

École-famille

une relation à (ré)inventer



0 Introduction

1 L'esprit (Pourquoi?)

- 1.1. Hypothèse de travail
- 1.2. Ébauche de définition de la notion de violence dans les écoles maternelles
- 1.3. Finalité de la recherche-action
- 1.4. Les publics, trois pôles d'action
- 1.5. Objectifs

2 C'est quoi?

3 Le fonctionnement (comment? que faire?)

- 3.1. Méthode
- 3.2. Moyens
- 3.3. Quelles peuvent être les difficultés rencontrées?
 - | 3.3.1. « Lancer la machine »
 - | 3.3.2. La présence des enfants aux accueils
 - | 3.3.3. La mémoire du projet
 - | 3.3.4. Quid des enfants dont les parents ne viennent jamais?



4 Les implications

- 4.1. Effets
 - | 4.1.1. Se connaître
 - | 4.1.2. Apprendre les uns des autres
 - | 4.1.3. Développer de nouvelles pratiques
 - | 4.1.4. Partager des valeurs transversales

Un projet promoteur de bien-être
Un projet de société...!
- 4.2. Critères d'évaluation.
La mémoire d'un projet vivant... et transformable!

5 Des questions? ... Des réponses

6 Liste des écoles ayant participé au projet

7 Quelques documents utiles

Introduction

Origine du projet L'expérience démarre en 1987 dans une section maternelle d'une école de Saint-Gilles, à l'initiative de **Prospective Jeunesse asbl**, subsidiée par la Communauté française Wallonie-Bruxelles de Belgique et la Commission communautaire française de la Région de Bruxelles-Capitale.

Ce type de rencontre entre l'école et la famille, inspirée de la démarche des maisons ouvertes créées par Françoise Dolto, valorise les premières relations institutionnelles nouées autour et avec le jeune enfant.

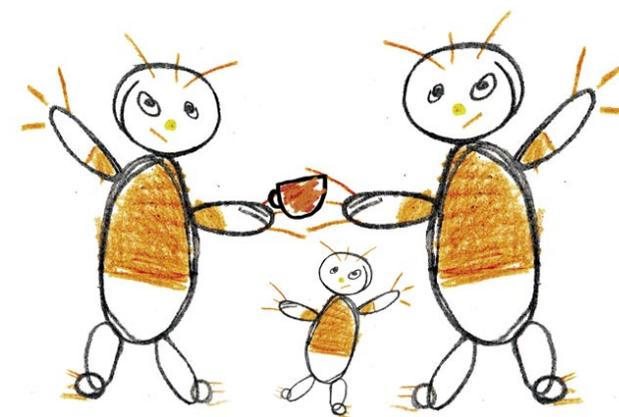
Petit à petit, l'expérience a fait son chemin, a mûri et s'est précisée. Jusqu'à devenir un poste d'observation privilégié sur les relations école/famille et sur l'influence que les uns et les autres ont, notamment en matière de prévention de la violence dans les institutions. C'est précisément dans ce cadre que, récemment, (en 2002) l'Office de la Naissance et de l'Enfance, grâce au **Fonds Houtman**, a soutenu le projet relation école-famille.

Depuis lors, plusieurs écoles ont instauré des accueils, chacune en fonction de son contexte.

Ce guide, qui s'adresse à l'ensemble des acteurs éducatifs, présente la mise en œuvre d'une idée simple, autrefois appelée le « café des mamans ».

Son optique, est celle d'une politique de promotion de la santé, fondée sur une approche globale et positive. Il s'agit de favoriser la rencontre et la concertation entre les partenaires de l'éducation, travailler à un rapprochement entre les différents milieux de vie et de responsabilités et ainsi participer à la réduction des risques de malentendus, de démissions, d'incohérences, de violences... néfastes à tous.

Le fonctionnement, l'esprit et les implications des échanges conviviaux que nous avons analysés dans le cadre de notre recherche-action sont explicités afin que vous puissiez, en tant qu'acteur éducatif, initier chez vous une telle aventure si cela vous tente.



L'esprit

■ 1.1. Hypothèse de travail

Afin de recadrer la problématique et mieux discerner la place de chaque membre de la communauté éducative, citons Judith Migeot-Alvarado* qui détaille ainsi la relation école-famille :

« (...) l'école et les familles participent d'un même processus d'éducation et de formation, en des lieux et avec des approches certes spécifiques, mais où le sujet impliqué reste le même : l'enfant-élève. Celui-ci peut à certains moments être considéré comme un sujet de concurrence, autour duquel enseignants et parents entretiennent un rapport conflictuel. Les premiers mettant en avant l'élève (l'universel, dans l'école), les seconds l'enfant (le particulier, dans la famille). Parents et enseignants se sentent alors menacés dans leur domaine ou, au contraire, contraints de pénétrer dans le terrain de l'autre (...) ».

Le risque est donc que naissent des « conflits de compétence » entre adultes et que l'enfant se sente pris dans des loyautés contradictoires.

Ajoutons à cela les études psychosociologiques actuelles où l'on décrit bien la « force » de certains « enfants rois », et nous pouvons pressentir l'engrenage possible dans lequel chaque partie peut entrer.

* Migeot-Alvarado J., "La relation école-familles, peut mieux faire".

Ed. ESF. coll. Pratiques et enjeux pédagogiques. France, 2000. pp. 21-22.

D'autres éléments peuvent compliquer la relation école-famille. Ils peuvent être d'ordre :

- Familial

les a priori en vigueur par rapport à l'école

Le rapport au savoir : l'école peut apparaître comme détentrice du Savoir et un déséquilibre risque de s'installer dans la reconnaissance et la valorisation des compétences familiales.

Le passé scolaire des parents et les représentations que ceux-ci ont de l'école : quelle que soit la classe sociale, un vécu insatisfaisant ou un imaginaire « craintif » des parents ne peuvent que renforcer les incompréhensions avec l'institution école.

- Culturel

L'appartenance culturelle et la langue différente des parents : vécues comme des barrières à la compréhension mutuelle, elles peuvent faire de l'école un lieu qui renforce l'isolement social. Le projet école-famille a d'ailleurs été créé initialement à destination des écoles à forte densité de

population d'origine étrangère, dans un contexte de lien social fragilisé.

- Propre à l'école

Les conditions d'enseignement : le nombre d'élèves par classe, les problèmes internes d'organisation ou de relations entre enseignants, le tout dans un contexte de remise en question du monde scolaire, influent évidemment sur les échanges.

■ 1.2. Ébauche de définition de la notion de violence dans les écoles maternelles

Ces divers éléments constituent quelques-unes des hypothèses concernant le développement de « violences » en maternelle ou par la suite, tels que :

Les phénomènes de boucs émissaires au sein de la classe,

Les changements d'école imprévus ou à répétition de la part de parents,

Les exclusions de certains enfants,

...

■ 1.3. Finalité de la recherche-action

Le projet école-famille, dans ce contexte, ne peut que favoriser un rapprochement mutuel avec en ligne de mire finale:

- l'estime de soi de l'enfant
- sa capacité d'entrer en relation

Deux des déterminants fondamentaux de la santé.

■ 1.4. Les publics, trois pôles d'action

Avant de passer au détail des objectifs, rappelons que le projet vise 3 publics distincts qui constituent 3 pôles d'actions à part entière.

Il s'agit de permettre une meilleure compréhension mutuelle entre:

- les parents
- les enfants
- les enseignants
- et les autres acteurs éducatifs

■ 1.5. Objectifs

Alors, que peut-on attendre de ce projet? La recherche-action menée par Prospective Jeunesse a clarifié certains de ces « objectifs »:

À court terme, le projet vise à:

Valoriser les compétences des parents, les reconnaître et les impliquer comme des partenaires éducatifs incontournables en permettant une rencontre détendue et l'instauration de relations conviviales.

Comment?

Les objectifs opérationnels ici sont:

Dans une certaine mesure, aborder des « problèmes » et/ou « questions » avec les parents (relatifs au comportement de l'enfant, à ses difficultés d'intégration, aux problèmes scolaires, à la santé...).

Transmettre aux parents des compléments d'information relatifs à la vie de l'école (projet, actions spécifiques, fonctionnement) et leur permettre de rencontrer différents acteurs scolaires et extra-scolaires (voir « invités »: page 14).

Recueillir les besoins/demandes des parents tout en posant clairement le rôle et les missions de l'école.

À long terme :

Favoriser l'intégration des familles dans l'école en particulier et dans les processus de participation existants (association de parents, conseil de participation).

Tisser des liens (ponctuels ou récurrents, dans le cadre d'un projet de quartier par exemple) de solidarité et de respect mutuel entre des familles vivant des difficultés semblables ou évoluant simplement dans le même environnement (décloisonnement).

Les objectifs opérationnels à long terme (suite)

Promouvoir le bien-être des enfants:

en valorisant ses qualités personnelles,
ses réalisations scolaires auprès des
parents et en lui permettant de vivre une
recherche de cohérence école-famille
dans les domaines éducatif, de la santé
et relationnel.

**Renforcer la capacité des acteurs
éducatifs à travailler ensemble ou avec
des intervenants extérieurs et à évaluer
leurs pratiques professionnelles (prise de
recul).**

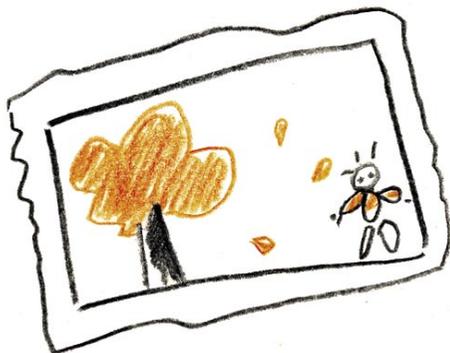
Bref, un programme bien rempli.



C'est quoi?

C'est quoi ?

Concrètement, la rencontre école/famille consiste en un moment de rencontre informel entre les parents (souvent les mères), l'institutrice et une animatrice (le « tiers ») et ce autour d'une tasse de café ou de thé.



À la différence des réunions de parents, aucun contenu n'est préparé et chacun amène les sujets qu'il souhaite.

Même s'il arrive à l'institutrice d'exposer ses méthodes et que les mères évoquent les réalisations de leur enfant, les échanges dépassent le cadre purement scolaire. De la même façon, alors que l'animatrice peut être psychologue, infirmière, une parenthèse médicale ou psychologique peut être faite sans que ce soit un lieu où l'on prenne une position d'expert.

On y parle des enfants (de la grosse bêtise du dernier, de leur santé, ...), de soi (du cours de gym que l'on suit, de son régime, de sa vision de l'éducation, ...). On y montre des photos de la famille, des « trucs » et ficelles de tous ordres sont échangés. Différentes cultures se côtoient: Afrique, Maghreb, pays de l'Est, etc. pour les écoles à forte population d'origine étrangère.

Le fonctionnement

Le fonctionnement (comment ? que faire ?)

■ 3.1. Méthode

Cet accueil a lieu le matin durant plus ou moins une heure, en début de journée, alors que les mamans sont les plus nombreuses. Le rythme le plus favorable varie d'une fois par semaine à une fois par mois. Le jour choisi est le plus opportun pour tous (pas celui des comptes ni de la piscine, ...).

Ces échanges se déroulent très souvent dans la classe et toujours en présence des enfants qui sont à leurs activités.

Sur le plan de la fréquentation, il n'est pas toujours facile pour l'ensemble des parents de se rendre aux accueils, compte tenu de leurs obligations professionnelles, familiales ou de raisons personnelles. Ainsi, un groupe de 5 à 7 parents est déjà important. Au-delà de 10, cela complique les échanges.

Enfin, un « carnet de bord » est rempli par l'institutrice après la rencontre dans lequel elle note les thèmes abordés, ses impressions et ses remarques. En analysant différents carnets de bord lors de la recherche-action*, voici quelques exemples des thèmes les plus fréquents dans un ordre croissant d'importance :

Culture (religion, coutumes, ...)

Actualité (violence, conflits, ...)

Intégration (bilinguisme, activités culturelles, ...)

Santé (hygiène, accouchement, santé mentale, sommeil, ...)

Enfants (apprentissage, autorité, communication, ...)

Plus formellement, ces rencontres répondent à un déroulement garant de la bonne gestion du temps et de ce qui s'y passe :

* «Projet relation école-famille, recherche-action sur les conditions d'implantation dans l'école et l'appropriation par les acteurs éducatifs. Rapport final». Prospective Jeunesse asbl, soutenue par le Fonds Houtman, février 2003.

A. Etapes préalables

Une étape fondamentale s'avère être le temps consacré à la clarification des motivations, des rôles de chacun. Idéalement, tous les profils d'acteurs du projet devraient être présents.

La définition des rôles permet de répondre à la question « qui fait quoi ? » et empêche les confusions, sources de problèmes.

La précision des attentes réciproques concernant les tâches de chacun.

Nous avons déjà détaillé l'engagement incontournable de l'institutrice.

Les parents qui, au-delà de leur fonction de bénéficiaires et conformément aux principes de la promotion de la santé, seront logiquement considérés comme acteurs à part entière, encouragés à exprimer leurs besoins et à prendre des initiatives.

Les adjuvants: auxiliaires
ou collaborateurs

On peut, par exemple, souhaiter de la part du « tiers » qu'il possède certaines aptitudes relationnelles dues à sa fonction habituelle.

Ces qualités permettront de soutenir au mieux la dynamique de groupe et le partenariat avec l'enseignant.

De la part de la direction, on peut légitimement attendre qu'elle assure, par sa position centrale, la diffusion du projet et l'interface avec les différents acteurs et structures: autres enseignants, éducateurs, conseil de participation, association de parents, ... et ainsi favoriser l'intégration de la démarche dans l'établissement.



B. La gestion des échanges

Gérer le temps de parole:

Certains acteurs (enseignants, « tiers ») peuvent exprimer de temps à autre la difficulté de gérer le temps de parole de certains parents mais également le contenu parfois délicat des échanges.

Tout en veillant à maintenir la spontanéité des rencontres (ne pas trop codifier), il est possible d'éviter des débordements en fixant des règles de fonctionnement d'une part, mais également en resituant les objectifs et le cadre de l'accueil.

Exemples de règles:

- Le droit d'être écouté
- Le devoir d'écouter
- Tout ce qui est dit a de la valeur
- ...

Limiter le contenu des échanges:

Sujets prioritaires: les enfants, le bien-être, les loisirs, la culture, l'intégration, ...

Sujets « à éviter »: la politique, les thèmes trop pointus ou spécifiques, ...

■ 3.2. Moyens

Avant toute chose, rappelons que, fondamentalement, ce type de projet présente le grand avantage de ne pas coûter cher.

Les moyens logistiques et matériels sont minimes et à la portée de toutes les écoles:

Le lieu tout désigné est la classe.

Un percolateur, des tasses, du café, du thé, quelques biscuits (que les parents peuvent d'ailleurs amener à l'occasion). Modeste mais symboliquement très importante, la boisson est le trait d'union entre les personnes réunies.

Éventuellement des affiches, des avis écrits, pour indiquer le jour et l'heure de l'accueil (les enfants ont-ils des talents pour la décoration de l'affiche?).

Un carnet de bord (rempli après l'accueil) pour consigner les faits et éléments marquants de la discussion (voir «La mémoire d'un projet vivant... et transformable!» : page 20).

Les moyens humains, quant à eux, sont plus importants:

Le projet requiert la présence:

des parents
de l'enseignant
d'un tiers

L'investissement personnel de l'institutrice: outre les démarches de mise au point avec les différents partenaires, le travail d'information des parents, le moment de l'accueil lui-même et la tenue du carnet de bord, il peut exister également des «intervisions» (échanges entre enseignants d'une même école ou d'écoles différentes) et des moments avec l'ani-

matrice et/ou la direction pour analyser et prendre du recul face au déroulement des échanges.

La présence d'une animatrice (le «tiers»): la participation de quelqu'un d'extérieur ou de périphérique à l'école est indispensable. Une infirmière, psychologue, assistante sociale, ... du centre PMS ou de l'IMS (aujourd'hui équipes de Promotion de la Santé à l'École), une éducatrice d'une équipe AMO* locale, une médiatrice scolaire, etc. En effet, une série d'écueils sont possibles. D'une part, il est difficile pour l'institutrice de gérer à la fois la présence des enfants et celle des parents. D'autre part, l'enseignante peut se sentir trop au centre, soit jugée, soit en position de pouvoir. Le «tiers» garantit la circulation de la parole, le respect des uns et des autres, il est garant d'une certaine distance entre les participants.

En outre, il est toujours possible d'impliquer des «invités» ponctuels: il s'agit de personnes, comme la bibliothécaire de l'école, une maman, une institutrice de primaire, un intervenant du planning familial, du centre de promotion de la santé à l'école, ...

* Aide en Milieu Ouvert.

■ 3.3. Quelles peuvent être les difficultés rencontrées?

Outre la gestion des échanges dont nous avons déjà parlé, les difficultés peuvent être de plusieurs ordres.

| 3.3.1. « Lancer la machine »

Le démarrage du projet est un moment qui peut se révéler difficile, en effet tant les parents que les enseignants ont besoin d'être rassurés, « mis en confiance ». À ce niveau, le rôle d'un tiers « expérimenté », qui a déjà vécu une telle démarche et peut concrètement l'illustrer, est important.

Le même tiers (ou enseignant témoin) pourra également veiller à mettre en valeur chaque « petit pas » accompli :
les premières questions/réactions des parents, la réalisation d'un premier accueil, l'implication de la direction.

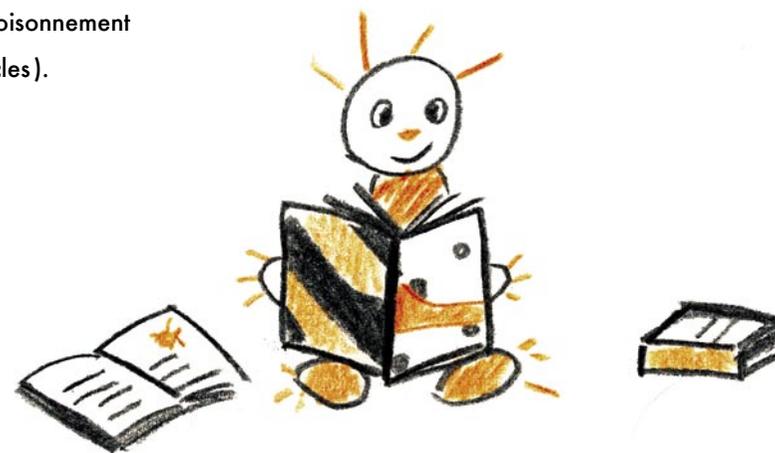
| 3.3.2. La présence des enfants aux accueils

Si cette présence peut, de temps en temps, « parasiter » les accueils, plusieurs pistes ont été explorées pour y remédier :

la mise en place d'activités au sein desquelles les enfants sont autonomes :
ateliers, « coins » lecture, magasin, jeux,...

le recours à un(e) stagiaire ...

la prise en charge des petits par des élèves plus âgés (décloisonnement des années, travail par cycles).



3.3.3. La mémoire du projet

Il s'est avéré important, mais souvent relativement « lourd », de veiller à la mémoire et à l'enregistrement du projet. À ce niveau, les carnets de bord ou « journaux de classe » des institutrices se sont révélés des supports intéressants.

À nouveau, plusieurs pistes sont envisageables pour entretenir la mémoire et, plus loin, la visibilité du projet. Elles recourent tant à des ressources internes qu'externes à l'école (avec l'accord des parents):

le recours à un collègue « observateur »,

la réalisation d'un journal, d'une interview par des élèves des classes primaires,

la réalisation d'une vidéo,

la réalisation d'articles/dossiers dans des journaux liés à la santé, l'éducation ou la culture.

En amont du projet, on peut également construire des « check-lists » permettant de consigner une série d'éléments relatifs au déroulement du projet.

3.3.4. Quid des enfants dont les parents ne viennent jamais?

Ce cas peut se présenter. Mais remarquons que même les enfants dont les mères ne viennent jamais bénéficient de la présence des autres parents dont la participation permet l'interculturel.



Les implications

Les implications

■ 4.1. Effets

Rappelons que le projet de rencontre doit être pensé et géré comme un projet formatif. Un projet où l'on apprend à se connaître, où l'on apprend les uns des autres, au sein duquel on développe de nouvelles pratiques et enfin par lequel on met en œuvre des valeurs telles que la solidarité ou le respect. En dégagant toutes ces caractéristiques du projet REF (Relation École-Famille), on peut effectivement le qualifier de formatif.

| 4.1.1. Se connaître

L'objectif global des accueils, «se connaître», se décline en long et en large:

parents et enseignants se rencontrent, se parlent et s'écoutent, en découle une meilleure connaissance mutuelle, voire de nouvelles représentations les uns des autres,

les parents rencontrent les enfants dans la classe, ils découvrent la réalité scolaire concrète de leurs enfants, la relation avec l'enseignant(e),

les agents PMS (IMS-PSE), éducateur, bibliothécaire de l'école, direction, ... rencontrent les parents ou les rencontrent « autrement » (de manière conviviale, informelle): chacun est amené à approfondir les contextes, les rôles et positions de l'autre qui prend en quelque sorte une autre consistance, plus globale et complexe (le psy ce n'est pas que quelqu'un qui soigne les fous, les parents ont d'autres soucis que la scolarité de leurs enfants, le directeur est quelqu'un avec qui on peut parler, ...),

la communauté éducative au sens large se découvre au sein d'un projet laissant s'exprimer les compétences de chacun et la complémentarité des acteurs (parents compris).

| 4.1.2. Apprendre les uns des autres

Par définition, l'école et l'enseignant sont tout désignés comme dispensateurs de savoirs et on a bien vite fait de pointer l'enfant et plus loin le milieu familial comme réceptacles passifs de cette connaissance (unique).

C'est pour pallier ce schéma caricatural qui a démontré son innocuité éducative, sociale et préventive que des projets tels que l'accueil des parents (mamans) et d'autres programmes communautaires se mettent en place.

Le fil conducteur en est véritablement la valorisation des savoir-être, des connaissances et savoir-faire de chacun:

les parents: leur contexte de vie, leurs priorités et savoir-faire éducatifs, leurs représentations quant au bien-être,

à l'école, l'éducation, leurs savoir-faire culinaire, leur esprit d'entreprise et leur créativité,...

les enseignants: leurs compétences professionnelles, leurs qualités relationnelles et humaines, leurs difficultés,

la communauté éducative: ses ressources, sa capacité à se mobiliser autour d'un projet positif, ses valeurs sociales,...

les enfants: leur vécu de classe, leur personnalité, leurs ressources et leurs difficultés,...

4.1.3. Développer de nouvelles pratiques

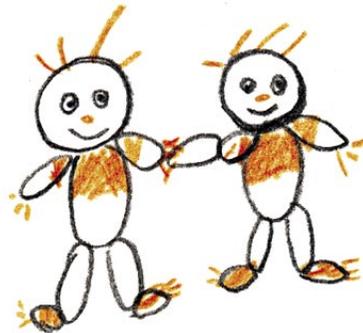
Les entretiens et les carnets de bord ont révélé la richesse des accueils tant sur le plan des contenus abordés qu'au niveau des processus relationnels et pédagogiques enclenchés ou renforcés.

À titre d'exemples, citons:

la possibilité pour les parents d'échanger sur leurs pratiques et connaissances en matière d'éducation pour la santé (hygiène, pédiculose, violence, ...),

les collaborations entre acteurs pluridisciplinaires: enseignants et agents de santé scolaire, enseignants et bibliothécaire de l'école,...

l'ouverture de l'école à l'implication des parents dans la vie de l'institution.



4.1.4. Partager des valeurs transversales

Projet éducatif, projet promoteur de bien-être, projet interculturel, l'accueil des parents en classe fait vivre à l'école des valeurs aussi universelles que la solidarité et le respect:

solidarité entre parents (mamans) d'un même quartier qui partagent leurs ressources (adresses, idées, vécus positifs) et leurs difficultés,

solidarité entre enseignants et parents dans leur recherche de repères éducatifs pour l'épanouissement de l'enfant,

solidarité entre acteurs d'une communauté scolaire et de quartier.

Un projet promoteur de bien-être

Nous l'avons évoqué à plusieurs reprises, dans la mesure où le projet REF permet la valorisation et la reconnaissance de ses différents acteurs - de qui ils sont et de leurs compétences respectives - et contribue d'autre part à l'amélioration du climat relationnel de l'école, il participe clairement à la mise en place de facteurs déterminant le bien-être à l'école. Citons quelques-uns de ces facteurs mis scientifiquement en évidence dans le processus d'adoption des comportements (de santé):

l'estime de soi ou la capacité à maintenir une image positive de soi et de ses capacités, en dépit des «accidents de la vie» et des difficultés rencontrées;

la capacité à s'évaluer et à reconnaître ses erreurs tout en gardant une image positive de soi-même;

la capacité à identifier les ressources (humaines, professionnelles, matérielles)

de son environnement et à les utiliser pour se développer, participer à un projet collectif;

l'ouverture de l'école aux familles et le développement d'une communication efficace et multiforme avec les parents (affichage, rencontres informelles);

l'amélioration de l'environnement physique que constitue l'école : plus convivial et accueillant,

...

Un projet de société ... !

Projet de société et projet social parce qu'il favorise la participation de personnes isolées (linguistiquement, économiquement, culturellement) dans un projet communautaire et leur permet d'identifier l'école comme un partenaire d'éducation et d'intégration sociale.

Le développement de pratiques de solidarité et la mise en évidence de réseaux d'intervenants augmentent les ressources des familles pour faire face aux difficultés de la vie quotidienne : perte d'emploi, recherche d'un logement, violence conjugale, ...

Le tableau synthétique en page 21 reprend quelques facteurs déterminants la violence ainsi que l'apport du projet.

■ 4.2. Critères d'évaluation

La mémoire d'un projet vivant ... et transformable !

La « mémoire » fournit différents éléments permettant d'évaluer le projet, c'est-à-dire de vérifier si les objectifs sont atteints ou, a contrario, de voir ce qu'il s'agit de changer, d'adapter.

N'oublions pas également que chaque école a sa réalité et que les repères exposés dans ce guide ne représentent pas le seul chemin. Chaque école peut adapter le projet et créer sa propre dynamique.

Facteurs de la violence

À l'intérieur de l'école:

faible estime de soi des élèves (entre autres)

De l'école vers les familles:

école et enseignants uniques
détenteurs de savoirs

De l'école vers les familles:

une « bonne » idéologie/manière de faire/de
voir, celle de l'École et des Enseignants

De l'école vers les familles:

le vécu scolaire négatif des parents, un facteur
de rupture entre École et Famille

Apports du projet

Valorisation/reconnaissance de l'enfant
et de ses réalisations à travers le dialogue
École-famille

les parents font entendre leurs vues
sur l'éducation, la santé, ... et partagent leurs
savoirs et savoir-faire dans les domaines scolai-
res et extrascolaires

les parents issus de différents milieux
et cultures échangent leurs questions, vécus,
savoir-faire sans qu'un jugement ne soit posé et
qu'une « idéologie » ne domine (à propos de
l'hygiène, des modèles éducatifs, de la place
de la femme, ...)

le vécu positif et valorisant des accueils, plus
loin, les activités qu'ils entraînent (implication
dans la fête scolaire, possibilité de suivre des
cours de français à l'école, implication dans le
Conseil de participation) modifient positivement
les représentations de l'école

Des questions
Des réponses

Des questions?... Des réponses

« Que faut-il faire après les premières présentations? Y aura-t-il encore des choses à se dire ou faut-il amener des thèmes de discussion? »

La tentation serait de remplir le temps prévu pour cet échange et de l'organiser. Mais le but de cet accueil étant bien un temps et un lieu destinés à la rencontre et à l'échange, il ne s'agit pas de dériver et de prévoir autre chose, sous peine de changer l'esprit du projet. Il faut tenir bon et accepter l'inconnu, le non-organisé, le non-prévu. De toute façon, cette inquiétude disparaît d'elle-même parce que beaucoup de choses se disent.

« Comment permettre simultanément le travail des enfants et les discussions entre adultes? »

L'expérience nous montre que les contacts sont facilités quand la classe est organisée en ateliers: les enfants font alors preuve d'autonomie et de responsabilité. La présence de l'institutrice n'est « presque plus » indispensable.

Il n'est d'ailleurs pas rare de voir les enfants venir, eux aussi, s'installer autour de la table ou faire des allers-retours entre celle-ci et leurs activités. L'animatrice soutient d'ailleurs l'institutrice dans la gestion de ces « mouvements ».

« Que pensent les pères de l'accueil? Ne se sentent-ils pas exclus? »

Lorsque le projet était plutôt réservé à des écoles à forte population étrangère, il est vrai que la présence des pères n'était pas concevable dans certaines cultures, ou alors par le biais d'accueils séparés, comme cela a eu lieu dans une école de Saint-Gilles. Il faut évidemment tenir compte du contexte de l'école. Cependant, la présence des pères peut tout à fait être envisagée et sera même amenée à se développer au fur et à mesure que l'école « maternelle » sera moins exclusivement féminine. C'est d'ailleurs valable pour la profession d'instituteur

maternel du côté enseignant. En cela, le mode scolaire suit sans doute l'évolution de la société.

« Parfois les enseignants craignent de voir les mères envahir leur domaine et de ne plus pouvoir dominer la situation »

Nous avons pu constater que ces craintes n'étaient nullement fondées car à aucun moment nous n'avons vu des mamans usurper le pouvoir de l'institutrice. Tout au plus, si quelques mères sont intervenues dans des conflits entre enfants, cette prise de position a permis d'élargir le débat avec les autres mamans présentes. Le « tiers » est aussi là pour rappeler l'heure de départ et lorsqu'une maman a tendance à s'attarder, il rappelle que l'enseignante doit à présent se consacrer aux enfants, chose qui est aisément comprise.

Des questions?... Des réponses

«Que fait-on s'il y a peu ou pas de mères présentes? Et si ce sont toujours les mêmes?»

Rappelons que l'accueil est un moment «ouvert»: que peu de personnes soient là est de l'ordre du normal. Que ce soit toujours les mêmes peut conduire à un groupe stable qui pourra, par la suite, être le moteur qui entraînera d'autres mamans.

Si vraiment il n'y avait aucune participation pendant plusieurs séances, il s'agirait alors de requestionner le processus soit avec le «tiers», soit avec la direction afin de comprendre où peut se situer la raison de ce blocage.

«Pourquoi limiter l'accueil aux classes maternelles?»

Nous avons tenté d'introduire l'accueil dans le premier degré de l'enseignement primaire mais nous avons constaté que peu de mamans y participent, soit parce qu'elles ne conduisent plus leur enfant jusqu'à la classe, soit parce que les enfants se considèrent comme grands et que «cela ne se fait plus!». Le groupe des enfants est également plus actif et interpellant et l'institutrice a besoin de toute son attention pour le gérer.



Liste des écoles

Liste de quelques écoles ayant participé au projet

École Armand Swartenbroeks

Rue des Tisserands, 24
B-1081 Bruxelles
Tél. 02 412 91 30
Madame MICHIELS, directrice

École Joseph Delclef

Rue Potagère, 52
B-1030 Bruxelles
Tél. 02 220 28 60
Madame LEROY, directrice

École maternelle Catteau-Horta (École Saint-Ghislain)

Rue Saint-Ghislain, 40
B-1000 Bruxelles
Tél. 02 508 14 20
Madame MONIER, directrice

École Notre-Dame de Lourdes

Rue Léopold 1er, 307
B-1090 Bruxelles
Tél. 02 426 72 13
Madame VAN PARIJS, institutrice

École n° 2

Rue de la Perche, 11
B-1060 Bruxelles
Tél. 02 536 03 48
Madame LOUYET, directrice

École n° 2 (Les Petits Moineaux)

Rue Sans Souci, 130
B-1050 Bruxelles
Tél. 02 515 65 30
Madame AEGTEN, directrice

École n° 4

Place Bethléem, 10
B-1060 Bruxelles
Tél. 02 536 03 51
Monsieur ROZADA, directeur

École n° 9-10

Rue du Monténégro, 159
B-1190 Bruxelles
Tél. 02 538 38 58
Madame VIGNOBLE, directrice

École du Sacré-Cœur de Saint-Josse

Rue Cardinal, 32
B-1000 Bruxelles
Tél. 02 230 74 00
Madame POTVIN, directrice

École Sainte-Alène

Avenue Kersbeek, 7
B-1190 Bruxelles
Tél. 02 376 72 39
Madame GAILLY, directrice

École Saint-Antoine

Rue P. Decoster, 21
B-1190 Bruxelles
Tél. 02 538 25 21
Madame LANGLOIS, directrice

École Saint-Gabriel

Rue Secours, 39
B-1030 Bruxelles
Tél. 02 217 57 49
Madame DOOMS, directrice

École Saint-Roch

Avenue de l'Héliport, 46
B-1000 Bruxelles
Tél. 02 203 45 82
Madame DENEES, directrice

Quelques documents

Quelques documents utiles

BAJOIT (G),

« Jeunesse et société, la socialisation des jeunes dans un monde en mutation »,
De Boeck, Ouvertures sociologiques, 2000.

BOURDIEU (P. Sous la Dir.),

« La misère du monde »,
Seuil, Libre Examen, 1993.

CYRULNIK (B),

« Le murmure des fantômes »,
Odile Jacob, 2003.

DE VOS (B),

« Les Apaches des parkings.
Adolescents des villes et des ghettos »,
Labor, 1999.

FERRO (M),

« Que transmettre à nos enfants? »,
Seuil, 2000.

JAMOULLE (P),

« La débrouille des familles »,
De Boeck, 2002.

JOFFRIN (L),

« Où est passée l'autorité? »,
Nil, 2000.

KUENY (G),

« La famille est l'avenir de l'école »,
F-X de Guibert, 2000.

MIGEOT-ALVARADO (J),

« La relation école-familles, peut
mieux faire »,
ESF éditeur.

RICH HARRIS (J),

« Pourquoi nos enfants deviennent
ce qu'ils sont »,
Robert Laffont, Réponses, 1999.

SALEM (G),

« Tableaux de famille », Qui suis-je?,
La joie de vivre, 1999.

Colophon

Promoteur du projet

Prospective Jeunesse asbl

Avec le soutien du Fonds Houtman

Rédaction

Jérôme Cheneau et l'équipe de
Prospective Jeunesse

Consultance en communication et rewriting

David Joblin

Direction artistique

Marie-Noëlle Jacmin

Graphisme et illustrations

Livia Montini

Éditeur responsable

Claudia Camut,
60C Avenue de la Toison d'Or,
1060 Bruxelles