si c'est bien le bus qu'elle doit prendre. Sans savoir vraiment lire l'heure, elle a toutefois appris des repères sur l'horloge, lui permettant de savoir par exemple quand elle doit se mettre en route.

De notre côté, nous avons positivé tout ce que cette maman pouvait faire de bien, nous avons souligné ses progrès. Pour la question du dosage des biberons, nous avons travaillé avec le papa : c'est lui qui, suite à cela, préparait les doses en suivant les indications de l'ONE.

Nous avons également aidé la maman à améliorer son contact avec son bébé. Au début, elle n'était pas du tout à l'aise avec lui, elle le tenait dans les bras d'une manière figée. Elle ne savait pas qu'elle pouvait faire un câlin à son enfant. Le travail sur le lien entre cette mère et son bébé l'a aidée, mais nous a aussi aidées à accueillir cet enfant. Car c'est difficile pour un enfant de recevoir de quelqu'un d'autre ce qu'il n'a pas reçu de sa maman.

Il nous arrive également d'accueillir des enfants en situation de handicap. Dans certains cas, l'enfant nécessite des soins particuliers. Nous faisons alors appel au réseau. Ainsi, pour un enfant, un kinésithérapeute venait à la Maison ouverte pour lui donner les soins nécessaires. Cela permettait d'éviter des déplacements supplémentaires à la famille et cela améliorait le suivi. Parfois, nous aidons les parents à constituer un dossier pour que l'enfant soit reconnu par l'AViQ et ait alors accès à certaines ressources. En général, quand nous accueillons un enfant handicapé, il est accueilli dans le groupe des enfants de son âge, quand ceux-ci changent de groupe, l'enfant handicapé aussi, même s'il n'a pas les mêmes acquis entre autres psychomoteurs.

Nous trouvons qu'accueillir un enfant handicapé est positif non seulement pour celui-ci mais aussi pour les autres enfants et pour les parents. Cela permet une plus grande ouverture d'esprit et permet de se rendre compte que les différences sont gérables.

Mais pour nous, le travail avec d'autres partenaires est essentiel pour pouvoir accueillir au mieux ces enfants.

Mixité sociale

La Maison ouverte a été créée pour accueillir un public défavorisé : parents sans emploi ni formation (parfois même pas le certificat d'étude de base - CEB), avec de faibles revenus. Néanmoins, nous accueillons aussi, dans une plus faible proportion, des familles qui ne sont pas dans des situations de précarité : des familles où les deux parents ont un diplôme de l'enseignement supérieur et travaillent.

Il nous semble important d'accueillir ces deux «types» de population pour différentes raisons. Pour les enfants : les enfants en situation de précarité peuvent développer un handicap social. Les enfants qui ne sont pas dans cette situation influencent positivement les autres : ils se développent vite et bien et «tirent» les autres.

Pour les parents : à la Maison ouverte, chaque matin entre 8h30 et 9h30, les parents sont invités à rester autour d'un café. Cela se passe très bien et permet à chacun de s'exprimer. Cette rencontre permet l'entraide : les solutions et les compétences viennent dans tous les sens. La mixité est riche et permet à chacun de vivre sa place.

À la Maison ouverte, nous avons créé un outil, la Charte du respect et du non jugement. Elle est présentée à tous les nouveaux parents qui la signent et s'engagent à la respecter. La Charte est également affichée bien en vue, avec toutes les signatures. La Charte insiste sur le respect, la convivialité et l'accueil. Ainsi par exemple, il y est noté qu'on dit bonjour à tout le monde, qu'on n'utilise pas son gsm dans le lieu d'accueil pour être disponible aux personnes présentes, enfants comme adulte. Chaque matin, les parents sont invités à rester autour d'un café entre 8h30 et 9h30. C'est un moment d'échanges entre parents et avec les professionnelles. Quand il y a des attitudes ou des commentaires désobligeants, parfois racistes, la Charte peut être brandie pour rappeler que le respect est de mise. Mais de façon générale, nous constatons que le meilleur garde-fou contre des débordements irrespectueux, c'est notre présence à nous, les professionnelles : notre façon de réagir permet de contenir ce qui se dit et de cadrer, notamment en se référant à la Charte.

LA MIXITÉ ET L'HÉTÉROGÉNÉITÉ AU SERVICE DE L'INCLUSION

Témoignage de Françoise Malotaux, directrice de la structure Les Bouts d'Choux

Françoise Malotaux, directrice de la structure «Les Bouts d'Choux», à Namur, partage avec nous son expérience de 30 années d'accueil d'enfants au sein d'une structure alliant à la fois une crèche permanente (ouverte 24h/24) et un Service d'Accueil Spécialisé de la Petite Enfance (SASPE)^[37]. Elle évoque plus spécifiquement les conditions organisationnelles mais aussi les aptitudes et postures professionnelles qui, selon son analyse, permettent à une équipe de proposer un accueil de qualité à tous les enfants et en particulier à ceux d'entre eux qui vivent des situations familiales très lourdes.

Françoise Malotaux : La crèche permanente s'est ouverte en 1985, avec pour objectif prioritaire de répondre à la flexibilité des horaires de travail des parents. L'ONE avait par ailleurs d'emblée souhaité que nous accueillions 10 % d'enfants vivant une situation difficile, cette situation étant laissée à notre appréciation. Petit à petit, le projet de SASPE s'est construit de l'intérieur. Nous avons été contactés très rapidement par l'aide à la jeunesse avec une demande de pouvoir accueillir de très jeunes bébés vivant une situation familiale difficile. L'objectif a tout de suite été d'accueillir ces bébés «en mixité de projet», c'est-à-dire dans les locaux même de la crèche, afin de ne pas les stigmatiser. L'ONE nous a accompagnés dès le départ et durant ces trente années dans la construction des deux pôles crèche – SASPE. Ces pôles sont maintenant distincts administrativement, mais complètement fusionnés en réalité, puisque les enfants sont accueillis par les mêmes professionnelles au sein des mêmes groupes et des mêmes locaux. La seule distinction, c'est au niveau des chambres. Les enfants du SASPE ont leur propre dortoir, où les parents de la crèche n'entrent jamais.

37 Anciennement dénommé «pouponnière».

Aujourd'hui, la structure, ouverte 24h/24 365 jours par an, compte 22 places «crèche» pour des enfants de zéro à trois ans, et 12 places «SASPE» pour des enfants de zéro à six ans^[38]. Nous accueillons donc un public mixte, qui comporte à la fois des enfants dont les parents ont des horaires de travail décalés ou de nuit, et des enfants qui sont placés par le Service de l'Aide à la Jeunesse ou le Service de la Protection de la Jeunesse (SAJ/SPJ). Dans le quota «crèche», nous acceptons, en fonction des possibilités, certaines demandes temporaires d'accueil 24h/24, par exemple durant l'hospitalisation d'une maman vivant seule avec son enfant. Sur les 80 enfants inscrits, je dirais que nous avons une quinzaine d'enfants issus de familles en grande difficulté, dont 12 font partie du SASPE. Donc une grande majorité d'enfants qui grandissent dans des familles «qui vont bien». Dans la structure «crèche», nous avons un public très hétérogène, allant par exemple des enfants du médecin-chef d'un grand hôpital à ceux de la personne qui y assure l'entretien, avec un contrat de travail précaire. Tous ces enfants et ceux du SASPE se côtoient au sein de la structure, et cela ne pose pas de souci pour les familles. Toutes les familles connaissent le projet des Bouts d'choux. Je pense que si cette cohabitation se passe bien, c'est en partie parce que nos parents «crèche» exercent majoritairement des professions dans le domaine social, où ils sont confrontés eux aussi à des familles et des personnes qui vivent de grandes difficultés. Ils savent donc bien que oui, des toxicomanes, des alcooliques, cela existe ! Ils ne le découvrent pas en arrivant ici.

RIEPP : Pour l'ensemble des parents, cette mixité de projet, cette structure «2 en 1» et l'hétérogénéité du public accueilli qui en résulte, ne posent pas de souci majeur. Mais pour les professionnel-le-s qui sont confronté-e-s chaque jour très concrètement à cette hétérogénéité, et surtout qui doivent accueillir des enfants et des familles aux situations très compliquées et souvent très lourdes, comment cela se passe-t-il ? Y a-t-il des conditions indispensables ? Des aptitudes professionnelles particulières ?

Françoise Malotau : Je pense qu'il y a des éléments qui aident. Par exemple, le fait de pouvoir disposer de lieux et de moments de pause et de dépose, c'est essentiel. Avoir une pièce qui n'est réservée que pour les professionnel-le-s, qui n'est jamais réquisitionnée pour d'autres usages, c'est fondamental. Un lieu où on peut parler des familles, des difficultés qu'on rencontre. Où on peut souffler, se confier, se livrer sans retenue, dire que c'est dur, sans crainte d'être jugé-e. Moi je veux pouvoir entendre une puéricultrice me dire qu'elle en a ras le bol, que cette maman elle ne peut plus «l'encadrer». Ce n'est pas de l'irrespect. Je pense qu'on peut tout dire, tout entendre, du moment que cela s'exprime dans un lieu qui est prévu pour. Parce que ce sont parfois des familles très envahissantes, qui ne respectent pas toujours les règles ... une maman toxicomane qui arrive complètement perturbée, cela demande beaucoup d'énergie pour la cadrer ... C'est important pour les puéricultrices de savoir qu'elles sont soutenues par un staff «fort», qui n'a pas peur lui-même d'affronter ces situations, qui ne va pas claquer la porte à la première difficulté. Tous les mois, nous avons des réunions d'équipe, où ces difficultés peuvent aussi s'exprimer. Pouvoir aller en formation, c'est important aussi, cela permet de sortir des murs, de souffler. L'avantage aussi que nous avons dans le cadre de la Société Namuroise d'Équipements Familiaux^[39], c'est de pouvoir changer de

38 Théoriquement, les SASPE accueillent des enfants jusqu'à douze ans, mais les locaux des Bouts d'choux ne le permettent pas, actuellement.

39 asbl paracomunale qui gère pour le compte de la Ville de Namur le secteur de la petite enfance.

structure, au cas où cela deviendrait trop lourd. Donc il y a toujours une porte de sortie. Et puis, enfin, je veux insister sur l'importance d'avoir un réseau sur lequel on peut s'appuyer, des ressources auxquelles on peut faire appel. Les puéricultrices ne doivent pas tout porter sur leurs épaules, il faut pouvoir les aider, les entourer, autant que possible. Ne pas leur demander d'assumer plus que ce qu'elles ne peuvent. Par exemple, à un moment donné, on a dû gaver un enfant du SASPE car il avait de gros soucis alimentaires. Et bien, on a fait appel à une infirmière à domicile. On avait cette possibilité. Il ne faut pas hésiter à se faire aider.

RIEPP : Des conditions organisationnelles et structurelles, donc, qui soutiennent le travail des équipes. Mais au niveau des pratiques mêmes, peut-on mettre en avant certaines aptitudes ou postures professionnelles particulières qui permettent cet accueil de situations complexes ?

Françoise Malotau : en premier lieu, et je pense que cela n'est pas forcément inné mais que cela s'apprend au fil du temps, il faut pouvoir se mettre d'emblée dans une attitude positive face à toute nouvelle situation. Se dire que «ça va aller». Voir ce qui est possible avant de voir tous les freins. Souvent, l'annonce de l'arrivée d'un enfant en situation difficile peut donner lieu à des craintes démesurées, qui pour moi sont davantage de l'ordre du fantasme. On voit tout de suite la catastrophe arriver ! J'ai l'impression qu'ici, les puéricultrices sont beaucoup moins dans le fantasme. D'abord parce qu'on est tout le temps dans l'action, et donc il n'y a pas de temps pour les fantasmes parce qu'elles savent qu'on a déjà accueilli beaucoup de situations très compliquées – c'est notre quotidien – et qu'on s'en est toujours sorties. Et que cette fois-ci encore, on va s'adapter, s'ajuster. Et souvent, cela se révèle beaucoup moins compliqué que ce qu'on pensait. Je ne veux pas occulter les difficultés, bien sûr elles sont bien présentes. Mais si on ne veut voir que les difficultés, eh bien on ne fait plus rien, on n'accueille plus personne. On ne sait jamais à l'avance avec certitude quel accueil va être difficile, quel autre ne va pas l'être. Accueillir un enfant handicapé par exemple, toutes les crèches doivent s'y préparer. Ça peut être un enfant qui au départ va bien, mais qui a un handicap pas encore décelé. Ou bien un enfant déjà accueilli et qui fait une encéphalite à quinze mois, et se retrouve avec des séquelles. Vous n'allez quand même pas dire aux parents «Ah non, dans ces conditions, on ne l'accueille plus chez nous !» Et cela ne concerne pas que le handicap. On a déjà eu ici des enfants de la crèche qui ont dû «passer» dans le SASPE. Une famille «classique», les deux parents qui travaillent, mais une fragilité déjà au départ. Et puis, d'un coup, la situation qui se dégrade. L'enfant a dû rester ici 24h/24 parce qu'il y avait des violences à la maison ... Ces situations, elles sont susceptibles d'arriver dans n'importe quelle crèche. Donc il faut toujours avoir cela en tête, se dire que cela peut arriver. Et se placer dans une optique positive : on peut y arriver. En tout cas on est prêt à essayer et à tout mettre en œuvre pour que cela fonctionne.

RIEPP : Rebondir sur chaque nouvelle situation, en quelque sorte.

Françoise Malotau : Oui. Et relativiser, aussi : qu'est-ce qui est vraiment grave, qu'est-ce qui ne l'est pas ? Un parent qui arrive systématiquement en retard pour reprendre son enfant, je comprends que cela puisse agacer et mettre à mal l'organisation d'un milieu d'accueil. Mais est-ce vraiment très grave ? Quand on est confronté à des choses vraiment lourdes, on est bien obligé de relativiser le reste. Mais attention, cela ne veut pas dire que tout est permis ! On met beaucoup de balises, de limites. Si un parent du SASPE se présente ivre ou sous l'effet de la drogue, et qu'il fait du grabuge

parce que je ne veux pas lui laisser voir son enfant, je n'hésiterai pas à le mettre dehors, voire à appeler la police pour le faire. Les visites des parents du SASPE sont bien cadrées, les rendez-vous sont fixés dans un agenda, cela se passe dans une pièce privée. Les parents ne vont pas s'asseoir au milieu du groupe d'enfants et prendre ceux-ci dans les bras. Il y a une pièce où ils peuvent donner un bain, un repas, certains sortent ... Certains enfants retournent dans leur famille une après-midi, ... Bien sûr, les règles évoluent quand cela se passe bien ; chaque enfant a un programme individuel, qui est décidé par nous avec le SAJ, en avançant progressivement. Mais il faut des balises. Cela aide.

RIEPP : Mettre des balises, des limites, ce n'est pas toujours facile ...

Françoise Malotau : Non, mais c'est plus simple quand on peut se retrancher derrière une décision qu'on n'a pas prise soi-même. Quand les parents arrivent dans le SASPE, je leur dis : «Nous ici, on ne vous connaît pas. Le placement vous a été imposé, et pas par nous. La balle est dans votre camp. Si vous dysfonctionnez, nous n'avons pas d'autre choix que de prévenir le SAJ. Nous avons le même objectif que vous, qui est que vous puissiez récupérer votre enfant. Mais c'est à vous de faire la preuve que c'est possible». On travaille dans un climat de confiance, a priori. Ce n'est pas toujours facile, pour autant. Quand vous devez appeler la police pour mettre un parent dehors, évidemment ce n'est jamais de gaîté de cœur. Mais on a des moyens clairement définis auxquels on peut faire appel, et ça, c'est précieux, cela facilite les choses parce que c'est comme ça, c'est ce qui est prévu, il n'y a pas à avoir d'états d'âme. C'est parfois plus compliqué dans un autre milieu d'accueil, quand la responsable est face à une situation qui l'inquiète, quand elle pense qu'un enfant est peut-être en danger. Elle est seule face à une décision qu'elle doit prendre elle-même, et qui n'est pas anodine : «qu'est-ce que je fais ? J'interpelle, ou pas ?»

RIEPP : Face à ces situations qui interpellent, le risque est grand de glisser vers le jugement ...

Françoise Malotau : En effet. C'est quelque chose qui reste compliqué, même pour les plus anciennes. Je vais prendre le cas des visites. Lorsqu'un parent ne vient pas au rendez-vous, certaines puéricultrices me disent : «Tu te rends compte, il n'est même pas venu voir son enfant !» Moi je leur réponds «Ce sont des parents qui sont en difficulté. Si ce n'était pas le cas, leur enfant ne serait pas ici». Ces dysfonctionnements, on doit pouvoir les accepter. Dans une certaine mesure, bien sûr !

RIEPP : Vous accueillez au sein des mêmes groupes des enfants qui vivent des situations lourdes, mais aussi des enfants «tout venant». Cette hétérogénéité, comment la vivez-vous ? Avez-vous l'impression que c'est une difficulté supplémentaire à gérer ?

Françoise Malotau : Non, au contraire. Avec le recul, je me dis que la mixité a toujours été un plus, tant pour les enfants du SASPE que pour ceux de la crèche. Et aussi pour les professionnel·le·s. L'hétérogénéité, cela nous aide à tenir le coup, à recharger les batteries. Il y a des familles où la situation est «simple». Cela nous permet de souffler, de prendre de l'air. Pour moi, les crèches ghettos sont un gros problème car elles confrontent les professionnel·le·s en permanence à des enfants qui vivent des choses lourdes. Les familles qui vous disent merci quand elles partent, qui ont des petites attentions, cela nous aide à bien accueillir et à travailler aussi avec les familles qui ne peuvent pas nous dire merci. Elles ne vont pas nous dire merci de leur avoir «pris» leur bébé !

Même si nous n'avons pas pris nous-mêmes cette décision. Et puis, quand on accueille un enfant qui vit une situation lourde, il faut souvent être créatif pour mettre en place un accueil de qualité pour celui-ci. On a eu un soir l'arrivée d'un bébé, avec une grande sœur de sept ans qui ne voulait pas être séparée de son petit frère, dont elle s'occupait beaucoup. D'autres mesures allaient être prises pour elle le lendemain, mais en urgence elle a passé la nuit ici. Et elle a joué aux cartes avec la puéricultrice qui était de garde. Ça peut être aussi réfléchir à comment donner le plus de confort possible à un enfant sevré à la méthadone. Mais c'est aussi être créatif face à des situations plus anodines, par exemple trouver une solution pour qu'un enfant qui est tout le temps porté dans les bras à la maison ne soit pas trop déboussolé quand il est à la crèche. L'attitude créative que l'on développe face aux enfants qui vivent une situation complexe, elle rejaille sur tous les autres enfants aussi.

RIEPP : N'y a-t-il pas un risque de sur-investissement de la part des professionnelles, face à des enfants vivant des situations complexes ?

Françoise Malotau : C'est aussi un apprentissage qu'il faut faire : garder la tête sur les épaules, rester humble, accepter ses propres limites. Vouloir tout régler soi-même pour les familles, c'est aller à la catastrophe. Avant, quand je n'avais pas de place pour un enfant, je me tracassais énormément, je me demandais ce qu'il allait arriver pour lui ... c'était très difficile. Maintenant, j'arrive à l'accepter. Si je n'ai pas de place pour un enfant, cela continue de m'attrister, mais je ne peux rien y faire. Parfois c'est difficile aussi de voir un enfant retourner dans sa famille alors qu'on se rend bien compte que cela ne va pas aller, et que cela peut être dangereux pour lui. Sur ce point, le SAJ/SPJ ne nous suit pas toujours forcément ... donc la seule chose que nous pouvons faire, c'est nous dire que ce que l'enfant a reçu ici, cela l'a aidé à se construire. Et que cela, il le gardera quoi qu'il arrive. Et c'est la même chose pour les familles. On fait un petit bout de chemin ensemble. Mais nous n'avons pas de prise sur ce qu'il adviendra par la suite ...

Défi PÉDAGOGIE

Mettre en œuvre des pratiques pédagogiques d'accueil et d'éducation à la diversité

Joëlle Mottint,

Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel-le-s

Chaque enfant a le droit de grandir en étant fier·e de lui ou d'elle-même, fier·e de sa couleur de peau, de sa famille, de sa langue maternelle, etc. Dès lors, il est important que les lieux d'Éducation et d'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE) qu'il ou elle fréquente lui renvoient des images positives de lui ou d'elle-même, de façon explicite mais aussi de façon implicite. Or, souvent, sans qu'on le veuille, des dévalorisations se glissent de façon insidieuse dans le quotidien : les livres, les jeux, les éléments de décoration véhiculent encore des stéréotypes, liés au genre, à l'organisation de la famille et aux rôles parentaux, à l'apparence physique. *«Quel message est transmis à un groupe lorsque les enfants en surpoids sont systématiquement associés à la stupidité et à la gloutonnerie ? Que peut ressentir un enfant issu d'une famille monoparentale lorsque le seul modèle représenté dans la classe est la famille traditionnelle, comprenant un père et une mère ? Quels sont les messages délivrés aux enfants en ce qui concerne les personnes handicapées ? D'où l'importance de constituer un milieu dans lequel la diversité est toujours et systématiquement représentée. (...) il est essentiel de s'assurer que ces représentations soient proches de la réalité et éluent les stéréotypes insultants»* (Vandenbroeck, M., 2005, p. 201^[40]).

Si l'on n'y prend pas garde, les familles et leurs pratiques éducatives particulières, plus ou moins différentes de celles du lieu d'ÉAJE, peuvent aussi se retrouver disqualifiées par des professionnel·le·s vécu·e·s comme des expert·e·s «qui savent comment s'occuper des enfants». Comment l'enfant pourra-t-il ou elle être fier·e de lui ou d'elle-même s'il ou elle perçoit que sa famille est dévalorisée ? Il est donc essentiel de tisser des liens avec les familles pour pouvoir se parler, comprendre le point de vue de l'autre, dépasser les jugements. Les familles vivent parfois des réalités inimaginables pour les professionnel·le·s qui, du coup, peuvent être amené·e·s à penser que celles-ci n'ont pas de respect pour leur travail ou ne prennent pas en compte les besoins de leurs enfants. Certaines pratiques familiales semblent de prime abord incompréhensibles pour les professionnel·le·s. Connaître le sens qu'y mettent les familles permet de dépasser un premier jugement négatif. Sans forcément

accepter toutes les pratiques comme telles, ce décentrage permet de négocier avec chaque famille des solutions qui sont acceptables de part et d'autre.

1. Mettre en œuvre la pédagogie de la diversité

Valoriser la diversité contribue à aider chaque enfant à développer une identité harmonieuse et à être fier-e de lui ou d'elle-même. La pédagogie de la diversité s'appuie sur ce constat.

La pédagogie de la diversité s'est construite au sein du réseau de l'Association des Collectifs Enfants-Parents-Professionnels (ACEPP), active en France depuis les années '80 dans le champ de l'accueil et de l'éducation de l'enfant. L'ACEPP rassemble notamment les crèches parentales, mais également *«des initiatives parentales associatives très diversifiées issues de la volonté d'habitants et de citoyens regroupés dans un réseau fédératif qui mettent en œuvre une coopération entre parents et professionnel(le)s.»*^[41]

Le principe fondateur du travail de l'ACEPP repose sur la co-éducation, celle-ci supposant *«la prise en compte de la diversité des pratiques et cultures familiales pour permettre à chaque parent de se sentir reconnu et acteur, favoriser un croisement de regards et de compétences entre parents et professionnels dans un projet commun.»*^[42]

La pédagogie de la diversité est une approche individualisée prenant en compte l'identité de chaque enfant pour construire un projet unique adapté à ses besoins et à ceux de sa famille. Ceci implique, a minima :

- *«de connaître, reconnaître et prendre en compte les différents aspects de l'identité de l'enfant,*
- *de connaître le contexte de vie de l'enfant et ses particularités,*
- *d'assurer une continuité et une cohérence éducative entre le contexte familial et celui du lieu d'accueil.»*^[43]

On comprend aisément pourquoi le partenariat avec les parents est incontournable. Dans cette optique, la diversité n'est pas vue seulement comme une réalité dont il faut tenir compte, mais comme une richesse qui va permettre d'enrichir les pratiques, comme un principe de base de fonctionnement du lieu d'accueil. Cette diversité va impliquer *«un questionnement permanent par rapport aux normes et aux règles de la structure "pour permettre" l'intégration de tous»* (Murcier E. & Zemmit S., non daté).

41 <http://www.acepp.asso.fr>

42 Ibidem

43 Ibidem

C'est en cela, entre autres, que la diversité est une richesse : elle oblige les professionnel-le-s à devenir des praticien-ne-s réflexif-ve-s, c'est-à-dire capables d'optimiser sans relâche leurs pratiques pour les ajuster au mieux aux différentes situations d'accueil qu'ils-elles rencontrent. En effet, pour permettre à chaque enfant d'être bien intégré-e dans le groupe, mais aussi à chaque famille de se sentir vraiment accueillie au sens fort du terme, il est nécessaire de s'interroger sur le fonctionnement du lieu d'accueil pour s'assurer qu'il permet bien cela. Ce questionnement permanent sur les normes, sur les règles en vigueur mais aussi sur le sens des pratiques va produire des bénéfices pour tous les enfants, quels qu'ils ou elles soient.

Il faut également souligner que la pédagogie de la diversité produit des retombées éducatives très importantes pour tou-te-s les enfants, pour peu que les professionnel-le-s parviennent à se saisir de l'opportunité ; l'immersion dans la diversité donne de multiples occasions de travailler de manière informelle avec les enfants toutes les questions liées aux différences mais aussi aux ressemblances entre chacun-e, ce qui est un premier pas vers la construction d'un vivre ensemble plus serein.

Les témoignages qui suivent mettent en valeur la vitalité et la créativité des équipes de différents lieux d'ÉAJE pour développer des pratiques valorisant la diversité. Certains témoignages développent le travail de tissage de relations de confiance entre les parents et les professionnel-le-s, d'autres présentent des outils concrets pour dépasser la barrière de la langue et de l'écrit, ou encore des actions concrètes pour rendre visible la diversité des enfants et des familles.

2. Tisser une confiance réciproque avec les familles

Tisser des liens avec les familles peut sembler une évidence. Pourtant ce n'est pas si facile, les professionnel-le-s doivent parfois faire preuve de créativité pour trouver les occasions permettant des rencontres enrichissantes pour chacun-e, parent ou professionnel-le, permettant de mieux se connaître, mieux se comprendre et mieux communiquer. Les professionnel-le-s doivent également prendre conscience de leurs propres attentes vis-à-vis des parents et s'enquérir de celles des familles à leur égard. Et parfois, il est important de pouvoir parler de sujets sensibles. Ces questions sont au cœur des trois témoignages suivants.

LE POUVOIR DES GOÛTERS POUR SE RENCONTRER

Témoignage de l'équipe de la crèche Les P'tits Loups

La crèche les P'tits Loups, située à Berchem-Sainte-Agathe, en Région bruxelloise, est un des milieux d'accueil accompagnés dans le cadre du projet pilote *Accueil pour tous*^[44]. L'équipe a particulièrement travaillé la question de l'ouverture aux familles. Comme le montre bien son témoignage, ce ne fut pas toujours facile. Les puéricultrices ont dû surmonter leurs propres craintes et résistances. L'expérience a montré à quel point cela a eu des répercussions positives vis-à-vis des enfants, des parents et des professionnel-le-s.

Notre projet pédagogique a comme fil conducteur la relation de confiance avec les parents. Nous sommes une nouvelle crèche, ouverte il y a quatre ans et nous voulions commencer par le début. En effet, nous pensons que pour que l'enfant soit en confiance, il faut avant tout que le parent soit en confiance.

Une des manières que nous avons utilisée pour cela est d'organiser des rencontres avec les parents autour de goûters ou de drinks plutôt qu'autour de «réunions des parents». Notre première réunion des parents n'avait amené que deux parents. Notre premier drink a amené la moitié des parents. Lors de ce drink, nous avions prévu nous-mêmes de quoi boire et manger. C'était une première, nous nous étions mises sur notre 31 et étions un peu stressées. Ce n'était pas facile d'aller à leur rencontre. Nous étions intimidées et eux certainement aussi.

Ensuite, en réfléchissant avec le RIEPP et le projet *Accueil pour tous*, nous avons décidé de faire plus ample connaissance avec les parents lors de ces moments informels. L'idée de leur demander un petit quelque chose à manger de leur culture familiale a été proposée. Nous aussi nous amenions quelque chose de nous, pas forcément de la cuisine mais nous parlions plus de nous, les parents nous questionnaient sur nos familles. Nous parlions aussi davantage des activités faites avec les

44 Voir la première partie de cet ouvrage «Accueillir toutes et tous : mieux, plus. De la recherche-action au livre», p. 10.

enfants. Petit à petit, les drinks sont devenus des goûters parce que les parents restaient tellement tard le soir lors de ces drinks que nous avons décidé d'avancer les rencontres entre 16h et 17h jusqu'à 19h.

Le meilleur goûter que nous gardons en tête est celui où nous avons eu l'idée de chanter les chansons que nous chantons avec les enfants quotidiennement à l'accueil du matin. Nous avons photocopié les paroles des chansons pour que les parents puissent chanter avec nous et leurs enfants. Nous étions enthousiastes de partager ce moment avec eux mais en même temps très stressées du regard qu'ils porteraient sur nous. Et ce qui nous angoissait aussi était le fait de faire participer les enfants en présence de leurs parents sans connaître les réactions de l'un et de l'autre et sans savoir s'ils participeraient activement ou pas. Cette rencontre a été un réel succès, tout le monde a participé. Nous constatons que ce genre de rencontre met tout le monde plus à l'aise et qu'il est encore plus facile de parler de la pluie et du beau temps avec les parents. Question organisation, comme les parents pouvaient arriver entre 16h et 18h15 (heure de fermeture de la crèche) - puisque nous ne voulions pas obliger les parents à prendre congé pour venir -, nous avons distribué un rôle à chacune. Les deux puéricultrices qui faisaient l'ouverture de la crèche accueillaient les premiers parents avec les responsables. Elles les invitaient à s'installer, à boire un premier verre, à expliquer ce qu'ils avaient cuisiné ... Les deux puéricultrices qui fermaient la crèche s'occupaient des enfants dont les parents arrivaient plus tard. Nous avons peur que les derniers enfants soient perturbés car ils voyaient leurs copains avec leurs parents tandis qu'ils attendaient les leurs.

Avec le recul, nous pouvons constater que les jours qui ont suivi ces rencontres et surtout celle où nous avons chanté tous ensemble, les parents se sont montrés «plus ouverts» et encore plus en confiance. Ils osaient nous poser plus de questions concernant leurs enfants, les activités, les chansons ...

Les parents se sentent tellement à l'aise lors de ces rencontres que les dernières fois que nous les avons organisées, ils commençaient à partir seulement au moment où nous commençons à ranger la salle.

Nous avons la sensation que tout cela a permis de créer un lien plus important avec les parents. Ils ont leur place à la crèche autant que les enfants. Maintenant, quand nous rencontrons un problème avec un enfant, nous ne nous limitons plus à en discuter entre nous. D'ailleurs, nous avons aussi pu constater que depuis lors, il nous est également plus facile de parler avec un parent des choses plus difficiles. Notre réflexion n'est plus centrée sur l'enfant tout seul mais sur l'enfant avec son parent, sa famille. Le parent est devenu un véritable partenaire de nos réflexions.

Parler de la pluie et du beau temps, faire des rencontres informelles via des drinks et des goûters, cela nous a permis de développer nos «compétences d'accueil». Tout le monde n'est pas à l'aise avec cela, ce n'est pas inné d'avoir cette capacité à entrer en contact avec l'autre, à bien accueillir l'autre. Cela s'apprend. Et c'est à travers ces petites choses que nous avons mises en place que nous créons du lien avec les parents.

Pour preuve, lors de notre dernier goûter, 80 % des parents étaient présents. En plus, nous avons aussi constaté que les anciens enfants reviennent plus souvent qu'avant avec leurs parents nous donner des nouvelles ^[45].

PRENDRE CONSCIENCE DES ATTENTES RÉCIPROQUES

Témoignage de Samira Ajouaou de la halte-accueil La Bobine

Depuis 1992, l'association La Bobine est implantée à Droixhe et étend son action à Bressoux-bas (quartiers de Liège). Elle a pour but de favoriser l'intégration harmonieuse des familles d'origine étrangère sur les plans social, affectif, professionnel et scolaire. Pour ce faire, La Bobine propose un espace interculturel, d'échanges, d'information, de formation, d'action. La Bobine décline son attachement à la réalisation d'une société démocratique, solidaire, participative, égalitaire et ouverte à toutes et tous. Trois ancrages idéologiques habitent l'action de La Bobine : la laïcité, l'émancipation, et la justice sociale. Elle a mis en place un dispositif original qui s'articule autour de quatre secteurs d'actions complémentaires, aux missions spécifiques et développant des actions transversales : Alphabétisation – Français langue étrangère (FLE) ; Halte-Accueil et service d'accueil d'urgence ; Service d'Insertion Sociale ; secteur Familles et Quartier.

Samira Ajouaou, coordinatrice de la halte-accueil de La Bobine, nous relate un des projets de la halte-accueil : la création du DVD «Bienvenue à La Bobine» qui a permis d'accroître le travail d'ouverture aux familles.

Le public de La Bobine est majoritairement composé de femmes étrangères ou d'origine étrangère de la première génération, non francophones, peu ou pas scolarisées et avec de faibles revenus. Elles sont venues en Belgique suite à un mariage, un regroupement familial ou en tant que demandeuses d'asile. Dans leurs pays d'origine, c'est la solidarité familiale et interpersonnelle qui permet de rencontrer les besoins sociaux, alors que dans notre société belge, des structures collectives (sécurité sociale, crèche, home, ...) sont mises en place. Ces familles méconnaissent souvent le fonctionnement d'une structure d'accueil telle que la halte-accueil de La Bobine.

Étant déracinées, coupées de leur famille et assez isolées socialement, ces femmes ne peuvent que très rarement confier l'enfant à une tierce personne. Il n'y a donc quasi pas eu d'expérience de séparation entre la mère et l'enfant lors de l'arrivée de la famille à La Bobine. Afin de soutenir ces premiers moments de séparation, la halte-accueil a dû développer un projet pédagogique tenant compte de ces spécificités, notamment, en prêtant une attention toute particulière aux premiers moments de rencontres entre la famille et La Bobine. C'est ainsi que le projet de création de DVD dotés d'animation est né.

45 Pour en savoir plus : <http://1082berchem.brussels/fr/vous-citoyen/grandir/enfance-jeunesse/votre-enfant-de-0-a-3-ans/les-ptits-loups/>

Il présente de nombreux avantages :

1. Des images et animations qui valent souvent bien plus qu'une longue explication ;
2. Il peut être doublé en différentes langues afin de rendre compréhensible le message ;
3. Il peut être emporté à domicile, où le reste de la famille (père, fratrie, grands-parents) pourra le visionner et prendre connaissance de ce lieu où l'enfant va passer du temps ;
4. En début d'année, nous organisons un premier rendez-vous en présence d'interprètes. Mais il n'est pas possible d'organiser ce rendez-vous dans les mêmes conditions lorsque l'enfant arrive en cours d'année. Ce DVD peut alors pallier le manque.

Lors de la rentrée de septembre 2006, l'équipe des accueillantes prend conscience que, malgré les explications, la maman venait à la première séance de familiarisation sans comprendre ce à quoi elle prenait part. En fait, lors de ces premiers moments, nous venions avec nos explications, la maman avec ses questions, mais les unes n'étaient pas forcément en adéquation avec les autres. Nous procédions à la familiarisation sans nous rendre compte que, pour la maman, c'était totalement l'inconnu, nous agissions en professionnelles «qui savent ce qu'elles font» sans réaliser que pour la maman cela n'avait pas encore de sens.

Nous avons alors décidé d'organiser un premier rendez-vous avec les nouvelles familles, en présence d'interprètes qui traduisaient nos explications relatives, notamment, au principe de la personne référente et à la familiarisation. Les familles étaient attentives, mais il y avait fort peu d'échanges, de questions, de réactions. Nous avons vite constaté que des explications, même traduites, ont très peu d'impact pour les parents, car elles ne font appel à aucune réalité concrète pour eux. La plupart de ces femmes n'ont effectivement aucune représentation de l'accueil des jeunes enfants en collectivité. Par exemple, nous avons été très étonnées d'entendre des parents nous demander si on donnerait à manger à leur enfant ! Cela nous a fait prendre conscience du fossé qui existait entre nos représentations de l'accueil et les leurs.

Aller à la rencontre des familles, ce n'est pas une technique mais plutôt une philosophie qui permet de laisser une place au parent, mais sans que ce soit les professionnelles qui prédéfinissent cette place.

Nous avons donc conclu qu'il fallait, avant toute chose, créer un outil leur permettant de prendre connaissance de la réalité d'une structure d'accueil.

Nous avons d'abord eu l'idée de réaliser un film illustrant le déroulement d'une journée à La Bobine, pensant que passer par l'image faciliterait la compréhension de nos explications et améliorerait ainsi la communication avec les familles qui ne parlent pas le français. Deux animatrices ont donc réalisé ce film elles-mêmes.

Cette première expérience a rapidement montré ses limites tant sur le plan technique que sur le plan du contenu. Sa visualisation nous a permis de mettre en évidence la rigidité des messages que nous faisons passer. En effet, le déroulement de la journée y était montré uniquement du point de vue de la professionnelle, en insistant sur nos règles, nos pratiques professionnelles.

Lorsque nous avons regardé ce film avec les yeux d'une maman qui ne connaît pas la réalité d'une structure d'accueil, qui est en situation d'inconfort voire de stress due au fait de ne pas maîtriser la langue, et qui doit se préparer à se séparer de son enfant pour le confier à des inconnues, nous avons vite compris que ce film ajoutait une pression supplémentaire car elle devait en plus se conformer à nos attentes ! Alors qu'au départ, nous voulions rassurer ces familles, loin de les mettre à l'aise, ce film risquait plutôt d'augmenter les craintes et le stress. Nous avons dès lors compris que l'enjeu du premier rendez-vous et de la familiarisation était d'être, beaucoup plus simplement, dans la rencontre avec la famille et dans le respect de la spécificité de chacun.

Nous avons dû faire sauter nos propres verrous, quitter cette position rassurante de «la professionnelle qui sait et qui gère» pour entrer dans la position de la professionnelle qui ne sait pas tout, et qui a à apprendre de la famille.

Nous avons remis sur la table la conception même de cet outil et nous avons alors lancé le projet de créer, en partenariat avec l'association 'Cameras etc.' et les parents, un film d'animation doublé en 5 langues : arabe, turc, kurde, russe, anglais. Pour mener à bien ce projet, nous avons dû trouver les moyens financiers et décrocher un subside du Fonds d'Impulsion à la Politique des Immigrés (FIPI) ^[46].

Pour élaborer le contenu du DVD nous avons effectué la démarche inverse utilisée lors de notre première tentative de réalisation de vidéo. Au lieu de partir de ce que nous pensions important de dire aux parents, nous avons rencontré et écouté les parents en leur demandant de nous faire part de leurs réalités. Nous avons réalisé des entretiens auprès de trois groupes de familles : les familles qui avaient fréquenté la halte-accueil avant notre projet, celles qui la fréquentaient pendant et celles dont l'enfant allait être prochainement accueilli. C'est sur base de ces témoignages que nous avons élaboré le contenu du DVD. Ainsi, nous avons dû faire sauter quelques verrous tant au sujet de la forme que du fond. Il a fallu éviter les tentations de projections sur les peurs et les sentiments des parents, prendre du recul par rapport à nos propres vécus de l'aventure qu'est la familiarisation, et relativiser l'importance de nos propres règles de travail. Pas à pas, nous avons quitté une posture de professionnelle affirmée pour aller à la rencontre des familles.

Le travail avec l'équipe de 'Caméras etc.' a permis de questionner le sens que nous attribuions en tant que «professionnelles» dans le premier rendez-vous, dans la familiarisation ainsi que dans la mise en place des pratiques professionnelles pour faire vivre nos principes pédagogiques. Le regard des animateurs de 'Caméras etc.' a été précieux pour renouveler notre façon d'en parler : c'est avec eux que nous avons appris à parler de nos pratiques professionnelles sans utiliser les mots «référente», «familiarisation», «développement psychomoteur», ... Cet exercice nous a permis de nous décaler et d'utiliser un langage qui soit compréhensible pour des gens qui ne sont pas des professionnels de la petite enfance, et ce y compris les parents ! En les illustrant par l'image, ils nous ont également aidées à dédramatiser les pleurs et les peurs.

46 Le Fonds d'Impulsion à la Politique des Immigrés (F.I.P.I.) a été créé en 1991 par le Gouvernement fédéral. Son objectif est de soutenir des projets favorisant l'intégration sociale des personnes d'origine étrangère, la prévention des discriminations et le dialogue interculturel.

Les parents ont également été impliqués dans le doublage du film : les voix que nous entendons dans le DVD sont donc celles des parents de la Bobine. Nous avons eu l'aide du Centre Régional pour l'Intégration des Personnes Étrangères ou d'origine étrangère de Liège (CRIPEL)^[47] pour aider à la traduction. Le DVD est donc une construction des professionnels de La Bobine, des parents et des différents partenaires.

À l'usage, cet outil s'avère efficace pour soutenir la création du lien avec les familles, au-delà de la barrière de la langue, des freins culturels et des craintes personnelles. Il permet de faire comprendre le fonctionnement de notre halte-accueil aux parents, même à ceux qu'on ne voit pas mais qui regardent le DVD à la maison.

Il est également un outil très concret pour témoigner auprès d'autres professionnelles de notre projet pédagogique «atypique». Il dépasse même ses objectifs puisque des professeurs d'école de puériculture l'utilisent avec leurs élèves.

Et pour nous, aujourd'hui, on peut dire que la création de ce DVD a été une réelle occasion de nous questionner et de nous redéfinir en équipe. Depuis cette expérience, nous continuons de nous interroger, et finalement cette position n'est pas aussi inconfortable que ça, au contraire ! Car, nous le savons aujourd'hui, c'est ainsi que la rencontre avec les familles peut vraiment commencer, et ça, c'est bien plus riche qu'auparavant^[48].

DIRE DES CHOSES DIFFICILES : UN EXEMPLE

Témoignage d'une puéricultrice à la crèche Les P'tits Loups

Quand des liens de confiance sont tissés, il est souvent moins difficile d'aborder des questions délicates. Cet exemple relaté par une puéricultrice de la crèche Les P'tits Loups à Berchem Sainte-Agathe est éclairant à cet égard.

Depuis plusieurs mois, nous étions incommodées par l'odeur d'une petite fille au sein de notre crèche. Elle et sa maman sentaient très fort une odeur de friture froide. Même lorsque la maman nous amenait du linge propre pour sa fille, il y avait toujours cette désagréable odeur très présente. Un jour, j'ai pris mon courage à deux mains et j'ai demandé à la maman d'une façon détournée : «Madame, j'ai une petite question à vous poser. Votre cuisine se trouve-t-elle proche des armoires et de vos chambres à coucher ?» La maman était surprise de ma question et m'a répondu que non. J'ai alors continué en disant «Je vous pose cette question un peu bizarre parce que j'ai souvent senti que votre fille sentait «la cuisine». Alors je me demandais à quoi c'était dû.»

47 Pour en savoir plus : www.cripel.be

48 Pour en savoir plus : www.labobine.be

La maman m'a alors demandé si elle aussi sentait la cuisine ? J'étais très embarrassée mais je me suis dit qu'il fallait que je sois honnête et que j'aille jusqu'au bout. Je lui dis la vérité et j'ai confirmé qu'elle aussi sentait la cuisine. Elle m'a répondu «vous faites bien de me le dire, car au boulot aucun de mes collègues ne m'a jamais fait la remarque». En réfléchissant, elle m'a dit qu'elle pensait savoir d'où provenaient ces odeurs. Elle pend son linge à la cuisine qui est la pièce la plus chaude de sa maison et en plus elle n'a pas de hotte. Les semaines suivantes, les vêtements de la petite fille sentaient déjà moins mais gardaient toujours cette petite odeur.

J'ai eu peur que cette maman prenne mal ma remarque. Mais en fin de compte, elle m'a par la suite remerciée car en posant la question à ses collègues, ils ont fini par lui dire «oui c'est vrai mais on n'osait pas te le dire». Elle leur a répondu que tant qu'on ne le lui disait pas, elle ne pouvait pas y remédier.

3. Dépasser la barrière de la langue et de l'écrit pour créer du lien

Dans un contexte de diversité, il n'est pas rare que les enfants accueillis aient une (ou des) langue(s) maternelle(s) autre(s) que le français. Il arrive aussi que les parents ne parlent pas le français ou débutent l'apprentissage de celui-ci. Les équipes sont donc confrontées à deux défis : celui de dépasser la barrière de la langue avec les enfants et avec les parents, et celui de renforcer l'enfant dans son identité, ce qui signifie entre autres de valoriser sa langue maternelle, tout en favorisant l'apprentissage du français. Par ailleurs, faire le pas d'aller vers les parents permet souvent à ceux-ci de faire un pas vers les professionnel-le-s. Comme le dit Amin Maalouf (1998, p. 53), *«Pour aller résolument vers l'autre, il faut avoir les bras ouverts et la tête haute, et l'on ne peut avoir les bras ouverts que si on a la tête haute. Si, à chaque pas que l'on fait, on a le sentiment de trahir les siens, et de se renier, la démarche en direction de l'autre est viciée ; si celui dont j'étudie la langue ne respecte pas la mienne, parler sa langue cesse d'être un geste d'ouverture, il devient un acte d'allégeance et de soumission»*. Oser dire quelques mots dans la langue maternelle des parents peut aider ceux-ci à oser à leur tour s'exprimer en français, et tant pis si on fait des fautes ! Ce qui compte réellement, c'est le désir de communiquer.

Les trois témoignages qui suivent montrent l'inventivité et l'ouverture des professionnel-le-s pour sans cesse améliorer la communication avec les enfants et les familles.

UN DICTIONNAIRE, UNE MASCOTTE, DES PHOTOS ET BEAUCOUP DE MOTIVATION

Témoignage Micheline Caprasse, directrice de l'école maternelle de l'Éclusier Cogge

La communication avec les enfants et les parents qui ne parlent pas le français est un enjeu important, notamment à l'école. Micheline Caprasse est directrice de l'école maternelle de l'Éclusier Cogge située dans un quartier fragilisé de la Ville de Bruxelles. L'école bénéficie d'un encadrement différencié pour faire face à de nombreux défis. L'école accueille des enfants d'au moins 21 nationalités différentes, dont la majorité ne maîtrisent pas la langue française en commençant leur scolarité. Différents outils sont mis en place par l'équipe éducative pour favoriser la communication avec les enfants et les familles afin de dépasser la barrière de la langue et de l'écrit.

La grande majorité des enfants qui fréquentent la classe d'accueil ne parlent pas le français. Ils prononcent ou répètent quelques mots rudimentaires. On a par exemple beaucoup d'enfants turcs qui s'expriment en turc à la maison. Dans ces familles, souvent un des deux parents a grandi et a été scolarisé en Belgique et donc parle le français. Mais l'autre parent vient du pays et ne connaît

pas la langue française. On a aussi de nombreuses autres nationalités et donc des langues diverses, comme le bulgare ou le polonais.

Les échanges sont parfois complexes mais nous avons pris le parti de ne pas traduire nos avis écrits. En revanche, nous les expliquons, nous essayons de trouver des ressources entre les parents pour que chacun comprenne de quoi il s'agit.

Nous avons mis en place différents outils pour faciliter la communication et aider les enfants à apprendre le français.

Les institutrices ont créé un dictionnaire de classe avec les mots utilisés en classe : par exemple, le mouchoir, la table, la chaise, avec pour chaque mot un dessin et le mot écrit en français. Le dictionnaire est complété chaque semaine avec de nouveaux mots selon les projets réalisés.

Une des institutrices a eu l'idée de faire des copies des mots de la semaine et de les mettre dans le cahier de vie des enfants, que ceux-ci ramènent à la maison. Elle s'est rendu compte que les parents à leur tour apprenaient les mots, le vocabulaire. C'était une expérience positive et inattendue.

Nous avons constaté que les parents parlent peu (même dans leur langue maternelle) et jouent peu avec les enfants. Le cahier de vie a permis d'enrichir cette communication entre les parents et les enfants.

Nous utilisons aussi un autre outil qui a des effets très positifs. C'est Bouba, notre mascotte. Bouba, c'est un ours en peluche qui participe à la vie de la classe et intervient dans toutes les activités. Chaque week-end, Bouba part chez un enfant et passe le week-end avec lui. Lors de son retour le lundi, l'enfant et Bouba racontent ce qu'ils ont fait durant le week-end. Un album accompagne Bouba. L'enfant et les parents ont deux pages pour raconter le week-end, avec des mots, des dessins et des photos. On constate que quand Bouba est dans la famille, on en profite pour faire des activités différentes : Bouba va au cinéma, au parc, participe à une fête, etc. Un week-end avec Bouba sort de la routine. Les parents sont acteurs, la barrière de la langue s'efface et nous sommes tous gagnants. Les retours sont d'une richesse incroyable, les enfants racontent énormément.

D'autres pratiques sont mises en place pour soigner le lien entre les parents et l'école. Par exemple, les parents peuvent rester en classe durant le temps d'accueil le matin. Les institutrices mettent à profit ces moments pour expliquer aux parents ce que les enfants font et apprennent à l'école. Elles se servent de photos qu'elles ont prises durant les moments d'activité. Un réel échange se met en place, les enfants racontent aux parents ce qu'ils ont fait, avec l'aide de l'institutrice si nécessaire. Nous constatons que les parents sont plus investis et impliqués.

Chez les plus grands, le portfolio est un outil très important. Le portfolio vise à situer l'enfant où il est, dans un but d'auto-évaluation. On y note ce que l'enfant aime, ce qu'il fait facilement, ce qui reste difficile. Il y a une rubrique pour les parents. Le portfolio est utilisé lors des réunions individuelles avec les parents et sert de base à la discussion.

Certaines années, nous avons développé des projets plus spécifiques avec les parents : des entretiens en petits groupes pour discuter de différents thèmes, avec éventuellement la présence d'une personne ressource extérieure à l'école. Nous avons ainsi pu discuter avec les parents de thèmes comme le sommeil, le livre, ...

Autour du livre, il y a eu un grand projet : des mamans (dont certaines parlaient très peu le français) ont réalisé un livre ; elles ont construit une histoire, ont rédigé le texte, illustré les séquences. Puis elles sont allées dans les classes et ont raconté leur récit aux enfants. Durant ce projet, des mamans traduisaient pour celles qui ne comprenaient pas le français. Un partage non seulement riche en générosité mais en lien direct avec l'importance de l'expression orale et écrite qui, ici, n'a plus de barrière.

Un autre projet a été mené en partenariat avec les Petits Débrouillards^[49] : des ateliers scientifiques ont été menés avec les mamans, elles ont été à Scientastic^[50], ensuite, elles ont préparé et animé des ateliers scientifiques dans les classes. Une fois encore, la barrière s'efface et les liens s'accroissent.

Pour mener à bien ce type de projet, il faut du temps, de l'investissement de la part de tous les acteurs et il faut surtout des parents preneurs qui adhèrent et qui comprennent les enjeux. Certains parents sont moteurs et entraînent les autres, ce qui facilite les démarches. C'est un travail de longue haleine, mais les résultats sont incontestablement révélateurs !

Pour favoriser la communication avec les familles, il est essentiel d'oser ouvrir les portes de l'école aux parents, sans être envahis, ce qui est souvent une crainte des enseignants. Il faut apprendre à connaître les familles. Faire venir les familles n'est pas facile, il faut commencer par petites touches, par le bouche-à-oreille, laisser le temps au temps ...

«On dit que le temps change les choses, mais en fait le temps ne fait que passer et nous devons changer les choses nous-mêmes.» Andy Warhol^[51]

49 Association qui a pour but de faire découvrir aux enfants la science en s'amusant. <http://www.lespetitsdebrouillards.be/>

50 Musée bruxellois proposant des expositions à caractère scientifique.

51 Pour en savoir plus : <http://www.brunette.brucity.be/mat/eclusier/index1.htm>

BIENVENUE, WELKOM, MARHABA, WILKOMMEN, BEM-VINDO, HOŞGELDİNİZ ...

Témoignage Aby Kamara et Annick Thompson, responsables des crèches Olina

Le témoignage de Aby Kamara et Annick Thompson illustre cette volonté de faciliter au mieux la communication avec les familles au sein des crèches Olina à Molenbeek, qui accueillent en grande partie des enfants dont les parents sont en formation, en réinsertion professionnelle, et suivent notamment des cours de français langue étrangère. De ce fait, de nombreux parents ne parlent pas le français.

Pour dépasser la barrière de la langue et de l'écrit, nous avons différentes stratégies. Tout d'abord, à l'entrée, il y a un grand panneau avec écrit «Bienvenue» dans un grand nombre de langues. Cela nous paraît important car c'est une manière de montrer aux familles qu'elles sont les bienvenues, quelles que soient leurs langues, et qu'elles sont les bienvenues avec leurs langues.

Parler avec des personnes qui connaissent peu ou pas du tout le français, c'est aussi une question de bon sens : il faut parler lentement, faire des gestes, ...

Notre équipe est multilingue et il est fréquent que nous nous servions des compétences en langue des unes et des autres pour faciliter la communication. La femme de ménage, la cuisinière sont également mises à contribution. Mais ces traductions ne concernent que les informations banales. S'il y a des informations plus confidentielles à échanger, nous faisons appel aux interprètes de l'asbl Coordination et Initiatives pour réfugiés et étrangers (CIRÉ).

Au fur et à mesure des années, nous nous rendons compte que nous utilisons de plus en plus les supports visuels : des images, des photos, ... Nos textes sont de plus en plus courts. Par exemple, quand nous faisons une sortie avec les enfants, on prend beaucoup de photos, on les développe très vite et on les affiche. On peut aussi mettre des photos dans le cahier de communication. Nous avons créé ce cahier de communication avec des images d'un enfant qui mange, un enfant qui dort, un enfant sur le pot, un enfant avec un stéthoscope sur les oreilles (pour signifier qu'il est malade ou fait de la température) et un enfant qui joue. Sur la page de gauche, le parent peut noter ou dessiner les informations qu'il veut transmettre concernant son enfant. Sur la page de droite, ce sont les puéricultrices qui écrivent. Récemment, pour une maman polonaise qui ne parle pas du tout le français, nous avons réalisé un petit lexique avec des petites informations du genre «l'enfant a bien dormi» en français et en polonais et nous l'avons collé dans la page de garde du cahier de communication. La puéricultrice a commencé à noter les informations en polonais, en s'aidant du lexique. Puis, à notre grande surprise, nous avons constaté que la maman notait les informations en français, en s'aidant du lexique. Nous n'avions pas du tout fait le lexique dans ce but mais seulement pour faciliter la communication. C'était comique : la puéricultrice qui ne parle pas polonais notait les informations en polonais et la maman qui ne parle pas français notait les informations en français !

Tout notre travail pour que la langue ne soit pas un obstacle se fait vis-à-vis des adultes, des parents. Par contre, concernant les enfants, nous leur parlons en français, c'est important qu'ils apprennent le français et les enfants si petits l'apprennent facilement. Bien évidemment, nous acceptons que les enfants parlent une autre langue à la maison, nous les accueillons avec cette langue. Si un enfant nous dit quelque chose dans sa langue maternelle, jamais nous n'allons lui dire «non, ici il faut parler en français». Simplement, si nous avons compris ce que l'enfant a voulu dire, nous le reformulons en français^[52].

PARTAGER DU PLAISIR AVEC DES LIVRES

Témoignage de Marie Koerperich – le Maître Mot asbl

La rencontre autour du livre est source de richesse, et paradoxalement aussi avec des familles qui ne parle pas le français. En témoigne l'expérience de Marie Koerperich, qui travaille au sein de l'asbl «Le Maître Mot» à Ixelles. Elle insiste sur l'importance du plaisir, du respect et de la rencontre. De connaître son rôle, ses objectifs et ses limites, et de se remettre en question constamment.

L'asbl Le Maître Mot s'est créée autour d'un constat : le langage est une clé d'accès fondamentale à la lecture, à la capacité d'expression et à l'épanouissement des personnes. Nous travaillons avec les tout-petits, les enfants et les adultes par le biais de plusieurs outils que nous avons développés.

Depuis plus de quinze ans, je parcours les rues, mon sac d'histoires sous le bras. Je raconte, chante, partage les albums illustrés de la littérature jeunesse. C'est grâce à ce trésor, cette richesse, que la langue voyage. Les chansons, comptines et ritournelles se notent dans la tête, la mélodie reste en mémoire et les mots viennent peu à peu.

Depuis la création de l'asbl le Maître Mot, nos actions sont toujours nées de la découverte des personnes, de notre «rencontre». Installée à sa création dans une maison d'accueil pour femmes avec enfants, l'histoire se poursuit et se développe au fur et à mesure. Pour apprendre, il faut avoir l'envie ... mais qu'est-ce qu'une envie sans plaisir, peut-on y avoir accès quand on est imbibé de problèmes ?

Nos actions se déroulent dans la rencontre et le plaisir partagé. L'art, la peinture, le livre, la musique, ce sont des médias qui nous permettent d'entrer en relation avec toute personne. Au départ, c'est dans la communication, dans ce lien de force. Le livre intervient pour faire renaître le plaisir, le plaisir qu'on a à partager, le plaisir qu'on a de voir son enfant s'émerveiller devant une histoire, d'être pris au jeu, alors qu'au début, on se dit «non, il ne s'intéresse pas». Les ateliers parents/enfants sont

importants parce que le parent y retrouve du plaisir. Quand on a perdu le plaisir, c'est difficile de jouer avec son enfant.

Régulièrement, je m'interroge sur mon rôle, ma spécificité : qu'est-ce que j'apporte ? Quel est mon rôle ici, qu'est-ce que je viens faire ici avec ces personnes ? Ma spécificité, c'est d'apporter du plaisir et d'aider les parents et les enfants à retrouver du plaisir.

J'ai appris l'importance de mon rôle dans une rencontre avec une maman. C'est une maman qui vivait beaucoup de difficultés et était en recherche d'informations. J'essayais de la suivre et de l'aider. Un jour, elle m'a dit «j'aime quand tu racontes des histoires, je retrouve le plaisir que j'ai pu connaître quand j'étais petite». Cela m'a fait prendre conscience de l'importance de mon rôle et du fait qu'il faut rester vigilant pour ne pas se perdre en sortant de son rôle.

Actuellement en Belgique, il y a une multitude de langues mais aussi de parcours et de cultures différentes, notamment par rapport à l'écrit et au livre. Comment raconter des histoires à des personnes qui ne parlent pas le français ? Comment raconter des histoires à des tout-petits, en présence de leurs parents qui n'ont pas forcément le même rapport au livre que moi ?

J'ai toujours un grand sac bien lourd, avec plein de livres différents, ce qui me permet de m'adapter aux familles que je rencontre. Lire un livre à un bébé ne parle pas forcément aux parents. Dans ce cas, je choisis plutôt des comptines, des ritournelles, des livres d'images à manipuler.

Pour casser la barrière de la langue, je m'appuie sur les illustrations, l'intonation, la mélodie. En lecture à haute voix, j'essaie de dynamiser le propos de l'auteur, de faire vivre l'histoire, les personnages. Je garde la richesse du texte et j'essaie de respecter le choix de l'auteur : la douceur des illustrations, des couleurs me fera interpréter l'album avec un rythme plus lent, une voix plus douce ... Mais parfois ce sera la sorcière qui va arriver du fin fond de mon ventre ...

Parfois, j'agrémente les livres de petites trouvailles comme des chansons, des comptines, des objets, des jeux de doigts. Les illustrations et les photos sont d'un grand apport pour créer du lien. Elles illustrent le propos : par exemple le bébé content, le bébé triste, qui pleure ...

La multitude des langues est une richesse et c'est intéressant et gai de faire des ponts entre les langues : le coq fait cocorico en français mais kirikiki ou cock a doodle doo dans d'autres langues.

Le plaisir et la curiosité des enfants poussent les parents à la curiosité de la langue, à la communication.

Aller à la rencontre des familles là où elles se trouvent

Lors d'ateliers au sein d'un restaurant social «soupe populaire» dans les Marolles^[53], une grand-mère et un petit garçon étaient installés à une table. Je me suis approchée pour proposer une histoire et un jeu. Et la grand-mère a dit : «Non, ça ne l'intéresse pas». Je lui ai demandé alors si je peux lui poser la question. L'enfant regardait les livres, il était un peu timide. C'était la période de Noël et j'avais un livre avec des questions sur Noël : il l'a choisi. Chaque fois que je posais une question du livre, tout le monde autour essayait de l'aider «Mais oui, il perd ses épines, il a des boules dessus ... C'est le sapin !» Tout le monde s'est mis à répondre aux questions et aux tables avoisinantes, il y avait une effervescence autour du livre. Ensuite j'ai proposé un jeu de cartes «*Speed*» créé par Reinhard Staupé où il faut mettre des cartes ensemble par couleur ou par forme ou par nombre. Le petit devait avoir quatre ans et la grand-mère a joué aussi. C'est elle qui a gagné. Ils étaient tous super fiers et en partant, elle disait «mon petit fils est super intelligent, c'est le meilleur ! Je le savais bien !». Ce n'était que du positif alors qu'au départ, quand je suis arrivée, les messages n'étaient que négatifs «Arrête de bouger, tu ne restes jamais tranquille !».

Ce petit exemple montre la démarche : on va lire une histoire, pour faire naître quelque chose de l'ordre du plaisir. Se dire qu'on peut faire renaître le sourire même dans des moments difficiles^[54].

53 Quartier populaire de Bruxelles.

54 Pour en savoir plus : <http://lemaitremot.be/>

4. Développer des projets et des outils pour valoriser la diversité

Les lieux d'ÉAJE sont de hauts lieux de diversité sous toutes ses formes, et figurent souvent parmi les premiers lieux de socialisation des enfants, mais aussi de socialisation parentale. Cette diversité des enfants et des familles, elle peut être simplement présente, exister dans les lieux d'accueil sans que l'on ne cherche ni à l'uniformiser ou à la gommer, ni à l'accentuer. Mais elle peut aussi être mise à l'honneur, valorisée comme une richesse, un atout, une occasion de rencontres et de potentialités d'un mieux vivre ensemble.

Valoriser la diversité se fait à travers des projets très concrets qui impliquent souvent les parents. Ces projets rencontrent souvent des obstacles, et les équipes doivent redoubler d'inventivité et d'enthousiasme pour trouver des moyens de contourner, dépasser ou escalader ces obstacles.

Des projets concrets et les réflexions qui ont accompagné leur mise en oeuvre sont présentés dans les trois témoignages suivants.

DES IMAGES ET DES PHOTOS POUR VALORISER LA DIVERSITÉ

Témoignage de l'équipe de la crèche l'Arbre à Papillons

La crèche l'Arbre à Papillons a ouvert ses portes en 2012 à Anderlecht et est entrée dès ce moment dans le projet *Accueil pour tous* ^[55]. Le projet de la crèche s'ancre autour de trois axes : la valorisation de la diversité, l'implication des familles et l'ancrage dans le quartier. L'équipe relate très concrètement trois projets en y abordant les difficultés rencontrées, les solutions tentées pour dépasser les obstacles et les bénéfices de ces projets pour les enfants et les familles.

Dans le cadre du projet *Accueil pour tous* et avec l'aide du RIEPP, nous avons mis en place différents outils afin de favoriser l'implication des familles et de valoriser la diversité des enfants et des familles. En effet, nous pensons que dans notre crèche, chaque personne a sa place avec toutes ses petites valises, comme par exemple ses cultures, coutumes, différences, etc.

Le Soleil de Bienvenue est le premier projet que nous avons mis en oeuvre dès l'ouverture de notre structure. Sur chaque rayon du soleil est écrit le mot «bienvenue» et cela dans différentes langues, celles des familles de la crèche. Le soleil est situé à l'entrée de la crèche où chacun peut le voir.

55 Voir la première partie de cet ouvrage : *Accueillir toutes et tous : mieux, plus*. De la recherche-action au livre. p. 10.

Pourquoi créer ce soleil de bienvenue ? Tout simplement pour montrer aux parents qu'ils sont les bienvenus dans notre structure d'accueil, et que les différentes cultures et coutumes sont comprises et écoutées. Concrètement, lors de la familiarisation, nous expliquons le projet à chaque parent et nous demandons à chacun d'écrire le mot «BIENVENUE» dans sa langue maternelle. Ensuite celui-ci est ajouté au soleil situé sur la porte à l'entrée. Les parents trouvent cela chouette et accueillant. Après plus d'un an nous avons déplacé notre soleil de bienvenue pour le rendre encore plus visible. Nous avons demandé à l'assistante sociale de montrer le soleil de bienvenue lors de la visite de la crèche et de la familiarisation.

Nous réalisons également un Mur des familles. Un Mur des familles, c'est un support qui présente les photos des familles des enfants. Il permet de renforcer le lien entre le lieu d'accueil et la famille et donc la sécurité affective de l'enfant, de montrer à chaque famille qu'elle est la bienvenue telle qu'elle est, et de stimuler les échanges entre enfants et entre parents. C'est un outil qui permet de travailler sur la diversité et sur l'implication des parents.

Pour réaliser ce Mur des familles, la première étape est de demander des photos des différentes familles des enfants, par exemple, des photos des personnes proches, importantes pour l'enfant, objets, animaux ... Nous avons rencontré des difficultés à avoir les photos : les parents oubliaient ou n'avaient pas de photos, ou culturellement n'avaient pas envie. Alors nous avons décidé de mettre cette demande dans le document remis aux parents lors de la familiarisation. Cela n'a pas eu toujours un grand succès mais nous avons récolté un peu plus de photos. Pour montrer l'exemple, le personnel a aussi réalisé son mur des familles et l'a affiché dans une des pièces de vie.

Par la suite, pour récolter des photos, nous avons eu l'idée de fabriquer un cadre photo géant. Lors de la fête pour le premier anniversaire de la crèche, nous avons proposé aux parents présents de poser avec leur(s) enfant(s) dans le cadre. Cela nous a permis de récolter des photos des familles à coller ensuite sur les briques en carton.

Ensuite, nous avons dû chercher où mettre le Mur des familles et sous quelle forme. Nous avons fait plusieurs tentatives avant de trouver l'endroit et la forme qui nous convenaient. Tout d'abord, nous avons placé les panneaux photos sur le mur d'une des pièces de vie à hauteur des enfants. Mais c'était dangereux pour les enfants car les punaises ne tenaient pas. Pour pallier à ce problème, nous avons placé les panneaux en hauteur mais cela n'avait plus d'intérêt car les enfants ne voyaient plus les photos. Nous avons également essayé de coller les panneaux sur les armoires mais les enfants risquaient de tout enlever.

Ensuite après réflexion, nous avons décidé de réaliser le Mur des familles sur un support de briques en carton fort, chaque enfant ayant sa propre brique. Et nous avons invité les parents à un atelier pour qu'ils confectionnent la brique de leur enfant au sein de la crèche. Les parents avaient la possibilité de coller leurs photos et de décorer la brique comme ils le voulaient. Cet atelier a eu lieu plusieurs fois. Plusieurs parents sont venus aux activités et se sont bien amusés. Cela permet aux parents de se connaître et à nous de mieux les connaître.

Pour le déroulement de l'atelier, nous avons disposé une table au milieu de la section avec tous les enfants plus le matériel nécessaire pour la réalisation. Nous avons refait une activité identique afin d'avoir d'autres parents mais ce sont les mêmes qui sont revenus toujours aussi enthousiastes. Nous avons ensuite demandé aux parents qui n'étaient pas venus les premières fois s'ils pouvaient venir à d'autres moments de la journée mais ils ont dit ne pas avoir le temps.

Nous avons pensé à une autre manière de procéder : remettre aux parents une brique vierge avec le matériel pour qu'il la réalise à la maison. Mais nous n'avions plus le moment agréable et de partage avec les parents et où ces derniers peuvent se rencontrer, discuter et partager des choses.

L'avantage de ces briques, c'est que les enfants peuvent les manipuler. On peut les déplacer d'une pièce à l'autre. Elles sont toujours à disposition des enfants. Certains des enfants de la crèche sont attachés à leur brique surtout quand ils ne sont pas bien, quand papa et maman leur manquent. Manipuler leur brique les rassure. Les enfants entre eux connaissent les briques des autres copains et parfois les apportent.

Un autre projet est la création de lexiques : dans notre structure, nous accueillons des enfants de tous horizons, de toutes cultures. Nous nous sommes vite rendus compte que plusieurs enfants et parents ne parlaient pas le français. Nous ne voulons pas que la langue soit une barrière entre les enfants, les parents et nous. Alors nous avons décidé de préparer un lexique avec des petits mots de tous les jours.

Pour le réaliser, nous avons invité les parents à un petit déjeuner durant lequel nous avons organisé un atelier lexique : les parents étaient invités à traduire quelques mots simples, importants dans la vie quotidienne de leur enfant à la crèche, dans leur langue maternelle. Quelques parents ont pris le temps de déjeuner et de compléter le lexique, ainsi que de réaliser le drapeau de leur pays. Ceux-ci ont été accrochés sur des panneaux aux fenêtres. Cet atelier nous a permis de connaître des mots avec leur prononciation pour pouvoir mieux communiquer avec les enfants. Dire quelques mots à un enfant dans sa langue maternelle permet de rassurer celui-ci et lui montre qu'il est le bienvenu tel qu'il est avec sa langue maternelle. L'idée n'est pas que nous devenions polyglottes mais de faire du lien entre ce que vit l'enfant à la maison et ce qu'il vit à la crèche.

Notre projet, c'est d'avoir les lexiques des langues de tous les enfants de la crèche, surtout de ceux dont les parents ne parlent pas du tout le français.

Nous avons eu une enfant différente « trisomique » avec qui nous avons utilisé un langage des signes adapté (méthode de communication gestuelle Sésame) avec l'aide d'une accompagnatrice du « SAPHIR » (Service d'Accompagnement pour Personnes en situation de Handicap – Inclusion et Réseau). Cela a permis à cette enfant différente de pouvoir s'exprimer ; par exemple de nous dire qu'elle voulait « encore de l'eau ». Les autres enfants ont aussi intégré ces signes soit pour exprimer à l'adulte un souhait (« encore ») soit pour dire à un autre enfant par exemple « non ». Nous avons remarqué que les enfants utilisaient plus facilement le signe « non » que de le dire oralement.

À ce jour, le lexique a été intégré au petit portrait de l'enfant que l'on complète lors de la familiarisation de l'enfant. Un imagier a été créé, il explique en image ou en photo la journée type en crèche, les affaires à apporter à la crèche ainsi que les grandes valeurs de notre projet. Cela nous permet de pouvoir mieux communiquer avec les parents qui ne parlent pas français et de montrer en images ce dont on a besoin ^[56].

DOPER SA CRÉATIVITÉ POUR AVANCER ENSEMBLE

Rencontre avec Leila Amri, Patricia Blampain, Isabelle Senterre et Jamila Zeroual, école Sainte-Marie-Fraternité

L'école Sainte-Marie-Fraternité, dite «la Frat'», se trouve dans le quartier Brabant à Schaerbeek, en Région bruxelloise, à deux pas de la gare du Nord, à forte population issue de l'immigration. Dans cette école d'environ 350 élèves de classes maternelles et primaires, une trentaine de nationalités différentes se côtoient. L'équipe de cette école, avec à sa tête sa directrice Isabelle Senterre^[57], a développé une philosophie et des pratiques pour accueillir au mieux les enfants et leur famille en valorisant cette diversité.

RIEPP : Accueillir des enfants de toutes origines qui vivent souvent dans des conditions de précarité et dont certains viennent d'arriver en Belgique représente un véritable défi. Que mettez-vous en place pour qu'ils se sentent accueillis et puissent bénéficier de tout ce que peut leur apporter l'école ?

Isabelle Senterre, directrice : Pour moi, l'accueil est essentiel dès les premiers contacts. Et pour que l'enfant se sente accueilli, il faut que les parents se sentent également accueillis. Je prends du temps avec tous les nouveaux parents pour leur présenter l'école et le système scolaire en Belgique. Un outil qui m'est très utile est la brochure de la Croix-Rouge traduite dans différentes langues. Lors des inscriptions, dans la mesure du possible, et notamment pour les inscriptions en cours d'année, je réalise des entretiens afin de prendre le temps d'écouter la famille, de faire connaissance avec elle, de connaître le cursus de l'élève, le parcours de la famille, les particularités de l'enfant, le schéma familial de l'enfant, et notamment la place des grands-parents, les langues parlées à la maison par le père et par la mère. Cela permet aussi, sans devoir poser la question directement, de savoir si le père est présent ou non, si les parents vivent ensemble ou séparés. Cet entretien permet aussi d'expliquer l'école et son fonctionnement. Ensuite, les familles règlent les questions administratives avec la secrétaire. Cela prend beaucoup de temps et parfois je me demande si c'est bien mon rôle.

Pour les familles qui entrent en septembre, il y a une réunion d'information en début d'année avec des interprètes et des parents relais pour expliquer le fonctionnement de l'école.

56 Pour en savoir plus : arbreapapillons@anderlecht.brussels

57 Entre le recueil de ce témoignage et la finalisation du livre, l'eau a coulé sous les ponts. Isabelle Senterre a pris la direction d'une autre école. Jamila Zeroual a elle aussi quitté l'école.

RIEPP : Et pour créer du lien, votre bureau est également mis à contribution ...

Isabelle : C'est vrai, j'accorde un soin tout particulier à la décoration de mon bureau. On y trouve toutes sortes de choses : des photos, des bibelots, des statuettes, des tissus. L'idée, c'est que toute personne, quelle que soit son histoire, puisse trouver dans mon bureau quelque chose à quoi se raccrocher, quelque chose d'un peu familier qui lui permette de construire un lien. Et si rien ne me semble faire lien, je cherche une autre manière. Comme par exemple avec un papa chinois : j'avais l'impression que rien dans mon bureau ne lui permettait de faire lien, alors, pour construire ce lien, je lui ai demandé d'écrire mon nom en caractères chinois.

RIEPP : Vous utilisez également des outils particuliers pour faciliter la communication avec les familles.

Isabelle : J'ai créé un outil pour animer les réunions de parents : il s'agit du dessin d'un personnage avec une tête, un corps, un cœur. Pour qu'un enfant grandisse bien, il faut :

1. qu'il soit bien dans son corps (cerveau reptilien) : il est question ici de l'alimentation, du repos, du sport, de la santé. C'est principalement le rôle des parents, mais l'école est à côté ;
2. qu'il soit bien dans son cœur (cerveau limbique) : c'est la question des valeurs, de la politesse, de l'éducation, des sentiments, ... c'est le rôle des parents et de l'école, conjointement ;
3. qu'il soit bien dans sa tête : c'est la question des apprentissages. C'est principalement le rôle de l'école ; les parents sont à côté.

Par ailleurs, pour faciliter la communication avec les parents qui ne savent pas lire (le français), nous utilisons également des codes couleurs : dans le journal de classe, si c'est écrit en rouge, les parents doivent venir à l'école pour demander de quoi il s'agit (car c'est quelque chose de négatif) ; par contre, si c'est écrit en vert, ils peuvent demander à leur enfant de raconter (car c'est quelque chose de positif que l'enfant ne rechignera pas à dire).

RIEPP : Travailler avec des familles en situation de grande fragilité exige une grande souplesse ...

Isabelle : Quand on formule des demandes aux parents et qu'on sait qu'ils auront du mal à les honorer, il me paraît fondamental de leur donner des outils. Par exemple, si un enfant arrive souvent en retard, on cherche d'abord à savoir pourquoi, puis à trouver ensemble quelles stratégies peuvent être mises en œuvre par la famille pour arriver à l'heure. Par exemple, pour arriver à temps à l'école, il faut partir à telle heure ; pour cela, il faut manger à telle heure ; pour cela, se lever à telle heure.

Il faut trouver le bon équilibre entre donner des outils aux familles et ne pas tomber dans de l'assistantat. Il faut pouvoir garder un niveau d'exigences par rapport aux familles. Ce n'est pas toujours évident pour les familles de voir l'avenir de leurs enfants : souvent les parents les voient chômeurs ou alors médecins.

Il est important de se faire comprendre, d'adapter son langage sans mettre l'autre trop mal à l'aise.

RIEPP : Au quotidien, les institutrices de maternelle ont également à cœur de penser la place des parents.

Patricia Blampain et Leila El Amri, institutrices maternelles : Pour nous, c'est important que les parents aient une place dans l'école. Dans les classes de maternelle, nous mettons un accent particulier sur l'accueil des parents le matin, avant le rassemblement : chaque jour, les parents peuvent rester en classe entre 8h25 et 8h45. Mais nous avons aussi d'autres pratiques, comme par exemple l'heure des mamans : une fois par semaine, les mamans se réunissent avec la médiatrice. C'est dans ces moments que s'élaborent des projets, comme par exemple, des travaux créatifs.

Nous organisons également des sorties comme des visites à la ludothèque ou à la bibliothèque. Ou encore, certains parents nous accompagnent pendant les voyages scolaires. Les parents ont aussi l'occasion de participer à des ateliers de cuisine et artistiques.

Nous avons aussi un projet de parents relais. Ce sont des mamans, des papas qui ont déjà de grands enfants dans l'école et qui renseignent les nouveaux sur les modalités de la Frat'. Ils peuvent également faire passer des infos dans différentes langues.

Nous avons également développé le projet émotions que nous avons mis en place pour permettre à l'enfant de nommer les quatre émotions de base. À travers les jeux de rôle, d'images, l'enfant apprend à les reconnaître. Ainsi lorsqu'il ne va pas bien, il sait plus facilement les identifier et les exprimer par des paroles ou par images. La violence est ainsi évitée lorsque les mots ont pris sa place.

Nous pouvons aussi citer d'autres projets comme celui des mamans qui racontent ou qui lisent des contes aux enfants, le petit déjeuner de Noël, les petits déjeuners pour fêter la fête des mamans. Il y a des réunions de parents qui sont soit plus générales soit plus individuelles. Il y a aussi des projets culinaires où l'on demande aux parents de préparer des petites sucreries, des petits gâteaux pour certains moments comme les fêtes de l'école.

RIEPP : Et quels sont vos objectifs derrière tous ces projets ?

Patricia et Leila : C'est de rencontrer les parents, bien entendu ! Rencontrer leur culture et leur identité, sensibiliser les parents à l'importance de l'école et à l'importance de ce que l'école peut leur offrir. C'est aussi permettre une ouverture culturelle au sein de l'école, et valoriser le savoir-faire des parents, le savoir-faire de leur culture, de leur identité. Créer des liens plus forts tant avec les parents qu'entre parents et enseignants. Cela permet de faciliter la communication et de renforcer les liens de confiance entre les parents et nous mais également entre les parents eux-mêmes. Les ateliers culinaires et artistiques favorisent une ouverture culturelle, un échange interculturel car ils permettent de découvrir des plats ou des techniques bien spécifiques venant d'origines différentes. Cela permet de valoriser le savoir-faire des parents, leurs cultures, leurs origines, leurs identités. Et

cela permet une démarche créatrice à certains parents qui n'ont pas eu l'occasion de le faire chez eux ou étant petits.

L'accueil du matin est particulièrement important pour nous car il permet aux parents de jouer parfois le matin avec les enfants. Certains n'ont pas la possibilité de jouer avec leurs propres enfants à la maison, faute de matériel. C'est aussi un moment de rencontre avec les parents. Le plus souvent cela facilite la communication, notamment pour faire passer des messages plus difficiles ou pour faire connaître les enjeux de l'école et impliquer un peu plus les parents dans l'école. Et cela permet aussi au moment de l'accueil, une séparation beaucoup plus facile, car les enfants voient qu'on parle avec les parents, ils savent qu'il y a un lien avec eux.

En résumé, tous ces projets permettent un passage plus facile des familles vers l'école et de l'école vers les familles, ce qui est bénéfique pour les enfants.

RIEPP : À la Frat', vous avez développé une réflexion et des projets particuliers autour des questions liées aux langues maternelles

Isabelle : Des études ont montré que pour apprendre le français, il faut bien connaître sa langue maternelle. C'est pourquoi notre école s'est inscrite dans les projets Langues et Cultures d'Origine (LCO) depuis plus de vingt ans. Le projet LCO est devenu le projet OLC : Ouvertures aux Langues et aux Cultures^[58], et nous le mettons en œuvre de manière très particulière dans notre école, comme peut en témoigner Jamila Zeroual, une de nos enseignantes OLC.

Jamila Zeroual, enseignante OLC : Nous mettons en place certaines pratiques dans l'école pour accueillir la diversité des enfants et pour permettre aux petits de grandir, de s'épanouir et d'apprendre dans le respect de leurs origines, notamment la langue et la culture.

Le monde connaît de plus en plus de flux migratoires dans tous les sens, qui font que la diversité est une réalité qui doit être prise en considération. Il est donc nécessaire que les politiques éducatives mais aussi sociales prennent en considération cette nouvelle réalité. Il est également important d'adapter les pratiques éducatives, en mettant en place des projets qui valorisent les origines et les cultures des enfants issus de l'immigration. Il doit y avoir aussi une inclusion des pratiques interculturelles dans les pratiques éducatives, et cela dès les maternelles, dès la petite enfance. En effet, c'est dès ce jeune âge que le processus de construction de l'identité commence. Et tout blocage ou toute dévalorisation peut conduire à des perturbations dans la construction de l'identité, et par la suite à des replis sur soi, parfois à un échec scolaire, et à de la violence aussi, qu'on voit très clairement chez les adolescents. Cela peut même conduire à la désinsertion socioprofessionnelle. Un enfant qu'on n'aide pas à construire son identité dès la petite enfance risque de grandir avec des blocages psychologiques qui vont se répercuter dans sa vie ultérieure, que ce soit sa vie d'adolescent ou sa vie d'adulte.

À la Frat', nous mettons en place différentes pratiques pour que les enfants puissent grandir en étant fiers d'eux-mêmes, pour que les parents puissent y trouver une place et se sentir valorisés dans leur rôle.

Le dispositif OLC est issu d'un partenariat entre la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB) et certains pays qui ont une grande communauté en Belgique. Les pays qui sont représentés dans le projet sont la Chine, l'Espagne, la Grèce, l'Italie, le Maroc, le Portugal, la Roumanie et la Turquie. Ces pays, dans le cadre d'un partenariat, envoient des enseignants en Belgique, pour qu'ils travaillent dans certaines écoles, et surtout les écoles qui se trouvent dans des quartiers défavorisés, afin d'aider les enfants de ces communautés, en valorisant leurs langues et leurs cultures. L'idée de ce projet est née dans les années 80, et l'objectif du départ n'était pas celui d'aujourd'hui. Au départ, lorsque les pays d'origine envoyaient des enseignants travailler en Europe, ils les envoyaient pour la valorisation de la langue et de la culture, en imaginant un retour éventuel de ces immigrés dans leur pays d'origine. L'idée était donc de faciliter leur insertion ultérieure dans le pays d'origine. Mais comme nous le voyons aujourd'hui, il n'y a plus de retour : les gens qui s'installent en Europe restent en Europe. Et donc le projet, le dispositif a été réfléchi autrement. Ce qui est visé maintenant, c'est la valorisation des langues et des cultures pour permettre aux personnes une construction d'une identité harmonieuse, pour qu'elles puissent suivre leurs études, que ce soit en primaire, en secondaire ou bien à l'université, en ayant confiance en elles. Chaque professeur travaille avec les élèves de sa communauté en fonction de leurs spécificités, de leurs langues, de leurs cultures. Il y a aussi l'ouverture sur les autres langues. Notre tâche donc n'est pas seulement d'enseigner la langue et la culture d'origine, mais d'intervenir dans des ateliers interculturels qui visent l'ouverture sur les autres cultures. Quand je me trouve en face d'une classe de sixième ou de cinquième avec dix ou douze nationalités, je ne travaille pas qu'avec mes élèves marocains, mais je vise toutes les autres nationalités suivant le thème qui est abordé. Donc, il y a une ouverture aussi sur les autres cultures.

À la Frat', l'ouverture au monde est une des facettes du projet éducatif. La reconnaissance de la diversité commence dès l'école maternelle et certains projets démarrent dès les premières années de maternelle. Toute l'équipe maternelle sans exception est impliquée dans ce processus d'ouverture. Soit par des gestes quotidiens, soit par des projets qui sont menés dans les différentes classes.

Isabelle : Valoriser les langues maternelles, c'est permettre qu'elles soient présentes dans l'école. J'essaie de connaître quelques mots - bonjour, merci – dans chacune des langues des familles de l'école. J'estime que c'est important de pouvoir saluer les gens dans leur langue.

Je sais qu'il y a des écoles où on essaie d'interdire aux enfants de parler leur langue maternelle à la récréation. Pour moi, cela n'a aucun sens : la langue maternelle, c'est la langue de cœur et les enfants doivent pouvoir l'utiliser dans les moments informels comme la récréation. Mais il est également important de pouvoir parler avec les enfants de ce qui se passe quand on parle une langue qui n'est pas comprise par tous et leur faire prendre conscience que cela peut exclure ceux qui ne la parlent pas^[59].

SOIGNER L'ACCUEIL DÈS LA PORTE D'ENTRÉE

Témoignage de l'équipe de la crèche Locquenghien

La crèche Locquenghien a 66 places. Elle est située en plein centre de Bruxelles-ville, entre la place Sainte-Catherine et le canal, et compte parmi les familles qu'elle accueille plusieurs dizaines de nationalités différentes. L'équipe de la crèche nous rapporte deux projets particuliers mis en place par l'équipe dans cette optique : la frise des «bonjour et au revoir» dans toutes les langues, et le puzzle des prénoms.

Lorsque nous nous sommes lancés dans *Accueil pour tous*^[60], plusieurs questions sensibles étaient en débat au sein de la crèche. Il y avait notamment la question de l'utilisation de la langue maternelle à la crèche. C'est une question qui se pose à différents niveaux. Dans l'équipe, nous avons beaucoup de puéricultrices maghrébines. Parfois, lorsque certaines parlaient entre elles leur langue maternelle, cela pouvait poser problème pour les autres, qui se sentaient exclues. Que fait-on avec cela ? Parallèlement, quelle attitude avoir vis-à-vis des puéricultrices qui parlent leur langue maternelle avec des enfants ou des parents qui parlent la même langue ? Bien sûr, dire à l'enfant des petits mots de la vie de tous les jours dans sa langue, cela peut le rassurer, alors pourquoi pas ? De même, c'est utile de pouvoir communiquer avec les parents qui ne parlent pas du tout le français, notamment pour faire passer des informations importantes pour l'enfant et pour la vie en collectivité. Mais jusqu'où aller dans ce qui est permis voire encouragé, et ce qui n'est pas souhaitable ? Tout cela prend place dans un contexte : notre PO, la Ville de Bruxelles, a une position assez tranchée là-dessus, qui se traduit dans un règlement relativement strict : à la crèche, on parle français.

Nous avons beaucoup échangé autour de ces questions, et bien sûr tout n'est pas résolu, loin s'en faut. Mais ce qui est ressorti de ce travail d'équipe, c'est la conviction partagée qu'au-delà des usages et des règles en vigueur à la crèche, il était important de donner une reconnaissance, une place et une visibilité à toutes ces langues parlées par les familles accueillies à la crèche. Parce que cela fait partie de l'identité profonde, des racines de chacun.

Nous avons alors eu l'idée de réaliser quelque chose de tout simple : une frise des «bonjour et au revoir» dans toutes les langues maternelles. Ce projet n'était bien sûr possible qu'en impliquant les familles. Mais comment faire, justement, pour que toutes les familles, ou du moins un maximum d'entre elles, y participent ? On sait que certaines familles sont plus présentes que d'autres, que certaines ont plus de temps ... Alors on s'est dit que la fête du printemps, que nous organisons chaque année, serait une bonne occasion pour cela, car en général, la plupart des familles y sont présentes. On en a d'abord parlé aux parents, en leur expliquant ce qu'on voulait faire, et quels étaient les enjeux derrière ce projet. Et cela leur a parlé, ils ont tout de suite marqué leur enthousiasme. On a donc organisé un atelier pendant la fête, dans un local séparé. Les parents

60 Voir la première partie de cet ouvrage : Accueillir toutes et tous : mieux, plus. De la recherche-action au livre. p. 10.

avaient à leur disposition une feuille cartonnée de format A4, différents types de matériaux, et une seule consigne : écrire soit bonjour, soit au revoir, dans leur langue maternelle. Pour le reste, place à leur imagination ! Je dois dire que tout le monde s'est pris au jeu, il y a même une maman qui a voulu reprendre chez elle sa feuille pour y retravailler afin qu'elle soit parfaite ! Aujourd'hui, la frise se trouve dans notre préau, qui est à la fois un lieu de vie des enfants à certains moments, et aussi un lieu de passage, car tout le monde passe par là en entrant et en sortant de la crèche. Nous avons eu beaucoup de retours positifs des parents, qui nous ont exprimé leur satisfaction de se sentir accueillis dans leur langue maternelle. Cette frise n'est pas seulement jolie et décorative ; elle a rendu visible la diversité présente au quotidien, qui était là sous nos yeux mais passait pourtant souvent inaperçue. Et pour nous, c'est aussi très symbolique. Cela montre aux parents notre souci de les accueillir en prenant en compte leur identité.

Un autre projet que nous avons mené est la réalisation du puzzle des prénoms des enfants de la crèche. La grande diversité des familles que nous accueillons se reflète aussi au niveau des prénoms des enfants. Tout le monde a un prénom. Notre prénom, cela fait partie de notre identité. Cela dit quelque chose de nous, de notre histoire, de nos origines, de notre culture parfois aussi ... Pour les parents, c'est important de voir que le prénom de l'enfant est connu, reconnu, et aussi prononcé correctement. Nous avons donc voulu faire un travail autour de tous ces prénoms présents dans la crèche, en associant les parents. Nous avons tout d'abord commencé par faire l'exercice nous-mêmes : savons-nous pourquoi nous avons tel prénom ? Certaines d'entre nous avaient une idée très précise, et d'autres aucune idée ! Après cette première expérimentation, nous avons décidé d'organiser un atelier «prénoms» lors d'un petit déjeuner convivial. Nous avons averti les parents de ce projet, pour qu'ils aient le temps d'y réfléchir un peu à l'avance. Le jour du petit déjeuner, nous avons mis à disposition des parents une pièce de puzzle, de grandeur A4 environ. La consigne donnée aux parents était d'y inscrire le prénom de leur enfant, ainsi qu'une petite phrase expliquant ce que signifiait pour eux ce prénom, pourquoi ils l'avaient choisi pour leur enfant. Cela a donné lieu à des choses parfois inattendues ! Nous avons ensuite posé toutes les pièces de puzzle les unes à côté des autres, de façon bien visible sur un mur devant lequel tout le monde passe le matin et le soir. Afficher ce puzzle géant, c'est une façon pour l'équipe de montrer qu'à travers ces prénoms, tous les enfants et toutes les familles font partie de la crèche et sont accueillies telles qu'ils sont, en tenant compte de leur identité. Et bien sûr, tous ces prénoms côté à côté, c'est un moyen de plus pour rendre visible la diversité présente dans notre crèche ^[61].

Développer des modes d'organisation plus inclusifs

Joëlle Mottint,

Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel-le-s

L'organisation des lieux d'Éducation et d'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE) peut être source d'exclusion si on n'y prend pas garde. Être ouvert à toutes et à tous nécessite une attitude proactive et une vigilance à tout ce qui pourrait être un frein à l'accessibilité. La manière dont est organisé l'accueil, que ce soit lors des premiers contacts, dans le quotidien, ou dans les règles de fonctionnement, a une influence positive ou non sur l'ouverture à tou-te-s. Une organisation inclusive nécessite d'importantes compétences de la part des équipes : réflexivité, souplesse, capacité de se laisser bousculer et donc capacité de retrouver son équilibre.

Plutôt qu'une longue introduction sur cette question, commençons par un exemple concret qui montre bien comment on peut s'ouvrir au plus grand nombre en s'interrogeant sur les familles accueillies et celles qui ne le sont pas et en modifiant la procédure d'inscription tout en soignant l'accueil au quotidien pour davantage d'ouverture à toutes et tous.

UN EXEMPLE D'ORGANISATION INCLUSIVE

Témoignage de l'équipe du multi-accueil À Petits Pas

Rendons-nous à Pau, dans le sud-ouest de la France, pour découvrir comment la structure multi accueil «À Petits Pas» a exploré cette question depuis son ouverture en 1984. Cette structure a institué dès le début une collaboration parents/professionnel-le-s à travers un mode de fonctionnement collégial, et a veillé, de multiples manières, à se rendre accessible à toutes et tous et notamment aux familles qui n'arrivent pas jusqu'à elle.

La structure multi-accueil «À Petits Pas» se situe dans le centre-ville de Pau, au premier étage d'un immeuble dans un quartier touristique chargé d'histoire. Elle répond à un public de mixité sociale conforme à la population du quartier.

Depuis des années, l'association s'est donné pour valeurs et objectifs de promouvoir et d'orienter son travail sur la collaboration avec les parents et l'accueil à la diversité.

Pour matérialiser notre volonté «d'ouvrir à tous» cet accueil, nous avons mis en place un accueil spécifique. Nous avons rendu les conditions d'accès plus faciles aux enfants des parents les plus démunis, en les intégrant sans passer par la liste d'attente, pour prévenir des risques d'exclusion. L'accès pour ces familles au même service et aux mêmes droits est l'occasion de sortir d'une spirale de l'échec et de fonder avec les professionnels de la crèche et les partenaires de ce dispositif un projet éducatif avec leur enfant.

Ce cadre défini mais suffisamment adaptable pour que chacun y trouve son compte implique de la part des professionnels une posture sans cesse à travailler et à remettre en question, à travers la formation continue et une pratique rythmée par des échanges entre professionnels avec un psychologue en supervision. Il s'agit de mettre des mots sur les situations vécues pour *transmettre sans juger ni stigmatiser* mais en accompagnant les parents dans la maîtrise de l'éducation de leur enfant.

La structure s'attache à utiliser des outils qui permettent de développer des principes de respect et de diversité culturelle propres à chacun. Ces principes sont de reconnaître et de valoriser l'identité de chaque enfant pour confirmer leur estime d'eux-mêmes, accompagner la découverte de la différence et ainsi lutter contre toute forme de discrimination.

Actuellement la structure a un agrément pour accueillir 20 enfants en même temps. Sur une année, environ 80 enfants sont accueillis. Nous avons constaté que pour intégrer un enfant dans notre structure, il a été nécessaire de créer une liste d'attente. Entre la demande et l'accueil proprement dit, il s'écoule dix à douze mois d'attente.

Nous nous sommes rendu compte que ce système de liste d'attente ne correspondait pas à des besoins d'accueil dont le caractère était particulier et/ou d'urgence. Ces demandes spécifiques proviennent :

- de familles habitant le centre-ville de Pau et en situation de précarité (bénéficiaires du revenu minimal d'insertion (RMI), familles monoparentales, demandeurs d'emploi),
- d'une population plus féminine qui ne peut pas avoir accès au travail à cause des problèmes de garde de leur jeune enfant,
- de prescripteurs tels que les services sociaux, AFM (Accompagnement Familles Monoparentales), PMI (Protection Maternelle Infantile), foyers d'hébergement CAMPS (Centre d'Action Médico-social Précoce).

Nous avons pu évaluer que l'intégration de ces enfants représente 22 % de l'effectif global de la structure.

La structure permet de donner à chacun la possibilité d'avoir accès aux mêmes services et aux mêmes droits. Elle se propose de répondre aux problèmes de garde des enfants des familles les plus démunies.

Ce projet étant plus élaboré (individualisé) peut donner des réponses plus adaptées, souples, ouvertes et à caractère préventif.

Ce projet propose d'accueillir les **enfants** dans des conditions particulières.

- en les intégrant sans passer par la liste d'attente habituelle (nous réservons 22 % de l'effectif global pour cet accueil),
- en leur donnant la possibilité d'avoir accès aux mêmes services et aux mêmes droits que les autres enfants,
- en développant les ressources de ces enfants tout en tenant compte des contraintes du contexte familial,
- en prévenant les risques de marginalisation ou d'exclusion.

Le projet permet d'établir une véritable collaboration avec les **familles** pour être au plus près de leurs besoins.

- être à l'écoute à l'occasion de rencontres formelles,
- accompagner les familles dans leurs difficultés économiques et sociales,
- permettre à des familles monoparentales (souvent des femmes) un retour à la vie professionnelle et sociale,
- favoriser l'intégration des rythmes sociaux normalisés (par exemple respecter les horaires scolaires),
- participer à la construction d'une identité sociale et professionnelle dans le respect de leur différence.

Le projet est également bénéfique pour les **professionnels**. Il leur permet :

- de se former à cet accueil spécifique et de développer des capacités d'écoute, de disponibilité, de diagnostic,
- d'être en situation d'apporter des réponses concrètes à des problématiques sociales telles que la discrimination, l'exclusion, les inégalités sociales.

L'accompagnement des familles ne peut être de qualité que si cela s'organise autour de rencontres, d'échanges, de suivis, d'évaluations avec les différents partenaires impliqués.

Nous avons bien conscience de la complexité des prises en charge des familles face aux nombreux intervenants. Il est donc indispensable d'avoir une continuité et une cohérence dans les actions menées auprès d'elles en organisant des rencontres régulières.

Au-delà d'un projet individuel, nous souhaitons que chaque famille trouve sa place dans le collectif. Les parents ont la possibilité de participer de différentes manières :

- participation plus active des familles dans la vie quotidienne de la structure et meilleure collaboration avec les parents,

- participation aux activités régulières : piscine, bibliothèque, activités extérieures, fêtes ...
- participation à des projets de la structure (par exemple : fabrication de livres, mise en place du projet «Université Populaire de Parents» à Pau ...),
- participation au conseil d'administration,
- participation aux activités de l'atelier «Parents en mouvement» (espace parents, géré par des parents accompagnés d'une coordinatrice).

Par ailleurs, toute l'équipe est attachée aux pratiques permettant de valoriser la diversité des familles accueillies, par exemple : écoute de musique de différents pays, apprentissage de quelques mots de la langue maternelle par les membres de l'équipe, achat de livres montrant les différents modes de vie dans les autres pays, les différents types de famille, achat de poupées de différentes couleurs, de sexes différents ...

Nous réalisons également un Mur des familles : les parents peuvent apporter des photos des membres de leurs familles qui sont ensuite affichées à hauteur des enfants pour que chacun puisse s'y référer quand il le souhaite. Dans le même esprit, le «tourbillon» des enfants est réalisé avec les portraits des enfants photographiés au sein de la structure par les membres de l'équipe. De même, des photos de chaque salariée sont affichées à l'entrée du Multi-Accueil.

Afin de valoriser la langue maternelle :

- l'association a réalisé un film, «Les jours où ...» : les images des enfants du Multi-Accueil sont illustrées par des commentaires audio lus par des parents dans les différentes langues parlées dans les familles ;
- l'équipe conforte les parents qui souhaitent parler à leur enfant dans leur langue d'origine, elle les déculpabilise et les rassure sur le fait que ça ne sera pas un obstacle à leur intégration future ;
- des panneaux sont réalisés à divers moments de l'année regroupant des mots dans les différentes langues (Bonjour, Bonne année, ...),
- différentes langues sont parlées au sein de l'équipe. L'équipe s'appuie sur ces compétences pour mettre en place des moments où elle s'adresse aux enfants dans une autre langue.

La structure est un lieu d'ouverture en lien avec l'extérieur.

Certains parents peuvent prolonger l'accueil en s'installant au milieu du groupe. Ils peuvent prendre un café avec les professionnelles ou être entraînés par un enfant dans une activité telle que la lecture, le chant, l'imitation. Cette ouverture peut se concrétiser par le partage d'une spécialité culinaire comme un gâteau ou un plat typique. S'ils le peuvent les parents restent pour apprécier ensemble ce moment convivial. C'est une volonté de l'association de permettre aux parents de prendre cette place. Ces instants spontanés sont d'une grande richesse, ce sont des moments d'échanges de culture, de langue, d'un temps partagé tout simplement.

Les pratiques se nourrissent de toutes les personnes qui sont de passage au Multi-Accueil : les parents, les stagiaires, les bénévoles et les différents intervenants, professionnels de santé, professionnels sociaux, musiciens ...

Lors des différents moments festifs, chaque parent fait partager sa culture à travers la musique, les chants, la cuisine, ...

De plus, la structure adapte ses pratiques lors de l'accueil de familles ou d'enfants en situation de handicap :

- des familles dont les parents ou l'enfant sont sourds sont accueillies ; une maman a laissé des livres et des petites affiches avec les signes de base du langage des signes,
- un travail a été mis en place avec des professionnels des Clématites (hôpital psychiatrique) afin d'utiliser des outils pédagogiques communs pour l'accueil d'un enfant autiste,
- nous avons accueilli plusieurs enfants en situation de handicap qui avaient besoin de soins ou de rééducations. L'Association a fait le choix d'accueillir le personnel de santé au sein de la structure afin de faciliter le quotidien des familles. La psychomotricienne ou la kinésithérapeute fait sa séance avec l'enfant dans la salle de jeux et peut solliciter les autres enfants pour stimuler celui dont elle s'occupe. Ces expériences sont riches aussi bien pour les salariés que pour les enfants notamment en terme d'acceptation de l'autre,
- par l'intermédiaire du SESSAD ^[62], des stagiaires porteuses de handicap (surdité, trisomie, ...) sont également accueillies, comme les autres stagiaires ^[63].

62 Service d' ducation Spéciale et de Soins   Domicile, les SESSAD sont devenus, dans le secteur médico-éducatif en France, la structure privilégiée de l'aide à l'intégration scolaire.

63 Pour en savoir plus : <http://www.acepp.asso.fr/>

1. Réflexibilité, souplesse, funambulisme ... des compétences essentielles

Le texte qui suit ainsi que les deux témoignages suivants montrent bien le travail conséquent que doivent réaliser les professionnel·le·s pour développer des compétences alliant réflexivité, souplesse, perte de sa zone de confort, prise de conscience de ses propres valeurs, capacité à se laisser bousculer. Les professionnel·le·s de l'ÉAJE sont de véritables funambules, pour garder le fil, jouer avec le déséquilibre dans le but de proposer un accueil de qualité à chaque enfant, chaque famille.

DÉVELOPPER DES PRATIQUES D'ACCUEIL FLEXIBLES. LE PROJET D'ACCUEIL, DU CADRE VERS LE FIL CONDUCTEUR

Aurélie Meys, Coordinatrice de la Coordination des Haltes-Accueil de la Communauté Française (CHACOF)

Penser l'organisation, parfois remettre en question certains aspects du fonctionnement, cela implique des professionnel·le·s réflexif·ve·s capables de développer des pratiques d'accueil flexibles. Aurélie Meys^[64], coordinatrice à la CHACOF a mené la recherche «*Une diversité d'accueils pour une diversité de pauvretés. 9 haltes-accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles*» auprès des haltes-accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Elle a pu observer et analyser ces pratiques d'accueil flexibles.

Dans la recherche «*Une diversité d'accueils pour une diversité de pauvretés*»^[65], il s'agit de comprendre en quoi les haltes-accueil contribuent à une action de lutte contre la pauvreté et donc, **comprendre comment des milieux d'accueil se rendent accessibles à des familles qui en sont généralement éloignées.**

Les pratiques professionnelles sont envisagées selon trois axes : l'accessibilité, les relations avec les familles et les pratiques de réseaux. Chaque halte-accueil a développé des pratiques spécifiques en lien avec ses valeurs et ses objectifs, c'est-à-dire son projet d'accueil, et en adéquation avec la réalité des familles avec qui elle travaille.

Malgré la spécificité de ces pratiques, l'ensemble des haltes-accueil est caractérisé par des éléments communs : l'ancrage local ; des pratiques flexibles ; des équipes polyvalentes et mixtes ; l'accompagnement des familles ; des espaces et des activités qui favorisent la participation et la

64 Depuis la rédaction de ce texte, Aurélie Meys relève un nouveau défi professionnel. La coordinatrice actuelle de la CHACOF est Amélie Deman.

65 Cette recherche a été réalisée entre janvier 2011 et mars 2013 avec le soutien du Fonds Houtman. Le rapport de recherche est disponible sur <http://chacof.be/recherches-actions-analyses-de-la-chacof/>

construction de normes collectives ; le développement de dynamiques de solidarité et de proximité. En outre, d'une part, la continuité de l'accueil est une réelle volonté et est effective même si de nombreux arrangements avec les familles doivent être mis en place. D'autre part, ces éléments confèrent aux haltes-accueil une fonction sociale et culturelle déterminante : elles ne sont pas seulement des milieux d'accueil pour les enfants. Elles jouent également un rôle dans la vie des familles. Leur vocation sociale est indéniable, que ce soit par rapport aux critères de sélection (types de publics avec lesquels une halte-accueil choisit de travailler) ou par rapport au soutien apporté à chaque famille.

Dans notre définition d'une halte-accueil, nous retrouvons plusieurs clés pour plus d'accessibilité. «Une halte-accueil est un milieu d'accueil pour les enfants âgés de zéro à six ans et leur famille. Elle s'ancre dans les réalités locales. Dans une logique de projet et de co-construction, elle cherche et propose des réponses spécifiques et diversifiées aux besoins éducatifs, sociaux et économiques des familles. Son approche est globale et intégrée. Il s'agit d'un accueil flexible et qui s'adapte à l'évolution de la réalité des familles et de leurs besoins.»

Nous avons choisi d'en développer une, la flexibilité des pratiques.

Entretenir des pratiques flexibles

Au travers des trois axes d'analyse, nous montrons que **les pratiques des équipes ne sont pas figées : elles sont perpétuellement adaptées et ajustées aux demandes des familles**. Les modalités d'accueil sont donc sujettes à des arrangements, qu'ils soient ponctuels ou définitifs – *par exemple : la gratuité est appliquée jusqu'à ce que la famille perçoive à nouveau un revenu fixe ; le temps d'accueil de l'enfant passe de 20 à 23 heures par semaine de manière à ce que les différents horaires coïncident*. C'est dans cette perspective que les pratiques sont dites flexibles.

La flexibilité de l'accueil est décisive pour des familles dont les situations sont mouvantes (l'instabilité est une des caractéristiques principales des situations de pauvreté). L'équilibre familial est précaire et soumis à de nombreux imprévus (le grand frère est malade, le bus est annulé, la formation suivie change d'horaire, etc.). Or, les familles disposent d'un nombre très restreint de ressources pour y faire face.

Les parents sont conscients que l'instabilité de leur situation peut les mener à ne pas être à même d'honorer leurs engagements initiaux (temps d'accueil, repas, langes, horaires, prix, etc.) auprès de la halte-accueil. Apparaît la question suivante : «Mon enfant sera-t-il toujours accepté à la halte-accueil ?» Les modalités d'accueil peuvent rapidement devenir une importante source de tension et d'inquiétude au sein des familles. Sans flexibilité, sans arrangement, la fréquentation de la halte-accueil, avec tous ses effets positifs, peut être remise en cause par les familles elles-mêmes.

Ainsi, les haltes-accueil, par la flexibilité des pratiques dont elles font preuve, répondent spécifiquement et concrètement aux situations d'instabilité et de pauvreté vécues par les enfants et leurs parents. Ces arrangements sont mis en place pour que l'enfant puisse continuer à fréquenter la structure malgré la variabilité de sa situation familiale. Les effets bénéfiques sont également perceptibles pour les parents : une relation de confiance avec l'équipe ainsi qu'un projet de vie – celui-ci est individuel mais également familial – peuvent être construits sur des bases solides.

La question de l'accessibilité prend donc, ici, la forme d'un questionnement autour de la pérennisation des relations entre la halte-accueil et la famille. La flexibilité des pratiques doit avoir du sens :

- en regard de la réalité des familles,
- en regard du projet d'accueil.

Une famille fréquente une structure depuis plusieurs années. L'enfant qui est accueilli à ce moment est le troisième. Une petite sœur, grande prématurée, vient de naître. La maman reste la plupart du temps à l'hôpital. Le papa, quant à lui, essaye d'y aller le plus souvent possible mais doit s'occuper de leurs autres enfants. La fréquentation hebdomadaire maximale dans cette halte-accueil est de 20 heures. La responsable a décidé de ne pas accepter la demande des parents pour que le troisième enfant puisse rester plus longtemps à la halte-accueil. Elle a expliqué aux parents que leur petit garçon manifestait très clairement le besoin d'être auprès d'eux.

Alors qu'à première vue la flexibilité des conditions d'accueil peut être considérée comme une absence de cadre pour les parents et les familles, c'est, au contraire, comme un ensemble de repères qu'il faut l'envisager car l'insécurité peut être évacuée, au moins pour cet élément de la vie quotidienne.

Le projet d'accueil, du cadre vers le fil conducteur

Si pour les familles, la flexibilité des pratiques représente une réduction des incertitudes. Il n'en va pas de même pour les équipes. La charge de travail et la charge émotionnelle de celles-ci sont importantes : les équipes sont en recherche de sécurité, d'équilibre. La rigidité des pratiques et la routine quotidienne constituent des moyens pour atteindre cette sécurité. Cependant, les équipes des haltes-accueil ont, également, besoin de sécurité. Dès lors, il importe de **comprendre quels sont les éléments qui permettent à ces équipes d'entretenir cette flexibilité** sans que leur identité professionnelle et l'équilibre des structures et de leur projet ne soient mis en danger.

La flexibilité des pratiques n'est pas synonyme d'anarchie. L'accueil proposé aux familles n'est pas exempt de balises ni de références. Chaque projet est effectivement décliné selon des modalités et des règles : celles-ci définissent l'espace des possibles dans lequel équipes et familles peuvent évoluer et agir. Ces balises sont les limites inhérentes au fonctionnement de chaque halte-accueil. L'existence de ces balises, qui guident l'accueil, n'est jamais remise en question. **L'espace des possibles est donc stable et connu.**

Outre la récurrence de ces arrangements spécifiques, le projet d'accueil des structures, les valeurs et les objectifs qui le sous-tendent, ne sont jamais perdus de vue par les équipes. Elles y reviennent systématiquement et sont au cœur de leur travail. Les équipes les ont véritablement intégrés. Dans les haltes-accueil⁶⁶, il ne s'agit pas uniquement d'accueil de la petite enfance mais aussi de diversité, de lutte contre les inégalités, de travail communautaire ou d'intégration socio-professionnelle, par exemple.

L'ancrage des haltes-accueil dans des projets plus larges donne directement conscience aux équipes de la multitude d'impacts que leur travail a sur les familles. Cela ouvre les structures d'accueil vers l'extérieur et confère aux équipes une identité professionnelle renforcée positivement grâce à la reconnaissance et à la valorisation de leur travail. La polyvalence ainsi que la mixité des équipes contribuent également à les sécuriser : ce sont autant de compétences, de connaissances et d'outils à la disposition de chacun. La sécurité des équipes passe également par le soutien dont elles bénéficient : réunions, espaces où déposer les difficultés, formations adaptées, notamment.

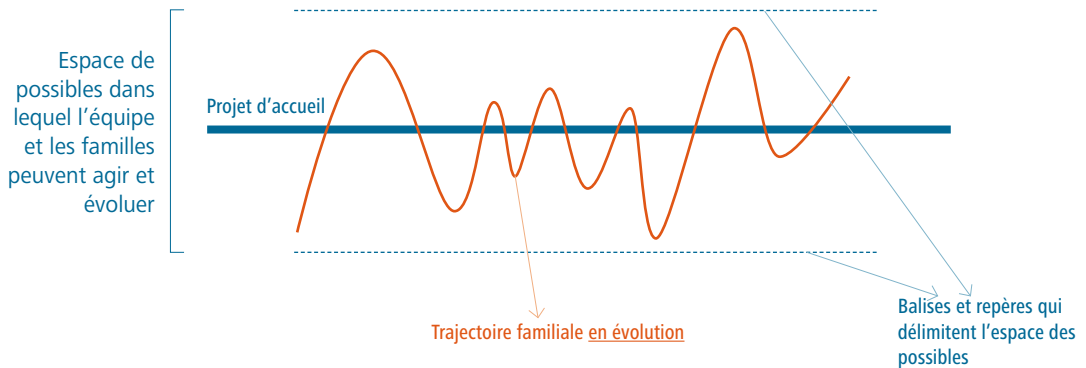
Le projet d'accueil est communément imaginé comme un cadre dans lequel l'accueil doit prendre corps et dont l'équipe en est la garante. Toutefois, cette représentation nous est apparue comme peu représentative des pratiques des équipes rencontrées :

- Le cadre renvoie une image figée alors que les pratiques des haltes-accueil ne le sont pas. Elles partent de la réalité de chaque famille.
- Un cadre est avant tout défini par ses contours, c'est-à-dire ses limites, alors que les pratiques mises en place avec les familles trouvent leur justification, leur légitimité dans les valeurs et les objectifs que les haltes-accueil se sont définis. Ce ne sont pas les limites de l'action qui prédominent mais sa raison d'être.
- Les trajectoires familiales dans leur évolution peuvent difficilement y être représentées.

Ces éléments nous poussent à proposer une autre représentation⁶⁷ du projet d'accueil : un **fil conducteur qui s'inscrit dans un espace de possibles et autour duquel les trajectoires familiales, en cohérence avec l'équipe, se construisent et évoluent.**

66 C'est à notre sens le cas de tout milieu d'accueil mais dans les haltes-accueil, ces dimensions sont pleinement investies et font partie des projets d'accueil.

67 Inspirée du concept d'homéostasie : «capacité de l'organisme à maintenir un état de stabilité relative des différentes composantes de son milieu interne et ce, en lien, avec son environnement externe.»



Concrètement : **l'équilibre dont les équipes ont besoin est en perpétuel mouvement, dans une cohérence dynamique.** Cette représentation nous éclaire quant au maintien de l'équilibre des équipes et des haltes-accueil : le projet constitue **l'axe autour duquel l'équilibre de chaque structure est maintenu** ; les balises externes définissent, quant à elles, l'espace dans lequel les pratiques peuvent évoluer sans que l'équipe et la structure ne soient mises en difficulté.

La flexibilité des pratiques ... seulement dans les haltes-accueil ?

La flexibilité des pratiques, sous-tendue par la représentation du projet d'accueil comme un fil conducteur, n'a-t-elle de sens que dans une halte-accueil ? Certainement pas.

Chaque enfant a droit à un accueil de qualité au départ de son individualité dans une dynamique de coéducation, de partages et d'échanges avec sa famille. Entretenir des pratiques flexibles et adaptées à la réalité de chaque famille mène les équipes à réfléchir au sens de leurs pratiques quotidiennes.

Déplacer la représentation du projet d'accueil du cadre vers le fil conducteur revient à considérer une même réalité quotidienne sous un angle différent. La recherche d'équilibre et de sécurité se trouve non plus uniquement dans les limites que le projet s'est imposé mais se fait en revenant systématiquement aux valeurs et objectifs de travail, c'est-à-dire au sens de l'action^[68].

TROUVER UN ÉQUILIBRE ENTRE CONTRAINTES, OBJECTIFS ET RÉALITÉS VÉCUES PAR LE PUBLIC

Témoignage de Hanane Agezal, coordinatrice de l'espace ludothèque Walalou

Walalou est un espace ludothèque implanté dans un quartier très fragilisé d'Anderlecht. Walalou s'inscrit dans des projets d'inclusion et de cohésion sociale, en utilisant le média du jeu. En plus des activités classiques d'une ludothèque, Walalou organise des groupes d'apprentissage du français, par le biais du jeu, à des femmes migrantes, un soutien parental et un soutien à la scolarité des enfants. Hanane Agezal insiste sur la nécessité de s'adapter au public et de trouver un équilibre entre les réalités du public et l'identité de Walalou.

Un des principes de base de Walalou, ce qui fonde son identité, est le jeu. Le jeu est un outil qui favorise la rencontre de l'autre, qui permet de développer une maîtrise de soi et de renforcer des compétences. La notion de plaisir est essentielle dans le jeu.

Entre ce fondement important pour nous, les demandes des pouvoirs subsidiaires et les réalités des personnes qui viennent à Walalou, c'est souvent un difficile exercice d'équilibre. Par exemple, il faut pouvoir convaincre les pouvoirs subsidiaires que le jeu est un outil que l'on peut utiliser pour atteindre des objectifs de cohésion sociale, de soutien scolaire ou d'alphabétisation/d'apprentissage. Ce qui semble évident pour nous ne l'est pas forcément pour ceux qui nous subventionnent.

Du côté de notre public, ce n'est pas facile non plus. Des mamans viennent bien souvent à la ludothèque avec leurs enfants, complètement épuisées. Ce qu'elles voudraient, c'est se reposer, parler avec d'autres parents, déposer leurs « valises » tandis que leurs enfants jouent. De plus, de nombreux parents pensent que le jeu ce n'est pas pour eux, mais seulement pour les enfants.

Or, notre objectif, c'est la rencontre du parent et de l'enfant autour du jeu en favorisant la communication et les conseils pédagogiques en lien avec le développement de l'enfant. Nous devons donc nous adapter, tout en gardant notre objectif comme un guide. La discussion avec les parents est primordiale.

Écouter notre public, entendre leurs besoins est essentiel. Par exemple, nous organisons des cours de français, via le jeu, pour les apprenants du quartier. Nous avons trois groupes. Dans l'un d'eux, les femmes peuvent venir avec leur enfant. Ce n'est pas du tout facile pour nous. En plus de l'encadrement habituel du cours, il faut prévoir une personne disponible pour les enfants durant le cours. Mais cela permet à certaines femmes d'avoir enfin accès à un cours de français. Car certaines rencontrent de nombreux freins, certains maris ne conçoivent absolument pas qu'ils pourraient garder leur enfant le temps du cours. Face à cette réalité, il nous semble important de développer notre offre pour pouvoir répondre aux besoins de ces femmes.

Pour conclure, Walalou, à travers ses activités, vise à mettre en place un projet intégré en créant des ponts entre les différents partenaires et acteurs tournant autour de l'enfant (les membres de la famille, l'école et l'associatif) et en travaillant tant sur l'aspect cognitif, émotionnel, langagier et moteur de l'enfant ^[69].

PRENDRE CONSCIENCE DE NOS VALEURS

Témoignage de Christine Ciselet, chargée du projet «pauvreté» à Bruxelles Accueil et Développement pour la Jeunesse et l'Enfance (Badje)

Christine Ciselet travaille depuis de nombreuses années auprès de personnes et de familles très fragilisées. Enseignante en milieux populaires à Casablanca, elle a fondé une école maternelle à Mohammedia où elle a mis en œuvre le «bonheur d'être ensemble» entre des familles «d'expatrié-e-s européens» et des familles maghrébines, issues de milieux aisés et populaires. Bénévole à ATD Quart Monde où elle a renoué des liens avec les familles confrontées à de multiples difficultés, elle a fondé l'asbl Le Maître Mot ^[p.73]^[70] sur base des constats et des propositions recueillies auprès des familles du Quart Monde. Il s'agissait de donner la priorité aux familles en situation de pauvreté, tout en favorisant la diversité sociale et culturelle du public accueilli dans les activités. Ensuite, dans le cadre de sa mission de chargée du projet «pauvreté» au sein de l'asbl Badje^[71], elle a travaillé en partenariat avec les associations présentes aux côtés des familles vivant au sein du couvent du Gesù (depuis délogées) et joint les familles, notamment sans papiers, qui y étaient installées. Pour elle, face à des modes de vie très éloignés de leur expérience, les professionnel-le-s ont à «apprendre des familles» pour pouvoir prendre du recul, se laisser interpellé et interroger leurs pratiques, leurs représentations et leurs valeurs.

Dans le travail avec les familles très fragilisées, les professionnel-le-s sont très souvent confronté-e-s à des valeurs différentes des leurs. Par exemple, lors de mon travail avec les enfants hébergés au couvent du Gesù ^[72], mes propres valeurs ont été ébranlées. J'y ai rencontré les familles et j'ai ensuite vécu avec elles l'expulsion dont elles ont fait l'objet. Elles m'ont révélé, au travers de ces événements, des valeurs sociales et familiales, différentes des miennes et/ou «oubliées» qui, si elles étaient entendues et prises en compte, feraient progresser notre société vers une plus grande qualité des relations humaines, au sein du couple et de la famille au sens large.

69 Pour en savoir plus : <http://www.walalou.be/>

70 Voir également le témoignage de Marie Koerperich (p. 73).

71 L'asbl Badje est une fédération pluraliste bruxelloise active dans le secteur de l'accueil des enfants et des jeunes. Depuis le recueil de ce témoignage, Christine Ciselet a investi d'autres horizons professionnels.

72 Au temps de l'action, l'ancien couvent du Gesù était une occupation négociée qui a permis à beaucoup de familles d'y résider.

Je pense qu'en tant que professionnel-le, il est important que nous prenions conscience de nos valeurs et des valeurs des familles que nous rencontrons. Si nous considérons nos valeurs comme évidentes et partagées par toutes les familles, nous proposerons un cadre «exclusif» qui nous correspond mais qui, ne prenant pas en compte d'autres modes d'éducation, risque d'être peu utilisé par les familles qui en ont le plus besoin. Il faut régulièrement se rappeler que les structures sont là pour être au service de l'enfant et de sa famille. Ceci implique de développer une connaissance réciproque, basée sur le respect ; de réfléchir ensemble, professionnel-le-s et familles, aux moyens à mettre en œuvre pour garder des portes ouvertes et faciliter l'accès des services que nous leur proposons. Ainsi par exemple lorsqu'on ouvre une nouvelle porte d'accès à la culture, tout simplement en proposant de lire une histoire à l'enfant, nous veillons à ne pas bousculer la famille, à y aller par étape en choisissant un livre qui soit accessible à la famille.

Après l'expulsion du couvent du Gesù, les familles ont été «prises en charge» par différents services associatifs et sociaux. Des familles que j'avais connues au Gesù et retrouvées lors de nouveaux «délogements et relogements» encadrés par le secteur associatif et social avaient bien changé. Au Gesù, les familles avaient créé des solidarités importantes entre elles, au-delà de leurs origines et cultures respectives. Elles tiraient leur force de leur propre réflexion sur leur situation et dans les relations qu'elles développaient entre elles. Les familles que j'ai retrouvées dans un tout autre contexte, s'appuyaient beaucoup plus sur les services pour faire aboutir la revendication de leurs droits, ce qui est positif mais pas que, car elles ont perdu l'élan de la lutte qui les mobilisait autour du droit au logement. Les enfants, qui pouvaient être fiers du combat de leurs parents, les voient démunis et pris en charge. Beaucoup de regards, si vifs, se sont éteints. Ceci pose une question essentielle sur les limites de l'aide et de l'accompagnement : trop d'accompagnement peut nuire à la personne.

Il me semble particulièrement important que les personnes, quelles que soient leur contexte et leur situation de vie, puissent être impliquées dans les choix qui les concernent et restent les premières responsables de la conduite de leur vie : qui de nous souhaiterait que de tierces personnes fassent des choix et prennent à sa place des décisions qui le concernent ? Ceci dit, respecter les personnes et les familles, c'est aussi pouvoir parler avec elles de ce qui ne va pas, ce qui est contraire à la loi en vigueur dans le pays, etc. pour autant que le moment soit opportun et que le ou la professionnel-le en ait les capacités.

Si on est fortement interpellé par quelque chose qui se passe dans une famille, réagir dans l'émotion peut être contre-productif. Dans un espace rencontre, ouvert au sein d'une maison maternelle, une maman venait régulièrement avec sa petite qui était toute mignonne, bien habillée, apprêtée. Pourtant, plusieurs fois, en dehors de l'espace rencontre, j'ai observé que la maman faisait volontairement mal à sa petite fille. La maman me voyait et savait que je la voyais faire. Je me suis contrainte à ne pas réagir tout de suite. J'ai cherché à comprendre son attitude : mais pourquoi cette maman fait-elle cela en ma présence ? Qu'essaie-t-elle de me dire ? J'ai alors cherché des informations sur des groupes de parole pour parents maltraitants. Un jour, j'ai abordé la maman dans le couloir en lui disant «J'ai vu à l'espace rencontre que tu es fort attentive à ta petite fille, que tu la soignes bien. Mais j'ai vu qu'à d'autres moments, tu lui fais mal. Ça m'a interrogée et je me suis dit que tu devais en souffrir. J'ai trouvé des adresses où, si tu le veux, tu pourras trouver de l'aide.» La maman n'a pas commenté mais elle a pris les adresses. Elle a continué à venir à l'espace

rencontre et je n'ai plus observé de comportements maltraitants de sa part. Je pense que ce temps de recul a probablement mieux aidé cette petite fille et sa maman que si j'avais réagi sur le champ, dans l'émotion.

Souvent, pour de multiples raisons, l'organisation des services est pensée en fonction de la facilité et du confort des structures et peu en fonction de l'intérêt des enfants et des familles. Si nous voulons être inclusifs, il est pourtant indispensable que l'organisation soit pensée en tenant compte des participant·e·s, tout en respectant les besoins et les limites de la structure. Il faut donc veiller à ce que l'équipe, le pouvoir organisateur et les familles puissent avoir des espaces pour réfléchir à l'organisation des services, car la réussite d'un projet inclusif passe par une vision partagée entre les différents acteurs, intervenant·e·s et utilisateurs ou utilisatrices de la structure ^[73].

2. Accrocher les familles là où elles se trouvent

Aller à la rencontre des familles, c'est aller là où elles sont. Pour cela, il est souvent nécessaire d'investir l'espace public, d'être ouvert-e à ce qui se présente, faire preuve de créativité ... autant d'attitudes au cœur des deux témoignages suivants.

INVESTIR L'ESPACE PUBLIC

Témoignage de l'équipe de la Ruelle

La Ruelle est une association présente depuis près de trente ans à Saint-Josse-ten-Noode. Sa particularité est d'aller là se trouvent les personnes, ce qui permet de rencontrer ceux qui habituellement n'arrivent pas jusqu'aux associations. Le défi est de proposer des activités gratuites, sans inscription, pour les personnes qui se trouvent là au moment où les professionnel-le-s de la Ruelle s'y trouvent.

Nous sommes reconnus en Éducation Permanente et nous sommes agréés comme CEC (Centre d'Expression et de Créativité). C'est très important pour nous car il nous semble que les moments de créativité apportent beaucoup aux personnes précarisées. En effet, la précarité engendre des sentiments de culpabilité, d'abandon, d'inutilité, d'invisibilité et aussi de colère. La créativité permet aux personnes de s'exprimer de façon positive, de mettre leur énergie dans quelque chose de positif. Nous organisons des activités créatives pour les enfants dès deux ans et demi. Travailler avec les enfants permet aussi d'atteindre les familles. Toutes nos activités sont gratuites, ce qui est essentiel pour toucher les familles les plus précarisées. Pour nos ateliers durant l'année, nous allons, avec l'accord des parents, chercher les enfants à la sortie de l'école, nous les ramenons dans nos locaux et nous leur offrons un goûter. Certains enfants n'ont pas mangé à midi et le goûter leur permet d'être dans de bonnes conditions pour participer à l'atelier créatif. De plus, le goûter est un moment convivial qui est important pour que chacun se sente bien dans le groupe. Après l'atelier, nous reconduisons les enfants chez eux, ce qui nous permet d'avoir un contact tout à fait privilégié avec les familles.

Nous organisons également des activités dans l'espace public. Il s'agit par exemple de la bibliothèque de rue : nous amenons la culture et les livres dans des endroits où on ne s'y attend pas. Cela permet aux personnes présentes de découvrir le livre dans un autre contexte que l'école et de développer la dimension du plaisir lié au livre.

Ces activités dans l'espace public, nous les organisons également durant les congés d'été. Notre démarche est toujours la même : nous proposons une activité gratuite, sans inscription, pour les personnes qui se trouvent là au moment où nous y sommes. Durant l'été, nous tenons à mener un projet qui porte sur plusieurs semaines. C'est un défi de mener un projet à terme alors que ce

ne seront pas forcément les mêmes personnes qui seront là du début à la fin, que le nombre de participants est fluctuant, ... Pour compenser cette incertitude concernant les participants, nous devons être très rigoureux sur l'activité que nous proposons et sur sa méthodologie. Une bonne illustration est le jeu de l'oie sur le parcours d'immigrant que nous avons créé durant l'été 2013 dans le parc de Liedekerke. Le produit final est un jeu de 49 cases. Chaque case correspond à une histoire, résumée dans le livret qui accompagne le jeu. Par exemple, la case 5 : *«Nous prenons un grand bateau pour faire un long voyage vers la Belgique. Ça bouge beaucoup, j'ai un peu mal au ventre.»*

Chaque jour d'atelier, on a créé une ou deux cases, pour à la fin des vacances arriver aux 49 cases. Avec les personnes, enfants et adultes, présentes dans le périmètre du parc de Liedekerke, nous avons proposé une animation ayant pour contenu la narration des petites histoires de l'immigration. Les chemins d'infortunes, les coups de chance, les aides et embûches que les uns et les autres ont vécus, les espoirs et les déceptions aussi. Tout ce qui a fait les motivations au départ et le chemin parcouru pour arriver jusqu'ici. Les souvenirs évoqués ont servi de support à la réalisation revisitée par les participants de ce jeu de l'oie, chargé de ces émotions, de ces espoirs, de ces anecdotes entendues et partagées. Certains participants étaient présents une seule fois, d'autres sont venus plus souvent. Au centre du plateau de jeu, on voit environ 80 nuages dans lesquels sont inscrits des prénoms : ce sont toutes les personnes qui ont contribué au jeu. Le processus de construction de ce jeu est important et illustre bien notre démarche. Mais de plus, ce jeu est un outil de sensibilisation ou de formation aux réalités liées aux migrations ^[74].

ALLER VERS LES FAMILLES ET PAS SEULEMENT OUVRIR LA PORTE

Témoignage de Capucine Anbergen, responsable pédagogique du CEMôme

Capucine Anbergen^[75] est responsable pédagogique à l'asbl CEMôme, qui existe depuis une trentaine d'années à Saint-Gilles. Le CEMôme accueille un public varié, majoritairement en difficulté en organisant des activités pour les enfants. Capucine Anbergen nous relate une pratique particulière qui permet d'aller à la rencontre des familles.

La collaboration avec la commune de Saint-Gilles nous permet de développer l'accueil extrascolaire dans les écoles communales et libres, et d'être présents à différents endroits.

Au CEMôme, nous avons une volonté d'ouverture à tous, avec une attention aux publics fragiles sur les plans financier, socio-culturel, légal (nous accueillons des «sans-papiers»), et du handicap. Nous avons la volonté de nous ouvrir à un maximum de personnes.

74 Pour en savoir plus : laruelleasbl@hotmail.com

75 Depuis le recueil de ce témoignage, Capucine Anbergen relève un nouveau défi professionnel.

Voici une expérience, parmi d'autres, qui marche bien et qui permet d'améliorer les relations avec les parents. Ce n'est pas toujours évident quand on travaille avec un public fragilisé.

Pendant longtemps, nous avons organisé des réunions de parents, et les parents ne venaient pas ou très peu ; nous tentions d'«attraper» les parents quand ils venaient déposer ou rechercher leur enfant, souvent les parents nous évitaient. Tout ce que nous mettions en place ne marchait pas. Nous avons déconstruit cette façon de voir les choses et nous avons décidé de procéder autrement, en allant de façon proactive vers les parents.

Une fois par semaine, après les activités, un animateur fait le tour du quartier avec les enfants pour les ramener chez eux. Cela permet de voir le quartier, la rue de chaque enfant, et les enfants en sont fiers et cela donne l'opportunité de rencontrer les parents. Le circuit est variable, ainsi le dernier enfant à être déposé est différent à chaque fois. De cette manière, les conditions sont meilleures pour la rencontre et éventuellement les échanges avec les parents. Il est arrivé que le parent invite l'animateur à entrer, ce qui permet de riches discussions. Quelque chose se tisse, ce qui permet que les parents se sentent plus à l'aise au CEMôme et viennent par exemple au barbecue annuel que nous organisons. Si nous invitons les parents pour un entretien pour faire le point, ils ne sont plus stressés comme avant.

Il faut donc une ouverture active, sinon les plus fragiles ne viennent pas. Il faut tendre la main, aller vers les gens et pas seulement ouvrir la porte. Quand on fait le pas, on se rend compte qu'on est dans l'humain et cela fait tomber beaucoup de barrières ^[76].

3. Offrir une organisation souple pour mieux répondre aux besoins de chaque enfant, chaque famille

Pour être ouvert à tou-te-s, il est essentiel de prévoir une organisation qui permette cette ouverture. Cette organisation doit être interne à chaque lieu d'ÉAJE mais est aussi à penser dans un ensemble de services ou de lieux.

Face aux réalités des familles, parfois complexes, changeantes, rapidement évolutives, les services d'ÉAJE à l'organisation trop rigoureuse ne parviennent pas à répondre aux besoins de celles-ci. Certaines familles ne peuvent pas anticiper les inscriptions à l'avance car elles ne vivent pas des situations stables et sont prises dans les contraintes du quotidien. D'autres ont des besoins qui ne correspondent pas à l'offre d'accueil, par exemple concernant les horaires ou l'intensité de la fréquentation sur la semaine. Des aléas surviennent qui nécessitent en urgence un accueil pour un enfant.

Dans le secteur de l'accueil des enfants de moins de trois ans, le multi-accueil constitue une initiative innovante. En offrant simultanément, au sein d'un même lieu, de manière souple et croisée, différents types d'accueil (accueil «classique» d'enfants à temps plein et/ou à horaire fixe, accueil occasionnel, accueil d'urgence, accueil à temps très partiel, accueil flexible, ...), ce mode d'organisation et les pratiques qui en découlent permettent d'apporter des réponses adaptées et quasi sur mesure aux besoins très diversifiés des familles, tout en assurant la qualité de l'accueil pour chaque enfant, quelle que soit sa situation. Il contribue à la mise en œuvre de structures d'ÉAJE universelles, de proximité, ancrées dans leur environnement local et prenant en compte la diversité des enfants et des familles.

Les atouts du multi-accueil sont nombreux et s'apprécient tant au niveau macro-social qu'au niveau des individus : enfants, parents et professionnel-le-s. Au niveau macro-social, les enjeux fondamentaux concernent l'impact de telles pratiques sur le renforcement de la mixité, de la cohésion et de l'inclusion sociale, ainsi que sur la pénurie des places d'accueil et sur le taux d'occupation des places disponibles. Au niveau des individus, le multi-accueil offre l'opportunité de développer la solidarité entre parents et permet aux familles d'évoluer. Il permet aux enfants d'être accueillis de manière optimale, compte tenu de leurs réalités de vie. Enfin, il renforce la réflexivité des professionnel-le-s et améliore ainsi la qualité des pratiques de ceux et celles-ci.

S'ouvrir à tous les enfants et toutes les familles, c'est parfois accueillir en urgence, quand ni le parent ni l'enfant n'ont pu s'y préparer longtemps à l'avance. Proposer un accueil de qualité dans ces conditions n'est pas facile et nécessite un grand travail de la part des équipes,

De nombreuses expériences sont menées sur le terrain pour tenter de répondre aux besoins de ces enfants et de leurs familles. C'est l'objet des cinq témoignages suivants qui illustrent le travail des équipes sur l'un ou plusieurs des éléments mentionnés ci-dessus.

OFFRIR UNE DIVERSITÉ D'ACCUEILS POUR RÉPONDRE À UNE DIVERSITÉ DE BESOINS : L'EXEMPLE D'UNE COMMUNE

Témoignage de Chantal Wyart, directrice des milieux d'accueil de la Ville de Seraing

Chantal Wyart est directrice des milieux d'accueil de la Ville de Seraing. La population sérésienne est diversifiée et cette diversité se reflète dans les milieux d'accueil.

Valoriser la diversité

À la halte-accueil «les Frimousses» et dans le lieu de rencontre «La Bavette», le public est diversifié : il y a des parents qui travaillent, qui sont en formation, ou pas, et il y a des origines très différentes. C'est important pour nous de prêter attention et de valoriser cette diversité. L'équipe développe une réflexion et différentes pratiques par rapport à cette diversité. Ainsi, par exemple, nous avons un mur des bonjours dans différentes langues qui a été réalisé, et c'est sans doute le plus important, par les parents, qui ont pu y indiquer «bonjour» dans leur propre langue. De temps à autre, nous organisons des goûters où les parents sont invités à amener un plat de chez eux. Ou alors, c'est nous qui préparons le repas, par exemple des crêpes pour la Chandeleur, et nous demandons aux parents ce qui correspond à cette tradition de chez nous dans leur propre culture.

Nous avons le projet d'accueillir chaque famille en lui disant «bonjour» dans sa langue maternelle, mais nous n'avons pas encore franchi le pas : ce n'est pas facile d'oser le faire, mais nous y travaillons et espérons y arriver bientôt.

Offrir une diversité d'accueils

À Seraing, on essaie de répondre au mieux aux besoins de chacun. Rien n'est un frein à l'inscription d'un enfant dans un milieu d'accueil. Il n'y a pas, par exemple, de critères par rapport au travail. Au contraire, pour les situations de handicap, nous avons mis au point un processus qui nous permet de les accueillir dans les crèches. Ce processus a été réfléchi en équipe suite à différentes expériences internes et participation à des colloques, formations et un travail avec l'Université de Liège. Nous prenons le temps de réfléchir à la demande avec les parents et nous leur donnons une réponse positive seulement si nous pouvons aller jusqu'au bout de l'accueil. Nous proposons aux parents une familiarisation plus longue, nous essayons de décharger la puéricultrice qui accueille cet enfant en diminuant le nombre d'enfants dans son groupe, nous bénéficions dans nos équipes d'une pluridisciplinarité et nous pouvons réfléchir avec les compétences de chacun. Nous faisons appel à des services extérieurs tels que AIMA^[77] et PICSAP^[78] (convention ONE - AViQ^[79]).

77 Service gratuit d'Aide à l'Intégration en Milieux d'Accueil des enfants de moins de trois ans porteurs de déficiences.

78 Projet qui a pour mission de favoriser l'accueil d'enfants à besoins spécifiques âgés de zéro à trois ans au sein des milieux d'accueil «ordinaires» (crèches, maisons d'enfants, halte-garderies, accueillantes ...) en apportant un soutien aux professionnel-le-s de ces organisations.

79 Agence wallonne pour une vie de qualité.

Et ceci est inscrit dans le projet d'accueil. De plus, l'accueil d'enfants en situation de handicap apporte une grande richesse dans nos pratiques professionnelles car cet accueil nous incite à réfléchir l'accueil de chaque enfant dans son individualité.

La Ville de Seraing compte beaucoup de personnes issues de l'immigration, avec des quartiers où cette réalité est plus prégnante que d'autres. Dans la plupart des structures d'accueil, on observe un brassage de toutes sortes de familles et nous développons une réflexion pour réfléchir autrement à notre projet d'accueil pour mieux tenir compte de cette diversité.

La Ville de Seraing compte trois crèches, une Maison Communale d'Accueil de l'Enfance (MCAE) et une halte-accueil. Celle-ci a été créée à l'origine pour les parents qui ne travaillaient pas. Au début, quand le parent d'un enfant accueilli dans une crèche ne travaillait plus, l'enfant était réorienté vers la halte-accueil. Mais cela créait de la discontinuité pour cet enfant et sa famille et donc nous avons tout à fait abandonné cette pratique. Les différences entre la halte-accueil et les crèches se sont estompées mais la halte accueil garde malgré tout ses spécificités. Dès lors, dans quel cas, oriente-t-on un enfant vers une crèche et dans quel cas vers la halte-accueil ? Les demandes d'inscription sont centralisées (ce qui permet aux parents de ne pas devoir téléphoner dans plusieurs structures) au service de la petite enfance où la demande est analysée. La halte-accueil a une plus grande souplesse d'accueil, ce qui convient bien notamment pour les parents en formation. Par exemple, un enfant a besoin d'être accueilli trois jours une semaine sur deux, et l'autre semaine seulement une heure. À la halte-accueil, nous pouvons répondre à cette demande. Par contre, les horaires de la halte-accueil sont moins étendus que ceux des crèches. Par exemple, le mercredi après-midi, la halte-accueil est fermée. Il arrive que des parents en formation trouvent, suite à leur formation, un emploi à temps plein et ont donc besoin que l'enfant soit accueilli le mercredi après-midi. Dans ce cas, l'enfant sera orienté vers la crèche, dans la mesure du possible vu le manque de places. Cela se fait en évitant les discontinuités. Par exemple, la puéricultrice de la halte-accueil accompagne l'enfant pour une période de familiarisation dans la crèche.

Jusqu'à présent, les crèches accueillent les enfants au minimum trois fois par semaine. Mais les besoins des familles ont changé et nous savons bien qu'il faudra que les crèches deviennent plus flexibles. Voilà un champ de réflexion à ouvrir ! ^[80]

LA FLEXIBILITÉ, ATOUT DU TEMPS LIBRE

Témoignage de Michelle Uthurry, coordinatrice ATL à Schaerbeek

Le Service Accueil Extrascolaire de Schaerbeek existe depuis 2002 au sein de l'asbl Réseau Coordination Enfance (RCE). Le RCE^[81] est en convention avec l'ONE et la Commune de Schaerbeek pour soutenir le développement de l'accueil extrascolaire des enfants de deux et demi à douze ans sur le territoire de la Commune. Les coordinatrices ATL travaillent en lien avec les familles et les professionnel-le-s du secteur pour que l'offre réponde au mieux aux besoins d'accueil.

Michelle Uthurry, coordinatrice ATL à Schaerbeek^[82], aborde les notions de temps libre et de flexibilité de l'accueil, à travers le projet pilote Accueil Futé (Flexibilité, Urgence, Temporaire, Enfants).

L'accueil pendant les vacances : une offre modélisée

Notre projet est parti du constat que dans le paysage schaerbeekois de l'accueil des enfants durant leur temps libre, il y avait un manque au niveau de l'offre. Elle est particulièrement riche et diversifiée à Schaerbeek, que ce soit pendant l'année scolaire ou pendant les vacances. Plus de 90 opérateurs et 31 écoles accueillent en effet des enfants durant leur temps libre. Malgré tout, cette offre ne répond pas entièrement aux besoins des familles, notamment pendant les congés scolaires.

Les stages de vacances s'inscrivent dans le prolongement de l'année scolaire et ont parfois tendance à se calquer sur un modèle scolaire. Au niveau des temps d'accueil, les stages sont souvent proposés du lundi au vendredi, de 8h30 à 17h avec parfois une période de garderie en début et en fin de journée. Les enfants sont censés être présents dès le début des activités et tous les jours de la semaine. Cela s'explique par le fait qu'il s'agit souvent de stages thématiques, où la notion d'apprentissage reste encore importante, voire, parfois, centrale. Avec à la clé, une production, un résultat tangible à obtenir au bout de la semaine. Dans cette optique, on comprend pourquoi l'enfant est tenu d'être présent tous les jours, jusqu'à la fin du stage : si par exemple toute la semaine est consacrée à la réalisation progressive d'une fresque, ou d'une BD, il serait dommage que l'enfant ne soit pas présent à chaque étape du projet, de sa conception à son aboutissement.

L'implication de l'enfant, sa participation aux projets et aux différentes décisions sont garants de sa motivation et les professionnels s'appuient sur ces deux éléments pour assurer une certaine qualité de leur projet. Ils peuvent aussi donner aux familles une certaine visibilité de leur projet qui se concrétise parfois par une exposition ou une clôture festive.

81 Voir le témoignage de Christine Redant, coordinatrice du RCE (p. 173).

82 Depuis le recueil de ce témoignage, Michelle Uthurry relève un nouveau défi professionnel. Le coordinateur et la coordinatrice ATL actuel-le-s sont Geoffrey Dony et Marie Henrotay.

Penser l'accueil temps libre des enfants autrement ...

Cette façon de voir les choses est bonne en soi. Les activités proposées sont souvent de grande qualité et la notion de plaisir est bien sûr présente. Pourtant, cela peut faire débat dans la manière de concevoir le temps libre des enfants. Outre sa fonction sociale, l'accueil temps libre remplit une fonction pédagogique au sens large du terme. Il s'agit de permettre aux enfants de s'épanouir via des activités, certes, mais aussi grâce à la rencontre avec d'autres enfants. Or, il a parfois tendance à reproduire un fonctionnement scolaire, où la pression sur la tâche à exécuter et le résultat prennent une grande place.

Or, dans le terme «temps libre», il y a «libre». Et c'est parfois ce qui fait défaut pour recréer l'ambiance des vacances, la liberté de l'enfant. La liberté de mouvement, la liberté de choisir, d'aller vers ses rêves, de laisser libre cours à son imagination, de perdre du temps ... On dit souvent, et à mon avis à tort, que l'enfant est roi. Mais c'est aussi parfois un roi en cage à qui on donne une illusion de choix.

Il faudrait vraiment arriver à construire une culture du temps libre qui se démarque de la culture scolaire, en redonnant un souffle de créativité et d'innovation dans la manière de concevoir cet accueil. Il n'y a qu'à être à l'écoute du vocabulaire utilisé dans le cadre des activités extrascolaires : bricolage, récréation, consigne ... pour se rendre compte d'une certaine proximité entre les deux secteurs.

De la flexibilité pour les familles

Un accueil plutôt formaté sur le calendrier scolaire avec des attentes sur la présence quotidienne des enfants a aussi des répercussions sur les familles. Et c'est là, à mon avis, qu'on ne répond pas forcément à tous les besoins. Par exemple, en tant que parent si je travaille à temps partiel ou en horaire décalé, j'aurai peut-être envie de profiter des vacances pour passer plus de temps avec mes enfants. Je peux ainsi leur permettre de dormir un peu plus tard le matin ou bien partager des loisirs avec eux.

Cela est effectivement envisageable si le milieu d'accueil permet plus de flexibilité dans ses propositions d'horaires, sans attendre de l'enfant qu'il soit présent à chaque moment d'activité. Pendant l'année scolaire, il faut bien dire ce qui est, les familles sont contraintes de calquer leur rythme sur celui de l'école. Eh bien pendant les vacances, cela pourrait être le contraire. Les structures d'accueil pourraient réfléchir aux différentes manières de s'ajuster aux situations des familles.

Inscrire son enfant plusieurs semaines à l'avance n'est pas une démarche simple pour toutes les familles. Il y a souvent des imprévus, voire des urgences, que nous avons déjà rencontrées : un papa qui retrouve un emploi du jour au lendemain ; une maman qui est rappelée au travail pendant ses congés, un déménagement récent, une maman enceinte qui avait prévu de s'occuper de ses aînés pendant les congés, mais qui subitement doit rester alitée ... Toutes ces situations nécessitent de trouver en urgence des solutions d'accueil pour les enfants. Ce qui n'est pas évident, lorsque les stages sont complets et qu'il manque des places.

Un projet pilote d'accueil flexible : «Accueil Futé»

En 2014, les coordinatrices ATL de Schaerbeek se sont dit qu'il serait vraiment utile de mettre en place un nouveau service qui réponde un peu à tous ces constats. Et c'est comme ça qu'Accueil Futé (Flexibilité, Urgence, Temporaire, Enfant) a vu le jour, en partenariat avec la Commune de Schaerbeek et l'asbl «Les Amis d'Aladdin^[83]». La Commune a prêté un local et «Les Amis d'Aladdin» ont assuré l'accueil des enfants. L'objectif était double : d'une part, pouvoir répondre aux demandes d'urgence des parents, et d'autre part, accueillir les enfants du quartier, dont notamment des enfants roms. La structure pouvait accueillir vingt enfants simultanément : douze places réservées aux demandes d'accueil en urgence et huit places aux enfants du quartier. La gestion des inscriptions pour les places d'urgence était assurée par la coordination ATL tandis que les Amis d'Aladdin organisaient les inscriptions des enfants du quartier.

Accueillir les demandes, gérer les places disponibles, ne pas se marcher sur les pieds !

Notre volonté, dès le départ, a été d'éviter toute concurrence avec les opérateurs ATL présents sur le territoire communal. Ils apportent des réponses de qualité aux besoins de nombreuses familles et nous ne voulions surtout pas déformer leur offre en mettant un nouveau projet sur pied. C'est pour cette raison que nous n'avons fait aucune publicité pour le projet Accueil Futé auprès des parents.

Notre service est bien connu des familles grâce aux informations que nous diffusons depuis plusieurs années : site web, brochure. Elles ont l'habitude de faire appel à nous, de façon régulière, surtout au moment des congés. Par ailleurs, nous avons informé tous les opérateurs d'accueil de l'existence du projet ainsi que le CPAS, les services sociaux, les consultations pour enfants de l'ONE, etc. Nous avons donc vraiment visé la complémentarité et le partenariat, en fonctionnant en deux temps. Un système informatisé permet en effet à chaque opérateur de nous signaler les places disponibles dans leurs stages de vacances respectifs. Cela nous aide d'abord à orienter un bon nombre de demandes nous parvenant des familles. Lorsque aucune solution d'accueil adéquate ne pouvait être trouvée auprès des opérateurs, nous proposons alors aux familles une place dans le projet Accueil Futé.

Ce projet a fonctionné durant trois semaines en juillet 2015, dans les locaux d'une école, mis gracieusement à notre disposition par la commune. Il a accueilli au total 31 enfants de deux et demi à douze ans, issus de 23 familles. Nous avons reçu 91 demandes au total. Les 4/5ème de ces demandes ont pu être redirigées vers des structures existantes où nous savions qu'il restait des places. Mais nous ne savons pas si au final, ces familles ont pu trouver une solution. C'est un regret, mais il nous était tout à fait impossible, matériellement, de gérer cela, en faisant le suivi individuel de chaque demande.

Toutes les demandes n'ont donc pas pu être satisfaites, avec la limite des vingt places disponibles (dont déjà huit étaient réservées aux enfants du quartier). Et donc, nous avons été contraints de faire des choix. J'avoue qu'on est un peu tombé dans le travers «classique», de donner la priorité (mais pas l'exclusivité) aux enfants dont les parents travaillent. Mais en même temps, le partenariat

83 Voir le témoignage de l'équipe des Amis d'Aladdin p. 50.

avec les Amis d'Aladdin, et les huit places réservées aux enfants du quartier, ont quand même un peu rétabli l'équilibre. Plus de 80 % des enfants accueillis dans le projet Accueil Futé avaient moins de six ans. Nous n'avions pas fixé de durée minimale ou maximale d'accueil. Certains enfants ont été accueillis deux ou trois jours par semaine, mais la plupart sont venus durant toute la semaine.

Aménager le temps et l'espace pour mettre en œuvre la flexibilité

Chaque journée était rythmée par des périodes d'animations alternant avec des périodes de temps libre. Pendant les périodes de temps libre, c'est-à-dire de 8h à 9h30, de 12h à 13h30, et de 16h à 18h, les parents pouvaient venir déposer ou reprendre leur enfant. Ce qui était primordial, c'était de veiller à ce que la qualité soit présente à tout moment, tant pendant les périodes d'animation que pendant les moments de temps libre. Un peu avant l'été, nous avons organisé une journée pédagogique avec les animateurs qui allaient accueillir les enfants. À partir du matériel disponible et en ayant comme fil rouge la flexibilité, nous avons construit une journée type en puisant dans notre foire aux idées. On a aussi beaucoup réfléchi à comment aménager l'espace pour qu'il permette de préserver cette souplesse d'accueil. C'est vraiment essentiel que l'aménagement permette le va-et-vient des enfants à différents moments de la journée, et le passage de périodes d'animation à des périodes de temps libre. On a ainsi décidé de délimiter l'espace en plusieurs zones différentes, de manière permanente, pour faciliter les repères des enfants et disposer d'endroits où le matériel pouvait rester en place. Le personnel de l'école encore présent au moment de l'aménagement des lieux était agréablement surpris.

Innover et rendre l'accueil plus flexible peut bousculer les habitudes

Nous rencontrons parfois des réticences, du côté des professionnels, face à cette notion de flexibilité. Pourquoi ? Tout d'abord, parce que la nouveauté remet en question les pratiques habituelles et que la nécessité de changer ne s'impose pas.

Certains professionnels craignent aussi que la flexibilité ne mette en péril la qualité de leur accueil en limitant la part des réalisations collectives ou individuelles. Un projet s'étalant sur la semaine complète, nécessitant une présence régulière des enfants, repose sur des objectifs bien spécifiques. Ces buts peuvent devenir la priorité, empêchant alors d'envisager d'autres modalités d'accueil. La flexibilité peut aussi entraîner une complexité de l'organisation notamment au niveau des horaires et des plages d'arrivées et de départ. Ce qui peut être intéressant, c'est d'essayer de nouvelles propositions, de manière ponctuelle et de les évaluer. Voir comment les familles et les enfants réagissent à des modes d'accueil plus flexibles, de bien en mesurer les bénéfices et les inconvénients.

Un retour positif des enfants, des parents, des professionnels

Au terme de cette expérience pilote, la balance penche nettement du côté positif.

Une première évaluation montre la satisfaction de tous les partenaires. Ils sont d'ailleurs prêts à renouveler l'expérience l'année prochaine.

Les enfants semblent aussi y avoir trouvé leur bonheur. Comme je l'ai dit, nous avons une grande proportion d'enfants de moins de six ans, dont certains étaient vraiment très jeunes. Nous aurions pu nous attendre à des difficultés, des pleurs, ... et en fait il n'en a rien été. Certains enfants plus âgés auraient cependant souhaité, à certains moments, des activités plus «de leur âge», ou peut-être de pouvoir se retrouver entre eux. Nous gardons cela en tête pour l'année prochaine.

Quant aux parents, ils nous disent qu'ils ont vraiment apprécié l'ambiance familiale et conviviale qui correspond bien au temps des vacances. Certains nous demandent si Accueil Futé sera encore là l'année prochaine. Ce à quoi nous répondons «On ne sait pas encore», alors qu'en réalité, la reconduction du projet a déjà été entérinée. Notre crainte est de voir les parents se ruer sur les places disponibles, au détriment d'autres opérateurs, et aussi au détriment de notre objectif, qui est de proposer des places d'accueil en urgence. Nous avons l'impression que cette demande existe, mais qu'elle ne s'exprime pas tant qu'il n'y a rien pour y répondre. Nous avons pu le vérifier par un questionnaire que nous avons adressé aux familles.

Lors d'un travail effectué sur l'analyse des besoins des familles à Schaerbeek, nous avons analysé les réponses de 450 familles qui ont répondu au questionnaire. Une famille sur deux indiquait un intérêt certain pour un accueil flexible.

Notre souhait pour l'année prochaine^[84] est donc de reconduire le projet en disposant peut-être d'un grand nombre de places en urgence pour répondre à la demande. Nous pensons aussi travailler de manière plus approfondie cette notion de flexibilité et y réfléchir avec les professionnels de l'accueil^[85].

84 Note de la rédaction : depuis la rédaction de ce texte, le projet Accueil Futé s'est développé en collaboration avec plusieurs crèches schaerbeekaises.

85 Pour en savoir plus : <http://www.extrascolaire-schaerbeek.be/>

LE MULTI-ACCUEIL OU COMMENT BIEN ACCUEILLIR DES ENFANTS À HORAIRE VARIABLE

Témoignage de l'équipe de la crèche l'Annonciation

La crèche l'Annonciation, située à Schaerbeek, compte 74 places d'accueil. Face à la pénurie de places d'accueil qui ne permet pas de répondre à toutes les demandes et partant du constat qu'il y a souvent des enfants absents à la crèche, la crèche a choisi de participer au projet *Accueil pour tous*^[90] et de développer des pratiques de multi-accueil. La question de la qualité d'accueil est restée une préoccupation constante durant le projet.

Notre motivation à entrer dans le projet *Accueil pour tous* était fondée sur un constat paradoxal : nous ne pouvions pas honorer toutes les demandes d'accueil qui nous parvenaient car notre crèche était complète, et en même temps, tous les jours, nous constatons que certains enfants étaient absents, pour différentes raisons le plus souvent légitimes (maladie, vacances). Cela nous posait un problème de taux d'occupation, ce qui pouvait être sanctionné par une diminution de la subvention ONE. Mais notre motivation première était de pouvoir rendre service à des familles qui jusqu'alors n'avaient pas accès à notre crèche faute de places. Au départ, le projet *Accueil pour tous* était surtout porté par la directrice et l'assistante sociale, confrontées quotidiennement à cette situation paradoxale du manque de places et des places inoccupées. Du côté des accueillantes, ce projet ne semblait pas forcément une bonne idée : au début, elles craignaient qu'il s'agisse surtout de remplir les places vacantes au détriment de la qualité. Il y a donc eu beaucoup de questions ou des réflexions telles que : «le temps de familiarisation de l'enfant accueilli en horaire variable sera-t-il réduit ?» ; «Prendrons-nous à chaque fois un nouvel enfant ?» ; «Nos sections seront donc toujours au complet, ce qui ne nous permettra plus de faire des activités différentes avec un plus petit groupe d'enfants ?»

Avant de mettre en place ce nouveau projet, nous devions donc en discuter en équipe. Nous avons organisé des réunions avec le RIEPP auxquelles les accueillantes participaient à tour de rôle. Les discussions étaient très animées. Mais chacune a eu l'occasion d'exprimer son point de vue, ses questions, ses craintes. Ces réunions ont permis de comprendre que le projet n'était pas (seulement) une manière de «boucher» les trous, mais qu'il y avait des objectifs sociaux, des enjeux pour permettre à des enfants n'ayant jusqu'alors pas accès aux crèches de bénéficier d'un accueil de qualité. Les premiers mois, tout cela est resté au niveau des belles idées, sans toutefois balayer toutes les inquiétudes. Mais voilà qu'un jour, sans que nous l'ayons cherché, une demande particulière nous est parvenue. Et toutes ensemble, nous avons décidé de relever ce défi.

La première situation particulière nous est parvenue d'un hôpital : une maman était hospitalisée en unité mère-enfant, avec sa fille de deux ans. L'hôpital estimait que cette enfant aurait beaucoup à gagner à fréquenter un milieu d'accueil durant la journée, pour ne pas passer tout son temps à

l'hôpital. Or, à la même période, un enfant «régulier» de notre crèche était absent pour une durée de deux mois. Nous avons donc proposé que la petite fille de la maman hospitalisée fréquente notre crèche durant ce temps-là. Cela a bien sûr bousculé nos habitudes, notamment concernant la familiarisation et les relations avec les parents. La maman était hospitalisée dans une unité psychiatrique. Mais elle était autorisée à sortir pour la familiarisation de la petite. La seule condition était qu'elle devait être accompagnée par une puéricultrice de l'hôpital qui s'occupait régulièrement de l'enfant. Au début, la maman était systématiquement accompagnée pour déposer ou venir chercher l'enfant. Parfois, la puéricultrice venait seule. Ce n'est que plus tard que la maman est venue déposer ou rechercher seule sa fille. Les informations concernant l'enfant étaient donc bien transmises et de façon complètes puisque les personnes en contact étaient celles qui s'occupaient de l'enfant au quotidien.

L'accueil de cette enfant s'est très bien passé et cette expérience positive a permis de balayer beaucoup de craintes et de résistances. Oui, nous étions capables d'accueillir des enfants dans des situations inhabituelles. Et même si l'accueil était de courte durée, nous avons acquis la conviction que cette expérience était également positive pour cette enfant, qu'elle en retirait des bénéfices sur le moment et pour la suite.

Une deuxième demande nous est parvenue inopinément : une mère d'accueil est venue nous demander d'accueillir l'enfant qu'elle accueillait à la maison. Nous avons donc décidé d'accueillir cet enfant dans une section les jours qui étaient encore disponibles et de faire une familiarisation relativement courte, car la mère d'accueil n'avait pas la possibilité de faire plus.

Cette situation nous a permis de réfléchir et d'expérimenter comment il est possible d'accueillir des enfants sur base d'un horaire variable.

Ces deux situations et celles qui ont suivi nous ont montré l'intérêt du multi-accueil pour les enfants accueillis en horaire variable mais aussi pour les autres enfants. Par exemple, l'enfant accueilli en horaire flexible voit d'autres enfants de son âge. Cela lui permet de partager quelque chose avec eux ; vivre un conflit lui permet de voir que dans la vie tout n'est pas rose. Il s'ouvre vers l'extérieur, son langage évolue. C'est aussi une situation intéressante pour les autres enfants qui se montrent très très accueillants car on leur explique qu'un copain vient de temps en temps et que lui aussi a sa place dans le groupe.

Cela ne nous a pas empêché de continuer à nous poser des questions. Au contraire ! Notamment à propos de la familiarisation puisque c'est un moment clé et important pour nous. On s'est rendu compte au travers de cette expérience que la familiarisation pouvait être adaptée aux besoins de l'enfant. Elle peut donc être plus courte ou plus longue selon l'enfant. La clé d'une bonne familiarisation est la parole et la qualité de l'accueil.

Le projet mis en place dans la crèche a nécessité beaucoup de réflexion, de remises en question, de discussions et d'échanges de points de vue. Dans le cadre du poste d'assistante sociale, il fallait revoir la façon de gérer les plannings et les inscriptions. Le travail des puéricultrices nécessitait une réflexion sur la qualité de l'accueil qui allait pouvoir être offerte à chaque enfant. Au niveau de

l'organisation au quotidien, c'était difficile au début car une des accueillantes devait faire le passage maison-crèche mais par la suite, cela se passait très bien. Finalement, nous avons constaté que le rythme des enfants restait pareil ainsi que le déroulement de la journée.

Actuellement, nous avons décidé en réunion d'équipe de ne pas accueillir des bébés (0 – 18 mois) en horaire variable car il nous semble que nous ne pouvons pas leur offrir cet accueil de qualité auquel nous tenons particulièrement. En effet, les enfants de cet âge-là demandent une sécurité affective qu'il est difficile d'apporter dans notre contexte : l'encadrement dont nous disposons actuellement n'est pas suffisant pour accueillir des tout-petits de manière adéquate en horaire variable.

Lorsqu'une structure d'accueil souhaite ouvrir le projet d'accueil de façon flexible, il est important avant tout d'en discuter en équipe. Toute l'équipe ! Il faut entendre les points de vue de chacun, les angoisses et les peurs qui peuvent être liées à ce changement et réfléchir ensemble aux nouvelles dispositions à mettre en place.

Cela a aussi entraîné des changements pour les parents fréquentant déjà la crèche. De nouvelles règles sont mises en place. Par exemple, nous insistons pour que les parents préviennent de l'absence de leur enfant au plus tard à 9h et qu'ils complètent les fiches de présences à temps. Pour mettre tout cela au clair, nous avons organisé une soirée d'information destinée aux parents afin de les informer de notre projet. Cela a été généralement bien reçu par les parents. Cela a même permis à certains d'entre eux d'informer des connaissances qui étaient très intéressées par le fait de bénéficier d'un accueil variable. Et à présent, chaque nouveau parent est informé de notre projet et sensibilisé au fait que quand son enfant ne vient pas, la place peut profiter à un autre, d'où l'importance de prévenir dès que possible.

Pour trouver des familles intéressées par un accueil variable, nous procédons de trois manières :

- quand des parents téléphonent pour inscrire leur enfant, nous les informons de notre projet. Il arrive que nous ne puissions pas répondre à la demande initiale des parents, par exemple un accueil à temps plein, mais que ceux-ci soient quand même intéressés à bénéficier d'un accueil variable, en fonction des enfants absents. L'enfant commence donc par fréquenter la crèche selon un horaire variable. Par la suite, il est fréquent qu'on puisse lui offrir un accueil régulier.
- Certains enfants sont inscrits à temps partiel, à la demande des parents. Mais il est assez fréquent que les parents souhaitent à certains moments augmenter le temps d'accueil. Dans ce cas, on les informe des possibilités.
- Nous informons d'autres services ou associations de la commune de notre projet. C'est ainsi que nous avons commencé à participer à la coordination sociale de Schaerbeek. Nous y avons présenté notre projet, et depuis, il arrive que des professionnels d'autres services aiguillent les familles vers notre crèche. De plus, nous avons établi des contacts avec une halte-accueil, ce qui permet éventuellement de réorienter les familles, dans un sens ou dans l'autre.

Pour garantir la qualité de l'accueil, nous avons des balises :

- Il y a toujours une familiarisation ! Même si celle-ci est beaucoup plus souple, flexible, sur mesure, adaptée à chaque enfant et chaque famille qu'elle ne l'était avant ce projet, la familiarisation nous paraît être une condition indispensable pour garantir une qualité d'accueil et permettre à chaque enfant de se sentir en sécurité au sein de la crèche.
- Un enfant en horaire variable est toujours accueilli au sein de la même section : les repères sont indispensables, surtout quand un enfant vient de manière moins régulière.
- Pour les enfants accueillis, nous mettons en place des coins symboliques, constructifs, moteurs pour qu'ils puissent avoir des repères dans la section. Ce sont toujours les mêmes puéricultrices qui sont là. On verbalise beaucoup ce qu'ils font même les angoisses, les pleurs, les craintes car le fait de mettre des mots sur ce qu'ils vivent les rassure.
- De manière générale, notre projet pédagogique est notre guide : l'enfant est notre centre d'intérêt et nous accordons beaucoup d'importance :
 - à la sécurité affective : on prend les enfants dans les bras, on parle, on joue, on prend le temps pour faire les choses. L'observation est également très importante. Par exemple, le regard d'un enfant nous permet de comprendre quel est son besoin (par exemple un câlin) et donc bien souvent d'y répondre ;
 - aux repères : on aménage des coins qui ne changent pas et on rajoute des nouveaux coins, différents tous les jours ;
 - à la communication avec les parents : on leur donne tous les détails de la journée car cela les rassure et ils voient qu'on donne de l'attention, qu'on observe les enfants pendant la journée.

Grâce à ce projet, maintenant nous faisons doublement attention aux absences des enfants. Quand un enfant est absent, nous proposons la place d'abord aux parents de la crèche (dont les enfants sont à temps partiel) puis à d'autres parents inscrits et désireux d'avoir une place de temps en temps. Nous tenons beaucoup au projet et nous nous y appliquons au mieux. Nous sommes là pour les enfants d'abord. Nous essayons de répondre à leurs demandes du mieux que nous pouvons. Avec le temps, nous connaissons leurs demandes et besoins et c'est nous qui, finalement, leur proposons de déposer leur enfant à la crèche.

Ce qui reste difficile c'est de trouver des familles intéressées par des horaires flexibles, mais nous y travaillons en faisant mieux connaître notre projet^[87].

NE JAMAIS DIRE «NON», UNE POSTURE PROFESSIONNELLE QUI CHANGE TOUT

Témoignage de Samia Zemmit, responsable technique du multi-accueil parental Arc-en Ciel

Le multi-accueil est mis en œuvre depuis plus de vingt ans à Arc-en-Ciel, un multi-accueil parental situé à Vénissieux, en banlieue lyonnaise (France). Samia Zemmit, responsable d'Arc-en-Ciel et co-présidente de l'ACEPP^[88], témoigne de la grande attention de l'équipe par rapport aux besoins des familles et de la nécessité de construire ensemble, parents et professionnel-le-s, des réponses adaptées à chacun-e.

À Arc-en-Ciel, nous accueillons des familles aux trajectoires, aux identités différentes. En fait, nous accueillons vraiment la diversité dans le plein sens du terme ; par exemple, l'enfant en situation de handicap est une composante comme une autre de cette diversité. Nous nous donnons des modalités d'accueil assez ouvertes pour pouvoir rencontrer et répondre à toutes sortes de situations ou réalités familiales, y compris à des situations nouvelles ou inattendues.

Notre fonctionnement en multi-accueil, de même qu'en groupes inter-âges, nous permet de proposer différentes formules d'accueil, avec une grande souplesse, en fonction des besoins des familles. Concrètement, les enfants peuvent être accueillis à la journée ou à la demi-journée. Certains n'ont pas d'horaire fixe, ils viennent occasionnellement, lorsque leurs parents en ont besoin. D'autres sont accueillis de façon régulière. Mais cela ne signifie pas qu'ils viennent nécessairement à temps plein : «de façon régulière», cela peut être un jour par semaine, comme cinq jours par semaine. Nous avons généralement entre huit et dix enfants réguliers, et entre cinq et sept enfants occasionnels. Toutes les familles n'ont pas les mêmes besoins. Et ces besoins évoluent souvent au cours du temps. Le multi-accueil permet d'être souple, de s'adapter à cette évolution. C'est un «outil» de premier plan si l'on veut mettre en œuvre la pédagogie de la diversité.

Le premier accueil et le moment de l'inscription sont primordiaux à cet égard. Nous mettons un soin tout particulier à ce que ces moments soient des temps de qualité car ils permettent de créer un climat de confiance entre enfants, parents et professionnels. Ce climat de confiance nous permet de «décortiquer» la demande des familles : c'est, par exemple, voir si les parents qui demandent un accueil à temps plein en ont vraiment besoin, ou si cela concerne avant tout le fait de pouvoir venir jouer avec d'autres enfants. Souvent, les parents arrivent avec un discours et une demande très «formatés». Lors du premier accueil, on peut déjà arriver à entrevoir ce qu'il y a réellement derrière cette demande. On peut poser des questions : «Dites-nous comment vous voyez les choses.»

Nous partons du principe que tous les arguments qui motivent une demande d'accueil sont légitimes. C'est pour cela que nous ne disons jamais non. C'est une posture professionnelle qui change tout.

Le fait que nous gérons nous-mêmes les inscriptions est fondamental : cela nous permet de créer des liens dès le départ, d'entamer des négociations sur l'horaire souhaité. On questionne les parents sur leurs ressources : *«Par rapport à votre demande d'accueil, nous, on ne va pas pouvoir y répondre tout à fait, vu nos possibilités actuelles. Mais vous de votre côté, que pouvez-vous faire ? Quelles sont vos alternatives ?»* Souvent, cela débouche sur des accommodements de type *«Ah mais le jeudi après-midi, je pourrais le garder, et le vendredi matin, son papa travaille une semaine sur deux, etc.»* Bref, cela permet à chacun de «bouger ses lignes». C'est une attitude qui permet à chacun de faire un pas vers l'autre. Le message donné au parent n'est pas «il n'y a pas de place pour votre enfant», mais «on va construire ensemble la réponse à votre besoin, on va essayer de trouver une solution ensemble». De ce fait, le parent peut se dire «mon enfant a sa place ici. Moi aussi j'y ai ma place». L'idée que nous défendons, c'est que chacun a une place dans le milieu d'accueil. Même si ce n'est pas exactement la même place pour chacun. On ne cherche pas à être égaux, mais équitables. Une autre caractéristique de notre politique d'inscription, c'est que nous ne fonctionnons pas avec une liste d'attente. C'est un choix de notre part, pour qu'il y ait une cohérence entre une demande faite «ici et maintenant» et nos possibilités d'accueil «ici et maintenant». À quoi cela sert-il de dire au parent que nous aurons peut-être une place pour son enfant dans six mois ? La situation, les réalités familiales auront probablement évolué d'ici là, et la demande ne sera plus forcément la même.

Notre réglementation nous permet de dépasser de 10 % notre capacité d'accueil. Tous les jours, nous accueillons quinze enfants «plus ou moins deux enfants». Nous établissons le planning chaque semaine. Nous regardons les places qui seront occupées de manière régulière, puis nous voyons les places qui nous restent. Les parents savent que nous fonctionnons comme cela. Et donc, ils savent qu'ils peuvent nous faire une demande d'accueil pour le lendemain, voire pour le jour-même. Si on a des possibilités d'accueil, il n'y a aucun problème. On accueillera l'enfant. Mais cela, ça ne peut fonctionner qu'avec la collaboration de tous les parents de la crèche. Il y a une grande solidarité entre les parents. Les parents sont sensibilisés aux besoins des autres. Ils vont essayer de trouver des solutions, quitte à faire des concessions sur leur propre demande d'accueil. Ainsi par exemple, une maman s'est organisée pour garder son fils à la maison le jeudi, afin de permettre à un autre enfant d'être accueilli. Souvent, les parents ont été eux-mêmes, auparavant, les bénéficiaires de cette solidarité, grâce à laquelle ils ont pu avoir une place chez nous. Et ça, ils s'en souviennent lorsque c'est à eux de faire un geste en faveur d'autres parents. Et donc, les parents à horaires fixes préviennent systématiquement la crèche lorsqu'ils ne viennent pas. Nous ne demandons jamais le motif de leur absence. Nous partons du principe que chaque absence a une bonne raison. Nous ne jugeons pas. En réalité, le motif n'a aucune importance pour nous. L'important est de prévenir, afin de libérer la place pour un autre enfant.

Nous sommes un multi-accueil parental. Cela signifie que pour nous, la complémentarité entre parents et professionnels autour de l'enfant est cruciale ; chacun apporte quelque chose de singulier. La crèche est le lieu et l'occasion de croisements entre pratiques familiales et pratiques professionnelles. Il y a des parents qui «se révèlent parents» à la crèche. Le croisement des pratiques donne naissance à de nouvelles pratiques au bénéfice de chacun. Dans la posture professionnelle, ce qui est important, c'est d'aller vers, de faire le premier pas, de lâcher du lest, de prendre du recul par rapport aux savoirs professionnels – parce que tout n'est pas l'affaire de savoirs professionnels -,

de faire un pas de côté. De faire avec les parents. Construire un projet individualisé pour l'enfant, cela ne peut se faire sans les parents. Cela nécessite d'échanger sur les pratiques familiales autour de l'enfant, sur le sens qu'ont ces pratiques pour les parents. Tout n'est pas toujours négociable comme tel ; parfois il faut essayer de trouver des compromis entre ce que les parents souhaitent pour leur enfant et ce qu'il est possible de mettre en œuvre à la crèche. «Faire avec» permet de lever beaucoup d'*a priori*. À Arc-en-Ciel, c'est la présence des parents au sein de la crèche qui permet à la coéducation de prendre réellement place, de manière sereine. Quand parents et professionnels se trouvent ensemble dans la crèche et font des choses ensemble, cela permet de «communiquer vrai». On n'est pas dans l'explicatif, dans le «verbal décontextualisé». On est dans la pratique concrète, dans le «faire ensemble». Bref, dans la coéducation. Nous sommes également vigilants aux messages que nous faisons passer aux parents. Le discours ambiant actuel valorise très fort le fait d'être accueilli en crèche. C'est presque comme si c'était un passage obligé. Or, le fait de mettre son enfant en crèche ne doit pas disqualifier les compétences des parents. C'est important de dire «quand votre enfant ne vient pas ici. Il est avec vous, et c'est très bien aussi. Vous faites aussi des choses avec lui.» La coéducation passe aussi par le fait que les parents ont leur mot à dire dans les pratiques et le mode de fonctionnement de la crèche. Des choix sont faits ensemble, collectivement. La co-construction de ce projet collectif dépasse la simple addition des projets individuels des parents et des professionnels. Elle mobilise tout le monde autour de l'intérêt commun^[89].

ACCUEILLIR DES SITUATIONS D'URGENCE

Témoignage de Vanessa Gomez, directrice des Maisons d'Enfants d'Actiris

Du fait de leur public spécifique, les Maisons d'Enfants d'Actiris^[90] accueillent souvent des enfants dans une relative urgence, alors que ni le parent, ni l'enfant n'ont pu s'y préparer longuement. Pour assurer un accueil de qualité, cela demande certaines conditions et de nombreuses compétences, ainsi qu'en témoigne Vanessa Gomez.

La première Maison d'Enfants d'Actiris s'est ouverte fin des années 80, suite au constat que certains demandeurs d'emploi, principalement des femmes, ne pouvaient pas faire des démarches pour trouver un travail ni accepter un emploi car ils n'avaient pas de solution pour faire garder leur enfant de moins de trois ans. Déjà à l'époque, nous étions dans une situation de pénurie et la plupart des milieux d'accueil accordaient une priorité aux enfants dont les deux parents travaillaient. La Maison des Enfants a donc été créée pour accueillir des enfants dans un double but :

- Faciliter les démarches des parents pour trouver un emploi. Dans ce cas les enfants fréquentent la Maison des Enfants quand le parent en a besoin (s'il se présente pour un entretien d'embauche, a un rendez-vous avec son conseiller Actiris, est convoqué à l'ONEm). Il n'y a pas de limite dans le temps pour ce type d'accueil.

89 Pour en savoir plus : <http://www.acepp.asso.fr/>

90 Actiris est l'Office Régional Bruxellois de l'Emploi.

- Accueillir les enfants dont les parents viennent de trouver un emploi et n'ont pas d'autre solution d'accueil. Là, l'accueil est limité à trois mois, le temps de trouver une solution. Mais ces trois mois sont très théoriques, car à cause de la pénurie de places, il est difficile de trouver un autre milieu d'accueil. Actuellement, on constate que la moitié des enfants fréquentent la Maison des Enfants moins de six mois et l'autre moitié plus de six mois.

Ce contexte est très particulier : le parent n'a généralement pas choisi la Maison d'enfants d'Actiris, ni son projet pédagogique. S'il vient de trouver un emploi, il n'est pas pour autant préparé à se séparer de son enfant, ni son enfant de lui. Parfois, accepter un nouvel emploi se fait dans un contexte de contrainte : un refus signifierait une perte des allocations de chômage par exemple. Ce nouvel emploi engendre souvent des difficultés d'organisation : La Maison d'enfants est parfois loin de son domicile, il a peut-être d'autres enfants à conduire et rechercher à l'école.

Un nouvel emploi se présente souvent de façon inopinée avec l'obligation de commencer très vite, ce qui rend impossible une familiarisation de deux ou trois semaines comme certaines crèches le pratiquent.

Des conditions pour soutenir la qualité

Comment faire dès lors pour préserver un accueil de qualité pour les enfants et pour leurs familles ?

Dès le départ, l'équipe a été constituée de puéricultrices qualifiées et en nombre suffisant.

Les puéricultrices ont une attention toute particulière pour être disponibles, non seulement physiquement mais aussi émotionnellement, à l'enfant qui arrive en urgence. Cela implique que notre taux d'encadrement est plus élevé que dans les autres milieux d'accueil : nous avons 10 puéricultrices pour 48 enfants et la coordinatrice de chaque Maison d'enfants travaille à temps plein et est présente tous les jours. Avoir un personnel en suffisance est indispensable car bien souvent un enfant qui arrive en situation d'urgence demande l'attention complète d'une puéricultrice, pour le rassurer, lui parler, le porter. Une autre puéricultrice doit donc être disponible pour les autres enfants.

De plus, pour accroître les compétences de l'équipe, divers dispositifs sont mis en place :

- une réunion d'équipe par semaine avec la coordinatrice ;
- une supervision par mois ;
- une réunion par mois avec le médecin de la Maison d'enfants : soit pour voir ensemble comment évolue chaque enfant, soit pour discuter de questions d'ordre médical avec le médecin ;
- une psychomotricienne relationnelle vient une fois par mois dans les sections pour travailler avec les enfants. Après la séance, elle discute avec les puéricultrices ;
- des réunions régulières par section ;
- Des formations tant au niveau individuel que collectif : Les professionnelles ont la possibilité d'aller en formation pour répondre à leurs besoins individuels, et il y a des formations internes collectives ;

- La participation à des colloques ou des journées d'étude ;
- des réunions de coordination : concertations entre les coordinatrices de la Maison d'enfants.

Ces dispositifs sont essentiels et complémentaires car pour proposer une grande qualité d'accueil, il est primordial que les puéricultrices puissent se poser, qu'elles aient des lieux où s'exprimer. Les supervisions sont par exemple très importantes car elles permettent à chacune de prendre conscience de ses propres valeurs et ainsi de comprendre pourquoi elle est particulièrement touchée par telle situation et donc souvent encline à juger le parent.

Les supervisions nous aident à faire un travail d'allers-retours entre notre positionnement professionnel et nos valeurs et motivations vis-à-vis de nos métiers. Prendre ce recul permet de ne pas réduire les parents au comportement qu'on réprouve et de pouvoir maintenir et développer un lien de confiance avec eux, malgré ce qu'on a pu observer et qui nous a amené à les juger.

Les réunions, supervisions et formations sont également importantes pour affiner les conceptions et les pratiques afin d'être au plus proche des besoins de chaque enfant, de la réalité de chaque famille. Par exemple, pour améliorer la façon de parler à l'enfant, plutôt que de dire «arrête de pleurer, ta maman revient ce soir», dire «ça doit être difficile pour toi d'être séparé de ta maman». L'objectif étant que l'enfant sache que la puéricultrice reconnaît ce qu'il vit, le respecte et est là pour lui.

Être au plus près des besoins de chaque enfant

Pour nous, ce qui est important, ce sont les individualités et pas le groupe. Les jeunes enfants sont en plein processus de différenciation, il leur est difficile de comprendre qu'ils font partie d'un groupe, cela n'a pas de sens pour eux. Il est important pour nous d'être au plus près des besoins de chaque enfant. Si un enfant a besoin d'être pris dans les bras, on le prend, car nous pensons que pour qu'un enfant devienne autonome, il faut d'abord qu'il ait été bien attaché, qu'il ait pu développer une sécurité affective suffisante avec les adultes qui vont s'occuper de lui. Et pour certains, cela passe par les bras.

Construire la confiance

Concernant la familiarisation proprement-dite, pour nous le plus important est le lien de confiance à construire avec le parent. Il faut construire ce lien de confiance dès le début et surtout, considérant l'enfant comme partenaire de cette construction, que l'enfant en soit témoin : l'enfant doit voir autour de lui deux adultes, son parent et la puéricultrice qui se parlent, qui construisent un lien, qui tissent quelque chose entre eux, ce qui permet à l'enfant de se poser.

Pour construire ce lien de confiance avec le parent, il faut pouvoir reconnaître que le parent n'est pas toujours volontaire pour accepter un nouvel emploi et se séparer de son enfant. Pour certains, c'est une véritable contrainte que de mettre leur enfant dans un milieu d'accueil à la Maison d'enfants. C'est important de pouvoir entendre cela et de pouvoir dire au parent qu'on entend bien ce qu'il vit, que ce n'est pas facile pour lui, mais qu'on va essayer ensemble de faire le mieux pour son enfant.

Garder l'esprit ouvert

Pour proposer une bonne qualité d'accueil, c'est important d'avoir en tête le contexte du parent, d'accepter qu'il a des priorités particulières, comme garder ses allocations de chômage ou son nouvel emploi. Les puéricultrices sont accompagnées pour cela.

Les parents qui recommencent à travailler, et de façon plus aiguë les parents monoparentaux, sont souvent dans une situation de grande fragilité. En période d'essai, ils doivent montrer patte blanche à leur nouvel employeur. Un enfant malade durant cette période, c'est une grosse difficulté pour eux ! Or, beaucoup d'enfants qui commencent à fréquenter un milieu d'accueil tombent malades. Dès les premières démarches, nous discutons de cela avec les parents. On ne va pas simplement les informer des conditions d'éviction. Non ! On va les prévenir qu'il est fréquent que les enfants tombent malades au début de leur accueil, mais que nous sommes conscients de la fragilité de cette période par rapport à leur emploi et qu'il n'est pas évident pour eux de s'absenter pour garder leur enfant malade. On les informe des services de garde d'enfants malades en leur proposant d'anticiper les démarches, de déjà prendre leurs renseignements pour gagner du temps et de l'énergie au cas où leur enfant tomberait malade. On leur dit aussi qu'on est là pour trouver avec eux des solutions. On leur demande, s'ils n'ont pas d'autre choix que de mettre leur enfant malade à la Maison d'enfants, de nous prévenir de l'état de l'enfant ou du fait que l'enfant a reçu un antipyrétique.

Malgré cela, il n'est pas rare que des parents mettent l'enfant malade à la Maison d'enfants, sans nous avertir et sans dire que l'enfant a reçu un médicament à la maison. Cela amène des jugements sur les parents. Pour moi, il est important de reconnaître le jugement, de l'accepter et ensuite de le dépasser en réfléchissant à la manière dont on peut poursuivre le lien de confiance avec le parent.

Favoriser l'implication des parents

Pour renforcer les relations avec les parents, certaines puéricultrices ont mené un projet pilote : les parents étaient invités à rester une matinée dans la section de leur enfant. Nous avons observé plusieurs effets positifs :

- rester dans la section donne au parent des indications sur ce qu'est la vie dans le milieu d'accueil,
- il voit son enfant jouer, interagir ... dans un contexte différent,
- les puéricultrices observent le lien entre l'enfant et son parent, la manière dont ils interagissent. Dans le respect de chaque parent, ce sont des moments qui vont aider les professionnelles à mieux comprendre le «fonctionnement» de l'enfant. Elles auront des «clés» pour accompagner quotidiennement les enfants dans une vraie démarche de continuité. Ces moments permettent également aux puéricultrices de mieux connaître les parents et d'approfondir ainsi la relation de confiance avec eux.

Il nous semble également important que les parents aient l'occasion de faire connaissance entre eux. L'espace des différents sites de la Maison d'enfants d'Actiris a été pensé en ce sens : il y a un îlot central où les parents peuvent déshabiller leur enfant. C'est un espace où les parents ont l'occasion d'échanger, de se connaître. Parfois cela peut générer de la solidarité entre eux, comme

par exemple pour reprendre un enfant le soir. Ces relations entre parents sont également renforcées par des petits événements, comme la fête de Saint-Nicolas, la journée de la famille, les goûter parents-enfants-puéricultrices où les parents ont l'occasion de se rencontrer dans une ambiance conviviale avec plus de disponibilité pour échanger entre eux^[91].

Défi MOBILISATION

Mobiliser tous les acteurs et toutes les actrices du système

Anne-Françoise Dusart,

Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel-le-s

Viser un système d'Éducation et Accueil des Jeunes Enfants (ÉAJE) plus inclusif, c'est avoir pour objectif d'assurer à chaque enfant et à chaque famille, quels qu'ils soient, les mêmes chances de franchir la porte des lieux d'éducation et d'accueil, de s'y sentir à leur place, voire de s'y impliquer, et d'y puiser des éléments susceptibles de construire ou de renforcer leur capital social. Cet objectif prend place dans le cadre d'une finalité plus globale, celle d'une société avec plus de cohésion et de justice sociale.

La notion de système sous-tend celle de la dynamique qui anime les relations interdépendantes entre les différents acteurs concernés, à chaque niveau, par l'éducation et l'accueil de l'enfant ; parents, professionnel-le-s des structures d'ÉAJE (qu'ils ou elles soient en contact direct avec les enfants ou bien responsables d'équipe), opérateurs et opératrices de formation, pouvoirs organisateurs, pouvoirs publics, politiques, etc.

Tendre vers un système d'ÉAJE plus inclusif ne peut s'envisager qu'en mobilisant tous ces acteurs et toutes ces actrices qui détiennent chacun-e, à leur niveau d'intervention, une partie des ressources nécessaires :

Les parents : mettre en place des pratiques de qualité accessibles à la diversité des familles nécessite de travailler en partenariat avec celles-ci, dans une optique de coéducation. En outre, permettre et encourager la présence des familles dans les structures d'ÉAJE, favoriser leur implication en tant qu'acteur·rice·s, ressources et citoyen·ne·s a pour effet d'une part de renforcer les puéricult·eur·rice·s, enseignant·e·s, animateur·rice·s extrascolaires, etc. dans leurs compétences et dans leur rôle professionnel et, d'autre part, de développer ou de renforcer le pouvoir d'agir des parents.

Les professionnel-le-s de l'ÉAJE : en première ligne face aux familles, ils et elles sont les garant·e·s de la qualité des pratiques qu'ils et elles mettent en œuvre dans leur lieu d'ÉAJE, et de l'accessibilité (primaire et secondaire) de celles-ci à tous les enfants et toutes les familles, quels qu'ils et elles soient. Garantir cette qualité accessible à tous et toutes nécessite d'une part de pouvoir s'appuyer sur des compétences, techniques mais aussi pédagogiques et relationnelles, solides et

régulièrement actualisées, et d'autre part, d'être profondément réflexif-ve, c'est-à-dire d'avoir la capacité de questionner et d'ajuster sans relâche ses pratiques face à chaque enfant, chaque famille et chaque situation, afin de répondre adéquatement à la diversité des besoins rencontrés.

Les opérateurs et opératrices de formation, initiale et continue : parce qu'ils et elles développent et renforcent les compétences et la réflexivité des professionnel-le-s, ils et elles jouent un rôle de premier plan. Pour préparer les futur-e-s professionnel-le-s à faire face au défi de l'accueil de la diversité, les matières proposées gagneraient à s'inscrire de manière transversale dans une visée inclusive et ce, dès la formation initiale, pour se prolonger ensuite dans la formation continue.

Les pouvoirs organisateurs (PO) : leur rôle est entre autres de soutenir la réflexivité des équipes en permettant à celles-ci de travailler dans des conditions adéquates : taux d'encadrement favorable, reconnaissance et valorisation des compétences des professionnel-le-s (statuts, salaires, ...), infrastructures appropriées, possibilités de temps de formation individuels et collectifs, de supervisions d'équipe, etc ... Les PO ont aussi la responsabilité d'insuffler une politique d'accès qui rencontre les enjeux d'accessibilité et d'inclusion sociale, notamment en mettant en œuvre des procédures d'inscription qui tiennent compte de la diversité et la complexité des situations familiales ;

Les pouvoirs publics : outre leur rôle en tant que PO, les pouvoirs publics ont un rôle à jouer concernant l'importance que l'on accorde aux enjeux d'accessibilité et d'inclusion sociale dès la prime enfance. Il importe que les politiques de l'emploi, les politiques sociales, de mobilité et celles qui concernent la place des enfants et des familles (notamment des femmes) dans l'espace public tiennent compte de ces enjeux. Les enjeux d'accessibilité et d'inclusion sociale sont à ce point importants pour l'avenir de notre société qu'il est nécessaire que toutes les politiques se concertent pour les rendre atteignables.

Les textes ci-dessous illustrent, chacun à leur manière, l'importance de cette mobilisation des acteurs et actrices à tous les niveaux. Leur nature très disparate, tant sur le fond que sur la forme, s'explique par la diversité des angles de vue de leurs auteur-e-s, chacun-e d'entre eux-elles étant impliqué-e à un niveau différent de réflexion et d'action. Tous et toutes, cependant, qu'ils ou elles soient professionnel-le-s de terrain travaillant concrètement au contact des familles, ou agissant en seconde ou troisième ligne, dirigent leur intervention vers un objectif commun : viser un système d'ÉAJE plus inclusif.

1. Mobiliser les parents : trois expériences inspirantes

Crèche parentale, école, structure associative de quartier ... trois contextes très différents au sein desquels la participation des acteurs et actrices – citoyen·ne·s, parents, familles – s'impose comme un pilier essentiel pour atteindre les objectifs poursuivis : accueil, éducation, émancipation, et, in fine, inclusion. Elles sont puéricultrice, directrice d'école ou encore responsable (et accueillante) d'une halte-accueil. Elles relatent ci-dessous trois expériences bien précises de travail en partenariat avec les familles. Sans occulter les doutes ou les difficultés qui s'immiscent au quotidien dans la réflexion et dans l'action, et qui nécessitent des ajustements constants des pratiques.

TOUT SEUL ON VA PLUS VITE, ENSEMBLE ON VA PLUS LOIN

Rencontre avec Monica Corrêa de Lima, puéricultrice à la crèche parentale de Louvain-la-Neuve

Mobiliser tous les acteurs de l'éducation et de l'accueil, développer le partenariat avec les familles, mettre en œuvre la coéducation ... des principes fondateurs qui s'ancrent très concrètement dans les pratiques quotidiennes à la crèche parentale de Louvain-la-Neuve. Monica Corrêa de Lima, d'abord maman à la crèche parentale et aujourd'hui professionnelle, nous explique en quoi le fait de travailler côte à côte avec les familles représente un plus pour chacun : enfants, parents, et professionnel·le·s.

RIEPP : Monica, ici à la crèche parentale, les parents sont forcément très présents, tout d'abord parce qu'ils sont tenus d'assurer une demi-journée de permanence dans la crèche pour chacun de leur enfant. Cela fait partie du projet pédagogique auquel ils adhèrent en fréquentant la crèche parentale. Mais ils sont également très présents en-dehors de leurs heures de permanence, parce qu'ils sont les bienvenus quand ils le souhaitent. Pourrais-tu m'expliquer comment toi, en tant que professionnelle, tu vis cette présence des parents à tes côtés ? Quels sont les avantages majeurs que tu y vois ?

S'informer sans être intrusif

Monica Corrêa de Lima : Ce qui me vient en premier lieu, c'est que le fait de travailler côte à côte avec les parents, cela permet souvent d'avoir des réponses avant même que les questions ne se posent ! Quand nous faisons des permanences avec eux, parfois une journée entière, les parents finissent par se sentir vraiment à l'aise avec nous, et nous avec eux. Alors forcément, nous discutons. Le parent parle de lui, de son enfant. Les choses viennent d'elles-mêmes. Des choses auxquelles on n'aurait même pas pensé. Et puis, si un jour quelque chose se passe avec un enfant, quand par exemple il a un comportement particulier ou une difficulté, alors je me dis «tiens, c'est peut-être en lien avec ce que la maman m'a raconté l'autre fois». Peut-être. Pas toujours. Mais en tout cas

cela m'aide à mieux travailler, à mieux comprendre que ce vit l'enfant. C'est pour cela que je me sens bien à la crèche parentale ! Le contact entre parents et professionnelles est permanent. Nous accueillons ensemble les enfants, nous avons le temps d'échanger à propos de ce qui est important pour chacun d'eux.

RIEPP : L'observation est plus explicite que les mots.

Monica : Oui, tout à fait. Voir comment le parent fait avec son enfant, cela m'aide aussi à mieux répondre aux besoins de cet enfant-là quand le parent n'est pas là. Et ça me permet aussi de trouver des solutions pour d'autres enfants.

La transparence, cela rassure chacun

Monica : Dans tout milieu d'accueil, il y a un cadre, notamment au niveau des horaires, qui permet de mieux vivre ensemble. Ici, les parents et leurs enfants sont accueillis toute la matinée, en-dehors de leurs heures de permanence. Bien sûr, il y a des moments où on est davantage disponible pour les accueillir. Et évidemment, ils doivent prévenir de l'heure d'arrivée, si c'est après 10h, pour qu'on puisse s'organiser pour les activités et les repas. Notre souhait est d'éviter le stress et les pressions inutiles, déjà bien présents dans la vie de tous les jours ! Le fait qu'ils puissent venir quand ils veulent, cela fait passer aussi un message, qui est notre volonté de transparence. La transparence, cela me rassure. J'aime bien que les parents voient comment je fais avec leur enfant. Cela me renforce dans mon travail, dans la confiance que j'ai en moi et en mes compétences. Quand j'étais parent ici, j'avais totalement confiance parce que je voyais comment cela se passait.

RIEPP : C'est intéressant ce que tu dis, cette transparence qui rassure tant le parent que le ou la professionnel-le. Cela va à l'encontre des craintes que l'on peut entendre parfois ailleurs : la peur du ou de la professionnel-le d'être envahi-e par les parents, la crainte d'être jugé-e- ...

Monica : Pour moi, la présence au sein des parents et des professionnelles autour de l'enfant est un enrichissement mutuel. Cela nous permet à nous, professionnelles, de nous remettre en question, et aux parents de prendre chez nous ce dont ils ont besoin. Quand le parent est présent, il participe à la vie de la crèche, il voit ce qu'il s'y passe et comprend donc beaucoup mieux les différentes situations qui peuvent se présenter en une journée. Par exemple, les petits incidents, tels qu'un enfant qui tombe ou se cogne. Nous ne pouvons pas toujours éviter ces incidents, mais nous pouvons les gérer ensemble, avec les parents.

Souplesse et organisation ...

RIEPP : Travailler avec les parents, cela implique de tenir compte de ceux-ci, de leurs réalités de vie. Tu dis, par exemple, qu'ici les parents peuvent amener ou reprendre leur enfant quand ils veulent, qu'il n'y a pas d'horaire strict. Mais n'est-ce pas un peu compliqué à gérer ?

Monica : C'est sûr qu'être souple, accueillir un enfant à tout moment, cela demande de l'organisation. Aucune activité ne commence avant 10h. S'il manque des enfants, je m'adapte en

fonction des adultes présents dans le groupe parce que je sais qu'un enfant va arriver. Ici, tout le monde sait que j'adore faire du pain et aller en promenade avec les enfants. Les deux activités s'organisent selon l'envie des enfants, des parents et des professionnelles, et aussi selon le temps. S'il fait beau, je ne vais pas rester à l'intérieur juste parce que tous les enfants ne sont pas encore arrivés. Je dis où je vais à l'équipe qui reste à la crèche, et si le parent arrive entretemps, il peut choisir de nous rejoindre.

... pour laisser la place à l'inattendu et aller plus loin

RIEPP : Est-ce que cela veut dire que les journées ici ne sont jamais planifiées longtemps à l'avance ?

Monica : Oui. On a notre projet pédagogique, nos rituels, etc. Mais rien n'est tout à fait fixe, on ne peut pas se dire que systématiquement tous les lundis on fait ceci, tous les mardis on fait cela ... Parfois c'est comme ça, mais on change aussi souvent de programme en fonction des ressources disponibles. Par exemple, si j'ai planifié une activité peinture, et puis qu'un parent me dit : *«Monica, ça te dit de faire une petite promenade ?»* Alors pourquoi pas ? Les parents sont là, on travaille avec eux, ils ont leur place. Je pose aussi la question aux enfants, et si c'est OK pour tout le monde, alors on peut changer le programme !

RIEPP : *«Tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin»*. C'est ça que tu veux dire ?

Monica : Oui, c'est ça. Si tu es tout seul, tu as tes idées, ta manière de faire, ton programme. Ce n'est pas compliqué. Mais quand les parents sont là, ils viennent avec plus d'idées, et ensemble c'est sûr que nous allons faire mieux ! Cela prend plus de temps parce qu'il faut décider à plusieurs. Mais c'est tellement plus motivant ! Si chacun a une idée différente, on essaye de voir ensemble quelle est celle qui convient le mieux pour ce jour-là. C'est se dire : *«Peut-être pouvons-nous faire tout, mais pas aujourd'hui. Qu'est-ce que nous faisons aujourd'hui ?»*. Et nous gardons les autres idées pour d'autres moments.

RIEPP : il n'y a jamais de conflits par rapport à cela ?

Monica : Franchement, non. Ce n'est pas parce que je suis la professionnelle que je vais dire «c'est moi qui décide». Ce n'est pas forcément moi qui ai les meilleures idées. J'ai l'impression que nous fonctionnons un peu comme dans une famille : chacun amène ses envies, mais nous ne pouvons pas satisfaire tout le monde au même moment. Donc, nous négocions collectivement pour permettre à chacun d'avoir son tour, notamment au moment des permanences.

Se décentrer, considérer le point de vue du parent

RIEPP : Travailler avec les parents, cela demande aussi de la part des professionnel-le-s une capacité à se décentrer, c'est-à-dire à considérer les choses d'un autre point de vue que le sien. Regarder les choses à travers les lunettes des parents, en quelque sorte. Tu as été toi-même maman ici, avant d'être professionnelle. Est-ce que tu penses que cela influence le regard que tu portes sur les parents de la crèche aujourd'hui ?

Monica : J'essaye vraiment de me mettre à la place des parents, cela m'aide à comprendre certaines situations. Par exemple, l'envie de participer au projet de la crèche avec la difficulté parfois de s'organiser pour une permanence. L'équipe reste à l'écoute de ces difficultés, et cherche à trouver un bon compromis !

RIEPP : L'encadrement subventionné par l'ONE pour une crèche parentale est moins important que pour une autre crèche, parce qu'il est calculé en tenant compte de la présence des parents. Donc quand le parent n'assure pas sa permanence, cela coince ?

Monica : Cela peut nous mettre un peu en difficulté. Mais moi je suis passée par là il n'y a pas si longtemps, en tant que maman. Je sais que ce n'est pas toujours simple d'assurer une permanence, même si on adhère totalement au projet. C'est pour cela que je suis plus sensible et plus flexible face aux difficultés des parents. Quand j'étais maman, je suis déjà arrivée en retard pour reprendre mon enfant. Et c'est déjà arrivé aussi que je ne puisse pas faire ma permanence, au moment où j'ai repris mes études. ... Alors parfois, je dis à mes collègues *«Écoute, laisse tomber, elle viendra faire une permanence une autre fois ...»*. Mais cela ne veut pas dire que pour être un bon professionnel, il faut forcément avoir été parent avant !

Moduler la participation des familles

RIEPP : Ces permanences des parents sont une nécessité pour le fonctionnement de la crèche. Mais au-delà de cette nécessité, est-ce qu'elles apportent aussi un plus pour les parents ?

Monica : Oui, bien sûr, mais cela dépend un peu des parents. En tant que professionnel, on essaye vraiment que les permanences soient un moment de plaisir pour tout le monde. On demande souvent aux parents comment ils vivent la permanence, comment ils s'y sentent, si c'est difficile à assumer ... Et les réponses peuvent être très différentes d'un parent à l'autre. Pour certains parents, au début, la permanence représente un petit stress. Souvent, ce stress diminue avec le temps, et du coup ils sont plus motivés. Parfois la motivation diminue temporairement, en fonction des événements qui surviennent dans la vie des familles ... il y a vraiment toutes les situations possibles, mais l'équipe reste à l'écoute de chaque situation !

RIEPP : Justement, comment fait-on pour tenir compte de cette diversité de situations ?

Monica : On essaye de trouver des solutions qui conviennent à chacun. Parfois on dit *«OK, tu ne peux pas assurer ta permanence, mais vois-tu une autre manière de participer ? Par exemple, t'occuper de la cuisine, ou de tâches administratives ?»* L'idéal, bien sûr, c'est d'être avec les enfants, mais parfois ce n'est pas possible. Et les parents ne sont pas du tout à l'aise avec le fait de ne pas faire leur permanence. Alors, ensemble, nous trouvons des solutions pour qu'ils puissent adhérer autrement au projet, et nous expliquons à l'enfant pourquoi son parent à lui n'est pas présent. Quand j'ai repris mes études et que je ne pouvais plus faire de permanences, je venais le samedi pour faire du nettoyage. Pour mon enfant, ce n'était pas très gai, mais je lui ai expliqué. Et pour moi c'était gratifiant parce que je me sentais engagée d'une autre manière. On essaye vraiment de trouver des solutions sur mesure. Par exemple, des parents qui ont deux enfants à

la crèche doivent normalement faire deux demi-jours de permanence par semaine. Pour une de nos familles, ce n'était pas toujours facile de s'organiser, alors une autre forme de participation a été mise en place : la maman prépare et apporte le goûter une fois par semaine. Cela fait plaisir à l'enfant d'apporter le goûter pour les amis, et les parents se sentent bien de pouvoir participer de cette manière.

Être professionnel·le à la crèche parentale

RIEPP : Travailler avec les parents, cela ne veut pas dire pour autant que parents et professionnel·le-s ont des rôles interchangeables et qu'ils ou elles disposent des mêmes compétences. Dans une crèche parentale, cela veut dire quoi, être professionnel·le ?

Monica : Les parents ont leurs compétences de parents. Les professionnel·le-s sont là pour soutenir cette parentalité et être référents. Nous travaillons en équipe autour de l'enfant avec le ou les parents. Et surtout nous ne mettons jamais en cause les compétences des parents. Je vais prendre un exemple. C'était un papa qui voulait absolument que son enfant fasse des puzzles. Il me demandait tout le temps de sortir les puzzles pour son enfant. Mais l'enfant me semblait vraiment beaucoup trop jeune ! Moi, je ne voulais pas dire au papa : *«non, il est trop jeune !»* parce que dire cela, c'est déjà porter un jugement sur sa compétence de père. Alors je lui ai demandé si l'enfant était déjà arrivé à faire des puzzles à la maison. Le papa m'a répondu *«oui»*. Alors j'ai sorti les puzzles, même si je pensais vraiment qu'il y avait peu de chances pour que l'enfant y arrive ... et on s'est vite rendus compte ensemble que l'enfant n'y arrivait pas. Alors j'ai dit : *«Peut-être que ton enfant y arrive à la maison parce qu'il est au calme, à l'aise, seul avec toi, et que tu l'aides. Mais ici, on dirait que c'est un peu compliqué pour lui. On va lui donner d'autres jeux, et quand on verra qu'il est prêt, je lui reproposerai les puzzles, car maintenant je sais qu'il aime ça»*. En fait, je pense que dire «non», ce n'est pas la bonne manière. C'est mieux de laisser le parent expérimenter cela par lui-même, sans lui donner l'impression d'être jugé.

RIEPP : En tant que professionnelle, tu as aussi laissé la place à l'inattendu. Tous les enfants n'avancent pas au même rythme, un enfant n'est pas l'autre. Ce que tu as fait passer comme message, c'est *«on peut essayer, ce n'est pas parce que je suis professionnelle que je détiens forcément la vérité»*. Et tu as aussi écouté sans jugement son désir de voir son enfant plus compétent ...

Monica : Je lui ai dit qu'il ne devait pas s'inquiéter, que c'était normal à cet âge-là de ne pas être tout à fait capable de faire un puzzle. Je lui ai donné aussi une brochure de l'ONE, où il a vu que les puzzles étaient conseillés bien plus tard dans le développement de l'enfant. Alors il a compris, et moi j'ai pu enlever tous les puzzles, et laisser l'enfant jouer avec des jeux plus adaptés à son âge. Et quand l'enfant a grandi, je lui ai redonné les puzzles, et il y arrivait vraiment très facilement. Et le papa m'a dit : *«Quelle différence par rapport à avant !»* ...

IMPLIQUER LES FAMILLES DANS L'ÉCOLE : LE CAFÉ DES MAMANS

Témoignage de Sylvie Vanderhaeghen, directrice de l'école communale Jacques Brel

Sylvie Vanderhaeghen, directrice à l'école fondamentale Jacques Brel, à Jette, nous parle du Café des mamans, qui a vu le jour grâce à deux mamans de l'école. Elle explique comment ce café est né, comment il a grandi et vit aujourd'hui, et la toile qui s'est tissée petit à petit tout autour, bien au-delà des murs de l'école.

Les mamans de l'école

La plupart des mamans que j'accueille ne parlent pas le français, ou très moyennement. Il y a environ 65 % de mamans d'origine maghrébine qui viennent principalement du Rif, qui ne parlent pas l'arabe non plus. Beaucoup de ces mamans viennent d'arriver en Belgique par mariage, leur mari vivant ici depuis plus longtemps. Parmi celles-ci beaucoup sont peu ou pas scolarisées. Certaines ne savent pas écrire dans leur propre langue. Certaines n'ont pas beaucoup connu l'école étant enfants ... Elles n'ont pas dans leur histoire l'école maternelle. Un peu de primaire, mais certaines sont analphabètes. La plupart ne travaillent pas. Ce sont des mamans qui ne sortent pas beaucoup de chez elles, qui ont peu de contacts avec le quartier, y compris avec les autres mamans. Elles n'ont généralement pas de famille autour d'elles, et environ 30 % d'entre elles sont des mamans seules. Ces mamans, j'avais envie qu'elles comprennent mieux les enjeux de l'école, parce que les comprendre, c'est mieux collaborer. J'ai pensé à l'idée d'un Café des mamans. Mais pour cela, je devais pouvoir compter sur d'autres mamans, qui étaient à l'aise avec la langue, et qui ont du recul.

Un café des mamans qui repose sur leur engagement à toutes

Le café des mamans repose vraiment sur l'engagement de deux d'entre elles. Si elles s'en vont, tout cela s'écroule. L'une est marocaine et musulmane ; l'autre est belge, de confession musulmane, et était déjà très impliquée dans l'école en tant que maman bénévole pour les collations santé. Moi j'étais nouvelle dans l'école, et comme elle était souvent présente, on a appris à se connaître. Je lui ai parlé de l'idée de mettre en place un café des mamans. Elle a pris son temps pour réfléchir, puis elle m'a dit «*ok, moi ça m'intéresse*». Donc on a trouvé un petit local pour qu'elle puisse organiser cela une fois par semaine avec l'autre maman, de 8h45 à 10h. Parce qu'il était clair que pour que cela fonctionne, il fallait qu'on puisse dire aux mamans «*vous déposez votre enfant et puis vous vous rendez au café des mamans qui est sur place*». On a lancé un avis dans les classes, et on a eu assez rapidement un petit noyau de dix ou quinze mamans vraiment assidues. Certaines avec une demande très forte d'oser parler, d'autres plus avancées dans la langue. Donc les mamans animatrices se sont vite rendu compte qu'il y avait deux niveaux, et qu'il allait falloir différencier les ateliers. Au départ, ce n'était pas un espace de rencontre, mais une table de conversation en français. Il y avait un objectif annoncé. Mais cela a vite attiré aussi beaucoup de mamans un peu isolées, qui, elles, parlaient bien le français. Et pour la table de conversation, on avait aussi besoin de mamans qui parlaient quand même bien le français. La maison de la Francité nous a transmis une

méthode pour animer des tables de conversation en français, dont se sont inspirées mes mamans animatrices. Elles sont très pédagogues. Et elles gardent des traces de chaque rencontre.

Des mamans qui accrochent d'autres mamans

Accrocher les mamans, cela commence dès l'inscription. Je prends du temps à inscrire chaque famille individuellement. J'aime bien voir les deux parents. Souvent c'est le papa qui gère l'inscription, c'est lui qui apporte les documents, et la maman est là aussi. J'aime bien m'adresser à la maman. Et là, si je vois que le papa prend tout de suite la parole à sa place, je peux me rendre compte directement que la maman ne parle pas ou pas bien le français. Alors j'aborde tout de suite l'intérêt pour elle d'apprendre la langue d'enseignement, parce que cela va lui permettre de communiquer avec l'école, et de suivre aussi la scolarité de son enfant. Et donc je parle du café des mamans. Je dis que c'est gratuit, qu'on peut venir avec les bébés. Mais la maman ne comprend pas toujours ce que je raconte. Alors j'ai demandé à des mamans de différentes nationalités de m'écrire en roumain, en arabe, en turc, en arménien, la petite phrase *«vous êtes maman de l'école, vous ne parlez pas le français, vous pouvez venir au café des mamans»*. Donc j'ai l'annonce en différentes langues. Mais il faut qu'elles sachent lire. Pour accrocher les mamans qui ne savent pas lire – et j'en ai beaucoup en maternelle – on a dû trouver autre chose. Chaque jour après la classe, les parents peuvent entrer dans la classe pour venir chercher leur enfant. Ils ont donc chaque jour un contact avec l'institutrice. Quand l'institutrice est face à une maman et qu'elle doit lui dire quelque chose sur la journée, et qu'elle n'arrive pas à communiquer, il y a toujours bien une autre maman à côté, qui joue l'interprète pour des petites choses comme ça. Bien sûr je ne me sers jamais d'une maman pour des réunions avec le centre psycho-médico-social (PMS) qui portent sur l'enfant, ses difficultés d'apprentissage, parce que ce n'est pas le rôle des parents. C'est délicat. Mais si ce sont des petites choses du quotidien, on le fait, et les mamans s'y prêtent volontiers. Et c'est important car cela montre à la maman que l'autre maman, elle peut passer d'une langue à l'autre, et que c'est important parce que cela lui permet de communiquer avec l'école et d'échanger avec d'autres mamans. Quand une institutrice me dit *«cette maman-là, c'est dommage, elle ne parle vraiment pas le français, le petit non plus ne démarre pas bien dans la langue, et elle ne va pas au café des mamans»*, alors on essaye d'aborder oralement cette maman. Certains jours, les mamans du café des mamans descendent à la maternelle ; elles vont vers les nouvelles mamans, et elles leur proposent de venir au café des mamans. C'est vraiment important parce que certaines mamans ont peur de l'inconnu. Elles ont besoin de créer d'abord un premier contact physique avec la personne, de mettre un visage. Et le fait que des mamans viennent «les chercher par la main», cela les rassure et elles viennent ! Parce qu'alors elles se disent *«ah oui, alors c'est toi, et mardi je viens dans le hall, et tu seras là, et on ira ensemble.»*

Réajuster le projet en fonction des besoins qui émergent ... ou pas

À un moment, le café des mamans est un peu devenu «un petit salon de papote». Les mamans qui parlaient bien le français papotaient et cela dérangeait les autres ... Alors on a dû se poser un moment et se dire «qu'est ce qu'on fait ?» C'était le signe qu'il y avait peut-être aussi ce besoin, un espace qui ne serait pas une table de conversation, mais plutôt un lieu, un moment de rencontre. Et de l'autre côté, on avait des mamans qui manifestaient leur envie d'apprendre le code écrit de la

langue française, qui étaient très en demande d'avoir des petites feuilles d'exercices de grammaire, de dictée, etc. Mais cela ne rejoignait pas les objectifs de notre table de conversation. On s'est rendu compte qu'on était face à plusieurs objectifs différents, et qu'ils ne pouvaient pas tous être rencontrés dans un seul et même lieu. Ça, ce sont des choses que l'on découvre au fur et à mesure, et en fonction desquelles on tente de s'ajuster au mieux. Donc on a dû faire des choix. On a décidé de rester dans notre objectif de départ. Les mamans animatrices ont dit aux mamans qui voulaient aller plus loin dans l'apprentissage de la langue : *«Nous, on est juste un café des mamans. Vous voulez apprendre la langue écrite, c'est super, mais il y a pour cela des structures plus adaptées.»* Donc on les a relayées vers d'autres structures, vers lesquelles ces mamans n'auraient peut-être pas fait une démarche seules, ou parce que souvent c'est complet dès le mois de septembre. On les a amenées à prendre connaissance de collectifs d'alpha, d'apprentissage de la langue française écrite, voire de cours de promotion sociale.

Soutien à la parentalité, utilité sociale, valorisation des familles

L'idée de départ c'est d'aborder des sujets en lien avec l'éducation. Après, ces mamans échangent aussi des choses plus personnelles car je me souviens qu'au début, les animatrices ont fait comme quand on accueille un nouvel élève : on parle un peu de soi, qui je suis, d'où je viens. Il y a eu des choses lourdes, difficiles à entendre, les mamans étaient vraiment dans l'émotion. Parce que certaines avaient vécu des choses très difficiles, ne sont pas ici par choix, ont fui un pays en guerre. Certaines vivent dans des conditions difficiles, aussi. Ça peut être aussi une maman qui se plaint d'avoir été maltraitée ... Mes mamans animatrices, elles font un vrai travail social. Parce qu'elles connaissent les associations. Elles font du lien entre l'école et la famille, et les associations. Il y a tout un travail de soutien à la parentalité qui s'est créé. Elles ont fait par exemple un sujet sur l'école : l'école de leur enfance, ce qu'elles avaient connu, le droit à l'école pour tous, l'école d'aujourd'hui, ... Elles ont aussi fait le portrait de la nôtre, ce qu'elles aimaient à l'école Jacques Brel, ce qu'elles n'aimaient pas, ce que l'on pourrait améliorer. L'année dernière, elles avaient un sujet sur l'alimentation. Elles ont fait une exposition, et toutes les classes sont allées la visiter. Les enfants sont très fiers d'avoir leur maman dans l'école. Les mamans cuisinent, aussi. Une fois par an, elles organisent un buffet de Noël. Elles viennent passer toute la journée à l'école pour cuisiner avec les enfants. Elles font des biscuits, des gâteaux, et puis elles vendent tout ça le soir au buffet de Noël, et l'argent va dans la caisse solidarité de l'école. Les mamans se transforment en animatrices pour un temps, puisqu'on leur confie un groupe d'enfants. Dans la peau d'une animatrice en charge d'élèves, elles me regardent parfois et elles me disent : *«Celui-là, il est difficile, hein !»*

Ponctuellement, elles ont fait aussi des recettes de grand-mère, par exemple comment faire nos petits produits de nettoyage nous-mêmes à moindre frais, elles se lancent dans l'aromathérapie, elles vont assister à des conférences à la bibliothèque, etc. Je trouvais important de les emmener à la bibliothèque. Ça permet d'accéder à la culture. Et je sais, par une amie qui travaille à la bibliothèque, que, depuis lors, beaucoup de mamans de l'école vont à la bibliothèque le mercredi après-midi.

Elles ont pris connaissance des livres en langues étrangères disponibles, parce que c'est important d'entretenir la langue maternelle de l'enfant, ainsi que les livres «français facile».

Mettre des limites, cela fait naître d'autres réponses aux besoins

D'autres dames du quartier, qui n'ont pas d'enfants dans l'école, ont entendu parler du café des mamans, par des mamans de l'école, et ont voulu venir aussi. Cela s'est fait, dans un premier temps. Et puis là, moi, j'ai dit non. Ce n'était pas possible, je pouvais accepter les parents d'élèves, mais pas accueillir tout le quartier, même si il y avait un besoin. Ça dépassait ce que je pouvais faire dans les murs de l'école. Et donc cela a mené à la création d'un deuxième café des mamans, dans une maison médicale proche, pour accueillir toutes ces dames qui ne faisaient pas partie de mes parents d'élèves. Le café des mamans de l'école avait fait des petits !

Sortir des murs de l'école, sortir du quartier, vers un travail en réseau

Les mamans sont aussi allées à des conférences à l'espace Vie Féminine. Ce n'est pas très loin de l'école, mais il faut quand même changer de quartier, et certaines n'en ont pas l'autorisation du mari, ou à la maison de l'emploi où se déroulent des séances de soutien à la parentalité sur divers sujets. Elles se sont aussi rendues à la maison médicale, qui a un espace rencontre mamans-bébés de zéro à trois ans, avec massages pour bébés, etc. Au départ on leur a vraiment donné la main, on leur a montré des lieux. Elles s'ouvrent à la vie du quartier.

Elles vont généralement aux consultations ONE, et ça c'est important pour moi de déjà pouvoir rencontrer des mamans qui sont à la consultation ONE avec des enfants de 18 mois. Parce qu'après, je vais les retrouver à l'école. Et cela me permet, par exemple, de les inviter quand on organise des événements à l'école. Ça, c'est un projet en cours.

Tout cela s'est tissé autour du café des mamans. Certaines associations du quartier font partie du conseil de participation de l'école. L'école aussi fait partie de leur assemblée car finalement, on accueille, avec des objectifs différents, la même population du quartier. Donc les uns et les autres proposent des projets, ou parfois c'est la commune qui propose quelque chose, comme par exemple le projet de sensibilisation à l'égalité filles-garçons. À chaque fois, j'intègre le café des mamans dans ces projets. Et depuis peu, plusieurs acteurs du monde associatif ont décidé de se réunir et de proposer cinq séances par an de soutien à la parentalité sous forme de petites tables ouvertes avec un invité ou des représentants de différents domaines. Au départ, l'idée était de faire cela à l'école, pour être sûr que les parents viennent. Et puis il a été décidé que cela se ferait dans un lieu un peu neutre, et que différents parents de différentes écoles pourraient y aller. Et là de nouveau, le café des mamans a joué un grand rôle, en diffusant l'information aux autres familles, et en embarquant toutes les mamans aux réunions. Parce que tout cela existait bien avant mais les familles n'y allaient pas de leur propre chef et ne poussaient pas la porte du centre culturel, par exemple. Le fait d'y aller en groupe, cela les a aussi aidées.

Du fait que les mamans ne maîtrisent pas bien la langue française, elles ne se sentent pas à l'aise ou se sous-estiment. Je constate aussi que certaines sont extrêmement discrètes, timides ...

En revanche, je suis interpellée par le fait que suite à ces sorties, certaines mamans ne sont plus venues au café des mamans. Il semble que certains maris n'aient plus marqué leur accord. Sortir

des murs de l'école, c'est un objectif que je souhaite maintenir. Mais d'un autre côté, cela me pose quand même question, si cela doit avoir pour conséquence d'exclure certaines mamans, parmi celles qui sont le moins émancipées et donc les plus susceptibles de tirer des bénéfices de la fréquentation du café des mamans ...

Soigner la communication avec les familles

C'est important que les mamans entendent certaines choses. Elles ont assisté à une conférence où des personnes ont témoigné des difficultés de leur enfant : *«Voilà moi j'ai un enfant, il est intelligent, mais il souffre de dysgraphie»* Dans certaines cultures, le handicap, avoir un problème, ce n'est pas bien vu. Avoir un enfant en difficulté, ou même avec une maladie, cela renvoie à une responsabilité des mauvais esprits, ou bien à celle de la maman qui n'a pas enfanté d'un enfant parfait. Et ça je l'ai vécu, pour un enfant qu'on soupçonnait simplement d'avoir une mauvaise audition. Quand cette maman est venue me dire qu'elle avait fait les tests suite à la visite médicale, et que la petite devrait porter un appareil, j'ai bien vu qu'elle était effondrée. C'est comme quand on utilise le mot «psychologue» ; ce qui revient directement, c'est «mais mon enfant n'est pas fou !». Il faut vraiment bien réfléchir à comment on parle de ça. Ce n'est pas facile, même avec une population plus favorisée ... Il y a des mots qui ne passent pas bien du tout. Bien sûr, il faut appeler les choses comme elles sont. Mais quand je parle du PMS, par exemple, je ne dis pas «la psychologue». Je parle d'une guidance, je parle de professionnel-le-s avec qui nous travaillons, un service gratuit auquel ils peuvent faire appel, qui va nous aider à trouver des solutions pour leur enfant. Et puis, ici, tout le monde s'appelle par son prénom, donc c'est madame Louise et madame Nathalie. Et ça aide. On essaie de trouver des images aussi, pour dédramatiser ; quand nous devons dire à un parent que nous suspectons un problème chez son enfant qui ne relève pas d'une difficulté d'apprendre, mais d'un trouble, ou du langage qui n'évolue pas, on lui dit : *«Nous, on est comme un médecin généraliste. Si un généraliste dit que votre enfant a des allergies et qu'il faut faire des tests pour savoir à quoi il est allergique, vous irez chez un pneumologue. Eh bien, nous, maintenant, on a besoin de ça. Sauf que ça ne se voit pas et que ça se passe dans la tête, et que ça s'appelle des apprentissages.»* Donc on essaie vraiment d'imager, de dédramatiser, car pour beaucoup de familles, c'est l'inconnu, certaines viennent de pays où tout ce système d'aide paramédicale et de rééducation n'existe pas forcément.

Associer les parents autour du jeu

Cette année on a un projet «J'apprends en jouant». Trois fois par an, on organise des tables ouvertes aux parents, pour venir jouer avec leurs enfants dans la classe. Et cela rencontre pas mal de succès. Bon, ça dépend de l'horaire. J'ai appris à ne pas mettre des tables ouvertes le vendredi, qui est le jour de prières, parce que sinon, il ne faut pas s'étonner s'il n'y a personne. On a rendu cela convivial, il y a des mamans qui apportent des gâteaux, du thé, du café. L'enfant appelle le parent à sa table et lui explique le jeu avec lequel il est en train de jouer. Les parents jouent le jeu et y prennent du plaisir. Et je sais que par la suite, certains parents ont acheté des jeux. Parce qu'on présente les jeux, le rapport qualité-prix, le plaisir qu'on peut avoir à y jouer en famille, ... et on montre que le jeu est aussi une formidable occasion d'apprendre pour l'enfant. Parce que beaucoup de parents pensent que jouer, c'est perdre son temps. Ils veulent que leur enfant réussisse à l'école,

et parfois ils y mettent une pression très forte. J'ai déjà eu des parents qui me disent, quand leur enfant arrive en primaire, qu'il n'a plus le droit de jouer, parce qu'il faut qu'il travaille. Ils viennent me demander si c'est obligatoire de participer aux ateliers jeux. Lorsqu'ils entendent le mot «jeu», ils pensent que c'est optionnel, un peu comme des jeux de récré ou des jeux dans la rue. Ils préfèrent que leur enfant fasse des feuilles d'exercices. Donc, on s'est dit que c'était quelque chose qu'il fallait retravailler. Et du coup, je ne parle plus d'ateliers jeux, mais d'ateliers ludiques d'apprentissage. Et nouveauté cette année, on va organiser quatre séances pour les parents sans les enfants. Je ne sais pas du tout si cela va avoir du succès. On va commencer évidemment un mardi à 8h45, c'est-à-dire le jour où les mamans sont dans l'école au café des mamans. On organisera aussi des séances en fin de journée, juste après les cours. L'animatrice de l'asbl Baobab va cibler les jeux et présenter ceux qui soutiennent principalement les apprentissages mathématiques. Moi je vais leur parler de l'importance du jeu, faire aussi le lien avec les tables de jeux qui sont organisées par la commune, et peut-être aussi avec la ludothèque. Avec peut-être un petit tirage au sort à chaque séance, pour gagner un jeu. Avec l'idée, derrière, que l'info circule entre les familles, et que le nombre de parents augmente à chaque séance. En fait, il faut trouver le bon moyen d'accroche, car une fois que les mamans sont là, elles restent.

Vers des relations école-familles plus sereines

Chaque institutrice n'aime pas forcément ouvrir sa porte aux parents. Cela fait peur. Au départ, elles m'ont dit oui, mais avec quelques doutes : *«Après, est-ce que les parents ne vont pas se sentir un peu trop chez eux dans l'école ? Est-ce qu'ils ne vont pas s'éterniser ?»*

Et c'est vrai qu'il y a des moments pour accueillir les familles, et des moments où l'école est une institution où l'on n'entre pas n'importe quand et comment. Ça, c'était au début. Mais maintenant, les enseignantes ont pris l'habitude de voir toutes ces mamans défiler. Cela fait un peu de bruit dans les couloirs, avec les bébés ... mais tout ce petit monde repart à 10h. Et les enseignantes voient surtout la différence, depuis que certaines mamans fréquentent le café des mamans, notamment par rapport aux réunions de parents et à l'ouverture de la vision de l'école : on ne rencontre pas l'école uniquement quand quelque chose va mal. Parce que pour moi, ça, c'est le pire : l'image si négative, souvent véhiculée par les médias, de l'école qui convoque quand ça ne va pas.

Avec le café des mamans, on a vraiment gagné beaucoup de choses : les relations avec les parents sont plus fluides, les parents connaissent mieux l'école et tous les satellites de l'école, le PMS, l'assistante sociale, la psychologue, le médecin scolaire, la logopède, l'infirmière ... Les enseignants me rapportent que les mamans comprennent mieux les enjeux de l'école, participent plus activement, prennent en considération nos conseils, accordent leur confiance.

Certains parents sont dans un autre rapport à l'école. Et les enseignants sont eux aussi dans un autre rapport avec les familles. Ils ne sont plus continuellement sur la défensive et vivent plus sereinement leur métier.

Nous tenons un discours familier via des moments informels, un discours facile à comprendre et qui leur parle. Pas besoin de citer les articles du «Décret Missions de l'école». Ce qui compte, ce n'est pas ce qui est dit mais ce qui est compris. Cette phrase, que je me répète souvent, est mon leitmotiv.

VISER L'INCLUSION SOCIALE EN DÉVELOPPANT LE POUVOIR D'AGIR : UNE DÉMARCHE MULTIDIMENSIONNELLE

Témoignage de Rossana Venegas, responsable de la halte-accueil de l'asbl Joseph Swinnen

La halte-accueil de l'asbl Joseph Swinnen^[92] est située dans le quartier Nord de Bruxelles-Ville. Elle accueille beaucoup de familles turques et marocaines et s'intègre dans un projet plus vaste qui est à la fois maison médicale, mais également maison de quartier et école de devoirs, tout en proposant des activités durant le temps libre à destination des enfants de plus de trois ans. L'asbl, reconnue comme organisme d'éducation permanente, propose aussi des cours de français pour les femmes, ainsi que des groupes de parole «soutien à la parentalité». Bien que s'adressant déjà à un public relativement fragilisé, la halte-accueil souhaite améliorer encore sa visibilité et son accessibilité à d'autres types de publics.

La halte-accueil : s'ajuster aux besoins, faire émerger la demande

La halte-accueil ouvre de 9h à midi les lundis, mardis et jeudis, initialement pour les enfants dont les parents viennent en consultation à la maison médicale. Mais très vite, les responsables de la halte-accueil se rendent compte que cela ne fonctionne pas ; les mamans ne déposent pas leur enfant à la halte-accueil pendant qu'elles sont en consultation. Plusieurs hypothèses sont avancées pour expliquer cela, dont notamment l'accès peu aisé pour arriver de la salle d'attente jusqu'à la halte-accueil, et la difficulté de confier son enfant à une structure peu visible ou peu connue. Du coup, tout en restant accessible aux enfants des patient·e·s de la maison médicale, la halte-accueil s'oriente vers l'accueil des enfants des mamans qui suivent le cours de français, pendant les heures de cours.

Rossana Venegas, responsable de la halte-accueil : «Pour que les mamans puissent suivre un cours de français, il est primordial qu'elles puissent confier leur enfant à une structure d'accueil pendant ce temps. On constate que parmi les femmes qui suivent le cours ici, beaucoup viennent de loin, parfois de très loin, certaines traversent tout Bruxelles ! Elles pourraient trouver un cours

92 Le texte fait l'écho d'un projet qui s'est malheureusement arrêté il y a quelque temps, pour diverses raisons. Il nous a cependant semblé particulièrement pertinent de le présenter, parce qu'il témoigne d'une véritable démarche d'éducation permanente globale à l'échelle locale visant l'inclusion sociale des familles. Il témoigne aussi du travail permanent d'ajustements que nécessite le travail avec les familles afin de répondre au plus près à la diversité des besoins et des réalités de vie de celles-ci. L'écho qui est fait ci-dessous relate, très brièvement, une partie des activités menées par l'asbl du printemps 2011 à l'été 2012, en lien avec la thématique *Accueil pour tous*.

de français bien plus près de chez elles. Mais ici, elles savent qu'elles peuvent déposer leur enfant à la halte-accueil.»

Durant les autres moments de la semaine, les locaux sont occupés par les activités organisées par la maison de quartier. À la halte-accueil, les enfants de dix mois à trois ans sont accueillis par Rossana, celle-ci étant quelquefois épaulée en alternance par l'une ou l'autre maman du cours de français. Lorsque Rossana est seule, elle peut accueillir cinq enfants, et dix enfants lorsqu'une maman est présente.

Rossana : *«C'est précieux pour moi de pouvoir compter sur la présence d'une autre maman, notamment parce que cela me permet d'accueillir un plus grand nombre d'enfants. Quand elles viennent m'aider, bien sûr les mamans ne peuvent pas participer au cours de français. Mais comme elles parlent le français avec moi et avec les autres enfants, l'objectif d'apprentissage du français est préservé. Et elles aiment beaucoup aussi être présentes pour les enfants. La présence des mamans, c'est aussi du soutien à la parentalité. Elles voient comment je m'y prends avec les enfants, et cela peut leur donner des pistes pour réagir à certains moments aux sollicitations de leur enfant. Je ne me considère pas du tout comme un modèle ! Moi aussi j'apprends des mamans ! Mais le fait d'accueillir ensemble, cela ouvre le champ des possibles, tant pour les mamans que pour moi.»*

La halte-accueil décide alors également de s'ouvrir aux familles du quartier, constatant un réel besoin : les mamans ont besoin de souffler, les enfants de se socialiser avant l'entrée à l'école ; il semble en outre important de travailler la question de la séparation entre mères et enfants. La halte-accueil propose alors un accueil à ces enfants le mercredi matin, jour de marché, identifié par les professionnel-le-s comme un jour probablement à forte demande de la part des mamans. Mais dans les faits, les demandes n'arrivent pas :

Rossana : *«En fait, on s'est rendus compte que le mercredi n'était pas un bon jour ; les mamans préfèrent aller au marché avec leur enfant, parce que ça leur permet de déposer les courses dans le panier de la poussette. En plus, le marché, c'est une sortie qui peut être intéressante pour les enfants. C'est tout bête, mais on n'y avait pas pensé !»*

Pour quand même pouvoir accueillir des enfants du quartier, la halte-accueil ajuste alors une nouvelle fois ses horaires, et ouvre ses portes à ces familles aux mêmes horaires que pour les mamans du cours de français. En mettant cependant en place une organisation particulière :

Rossana : *«Nous voulions continuer à donner la priorité aux mamans du cours de français, parce que sinon elles ne seraient plus venues au cours. Alors on a dit aux familles du quartier qu'elles pouvaient nous appeler à partir de 9h30, pour savoir s'il restait des places disponibles. Et quand c'est possible, alors elles peuvent venir déposer leur enfant.»*

Une sous-utilisation qui pose question

Malgré ces ajustements, les responsables constatent une sous-utilisation de la halte-accueil par les familles du quartier ; les besoins identifiés par les professionnel-le-s ne se traduisent pas par une demande de la part du public-cible, et cela pose question : cette absence de demande traduit-elle tout simplement une absence de besoin ?

Rossana : *«Nous étions convaincues que ce n'était pas cela le problème. Beaucoup d'autres éléments entrent en ligne de compte. Tout d'abord, il est très difficile, pour ces mamans, de s'autoriser à avoir du temps libre. De prendre du temps pour soi. L'idée, c'est que quand on a un enfant, on s'en occupe, on ne le confie pas à d'autres personnes. Surtout quand on ne travaille pas. La crainte de passer pour une mauvaise mère est bien présente, et sans doute légitime dans certains cas. Ce qui joue également, c'est la méconnaissance de ces mamans de ce qu'est une structure d'accueil. Ce qu'elles en connaissent, c'est bien souvent ce qui est véhiculé par les médias dans les faits divers : des enfants maltraités en crèche, des accidents, etc. Il faut savoir que seules les mamans du cours de français ont la possibilité de faire la permanence avec moi. Je ne laisse pas cette possibilité aux autres mamans car elles viennent trop rarement, et ce n'est pas simple à gérer, tant pour moi que pour les enfants. Mais de ce fait, ces mamans n'ont pas la possibilité de se rassurer en vivant par elles-mêmes une matinée avec les enfants et moi à la halte-accueil».*

Travailler ces questions en associant les mamans

Comment mieux faire connaître la halte-accueil, mais aussi les autres structures d'accueil aux familles du quartier ? Comment les encourager à utiliser celles-ci ? Pour les responsables, il est indispensable d'impliquer les mamans dès le départ. Deux réunions du groupe de parole «soutien à la parentalité» sont alors consacrées à échanger autour de ces questions.

Rossana : *«Soutenues par le RIEPP, nous avons invité à ces rencontres les mamans de la halte-accueil, mais aussi les mamans en attente d'une place d'accueil pour leur enfant et des femmes du quartier intéressés par cette rencontre. La professeure de français y participait aussi. Lors de la première rencontre, le thème général était «quelles sont les solutions possibles pour faire garder son enfant ? Quel serait le milieu d'accueil idéal ?» Cela a permis aux femmes d'exprimer beaucoup de choses, notamment leurs attentes mais aussi leurs craintes. On s'est rendues compte aussi que les femmes ne connaissaient pas forcément les différentes associations et services présents au sein du quartier et destinés aux enfants et aux familles».*

Avec l'aide du RIEPP, les responsables de la halte-accueil font alors appel au Centre de Documentation et de Coordination Sociales (CDCS). Le CDCS a en effet mis en place Bruxelles Social^[93], base de données reprenant plus de 4000 adresses d'organisations et services actifs dans le secteur social-santé, dont notamment les thématiques «jeunes enfants» et «familles».

Rossana : *«Catherine Giet, du CDCS, est arrivée à la réunion suivante avec tout un listing d'adresses de services ou d'organisations destinées à l'enfance et aux familles, et situées dans le quartier. Cela a permis d'ouvrir la discussion sur beaucoup de sujets liés à l'accueil des enfants. Beaucoup de femmes se sont exprimées sur les difficultés qu'elles ont déjà rencontrées lors de leurs contacts avec différents services du quartier. Certaines d'entre elles, fortes de leur expérience, ont donné quelques pistes à d'autres. De là a émergé également l'idée d'aller rencontrer en groupe certains services ... parce qu'aller en groupe, cela rassure ! Ces femmes ont, pour beaucoup d'entre elles, une faible estime d'elles-mêmes, y compris dans leurs compétences parentales. Des rencontres comme celles-ci peuvent vraiment améliorer l'image qu'elles ont d'elles-mêmes et la confiance qu'elles s'accordent, soutenir leurs compétences, et, enfin, développer leur autonomie et leur pouvoir d'agir !»*

2. Mobiliser les professionnel·le·s

Les professionnel·le·s de l'ÉAJE doivent avoir de nombreuses compétences et des capacités importantes de réflexivité. Il est donc essentiel de proposer des dispositifs qui permettent aux professionnel·le·s de développer cette réflexivité. C'est l'objet des deux textes qui suivent.

APPRENTISSAGE PERMANENT EN ÉQUIPE : UN MODÈLE POUR AMÉLIORER LA QUALITÉ PROFESSIONNELLE DANS LES STRUCTURES POUR LA JEUNE ENFANCE GRÂCE À LA RÉFLEXION CRITIQUE

Ana del Barrio Saiz et Anke van Keulen, réseau DECET

Anke van Keulen est pédagogue sociale, partenaire du Bureau MUTANT^[94] aux Pays-Bas. Ana del Barrio Saiz est psychologue du développement aux Pays-Bas également. Elles sont toutes les deux spécialistes des questions relatives à la diversité et sont des personnes ressource du réseau européen DECET^[95].

Des équipes de professionnel·le·s et des staffs travaillant et menant une réflexion ensemble sur leurs connaissances et praxis peuvent apporter une contribution significative à la professionnalisation et la démocratisation des structures pour la jeune enfance. Des structures où les voix de tous les enfants, familles et collègues sont écoutées, valorisées et prises en considération.

L'apprentissage permanent en équipe est une approche pratique que les professionnel·le·s de la jeune enfance et leurs formateurs et formatrices encouragent pour développer une attitude critique et réfléchie sur leurs connaissances et praxis. Améliorer la sensibilisation à leur rôle de pédagogue et leur engagement pour faire la différence dans leurs pratiques quotidiennes. Le modèle fournit des outils concrets et se concentre sur la réflexion critique dans des contextes de diversité et des conditions structurelles appropriées dans les structures d'ÉAJE pour améliorer le développement professionnel.

De la théorie – à travers la recherche action – pour une nouvelle approche

Il y a un grand débat aux Pays-Bas et au niveau international sur les compétences dont ont besoin les professionnel·le·s pour travailler selon les besoins des enfants et des parents dans un contexte de diversité. Et il y a une compréhension croissante de la nécessité de «professionnel·le·s réflexif·ve·s» travaillant ensemble dans des communautés d'apprentissage critique (Urban & Vandenbroeck,

94 Le Bureau MUTANT est une organisation néerlandaise qui vise à créer un espace pour petits et grands dans un contexte de super diversité. <https://www.mutant.nl/>

95 Respect de la diversité dans l'éducation de la petite enfance et formation (Diversity in Early Childhood Education and Training).

2011 ; Korthagen & Lagerwerf 2008 ; Peeters, 2008b ; Urban, 2008 ; Verbiest, 2008 ; Mac Naughton, 2005 ; Whalley, 2001 ^[96]).

Les communautés d'apprentissage critique :

- apprennent de «l'intérieur» (valorisant les qualités, les expériences personnelles et les ressentis) ;
- sont collaboratives (la communication ouverte est valorisée et chaque voix est écoutée. Les professionnel-le-s apprennent avec chacun-e mais aussi de chacun-e. La responsabilité du processus d'apprentissage est partagée par tou-te-s les participant-e-s, la participation de chacun-e est stimulée) ;
- sont dans une démarche de recherche et de dialogue (tout le monde est invité à poser des questions critiques et à engager le dialogue dans un environnement propice et sécurisant) ;
- encouragent la connaissance critique construite en collaboration avec les parents, les enfants et les collègues ; une attitude de recherche est visée et les désaccords sont utilisés comme sources de nouvelle connaissance ;
- sont orientées vers le changement, la justice sociale et les valeurs démocratiques

(Keulen & Barrio Saiz, 2010, pp 53-57).

De plus, l'étude CoRe ^[97] (Urban & Vandenbroeck, 2011) montre clairement que l'apprentissage individuel et le développement professionnel à travers la formation ne sont pas suffisants pour répondre aux pratiques complexes qui caractérisent les structures pour la jeune enfance. Les professionnel-le-s ont besoin d'un système de soutien compétent et durable autour d'eux et d'elles, leur apportant entre autres des formations continues encourageant leur processus de développement, du temps pour réfléchir dans des équipes interdisciplinaires et interinstitutionnelles et de la documentation méthodique.

C'est à travers des expériences d'apprentissage quotidiennes que les professionnel-le-s ont l'opportunité d'améliorer leur connaissance et leur compréhension des pratiques. Ils et elles réalisent leur développement professionnel au contact d'enfants, de familles et de collègues. Et c'est justement dans ces contacts qu'ils et elles peuvent être confronté-e-s avec des valeurs familiales différentes, avec des valeurs différentes parmi les collègues et le staff ainsi qu'avec la politique institutionnelle (Anning, 2005).

*Comment créer l'espace pour un dialogue dans les équipes en respectant la diversité ?
Comment créer une communauté d'apprentissage critique - se concentrant sur la justice sociale – à tous les niveaux dans les structures d'ÉAJE ? Et comment mettre en place un système d'apprentissage permanent afin d'ancrer une politique de qualité durable dans les milieux pour les plus jeunes ?*

96 Toutes les références se trouvent en fin d'ouvrage.

97 Note de la rédaction : la recherche internationale CoRe menée en partenariat avec 15 pays européens portait sur la qualité, les compétences et le professionnalisme dans les services d'accueil des jeunes enfants.

Ces questions de fond ont mené en 2007 au lancement du projet «L'apprentissage permanent en collaboration avec les parents dans un contexte de diversité», un projet de recherche-action-formation mené par le Bureau MUTANT (2007-2008). Durant le projet, le modèle «Apprentissage permanent en équipe» a été co-construit avec quatre organisations d'éducation et d'accueil aux Pays-Bas.

Le modèle

Le modèle «Apprentissage permanent en équipe» met en avant :

- que tout le monde est compétent pour réfléchir et participer, qu'il en va de la responsabilité de chacun·e d'apprendre et que chacun·e est à la fois «apprenant·e» et «enseignant·e» ;
- la nécessité d'un changement pour aller de l'apprentissage individuel vers l'apprentissage collectif. Dans le modèle, nous distinguons trois niveaux de réflexion (Keulen & Barrio Saiz, 2010) : la réflexion sur le propre rôle individuel, la réflexion en équipe, et la réflexion critique concentrée sur les changements sociaux à tous les niveaux dans l'éducation et l'accueil de l'enfant. C'est pourquoi durant dix mois :
 - des équipes de professionnel·le·s, incluant leurs responsables d'équipe, ont suivi six sessions de formation, et les participant·e·s ont co-construit plusieurs méthodes d'apprentissage ;
 - les formateurs, formatrices et les responsables ont reçu des feedback pendant qu'ils et elles exploraient et co-construisaient les nouvelles méthodes d'apprentissage avec leurs équipes.
 - le management et le staff au niveau central ont reçu du soutien pour développer des projets pour un changement durable et la mise en place de ceux-ci dans leurs structures.

Basés sur les éléments-clés des communautés d'apprentissage critique, huit instruments d'apprentissage ont été co-construits ensemble avec les structures d'ÉAJE impliquées.

1. **Nommer des qualités** : valoriser, réfléchir et nommer les qualités intrinsèques des parents et des professionnel·le·s ;
2. **Poser des questions critiques** : valoriser la réflexion critique et poser des questions critiques : comment cela se fait-il que l'on fonctionne comme ça dans notre équipe ? Pourquoi agissons nous comme cela ? Qui en bénéficie ? Pourrions-nous faire différemment ? Quel regard posons-nous sur les enfants et les parents ?
3. **Tenir un journal du processus d'apprentissage** : documenter le processus d'apprentissage professionnel personnel et en équipe dans un journal du processus d'apprentissage ;
4. **Réfléchir sur la pensée, le ressenti, et la volonté** : apprendre à utiliser ces trois sources de connaissances et à passer de l'une à l'autre ;

5. **Décrire et documenter le contexte du milieu d'ÉAJE** : encourager et soutenir la pensée/ réflexion/connaissance contextuelle sur le contexte des milieux d'ÉAJE, des familles et des collègues ;
6. **Formuler un défi personnel** : des objectifs personnels et professionnels en accord avec les objectifs de l'organisation ÉAJE ;
7. **Collaborer avec un ami critique** : apprendre d'un collègue, se soutenir l'un l'autre, réaliser des missions, se donner à chacun un feedback ;
8. **Définir un contrat de communauté d'apprentissage** : développer et définir concrètement des principes qui décrivent comment les membres de l'équipe souhaitent communiquer entre eux et elles. Être engagé-e dans une équipe comme une communauté d'apprentissage.

En 2010, les instruments d'apprentissage, les expériences et les résultats de ce projet ont été décrits dans une publication (van Keulen & del Barrio Saiz : Permanent learning. From Self reflection to team reflection) qui peut être utilisée en formation continue par des éducateurs et éducatrices, ainsi qu'en formation initiale avec des étudiant-e-s dans des instituts d'apprentissage professionnel. Et depuis 2010, le modèle d'«Apprentissage permanent en équipe» a été mis en place dans des milieux d'ÉAJE aux Pays-Bas, dans le Cadre de Qualité à Utrecht, et dans le Programme National Cuna Más au Pérou ; et cela a été inclus dans le curriculum des programmes du baccalauréat «Pedagogy et Management» de la jeune enfance aux Pays-Bas et en Belgique.

Les expériences durant la mise en place

Les huit instruments d'apprentissage semblent procurer un espace sécurisant et propice où le développement professionnel et personnel peut prendre place parallèlement au développement organisationnel et en équipe.

Développer un contrat de communauté d'apprentissage permet aux équipes d'explorer des principes (démocratiques) sur la manière dont elles veulent fonctionner ensemble. En étant ensemble pour définir concrètement certains principes centraux et en réfléchissant ensemble à comment mettre en place ces principes dans les pratiques quotidiennes, les équipes apprennent à discuter les émotions et les pensées en relation avec leurs propres valeurs, et par là, elles arrivent à apprendre et à grandir ensemble. **Nommer les qualités** soutient des relations constructives. Et **Réfléchir sur la pensée, le ressenti, et la volonté** concentre l'attention sur diverses manières d'apprendre des pratiques quotidiennes :

«Nous avons remarqué qu'il y avait un manque de communication dans l'équipe, nous avons décidé de nous asseoir et nous avons parlé et parlé des moyens pour améliorer notre communication. Ensuite, nous avons décidé qu'il était important de s'encourager les uns les autres, et maintenant nous commençons chaque lundi en nommant un accomplissement personnel et professionnel pour nous renforcer nous même et notre estime de nous même et de l'équipe.» (formateur)

«Au début, nous parlions juste des activités que nous faisons, nous ne parlions pas de nos sentiments et dilemmes découlant de notre travail, maintenant je l'encourage.» (manager)

La co-construction des instruments d'apprentissage durant le projet et le fait que les professionnel-le-s peuvent les moduler dans la pratique contribuent à renforcer les processus d'apprentissage individuellement et en équipe. Cela mène à plus de plaisir, d'enthousiasme, et à un plus grand engagement au travail des professionnel-le-s. Les professionnel-le-s de la jeune enfance sont davantage désireux-euses de coopérer et de contribuer à des tâches collectives. Ils et elles ressentent également un besoin plus grand de partager l'information avec chacun-e. Certaines équipes ont décrit un sentiment collectif d'union, ce qui n'était pas présent avant la mise en place du modèle.

«Notre équipe s'est rapprochée et nous nous apportons plus de soutien ... Nous voulions développer les qualités que sont l'ouverture aux nouvelles idées, la curiosité, la positivité et la franchise.» (professionnelle)

En apprenant à poser des questions critiques, la capacité de réflexivité critique s'améliore à différents niveaux dans les structures pour les plus jeunes.

«La question «Comment réagissons-nous avec les parents qui ne se conforment pas à notre image idéale ?» est vraiment coïncée en moi. Les parents qui ne prennent que rarement du temps pour bavarder et discuter, nous ne les apprécions pas. Depuis le début du projet, nous avons soudainement porté plus d'attention à cela. C'est important de voir quelles qualités les parents possèdent, et particulièrement les parents avec qui vous avez des difficultés.» (professionnel)

«Si nous demandons aux éducateurs d'avoir un contact positif avec les parents, alors nous devons aussi avoir un contact positif avec eux et avec les collègues au Bureau Central.» (responsable de staff)

Tenir un journal d'apprentissage donne aux professionnel-le-s l'opportunité de mener une réflexion sur leurs expériences de travail et sur leur processus d'apprentissage, à chaque fois individuellement et en équipe. Cela permet aussi une mémoire collective pour les équipes et milieux d'ÉAJE, particulièrement lorsqu'il est accompagné de la **formulation d'un défi personnel**. Les professionnel-le-s apprennent à formuler leurs propres objectifs d'apprentissage basés sur les questionnements et les dilemmes auxquels ils font face dans leurs pratiques, et en conséquence, à documenter leurs actions et résultats. Cela semble renforcer leur motivation et leur engagement.

«Mon objectif personnel d'apprentissage depuis la dernière réunion était «parler avec les parents à la place d'avoir des préjugés». J'ai regardé et écouté plus attentivement les parents. Et le résultat ? Les parents sont plus ouverts à moi.» (professionnelle)

«J'apprécie beaucoup la tenue d'un journal du processus d'apprentissage professionnel parallèlement avec le défi personnel. C'est une manière de me fixer des objectifs à moi-

même. Je pose par écrit ce que je veux réaliser, ce qui me fait réaliser où j'en suis et vers où je veux aller.» (professionnelle)

En **documentant le contexte du milieu d'ÉAJE**, les professionnel-le-s deviennent plus engagé-e-s dans la réflexion critique à propos de la fonction de leur milieu d'accueil dans leur quartier. Et, dans le commentaire suivant, on peut voir clairement l'effet des visites à domicile.

«Lors d'une visite à domicile, vous comprenez autrement les parents et vous établissez une confiance mutuelle. Le parent peut se montrer tel qu'il est, davantage que dans le milieu d'accueil. J'en sais maintenant plus sur le style parental de ce parent.» (professionnel)

Enfin, l'instrument d'apprentissage **«collaborer avec un ami critique»** offre aux professionnel-le-s la possibilité de réfléchir intensément sur leurs propres pratiques avec un-e collègue ainsi qu'un apprentissage et un soutien mutuels.

«Nous avons découvert qu'afin de mettre en place des activités ensemble, nous avons besoin de planifier, d'écouter et de penser tous ensemble.» (professionnelle)

«Lorsque mes collègues progressaient dans leur apprentissage, je progressais également.» (professionnel)

Des conditions de soutien structurelles sont nécessaires

Les professionnel-le-s sont à la fois des modèles pour les enfants, des partenaires pour les parents dans l'éducation de leurs enfants, et ont également beaucoup de responsabilités en tant que membres d'une équipe professionnelle, d'un milieu d'accueil et d'une communauté. Les professionnel-le-s ont le potentiel pour devenir des acteurs et des actrices du changement social à condition que le soutien structurel et professionnel requis leur soit fourni.

Durant le projet et plus tard durant la mise en place du modèle d'«apprentissage permanent en équipe», il était clair que les professionnel-le-s – certifié-e-s à un niveau de formation professionnel – avaient la capacité de réfléchir à propos d'eux et d'elles-mêmes, de développer une réflexion critique ainsi qu'une réflexion au sein d'une équipe. Cependant, pour devenir un-e professionnel-le réflexif-ve capable de contribuer au développement d'une communauté d'apprentissage durable, les structures d'ÉAJE doivent investir dans un accompagnement de l'équipe (coaching) et fournir du temps structurel pour faciliter le processus de réflexion. Les services d'accueil de la jeune enfance essaient souvent d'introduire la réflexion dans leurs réunions classiques de staff, mais cela ne fonctionne pas.

L'application

Ce qui est important pour la mise en place du modèle, c'est qu'il soit lié à un thème qui nécessite de l'attention dans le service d'accueil. De plus, les instruments d'apprentissage ne doivent pas être expérimentés comme des «extra» mais comme une part (évidente) de la politique pédagogique

du service. (Keulen & del Barrio Saiz, 2012). Le modèle d'«apprentissage permanent en équipe» est applicable : pour ancrer les politiques (systèmes) existantes comme la politique pédagogique, la politique de partenariat avec les parents, la qualité, la diversité ; pour réaliser les objectifs de qualité, comme la mise en place d'un cadre pédagogique ou d'un programme d'éducation pour la jeune enfance ; pour développer une vision en lien avec la mission de la structure d'ÉAJE ; pour créer et maintenir un environnement d'apprentissage constructif dans la structure d'ÉAJE ; et pour renforcer les plans de développement professionnel.

APPROFONDIR LE TRAVAIL AVEC LES FAMILLES : ÉMERGENCE D'UN «NOUVEAU» PROFESSIONNEL

Pascale Camus, doctorante, unité PERF, Université de Liège, Belgique

Quelles sont les compétences professionnelles à soutenir pour renforcer la fonction sociale des établissements d'ÉAJE ? Pascale Camus, doctorante en pédagogie à l'Université de Liège, nous invite à questionner plus largement l'articulation entre différents dispositifs à visée formative dont les modules de formation ou les dispositifs professionnalisant auxquels les accueillant·e·s peuvent avoir accès.

Un développement continu des compétences professionnelles tout au long de la vie

La raison d'être d'un milieu d'accueil est d'offrir les meilleures conditions de développement et de bien-être aux enfants qui le fréquentent durant la période où les parents les confient.

Parmi ces conditions, notons qu'«accueillir l'enfant, c'est prendre en compte d'emblée l'enfant et sa famille» (ONE, 2004, p 11). Il s'agit, pour les professionnels^[98], d'établir et de consolider une relation de confiance avec chaque famille, quelles que soient ses caractéristiques, autour d'un souci commun : le bien-être de l'enfant et le développement pour lui d'un sentiment de sécurité psychique essentiel à son développement. Cette manière d'envisager l'accueil met en évidence la relation triangulaire (enfant, parents, professionnels) qui s'établit et reconnaît aussi le lien fondateur de l'enfant avec son / ses parent·s et son histoire familiale : l'enjeu central est d'agir de concert avec les parents, en étant à leur écoute, dans une recherche permanente de ce qui peut convenir à leur enfant, à un moment précis de sa vie, de leur relation (Camus, Dethier & Pirard, 2012 ; Camus, 2013).

98 J'ai fait le choix ici d'utiliser volontairement au masculin tous les termes référant aux métiers de l'accueil même si la réalité d'un monde professionnel de l'enfance largement féminisé a souvent été mise en évidence. Mon souhait est d'insister sur le fait que ces métiers devraient être considérés comme «neutres de genre» et occupés tant par des hommes que par des femmes.

Or, la société évolue. Ce qui était considéré comme les pratiques à développer hier diffère des attendus exigés des professionnels aujourd'hui (Delaisi de Parseval & Lallemand, 1980) et il est heureusement bien révolu le temps où les parents étaient tenus hors du milieu d'accueil.

Les professionnels sont amenés à proposer aux familles un accompagnement qui se décline en termes bien moins de soutien que d'une coopération, d'une implication, d'une coéducation (Rayna, 2010). C'est une raison majeure qui les pousse à développer des pratiques qui visent une cohérence éducative entre la famille et le service. Exigence assez complexe lorsque l'on souhaite également reconnaître les parents comme premiers éducateurs de l'enfant et l'enfant comme ayant droit de bénéficier de lieux d'éducation complémentaires à celui de sa famille (ONU, 1989).

L'enjeu de la formation continue est dès lors de développer et **renforcer des compétences acquises dans une formation initiale solide** en vue de s'ajuster aux besoins et attentes du terrain (enfants, familles, professionnels voire communauté locale) évoluant continuellement.

Penser qu'une formation continue pourrait se substituer à la formation initiale est tout à fait illusoire (César & al, 2012). La formation continue devrait notamment permettre aux professionnels de l'enfance d'approfondir la question de l'indispensable **travail avec les familles**, dimension qui gagne à être considérée comme une compétence clé^[99] à consolider dans des dispositifs de formation et d'accompagnement des structures.

Ce sont ces moments réflexifs qui devraient offrir aux professionnels l'occasion d'analyser les situations où ils sont amenés à être à l'écoute des familles, les aider à prendre conscience de leurs propres valeurs et représentations sur l'enfant et leur famille, sur l'éthique de la rencontre, sur l'éducation ... Il s'agit pour les professionnels de continuer à questionner la manière d'aller à la rencontre des familles, de chaque famille, de la diversité sous toutes ses formes, de prendre le pas de côté, sans préjugés, en adoptant une attitude d'ouverture à l'autre.^[100]

De nombreuses études montrent que des relations fortes et une compréhension mutuelle entre les professionnels de l'enfance (accueillants, enseignants, ...) sont largement associées à des effets positifs pour l'enfant en termes d'attachement et de bien-être. Pourtant, beaucoup reste à faire pour que les professionnels, qu'ils soient accueillants ou responsables, puissent envisager diverses alternatives à leurs manières de faire habituelles afin de favoriser, en leur sein, les relations familles-professionnels. D'où l'importance pour chaque milieu d'accueil de mettre en place, à son niveau, une politique de développement des compétences professionnelles de tout son personnel. Ces dernières peuvent être travaillées dans des dispositifs de formation continue, mais nécessitent d'être articulées à une réflexion sur le terrain même des lieux de travail si l'on vise un transfert de ces compétences dans les pratiques quotidiennes et auprès de toutes les familles.

99 Cette compétence bien que centrale reste encore trop peu travaillée dans les programmes de formation de base des professionnels de l'enfance.

100 Voir à ce sujet les nombreux travaux réalisés par le réseau européen DECET (Diversity in Early Childhood and Education Training).

Une attention particulière à toutes les formes de diversité

Les travaux réalisés par le groupe *Europe de l'enfance* (2010) ont abouti à des recommandations dont celle d'«investir les ressources disponibles dans la formation de base et continue pour tout le personnel des services ÉAJE ainsi que dans l'accompagnement professionnel, avec une attention particulière pour le travail avec de jeunes enfants en situation de vulnérabilité et leurs parents»^[101].

Chaque nouvel accueil d'un enfant et de sa famille entraîne une rencontre singulière et les professionnels sont alors invités à découvrir et à connaître cet enfant dans un dialogue permanent avec sa famille.

Dans un contexte de diversité, d'accueil de tous où les différences, quelles qu'elles soient, sont reconnues et valorisées, l'enfant a plus de chances de développer une image de soi positive. La question centrale pour les professionnels est d'apprendre à (re)connaître les compétences de chaque enfant, de partager avec ses parents au sujet de son vécu dans ses deux lieux de vie principaux (la maison et le milieu d'accueil), d'observer la manière dont il se développe dans le groupe, d'échanger avec ses parents sur ses intérêts, ce qu'il aime, la manière bien à lui qu'il a de manifester sa joie ou son mécontentement, et d'apporter les réponses les plus ajustées pour son bien-être.

Pour chacun, parents et professionnels, il s'agira de comprendre qu'il existe des différences entre ce qui se fait à la maison et ce qui se fait dans le milieu d'accueil et que celles-ci sont acceptables. Cependant, la discussion autour des pratiques à mettre en œuvre dans le milieu d'accueil concernant cet enfant en particulier a toute sa place. C'est une manière de s'ouvrir à l'écoute de cette famille avec qui commence une histoire avec toutes ses particularités à prendre en compte de manière holistique.

Cette rencontre unique avec chaque famille, qui invite le professionnel à mieux comprendre les attentes de la famille, ses besoins, nécessite de mobiliser des compétences professionnelles importantes. Ce qui l'amène à rechercher **un rapport plus égalitaire** gérant la tension inhérente à toute relation éducative, de manière à gérer au mieux la complexité des situations auxquelles il est confronté : quelle manière d'envisager les premiers moments de la rencontre ? Quelle souplesse avoir pour ajuster à chaque situation rencontrée, la mise en place du dispositif de familiarisation ? Sur base de quels critères ?

L'enjeu pour les professionnels impliqués dans un processus de formation est de veiller à ce que le développement de leurs savoirs acquis n'entraîne pas un effet de hiérarchisation, entre «*ceux qui savent*», - les professionnels parce qu'ils ont acquis des techniques, des aptitudes et des savoirs -, et «*ceux qui ont des savoirs profanes*», - les parents découvrant leur rôle dans les interactions avec leur enfant- (Bosse-Platière & al., 2011). Cette hiérarchisation, si elle n'est pas questionnée et travaillée,

101 Il s'agit de la recommandation 7 du groupe permanent intergouvernemental «Europe de l'Enfance» lorsqu'il s'est réuni le 16 novembre 2010 à Bruxelles.

peut entraîner une disqualification des compétences parentales et à terme une déresponsabilisation des familles à l'égard de l'éducation des jeunes enfants.

C'est l'une des raisons pour laquelle la formation continue devrait renforcer les compétences des professionnels à accueillir chacun tel qu'il arrive, lui offrir du «*care*» et une éducation centrés sur les expériences de vie, dans «l'ici et maintenant» de tous les enfants y compris de ceux ayant des besoins spécifiques tout en reconnaissant les compétences de chacun, de toutes les familles quel que soit leur contexte de vie. Ces efforts d'ouverture à tous et d'accessibilité peuvent être mis à rude épreuve par des rapports de force inéluctables entre professionnel-le-s et familles. De telles tensions peuvent, si on les passe sous silence, si on les gère sans prendre en compte toute leur complexité, être sources d'exclusion particulièrement avec les parents d'une origine culturelle différente de celle des professionnels par exemple (Vandenbroeck, 2005).

Les dispositifs à visée formative (espaces de formation continue, dispositifs d'accompagnement) devraient permettre aux professionnels de mener une réflexion sur la manière dont il est possible au quotidien, dans des démarches participatives, de définir, **en dialogue avec la famille**, la place qu'elle souhaite prendre dans le milieu d'accueil plutôt que de lui imposer d'office une place définie à l'avance pour elle par les professionnels.

L'émergence d'un «nouveau» professionnel

Dans le contexte actuel de réflexion sur la professionnalisation, de plus en plus de travaux mettent l'accent sur la réflexivité et les conditions qui la rendent possible.

Ce qui est attendu de la part du professionnel, c'est d'être capable de questionner ses pratiques quotidiennes, seul et/ ou en équipe, d'identifier, d'interpréter, d'anticiper et de décider en fonction de savoirs pertinents (Cameron & Moss, 2007). Il s'agit à la fois de développer des compétences individuelles, mais également des compétences collectives au sein d'un système compétent (Urban & al., 2011). Le professionnel est amené à élaborer des relations participatives et de coopération entre l'équipe et leurs partenaires (enfants, familles, partenaires extérieurs), incluant l'engagement et l'insertion dans le réseau de la communauté locale.

Vu les exigences actuelles du métier, le professionnel devrait pouvoir vivre des occasions formatives, que ce soit dans des moments de formation, dans des dispositifs d'accompagnement, de développer un savoir professionnel «*contestable*» (Dahlberg & Moss, 2005) c'est-à-dire qui peut être remis en question, échangé, débattu et faire l'objet d'ajustements. Dans une telle approche, les désaccords sont vus comme des occasions de travail commun, d'améliorer les conditions d'un accueil de qualité pour tous, de contribuer au mieux-être de chacun : il importe de les identifier et d'en faire un objet de préoccupation professionnelle afin d'inclure chacun dans le débat.

La question n'est plus de «faire bien les choses», mais davantage de faire les «choses justes» en fonction des contextes, en fonction des familles avec qui l'équipe collabore au sein du milieu d'accueil (Peeters & Vandenbroeck, 2011). Il s'agit d'entretenir les compétences à dialoguer avec

chacun des partenaires, enfants et parents, au sujet de l'expérience vécue par l'enfant dans le milieu d'accueil, lui assurant la sensation de continuité, d'unité intérieure^[102].

Les moments de formation continue et d'accompagnement devraient dès lors aider le professionnel à s'ouvrir à «l'autre» pour échanger sur la connaissance de l'enfant, pour entendre ses demandes particulières et lui permettre ainsi de «*passer d'une position de la personne qui sait pour l'autre à celle qui fait avec l'autre*» (Bosse-Platière, 2011, p 281).

Développer des compétences au sein d'un système compétent et en lien avec le projet d'accueil

Certaines mesures prises par le gouvernement également sont le témoin d'une transformation dans les exigences du métier qui nécessitent de repenser formation initiale, continue et accompagnement.

Je voudrais en citer ici au moins deux : la première mesure concerne l'introduction de l'arrêté du Code de qualité et de l'accueil^[103] qui exige que tout professionnel qui accueille des enfants de zéro à douze ans en dehors de la famille, en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), élabore et mette en œuvre un projet d'accueil conforme aux objectifs du Code. Ce faisant, le professionnel peut s'appuyer sur des références telles que le référentiel psychopédagogique et des outils associés^[104], et bénéficier d'un accompagnement des agents de l'ONE (coordinateurs accueil, agents conseil, conseillers pédagogiques) ou de formateurs reconnus ou non par l'ONE.

À noter que les professionnels sont supposés, le projet pédagogique devant être réalisé de manière concertée selon les termes du Code, s'impliquer dans des temps de concertation qui ne sont pas subventionnés par les pouvoirs publics et sont organisés de manière très variable selon les contextes professionnels.

La seconde mesure est relative à l'obligation de formation continue pour les professionnels de l'enfance. Cette formation est en partie subventionnée et régulée par l'ONE grâce à un système de pilotage veillant à développer une offre sur l'ensemble du territoire de la FWB. Soulignons ici que le programme triennal de formation 2014 – 2017, arrêté par le gouvernement de la Communauté française et dont l'objectif est de soutenir la professionnalisation des professionnels de l'enfance, doit développer des axes prioritaires et parmi ceux-ci, l'accessibilité, la prise en compte de la diversité des familles et des souhaits d'implication des parents.

Ces changements importants, non sans nier leur caractère obligatoire, peuvent être aussi considérés par les équipes **comme des occasions** pour engager une réflexion sur les pratiques quotidiennes

102 Ce qui fait que malgré les expériences différentes qu'il vit à la maison, dans le milieu d'accueil, éventuellement dans un autre lieu, puis de nouveau à la maison et ainsi de suite tous les jours, l'enfant peut éprouver le sentiment de «ne pas être un autre à chaque nouveau moment, mais le même quoiqu'il arrive» (ONE – Fonds Houtman, 2002, p 24).

103 Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 décembre 2003 fixant le code de qualité de l'accueil.

104 Il s'agit des ouvrages dont les références sont les suivantes : ONE (2002). Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité. Bruxelles : ONE – Fonds Houtman ; ONE (2004). Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (zéro-trois ans). Bruxelles : Ed. ONE.

et les améliorer, plutôt que de se sentir obligées soit de rédiger un projet d'accueil «conforme aux attentes» perçues chez l'organisme évaluateur (l'ONE) soit de fréquenter un module de formation.

Rendre compte de ses manières de concevoir l'accueil et de les concrétiser dans les pratiques engage toute l'équipe dans un travail d'échanges qui donne un sens nouveau aux manières de faire devenant davantage conscientisées et partagées. Il s'agit d'envisager des ajustements ou transformations souhaitables, des chantiers pour la suite de la réflexion, des collaborations et implications des partenaires en ce compris les familles.

Ces défis ne sont possibles que si les équipes peuvent trouver des espaces de ressourcement, d'échanges, seules (journée pédagogique dans le milieu d'accueil) ou avec d'autres équipes (dispositifs d'accompagnement collectifs) pour analyser leurs pratiques. On est donc bien loin de l'idée de répondre à une obligation qui n'a pas beaucoup de sens, mais davantage dans des questions qui amènent chacun à **réfléchir à son engagement** par rapport au travail avec les familles, par rapport à l'autonomie de travail, à la responsabilisation face à la mise en œuvre du projet, aux orientations de travail concertées entre tous les membres.

Un tel contexte nécessite un investissement de la part du responsable, de la part de l'équipe en tant que participants à la formation pour s'approprier les savoirs, développer des compétences réflexives et de prise de recul. Cela demande une démarche proactive, bien au-delà d'une forme de consommation de la formation.

Chaque équipe est donc amenée à se questionner : quelles conditions mettre en place pour permettre à chacun d'actualiser et d'approfondir ses connaissances ?

Comment tenir compte des souhaits des membres de l'équipe de suivre tel ou tel module pour son enrichissement personnel et des besoins de l'équipe par rapport aux problématiques rencontrées ? De quelle manière envisager des temps de formation continuée pour tout le personnel tout en s'inscrivant dans une logique de plan de formation nécessaire à une réflexion d'ensemble guidée par le projet d'accueil et sans préjudice pour le fonctionnement du service ? Comment veiller à passer d'un développement de compétences individuelles (chacun choisit la formation qui l'intéresse sans nécessairement qu'il y ait des liens avec les pratiques) à des changements de pratiques collectives permettant notamment d'impliquer davantage les familles ? ...

Dès lors, il s'agit pour toute une équipe, accueillants et direction, de s'engager dans une **dynamique permanente de recherche des pratiques les plus ajustées** à l'ensemble des savoirs généraux en petite enfance et en parentalité, aux valeurs qui traversent les options prises, aux savoirs particuliers qui découlent des observations faites dans le milieu d'accueil. (Bosse-Platière & al., 2011, p 291).

Ces moments d'échanges, s'ils ont eu lieu dans le cadre d'un module de formation, gagneraient à être ensuite repris et travaillés sur le terrain dans un accompagnement pédagogique afin de dépasser le discours sur les pratiques que l'on peut parfois entendre en formation présentielle. L'enjeu pour l'équipe est d'analyser, sur le terrain, ses pratiques, ce qui rassemble, ce qui oppose et dégager des manières de faire à privilégier au bénéfice des familles. De plus, toute action de formation devrait

être suivie d'un temps d'objectivation de ses effets de manière à pouvoir évaluer le transfert des acquis de formation et envisager des démarches complémentaires le cas échéant.

Entrer dans une logique de dispositif qui combine différents types d'actions formatives continues

Des études, retenues dans le cadre d'une recherche sur l'ensemble de la littérature scientifique sur le développement professionnel en Europe, mettent en évidence que tous les types de formation continue n'ont pas les mêmes effets (Eurofund, 2015). Les actions de formation continuée ponctuelles^[105], «one shot», décontextualisées du terrain où le questionnement professionnel a vu le jour et de courte durée ont souvent un effet non significatif sur les pratiques. Il en va de même des actions de sensibilisation thématiques sans approfondissements conséquents et sans soutien au développement de compétences réflexives qui se situent pourtant au cœur même du métier. Ce type d'approches hors terrain, si elles ne sont pas assorties d'un travail à partir de situations rencontrées au quotidien et desquelles il convient de dégager le sens des pratiques, risquent d'amener différentes dérives : ainsi, les professionnels pourraient, par exemple, retenir des indications sur des pratiques qu'ils considèrent alors comme attendues et rigidifier leurs pratiques au quotidien.

L'intérêt réside davantage à confronter les connaissances acquises dans le cadre protégé de la formation aux expériences et aux pratiques mises en œuvre dans le milieu d'accueil tout en prenant en compte les spécificités de chaque enfant, de chaque famille et leurs préoccupations qui s'inscrivent dans un monde changeant.

Cela pose la question du transfert des compétences travaillées lors de ces formations, de la manière dont chaque individu mobilise ce qu'il a engrangé, par la suite dans le cadre de sa profession au quotidien.

Les recherches montrent que les actions de formation devraient être combinées avec des dispositifs d'accompagnement sur le terrain qui permettent alors aux professionnels de stabiliser les compétences et de les réinvestir dans leurs pratiques. Ces constats rejoignent ceux déjà évoqués au sein de la recherche CoRe (Urban & al., 2011) soulignant l'importance de **mettre en place des dispositifs permettant une réflexion sur la pratique**.

La question se situe moins dans le fait de privilégier l'une approche ou l'autre mais de parvenir à une combinaison d'alternatives (formation en séminaires, modules, colloques, journées pédagogiques in situ, dispositifs collectifs ...) qui, ensemble, font partie d'un parcours de formation dans un long terme.

Je voudrais insister sur l'importance de cette combinaison d'alternatives et sur les effets formatifs des actions dites d'accompagnement collectif proposées aux professionnels des milieux d'accueil soit par les agents de l'ONE (coordinateur accueil, agent conseil, conseiller pédagogique principalement) ou par d'autres intervenants indépendants. Elles peuvent être organisées selon une logique

105 Trois jours de formation sur une thématique, par exemple.

individuelle, d'établissement ou en réseau entre institutions géographiquement proches. Ces actions d'accompagnement sont souvent centrées sur des objectifs de transformation de pratiques et de conditions éducatives : les professionnels participant à ces dispositifs mènent, au sein même de leur milieu d'accueil, un projet qui est questionné régulièrement. De cette manière, les actions (mise en œuvre du projet, moments de réflexion, ...) s'enchaînent et contribuent à une transformation conjointe des acteurs (les professionnel-le-s dans leur relation aux enfants et aux familles), des pratiques éducatives et de leur environnement (Pirard, 2009).

En conclusion

Une telle manière d'envisager la formation tout au long de la carrière invite à repenser la professionnalisation dans une logique d'accompagnement de proximité, inscrit dans la durée et réalisé dans un cadre qui **favorise la concertation entre professionnel-le-s et le dialogue avec les familles** (Eurofound, 2015). Cela permet de développer chez les professionnel-le-s la réflexivité nécessaire à l'amélioration permanente des pratiques et des conditions éducatives en fonction de critères co-construits et partagés.

Cela concerne tous les niveaux : de l'individuel, dans les souhaits de formation de chaque professionnel, à l'équipe où le responsable joue un rôle déterminant dans l'analyse des besoins de formation du personnel au regard de l'avancée du projet d'accueil et des besoins des familles rencontrées quotidiennement. Cette dynamique concerne aussi les équipes de formateurs devant trouver les moyens de s'impliquer sur le terrain et le niveau de gouvernance. À ce sujet, le développement de l'offre appelle au développement d'une politique de formation continuée de façon à éviter une série de dérives : «saupoudrage» des moyens disponibles selon une logique de marché, utilisation de la formation continue pour pallier les manques d'une formation initiale jugée insuffisante, risque de mettre en concurrence des opérateurs qui gagneraient au contraire à travailler en commun, ...

Cette politique de formation devrait également envisager une évaluation des formations continues subventionnées par le pouvoir public de manière à piloter l'offre de manière optimale : pour savoir qui en profite, qui en est exclu et si les formations et actions d'accompagnement continuent à être en adéquation avec les besoins identifiés sur le terrain notamment celui de travailler avec toutes les familles.

3. Mobiliser les opérateurs de formation initiale et de formation continue

Préparer les futur·e·s professionnel·le·s de l'ÉAJE à relever le défi de l'accueil de la diversité nécessite de repenser les curriculums de la formation initiale qui leur est destinée, en y inscrivant cette diversité de manière transversale. Cela implique entre autres une rupture dans la manière de concevoir la diversité, mais aussi plus largement, l'éducation.

Deux textes illustrent cette question de la formation initiale :

- Le premier traite entre autres de la manière dont doivent être redéfinis les profils de compétence des professionnel·le·s de l'ÉAJE, qu'ils et elles soient accueillant·e·s ou responsables, dès la formation initiale. Elle aborde également les conditions nécessaires à cette nouvelle approche.
- Le second décrit les orientations prises par trois hautes écoles flamandes pour initier un nouveau cursus du baccalauréat «Pédagogie du jeune enfant», à partir du profil de conseiller·e pédagogique déterminé précédemment par Kind en Gezin.

Le troisième texte aborde la question de la formation continue des professionnel·le·s de l'ÉAJE, individuelle ou en équipe, et de la nécessité d'inscrire celle-ci dans une démarche globale et cohérente construite en équipe.

FORMER LES PROFESSIONNEL·LE·S DE L'ENFANCE À L'ACCUEIL DE LA DIVERSITÉ

Florence Pirard, professeure, responsable de l'unité Professionnalisation en Éducation : Recherche et Formation (PERF), Université de Liège

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les textes de référence qui régissent tant l'accueil de l'enfance (par exemple le Code de Qualité de l'accueil et les référentiels psychopédagogiques de l'ONE) que l'enseignement (décret Missions de l'enseignement), plaident clairement pour un système d'éducation plus inclusif des enfants de moins de six ans. Ils préconisent une mixité sociale et une équité au sein de tous les services, tant dans l'accueil de l'enfance qu'à l'école maternelle, par une approche universaliste de la diversité. Toutefois, à l'heure actuelle, force est de constater que les professionnel·le·s qui œuvrent dans ce secteur de l'éducation et de l'accueil des jeunes enfants (ÉAJE) sont insuffisamment préparé·e·s à relever ce défi majeur. C'est pourquoi la formation initiale fait maintenant l'objet de toutes les attentions dans le cadre de recherches (César & al., 2012 ; Degraef, 2014 ; François & al., 2015), de forums professionnels comme celui organisé par la

Fondation Roi Baudouin en janvier 2014 («Plus de Chance dès l'Enfance») ou de colloques comme celui du RIEPP d'avril 2014. ^[106]

Quelles conclusions tirer des débats actuels ?

Premièrement, soulignons qu'un système d'éducation des enfants de moins de six ans plus inclusif fait appel à un nouveau paradigme de formation, centré sur le développement de la complexité plutôt que celui de l'expertise. L'ÉAJE fait appel aux «métiers de l'interaction humaine» (Beckers, 2007) qui demandent bien entendu d'acquérir des savoirs de haut niveau et de développer des compétences techniques et didactiques, mais aussi et surtout des compétences relationnelles, communicationnelles et réflexives. Celles-ci sont primordiales pour définir les manières de penser et d'agir et pour mieux s'adapter aux situations quotidiennes, jamais identiques et toujours complexes. Ces compétences permettent la recherche avec l'autre (enfants, parents, collègues, autres professionnel·le·s, membres de la communauté locale, etc.) des conditions d'accueil et d'éducation optimales pour l'enfant dans le cadre d'une collectivité (Oberhuemer, 2005 ; Urban & Dalli, 2008 ; Peeters & Vandenbroeck, 2011). En effet, le dialogue s'impose pour toutes les questions relatives à l'alimentation, au repos, à la liberté de mouvement, au contrôle des sphincters, au développement du langage et à tous les autres aspects du développement ou de l'apprentissage. Plus globalement, ce sont tous les aspects de la vie quotidienne des enfants qui seront abordés dans cet esprit de dialogue, même et surtout quand les conceptions des un·e·s et des autres sont différentes, voire opposées.

Cette recherche du dialogue provoquera sans nul doute chez les professionnel·le·s une remise en question de leurs convictions intimes, mais aussi de ce qu'ils-elles considèrent comme des référents incontournables, des valeurs et des savoirs établis. Dès la formation initiale, les futur·e·s professionnel·le·s doivent prendre conscience d'une série de préjugés et dépasser les jugements premiers, apprendre à exprimer leurs ressentis, idéalement avec l'aide d'un tiers, travailler les projections possibles et fréquentes dans ces métiers de l'éducation, confronter les différentes manières de percevoir, d'observer et de comprendre une situation pour parvenir à y intervenir de manière la plus ajustée, en fonction des savoirs de référence et du dialogue établi avec les familles (Pirard, 2014a). Les futur·e·s professionnel·le·s doivent apprendre à s'interroger sur les critères et les normes de référence sur base desquels les pratiques des un·e·s et des autres sont évaluées. Ainsi, ils-elles seront aptes à comprendre que les situations conflictuelles, trop souvent considérées comme sources de problèmes, peuvent donner à chacun·e l'occasion de s'interroger sur ses propres normes de référence et leurs fondements et surtout de prendre conscience combien, dans certains cas, celles-ci peuvent être sources d'exclusion. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de développer chez les futur·e·s professionnel·le·s une tolérance qui n'est bien souvent que l'expression d'une forme d'acceptation des normes dominantes (qui tolère qui ?, au nom de quelles normes ?), mais plutôt de s'interroger sur ces normes de façon approfondie (Preissing & Wagner, 2006 ; Vandenbroeck, 2005, 2010). Interpeller l'autre dans ses choix ne doit plus être considéré comme une remise en cause personnelle, mais plutôt une occasion de se remettre en question professionnellement, de prendre

106 RIEPP, Colloque «Accueillir la diversité des familles ?! (M')enfin ! Bilan, pratiques et perspectives pour un système d'éducation et d'accueil des enfants de moins de 6 ans plus inclusif», Bruxelles, 24 & 25 avril 2014.

d'avantage conscience de ses choix et de leur fondement, d'apprendre à en rendre compte et à en discuter avec autrui. En d'autres termes, cela permet le développement d'un type de réflexivité nouveau qui, selon Gauchet (2003, p. 257), «impose de se rendre compte à soi-même de ce qu'on est et de ce qu'on fait», condition indispensable pour aller à la rencontre de l'autre dans le secteur de l'ÉAJE.

Deuxièmement, une approche inclusive demande de travailler, dès la formation initiale, sur une approche positive des personnes dans leur diversité et d'encourager les futur-e-s professionnel-le-s à accepter leur responsabilité à mettre en place des conditions éducatives qui permettent l'expression et le développement des potentialités de tous. Cette approche se démarque donc clairement de la vision compensatoire de l'éducation qui souligne les manques à pallier chez les personnes en considérant la diversité comme un problème supplémentaire à gérer dans le quotidien. Comme le montre Myriam Mony (2009, 2011), le respect de la diversité permet de passer de la différence comme déficit à corriger (registre de l'égalité ou de l'inégalité) à la différence comme ressource à amplifier (registre de la singularité et de la complexité).

Ce respect de la diversité repose largement sur la compétence des professionnel-le-s à répondre de manière holistique aux besoins des enfants et des familles et à tenir compte de leurs univers d'appartenance. Cela demande le développement de compétences liées à la fois à une recherche intégrée du bien-être (ici et maintenant) et au bon développement (au-delà) de chacun des enfants, qui se traduira par la conception d'un dispositif d'accueil et d'éducation ajusté (espaces, horaires, activités, communication, règles de vie, etc.). Ces compétences acquises se concrétisent aussi dans l'aménagement de l'accueil au quotidien et surtout dans la résolution de contradictions induites par des situations particulières, comme par exemple lorsqu'il faut concilier les préoccupations de gestion de la collectivité et celles induites par chacun des enfants, ou encore accorder le respect du projet éducatif et des prescrits professionnels avec les particularités des familles et leur inscription dans des cultures propres (Camus, Dethier & Pirard, 2012). Cela passe enfin par une démarche concertée au sein des équipes, qui allie observation et documentation rigoureuses des faits et événements quotidiens, dans une analyse partagée des effets des conditions éducatives mises en œuvre sur les enfants, les familles et les professionnel-le-s et par l'évaluation régulatrice de ces conditions au bénéfice de tous (Pirard, 2013).

Les compétences nécessaires à une prise en compte des diversités qui caractérisent la société actuelle et à la gestion de la complexité des situations éducatives conduisent inévitablement à repenser les curriculums de formation initiale de tou-te-s les professionnel-le-s, qu'ils-elles exercent des fonctions d'accueil ou d'encadrement. Loin de se réduire à l'objet d'un cours, obligatoire ou non dans le cursus, ou à un stage encore trop souvent optionnel, elles devraient constituer le cœur des orientations de la formation et se concrétiser dans l'organisation de l'ensemble des cours et des stages des futur-e-s professionnel-le-s de l'enfance.

Concrètement, il est nécessaire de repenser les profils de compétences en accordant une place centrale aux dimensions émotionnelles, relationnelles et réflexives. Il est important de veiller à traiter la diversité non seulement en tant que question théorique traitée dans un cours donné, mais aussi comme un axe transversal à l'ensemble de la formation qui reposerait sur une forte articulation

théorie-pratique. Pour ce faire, l'approche de la diversité devrait faire partie intégrante des critères de choix des lieux de stage pour tous les étudiant·e·s dès le début de leur formation (Van Avermaet & Pirard, 2014). Ces expériences de stage seraient encore optimisées par une préparation en amont et une exploitation systématique en aval où les questions de diversité seraient traitées de manière interdisciplinaire. Une telle approche suppose de nombreuses conditions : une formation des formateurs elle-même revue pour les préparer au mieux à ce type de travail, un renforcement des démarches d'analyse des pratiques rigoureuses fondées sur des observations et une documentation des pratiques et enrichies d'éclairages théoriques multiréférencés. Cette approche bénéficiera d'un travail d'étroite collaboration entre les instituts de formation initiale et les services de l'ÉAJE. Elle profitera également de la professionnalisation des tuteurs qui jouent un rôle central dans l'accompagnement formatif des stagiaires. Enfin, il s'agit de considérer le travail engagé en formation initiale comme une étape qui devra nécessairement se poursuivre par un développement professionnel continu, idéalement accompagné et inscrit dans une démarche collégiale (Pirard, 2013).

LA PROFESSIONNALISATION COMME ÉTAPE VERS UN ACCUEIL DE L'ENFANT PLUS INCLUSIF. APERÇU DU BACCALAURÉAT «PÉDAGOGIE DU JEUNE ENFANT» ET DE LA FORMATION DES CONSEILLER·E·S PÉDAGOGIQUES

Elias Hemelsoet, Giseline Bracke et Annemarie Hoogewys, Haute École Artevelde, Gand

En septembre 2011, trois hautes écoles flamandes ont initié un nouveau cursus de baccalauréat intitulé «Pédagogie du jeune enfant» avec pour objectif de rencontrer les besoins existants. Cette formation a, une fois la phase initiale entamée, acquis une identité et un profil de plus en plus clairs et marqués. Maintenant que les premier·e·s étudiant·e·s diplômé·e·s sont devenu·e·s conseiller·e·s pédagogiques (en 2014) se pose la question de savoir comment elles et ils peuvent contribuer à améliorer l'accueil du jeune enfant. Cet article, écrit par Elias Hemelsoet, Giseline Bracke et Annemarie Hoogewys, pédagogues à la Haute École Van Artevelde à Gand, entend mettre en lien l'histoire de l'émergence de cette formation avec son contenu et sa conception, étroitement liée au défi social de la professionnalisation visant à contribuer à un accueil de l'enfant plus inclusif.

Depuis les années septante, de nombreux·euses professeur·e·s et représentant·e·s du champ professionnel de l'accueil de la petite enfance réclament, avec une régularité d'horloge, une formation plus poussée pour celles et ceux qui travaillent avec les jeunes enfants et leurs familles. Professionnaliser ce secteur est une nécessité également relevée par les recherches internationales. Cependant la Flandre^[107] semble à la traîne en matière de formation des professionnel·le·s de ce

107 Note de la rédaction : tout comme la Fédération Wallonie-Bruxelles qui à ce jour ne dispose pas d'une formation de niveau supérieur pour l'accueil des jeunes enfants.

domaine. Bien du temps s'est écoulé, mais les appels et les constats des études menées ne sont toutefois pas restés sans suite aboutissant à la création d'un baccalauréat.

Brève histoire de l'émergence de cette formation

La Flandre est en Europe une exception en ce qui concerne l'instruction des personnes travaillant avec les enfants dans l'accueil pré- ou extrascolaire (Peeters, 2012). Alors que dans la plupart des pays, les formations sont ou doivent être de niveau supérieur, elles consistent ici en une formation de niveau secondaire, sans aucune exigence requise de diplôme spécifique. Pourtant les recherches internationales faites dans les années nonante soulignent déjà explicitement l'importance d'une formation suffisamment ciblée et d'une professionnalisation du secteur afin d'en garantir la qualité (Moss, 1995). Ces recommandations se sont même muées en une réelle critique du faible niveau d'instruction des travailleurs et travailleuses de ce secteur (OECD, 2001 ; Unicef, 2008). L'importante recherche doctorale de Jan Peeters ne laissait plus aucun doute : une nouvelle formation s'imposait d'urgence. Suite aux discussions enflammées portant sur les exigences croissantes de la profession, d'une part, et celles toujours moindres en termes de diplômes et de certificats, de l'autre, qui ont animé tant le front politique que le secteur, émergea finalement, en 2009, une initiative visant à répondre à la tendance à la déprofessionnalisation (Peeters, 2012). Kind en Gezin s'est alors lancé dans l'esquisse du profil du-de la conseiller-e-pédagogique, basé sur les quatre fonctions du métier (cf. infra). Dès septembre 2011, trois hautes écoles ont proposé la formation de bachelier-e en «Pédagogie du jeune enfant» : la Haute École Artevelde à Gand, La Haute École Karel de Grote à Anvers et la Haute École Erasmus à Bruxelles. Cette formation se situe dans un champ d'études à visée pédagogique combinant le travail socio-éducatif, l'enseignement et le soin.

Vers un curriculum plus largement orienté, plus global

Quatre fonctions distinctes du métier constituent la base de cette formation quant à son contenu : à côté du travail avec des enfants, l'attention porte également sur le travail avec des familles, le travail avec des professionnel-le-s et le travail communautaire. Les conseiller-e-s pédagogiques diplômé-e-s ont reçu une formation pédagogique conséquente grâce à laquelle elles et ils peuvent opérer dans un vaste champ d'action professionnel où figurent, en première instance, les secteurs de l'accueil de l'enfant et du soutien préventif aux familles. Ce champ peut s'étendre à des cadres divers pour autant qu'elles et ils aient la possibilité de former des équipes pluridisciplinaires en impliquant un travail pédagogique. La formation vise dix finalités spécifiques au domaine, fixées par un décret^[108] et lui conférant une identité propre et distincte dans le paysage de l'enseignement supérieur. Outre les résultats liés aux fonctions respectives du métier, deux finalités génériques sont visées, ayant toutes deux un caractère qui dépasse la stricte fonction du métier. Il s'agit de réfléchir et d'innover, d'une part, et d'aborder la diversité avec la conscience de son propre cadre de référence, de l'autre. Ces dernières compétences visées fournissent aux hautes écoles impliquées un point d'ancrage précis pour entamer la construction de leur curriculum. Le cadre dans lequel la formation de bachelier-e a pris forme vise clairement l'ancrage social de l'accueil de l'enfant. Les futur-e-s professionnel-le-s

108 Voir l'énoncé de ces finalités spécifiques telles que déterminées par le NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie – Organisme d'accréditation néerlandais-flamand).

travaillent au sein de structures d'accueil, avec une implication auprès des familles, dans d'autres structures et secteurs, et plus largement dans la société. Les pratiques éducatives sont donc conçues comme une collaboration entre différents acteurs impliqués dans une fonction de soutien, ce qui vient étoffer le travail des conseiller·e·s pédagogiques. L'histoire de l'émergence de cette formation ainsi que la forme donnée à son contenu témoignent de la nécessité d'accorder de l'attention au rôle social du secteur de l'accueil de l'enfant. Dès lors, nous réfléchissons à la façon dont cette nouvelle profession peut contribuer à un accueil socialement plus inclusif.

Une vision socialement engagée orientée vers l'inclusion sociale

En vue de poursuivre le travail d'étayage et d'explicitation de cette mission, un texte a été élaboré au sein de la Haute École Artevelde, durant l'année académique 2013-2014. Sous l'intitulé «Chercher ensemble, grandir ensemble», s'articulent cinq piliers visant à clarifier les notions de vivre ensemble, éduquer, soutenir pédagogiquement, conseiller et former. «Travailler à l'inclusion dans un contexte diversifié» en constitue une des lignes de force, soulignant l'importance centrale de ce défi situé au cœur de la formation des conseiller·e·s pédagogiques. Voici ce que le texte dit :

«La diversité est une réalité de société. La vie sociale est caractérisée par cette diversité qui se manifeste de différentes manières, chacune renvoyant aux différences entre individus et entre groupes. La diversité constitue le point de départ de notre approche pédagogique et est, par conséquent, une donnée avec laquelle nous devons travailler. Nous évitons la tendance à neutraliser, rendre exotique et stigmatiser. Ces manières de traiter la diversité impliquent respectivement le risque de nier les différences («daltonisme»), de cultiver une valorisation intrinsèque présumée de la différence («tourisme») et de prôner la particularisation et/ou l'homogénéisation (Boudry & Vandenbroeck, 2001 ; Hemelsoet, 2013 ; Vandenbroeck, 2013). Pour contrer cela, l'approche inclusive fait de la diversité un avantage. Il ne s'agit pas seulement d'une méthode pour regarder la réalité mais bien d'une attitude de base partant d'une représentation spécifique de l'humain, en tant qu'être compétent (cf. Reggio-Emilia ; Meeuwig, Schepers & van der Werf, 2007). Les possibilités que nous offre un regard porté sur la même réalité mais avec d'autres lunettes, d'une autre manière, sont ici centrales. Ceci implique une différenciation, or une approche inclusive va précisément au-delà de la satisfaction des besoins individuels. Nous considérons la relation entre les personnes comme cruciale pour pouvoir valoriser la diversité : l'être différent, nous le connaissons socialement, et cette expérience constitue le point de départ pour chercher ensemble comment nous pouvons vivre pertinemment la diversité et par elle, grandir». (Arteveldehogeschool, 2014).

Les points de vue théoriques ont été ainsi intégrés aux pratiques concrètes du travail avec les enfants sur le terrain pédagogique. L'inclusion ne se limite donc pas seulement aux pratiques concrètes et aux compétences techniques associées des structures jusqu'ici labellisées «structures inclusives». Mais elle a plutôt la place qui lui revient, à savoir celle du regard soutenant avec lequel les professionnel·le·s abordent leur travail et les personnes. Un regard auquel ces professionnel·le·s peuvent à leur tour, espérons-le, initier d'autres professionnel·le·s, des parents et surtout aussi des enfants, dans leur travail quotidien, en restant ensemble en recherche pour avancer vers une société plus inclusive.

FORMATION CONTINUE ET INCLUSION SOCIALE : CONSCIENTISER TOUS LES ACTEURS, VERS UNE DÉMARCHE GLOBALE COHÉRENTE

Isabelle Vanvaremergh, responsable formations continue des acteurs de l'enfance, ONE, direction psychopédagogique

Depuis 2003, l'Office de la Naissance et de l'Enfance (ONE) subventionne des activités de formation continue à destination des professionnel-le-s de l'accueil zéro-trois ans et de l'accueil durant le temps libre (ATL) en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB), à travers l'agrément de différents opérateurs de formation.

Chaque année, sur base de critères émis d'une part dans le programme de formation continue, arrêté par le Gouvernement de la FWB, et d'autre part dans le plan annuel, avalisé par le Conseil d'Administration (CA) de l'ONE, l'ONE sélectionne et propose aux milieux d'accueil qu'il reconnaît une offre très diversifiée d'actions de formation ; celles-ci abordent différentes thématiques en lien avec l'éducation et l'accueil de l'enfance, et sont accessibles gratuitement aux professionnel-le-s.

Outil de premier plan pour soutenir et renforcer la qualité des pratiques d'éducation et d'accueil, la formation continue peut également être un formidable vecteur d'inclusion sociale, à condition qu'elle conscientise tous les acteurs et qu'elle s'ancre dans une démarche globale cohérente, initiée en amont et se prolongeant en aval. Isabelle Vanvaremergh, responsable de la direction psychopédagogique de l'ONE^[109], explique comment se déploie le rôle de celui-ci à cet égard.

Conscientiser les opérateurs de formation continue à l'inclusion sociale

La politique globale des formations continues de l'ONE prend place dans le cadre d'un *programme*^[110], porté par l'ONE et conçu avec différents partenaires préoccupés par la formation continue des professionnels de l'accueil. Ce programme s'insère lui-même dans le cadre du *code de qualité de l'accueil*^[111], qui fixe le cadre de référence général et détermine un ensemble d'objectifs vers lesquels doit tendre tout milieu d'accueil de l'enfant de zéro à douze ans en Fédération Wallonie-Bruxelles. Au sein de ce code de qualité, l'inclusion sociale est déjà bien présente, à travers notamment le chapitre relatif à l'accessibilité. Celui-ci se décline en 4 articles, que je vais citer in extenso parce qu'ils me semblent très parlants :

109 À l'heure actuelle, Isabelle Vanvaremergh assume d'autres fonctions à l'ONE, au sein de la direction Accueil Temps Libre / axe qualité. La nouvelle responsable de la direction psychopédagogique est Laurence Marchal.

110 Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 21 décembre 2016 fixant le programme de formations continues 2017-2018 des professionnels accueillant des enfants de 0 à 12 ans, des volontaires des consultations pour enfants et des accueillants des lieux de rencontre enfants-parents

111 Arrêté du Gouvernement de la Communauté française du 17 décembre 2003 fixant le code de qualité de l'accueil.

- Art. 9. Le milieu d'accueil évite toute forme de comportement discriminatoire basé sur le sexe, la race ou l'origine socioculturelle et socio-économique à l'encontre des enfants, des personnes qui les confient et des accueillant(e)s.
- Art. 10. Le milieu d'accueil favorise l'intégration harmonieuse d'enfants ayant des besoins spécifiques, dans le respect de leur différence.
- Art. 11. Le milieu d'accueil met tout en œuvre pour que son accès ne soit pas limité par le montant de la participation financière éventuellement demandée aux personnes qui confient l'enfant.
- Art. 12. Le milieu d'accueil veille à l'égalité des chances pour tous les enfants dans la gestion des activités et/ou de la vie quotidienne

Le **programme triennal** des formations continues prend place dans le cadre de ces objectifs visant la qualité de l'accueil. Comme son nom l'indique, il définit les axes prioritaires que les opérateurs de formation continue doivent développer dans leurs activités de formation au cours de trois années consécutives. Là aussi, la dimension d'inclusion sociale est bien présente. Si je reprends par exemple le programme triennal actuel, un des axes prioritaires pour le cycle 2017-2018 concerne l'accessibilité, celle-ci se déclinant en cinq points de vigilance particuliers : l'inclusion, le genre, l'égalité des chances, la diversité des familles, et la pauvreté.

Ensuite, chaque année, l'ONE définit un **plan annuel**, précisant de manière encore plus fine les priorités à mettre en œuvre dans les activités de formation pour chaque axe prioritaire. Ainsi, en 2016, pour l'axe accessibilité, l'ONE avait recommandé que les opérateurs de formation mettent l'accent d'une part sur l'accueil des enfants en situation de handicap et de leur famille, et d'autre part, sur le développement de démarches de type artistique, d'expression libre, de participation des enfants dans une visée d'émancipation sociale et de lutte contre les inégalités sociales.

L'inclusion sociale est donc bien présente de manière transversale dans les intentions de l'ONE au moment de concevoir l'offre de formation. Maintenant, il est clair que l'inclusion sociale n'est pas une thématique en soi, au même titre que par exemple les relations avec les familles, l'alimentation, les comptines ... Elle n'est pas travaillée en tant que telle, de manière explicite. Cela dépend de l'opérateur. Mais via le code de qualité, le programme triennal et le plan annuel, tous les opérateurs sont conscientisés à la nécessité d'inscrire chaque module dans une optique transversale d'inclusion sociale.

Encourager les équipes des milieux d'accueil à développer une démarche globale

Les responsables des milieux d'accueil ont l'obligation de veiller à ce que leurs professionnels s'inscrivent en formation continue ; cette obligation figure dans l'Arrêté milieux d'accueil^[112] pour ce qui concerne le secteur zéro-trois ans, et dans le décret ATL^[113] pour le secteur trois-douze ans.

On sait que la formation continue, qu'elle soit individuelle ou collective, est une porte d'entrée essentielle pour améliorer les pratiques professionnelles vers plus d'inclusion sociale et ce, quelle que soit la thématique abordée. Mais ce n'est qu'une des portes d'entrée ! Seule, la formation continue ne peut pas grand-chose à long terme ! Il est vraiment fondamental qu'elle s'inscrive dans une démarche cohérente à plus large échelle et sur le long terme. L'ONE encourage cela à différents niveaux.

Cette recherche de cohérence est particulièrement poussée dans le cas des milieux d'accueil zéro-trois ans. En effet, il y a une articulation entre code de qualité, projet d'accueil, plan d'amélioration de la qualité et plan de formation. Chaque milieu d'accueil doit élaborer, en concertation avec l'équipe, un projet d'accueil conforme au code de qualité, et l'actualiser tous les trois ans. Tous les trois ans donc, le milieu d'accueil élabore un plan d'amélioration de la qualité, qui doit être en lien avec au moins un des principes psychopédagogiques du code de qualité. Le milieu d'accueil doit donc déterminer des points de vigilance à améliorer et se donner des moyens pour y parvenir. Un des moyens, c'est la formation continue. Cela veut dire que le milieu d'accueil doit pouvoir identifier les besoins de formation de l'équipe, en d'autres termes, définir un plan de formation pour l'équipe. Pour ce faire, l'équipe peut être accompagnée par le conseiller pédagogique de l'ONE, et par le coordinateur accueil ONE. Ce sont des personnes-ressources de premier plan qui peuvent aider à voir où sont les besoins, et comment le milieu d'accueil va pouvoir atteindre ses objectifs.

La démarche est sensiblement différente pour les professionnels de l'accueil extrascolaire. Comme dans le secteur zéro-trois ans, les lieux d'accueil trois-douze ans ont l'obligation d'élaborer un projet d'accueil, conforme au code de qualité de l'accueil. Certaines structures articulent leur plan de formation au projet d'accueil, mais cette dynamique est difficile à mettre en place lorsque aucune réunion entre collègues n'est prévue, ce qui est parfois le cas. Pour le secteur ATL, le Décret ATL et son arrêté d'application fournissent un cadre spécifique à la formation continue des accueillants ATL et des responsables de projets. Ces professionnels sont soumis à une obligation de formation continue de 50h, à suivre sur une période de trois ans (ou de 100h pour les accueillants qui ne répondent pas aux exigences de formation initiale), et ce, auprès d'organismes de formation agréés par la Ministre de l'enfance ou d'organismes habilités à délivrer les titres, diplômes, certificats ou brevets (visés par l'article 18 du Décret ATL), organismes comme les établissements de promotion sociale ou encore de l'ONE lui-même.

112 27 février 2003 – Arrêté du Gouvernement de la Communauté française portant réglementation générale des milieux d'accueil

113 3 juillet 2003 - Décret relatif à la coordination de l'accueil des enfants durant leur temps libre et au soutien de l'accueil extrascolaire.

Ce que je veux dire, c'est que la formation continue des professionnels ne doit pas être une action isolée. Le processus de travail en formation touche à la dynamique des participants : prendre du recul, mettre en perspective, réinventer le quotidien, évoluer, transformer, apprendre, ... Pour optimiser son efficacité et les effets à plus long terme sur les pratiques, et en particulier lorsqu'elle vise à plus d'inclusion sociale, une réelle dynamique de formation est nécessaire, et doit se construire en amont et en aval sur des bases existantes : la formation initiale de chacun bien sûr, dont il faut tenir compte, mais aussi le travail en équipe, et le travail avec des ressources externes, qu'elles soient liées à l'ONE ou à l'environnement local. Car il n'y a pas que l'offre de formation de l'ONE, il y a d'autres opérateurs. Mais les milieux d'accueil ne les connaissent pas forcément, ou ne savent pas nécessairement qu'ils peuvent avoir des aides financières pour accéder à ces formations lorsqu'elles sont payantes. Et même au-delà de la formation continue, il y a localement d'autres acteurs qui travaillent dans une optique d'inclusion sociale, avec lesquels les milieux d'accueil pourraient développer des partenariats. Là aussi, je pense que les professionnels de l'ONE pourraient jouer un rôle d'information sur ce qui existe localement.

Prévoir du temps d'équipe pour partager et asseoir les acquis de la formation continue

Lorsqu'un professionnel participe à un module de formation, c'est important qu'il puisse ensuite en faire part à son équipe, partager ses acquis, son ressenti. Cela touche à la question de la transmission des acquis, et je sais que c'est une réelle préoccupation des opérateurs de formation : une fois que la formation est donnée, qu'en advient-il ? Pour moi c'est fondamental d'avoir le soutien de la personne responsable de l'équipe. Mais aussi d'avoir du temps d'équipe. Et là, l'ONE le sait, les équipes manquent de temps. Je veux parler de temps d'équipe qui serait prévu, valorisé et subventionné, en-dehors de la présence des enfants. Au même titre que les temps de concertation des enseignants. Pour pouvoir faire le point, prendre du recul, réfléchir ensemble aux pratiques mises en place, notamment dans une optique d'inclusion sociale. Les rares moments durant lesquels l'équipe peut se réunir sont très souvent utilisés, et on comprend pourquoi, pour régler des points précis et ponctuels liés à l'organisation, ou à des difficultés particulières avec un enfant, un parent, etc. On parle tellement de l'importance de documenter ses pratiques ... pour moi, c'est fondamental, en particulier lorsque l'on vise l'inclusion sociale. La question du temps d'équipe, et surtout de l'absence de ce temps, me semble encore plus cruciale dans le secteur de l'Accueil durant le Temps Libre, ou la notion même d'équipe peut parfois être plus floue.

Se former dans une optique d'inclusion sociale : un engagement fort de chacun

Je le répète, l'inclusion sociale n'est pas une thématique de formation. Cela signifie qu'un milieu d'accueil ne peut pas se dire qu'il va travailler cela une année, et puis passer à autre chose l'année suivante, comme il pourrait le faire avec une thématique ciblée. Ça doit être une préoccupation constante du milieu d'accueil, au cœur de son projet d'accueil. Cela nécessite, selon moi, un véritable engagement, à différents niveaux. Engagement de toute l'équipe autour des valeurs du projet d'accueil, d'abord. Engagement individuel de chaque professionnel qui va en formation, ensuite : quelle est ma motivation à me former ? Qu'est-ce que cela va m'apporter, dans mes pratiques professionnelles ? Comment est-ce que je vais pouvoir partager cela avec mes collègues, avec les parents, avec mes différents partenaires ? Ce n'est pas anodin ; certains opérateurs de

formation nous le rapportent, il n'est pas rare de voir des professionnels «débarquer» le premier jour de la formation sans savoir quelle formation ils viennent suivre. Inscrits par leur responsable d'équipe, parfois sans avoir été consultés, ou en remplacement d'un collègue malade ... C'est vrai pour le zéro-trois ans, mais encore davantage pour l'ATL, vu la distance «physique» qui peut être très importante entre la personne qui inscrit (souvent, le coordinateur ATL, le coordinateur EDD ou le responsable pour les centres de vacances) et le professionnel qui est inscrit. Ce n'est pas une généralité, bien heureusement. En outre, l'offre de formation subventionnée par l'ONE étant limitée quantitativement, les milieux d'accueil, et on le comprend bien, se ruent souvent sur les catalogues dès leur sortie et inscrivent leur personnel à plusieurs formations, pour être sûrs d'avoir accès au moins à l'une de celles-ci, même si ce n'est pas leur premier choix ... alors qu'un plan de formation pensé pourrait être mis en perspective et jouer un rôle médiateur pour organiser voire négocier avec les opérateurs de formation les formations les plus adaptées.

Se pose aussi la question de savoir comment atteindre les publics qui ne se forment jamais, ou très peu ... C'est une question épineuse ! Faut-il garder des places en priorité pour eux ? C'est un enjeu de taille, mais très difficile à gérer pour les opérateurs, au risque de rester avec des places vacantes, voire de ne pas pouvoir donner la formation lorsque les inscriptions sont insuffisantes ... C'est également difficile à organiser pour l'ONE.

On sait aussi, enfin, que tous les milieux d'accueil ne sont pas encore, à l'heure d'aujourd'hui, convaincus de la nécessité de travailler dans une optique d'inclusion sociale ... je suis quant à moi persuadée qu'il faut y aller par petites touches, et pas de manière frontale. Travailler en formation continue des petites choses, pas à pas, sans remettre les valeurs en cause de manière trop radicale. Bousculer, mais pas trop, pour susciter l'engagement.

4. Mobiliser les Pouvoirs Organisateurs

Le texte qui suit relate l'expérience d'un Pouvoir Organisateur qui se mobilise vers plus d'inclusion : la Ville de Bruxelles.

RENFORCER LE RÔLE DES POUVOIRS ORGANISATEURS : LEVIERS ET LIMITES D'UNE POLITIQUE LOCALE PLUS INCLUSIVE

Catherine Legein et Marianne Gielen, service petite enfance de la Ville de Bruxelles

La Ville de Bruxelles est un des plus grands pouvoirs organisateurs de Belgique. Bruxelles est une ville de diversité, relevant de nombreux défis démographiques, socio-économiques et multi-culturels. L'accessibilité est un choix politique sur lequel la Ville travaille depuis plusieurs années ainsi qu'en témoignent dans le texte ci-dessous Catherine Legein, directrice service Petite enfance Ville de Bruxelles^[114] et Marianne Gielen, responsable du pôle social service petite enfance Ville de Bruxelles

Une conviction : celle du rôle de prévention sociale des milieux d'accueil de la petite enfance

Lutter contre l'exclusion, accompagner la stimulation des enfants issus des milieux précarisés, promouvoir l'égalité des chances, promouvoir la mixité sociale, ce sont toutes ces dimensions que recouvre le terme de «prévention sociale». C'est surtout l'idée qu'en creux de la fonction d'accueil peut se jouer la contribution à une forme de justice sociale. C'est un choix politique. Mais aussi un choix d'urgence face à un contexte social qui inquiète. En effet, le défi présenté par l'augmentation du nombre d'enfants se double de celui de la précarisation croissante de notre population. Une étude de la Fondation Roi Baudouin (2013) montre clairement un accroissement de la pauvreté des enfants à Bruxelles : le taux de risque de pauvreté des zéro-quinze ans en Région de Bruxelles-Capitale est estimé à environ 40 %, un enfant sur cinq naît à Bruxelles dans une famille sans revenu de travail, 25 % des enfants qui naissent en région de Bruxelles-Capitale sont sous le seuil de pauvreté. Or, *«la précarité a des conséquences directes sur la santé psychique ou physique, sur l'alimentation, sur la sécurité et la scolarité des enfants, soit leur avenir.»*^[115]

114 Catherine Legein relève aujourd'hui d'autres défis professionnels.

115 Comme relevé dans «Éducation et accueil de la petite enfance» Commission Européenne COM, 2011 *«l'éducation et l'accueil des jeunes enfants constituent le socle de l'éducation et la formation de bases solides dès la petite enfance rend l'apprentissage ultérieur plus efficace et plus susceptible de se poursuivre tout au long de la vie et, partant, réduit le risque de décrochage scolaire, augmente l'équité de la scolarité et allège la charge supportée par la société du fait des talents gâchés et des dépenses dans les systèmes sociaux, de santé, et même judiciaires.»* (p. 1).

Pour faire du champ de la Petite Enfance une priorité politique, il faut rappeler que c'est entre zéro et trois ans que le développement du cerveau est le plus grand et que c'est à cet âge que se jouent les fondements du devenir sociétal des individus tels que : les bases d'une bonne maîtrise linguistique, de la confiance en soi, de rapports harmonieux avec soi et avec les autres, d'un développement équilibré.

Une fois acquise cette conviction qu'une offre d'accueil public de qualité pour les zéro-trois ans constitue un investissement indispensable pour lutter contre la dualisation de la société, il faudra veiller à **intégrer toutes les dimensions** de cet accueil inclusif. Ceci, comme nous le verrons au fil du présent article, requiert d'en concevoir toutes les étapes.

Activation de leviers : penser l'accessibilité pour les populations précarisées

Dans l'optique d'un soutien particulier pour les familles en difficulté, la Ville de Bruxelles décide, dès 2009 de mettre en place un système de centralisation des inscriptions et attributions des places dans les milieux d'accueil (visant à une égalité de traitement), et conjointement de réserver, par établissement, un pourcentage de 30 % pour les situations de «fragilité» sociale. Actuellement, l'Antenne petite enfance, chargée de la centralisation, gère un ensemble de 1190 places (dont 72 créées en mai 2014) soit 986 places francophones et 204 places néerlandophones réparties sur tout le territoire de la ville (la durée de séjour étant en moyenne de deux ans et demi ans cela permet d'accueillir chaque année environ 600 nouveaux enfants). La volonté d'accessibilité se retrouve encore dans l'utilisation d'un numéro gratuit pour les inscriptions par téléphone, l'instauration de permanences sur place et l'accueil sur rendez-vous par des assistants sociaux. Néanmoins, en regard du nombre d'enfants de zéro-trois ans sur le territoire, nous sommes conscients qu'une portion de la population ne s'adresse pas à notre service. Bien entendu, cela peut relever d'un choix réfléchi des parents. Cependant, s'agit-il seulement de cela ? Sommes-nous réellement accessibles à tous, en termes de compréhension du système d'inscription d'une part et de ce que les milieux d'accueil offrent à l'enfant d'autre part ? N'y a-t-il pas encore un travail à réaliser concernant la facilitation de l'accès à l'information ?

Par ailleurs, une autre question qu'il convient de poser est celle de l'accessibilité une fois passé les portes du milieu d'accueil.

Un constat : l'accessibilité primaire doit se doubler d'une mise en œuvre de l'accessibilité secondaire

En suite de la mise en place du pourcentage réservé de 30 %, le personnel de terrain fit part de difficultés relatives à la gestion et à l'accompagnement spécifique que cela nécessitait et nous décidâmes alors d'une légère diminution en passant à 20 %.

La lecture d'un article de Perrine Humblet et Ferre Laevers (2014) présentant la distinction de deux niveaux d'accessibilité (primaire et secondaire), nous aida à penser notre pratique et à baliser le chemin nous restant à parcourir.

«Bien qu'indispensable, l'accès primaire n'est pas suffisant. (...) Une fois inscrit, ce qui se passe dans les services, c'est-à-dire l'accès secondaire - les pratiques d'accueil, les pratiques pédagogiques, les interactions entre les enfants, leurs familles et les professionnels - joue un rôle et, par conséquent, doit également être pensé et analysé comme une dimension essentielle de l'accessibilité.» (Humblet & Lavers, 2014, pp. 16-17).

Certes, nous avons ouvert un peu plus grand les portes des milieux d'accueil et parallèlement à la création de la centralisation, et au dégagement du temps de travail consacré antérieurement aux inscriptions par nos assistants sociaux, nous avons également amorcé à une revalorisation du travail social proprement dit, à savoir l'accompagnement et le soutien des familles ayant leur enfant dans un milieu d'accueil. Cependant, cette ouverture aux «diversités» nous amenait à entamer un processus de recherche des conditions d'accueil et d'éducation les plus ajustées à chacun.

Cette réflexion sur les conditions d'accueil, c'est-à-dire la qualité, constitue le fil rouge du plan stratégique de notre service pour les années à venir. Il s'agira, en autres, en termes d'accessibilité primaire, de faciliter l'accès à l'information, et au niveau de l'accessibilité secondaire, de stimuler l'implication parentale, et de développer (plus encore) la reconnaissance des compétences individuelles de l'enfant, l'objectif étant de permettre à chaque enfant de se sentir respecté, compétent et en appartenance au groupe, en sécurité dans un cadre chaleureux et une structure claire. Enfin, il est essentiel de renforcer les compétences spécifiques du personnel nécessaires à l'accueil des diversités. En effet, relever le défi d'un accueil pour tous nécessite de former et d'accompagner le personnel, pour développer les compétences essentielles comme l'écoute, la décentration, la communication, l'observation, la documentation, l'analyse partagée de celle-ci et l'évaluation régulatrice des pratiques éducatives.

En conclusion, le défi de l'accueil inclusif doit être relevé de manière globale en intégrant toutes les parties prenantes. En développant des projets autour de chacun des aspects cités plus haut, nous tendons vers notre objectif d'une qualité de l'accueil pour tous.

Défi ENRACINEMENT

Enraciner les établissements au cœur de leur territoire

Joëlle Mottint,

Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel-le-s

L'ancrage dans le quartier et l'ouverture à différent-e-s partenaires représentent des défis importants à relever pour renforcer le rôle d'inclusion sociale des lieux d'Éducation et d'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE). Les établissements d'ÉAJE ne sont pas, ou en tous cas ne devraient pas être, des îlots isolés au sein de leur quartier, et cela pour diverses raisons.

Tout d'abord, être ancré-e dans le quartier, c'est aussi accroître sa visibilité : pour que les familles aient connaissance de la présence de services qui leur sont destinés, il faut que ceux-ci soient visibles. Cela signifie par exemple faire connaître son projet auprès des autres services du quartier, participer aux fêtes de quartier, être présent-e lors d'événements ponctuels ou réguliers, ce qui suppose de pouvoir développer des partenariats locaux. Ceci apparaît dans plusieurs témoignages présents dans cet ouvrage [p.169](#) [p.171](#) [p.86](#) [p.100](#) ^[116].

En outre, leur enracinement dans leur territoire permet aux lieux d'ÉAJE de mieux connaître les réalités des habitant-e-s et les autres ressources locales. L'enracinement des lieux d'ÉAJE permet notamment de mieux prendre en compte les situations des enfants et de leur famille. Ces situations apparaissent de plus en plus complexes, notamment celles des familles les plus précarisées qui cumulent difficultés multiples et réalités de vie instables. Prendre en compte l'ensemble de la situation d'une famille demande de nombreuses compétences rarement réunies dans un seul service ou chez une seule personne. Les services ont des missions spécifiques et il ne leur est pas possible de répondre à tous les besoins des familles avec lesquelles ils travaillent. Un lieu d'ÉAJE, qu'il soit une crèche, une école, ou un accueil temps libre, ne peut pas porter seul des situations complexes et lourdes sur le plan affectif, social et au niveau pratique. Se centrer sur ses missions, sur le travail pour lequel on est mandaté-e et que l'on fait bien est indispensable pour proposer un accueil de qualité à ces enfants et ces familles. Pourtant dans le même temps, les lieux d'ÉAJE peuvent être confrontés à des demandes qui les dépassent. En effet, très souvent les familles, surtout celles qui se trouvent en situation de vulnérabilité du fait par exemple de la méconnaissance de la langue ou des institutions du pays, ou encore en raison de leur statut précaire, s'adressent aux professionnel-le-s en qui elles ont confiance. Elles se confient, font des demandes d'aide à des personnes qui n'ont pas forcément

116 Voir les témoignages de Muriel Vael et Hélène Detroz (p. 169), et de Isabelle Marchand (p. 171), et des équipes de À Petits Pas (p. 86) et de la Ruelle (p. 100).

les bonnes clés pour les aider. La question du relais se pose donc avec acuité. Mais pour relayer efficacement, il faut connaître les autres services qui pourraient aider ces familles [p.129](#)^[117].

De plus, les collaborations permettent également aux professionnel-le-s de se ressourcer et se renforcer : travailler en synergie avec d'autres services réduit le sentiment d'impuissance face à des situations difficiles, voire injustes.

Par ailleurs, être enraciné-e dans le territoire local et y développer des liens entre professionnel-le-s mais également avec les habitant-e-s contribue à améliorer l'image du quartier ou du village. *«L'image du territoire, véhiculée par ses habitants impacte son dynamisme et son développement. L'enjeu est d'aider à transformer les images négatives qu'ont les personnes d'elles-mêmes, de leur territoire en leur faisant prendre conscience de leur capacité, de leurs atouts, de leurs ressources. Des citoyens impliqués dans la vie locale, via différentes actions, vont rendre leur commune plus attractive et plus vivante»* (Brochet & Gougeon, 2013, p. 13^[118]). Améliorer les contextes de vie est d'autant plus important que des recherches (Beauvais & Jenson, 2003 ; Coulton, Korbin & Su, 1999 ; Haynes, 1999) ont montré l'influence de l'environnement local sur le développement du bien-être social, de la santé physique et psychique des enfants et de leur famille. Dès lors, un travail en réseau de proximité dans des zones géographiques limitées permet d'améliorer ces contextes de vie et donc d'avoir des effets positifs sur les habitant-e-s de ces zones.

Être ouvert-e à d'autres partenaires permet également de rendre dicibles et explicites les pratiques qui paraissent évidentes quand l'on est entre soi [p.50](#) [p.64](#)^[119].

Selon le célèbre adage africain, pour qu'un enfant grandisse, il faut tout un village : *«De nombreux acteurs contribuent à l'éducation des enfants, les accompagnent dans leurs parcours, que ce soit sur le plan des loisirs, de la santé, des apprentissages, comme de la socialisation. Ceux-ci interviennent dans les institutions ou dans des actions autour de l'enfant. On peut parler de **communauté éducative qui se mobilise pour l'enfant** et se pose alors la question des places et rôles de chacun. Partager collectivement la responsabilité de l'éducation de l'enfant ou du jeune implique de construire un projet commun dans le respect des compétences de chacun, pour garantir une cohérence et une complémentarité des méthodes éducatives»* (Brochet & Gougeon, 2013, p. 8).

Les différents aspects de ce défi sont illustrés dans les témoignages ci-dessous.

117 Voir le témoignage de Sylvie Vanderhaeghen (p. 129)

118 Toutes les références se trouvent en fin d'ouvrage.

119 Voir les témoignages de l'équipe des Amis d'Aladdin (p. 50) et de Samira Ajouaou de la halte-accueil de la Bobine (p. 64).

1. Connaître le quartier pour mieux adapter l'offre d'accueil

Il est important, quand on veut créer un nouveau service dans le quartier, de bien connaître les réalités des familles, ce qu'elles expriment comme demandes, ce qu'on perçoit comme besoins. Le contexte est un élément important. C'est ainsi que la réalité, les ressources et les besoins du quartier font partie inhérentes du projet de l'établissement d'ÉAJE. Cette connaissance fine du quartier et les actions qui en découlent sont illustrées dans les deux témoignages suivants ancrés l'un à Laeken, l'autre à Molenbeek-Saint-Jean, en Région de Bruxelles-Capitale.

DÉVELOPPER UNE VISION GLOBALE POUR MIEUX CONNAÎTRE LES RÉALITÉS DES HABITANT·E·S, LEURS DEMANDES ET LEURS BESOINS

Témoignage de Muriel Vael, coordinatrice de la halte-accueil les Papouillons et Hélène Detroz, coordinatrice de la halte-accueil l'Aquarelle

À Laeken, une vaste zone de Bruxelles, qui accueille tant la résidence royale que des quartiers populaires, un travail de réseau se développe depuis plus de vingt ans au sein de la Coordination sociale. En 1995, le PICOL (Partenariat, Intégration, COhabitation à Laeken) est créé : il s'agit d'une asbl qui facilite le travail de la Coordination sociale de Laeken en mettant à disposition du personnel pour aider à mener les réflexions, impulser les réunions, faire le travail de secrétariat. La Coordination sociale de Laeken a la particularité d'être depuis toujours d'initiative citoyenne et, grâce à la mise à disposition du personnel du PICOL, elle peut rester la plus neutre possible au niveau politique. Tous les six ans, cette Coordination sociale analyse les réalités du quartier, en recense les besoins et identifie les offres de services à développer. Ce travail se fait de manière collective et participative. C'est ainsi qu'ont été rendus visibles les besoins d'accueil des enfants, ce qui a débouché sur la création de haltes-accueil dans le quartier.

Muriel Vael, coordinatrice de la halte-accueil les Papouillons et Hélène Detroz, coordinatrice de la halte-accueil l'Aquarelle, témoignent de la vitalité de ce travail de quartier et de l'importance de l'ancrage dans le quartier.

À Laeken, la Coordination sociale organisée en comités d'actions (dont celui petite enfance) rédige une fois tous les six ans le Plan Global de Revitalisation (PGR). Ce document est une sorte de livre blanc qui souligne les réalités du quartier, les besoins des habitant·e·s en termes de petite enfance, loisirs, culture, soins médicaux, logement ... tout en veillant à une vision globale des problématiques du quartier.

Pour ce faire, les travailleuses et travailleurs sociaux se rencontrent entre eux mais surtout rencontrent leurs publics et vont vers les habitant·e·s là où ils et elles se trouvent (restaurants sociaux, rues

commerçantes, métros ...) afin de relever des témoignages qui affineront leur vision du quartier. Chaque constat sera vérifié auprès des habitant-e-s par des animations afin de s'assurer d'avoir réellement la parole des usager-e-s et non une vision unique du monde associatif. Cependant, les besoins des travailleuses et travailleurs trouvent aussi leur place dans ce PGR car elles et ils font partie intégrante de la vie du quartier.

Des réponses aux besoins recensés dans le quartier sont apportées dans la mesure du possible. Ainsi, en 1997, la halte-accueil l'Aquarelle est née au départ des femmes de la Maison Mosaïque de Laeken^[120] qui, frustrées de ne pas avoir accès aux cours à cause de la présence d'enfants, se sont relayées pour assurer leur garde. Le projet a été soutenu par la Coordination sociale de Laeken et a ainsi obtenu des locaux et des subsides pour les enfants dont un parent est en formation.

Mais assez vite, il est apparu que les familles qui avaient besoin d'un dépannage ponctuel ou qui n'avaient pas de projet d'insertion professionnelle ne trouvaient pas leur place à l'Aquarelle. Les Papouillons sont nés de ce constat de la coordination sociale de Laeken.

Lors du PGR en 2012, le comité petite enfance avait notamment insisté sur les constats suivants :

- Manque de places d'accueil adaptées aux réalités des familles (socio-professionnelles mais aussi économiques et médicales),
- Besoin de lieux d'accompagnement à la parentalité (renforcer ce qui existe et développer),
- Accès aux loisirs difficile pour les enfants de moins de six ans,
- Difficulté pour les parents de s'inscrire dans un projet global et donc d'anticiper,
- Système institutionnel compliqué (par exemple les inscriptions à l'école).

Pour répondre à ces constats et besoins, nous avons développé plusieurs projets. À partir des Papouillons, nous avons développé des activités extrascolaires pour les tout-petits le mercredi après-midi et pendant les congés scolaires. Suite à la fermeture du lieu de rencontre parents-enfants du quartier «le Babykot», nous avons aussi organisé un lieu de rencontre parent-enfant dans les locaux des Papouillons avec une partie de l'équipe de la halte-accueil et avec le soutien du comité petite enfance y compris dans l'animation.

Pour nous, c'est également très important d'être visibles dans le quartier. Ainsi, à Laeken, chaque halte-accueil, soit seule soit au sein du comité petite enfance, participe à la vie du quartier. Le comité petite enfance tient un stand et organise des activités lors de la fête de la soupe organisée chaque année dans le quartier^[121]. Nous sommes allé-e-s au sein du comité petite enfance rencontrer le public de nos associations mais aussi d'autres publics pour connaître leur point de vue sur le quartier et sur la façon dont ils et elles vivent le fait d'être parent dans le quartier. Le comité petite enfance s'était associé à la caravelle du droit des femmes^[122] avec une journée d'animation autour du droit des femmes lié au fait d'avoir des enfants. Le comité petite enfance a aussi créé un outil d'animation

120 Association d'éducation permanente qui vise à renforcer l'autonomie et favoriser l'émancipation individuelle et collective des femmes, en proposant différentes activités (cours d'alpha, de langue, d'informatique ; activités artistiques et créatives ; bien être ; friperie).

121 Voir <http://www.picol.be/-La-fete-de-la-soupe>

122 <http://www.viefeminine.be/caravelle/>

sous forme d'une ligne du temps qui permet à la fois d'outiller le public par rapport aux démarches à accomplir mais surtout d'ouvrir un très bel espace de dialogue entre parents mais aussi entre parents et professionnel-le-s. Avec cet outil, nous partons régulièrement à la rencontre d'un public en insertion socioprofessionnelle. De plus, les Papouillons participent chaque année à la fête des lumières.

Être enraciné dans le quartier, cela signifie aussi participer à la construction d'une identité positive pour le quartier. C'est d'ailleurs notre nouveau projet conjoint entre les Papouillons et l'Aquarelle : partir avec nos familles à la rencontre des ressources petite enfance du quartier. Nous voulons ensemble visiter les parcs, les associations, de manière à créer de la cohésion sociale entre le public des haltes accueil mais aussi avec les publics des autres associations, et à développer une vision positive d'un quartier riche en ressources^[123].

S'APPUYER SUR LES RESSOURCES DU QUARTIER

Témoignage d'Isabelle Marchand, responsable du projet : La Court'échelle

Au cœur du Molenbeek historique, sur un territoire riche de populations variées, la Court'échelle est un lieu de rencontre, d'ateliers et de stages pour les petits de zéro à trois ans accompagnés de leurs parents ou d'une personne de référence pour eux. La Court'échelle fait partie de la Maison des Cultures et de la Cohésion Sociale (MCCS), un espace culturel de service public organisé par la commune de Molenbeek-Saint-Jean. La MCCS établit des relations directes avec les habitant-e-s, dans un rapport de proximité, notamment par le biais d'une programmation de spectacles et d'expositions ainsi que d'ateliers créatifs organisés pour les adultes et les enfants. Isabelle Marchand, responsable du projet Court'échelle, nous livre ses réflexions liées à l'ancrage de la Court'échelle dans son contexte particulier et au travail de réseau.

La Court'échelle s'insère dans un contexte particulier. Tenir compte de ce contexte me paraît primordial. Elle est ancrée dans la MCCS qui elle-même est ancrée dans un quartier au centre de Molenbeek-Saint-Jean.

Avant de créer la Court'échelle, il y a eu tout un travail pour écouter la demande et se nourrir de ce qui existe dans le quartier. Le projet de création de la Court'échelle est parti de la MCCS, avec une impulsion du contrat de quartier^[124]. Nous avons le souhait de mettre en place quelque chose de spécifique pour les enfants de moins de trois ans, mais nous ne savions pas encore ce qui serait le plus pertinent dans ce quartier. Au départ, nous avons plusieurs pistes : une halte-accueil, notamment pour accueillir les enfants des parents qui participent à un atelier à la MCCS ; une crèche parentale ou un lieu de rencontre parents-enfants autour de médiations créatives. Pour définir ce qu'il conviendrait

123 Pour en savoir plus : www.picol.be

124 <https://www.bruxelles.be/un-contrat-de-quartier-cest-quoi>

le mieux de créer dans notre contexte particulier, nous sommes allés à la rencontre des familles pour écouter ce qu'elles avaient à nous dire. Nous les avons rencontrées au sein des salles d'attente dans les consultations de l'ONE, dans les crèches, au marché hebdomadaire, à la MCCS. Ce travail de glanage mixé aux objectifs déjà définis de la MCCS nous a permis d'opter pour la création du lieu de rencontre enfants-parents. Parce qu'elle est ancrée au sein de la MCCS, qui est un espace culturel, la Court'échelle propose des médiations créatives au cours de ses activités. Durant la semaine, la Court'échelle est ouverte aux familles avec de jeunes enfants lors des permanences d'accueil qui ont lieu quatre matinées (dont le samedi) et une après-midi par semaine. Nous organisons aussi des stages parents-enfants autour de thématiques diverses. L'éveil culturel se fait de manière implicite, ludique, dans la décoration, dans les propositions de jeux, d'expérimentations et de livres mis à la disposition mais aussi dans la posture des accueillantes ayant des formations diverses pouvant soutenir le chant, le mouvement, le geste graphique, la parole, ...

Nous développons également un travail en réseau, par exemple en organisant des activités avec les consultations ONE, avec les crèches de Molenbeek ou au centre de demandeurs d'asile du Petit Château. Ce n'est pas toujours facile : cela prend du temps et tout le monde est surchargé. De plus, pour vraiment travailler en réseau, il faut développer des liens de confiance avec les partenaires et cela prend également du temps. Il y a aussi parfois un sentiment de concurrence entre les services. Lorsqu'on propose des activités pour les tout-petits accompagnés de leurs parents, il y a peu de plages horaires possibles : surtout les matins car l'après-midi les petits font la sieste. Les familles fréquentent parfois différents services et elles comparent, ce que l'on devrait voir comme une bonne chose mais ce n'est pas toujours évident à vivre et jusqu'à présent, c'est un point sensible qu'on n'a pas vraiment pu aborder entre services.

Pour que les familles arrivent jusqu'à nous, il faut faire un travail pour nous rendre visibles. Nous avons des flyers déposés dans les consultations ONE et nous allons également régulièrement au marché pour nous faire connaître. Nous prenons de petites marionnettes et nous discutons avec les parents (le plus souvent les mamans) qui font leurs courses et attirons l'attention des enfants en poussette avec nos marionnettes, en chantant des comptines. Ce n'est pas la partie de notre travail que nous préférons : ce n'est vraiment pas facile d'interpeller les gens dans l'espace public, cela nous demande de l'énergie. Mais cela en vaut la peine car très souvent, dans les jours qui suivent notre action au marché, de nouvelles familles viennent à la permanence.

Ce travail de visibilité est à renouveler constamment. En effet, il n'y a pas d'inscription ni de rendez-vous préalable. Les familles viennent quand elles veulent et restent autant de temps qu'elles le veulent. Certaines familles sont très régulières, d'autres beaucoup moins. Nous ne savons jamais à l'avance combien d'enfants seront présents. En septembre, c'est toujours l'incertitude. Après les mois d'été, les familles reviendront-elles ? Certains enfants ont grandi et sont à l'école, d'autres ont enfin une place en crèche, ...

Début septembre est donc un moment où nous fréquentons assidûment le marché de Molenbeek^[125].

125 Pour en savoir plus : <http://www.lamaison1080hethuis.be/fr/> ;
http://www.lamaison1080hethuis.be/fr/Court_echelle_0__3_ans/

2. Se renforcer pour optimiser les pratiques et l'accueil des enfants et des familles

Développer des partenariats avec d'autres services du quartier peut permettre de toucher des publics qui ne viennent pas spontanément. En effet, il n'est pas facile pour les familles les plus précarisées de faire confiance. Développer un travail en réseau permet plus facilement de développer une «contamination» de la confiance entre les différents services. Le réseau permet de partager le «souci» que l'on se fait pour les familles et de le transmettre à celles-ci. Les familles sont portées par l'ensemble des professionnel-le-s et non plus par chacun d'entre eux-elles. La confiance partagée entre professionnel-le-s peut également être transmise aux familles. Celles-ci, vivant souvent des situations d'isolement, sont dès lors incitées à se constituer leur propre réseau. Elles peuvent sentir que plusieurs personnes se soucient d'elles, cherchent avec elles des solutions pour les aider, ce qui peut les aider à soutenir et augmenter leurs capacités de résilience^[126]. Le réseau lui-même est un filet de résilience soutenant les professionnel-le-s (potentiellement tuteur-ric-e-s de résilience) et les familles (potentiellement résilientes) (Mottint, Dusart & Humblet, 2005).

Diverses raisons peuvent aboutir à la création d'un réseau, certaines étant au départ très pragmatiques. Ainsi, en est-il du Réseau Coordination Enfance (RCE), situé à Schaerbeek et actuellement actif à Saint-Josse, Schaerbeek et Bruxelles-Ville.

MUTUALISER LES RESSOURCES POUR UNE MEILLEURE QUALITÉ DES SERVICES

Témoignage de Christine Redant, coordinatrice du Réseau Coordination Enfance (RCE)

À l'origine, en 1997, le RCE a été créé pour sauvegarder de l'emploi dans différentes asbl qui ne pouvaient pas répondre seules aux nouveaux critères de subventionnement du FESC^[127]. Le RCE ne s'est pas limité à cela et s'est rapidement développé en un centre de ressources, ce qui a renforcé chacun des partenaires et amélioré l'ensemble des pratiques, ainsi qu'en témoigne sa coordinatrice Christine Redant.

Le Réseau Coordination Enfance, c'est une coordination de neuf associations^[128] qui s'est constituée autour de l'accueil de l'enfant de zéro à douze ans en 1997 et dont le but est de promouvoir

126 La résilience est la capacité psychique à rebondir après des événements difficiles.

127 Le FESC (Fonds d'Équipements et des Services Collectifs) a permis de financer entre autres de l'accueil extrascolaire, de l'accueil flexible et de l'accueil d'urgence. Le Fonds est aujourd'hui supprimé, suite à la sixième réforme de l'État.

128 Dont notamment les milieux d'accueil «Les Amis d'Aladdin», «Atout Couleur» et une association le GAFFI qui propose de l'accueil pour les enfants de six à douze ans et des activités pour les femmes. Les témoignages de ces équipes sur certains aspects de leur pratique sont présents dans cet ouvrage pages 50 et 177.

et soutenir les actions qui proposent des solutions de conciliation entre vie sociale, familiale et professionnelle.

Si le motif premier de la création du RCE a été la sauvegarde de l'emploi et des activités financées par le FESC en mutualisant les ressources des différents partenaires, le RCE ne s'est pas limité à cela. Pour développer un partenariat, il faut savoir construire ensemble un avenir, partager des valeurs. Il faut être créatif et faire évoluer ce partenariat tout en restant en adéquation avec l'évolution de la société et des familles. Alors bien vite le pédagogique a pris le dessus et la vraie mission du RCE est devenue la mise en commun des pratiques, le partage d'expériences, la mutualisation des ressources tant financières qu'humaines. Et en 2006, le RCE s'est redéfini comme un centre de ressources construit sur le partenariat, la mise en réseau des expertises.

Un point important pour nous, parmi beaucoup d'autres, est l'expression des besoins de la population en matière d'accueil et les réponses qu'on peut y apporter. En effet, nous constatons dans nos quartiers une grande diversité de familles, souvent liées à des situations de fragilité : familles migrantes, familles monoparentales, familles en souffrance, voire en maltraitance, situations de grande précarité ... Cette diversité des familles entraîne une diversité des pratiques d'accueil. Les équipes, soutenues par le RCE, explorent des pistes d'action, tentent des pratiques innovantes, déploient leur créativité pour mieux répondre aux besoins.

Par exemple, pour soutenir les équipes sur le plan pédagogique, nous organisons régulièrement des journées pédagogiques communes aux milieux d'accueil zéro-trois ans partenaires du RCE. Habituellement, nous invitons un intervenant extérieur qui vient ressourcer les équipes. En février 2012, nous avons procédé différemment : constatant qu'il y a un travail de grande qualité mené par les équipes, nous avons décidé de mettre en valeur les pratiques développées dans chaque milieu d'accueil. Suite à cette journée, nous avons rédigé un écrit qui reflète les pratiques professionnelles menées au sein de ces structures. Cet écrit a pris la forme d'un essai théorico-pratique autour du partage des pratiques pédagogiques des milieux d'accueil de la petite enfance du RCE. Notre souhait est de faire émerger les savoirs de terrain développés par les équipes en y associant des éclairages théoriques issus de la psychologie, la pédagogie et les sciences de l'éducation. Cet essai permet également de valoriser les méthodologies actives développées au sein du RCE et dans chaque milieu d'accueil ^[129].

129 Pour en savoir plus sur le RCE et ses projets : <http://www.rce-bruxelles.be/>

GARDER LA FLAMME GRÂCE À L'ACTION COLLECTIVE

Témoignage du Réseau «Lemmens et environs»

Les partenaires peuvent s'entraider pour garder la flamme, retrouver le sens des projets, des pratiques et des actions, notamment face aux difficultés. Se rencontrer, discuter des réalités vécues dans les différents contextes peut être ressourçant et permettre que chacun-e reparte renforcé-e dans ses actions. Parfois, être plusieurs permet tout simplement qu'un projet aboutisse malgré les embûches car tout le monde ne se décourage pas en même temps et il reste toujours un-e partenaire pour motiver les autres. Le témoignage des personnes impliquées dans le «Réseau Lemmens et environs» est particulièrement éclairant.

À l'origine, nous étions quelques professionnel-le-s travaillant dans le quartier situé aux alentours de la place Lemmens, un quartier parmi les plus fragilisés de la commune d'Anderlecht, en Région bruxelloise. Avec certain-e-s habitant-e-s, nous avons constaté un besoin aigu d'accueil des enfants de moins de trois ans. Or, à l'époque, il n'existait dans ce quartier aucune crèche ou halte-accueil. Certain-e-s d'entre nous essayaient difficilement d'initier un projet de création d'un milieu d'accueil. Au départ, l'initiative venait d'institutions publiques et privées œuvrant dans le secteur de l'insertion socio-professionnelle. Par la suite, le projet a été porté, contre vents et marées comme le montrera la suite de ce témoignage, par des associations du secteur de l'enfance et de la santé.

En 2003, nous avons commencé à nous réunir de manière plus organisée et à porter ce projet de manière collective. De nombreuses personnes ont fait partie de ce groupe que l'on nommait à l'époque le «groupe ressource pour l'ouverture d'une crèche place Lemmens». Certaines sont restées quelques mois, d'autres y sont toujours. Toutes ont contribué à la réussite qui a abouti en 2012, après des années d'efforts, à l'ouverture de la crèche l'Arbre à Papillons.

Il y a eu de nombreuses embûches : du vandalisme durant les travaux, le vol des chaudières, des travaux à l'arrêt durant des mois, du vandalisme encore, des squatteurs, l'arrêt du projet par la commune, la reprise des travaux. Un jour, quelqu'un a même tiré sur des ouvriers, nouvel arrêt des travaux évidemment. Notre groupe ressource tentait d'une part de réfléchir au projet d'accueil de cette crèche, aux besoins qu'elle devrait rencontrer et aux pratiques pédagogiques qui seraient les plus adéquates dans ce quartier, et d'autre part de dépasser les nombreux obstacles, en négociant avec la commune, en interpellant encore et encore les échevin-e-s et les responsables des services des bâtiments communaux, en rencontrant l'ONE à plusieurs reprises pour défendre notre projet. Une première petite victoire a été la pose par les services communaux d'une plaque annonçant «bientôt, la crèche l'Arbre à Papillons ouvrira ses portes pour accueillir les enfants du quartier». Cette plaque n'a jamais été taguée. Le vandalisme a diminué. Un autre épisode positif fut la manifestation festive sur la place Lemmens. Plutôt que de venir avec des revendications, les habitant-e-s et les travailleurs et travailleuses du quartier ont organisé un événement festif pour soutenir l'échevine responsable des crèches. Il y avait du thé à la menthe, les médias, des discours, dont celui de l'échevine en question qui s'est, ce jour-là, publiquement engagée à mener à bien le projet.

Après bien des mésaventures, la crèche a fini par ouvrir ses portes. Cette victoire pour notre quartier, nous la devons à nous tous et toutes, à toutes celles et tous ceux qui, à un moment ou un autre, ont fait partie de ce groupe ressource. Car nous portions ce projet collectivement. Des moments de découragements, il y en a eu beaucoup, mais jamais nous ne nous sommes tous découragé·e·s en même temps ! Et c'est cela qui nous a permis de ne pas abandonner ce projet.

Quand la crèche a ouvert, elle a connu des moments difficiles dans le quartier. Si les habitant·e·s voyaient positivement l'ouverture de la crèche, certaines personnes «zonant» sur la place n'appréciaient pas et s'inquiétaient du système de vidéosurveillance qui commandait l'ouverture de la porte de la crèche. La crèche a été la cible de tags, certaines puéricultrices ont reçu des insultes déplacées et sexistes lorsqu'elles arrivaient ou quittaient la crèche.

Face à cela, le groupe ressource était là pour les soutenir, leur montrer que cette équipe n'était pas seule dans le quartier, que nous nous préoccupions d'elle. Notre groupe ressource est devenu le réseau Lemmens. Notre ambition est de renforcer ce noyau existant, de l'élargir en y incluant habitant·e·s et professionnel·le·s, en vue de créer du lien dans le quartier et peu à peu l'améliorer, le rendre plus convivial, plus accueillant ^[130].

3. Développer des projets communs et renforcer ses actions par des partenariats locaux

Les partenariats permettent d'offrir des plus-values aux quartiers : certains projets sont trop lourds à mettre en place par une seule structure. De plus, les projets ont souvent davantage d'impact, touchent plus de familles quand ils sont élaborés en partenariat. Ils permettent aussi de décroquer les différents secteurs.

DES GOÛTERS, DES SACS À LIRE, DES POTAGERS, UN JOURNAL ... DES PROJETS AU SERVICE DU QUARTIER

Rencontre avec Agnès Derynck, directrice du GAFFI, et Isaline Hutereau, directrice de la crèche Atout Couleur

Ainsi, à Schaerbeek, en Région bruxelloise, dans le quartier Brabant proche de la gare du Nord, de nombreux liens existent entre différents services et associations. Agnès Derynck, directrice de l'association le GAFFI, et Isaline Hutereau, directrice de la crèche Atout Couleur nous parlent de certains de leurs projets.

RIEPP : Atout Couleur et le GAFFI ont une histoire commune ...

Agnès Derynck, directrice du GAFFI : le GAFFI existe depuis 1978. Il vise le développement de la responsabilité et de la participation des femmes et des enfants à la vie sociale, économique, culturelle et politique, la lutte contre l'exclusion sociale, culturelle et professionnelle et l'accroissement de l'autonomie et le développement d'une citoyenneté critique et responsable. Nous organisons entre autres de l'accueil extrascolaire et des formations pour les femmes. Et nous constatons que le manque de places dans les milieux d'accueil de la petite enfance est criant et a pour conséquence que de nombreuses femmes ne peuvent suivre de formation ou trouver un emploi. C'est pourquoi le GAFFI, avec d'autres partenaires du quartier, a ouvert la Maison d'Enfants les Amis d'Aladdin **p.50** ^[131] en 1994 et la crèche Atout Couleur en 2007.

Isaline Hutereau, directrice de la crèche Atout Couleur : les crèches accueillent prioritairement les enfants dont les parents travaillent. Vu le manque de places, les parents sans emploi ne trouvent pas facilement d'accueil pour leur enfant, ce qui les freine dans leur démarche d'insertion professionnelle. Et cela concerne le plus souvent les femmes. C'est pourquoi notre crèche a fait un choix différent : nous accueillons en priorité les enfants dont les parents sont dans des démarches d'insertion et d'émancipation sociale, culturelle et économique.

131 Voir le témoignage de l'équipe des Amis d'Aladdin (p. 50).

RIEPP : La crèche est voisine du GAFFI, ce qui facilite les projets communs ... Les sacs-à-lire par exemple.

Isaline : Suite à l'obtention d'un subside du Fonds B-post^[132] pour le projet intitulé «Du café des parents aux sacs-à-lire», la crèche en collaboration avec le GAFFI et d'autres partenaires a démarré ce projet. Notre objectif était de multiplier les liens avec les parents, et pour y arriver nous avons développé plusieurs actions :

- Le café des parents : une fois par mois, nous proposons aux parents de la crèche de s'arrêter quelques instants avant de démarrer la journée pour papoter, prendre une tasse de café, regarder les albums photos de la crèche. C'est une petite parenthèse qui nous semble importante pour que les parents puissent se sentir bien à la crèche, se tenir au courant de ce qui s'y passe, communiquer entre eux et créer des liens. Pour certains qui sont en apprentissage du français, cela leur donne une occasion de s'entraîner à parler notre langue.
- Le goûter-jeux avec les parents : c'est l'occasion de s'arrêter quelques instants, de découvrir différemment le lieu où son enfant passe ses journées, et de prendre le temps de jouer avec son enfant au sein de la structure. C'est aussi un moment pour rencontrer les autres parents et créer, renforcer les liens.
- Les rencontres parents : elles se déroulent une fois par mois et abordent un thème particulier autour de l'éducation de l'enfant. Ces rencontres sont animées par une psychologue de notre partenaire le planning «Groupe Santé Josaphat».
- «La Ficelle, le journal qui fait du lien» : c'est le journal de la crèche qui permet de garder une trace écrite de la vie à la crèche.
- Les ateliers sacs-à-lire : Un sac-à-lire, c'est un sac joliment décoré dans lequel on trouve un livre et des objets en lien avec celui-ci : cela peut-être un personnage en peluche, un déguisement, un petit jeu, un puzzle. Les familles qui fréquentent notre crèche - comme les accueillantes qui y travaillent - sont souvent issues d'une culture à tradition orale. Le livre n'est pas forcément quelque chose avec lequel parents et accueillantes se sentent à l'aise. L'objectif des sacs-à-lire, c'est de leur permettre de se sentir à l'aise autour du livre, de l'histoire et, pour les parents, d'avoir un moment privilégié avec leur enfant. Les sacs-à-lire permettent aussi de stimuler les pratiques de lecture au sein des familles, y compris - et même surtout - les familles peu alphabétisées. L'idée, c'est de créer des moments de plaisir autour du livre entre les parents et les enfants. La démarche est également importante : les sacs-à-lire sont créés lors d'ateliers par les parents et/ou les accueillantes, ce qui les aide à apprivoiser l'objet livre, à s'approprier l'histoire et progressivement à être à l'aise en lisant devant les enfants ou devant d'autres adultes. Autre avantage du sac-à-lire, c'est qu'il permet à chacun de mettre en avant ses compétences. Par exemple, des mamans qui ne parlent pas du tout le français mais cousent magnifiquement ont

132 Le Fonds B-post pour l'alphabétisation est géré par la Fondation Roi Baudouin : <https://www.kbs-frb.be/fr/>

contribué à la réalisation des sacs-à-lire et ont pu être reconnues dans leurs compétences. Ce n'est pas rien.

Nous ne souhaitions pas limiter le projet sacs-à-lire à Atout Couleur. Donc, nous avons construit un partenariat avec d'autres associations et école du quartier : le GAFFI, la Maison Biloba^[133] et l'école Sainte-Marie-Fraternité **p.79**^[134]. Dans chacun de ces lieux, des personnes se sont investies dans la création de sacs-à-lire.

Agnès : Lors du lancement du projet «Du café des parents aux sacs à lire», le groupe du GAFFI a souhaité écrire une histoire au lieu de prendre une histoire existante. Le livre «Apprendre la Plume» a vu le jour suite au partage des expériences vécues de ces femmes et l'accompagnement des formatrices. Ce livre nous partage des histoires contées par des femmes qui apprennent à lire et écrire.

À partir de 2011, nous avons développé au sein du GAFFI le projet «Des sacs-à-lire pour stimuler les pratiques de lecture au sein des familles». D'autres livres ont été créés avec le soutien du Fonds B-Post, Fonds pour l'alphabétisation. La création des sacs-à-lire est une activité supplémentaire aux cours du secteur alphabétisation. Ce sont surtout des mamans avec de jeunes enfants qui s'investissent dans cette activité. Elles ont créé d'autres livres, en lien avec la vie à la crèche («Coucou, je suis là ! Une journée à la crèche avec Fanta, Inès et Mamadou») ou à l'école («Entrez dans la ronde»). Ce dernier livre a été créé avec la collaboration des institutrices maternelles de l'école Sainte-Marie-Fraternité.

Les mamans qui apprennent à lire ont la possibilité d'aller lire des histoires aux enfants de la crèche Atout Couleur, dans d'autres milieux d'accueil ou dans des écoles maternelles. Cela leur donne confiance en elles, avant d'aborder des formations qualifiantes. Et cela a également un impact sur la relation parents-enfants : les enfants sont valorisés de voir leur maman raconter des histoires dans leur crèche ou leur école.

Les sacs-à-lire sont réunis dans une «sacothèque» et peuvent être empruntés par des associations ou des écoles ou par les parents qui les fréquentent. Cela demande une gestion assez importante car, par exemple, il faut à chaque fois vérifier le contenu du sac-à-lire.

Actuellement, nous n'avons plus de subsides pour ce projet, mais nous essayons qu'il soit repris par la Haute École Galilée qui forment les instituteurs maternels. Les sacs-à-lire sont un bon outil pour mieux impliquer les parents dans les projets d'école.

Isaline : Le projet sac-à-lire a eu beaucoup d'impacts à la crèche. Les enfants sont habitués à écouter des histoires et à manipuler des livres. Des moments «contes» sont organisés à la crèche, et nous allons également à la bibliothèque avec les plus grands. Les enfants restent calmes et écoutent. Ils réagissent et posent des questions sur l'histoire. Plusieurs personnes extérieures nous ont fait part de leur étonnement de voir de si jeunes enfants si attentifs et intéressés par les livres et les histoires.

133 Service d'accueil de jour ouvert aux seniors du quartier et qui développe également des activités intergénérationnelles.

134 Voir le témoignage de l'école Sainte-Marie-Fraternité (p. 79).

Les accueillantes réfléchissent beaucoup au choix des livres, elles font des liens entre les histoires qu'elles choisissent de raconter et les événements liés à la vie de la crèche, par exemple la naissance de la petite sœur d'un des enfants de la crèche. Elles donnent beaucoup de sens aux livres qu'elles racontent.

Agnès : Tout ce qui concerne l'aventure du projet sac-à-lire est repris dans l'ouvrage «le Sac à Lire, un trésor à partager»^[135].

RIEPP : Un autre projet impliquant différents partenaires, ce sont les potagers collectifs ...

Agnès : En effet, nous avons des bacs de culture dans le Parc Reines Vertes, à proximité de la rue des Palais et dans la cour de la crèche Atout Couleur.

Nos objectifs sont de permettre aux femmes qui vivent en ville et ne disposent pas d'un jardin de cultiver des légumes frais, en lien avec une alimentation saine et durable ; de travailler la confiance en leurs capacités d'agir et de produire ; de trouver un épanouissement au contact de la terre et de la nature ; de valoriser/développer les compétences, favoriser les échanges de savoirs et savoir-faire au sein d'un groupe et via des rencontres.

Pour les réaliser, nous avons développé une collaboration avec une école secondaire professionnelle du quartier : ce sont les élèves qui ont construit les bacs dans le cadre de leur cours de menuiserie.

Pour faire vivre ces jardins collectifs, nous avons également un partenariat avec l'asbl *Le début des haricots*. Mais il me semble que ce projet concerne moins les jeunes enfants ...

Isaline : Les enfants n'y participent pas directement, mais vu que certains bacs de culture sont dans notre jardin, les enfants voient et entendent l'intérêt autour de ce projet d'alimentation durable. Ils sont témoins du rapport à la nature, voient les plantes qui poussent dans les bacs au fil des saisons. C'est un environnement très intéressant pour les enfants.

RIEPP : Un autre de vos projets communs concerne les enfants de trois à six ans ...

Isaline : Oui. Le GAFFI est reconnu comme centre de vacances. Atout Couleur est une crèche, donc agréée et subventionnée pour accueillir les enfants de moins de trois ans. Mais vu notre public, nous constatons une baisse de fréquentation de la crèche durant les congés scolaires, sans doute à cause du fait que les parents en formation n'ont plus cours durant les congés scolaires. Du coup, dans ces périodes, nous avons des locaux et du personnel disponible. Avec l'accord de l'ONE, nous détachons une ou deux puéricultrices qui vont accueillir dans nos locaux, avec un animateur du GAFFI, des enfants de trois à six ans.

135 Le Sac à lire, un trésor à partager, par le GAFFI asbl et Marie-Noëlle Cornet, peut être acheté auprès du GAFFI <https://gaffi.be/Le-sac-a-lire-un-tresor-a-partager>

Agnès : Il y a un manque de places important pour l'accueil extrascolaire des enfants de moins de six ans. Les parents qui travaillent et ceux qui ne travaillent pas sont demandeurs de ce type d'accueil, surtout dans ce quartier où les logements sont très exigus. Ce partenariat permet de mieux répondre aux besoins des familles, même si ce n'est pas encore suffisant. Vu cette pénurie, nous avons dû mettre en place un système de priorité : les enfants qui ont fréquenté Atout Couleur ont une priorité pendant un an. Sont également prioritaires ceux qui ont un petit frère ou une petite sœur à Atout Couleur.

Isaline : Les parents connaissent Atout Couleur et se sentent en confiance. Cela facilite les transitions pour les enfants.

Par ailleurs, le partenariat puéricultrices-animateur est très intéressant : ils ont des compétences différentes et le fait de travailler ensemble est très enrichissant pour eux.

RIEPP : On dit souvent que travailler en réseau et en partenariat prend du temps. Qu'en pensez-vous ? Cela en vaut-il la peine ?

Agnès : Cela prend du temps en concertation, mais on gagne aussi du temps. Travailler ensemble, cela en vaut la peine. Cela nous dynamise, cela renforce la cohésion au sein des équipes et c'est très valorisant. Le plus prenant, c'est le partenariat avec les parents qui est toujours à retravailler et à améliorer.

Isaline : Cela prend peut-être du temps mais pas de l'énergie. Les partenariats, c'est riche, cela nous oblige à nous remettre en question. Et puis, on fait du partenariat qui a du sens. On n'attend pas de résultats, en tous cas pas dans l'immédiat ^[136].

Pistes pour un système compétent et inclusif



Il faut

tout un village

Vers un système compétent dans l'éducation et l'accueil des enfants de moins de six ans

Mathias Urban,

Desmond Chair of Early Childhood Education, Dublin City University

Texte traduit et adapté par Martin Wagener

Quoi que nous fassions dans les services d'Éducation et d'Accueil du Jeune Enfant (ÉAJE) locaux ou régionaux, notre action est inévitablement connectée. Le local est toujours global et vice versa, le personnel est toujours politique, et nous travaillons dans un contexte historique et politique qui influence nos relations aux parents et aux enfants.

«Il faut tout un village ... pour élever un enfant»

Le proverbe est certes sur-utilisé, beaucoup de personnes (y compris Hillary R. Clinton) se le sont réapproprié, mais il nous offre un bon point de départ pour approcher la nature systémique du travail avec les jeunes enfants et les communautés locales, en explorant la complexité, les contradictions, les défis et les possibilités de systèmes de soutien pour les enfants, leurs familles et leurs communautés dans nos sociétés.

Il est intéressant de se pencher sur l'histoire de l'éducation ; ainsi, par exemple, ce témoignage du début du XIXe siècle :

«Tous les enfants des paysans, des travailleurs journaliers et des artisans qui ne sont plus des nourrissons, mais qui ont moins de six ans, et qui sont abandonnés du fait de la profession de leurs parents qui se situe à l'extérieur de la maison, lesquels ne sont ni en mesure ni n'ont les moyens de mettre en place une surveillance ; leurs enfants vont être confiés à la garde des conseillers municipaux et des magistrats entre les mois de mai à octobre, pendant les heures ouvrables de 6 heures du matin à 6 heures du soir.»^[137]

137 Décret de son altesse Royale le Prince-héritier du Saint-Empire Romain à Kassel-Hessen, 1825.

C'est l'un des premiers actes juridiques concernant la garde publique d'enfants en Allemagne. Ce qui est fascinant dans cette citation, c'est l'idée de jeunes enfants pris en charge par les «conseillers et magistrats». En réalité, cela s'est mis en place un peu différemment. Les locaux se limitaient habituellement à une chambre dans l'hospice local des pauvres et c'était en général des femmes faiblement payées qui s'occupaient des enfants. Cet exemple est parlant parce qu'il y a des connexions très directes entre les développements dans notre champ et les transformations sociales d'un point de vue plus historique. Ce décret du début du XIX^{ème} siècle se rapporte aux femmes qui ont commencé à adopter un style de vie complètement nouveau. Elles ont commencé à travailler en dehors de la maison, ce qui est un changement social extraordinaire. La manière de vivre et de travailler a complètement changé et les personnes ont migré vers les centres urbains à la recherche de travail. Le décret fut une adaptation 'par le haut' à ces changements sociaux.

Cela nous amène vers Paolo Freire (1991, p. 14^[138]), qui a abordé le lien entre le privé et le public, le personnel et le politique : *«L'une de mes préoccupations à l'époque, et cela est toujours pertinent actuellement, était que les conséquences politiques du type de relations entre parents et enfants, qui devient plus tard la relation entre enseignants et élèves, fait appel à l'apprentissage de notre démocratie par rapport aux jeunes enfants. C'est comme si la famille et l'école étaient complètement soumises au contexte global de la société et qu'ils ne pouvaient faire rien d'autre que de reproduire l'idéologie autoritaire»*. Ces relations nous mènent au processus d'apprentissage de la vie en démocratie : nos interactions immédiates entre les enfants, les parents, les professionnel-le-s, le public et l'environnement politique. Le deuxième aspect renvoie vers l'espoir : l'éducation ne transforme pas en soi le monde, mais elle comporte à travers les actions la transformation et le changement. Cette remise en question du monde dans lequel nous voulons vivre est et doit rester au centre de nos échanges.

C'est un peu comme l'a dit Martin Woodhead (1996, p. 12), en intégrant les droits humains dans sa perspective sur l'éducation et une vision de l'enfant ayant un potentiel de développement holistique au sens le plus large : *«Chaque enfant a un potentiel unique de développement de ses capacités humaines, de la communication et de la coopération, pour les compétences et les sentiments, pour la raison et l'imagination, de ses activités pratiques et de la spiritualité, de la détermination et de la compassion»*. Ce n'est pas juste «nous en train de faire quelque chose pour les enfants» parce que nous pensons que c'est bien, c'est quelque chose que nous faisons pour (re)construire notre société : *«À travers les soins et l'éducation des jeunes enfants, une société construit et reconstruit la communauté et l'économie, assure la continuité de la tradition entre les générations et permet l'innovation et la transformation»*. Donc c'est quelque chose que chaque société humaine fait pour s'assurer de qu'elle est et de vers où elle va.

Les caractéristiques de la pratique professionnelle dans le secteur de la petite enfance – une proposition

Les défis majeurs de la société actuelle^[139] signifient que nous ne pouvons plus continuer ainsi, et ils devraient susciter un grand débat démocratique dans tous les pays. En ce qui concerne l'éducation, la question de son objet devient encore plus critique et urgente. Les dangers auxquels nous sommes confrontés exigent la propagation et l'approfondissement des valeurs démocratiques et pratiques, une action concertée et la volonté de penser et d'agir différemment, d'essayer de nouvelles approches : «plus de la même chose» n'est plus une option. Cela renvoie à un rôle clé pour les professions de la petite enfance pour s'engager avec les parents, les professionnel-le-s et les décideur-euse-s politiques afin d'adopter des positions éthiques et des principes d'actions pour ensuite commencer à faire des petits pas.

Plusieurs rôles clés sont donnés au secteur de l'ÉAJE d'un point de vue quantitatif et qualitatif concernant les places disponibles. Il y a un intérêt soutenu pour le «professionnalisme» dans le monde politique et dans les débats académiques. L'un des enjeux majeurs de la professionnalisation est lié à la main-d'œuvre : recrutement, maintien de l'emploi, genre, qualification ... Mais le professionnalisme dans notre domaine ne peut pas seulement être compris (ou développé) avec les concepts traditionnels et les théories du «métier». Il faut une approche systémique de la professionnalisation^[140] ; cette revendication a toujours été un aspect important du débat émancipateur par rapport à l'éducation des jeunes enfants (Urban, 2008, 2010 ; Miller & al, 2012).

Professionnalisme dans les lieux d'ÉAJE : trois perspectives interconnectées

Afin de situer le professionnalisme dans un système compétent, il faut penser conjointement les trois perspectives suivantes :

- La pratique professionnelle de la petite enfance est **relationnelle**

La pratique professionnelle est réalisée et développée avec, et non pas envers les enfants, les familles et les communautés. Elle contribue autant aux «résultats» de notre pratique professionnelle que notre apport personnel. Cela renvoie au défi suivant : comment peut-on, en tant qu'individus et professionnel-le-s, développer, en toute confiance, les identités professionnelles basées sur des relations égales, de respect et de reconnaissance visant l'émancipation ?

- La pratique professionnelle de la petite enfance est **politique**

La pratique professionnelle s'intéresse au changement et à la transformation, avec des résultats plus justes et plus équitables pour tous les enfants. Cela est bien sûr hautement contesté et défie les

139 Voir p. ex. : le danger croissant que représente la prolifération des armes nucléaires ; la crise climatique mondiale, menaçant, entre autres, de déclencher des troubles, des conflits et des migrations de masse en raison de la croissance des pénuries d'eau, de nourriture et de carburant ; la menace pour la biodiversité ; l'impossibilité de la croissance économique illimitée ; le système économique et financier dysfonctionnel.

140 Voir aussi Communication de la Commission de l'Union Européenne concernant l'ÉAJE, février 2011.

intérêts divergents des différents groupes socio-économiques. Et cela exige l'engagement politique constant (micro et macro-politique) basé sur des valeurs démocratiques.

- La pratique professionnelle de la petite enfance est **incertaine**

En temps de crise et de transformation, toutes les connaissances d'expert·e·s sont sujettes à caution, leurs réponses et solutions ne sont plus viables. L'«expertise» peut faire partie du problème qui a conduit à la crise (par exemple les systèmes d'éducation qui marginalisent systématiquement les groupes d'enfants). Il n'y a pas de carte, comme l'a dit Margaret Mead : *«Nous sommes tous des immigrants dans un nouveau territoire»*. Cela nécessite une nouvelle compréhension des «savoirs» et de la manière ils sont produits.

Donc, la pratique professionnelle de la petite enfance est relationnelle, politique et incertaine. Cela a des implications pour les praticien·ne·s en particulier et leur contexte de travail immédiat, les services d'ÉAJE (pratique, préparation professionnelle, recherche) et la gouvernance (législation, réglementation) au niveau local, national et international (Union européenne).

Systèmes compétents – résultats d'une collaboration de recherche au niveau européen

La Commission européenne est convaincue que les services d'ÉAJE sont importants dans toute l'Europe. Mais quelles sont réellement les compétences nécessaires aux professionnel·le·s du secteur ? Pour avoir une approche systémique de la professionnalisation, la recherche CoRe a été menée en partenariat dans quinze pays européens^[141], à travers sept études de cas approfondies, en collaboration avec des chercheur·e·s ayant à la fois une expérience internationale et locale. Basée sur la recherche internationale sur la qualité, les compétences et le professionnalisme dans les services d'accueil des jeunes enfants, la recherche CoRe décrit les étapes vers «un système compétent» (Urban & al, 2012)^[142] :

- Le développement des compétences est un processus

La compétence professionnelle est conceptualisée comme un processus d'apprentissage continu depuis les premiers pas professionnels (comme étudiant·e·s ou travailleur·euse·s sans formation) jusqu'à la fin de la carrière.

- La professionnalisation est systémique

Les processus de professionnalisation ont lieu à différents niveaux, qui sont reliés entre eux. La «compétence» n'est pas simplement le résultat de la «formation» d'individus. Elle se développe et se déploie dans les relations entre les individus, les équipes, les institutions et le contexte plus

141 Belgique (francophone et néerlandophone), Croatie, Danemark, France, Grèce, Irlande, Italie, Lituanie, Pays-Bas, Pologne, Roumanie, Slovaquie, Espagne, Suède, Royaume-Uni (Angleterre et Pays de Galles).

142 La recherche est dirigée par des chercheurs des Universités de East London et de Gand, en collaboration avec des réseaux professionnels (DECET – ISSA – CiE – Education International) et financé par la Commission Européenne - Directorate Général pour l'éducation et la culture.

large de la communauté et de la société. Les connaissances, les pratiques et les valeurs doivent être cohérentes à tous les niveaux. Le développement de la compétence nécessite des systèmes de soutien et d'apprentissage mixtes.

Un autre enjeu est apparu, il renvoie aux «assistant·e·s invisibles», des personnes avec une faible qualification. Même dans les pays qui connaissent un niveau assez élevé d'éducation formelle, on peut observer jusqu'à 50 % de la force de travail composée de personnes qui n'ont pas un diplôme en lien avec la fonction. Souvent, ce personnel est recruté parmi des groupes sociétaux qui n'ont pas pu avoir un accès suffisant aux systèmes d'éducation formelle. Et ce sont des personnes de ces groupes qui s'occupent souvent des enfants issus de groupes défavorisés. Il y a donc quelque part «un arbre qui cache la forêt» parce que l'on ne tient pas assez compte de ces «assistant·e·s invisibles» en focalisant le débat et la recherche sur les professionnel·le·s diplômé·e·s.

Pour arriver à un système compétent, il faut relever trois défis :

- Un changement radical des perspectives

Un changement de la perspective doit s'opérer allant du «moi» (Deleuze), en passant par le ou la praticien·ne individuel·le vers la communauté, les systèmes professionnels et les relations réciproques entre les différents acteurs au niveau des différentes couches du système.

- Questions critiques et dialogue transdisciplinaire

Une capacité doit être encouragée et exercée systématiquement lors des espaces de dialogue : celle de poser des questions critiques – à chaque niveau du système – et d'évaluer la multitude et la diversité des réponses comme une clé pour créer de nouvelles compréhensions ('practice-based evidence' (Urban, 2010).

- Pratiques transformatrices

L'espoir doit être considéré comme un besoin ontologique (Paulo Freire) : la pratique de l'éducation existe dans un but et cela implique le changement. Mais l'espoir de ce que l'on vise doit être l'objet d'un débat. Au-delà de la question de ce qui fonctionne, se trouvent les questions liées aux valeurs et aux buts.

Au niveau des politiques régionales et nationales, il faut s'assurer des relations réciproques et égales entre théorie et pratique, renforcer les capacités du leadership, élaborer des politiques efficaces qui répondent à l'ensemble du système d'ÉAJE, repenser le développement professionnel continu, accroître la mobilité de l'emploi et inclure les assistant·e·s / les para-professionnel·le·s dans les parcours de qualification systématique.

La recherche empirique et le travail sur le terrain devraient aller de pair pour encourager des expériences sociales et démocratiques. Différents exemples dans la recherche CoRe montrent cela.

Exemples des dimensions des systèmes compétents (Urban et al. 2012)

	Savoir	Pratique	Valeurs
Individus	- Savoir sur différents aspects du développement sur les enfants à partir d'une approche holistique [...] - Savoir sur le travail avec les parents et les communautés locales (savoir sur les familles, la pauvreté et la diversité) [...]	- Construire des relations pédagogiques fortes avec les enfants basés sur la 'réactivité sensible' [...] - Analyse des besoins des communautés locales dans le but de travailler effectivement avec les parents et les groupes désavantagés [...]	- Adopter une vision holistique de l'éducation qui englobe l'apprentissage, les soins et l'éducation [...] - Adopter une approche démocratique et inclusive pour l'éducation des jeunes enfants en renforçant la cohésion sociale [...]
Institution / Équipe	Savoir sur l'apprentissage situé et les 'communautés d'apprentissage'	- Des cadrages pédagogiques partagés afin d'orienter le travail des praticien-ne-s - Accorder du temps payé pour la documentation, la réflexion et la planification pour toute l'équipe - Un grille pour le développement professionnel [...]	- Démocratie et respect de la diversité - Comprendre le développement professionnel comme une activité d'apprentissage continu qui englobe la croissance personnelle et professionnelle - Comprendre les ÉAJE comme des lieux d'engagement citoyen [...]
Collaboration interinstitutionnelle	- Savoir sur la collaboration entre services - Savoir sur le développement communautaire - Savoir interdisciplinaire (pédagogie, santé, politiques sociales, ...) [...]	Réseautage et coopération systématique des ÉAJE, écoles primaires, services d'aide aux familles, la recherche et les institutions d'enseignement [...]	- Interdisciplinarité et interprofessionnalité - Démocratie et respect de la diversité [...]
Gouvernance	- Droits de l'enfant - Diversité sous toutes ses formes et pratiques contre la discrimination - Stratégies compréhensives pour combattre la pauvreté et l'inégalité [...]	- Prévoir des ressources adéquates afin de garantir l'accès équitable aux ÉAJE pour tous les enfants et familles - Approches intégrées des ÉAJE au niveau local, régional et national - Appuyer la professionnalisation systémique [...]	- Droit des enfants à la participation sociétale - Droit des enfants à développer tous leurs potentiels - L'éducation comme un bien et une responsabilité publique

Points de repères pour agir

Anne-Françoise Dusart et Joëlle Mottint,

Réseau des Initiatives Enfants-Parents-Professionnel-le-s

Viser un système d'ÉAJE inclusif nécessite de **penser conjointement qualité et accessibilité**.

On l'a vu en effet, la qualité sans l'accessibilité n'a pas de sens et n'est pas équitable : que penser de lieux d'ÉAJE qui offrent une grande qualité d'accueil mais ne sont pas ou peu accessibles à tou-te-s les enfants et toutes les familles et notamment à ceux et celles qui vivent des situations de fragilité ?

De l'autre côté, l'accessibilité sans la qualité annule les bénéfices de la fréquentation d'un lieu d'ÉAJE : ceux-ci sont potentiellement énormes, en particulier pour les familles fragilisées, pour autant que ces structures soient de qualité.

Penser conjointement qualité et accessibilité, cela demande de passer d'une **vision normative** de conditions d'accueil qui seraient **idéales**, et donc définies a priori par des expert-e-s à partir d'une certaine conception de l'enfant et de ses besoins, à une **recherche réflexive** des conditions d'accueil **optimales** pour chaque enfant et chaque famille (Dusart, 2007 ; Mottint, 2008). Cette recherche des conditions d'accueil optimales s'appuie sur l'observation de ce qui se passe réellement pour chaque enfant, chaque famille, ce qui demande une grande capacité de réflexivité de la part des équipes. Un lieu d'ÉAJE inclusif est un lieu qui peut ajuster ses pratiques, en tenant compte de la situation réelle de chaque enfant et de chaque famille mais aussi de ses propres contraintes et ressources. Cette démarche profite à toutes et tous ; très souvent en effet, la situation particulière d'un enfant, une demande inattendue d'une famille débouche sur une réflexion, un nouveau regard sur les pratiques, éventuellement un ajustement de celles-ci, qui sont au final profitables à l'ensemble des enfants accueillis et de leurs familles.

Les professionnel-le-s des lieux d'ÉAJE sont en première ligne et ont un rôle crucial à jouer en matière d'inclusion sociale. Même si beaucoup de décisions se prennent à d'autres niveaux, les équipes ont une marge de manœuvre pour accroître leur fonction sociale. Cette marge de manœuvre varie selon le contexte. Ainsi par exemple, les inscriptions se gèrent-elles au niveau de l'établissement, ou bien sont-elles centralisées par le PO, voire par la commune ? Y a-t-il un budget non dédié dans lequel les équipes peuvent puiser pour réaliser des projets en fonction des besoins du moment, ou doivent-elles anticiper plusieurs mois à l'avance pour demander une ligne budgétaire précise soumise à l'accord du Collège communal ? Toutes les équipes ne sont pas logées à la même enseigne, mais même dans les conditions les plus contraignantes, toutes ont une marge de liberté, au minimum celle de se faire entendre de leur PO.

Un outil complet, *Accueillir Mieux, Accueillir Plus*, destiné aux équipes, est disponible au RIEPP sur demande. Il aide celles-ci à évaluer leur projet et leurs actions par rapport à l'accessibilité de leur lieu d'ÉAJE à tous les enfants et à toutes les familles, et à **se fixer des objectifs réalisables pour**

améliorer la capacité de celui-ci à jouer son rôle d'inclusion sociale. Nous invitons le lecteur qui souhaite des pistes à ce niveau d'intervention à se référer à cet outil^[143]. Toutefois, nous reprenons ci-après plus spécifiquement cinq repères qui ont été illustrés par des textes dans le présent ouvrage.

Pour autant, les équipes ne constituent qu'un des éléments du système d'ÉAJE, et à ce titre, elles ne peuvent ni ne doivent porter seules la mise en œuvre de celui-ci vers davantage d'inclusion ; elles doivent au contraire impérativement être soutenues, à différents niveaux d'intervention. Six pistes d'action, non exhaustives et non hiérarchisées, émergent des différents témoignages, réflexions et textes de références qui composent cet ouvrage, à l'intention des politiques, des administrations régionales et communautaires^[144] et des pouvoirs organisateurs. À chacun-e de ces acteur-ric-e-s de s'emparer, pour les mettre en œuvre, des pistes d'action qui incombent à son niveau d'intervention.

Pistes pour les équipes

Repère 1

PLACER LA QUESTION DE L'ACCESSIBILITÉ ET DE L'OUVERTURE À TOUTES ET À TOUS AU CENTRE DU PROJET

Il ne s'agit pas d'un thème de travail qui se rajoute aux autres projets, mais bien d'une question centrale pour les lieux d'ÉAJE. En effet, la qualité ne peut pas être dissociée de la question de l'accessibilité.

Placer l'accessibilité au centre du projet, cela signifie concrètement :

- l'inclure dans le projet d'accueil / d'établissement. Relire le projet d'accueil /d'établissement à la lumière de l'accessibilité et de l'ouverture à toutes et tous, et proposer des modifications qui permettent d'accroître celles-ci ;
- suivre des formations individuelles ou collectives (ex : journées pédagogiques) consacrées à ce thème [p.145](#) [p.139](#)^[145] ;
- organiser des réunions d'équipe / de supervision régulièrement et dans de bonnes conditions. Si les conditions ne sont pas bonnes, développer un argumentaire pour revendiquer des temps de réunion auprès du PO [p.117](#)^[146] ;
- mieux connaître les besoins du quartier / village, ce qui implique de nouer des relations dans l'environnement local [p.169](#) [p.171](#)^[147].

143 Voir en fin d'ouvrage.

144 Dont notamment l'ONE, les services de l'enseignement, les services dont relèvent les Centres d'Expression et de Créativité, le service de l'Éducation permanente, la CoCoF, etc.

145 Voir les contributions de Pascale Camus (p. 145) et de Ana del Barrio Saiz et Anke van Keulen (p. 139).

146 Voir le témoignage de Vanessa Gomez (p. 117).

147 Voir les témoignages de Muriel Vael et Hélène Detroz (p. 169) et d'Isabelle Marchand (p. 171).

Repère 2

PERMETTRE AUX FAMILLES DE TROUVER LA PORTE ET LA FRANCHIR

Certaines familles, et notamment les plus vulnérables, ne trouvent pas la porte du lieu d'ÉAJE ou ne sont pas en mesure de la franchir. Les lieux d'ÉAJE ont un rôle à jouer à cet égard. Voici quelques exemples de pratiques permettant de répondre à cette recommandation :

Aller à la rencontre des familles là où elles sont, faire émerger la demande, déculpabiliser

Se faire connaître, faire connaître son projet, montrer qu'on est là pour tous les enfants et toutes les familles et qu'on est soucieux et attentif à eux et elles permet de réduire les freins organisationnels et les freins culturels. Comment faire ? Par exemple :

- aller à la rencontre des familles [p.86](#) [p.100](#) [p.97](#) [p.101](#) ^[148] ;
- être présent·e dans des lieux publics :
 - se rendre visible en allant au marché, en parlant aux parents et aux bébés dans leur poussette [p.171](#) ^[149] ;
 - participer aux fêtes de quartier [p.169](#) ^[150] ;
- se faire connaître :
 - auprès des autres services du quartier (les écoles, les bibliothèques ou ludothèques [p.129](#) ^[151], les services de soins de première ligne ou de prévention santé : consultations pour jeunes enfants, centres de planning familial, maisons médicales, ...) ;
 - auprès des commerçant·e·s (l'épicier·e, par exemple en allant acheter le goûter avec les enfants du milieu d'accueil, le·la pharmacien·ne, ...) ;
 - en participant à des réunions de coordination sociale pour faire connaître son projet [p.111](#) ^[152] ;
 - en faisant connaître son projet auprès des parents fréquentant déjà le lieu d'ÉAJE [p.64](#) [p.111](#) ^[153].
- afficher la diversité, afficher les valeurs du lieu d'ÉAJE :
C'est important à l'intérieur du lieu mais c'est également important de l'extérieur. Qu'y a-t-il sur la porte d'entrée ? Les horaires ? Un rappel du règlement ? Ou «Bienvenue» dans différentes langues ? L'aspect extérieur a une influence sur la perception du lieu. Certaines familles ne feront

148 Voir le témoignage de l'équipe de À Petits Pas (p. 86), l'équipe de la Ruelle (p. 100), de Christine Ciselet (p. 97) et de Capucine Anbergen (p. 101) ; Autre exemple : les lieux d'ÉAJE itinérants comme les Bébé Bus en Province de Namur en Belgique (<http://www.gabs.be/index.php?p=Nom&t=87&id=87>).

149 Voir le témoignage d'Isabelle Marchand (p. 171).

150 Voir les témoignages de Muriel Vael et Hélène Detroz (p. 169).

151 Voir le témoignage de Sylvie Vanderhaegen (p. 129).

152 Voir le témoignage de la crèche l'Annonciation (p. 111).

153 Voir le témoignage de Samira Ajouaou (p. 64) et de la crèche l'Annonciation (p. 111).

le pas de frapper à la porte que si le lieu leur paraît accueillant. Soigner la porte d'entrée, les fenêtres donnant sur la rue est donc très important.

- un (futur) parent arrive à l'improviste : que fait-on ?
C'est important de se rendre disponible, de pouvoir accueillir les parents quand ils se présentent pour avoir une première accroche. Ce n'est pas facile à organiser : il faut que quelqu'un se rende disponible au moins quelques minutes pour que les personnes qui viennent à l'improviste puissent se sentir accueillies. Si on ne les reçoit pas à ce moment-là, on court le risque qu'elles ne reviennent pas.

Optimaliser l'utilisation des places disponibles, s'ajuster aux besoins de chaque famille et à l'évolution de ceux-ci

- développer des pratiques de multi-accueil de qualité [p.111](#) [p.115](#) ^[154] ;
- expérimenter des formules d'accueil plus flexibles et de qualité, par exemple dans le secteur de l'accueil durant le temps libre [p.106](#) ^[155] ;
- expérimenter des formules d'accueil décloisonnées [p.177](#) [p.106](#) ^[156].

Repère 3

PERMETTRE AUX FAMILLES DE SE SENTIR BIEN ACCUEILLIES TELLES QU'ELLES SONT, DE RESTER, DE PARTICIPER

Une fois la porte franchie, encore faut-il avoir envie d'y rester : *«il est bien établi qu'il ne suffit pas d'organiser un système de services qui soient accessibles financièrement, géographiquement et socialement pour que les inégalités d'utilisation disparaissent 'naturellement', ni que les enfants tirent un bénéfice égal de leur fréquentation. Tout comme il ne suffit pas qu'un système éducatif soit fondé sur l'égalité des chances, organise un enseignement gratuit, avec des écoles bien réparties sur le territoire et accessibles à l'ensemble de la population pour que tous les enfants soient scolarisés de manière égale et que la réussite scolaire soit indépendante du milieu social. Une fois l'enfant inscrit, ce qui se passe dans les services, c'est-à-dire l'accès secondaire – les pratiques d'accueil, les pratiques pédagogiques, les interactions entre les enfants, leurs familles et les professionnels – joue un rôle et, par conséquent, doit également être pensé et analysé comme une dimension essentielle de l'accessibilité.»* (Humblet et Laevers, 2014, pp. 16-17).

Voici différentes pratiques qui permettent de répondre à cette recommandation :

154 Voir les témoignages de la crèche l'Annonciation (p. 111) et de Samia Zemmit (p. 115).

155 Voir le témoignage de Michelle Uthurry (p. 106).

156 Voir les témoignages d'Isaline Hutereau et Agnès Derynck (p. 177) et de Michelle Uthurry (p. 106).

Soigner les premiers contacts

Outre la visite à l'improviste explicitée dans le repère 2, il s'agit de tous ces premiers moments très importants tels que les premiers coups de téléphone, les premières visites et les formalités administratives. Dès ces premiers moments, il est important de tout mettre en œuvre pour que les familles se sentent accueillies, ce sont des occasions de leur demander leurs attentes par rapport à l'accueil. Il s'agit d'inverser la perspective : avant d'entrer dans les détails du règlement, du fonctionnement, on cherche en premier lieu à mieux connaître ce qui préoccupe les familles [p.64](#) ^[157].

Penser la place des parents

- Les parents peuvent-ils entrer, rester ? Dans certaines crèches, des canapés sont installés dans l'espace de vie des enfants, ce qui permet aux parents qui souhaitent rester de sentir qu'il y a une place pour eux. Des recherches, dont notamment celle de l'Université Populaire des Parents d'Anderlecht (2013) ont mis en évidence que quand les parents peuvent rester et voir ce qui se passe dans le lieu d'ÉAJE, cela les rassure et est pour eux un gage de qualité [p.124](#) [p.129](#) [p.79](#) ^[158].
- Soigner la communication, cela veut dire, par exemple :
 - multiplier les canaux de communication (oral/écrit, pictogrammes) [p.69](#) [p.72](#) ^[159] ;
 - réfléchir à ce qu'on dit, comment et quand [p.62](#) ^[160] ;
 - être à l'écoute des parents et donc prévoir de mettre en place ce qui rend possible cette écoute (pouvoir se rendre disponible, avoir un espace à l'écart, proposer des temps de rencontre).
- Quelle implication des parents ? Quelle place leur laisse-t-on au sein du lieu d'ÉAJE ?
 - on peut organiser des fêtes, des temps d'échanges et de discussions, des réunions [p.62](#) [p.50](#) [p.177](#) ^[161] ;
 - on peut lancer des projets participatifs, comme par exemple la réalisation d'un livre ou d'un DVD qui présente le lieu d'ÉAJE, ou encore un atelier pour construire un mur des familles, une frise des bonjours en différentes langues [p.76](#) [p.84](#) [p.64](#) ^[162], ...

157 Voir le témoignage de Samira Ajouaou (p. 64).

158 Voir les témoignages de Monica Corrêa de Lima (p. 124), de Sylvie Vanderhaeghen (p. 129) et de l'école Sainte-Marie-Fraternité (p. 79).

159 Voir les témoignages de Micheline Caprasse (p. 69), de Aby Kamara et Annick Thompson (p. 72).

160 Voir le témoignage d'une puéricultrice de la crèche Les P'tits Loups (p. 62).

161 Voir les témoignages de la crèche les P'tits Loups (p. 62), de l'équipe des Amis d'Aladdin (p. 50) et d'Isaline Hutereau et Agnès Derynck (p. 177).

162 Voir les témoignages de l'équipe de l'Arbre à Papillons (p. 76), de l'équipe de la crèche de Locquenghien (p. 84), de Samira Ajouaou (p. 64).

Valoriser les langues et les cultures

- afficher des éléments de diversité accueillants [p.76](#) [p.79](#)^[163] ;
- proposer un matériel de jeu valorisant la diversité : livres, jouets (poupées de différentes couleurs de peau, crayons «couleurs de peau», livres non stéréotypés) ;
- veiller à la bonne prononciation des prénoms des enfants ;
- savoir comment l'enfant nomme ses parents (maman – mummy – mama – etc / papa – baba – daddy – etc) ;
- réfléchir à la place et à l'usage des langues maternelles (frises des bonjour et au revoir, mots pour rassurer l'enfant dans sa langue maternelle, ...) [p.76](#) [p.84](#) [p.79](#)^[164] ;
- Faire un pas vers les parents, par exemple en disant quelques mots (salutations) dans la langue maternelle des parents, permet à ceux-ci d'avancer à leur tour.

Proposer des moments privilégiés, des outils pour faire lien

- un album photo qui accompagne l'enfant du milieu d'accueil à la maison, et inversement ;
- le mur des familles [p.76](#)^[165] ;
- un planisphère où chaque famille indique ses liens de cœur ;
- afficher les noms de tou-te-s les enfants inscrit-e-s même s'ils ou elles viennent très peu.

Réduire les freins liés à l'organisation

L'organisation même du milieu d'accueil peut générer de l'exclusion. Outre les procédures d'inscription, on peut aussi citer les horaires et la régularité.

- Les horaires : c'est un point de tension très important. Ainsi, par exemple, l'heure «limite» d'arrivée des enfants le matin, fixée par certains lieux d'ÉAJE, a-t-elle toujours du sens pour les enfants et pour les parents ? Cela a-t-il du sens de devoir réveiller un bébé pour qu'il arrive à l'heure à la crèche qui, par ailleurs, prône le respect du rythme de l'enfant ? Cela a-t-il du sens qu'un parent travaillant l'après-midi et le soir doive déposer son enfant dès 9h à la crèche, ce qui réduit le temps que le parent et l'enfant pourraient passer ensemble ?
- La régularité : les familles très précarisées sont souvent des familles à la fréquentation irrégulière car elles sont dans des logiques de survie, contraintes de vivre au jour le jour (Badje, 2011). Exiger d'emblée une régularité (par exemple : s'il y a plus de trois absences non justifiées, on donne la place à un autre enfant), c'est parfois renforcer leur exclusion. C'est au contraire important de garder symboliquement l'enfant dans le groupe même quand il n'est pas là.

Pour plus d'inclusion, le respect des horaires et la régularité doivent être considérés comme un objectif et pas comme une condition d'accès ou de maintien de l'enfant dans le lieu d'ÉAJE.

163 Voir les témoignages de la crèche l'Arbre à Papillons (p. 76) et de l'école Sainte-Marie-Fraternité (p. 79).

164 Voir les témoignages de la crèche l'Arbre à Papillons (p. 76), de la crèche de Locquenghien (p. 84) et de l'école Sainte-Marie-Fraternité (p. 79).

165 Voir le témoignage de l'équipe de l'Arbre à Papillons (p. 76).

Repère 4

PERMETTRE AUX ENFANTS ET AUX FAMILLES DE SE CONSTITUER UN BAGAGE POUR LA SUITE

Pour les enfants, les bénéfices à fréquenter un milieu d'accueil de qualité dès le plus jeune âge se marquent notamment (mais pas seulement) dans les conséquences positives sur leur scolarité.

Pour les parents, les bénéfices sont considérables également : vivre l'expérience d'avoir une place, d'être accepté-e-s tels qu'ils ou elles sont, d'être écouté-e-s, de pouvoir participer est un bénéfice pour les parents durant le temps d'accueil, et bien après. Cela leur permet d'étendre leur réseau social (rencontrer d'autres parents, nouer des liens, des amitiés). S'investir, prendre des responsabilités, cela perdure : si les parents «goûtent» à la participation à la crèche ou à l'école maternelle, il y a des chances qu'ils et elles s'investissent plus tard à l'école primaire (par exemple dans l'association des parents) ou dans d'autres projets. Cela pourra être facilité notamment par les pratiques suivantes :

- certains projets «autorisent» les anciens parents à continuer à fréquenter le lieu d'accueil même lorsque leur enfant en est sorti. Les parents continuent à venir car ils et elles se sentent porteurs et porteuses du projet. Cela prend une place importante dans leur vie, cela donne un sens. Et c'est aussi important car cela permet que le projet soit transmis aux nouveaux parents par d'anciens parents ;
- l'espace est aménagé pour que les parents aient des occasions de se rencontrer, de se parler [p.117](#) ^[166] ;
- des espaces-temps d'échanges sur des thèmes intéressant les parents sont organisés [p.50](#) [p.177](#) ^[167] ;
- des actions spécifiquement destinées aux parents sont organisées avec des parents ressources, comme par exemple des groupes de parole pour améliorer l'usage de la langue française [p.129](#) ^[168].

Repère 5

S'AUTO-ÉVALUER

Il est important d'évaluer régulièrement les pratiques du lieu d'ÉAJE, de différents points de vue, et repérer ce qui peut être un obstacle ^[169] ou un frein à l'accessibilité et à l'ouverture à toutes et tous. Ces temps d'évaluation permettent également de chercher des solutions pour réduire les obstacles détectés.

166 Voir le témoignage de Vanessa Gomez (p. 117).

167 Voir les témoignages des Amis d'Aladdin (p. 50) et de Isaline Hutereau et Agnès Derynck (p. 177).

168 Voir le témoignage de Sylvie Vanderhaeghen (p. 129).

169 Pour les détails sur les obstacles, voir la première partie Contextes et enjeux, pages 20 à 23.

Pistes pour les politiques, les administrations régionales et communautaires et les pouvoirs organisateurs

Repère 1

PRIVILÉGIER UNE STRATÉGIE D'UNIVERSALISME PROGRESSIF

L'universalisme progressif (Hamel & Lemoine, 2012 ; Humblet & Laevers, 2014 ; Humblet & al, 2015) consiste à proposer des services et prestations destinés à l'ensemble de la population (offre universelle), tout en ayant une attention particulière vis-à-vis des citoyen-ne-s et des populations les plus vulnérables. Cette attention particulière peut se traduire par l'offre de services complémentaires pour ces publics plus vulnérables, intégrés dans l'offre universelle, plutôt que dans des services ciblés sur ces publics particuliers ; cela peut se traduire également par une priorité d'accès aux services pour les citoyen-ne-s et populations qui en ont le plus besoin, et en particulier pour ceux et celles qui sont soumis-e-s à des discriminations croisées.

Repère 2

RECONNAÎTRE LE SECTEUR DE L'ÉAJE COMME RELEVANT DE L'ÉDUCARE

L'éducare^[170] est l'approche pédagogique qui met en avant le fait que tout soin à l'enfant est une situation d'apprentissage, et que dans tout apprentissage, la dimension du soin est nécessaire. Un enfant dont les besoins ne sont pas satisfaits ne peut être disponible aux apprentissages. Cette approche plaide entre autres pour un décloisonnement de l'école maternelle (et au-delà) et du secteur de l'accueil de la petite enfance et de l'ATL, mais également un décloisonnement entre services. Dans une optique inclusive, cette approche est cruciale parce qu'elle permet de prendre en compte la diversité des enfants et de leurs besoins.

- faciliter le décloisonnement entre les services. On sait par ailleurs que le décloisonnement favorise le travail en réseau, et donc probablement la constitution pour les parents d'un « bagage » (capital social) pour la suite, ce qui est particulièrement important pour les familles en situation de fragilité et/ou isolées.

« Dans les milieux d'accueil pour les enfants de moins de trois ans, on observe souvent une diminution de la fréquentation durant les vacances scolaires. Il faudrait faciliter, ou même encourager, les collaborations et les partenariats qui permettent de faire bénéficier ces places rendues disponibles à d'autres enfants qui en ont besoin. Par exemple, des enfants de trois à six ans, pour lesquels il y a peu d'offre d'accueil durant les congés scolaires. »^[171]

- donner un vrai statut à tou-te-s les travailleur-euse-s du secteur de l'ÉAJE.

170 Van Laere, K. & Peleman B. (2018)

171 Tous les témoignages en italique proviennent de professionnel-le-s de l'ÉAJE.

Repère 3

REVOIR LE FINANCEMENT DU SECTEUR DE L'ÉAJE

- **Prévoir un financement suffisant à la hauteur des objectifs demandés aux lieux d'ÉAJE**, permettant aux équipes de se dégager d'une logique de survie, de limiter les tâches énergivores et chronophages qui y sont liées, et de se consacrer à leurs missions à visée inclusive.
«Le secteur extrascolaire est peu reconnu et trop peu financé. Cela nous oblige à multiplier les sources de financement et donc à prendre beaucoup de temps à chercher ces financements, notamment en répondant à des appels à projets puis à justifier les dépenses selon les différents cadres.»
«Le manque de reconnaissance du secteur et le manque de financement nous amènent également à étendre nos missions. Ainsi, nous faisons de l'insertion socio-professionnelle : nous engageons des jeunes peu ou pas formés et nous les formons. Cela nécessite un cadre, du temps pour accompagner ces travailleurs.»
- **Développer un mode de subsidiation au projet qui encourage les initiatives venant du terrain.** Les projets doivent être pensés et mûris au sein des équipes de terrain, et remonter vers le haut pour être financés (démarche bottom up), et non l'inverse, comme c'est le cas actuellement.
«Le système des appels à projet pose problème : on répond à un appel à projet, non pas pour répondre aux besoins qu'on identifie parmi la population, mais pour recevoir de l'argent dans une logique de survie de notre association. Le manque de moyens est un vrai problème : il faut toujours être créatif, inventif, mais seulement pour une année, qui est le plus souvent la durée d'un projet subsidié. Mais les projets prennent du temps et une année c'est le plus souvent bien trop court. De plus, les projets qui marchent viennent du terrain. Quand les projets viennent d'«en-haut» et sont artificiellement appliqués sur le terrain, il y a des chances que ça ne fonctionne pas.»
- **Prévoir un financement récurrent pour l'accompagnement rapproché des équipes et la formation continue.** Travailler dans une visée inclusive ne va pas encore de soi dans toutes les équipes. Beaucoup d'entre elles ont à cœur de renforcer leur accessibilité à tous et toutes, mais manquent d'outils et/ou souhaiteraient se former et être accompagnées dans leur démarche. Elles le sont bien sûr déjà, notamment par les conseiller-e-s pédagogiques de l'ONE ou de l'enseignement, mais ceux et celles-ci ont souvent une charge de travail trop importante pour faire face seul-e-s à cette mission d'accompagnement. Par ailleurs, les opérateurs de formation qui proposent ce type de formation ou d'accompagnement sont souvent subventionnés de manière restrictive. Ainsi par exemple, les supervisions, ou des dispositifs innovants tels que les rencontres-échanges de pratiques encadrées^[172] ne sont actuellement pas subventionnables

172 Dispositif mis en œuvre par le RIEPP dans le cadre de *Accueillir Mieux, Accueillir Plus*, qui consiste à proposer aux équipes des rencontres accompagnées avec d'autres équipes qui ont développé des pratiques innovantes ou pointues sur un aspect particulier de l'accueil.

dans le cadre de l'ONE. Pour proposer un accompagnement d'équipe à long terme, c'est souvent le règne de la débrouille et des projets pilotes subsidiés en one-shot^[173].

- **Prendre en compte les temps de réunions, supervisions, formations** dans l'octroi des subsides et le taux d'encadrement des enfants.

«Les réunions d'équipe sont indispensables pour proposer un accueil de qualité. Pourtant, le calcul du personnel nécessaire au fonctionnement du milieu d'accueil ne tient pas compte de cela. C'est toujours du bricolage d'organiser les réunions d'équipe : si on le fait durant la sieste des enfants, il faut avoir le personnel qui permette la prise en charge des enfants tout en sachant que les puéricultrices restent disponibles. C'est inconfortable, les réunions sont souvent écourtées car les enfants se réveillent. Garantir la qualité des espaces de concertation et d'élaboration passe par la mise en place d'un personnel supplémentaire et compétent.»

- **Prévoir le budget pour l'accueil des situations complexes ou spécifiques**

«L'accueil des situations complexes doit être accompagné. De plus, il faut se rendre compte que cela prend plus de temps. Il faut souvent prévoir le double de travail. Il faudrait donc, pour pouvoir accueillir correctement les enfants dans des situations spécifiques (handicap, situations sociales ou familiales difficiles), obtenir plus de moyens.»

Repère 4

PLACER LA QUESTION DE L'INCLUSION ET DE L'ACCESSIBILITÉ À TOUS ET TOUTES AU CENTRE DE LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE DES TRAVAILLEUR-EUSE-S DE L'ÉAJE

- Améliorer, sur ce plan notamment, le niveau de formation initiale des accueillant-e-s zéro-trois ans [p.153](#) [p.156](#)^[174]
- Intégrer cette dimension dans les programmes de formation continue de telle manière que l'inclusion soit présente de façon transversale dans les différentes thématiques de formation, et non plus de façon optionnelle [p.145](#)^[175]

173 Par exemple les projets du RIEPP *Accueil pour tous* et *Accueillir Mieux, Accueillir Plus* ou les projets de Badje Extrascolaire sans barrière ou Bruxelles Mixité Accessibilité.

174 Voir la contribution de Florence Pirard (p. 153) et celle de Elias Hemelsoet, Giselinde Bracke et Annemarie Hoogewys (p. 156).

175 Voir le témoignage de Pascale Camus (p. 145)

Repère 5

SOUTENIR LES RELATIONS ENTRE PROFESSIONNEL·LE·S ET FAMILLES

- **Prévoir un poste spécifique «accueil des enfants et des familles»** dans les budgets alloués aux équipes, pour leur permettre de bien accueillir chacun et chacune, telle qu'il ou elle est, et lui donner l'envie d'y rester et de s'y investir. Par exemple, pour décorer le lieu d'ÉAJE en valorisant la diversité, pour imprimer des photos (Mur des Familles), pour proposer un café ou un thé aux parents, pour acheter des chaises en suffisance pour les réunions ou les événements festifs, etc.
- **Prévoir des facilités d'organisation pour les équipes**, par exemple en terme d'horaires d'ouverture, de temps et d'espaces, afin de rendre possible leur travail d'accueil des familles décrit au point ci-dessus.

Repère 6

ÉVALUER RÉGULIÈREMENT LE SYSTÈME D'ÉAJE

Il importe d'évaluer à partir de différents angles de vue, afin de repérer ce qui constitue ou pourrait constituer un obstacle ou un frein^[176] à l'accessibilité et à l'ouverture à toutes et tous. Ce travail d'évaluation débouche sur la recherche de solutions.

- **Évaluer les réglementations liées aux inscriptions** pour repérer les éléments qui produisent des inéquités d'accès, puis y remédier^[177].
- **Évaluer les règlements d'ordre intérieur**, afin de repérer ce qui pourrait réduire l'accessibilité à tous et toutes, notamment concernant la place des familles au sein des lieux d'ÉAJE, puis y remédier^[178].
- **Évaluer la possibilité d'assouplir ou de simplifier les réglementations.**
«Nous rencontrons des freins dus aux réglementations de l'ONE et d'ACTIRIS concernant le recrutement du personnel. Par exemple, si la réglementation prévoit qu'un poste doit être occupé par un assistant social, il n'est pas possible d'y déroger et d'engager quelqu'un qui aurait un diplôme pédagogique. Autre exemple, nous voulions engager une personne qui a un diplôme d'éducateur, à la place d'un puériculteur. Nous avons obtenu une dérogation de l'ONE. Mais c'est du côté d'ACTIRIS que ça a coïncé : le poste était ACS et le diplôme n'étant pas le même, il a été impossible d'engager cette personne.»

176 Pour les détails sur les obstacles, voir la première partie Contextes et enjeux, pages 20 à 23.

177 Voir les travaux du VBJK.

178 Voir les travaux du VBJK.

- **Simplifier les procédures.** Le travail administratif se fait au détriment d'autres tâches, telles que les relations avec les familles. Souvent, les professionnel-le-s ont l'impression de passer plus de temps à chercher des subventions et à justifier à quoi ils et elles les dépensent plutôt que de travailler à leurs missions. Si les procédures étaient simplifiées, du temps pourrait être dégagé au profit d'un travail renforcé sur l'accessibilité.
«Certaines choses pourraient être simplifiées, cela nous ferait gagner du temps que nous pourrions consacrer à autre chose. Par exemple, si nous accueillons un enfant en situation de handicap, nous devons d'abord faire un rapport à la coordinatrice accueil, puis à la coordinatrice comptable. Cela pourrait être simplifié. Nous devons aussi fournir une attestation de handicap pour obtenir un montant majoré. Or, c'est souvent très difficile et douloureux pour les parents de faire des démarches pour avoir cette attestation. Il n'y a pas de cohérence dans les politiques transversales : comment pouvons-nous accueillir, faire de l'inclusion alors qu'il y a tant de conditions et de contraintes ?»
- **Questionner les procédures d'évaluation des associations et des services,** et éventuellement les modifier afin qu'elles n'entravent pas le travail à visée inclusive de ceux-ci.
«Pour atteindre tout le monde, y compris ceux qui ne viennent pas jusqu'à chez nous, nous proposons des activités dans l'espace public, sans inscription pour les personnes qui sont là au moment où nous y sommes. Nous ne tenons évidemment pas un registre d'inscriptions, ce qui peut nous poser des soucis quant à nos devoirs de justifications auprès des autorités subsidiantes. Pour faciliter ce type de pratique qui permet une accessibilité réelle de tous à des activités culturelles ou artistiques, il faudrait trouver d'autres mécanismes de contrôle que les listes d'inscription. Nous essayons toujours de travailler dans une relation de confiance tant avec nos participants qu'avec les pouvoirs publics, ce qui n'est pas aisé. Les exigences des uns n'étant pas les obligations des autres.»

Références et outils



Références

- ACEPP. (2008). *Construire une pédagogie à partir de la diversité des enfants et des familles : un enjeu pour la petite enfance*, actes du colloque, Paris : ACEPP.
- Arteveldehogeschool (2014). *Samen zoeken, samen groeien. Missie en visie van de opleiding PJK*. Ongepubliceerd document. Gent: Arteveldehogeschool.
- Aujean, S. & Humblet, P. (2012). Quel accès à l'école maternelle en Région bruxelloise ? *BADJE Info* n°50, 20-22.
- Badje. (2011). «L'extrascolaire sans barrière» 2010-2011, Rapport d'activités, Bruxelles : Badje.
- Beauvais, C. & Jenson J. (2003), The well-being of children: are there «neighbourhood effects ?», *Family Network Discussion Paper*, F/31:1-45.
- Beckers, J. (2007). *Compétences et identité professionnelle. L'enseignement et autres métiers de l'interaction humaine*. Bruxelles : De Boeck.
- Bonnefond, A. & Mouraux, D. (Eds). (2011). *À l'école des familles populaires. Pour se comprendre et apprendre*, Charleroi : Couleurs Livres.
- Bosse-Platière, S. Dethier, A., Fleury, C. & Loutre-Du Pasquier, N. (2011). *Accueillir le jeune enfant : un cadre de référence pour les professionnels*. Toulouse : Erès.
- Boudry, C., & Vandenbroeck, M. (2001). *Spiegeletje, spiegeletje*. Amsterdam: SWP.
- Brochet, Fr. & Gougeon, Cl. (éds). (2013). *Accueillir les parents et les enfants, enjeux de territoires. Guide d'expériences, de méthodes et de réflexions en Massif central*, Paris : Édition ACEPP.
- Cameron, C. & Moss, P. (2007). *Current understandings and future directions*. London: Routledge.
- Camus, P. (2013). À la rencontre des familles : dès les premiers contacts et tout au long du séjour. *FILE asbl. L'inclusion des enfants en situation de handicap dans les milieux d'accueil de la petite enfance*. File : Bruxelles, 57-98
- Camus, P., Dethier, A., & Pirard, F. (2012). Les relations familles-professionnelles de la petite enfance en Belgique francophone. *Revue internationale d'éducation familiale*, 32, 17-33. <http://hdl.handle.net/2268/143578>
- César A., Dethier, A., François, N., Legrand, A. & Pirard, F., en collaboration avec P. Camus, P. Humblet & F. Parent, sous la direction scientifique de F. Pirard (2012). *Recherche-Action 114 : Formations initiales dans le champ de l'accueil de l'enfance (0-12 ans)*.
- Commission européenne. (2008). *Mise en œuvre des objectifs de Barcelone concernant les structures d'accueil pour les enfants en âge préscolaire*, Bruxelles : Commission Européenne.
- Commission européenne. (2011), *Éducation et accueil de la petite enfance : permettre aux enfants de se préparer au mieux au monde de demain*, COM(2011) 66. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/HTML?uri=CELEX:52011DC0066&from=FR>
- Coulton, C.J., Korbin, J.E. & Su, M. (1999). Neighbourhoods and child maltreatment: a multi-level study. *Child Abuse Negl*, 23(11):1019-40.
- Dahlberg, G. & Moss, P. (2005). *Ethics and politics in early childhood education*. London: Routledge.
- DECET/ISSA Brochure, (2011). Diversity and Social Inclusion - Exploring Competences for Professional Practice, *Early Childhood Education and Care* - developed and published jointly by DECET and ISSA.
- Degraef, V. (2014). École maternelle, pauvreté et diversité culturelle. *Mieux préparer les futurs instituteurs et institutrices préscolaires au soutien des enfants de milieux précarisés*. Rapport financé par la Fondation Roi Baudouin. Bruxelles : Centre d'études sociologiques des Facultés universitaires Saint-Louis.
- Delaisi de Parseval, G. & Lallemand, S. (1980). *L'art d'accueillir les bébés : 100 ans de recettes françaises de puériculture*. Paris : Terra Nova.
- Detroz, H. (2020), *Les liens entre les familles et les professionnel-le-s de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants à l'épreuve du confinement*, Analyse n°1/2020 du RIEPP.

- Donnay, J. & Charlier, E. (2006). *Apprendre par l'analyse de pratiques : Initiation au compagnonnage réflexif*, Namur : Presses universitaires de Namur.
- Dusart, A.-F. (2007). *Accueil atypique en Communauté française : à la recherche des conditions optimales d'accueil, vers une politique d'égalité d'accès pour tous*, Bruxelles : Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance.
- Dusart, A-F. (2013a). *Des initiatives d'ÉAJE innovantes face aux défis actuels. Partie 1 : la pédagogie de la diversité au quotidien. Dialogue avec Samia Zemmit*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : Analyse 7/2013 du RIEPP. Téléchargeable sur <http://www.riep.be/spip.php?article103>
- Dusart, AF. (2013b). *Pédagogie différenciée, de la diversité, de l'inclusion : vers une société identités multiples admises*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : Analyse n°5/2013 du RIEPP. Téléchargeable sur : <http://www.riep.be/spip.php?article109>
- Dusart A-F. (2013c). *Des initiatives d'ÉAJE innovantes face aux défis actuels. Partie 2 : multi-accueil, multi-atouts*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : Analyse n°8/2013 du RIEPP. Téléchargeable sur <http://www.riep.be/spip.php?article117>
- Dusart, A-F. & Mottint, J. (2002). Identité des milieux d'accueil extrascolaire, un processus en construction permanente, *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'Enfant* n°10, 3-12.
- Dusart, A-F. & Mottint, J. (2011-2012 a). Accueil pour tous : comment l'inclusion sociale peut-elle commencer à la crèche, *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'Enfant* n°26, 3-12.
- Dusart, A-F. & Mottint, J. (2011-2012 b). Une matinée sur l'accueil pour tous à Bruxelles, *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'Enfant* n°26, 17-29.
- Dusart, A-F. & Mottint, J. (2017). *Accueillir mieux, accueillir plus, Réfléchir et agir en équipe pour des lieux d'éducation et d'accueil des enfants plus inclusifs*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : outil du RIEPP.
- Dusart, A-F. & Mottint, J. (2019) *Ça rime et ça rame comme Welcome et Salam, Réfléchir, s'inspirer et agir en équipe pour des lieux d'éducation et d'accueil des enfants qui valorisent la diversité*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : outil du RIEPP
- Dusart, A-F., Mottint, J. & Verniers, Q. (2013). *Vers des établissements d'éducation et d'accueil inclusifs*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : étude du RIEPP. <http://www.riep.be/spip.php?article126>
- Eurofound (2015). *Working conditions, training of early childhood care workers and quality of services – A systematic review*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fondation Roi Baudouin (2013). *Pauvreté des enfants*, Zoom n°4.
- François, N., Pools, E. & Pirard, F. (2015). *Recherche concernant les formations initiales des professionnel(le)s de l'enfance (0-12 ans)*. Rapport de recherche financé par l'Office de la Naissance et de l'Enfance. Liège : Université de Liège.
- Freire, P. (1991), *Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*, London: Bloomsbury.
- Gauchet, M. (2003). *La condition historique*. Paris : Gallimard.
- Gillet, C. (2009-2010). Analyse de l'offre et des besoins d'accueil de la petite enfance à l'échelle des quartiers bruxellois sur base du Monitoring des quartiers, *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant* n°23, 22-27.
- Hamel, M-P. & Lemoine, S. (Ed.). (2012). *Aider les parents à être parents. Le soutien à la parentalité dans une perspective internationale*. Rapports & Documents. Paris : Centre d'analyse stratégique.
- Haynes, R. (1999). Use of homogeneous social areas for ecological analyses: a study of accident rates in preschool children, *European Journal of Public Health*, 9(3):218-22.

- Hemelsoet, E. (2013). *A critical appraisal of policies and practices focusing upon the right to education: The case of the Roma in Ghent*. Gent: Universiteit Gent.
- Humblert, 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*, Bruxelles : Rapport de l'Observatoire de l'enfant 32/2010.
- Humblert, P., Amerijckx, G., Aujean, S., Deguerri, M., Vandenbroeck, M. & Wayens, B. (2015). Note de synthèse BSI. Les jeunes enfants à Bruxelles : d'une logique institutionnelle à une vision systémique. In : *Brussels Studies*, Numéro 91, 21 septembre 2015, www.brusselsstudies.be
- Humblert, P., Laevers, F. (2014). Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants, in *Pour des services de qualité accessibles à tous les enfants*, Rapport de la première journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation Plus de chances dès l'enfance, 15-28, Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Keulen, A. van & Barrio Saiz, A. del, (2010). *Permanent leren. Van zelfreflectie naar teamreflectie. (Sustainable learning. From self reflection towards team reflection)*, Amsterdam: SWP.
- Keulen, A. van & Barrio Saiz, A. del, (2012). Permanent leren als team. In: Hol, A. & Vaes, M. *Handboek Management Kinderopvang*, pag. 283-289, 2012. Amsterdam: SWP.
- Korthagen, F. & Lagerwerf, B. (2008). *Leren van binnenuit*. Soest: Nelissen.
- Lorant, V., Humblert, P. & Portel, M-I. (2003). L'accessibilité de l'accueil, *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'enfant* n°11, 8-9.
- Maalouf, A. (1998). *Les Identités meurtrières*, Paris : Grasset.
- Mac Naughton, G. (2005). *Doing Foucault in Early Childhood Studies: applying poststructural ideas*. London: Routledge.
- Mangez, E., Joseph, M. & Delvaux, B. (2002). *Les familles défavorisées à l'épreuve de l'école maternelle. Collaboration, lutte, repli, distanciation*, CERISIS - UCL.
- Meeuwig, M., Schepers, W., & van der Werf, T. (2007). *Sporen van Reggio. Een introductie in de sporen-pedagogiek*. Amsterdam: SWP.
- Meys, A. (2013). *Une diversité d'accueils pour une diversité de pauvretés. Neuf haltes-accueil en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Bruxelles : CHACOF, Coordination des Haltes-Accueil de la Communauté française.
- Miller, L., Dalli, C., & Urban, M. (Eds.). (2012). *Early childhood grows up: towards a critical ecology of the profession*. Dordrecht and London: Springer.
- Mony, M. (2009). Comment concilier le respect par la diversité et la laïcité dans la mission de service public de l'accueil des jeunes enfants ? In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset, *Pour un accueil de qualité de la petite enfance : quel curriculum ?* (pp. 107-112). Toulouse : érès.
- Mony, M. (2011). *Entre laïcité et diversité, quelles perspectives éducatives pour les jeunes enfants*. Toulouse : érès.
- Moss, P. (ed.) (1995). *Quality targets in services for young children*. Brussels: European Commission.
- Mottint, J. (2008). *Le travail en réseau : travailler ensemble pour optimiser les pratiques au profit de tous, analyse d'éducation permanente*, Bruxelles : Centre d'Expertise et de Ressources pour l'Enfance.
- Mottint, J. (2012 a). *Les structures d'éducation et d'accueil du jeune enfant ont un rôle à jouer pour renforcer l'inclusion et lutter contre la pauvreté et les exclusions. Partie 2 : Les obstacles*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : Analyse n°7/2012 du RIEPP.
- Mottint, J. (2012 b). «Je cherche une place pour mon enfant» Revoir la politique d'inscription pour réduire les inégalités d'accès dans les milieux d'accueil de la petite enfance, in *Grandir à Bruxelles, Cahier de l'Observatoire de l'enfant*, n°27, 3-7.

- Mottint, J. (2013). *Les structures d'éducation et d'accueil du jeune enfant ont un rôle à jouer pour renforcer l'inclusion et lutter contre la pauvreté et les exclusions, Partie 7 : vers des modes d'organisation non excluants*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : Analyse n°11/2013 du RIEPP. Téléchargeable sur : <http://www.riep.be/spip.php?article116>
- Mottint, J., Dusart, A-F., Humblet, C.P. (2005). *Cureghem : entre rupture et cohésion. Monographie d'une recherche-action en faveur des familles primo-arrivantes et sans papiers dans un quartier fragilisé de la Région bruxelloise*, Rapport de recherche UNISOL, Bruxelles : École de Santé Publique-ULB.
- Mouraux, D. (2012). *Entre rondes familles et école carrée ... L'enfant devient élève*, Bruxelles : De Boeck.
- Murcier, E. & Zemmit, S. (date non mentionnée). *La Pédagogie de la diversité. Une approche construite au sein du réseau de l'ACEPP*, Paris : ACEPP.
- Ninacs, W. (2008). *Empowerment et intervention*, Laval : Presses Universitaires de Laval.
- Oberhuemer, P. (2005). Conceptualising the Early Pedagogue: Policy Approaches and Issues of Professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal* 13, 1:5-16.
- OECD (2001). *Starting strong. Early childhood education and care. Education and skills*. Paris : OECD publications.
- ONE – Fonds Houtman (2002). «*Accueillir les tout-petits, oser la qualité. Un référentiel psychopédagogique pour des milieux d'accueil de qualité*», sous la coordination de G. Manni. Bruxelles : ONE.
- ONE (2004). *Repères pour des pratiques d'accueil de qualité (0-3 ans)*. Bruxelles : Ed. ONE. Livret I, À la rencontre des familles.
- ONU (1989). *Convention internationale des droits de l'Enfant*.
- Peeters, J. (2008a). *De warme professional. Begeleid(st) ers kinderopvang construeren professionaliteit*. Gent: Academia Press.
- Peeters, J. (2008b). *The Construction of a New Profession: a European perspective on professionalism in early childhood education and care*. Amsterdam: SWP.
- Peeters, J. (2012). De neerwaartse spiraal doorbroken: de professionaliteitsdiscussie in de kinderopvang. In K. Van Leeuwen & H. Van Crombrugge, *Gezinnen in soorten* (pp. 83-109). Antwerpen: Garant.
- Peeters, J. & Brandt, S. (2011), Apprendre le métier : comment les praticiens s'entraident, *Enfants d'Europe* n°21, 10-11. Téléchargeable sur www.grandirabruelles.be
- Peeters, J., & Vandenbroeck, M. (2011). Child Care Practitioners and The Process of Professionalization. In L. Miller (Ed.), *Professional issues, leadership and management in the early years* (pp. 62-76). London: Sage.
- Pirard, F. (2013, novembre). *L'accompagnement professionnel revisité à la lumière des enjeux de diversité*. Conférence plénière au 9e Colloque Petite Enfance «Diversités : une petite enfance engagée !», Genève, Suisse. <http://hdl.handle.net/2268/143300>
- Pirard, F. (2014a). Assurer un développement professionnel au travers de la formation et de l'accompagnement. Dans F. Pirard, I. Roose, R. Pulinx, P. Van Avermaet, M. Teller, P. De Rynck, M. Park, A. Vandekerckhove, *Plus de Chance dès l'Enfance : Former et accompagner les professionnels*, Rapport de la troisième journée de dialogue entre les professionnels de l'enfance et de l'éducation, (pp. 11-21). Bruxelles : Fondation Roi Baudouin.
- Pirard, F. (2014b). Oser la qualité, un référentiel en Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique et son accompagnement. In S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (dir.), *Un curriculum pour un accueil de qualité de la petite enfance* (p. 121-145). Toulouse : érès. <http://hdl.handle.net/2268/173855>
- Preissing, C., & Wagner, P. (2006). *Les tout petits ont-ils des préjugés ? Éducation interculturelle et antidiscriminatoire dans les lieux d'accueil*. Ramonville Saint-Agne : Érès.

- Rayna, S. (2010). Coéduquer, participer, faire alliance. In Rayna, S., Rubio, MN., Scheu, H. *Parents-professionnels : la coéducation en questions*. Toulouse : érès.
- Unicef (2008). *The child care transition: A league table of early childhood education and care in economically advanced countries*. New York: United Nations Publications.
- Université Populaire de Parents (UPP) d'Anderlecht. (2013). La situation du manque de places à Bruxelles en milieu d'accueil : conséquences sur la vie des parents et des familles et stratégies d'adaptation, in *Working papers* n°33, CRIDIS / IACCHOS-UCL. Téléchargeable sur http://www.riep.be/IMG/pdf/publication_recherche_upp_anderlecht_dans_working_papers_ucl.pdf
- Urban M. & Vandenbroeck, M. (2011). *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*. A Study for the European Commission Directorate-General for Education and Culture. University of East London and University of Gent.
- Urban, M. (2008). Dealing with Uncertainty. Challenges and Possibilities for the Early Childhood Profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 135-152.
- Urban, M. (2010). Rethinking professionalism in early childhood: untested feasibilities and critical ecologies. Editorial. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 11(1), 1-7.
- Urban, M., & Dalli, C. (2008). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, Special edition on Professionalism, 16(2), 131-133.
- 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.
- Urban, M., Vandenbroeck, M., Van Laere, K., Lazzari, A., & Peeters, J. (2012). Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), 508-526.
- Utrechts kwaliteitskader voor educatie van het jonge kind. Aanbevelingen voor versterking van professionele competenties voor medewerkers, team en organisatie.
- Van Avermaet, P., & Pirard, F. (2014). *Former et accompagner les professionnels. Diversité dans les soins et l'éducation des jeunes enfants, l'accent étant mis sur les enfants vulnérables et défavorisés*. Communication orale dans le forum «Plus de chance dès l'enfance» organisé par la Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, 24 janvier 2014.
- Vandenbroeck, M. (2005). *Éduquer nos enfants à la diversité : sociale, culturelle, ethnique, familiale*. Ramonville Saint-Agne : érès.
- Vandenbroeck, M. (2010). Une coéducation possible en contexte d'asymétrie : les mères migrantes et les crèches. Dans S. Rayna, M. N. Rubio & H. Scheu (Eds.). *Parents-professionnels : la coéducation en questions* (pp. 105-118). Toulouse : érès.
- Vandenbroeck, M. (2013). *De Blik van de Yeti. Over het opvoeden van jonge kinderen tot zelfbewustzijn en verbondenheid*. Amsterdam: SWP.
- Vandenbroeck, M. & Geens, N. (2011). *Cartografie van de Nederlandstalige Brusselse kinderopvang 2. Evoluties 2005-2010*. Gent – Brussel: Vakgroep Sociale Agogiek UGent – VGC.
- Van Laere, K. & Peleman B. (2018) Educare : dépasser la distinction entre apprentissages et soins. Expériences des tout-petits, des parents et des professionnels. In *Grandir à Bruxelles, Cahiers de l'Observatoire de l'Enfant*, n°35, pp.4-7, p.7.
- Verbiest, E. (2008). *Scholen duurzaam ontwikkelen. Bouwen aan professionele leergemeenschappen*. Antwerp/Apeldoorn: Garant.
- Woodhead, M. (1996) *In Search of the Rainbow: pathways to quality in large-scale programmes for young disadvantaged children*. The Hague: Bernhard van Leer Foundation.

Le RIEPP

et ses partenaires

Le RIEPP est un réseau d'acteur-ric-e-s et un centre pour l'innovation, la recherche et la formation dans l'éducation formelle et non formelle des enfants de 0 à 12 ans à Bruxelles et en Wallonie. Il développe des activités et des ressources pour et avec les acteur-ric-e-s adultes de l'éducation et de l'innovation sociale : parents, professionnel-le-s, volontaires, chercheur-e-s, formateur-ric-e-s, responsables d'associations et d'institutions, mandataires politiques, etc.

Ce recueil contient des contributions d'un grand nombre de personnes et d'équipes : textes de réflexion, récits d'entretien, témoignages et rencontres rédigées sous forme d'interviews.

Textes de réflexion et récits d'expérience

- Petite enfance et super diversité - D'un projet vers une politique. Ankie Vandekerckhove et Wendy De Weyer, VBJK [p.30](#)
- Accompagner les équipes éducatives : de l'épuisement professionnel à l'empowerment collectif. Christophe Vermonden, FEDEFOC [p.45](#)
- Développer des pratiques d'accueil flexibles. Le projet d'accueil, du cadre vers le fil conducteur. Aurélie Meys, CHACOF [p.91](#)
- Apprentissage permanent en équipe : un modèle pour améliorer la qualité professionnelle dans les structures pour la jeune enfance grâce à la réflexion critique. Ana del Barrio Saiz et Anke van Keulen, réseau DECET [p.139](#)
- Approfondir le travail avec les familles : émergence d'un «nouveau» professionnel. Pascale Camus, doctorante, unité PERF, Université de Liège, Belgique [p.145](#)

- Former les professionnel-le-s de l'enfance à l'accueil de la diversité. Florence Pirard, Université de Liège [p.153](#)
- La professionnalisation comme étape vers un accueil de l'enfant plus inclusif. Aperçu du baccalauréat «Pédagogie du jeune enfant» et de la formation des conseiller-e-s pédagogiques. Elias Hemelsoet, Giseline Bracke et Annemarie Hoogewys, Haute École Artevelde [p.156](#)
- Formation continue et inclusion sociale : conscientiser tous les acteurs, vers une démarche globale cohérente. Isabelle Vanvarebergh, ONE [p.159](#)
- Renforcer le rôle des pouvoirs organisateurs : leviers et limites d'une politique locale plus inclusive. Catherine Legein et Marianne Gielen, service petite enfance de la Ville de Bruxelles [p.164](#)
- Il faut tout un village. Vers un système compétent dans l'éducation et l'accueil des enfants de moins de six ans. Mathias Urban, Dublin City University. Traduction et adaptation : Martin Wagener [p.184](#)

Témoignages et rencontres

- Accompagner les équipes éducatives pour favoriser l'inclusion sociale. Laurence Marchal et Luc Bourguignon, ONE [p.38](#)
- Réfléchir en équipe pour agir au quotidien contre les exclusions. Équipe des Amis d'Aladdin [p.50](#)
- S'ouvrir à toutes et tous pour davantage d'inclusion. Isabelle Van Dooren, Maison Ouverte [p.52](#)
- La mixité et l'hétérogénéité au service de l'inclusion. Françoise Malotiaux, Les Bouts d'Choux [p.54](#)
- Le pouvoir des goûters pour se rencontrer. Équipe de la crèche Les P'tits Loups [p.62](#)

- Prendre conscience des attentes réciproques. Samira Ajouaou, halte-accueil la Bobine [p.64](#)
- Dire des choses difficiles : un exemple. Une puéricultrice, crèche Les P'tits Loups [p.67](#)
- Un dictionnaire, une mascotte, des photos et beaucoup de motivation. Micheline Caprasse, école maternelle de l'Éclusier Cogge [p.69](#)
- Bienvenue, welkom, marhaba, willkommen, bem-vindo, hoşgeldiniz ... Aby Kamara et Annick Thompson, crèches Olina [p.72](#)
- Partager du plaisir avec des livres. Marie Koerperich, le Maître Mot asbl [p.73](#)
- Des images et des photos pour valoriser la diversité. Équipe de la crèche l'Arbre à Papillons [p.76](#)
- Doper sa créativité pour avancer ensemble. Rencontre avec Leila Amri, Patricia Blampain, Isabelle Senterre et Jamila Zeroual, école Sainte-Marie-Fraternité [p.79](#)
- Soigner l'accueil dès la porte d'entrée. Équipe de la crèche Locquenghien [p.84](#)
- Un exemple d'organisation inclusive. Équipe du multi-accueil À Petits Pas [p.86](#)
- Trouver un équilibre entre contraintes, objectifs et réalités vécues par le public. Hanane Agezal, Walalou [p.96](#)
- Prendre conscience de nos valeurs. Christine Ciselet, Badje [p.97](#)
- Investir l'espace public. Équipe de la Ruelle [p.100](#)
- Aller vers les familles et pas seulement ouvrir la porte. Capucine Anbergen, CEMôme [p.101](#)
- Offrir une diversité d'accueils pour répondre à une diversité de besoins : l'exemple d'une commune. Chantal Wyart, milieux d'accueil de la Ville de Seraing [p.104](#)
- La flexibilité, atout du temps libre. Michelle Uthurry, coordination ATL de Schaerbeek [p.106](#)
- Le multi-accueil ou comment bien accueillir des enfants à horaire variable. Équipe de la crèche l'Annonciation [p.111](#)
- Ne jamais dire «non», une posture professionnelle qui change tout. Samia Zemmit, multi-accueil parental Arc-en Ciel [p.115](#)
- Accueillir des situations d'urgence. Vanessa Gomez, Maisons d'Enfants d'Actiris [p.117](#)
- Tout seul on va plus vite, ensemble on va plus loin. Rencontre avec Monica Corrêa de Lima, crèche parentale de Louvain-la-Neuve [p.124](#)
- Impliquer les familles dans l'école : le café des mamans. Sylvie Vanderhaeghen, école communale Jacques Brel [p.129](#)
- Viser l'inclusion sociale en développant le pouvoir d'agir : une démarche multidimensionnelle. Rossana Venegas, halte-accueil de l'asbl Joseph Swinnen [p.135](#)
- Développer une vision globale pour mieux connaître les réalités des habitant-e-s, leurs demandes et leurs besoins. Muriel Vael, halte-accueil les Papouillons et Hélène Detroz, halte-accueil l'Aquarelle [p.169](#)
- S'appuyer sur les ressources du quartier. Isabelle Marchand, La Court'échelle [p.171](#)
- Mutualiser les ressources pour une meilleure qualité des services. Christine Redant, Réseau Coordination Enfance (RCE) [p.173](#)
- Garder la flamme grâce à l'action collective. Témoignage du Réseau Lemmens et environs [p.175](#)
- Des goûters, des sacs à lire, des potagers, un journal ... des projets au service du quartier. Rencontre avec Agnès Derynck, GAFFI, et Isaline Hutereau, crèche Atout Couleur [p.177](#)

Des outils, parmi d'autres, pour aller plus loin ...

De l'Office de la Naissance et de l'Enfance

Dossier pédagogique «Ensemble, visons des lieux d'accueil plus inclusifs pour tous les enfants»

Camus P., Maréchal F. (sous la direction de), *Ensemble, visons des lieux d'accueil plus inclusifs pour tous les enfants*. ONE, Bruxelles, février 2017.

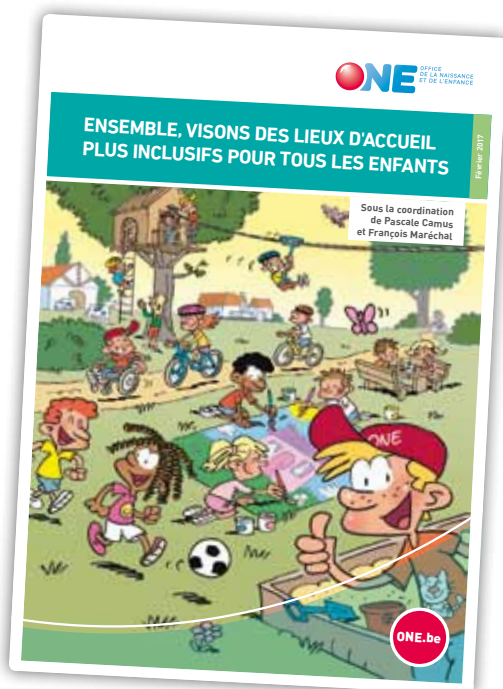
Téléchargeable en suivant le lien <https://www.one.be/professionnel/accessibilite-et-inclusion/demarches-et-outils/dispositif-3-12-ans/dossier-pedagogique/?L=0>

De la Fondation Roi Baudouin

Guide pratique pour réussir l'auto-évaluation de son projet dans les secteurs de la petite enfance et de la lutte contre la pauvreté

Kramme C., *Meaningful Impact, Guide pratique pour réussir l'auto-évaluation de son projet dans les secteurs de la petite enfance et de la lutte contre la pauvreté*, Fondation Roi Baudouin, Bruxelles, octobre 2018.

Téléchargeable en suivant le lien <https://www.kbs-frb.be/fr/Activities/Publications/2018/20181022NT1>





Accueil Mieux, Accueillir Plus, un outil dynamique

Travailler l'accessibilité, c'est réfléchir et agir sur cinq dimensions, qui s'imbriquent les unes dans les autres par zoom progressif : la société, l'environnement, l'institution/les professionnel-le-s, les familles, les enfants. Ces cinq dimensions comportent chacune trois points d'attention particuliers. Les quinze points d'attention sont étroitement liés entre eux ; travailler un des points, cela a généralement des répercussions sur l'ensemble des points.

L'outil se compose donc de cinq dimensions faisant chacune l'objet d'un livret. Vous y trouverez :



des questions «**réfléchir**» et «**agir**», pour stimuler la réflexion, encourager le débat d'idées, accroître la prise de conscience de l'impact des choix pédagogiques et de fonctionnement sur l'accessibilité, et donner des pistes d'action.



des **témoignages**, qui illustrent la réflexion et l'action de lieux d'ÉAJE qui cherchent à développer leur fonction sociale et à accroître leur accessibilité à tous les enfants et à toutes les familles.



des **idées d'actions** concrètes à mettre en œuvre pour accroître l'accessibilité d'un lieu d'accueil.

Du RIEPP

Outil-jeu AMAP «Accueillir Mieux, Accueillir Plus»

Dusart, A-F., & Mottint, J. (2017). *Accueillir Mieux, Accueillir Plus, Réfléchir et agir en équipe pour des lieux d'éducation et d'accueil des enfants plus inclusifs*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : outil du RIEPP.

Utilisez l'outil comme bon vous semble !

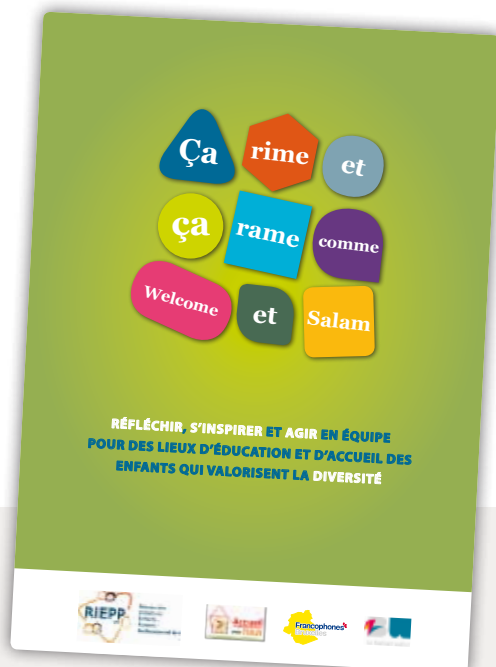
Il n'y a pas une seule bonne manière de travailler : on peut commencer par n'importe quel livret, n'importe quel point d'attention et n'importe quelle question. On peut travailler un point d'attention de manière approfondie avant de passer à un autre, ou au contraire, aborder plusieurs points simultanément.

L'outil comporte aussi un plateau de jeu, qui vous permet d'utiliser les livrets de manière ludique, si vous le souhaitez.



ENVIE DE VOUS LANCER ? BESOIN DE PLUS D'INFOS ?

Anne-Françoise Dusart & Joëlle Mottint
RIEPP asbl
accueilpourtous@riepp.be



Du RIEPP

Outil «Welcome et Salam»

Dusart, A-F. & Mottint, J. (2019) *Ça rime et ça rame comme Welcome et Salam, Réfléchir, s'inspirer et agir en équipe pour des lieux d'éducation et d'accueil des enfants qui valorisent la diversité*, Bruxelles-Louvain-la-Neuve : outil du RIEPP

Accueillir la diversité des enfants et des familles, souvent...

ÇA RIME avec réflexivité, pratiques de qualité, équité, solidarité, convivialité, sentiment de fierté, tasse de café ou de thé (noir, vert, blanc, à la menthe ou comme vous voudrez)...

et parfois aussi...

ÇA RAME avec malentendus, cafouillages, incompréhensions, chocs culturels, préjugés, carabistouilles et prises de tête.

Pourtant, la diversité, c'est la richesse du «nous», composée de tous les «je» uniques, inhérente à l'humanité. Pour qu'elle puisse se vivre pleinement comme une richesse par chacun et chacune, il est important qu'elle soit reconnue et valorisée. Partout, tout le temps.

Et ça commence dès la crèche !

Pour que la diversité, ça rime et ça rame avec bienvenue, welkom, willkommen, benvenuti, marhaban, shalom, namaste, yokoso, benvido, karibu, terveluloo... tartine et boterham !

Ça rime et ça rame comme welcome et salam, c'est...

- une petite piqûre de rappel (ou pas) sur les enjeux de valoriser la diversité dans tous les lieux de vie,
- un support pour la réflexion et l'action des professionnel-le-s des crèches, des écoles maternelles, des lieux d'accueil durant le temps libre, ... qui souhaitent développer des pratiques valorisant la diversité,
- une source d'inspiration pour les équipes de lieux d'éducation et d'accueil, à travers des exemples de pratiques mises en place par d'autres équipes, pour permettre à chaque famille, d'où qu'elle vienne, d'y trouver sa place, et à chaque enfant, quel qu'il soit, d'y grandir en étant fier de lui-même et de sa famille.



*«Depuis sa création en 2007, le RIEPP a mis au centre de son travail l'accueil de la diversité et l'inclusion dans un sens large. Ce travail de pionnier en Belgique francophone a progressivement porté ses fruits. La problématique est devenue centrale tant pour les pouvoirs publics que chez les professionnel·le·s de terrain. Par monts et par vaux sur les chemins de l'inclusion constitue à la fois un bilan des travaux menés par l'association, des traces concrètes des projets entrepris par divers services ainsi qu'un **enthousiasmant** outil de réflexion et d'action. À travers la description de cinq défis à relever, le RIEPP dessine pour nous des pistes vers un système d'accueil compétent et inclusif. Gageons que cet ouvrage saura convaincre un nombre croissant d'acteurs et d'actrices de l'enfance de relever le challenge de l'accueil pour tous!»*

Stéphane Aujean, Commission Communautaire Française

*«Bravo pour ce livre, il y a tellement de ressources intéressantes qu'il fera un **super outil de travail** ! Un changement collectif des perspectives dans le domaine de la petite enfance permettra de lutter contre la vulnérabilité de certains enfants confrontés à un système inégalitaire normatif. Il est fondamental de reconnaître l'accessibilité avec une large flexibilité des pratiques tout en prenant suffisamment en compte les réalités de chacun. A partager dès que possible avec mon équipe!»*

Caroline De Naeyer, directrice de la crèche Les Baladins

*«Avec ce livre, le principe change, ce ne sont plus les familles et les enfants qui s'adaptent aux institutions d'éducation et d'accueil. Au contraire, la question est de savoir ce qu'il faut mettre en place pour que chaque enfant, **chaque famille trouve sa place** et pas une place, où la diversité, quelle qu'elle soit, soit considérée comme une richesse et un incitant à la réflexion pour progresser.»*

Perrine Humblet, ULB, Observatoire de l'Enfant de la CoCoF

«À la veille de la mise en place de la réforme ONE dont l'objectif de fond est l'accessibilité, la mixité et une place pour tous les enfants, j'ai pris connaissance avec grand plaisir de cet ouvrage. Ce recul de pratiques diverses et originales, de témoignages de personnes du terrain va être une **source inspirante** pour les équipes d'ÉAJE qui désirent réfléchir sur la mise en place de stratégies pouvant améliorer l'accessibilité et la mixité dans les ÉAJE. Travaillant depuis 10 ans dans une Halte d'Accueil qui a pour objectif d'aider les familles vivant des situations difficiles, je suis convaincue que les pratiques décrites dans le livre profiteront aux enfants, aux familles et aux équipes. Les choses doivent évoluer pour plus d'équité dans notre société.»

Patricia Linsmeau, directrice de la halte-accueil l'Arbre de Vie

«Au travers de cet ouvrage qui concerne tous les acteurs du système, le RIEPP nous prouve que **l'inclusion** peut s'installer **au centre de chaque projet d'accueil**. Éthique de travail et leviers de mobilisation y ont une place de choix. J'y trouve beaucoup de **réflexivité** mais aussi beaucoup de **souplesse** car chaque réalité, chaque contexte, demande des solutions adaptées tenant compte des réalités locales. J'ai été particulièrement sensibilisée à la question de l'éducation préscolaire. Le système scolaire en Fédération Wallonie-Bruxelles est inégalitaire et la situation de pénurie que vit Bruxelles renforce encore les disparités entre familles : les plus privilégiés sont les mieux informés. Mais des projets existent pour réduire les distances entre l'école et les familles et ce livre nous les partage. Des initiatives voient le jour pour tisser une confiance réciproque. Un **souffle d'optimisme** et l'espoir de plus d'inclusion pour chaque enfant. Merci !»

Jannique Koeks, coordonnatrice pédagogique EPAP-ISPNI
et formatrice d'enseignants

*Enthousiasmant !**

*Réflexivité,
souplesse*

*Source
inspirante*

*souffle
d'optimisme*



*Super outil
de travail !*

*L'inclusion
au centre de
chaque projet*

*Chaque famille
trouve sa place*

*Les commentaires complets de nos premières lectrice-s se trouvent p. 214-215.



Réseau des
Initiatives
Enfants -
Parents -
Professionnel-le-s