



Intervenir auprès des parents : réfléchir, construire et expérimenter des projets dans un contexte européen.

Olivier Prévôt, Pascale Boucaud, Guillaume Jehannin, François Boursier,
Guillaume Guthleben, George Eid

► To cite this version:

Olivier Prévôt (Dir.). Intervenir auprès des parents : réfléchir, construire et expérimenter des projets dans un contexte européen.. Familles rurales, 2010. <hal-05479600>

HAL Id: hal-05479600

<https://hal.science/hal-05479600v1>

Submitted on 27 Jan 2026

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons CC0 1.0 - Universal - International License

Intervenir auprès des parents

**Réfléchir, construire
et expérimenter** des projets
dans un contexte européen

Direction scientifique : Olivier Prévôt

Coordination : Eric Rossi

Auteurs :

- Guillaume Guthleben, Guillaume Jehannin (IPS)
- Pascale Boucaud, François Boursier, George Eid (ISF)
- Gwendal Hartereau, Sophie Levy (Familles Rurales)

Préfaces de Thierry Damien,
Jean-Pierre Pourtois et Jérôme Vignon



Cette publication a été financée avec le soutien de la Commission européenne.

Elle n'engage que ses auteurs et la Commission n'est pas responsable de l'usage qui pourrait être fait des informations qui y sont contenues.

Préface de Thierry Damien

Aujourd'hui, en Europe, de nombreuses organisations familiales partagent l'idée, avec les Institutions responsables des politiques familiales, qu'il faut soutenir les familles dans leur mission d'éducation et reconnaître les parents comme acteurs à part entière de la parentalité.

Pour sa part, Familles Rurales, Mouvement familial très largement implanté en France, grâce à ses 2500 associations, favorise l'expression des parents. Sa philosophie même est de les impliquer dans l'élaboration des projets éducatifs des structures d'accueil de la petite enfance telles que les crèches, les haltes garderies, les Maisons d'assistantes maternelles, les jardins d'enfants, pour bien prendre en compte leurs valeurs éducatives et le projet qu'elles souhaitent pour leurs enfants, quelle que soit leur situation familiale.

Pour soutenir ses adhérents, notre Mouvement est actif au sein des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) dont les missions consistent à aider les parents dans l'exercice de leur fonction parentale, avec une double préoccupation : permettre le développement des relations entre les parents et faciliter l'accès à l'information en favorisant le contact avec des professionnels. Ces réseaux fédèrent des actions en direction de toutes les familles, soutiennent les initiatives, les développent et en suscitent de nouvelles.

Familles Rurales, outre le soutien à la fonction parentale, encourage la co-éducation en créant des synergies avec tous les acteurs agissant pour et avec les enfants.

Il était donc cohérent que notre Mouvement conçoive et promeuve un projet qui favorise le lancement d'actions innovantes de soutien à la parentalité. Il était naturel d'associer des partenaires européens pour renforcer les échanges, stimuler la réflexion et faire jaillir de nouveaux concepts et de nouvelles pratiques. Le financement du programme Grundtvig en a permis la réalisation.

Outre la professionnalisation souhaitée des stagiaires ayant participé au cycle de formation, il était attendu un effet démultiplicateur auprès des familles. Les projets innovants lancés dans le cadre du programme « Clés d'accompagnement des familles en Europe » (CAFé) ont eu des retombées immédiates sur les équipes qui ont développé de nouvelles actions à partir de leurs expériences.

Pour amplifier encore cet impact, il nous a semblé nécessaire de créer ce guide destiné aux professionnels de la parentalité. Par le format, le contenu et la présentation d'actions innovantes, les auteurs de cet ouvrage souhaitent qu'il devienne l'outil de référence de tous les professionnels de la parentalité.

Tous les acteurs du projet CAFé se réjouissent de l'effet d'entraînement qu'aura leur expérience pour que naissent en Europe de nouvelles initiatives visant à conforter de nombreux parents dans leur noble fonction d'éducation.

Thierry Damien
Président de Familles Rurales,
Fédération nationale

Préface de Jean-Pierre Pourtois

« **Q**uand la famille va, tout va », y compris l'école du quartier, titrait déjà en première page le Journal Le Monde du 24 mai 1994, suite à une importante étude menée par l'INSERM (Institut national de la Santé et de la Recherche médicale). La famille, quelle que soit sa structure conjugale, exerce une influence considérable, positive et/ou négative, sur le développement de l'enfant et de l'adulte. Ceci est un fait avéré, bien connu des scientifiques. Le présent ouvrage part de cette constatation et aborde, avec pertinence et intelligence, la difficile question de l'intervention auprès des parents. Comment, par quelles voies, avec quelles méthodologies peut-on permettre aux parents de progresser vers une émancipation individuelle et collective, quels que soient leur contexte de vie et leurs habitus ? Peut-on les accompagner dans leur importante mission d'éduquer, d'autant plus que les transformations récentes de la société et de la famille ont affecté la forme et la nature des rapports parents-enfants ?

Les parents n'ont plus aujourd'hui de modèle éducatif auquel se référer. Souvent, le sentiment d'impuissance, le désarroi les gagnent et ils ne trouvent que peu de soutien disponible alors que les adolescents comme les enfants, pour beaucoup, considèrent la famille comme un lieu de liberté, un espace d'épanouissement personnel qu'il n'est pas toujours facile à gérer. Le lien familial est aujourd'hui plus fort, plus profond qu'il ne l'a jamais été. L'enfant

est né du désir de ses parents ; il est l'espoir d'une famille devenue des plus affectives. Mais, paradoxalement, c'est aussi au sein de cette famille que peuvent naître les pires souffrances, les pires haines, les pires violences. La famille présente un caractère d'ambiguïté plus net encore aujourd'hui qu'hier : « Famille, je vous hais » côtoie au plus près « Famille, je vous aime ». Comment soutenir les parents pris dans cette tension qui marque leur vie quotidienne ? Certaines familles s'en sortent pourtant bien. Quelles compétences mettent-elles donc en œuvre ?

La prise en compte des compétences parentales est une tâche récente en Europe. Depuis que l'école a été rendue obligatoire au début du XX^{ème} siècle, la scolarisation n'a cessé de transformer le capital éducatif de la famille en performances d'école. P. Bourdieu avait bien saisi la réalité des rapports entre l'école et la famille lorsqu'il écrivait « l'école choisit ceux qui l'ont choisie ».

En d'autres termes, la maîtrise du champ scolaire est étroitement tributaire du capital éducatif des familles. A ceci s'ajoutent aussi les champs de la santé et de la culture. Bref, si le XX^{ème} siècle fut celui de l'école, le XXI^{ème} siècle sera très certainement consacré à la famille, à la santé et à la culture. Comment vivre aujourd'hui ? Comment s'émanciper ? Que faire pour rencontrer le bonheur, pour susciter la joie de vivre ? Comment aimer ses enfants et soi-même ? La bientraitance et le développement durable en sont les fruits les plus attendus.

Le présent ouvrage est le bienvenu parce qu'il se préoccupe de la fonction parentale et pose le problème d'un soutien à la parentalité. En cela, il fait progresser l'humanité. La conciliation emploi-famille, le bonheur conjugal, le rôle des associations familiales, la promotion des droits de l'enfant, la reconnaissance des capacités parentales à éduquer, l'intimité, le cocooning, la constitution d'espaces de solidarité sont un aperçu des multiples vecteurs de l'intervention susceptibles de baliser une culture commune dont nos sociétés éprouvent le plus urgent besoin. Mais, ce qu'il y a de plus essentiel encore et que rapporte cet ouvrage, ce sont les actions engagées avec les familles. Elles sont présentées avec leurs finalités en vue de gérer au mieux les crises de société qui engagent aujourd'hui notre responsabilité : les crises du lien, du sens, du pouvoir et des valeurs.

A la lecture de ce livre dirigé par Olivier Prévôt, les professionnels des métiers de l'humain découvriront un état des lieux des tentatives mises en œuvre pour faire face aux effets de ces crises qui affectent nos modes de vie et nos espérances en un monde meilleur.

Par delà les questions que soulève l'intervention auprès des parents surgit alors le sens profond et dynamique de l'adage africain qui nous rappelle « qu'il faut tout un village pour éduquer un enfant ». C'est dans la perspective d'une reliance à bâtir entre la famille, l'école et la société que s'inscrit cet apport enrichissant et très attendu auquel nous souhaitons tout le succès qu'il mérite.

Jean-Pierre Pourtois, Professeur, Université de Mons (Belgique)

Préface de Jérôme Vignon

L'aide à la parentalité : un souci commun des Européens

Attendue et décevante, telle se présente souvent pour les Français l'Europe sociale, à telle enseigne que le « non » au référendum de 2005 est attribué pour une grande part au déficit de dimension sociale européenne. La déception française procède cependant d'un malentendu qu'il faut dissiper, si l'on veut progresser : la question sociale, entendue au sens de la protection des plus vulnérables, de la réduction des inégalités de niveau de vie ou de chances, fait partie intégrante des finalités de l'Union européenne. En revanche, le traité qui fonde et encadre les politiques de l'Union ne l'a dotée que de compétences sociales limitées : principe de subsidiarité oblige, c'est d'abord aux Etats qu'incombent les missions fondamentales de protection sociale et d'accès aux biens essentiels. Ainsi la recherche d'une large cohésion sociale fait elle partie des finalités de l'Union européenne. Mais elle ne dispose à son égard que de compétences complémentaires de celles des Etats, compétences « faibles », telle que la coordination volontaire des politiques sociales autour d'objectifs communs, l'échange des bonnes pratiques, l'encouragement aux réseaux innovants transnationaux, et exceptionnellement, la définition de normes minimales obligatoires.

Cependant, même sous cette forme réduite, les politiques européennes qui visent à renforcer la cohésion économique et sociale, entre les Etats membres, mais aussi au sein des Etats membres entre les citoyens, n'en jouent pas moins un rôle d'éclaireur et de propagateur d'idées neuves. C'est ce que rappelle d'abord la recherche-expérimentation conduite par deux instituts de recherche : l'IPS de Belfort et l'ISF de Lyon, ensemble avec une grande association familiale française, Familles Rurales. Alors que les politiques familiales n'entrent pas dans la compétence de l'Union européenne, celle-ci tient compte activement depuis une quinzaine d'années de l'impact de ses politiques économiques ou d'emploi sur la mise en oeuvre des politiques familiales comme sur le bien être des familles. Cette approche indirecte a fini par conduire à une réelle convergence des enjeux des politiques familiales, notamment autour de la question de la conciliation entre vie de famille et vie de travail, en lien avec les objectifs de l'égalité des chances et de la lutte contre la pauvreté.

La recherche action qui nous est ici proposée porte sur un aspect très prometteur des politiques familiales, l'aide à la parentalité. Plus précisément, elle s'attache aux conditions de succès de l'intervention des acteurs professionnels aux cotés des parents, afin de les aider à vivre et exercer pleinement leurs responsabilités et potentialités à l'égard de leurs enfants. La démarche conduite sous la responsabilité d'Olivier Prévôt est exemplaire de ce

qu'apporte sur une matière aussi délicate une approche européenne. Selon un principe politique constant et essentiel, objet d'un consensus propre au modèle européen de société, l'aide à la parentalité est conçue comme universelle. Elle est donc destinée à tous publics et non exclusivement aux familles les plus vulnérables. Elle est dans son principe même, inclusive, comme le sont aussi les exemples d'expérimentations donnés dans la troisième partie de l'étude où se rencontrent des familles de toutes origines. Elle se veut transversale, pluridisciplinaire, posant du même coup un défi aux pouvoirs publics, souvent cloisonnés entre les secteurs de l'éducation, de l'emploi et de la protection sociale. Elle s'inscrit dans une logique d'intégration et de participation qui associe les différents acteurs privés et publics, associatifs et professionnels : les parents et leurs enfants, les futurs parents, les associations familiales, les collectivités territoriales, les professionnels du travail social sont invités à établir ensemble un « diagnostic partagé », à co-construire les règles et modalités d'une action d'aide à la parentalité.

Relevons deux défis que soulève implicitement la « boîte à outils » du porteur de projet telle qu'elle nous est présentée.

Le premier est un défi français. Les préconisations adressées aux projets d'aide à la parentalité ont été élaborées, c'est leur richesse, dans une interaction entre des chercheurs en sciences sociales et des associations familiales, françaises et européennes. Elles s'adressent cependant principalement aux professionnels intervenant auprès des familles que leur formation et leurs filières professionnelles sont loin d'avoir toujours préparés à l'approche préconisée. Le rôle d'un nouveau Comité de soutien à la parentalité d'une part et celui qui devrait être confié à la Caisse Nationale d'Allocations Familiales pour l'animation des Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement Parentalité, devrait être de faciliter une convergence entre travail social et dynamique participative ou associative.

Le second défi est européen. L'Union européenne, en tant qu'institution, n'est pas exempte de cloisonnements sectoriels. Les résultats d'une telle recherche sur l'intervention auprès des parents sont suffisamment transnationaux, nourris d'exemples divers et d'évaluations pour enrichir la prise en compte par les politiques européennes des besoins liés à l'aide à la parentalité en Europe. Ils devraient permettre à tout le moins de soulever de nouvelles questions : pourquoi ne pas mobiliser davantage le Fonds social européen au service de la formation des travailleurs sociaux ? A quand la création, par exemple au sein du Parlement européen, d'un intergroupe consacré aux divers aspects de la réconciliation vie de famille et vie de travail, incluant l'exercice de la responsabilité parentale ? Pourquoi ne pas développer davantage, dans le cadre d'une coordination européenne des politiques nationales d'intégration, le principe de la médiation culturelle et sociale ?

Jerôme Vignon, directeur pour la cohésion et l'inclusion sociale à la Commission européenne et président de l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES)

Intervenir auprès des parents

Réfléchir, construire et expérimenter
des projets dans un contexte européen

Sommaire

► Présentation du projet « Clés d'accompagnement des familles en Europe (CAFé) » et de l'ouvrage	11
LE SOUTIEN A LA PARENTALITE	15
► Pourquoi soutenir les parents dans leur fonction d'éducation ?	15
► Définitions et enjeux autour de l'éducation familiale et parentale	17
► Soutien à la parentalité et approche écosystémique de l'éducation	21
PREMIER VOLET :	
INTERVENIR AUPRES DES PARENTS : ELEMENTS DE REFLEXION PREALABLES	25
PARTIE 1 : Les problématiques familiales en Europe	27
► Les formes et configurations familiales aujourd'hui	29
► Les problématiques et les solidarités intergénérationnelles	33
► Les politiques familiales nationales en Europe : vers une politique familiale communautaire ?	38
► Vers une politique familiale communautaire : les incitations croissantes de l'Union Européenne comme accélérateur de l'homogénéisation ?	44
► L'évolution du droit de la famille en Europe	50
► Approche socioculturelle des familles en Europe	62
► L'égalité hommes-femmes et les rapports de genre au sein de la famille	72
► La conciliation entre les vies familiale, professionnelle et sociale	75
► Le contexte socio-économique et son impact sur les familles	78
PARTIE 2 : Les compétences éducatives	83
► Les compétences éducatives parentales et les besoins de l'enfant	85
► L'influence de la culture sur l'éducation	90
► Ethique de l'intervention en direction des familles	95
► Des connaissances à maîtriser	97
► Des compétences à mobiliser	100

DEUXIEME VOLET :	
INTERVENIR AUPRES DES PARENTS : PROPOSITIONS DE METHODOLOGIE	103
▶ La méthodologie de l'intervention auprès des familles, une démarche classique ou spécifique ?	105
PARTIE 1 : Connaître pour intervenir : le diagnostic	109
▶ Déterminer le périmètre de l'intervention	111
▶ Prendre en compte le cadre juridique et les dispositifs	115
▶ Travailler avec les familles, connaître leurs attentes, leurs besoins	122
▶ Intégrer les différences interculturelles dans les pratiques d'intervention	125
PARTIE 2 : Définir une stratégie, conduire un projet	131
▶ Du diagnostic à la définition d'axes stratégiques d'intervention	133
▶ Définir des objectifs, hiérarchiser les priorités	135
▶ Choisir le programme d'intervention le plus adapté	138
▶ Articuler des approches individuelle et collective pour former des adultes	143
▶ Conduire un projet	148
▶ Développer des réseaux d'acteurs	150
PARTIE 3 : Evaluer et valoriser un projet	151
▶ Pourquoi évaluer ?	153
▶ Les conditions à réunir pour réussir une évaluation	155
▶ Décider ce que l'on cherche à évaluer	156
▶ Choisir des critères et des indicateurs pertinents	158
▶ Les outils de l'évaluation	160
▶ Valoriser et rendre compte de l'évaluation	162
▶ Mutualisation, capitalisation des bonnes pratiques	163
TROISIEME VOLET : INTERVENIR AUPRES DES PARENTS : EXPERIMENTATIONS DANS LE CADRE DU PROJET « CAFÉ »	165
▶ « Futurs parents et parents : un service d'échanges, le baby-sitting », Ligue des familles, Belgique	171
▶ « Constituer un réseau territorial de coéducation », Mutualité Sociale Agricole du Maine et Loire, France	181
▶ « Cinéma forum : filme von eltern für eltern », Centre de consultation pour familles de l'AWO-SPN, Neunkirchen, Allemagne	185
▶ « Détente et relaxation pour enfants, parents et enseignants des écoles maternelles », association Familles Rurales d'Einvillle-au-Jard, Meurthe et Moselle, France	193
▶ « Une formation spécifique conçue autour de situations familiales vécues », KMOP, Grèce	199
▶ « La parentalité au programme d'une formation professionnelle d'animateurs », fédération Familles Rurales des Pays de la Loire, France	203
▶ « Education à l'environnement et éducation familiale : conscience et confiance », Musée-école départemental de Prahova, Roumanie	207
▶ « Etre parent à l'ère du numérique », fédération Familles Rurales de Vendée, France	215
▶ Autres projets, autres idées	225
CONCLUSION, PERSPECTIVES	227
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	231
GLOSSAIRE	243
DISCUTONS-EN !	249
PARTENAIRES DU PROJET	255
PRESENTATION DES AUTEURS	259

Présentation du projet

« Clés d'accompagnement des familles en Europe (CAFé) » et de l'ouvrage

L'origine

L'ouvrage « Intervenir auprès des parents » est une production réalisée par les partenaires du projet européen « Clés d'accompagnement des familles en Europe (CAFé) » sous la direction d'Olivier Prévôt¹ et avec la contribution de l'Institut des sciences de la famille de Lyon (France). Initié en 2007-2008 et piloté par la fédération nationale Familles Rurales en France, ce projet a consisté à regrouper des partenaires pour trouver des réponses et des solutions innovantes en matière de soutien des parents. A l'origine, à partir de l'évaluation d'un dispositif français, le « Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) », six pays se sont associés pour partager leur réflexion, construire ensemble et expérimenter de nouvelles

méthodes d'intervention auprès des parents : l'Allemagne, la Belgique, la France, la Grèce, la Lituanie, la Roumanie. Le projet s'est déroulé entre 2009 et 2010.

Les partenaires

Des organisations de trois types ont composé le partenariat :

- Des associations ou organisations non gouvernementales (ONG) œuvrant dans l'action familiale ou le travail social en milieu urbain ou rural, en direction des familles, des parents, des jeunes et/ou des enfants : l'Arbeiterwohlfahrt SPN en Allemagne, Familles Rurales en France, la Ligue des familles en Belgique, le KMOP (family and childcare centre) en Grèce, la Confédération des organisations familiales de l'Union européenne (COFACE) en Belgique et au niveau

¹. **Olivier Prévôt**, Maître de conférences en Sciences de l'éducation (Université de Franche-Comté, France), a coordonné la conception et la rédaction de l'ouvrage dans le cadre d'un comité de rédaction de six membres (IUT Belfort-Montbéliard-Université de Franche-Comté, France, Institut des sciences de la famille, France, COFACE, Belgique, Familles Rurales, France) missionné par le comité de pilotage du projet « CAFé ».

européen. Ces organisations défendent les familles, les représentent, les aident en leur proposant des informations, des conseils, des activités et des services pour toutes les générations, des bébés aux aînés. Elles les accompagnent dans leur vie quotidienne, dans leur mission d'éducation, pour mieux concilier vie familiale, vie professionnelle et vie sociale. Certaines organisations sont particulièrement attentives aux groupes vulnérables (familles fragilisées, jeunes marginalisés, minorités...).

- Des organismes de recherche, d'enseignement et de formation (enseignants, chercheurs) : l'Institut universitaire de technologie (IUT) de Belfort-Montbéliard/Université de Franche-Comté en France, l'Institut des sciences de la famille (ISF) de Lyon en France.
- Des structures d'information des familles et des enfants, et d'éducation des adultes : le musée-école départemental de Prahova en Roumanie, l'Association lituanienne d'éducation pour adultes en Lituanie.

Le projet

Le projet de formation-action, conçu et préparé en 2007-2008, s'est réalisé en plusieurs étapes en 2009-2010 :

- un cycle de formation de 30 stagiaires européens, professionnels du secteur, avec une session théorique centralisée à Paris (France) et

des sessions de formation méthodologique proposées sur différents sites,

- une phase de mise en œuvre de projets expérimentaux locaux conduits par les stagiaires, dans cinq pays,
- des activités de capitalisation et de diffusion des résultats (congrès, ouvrage, colloque).

Ce projet a pu être mis en œuvre grâce au soutien financier de l'Union européenne et l'appui technique de l'Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture » de la Direction générale « Education & culture » de la Commission européenne.

Le programme

En effet, en 2006, alors que la Commission européenne publiait la communication « Education et formation des adultes : il n'est jamais trop tard pour apprendre », le Parlement européen et le Conseil² décidaient, dans la continuité d'actions précédentes, la mise en place d'un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie, pour la période 2007-2013. Le sous-programme « Grundtvig »³ en constituait un volet. « Grundtvig » est dédié à l'éducation des adultes.⁴ Il vise à promouvoir et renforcer l'apprentissage permanent de connaissances, de compétences chez les adultes, à développer la qualité et la dimension européenne de l'éducation et de la formation. Au lancement du programme, l'éducation parentale et familiale apparaît même comme une priorité thématique.

². *Décision du Parlement européen et du Conseil du 15 novembre 2006 établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie.*

³. *Du nom d'un Danois (1783-1872) considéré comme le « père de l'éducation des adultes en Occident ». Voir Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée, vol. XXIII, n°3-4, 1993, pp.631-641*

⁴. *D'autres volets du programme sont davantage connus du grand public : Erasmus, Leonardo da Vinci.*

Ce programme constituait une opportunité, un cadre idéal pour développer ce projet « CAFé ». Le projet a aussi contribué à l'atteinte d'objectifs communautaires.

De sa conception à son évaluation (impact sur les pratiques professionnelles ou éducatives parentales), le projet « CAFé » a visé deux publics avec l'objectif de développer leurs compétences ou « habiletés » :

- les professionnels intervenant auprès des parents (directement ou indirectement) en actualisant les connaissances tout en cherchant à innover dans les méthodes, les techniques, les outils d'intervention. Ce projet a également visé à identifier des pratiques locales innovantes et à en faciliter le transfert.
- les parents eux-mêmes en les aidant à réfléchir sur leur mission d'éducation tout en leur proposant de développer leurs habiletés.

A partir de ces activités, le projet a d'abord permis la rencontre et la mise en réseau de structures et de personnes d'horizons différents, puis d'envisager de nouvelles coopérations.

L'ouvrage que nous vous présentons ici est en grande partie le fruit de ces réflexions collectives. Il est constitué de trois volets.

Le premier volet constitue un état des lieux des connaissances sur les familles en Europe, les évolutions sociétales et les compétences éducatives des parents et des intervenants. Cette partie, traitée par grandes thématiques (évolution des formes et configurations familiales, droit de la famille, enjeux autour du vieillissement et des liens intergénérationnels, influence de la culture dans l'éducation, égalité hommes-femmes, éthique de l'intervention, etc.) permettra à chacun d'actualiser ses connaissances ou d'approfondir sa réflexion. Bien sûr, tous les thèmes relatifs à la famille et la parentalité ne sont pas traités. Ce sont davantage des points de repère, parfois de vigilance qu'il est utile (voire nécessaire) d'intégrer.

Le deuxième volet est une proposition de démarche pour construire un projet de soutien à la parentalité. S'inspirant d'expérimentations, de recherches et du recensement d'actions, nous vous proposons une méthodologie de l'intervention auprès des familles et des parents. A chaque étape (établissement d'un diagnostic, choix d'une stratégie, d'un programme, conduite d'un projet, mise en œuvre de l'évaluation), nous avons souhaité vous faire une ou plusieurs propositions de méthodologie en les illustrant d'exemples concrets. Cette partie ne propose en aucun cas des « recettes » à appliquer sans discernement. Nous avons cherché, au contraire, à aider le

porteur de projet à effectuer ses propres choix en fonction de la situation à laquelle il est confronté.

Le troisième volet

présente enfin différentes expérimentations locales menées dans le cadre du projet « CAFé ». Nous avons sélectionné ces projets en fonction de l'originalité du thème, du public à qui ils s'adressent ou de la méthodologie employée. Cette partie valorise des projets de tous les pays partenaires⁵, avec une majorité d'acteurs locaux français cependant. Une partie des projets n'est pas publiée, essentiellement parce que l'expérimentation est toujours en cours au moment de l'édition de l'ouvrage. Ils sont cependant consultables auprès de la Fédération nationale Familles Rurales, pilote du projet.

Avec ces trois entrées, réflexive, méthodologique et pratique, nous espérons que vous trouverez dans cet ouvrage des informations utiles à la réalisation de vos projets. Vous verrez très vite combien la question familiale et le soutien à la parentalité constituent un des défis majeurs de nos sociétés contemporaines. Les acteurs institutionnels, associatifs, professionnels, bénévoles, parents, enfants doivent donc être à même de relever ce défi. Cet ouvrage vise modestement à les y aider.

Tout au long de l'ouvrage, vous trouverez dans la marge de droite, cinq types de renvoi :

Glossaire

Il s'agit ici de mots ou de concepts définis en fin d'ouvrage dans la partie « Glossaire ».

On en parle ailleurs...

Il s'agit de renvois vers d'autres parties de l'ouvrage, notamment entre les 1er et le 2ème volet, permettant d'aller et venir entre la partie réflexive et la partie méthodologique. N'hésitez pas à vous y promener !

Discutons-en !

En écrivant cet ouvrage, les auteurs ont beaucoup échangé sur des sujets de société pour lesquels plusieurs analyses peuvent être produites. Nous souhaitons proposer au lecteur quelques éléments de ces débats afin que vous puissiez également en discuter avec d'autres. Peut-être avec les parents ?

Exemple, illustration.

Nous proposons ici d'illustrer nos propos par des exemples.

On a expérimenté...

Un des volets du projet « CAFé » est constitué d'expérimentations menées par les stagiaires ayant suivi le cycle de formation. Nous vous en présentons quelques-unes dans le 3ème volet de cet ouvrage.

⁵. A l'exception du partenaire lituanien, retiré du projet

Le soutien à la parentalité

POURQUOI SOUTENIR LES PARENTS DANS LEUR FONCTION D'ÉDUCATION ?

Nos sociétés vivent de profondes mutations économiques et sociales. La famille n'échappe pas à ces transformations. Les rôles des parents ne s'apprennent plus essentiellement par modelage et transmission entre les générations, de valeurs ou de compétences éducatives. En conséquence, les parents éprouvent parfois un sentiment d'isolement et d'impuissance face à l'inconnu et la nouveauté (Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001⁶). De nombreux facteurs en sont la cause : l'évolution rapide de nos sociétés, la dispersion géographique des familles, l'affaiblissement des solidarités familiales, la modification des rapports hommes-femmes, la

place des parents dans l'éducation de l'enfant, l'augmentation très sensible du nombre de familles monoparentales et recomposées (Pithon, Prévôt, 2005⁷), etc. Dans ce contexte, les parents se trouvent confrontés à des questionnements, à des difficultés et parfois à des problèmes demeurant sans réponse. Souvent démunis, certains recherchent des points de repère, des informations, voire un accompagnement.

De leur côté, les institutions et à travers elles l'école, notamment, font le constat de difficultés croissantes à jouer leur rôle, considérant qu'elles doivent prendre en charge ce qui relèverait, selon elles, de

- ⁶. **Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001).** *La formation à l'enseignement au préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation.* Toronto, Ont. : Rapport de recherche, Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Programme pancanadien de recherche en éducation. Document téléaccessible : <http://www.cmec.ca>
- ⁷. **Pithon G., Prévot O. (2005).** *Portrait of French Family.* In J. Georgas, J. W. Berry, F. van de Vijver, Ç. Kagitçibasi, Y.H. Poortinga (Eds.). *Family Structure and Function Across Cultures: Psychological Variations.* Cambridge: Cambridge University Press.

l'éducation familiale. Les parents délègueraient une part croissante de leurs responsabilités à des institutions (écoles, centres socioculturels, services d'accompagnement scolaire, professionnels de la famille ou de l'éducation...). On entend bien souvent les professionnels parler de désengagement des parents voire même de leur démission. Ainsi, seraient-ils moins disponibles, moins aptes à assumer leur rôle.

Tous les chercheurs et professionnels étudiant les relations entre l'école et la famille sont en accord pour dire que ce lien ne va pas de soi. En effet, face à des parents se comportant comme des consommateurs d'école (Ballion⁸, 1982), ou des « parents démissionnaires » (Kellerhals et Montandon⁹, 1991), l'école prend souvent une posture de « juge » envers ceux-ci et fait des « reproches » aux familles (Gayet¹⁰, 1999).

Par ailleurs, Robert Castel (1981)¹¹ a mis en avant une analyse des interventions en direction des familles pouvant conduire à des effets inverses aux objectifs. Ainsi, parle-t-il de la multiplication des métiers de la relation et de la famille ces trente dernières années.

Les professionnels qui sont intervenus dans cette dynamique ont pu, sans le vouloir, contribuer au repli des parents, en pointant leurs lacunes, leurs difficultés et en se mettant en position de substitution du rôle

parental pour compenser ou corriger ces défaillances. Le débat sur la parentalité est donc loin de se limiter à un débat de spécialistes, à une réflexion théorique sur les frontières de la parenté. Il est aussi étroitement lié à cette controverse idéologique sécuritaire où les parents sont vus comme les « coupables » de nombreux problèmes sociaux (Bughin, Lamarche et Lefranc, 2003¹²).

Ainsi, la responsabilité éducative est partagée entre sphères publique et privée. Il est donc nécessaire de clarifier les rôles et fonctions de chacun et de respecter l'autorité des uns et des autres. L'enfant évoluant dans différents milieux de vie (famille, école, activités péri et extrascolaires, etc.), c'est dans la recherche de la plus grande cohérence éducative possible entre ces milieux que se situe, peut-être, une partie de la solution.

Le soutien à la fonction parentale, quelle qu'en soit la forme, doit intégrer une méthodologie particulière : rechercher le « faire avec », la « co-construction » plutôt que le « faire pour » voire le « faire contre ». La question de la coéducation, où chaque partenaire (parents, enseignants, animateurs, éducateurs, travailleurs sociaux...) se voit reconnu et investi de missions clairement identifiées, est donc posée¹³.

Il paraît ainsi plus judicieux de voir cette fonction parentale, dans un premier temps, selon le point de vue des parents eux-

8. **Ballion, R. (1982).** *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles.* Paris : Stock.

9. **Kellerhals, J. et Montandon, C. (1991).** *Les stratégies éducatives des familles.* Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

10. **Gayet, D. (1999) :** *C'est la faute aux parents : les familles et l'école.* Paris : Syros.

11. **Castel, R. (1981) :** *La gestion des risques,* Paris : Les Editions de minuit.

12. **Bughin, M., Lamarche, C. et Lefranc, P. (2003).** *La parentalité : une affaire d'Etat.* Paris : Collection Logiques sociales, L'Harmattan.

13. **Prévôt, O., (2008) :** *Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents,* in G. Pithon, C. Asdih, S. Larivée (Eds.) : *Construire une communauté éducative.* Bruxelles, de Boeck Université.

mêmes. Il s'agit d'apprécier de quelles façons ils construisent un sentiment de compétences et de responsabilités parentales. Il faut également connaître leurs attentes et leurs besoins en évitant de décliner ce qu'ils devraient être et faire ou encore de définir leurs besoins sans les interroger. Il s'agit de **comprendre, tout d'abord, comment les parents se représentent et mettent en œuvre leur fonction parentale.**

L'approche de l'intervention que nous défendons ici vise à permettre aux parents de développer leurs compétences afin de favoriser l'insertion sociale et scolaire de l'enfant. Il ne s'agit pas de créer un « mode d'emploi » universel de la parentalité mais bien de mettre

en place des interventions correspondant aux attentes et besoins des familles, mais également de la société.

Une réflexion sur la parentalité et sur nos interventions ne peut donc pas se limiter à des principes, des normes, des conceptions personnelles mais bien à engager une réflexion sur la « condition parentale » aujourd'hui en tenant compte des réalités quotidiennes des familles, de leurs préoccupations et de leurs questionnements.

Avant de s'engager dans la conception de projets de soutien à la parentalité, il nous paraît indispensable d'en poser les cadres, les définitions ainsi que les principaux enjeux.

DÉFINITIONS ET ENJEUX AUTOUR DE L'ÉDUCATION FAMILIALE ET PARENTALE

Toutes les sociétés occidentales sont confrontées aux difficultés d'adaptation sociale et scolaire d'un nombre important d'enfants. Plusieurs programmes d'**éducation compensatoire** ont été mis en œuvre afin de réduire ces problèmes, souvent en direction d'enfants issus de milieux socio-économiques faibles ou ayant un handicap. L'éducation compensatoire vise à porter une attention particulière, à renforcer les dispositifs ou à mettre en place des actions spécifiques en direction d'enfants et de familles

considérés comme vulnérables ou « à risques ». Nous ne nions pas l'importance d'intervenir plus fortement en direction de ce public, mais être parent s'apprend, quel que soit son milieu d'appartenance. **Le soutien à la parentalité s'adresse donc à tout parent désireux de trouver une aide pour assumer son rôle.**

Pourtant, les efforts des pouvoirs publics et des professionnels se sont essentiellement portés sur l'enfant et ses difficultés, en mettant en place des dispositifs renforcés d'accompagnement

Glossaire
Éducation compensatoire

individuel et collectif (social, éducatif, sanitaire, psychologique, etc.).

l'école, le périscolaire, l'extra-scolaire, la formation, le secteur économique, etc.).

Un des programmes d'éducation compensatoire les plus importants fut celui engagé aux Etats-Unis auprès d'enfants d'âge préscolaire : Head-Start¹⁴. Dispositif impulsé en 1964 par le Président Johnson pour lutter contre la pauvreté, son principe est de réduire les inégalités en accompagnant de façon renforcée les enfants issus de milieux socio-économiques faibles dans de nombreux domaines : hygiène, alimentation, socialisation, accès à la langue, éveil scolaire, etc. Ce programme a montré une certaine efficacité à court terme : les enfants qui en bénéficient voient leurs connaissances et compétences (notamment au niveau du langage) progresser, sans toutefois les porter au niveau moyen des autres enfants américains. Malheureusement, les progrès enregistrés ne durent pas : les enfants ayant bénéficié du programme, lorsqu'ils réintègrent le milieu ordinaire, perdent progressivement du terrain et se trouvent significativement plus en difficulté que les autres enfants.

De nombreux programmes d'intervention visent essentiellement, voire exclusivement un des acteurs de l'environnement : l'enfant, le parent, l'enseignant, l'éducateur, l'animateur, etc. ou une seule partie du système (la famille,

Il est donc aujourd'hui démontré que ces dispositifs ont une faible efficacité à moyen et long terme si l'environnement social, culturel et éducatif de l'enfant n'est pas pris en compte (Bronfenbrenner, 1979¹⁵, Terrisse et Al., 1996¹⁶), notamment l'environnement familial direct. Il s'agit donc, lorsque l'on parle de soutien à la parentalité, de ne pas tomber dans l'excès inverse : intervenir auprès des parents (souvent de la mère d'ailleurs) sans prendre en compte l'enfant !

L'intervention sera donc a minima triangulaire (intervenant/parents/enfants) voire systémique.

Intervenir auprès de la famille nécessite de prendre en considération de multiples niveaux. En effet, **l'éducation familiale** peut se définir comme « un ensemble de pratiques sociales mises en œuvre par les parents, au sein des groupes familiaux en direction des enfants, et par des intervenants sociaux en direction des parents (formation parentale) et des enfants (intervention éducative d'aide ou de suppléance du groupe familial) »¹⁷.

L'éducation familiale couvre six champs d'intervention qu'il convient de repérer.

1. L'étude des processus éducatifs mis en œuvre par les parents en direction de leurs enfants,

^{14.} Currie, J., Thomas, D. (1995): *Does Head Start Make a difference?* The American economic review, Vol. 85, n°3, 341-364.

^{15.} Bronfenbrenner, U. (1979): *The ecology of Human development: Experimented by Nature and design.* Cambridge, Harvard University Press, 330 p.

On en parle ailleurs...

Soutien à la parentalité et approche écosystémique de l'éducation

Glossaire Education familiale

^{16.} Terrisse, B., Lefebvre, M-L., Larose, F., Martinet, N. (1996) : *Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention précoce*, in F. Peterander, O. Speck, G. Pithon, B. Terrisse, *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe.* Sprimont, Belgique, Mardaga éditeurs.

^{17.} Durning, P. (2006) : *L'éducation familiale : acteurs, processus, enjeux.* Paris, L'Harmattan.

2. Les relations entre les différentes instances participant à l'éducation des enfants (famille, structures d'accueil ou modes de garde, école, institutions, etc.),
3. Les formations de parents et les interventions en direction des familles pour les aider dans leur fonction éducative,
4. Les formations d'intervenants chargés de coopérer avec les familles,
5. Les interventions de suppléance familiale,
6. L'analyse des politiques sociales en direction des familles.

Un intervenant peut s'inscrire dans un ou plusieurs de ces champs. Mais il doit tenir compte de l'ensemble de ces dimensions dans sa façon d'agir en direction des familles.

Intervenir auprès des familles et plus particulièrement des parents ne va pas de soi.¹⁸ En effet, l'intervention d'un professionnel pour soutenir ou accompagner la fonction parentale implique pour les parents qu'ils identifient la nature des difficultés qu'ils rencontrent et qu'ils acceptent une aide extérieure. **La présence du secteur public dans la sphère privée, a fortiori pour agir sur une dimension hautement symbolique et structurante comme la parentalité, doit être pensée, construite et cogérée entre la famille et les intervenants.**

Le terme de « **parentalité** » est un néologisme officialisé dans les années 1980 et présenté dans la langue courante comme la fonction de parent, notamment sur les plans juridique, moral et socioculturel. Il apparaît dans la langue française au début des années 1960 au sein du champ psychiatrique et psychanalytique, traduisant le terme de « parenthood » développé par la psychanalyste américano-hongroise Benedeck (Benedeck¹⁹, 1959). Depuis, son usage s'est largement répandu et son passage dans le sens commun en a fait un terme polysémique difficile à appréhender de par la diversité des réalités auxquelles il peut renvoyer²⁰.

Que ce soit chez les ethnologues s'intéressant aux modèles familiaux dans les cultures non occidentales ou les sociologues se penchant sur les questions associées aux nouvelles structures familiales, **le concept de parentalité permet ainsi de mettre en avant la complexité et la diversité des fonctions parentales et de différencier la parenté biologique de la parenté sociale.**

Glossaire Parentalité

¹⁸ Falconnet, G., Vergnory, R. (2001). *Travailler avec les parents, pour une nouvelle cohésion sociale*. Paris : ESF.

¹⁹ Benedeck, T. (1959) : *Parenthood as a developmental phase*, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 1959 ; 7.

²⁰ Lamboy, B. (2009) : *Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ?*. Différentes approches pour un même concept - Médecine & Hygiène, Devenir 2009/1 - Volume 21, pages 31 à 60.

Glossaire

Attitudes et pratiques éducatives parentales

On en parle ailleurs...

Expérimentation « Futurs parents et parents : un service d'échanges », Belgique

Glossaire

Education parentale

Dans le domaine éducatif, la parentalité renvoie plutôt au terme « *parenting* » qui concerne le soin et l'éducation d'un enfant.²¹ C'est sous cette acception assez restreinte que de nombreux projets de soutien à la parentalité se sont développés. Sans rejeter (bien au contraire) la nécessité de soutenir les parents dans leur fonction éducatrice, il semble particulièrement pertinent de considérer **le soutien à la parentalité comme l'ensemble des moyens permettant d'aider les parents dans leur rôle**. Il convient donc de **distinguer le soutien aux fonctions éducatives parentales du soutien à la parentalité**.

En effet, **l'éducation parentale** ou formation parentale, désigne « *une tentative formelle d'accroître la conscience des parents et l'utilisation des aptitudes parentales* »²². Cette définition sous-entend qu'il existe des habiletés éducatives, des connaissances et compétences éducatives parentales qui favorisent l'équilibre psychoaffectif de l'enfant ainsi que son insertion sociale et scolaire. **L'éducation parentale a pour but de les aider à mieux actualiser leurs ressources éducatives, à développer leur sentiment de compétence éducative et ainsi à mieux organiser et utiliser les ressources éducatives de leur environnement.**²³

De façon générale, participe de la formation parentale toute action éducative de sensibilisation, d'apprentissage, d'entraînement ou de résolution de problèmes relative aux valeurs, **aux attitudes et aux pratiques parentales** d'éducation. Dans de nombreux cas, cette « formation parentale » se construit par une interaction des parents avec leurs différents environnements (famille, milieu social, école, etc.) sans que cette fonction d'apprentissage soit conscientisée.

On en parle ailleurs...

Les compétences éducatives et les besoins de l'enfant

Le soutien à la parentalité, quant à lui, fait référence à l'ensemble des interventions, émanant du réseau social et des organismes à caractère social, communautaire et éducatif, destinées à accompagner les parents dans la réalisation de leur projet éducatif. Il a pour but, en particulier, de les aider à mieux gérer leur problématique personnelle, à mieux organiser leurs ressources et à leur rendre accessibles les services dont ils ont besoin (Terrisse, 1998).

²¹ **Martin, C. (2004) :** *La parentalité en question. Perspectives sociologiques, Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, Rennes.*

²² **Lamb, J., Lamb, A. (1978) :** *Parent Education and elementary counselling. New York, Human science Press.*

²³ **Terrisse, B. (1998) :** « L'intervention socio-éducative au préscolaire : Quels savoirs, quels rapports aux savoirs », *Rapport-synthèse du symposium n°7, « L'éducation préscolaire en question »*. Colloque du réseau francophone de recherche en éducation et formation. Toulouse : Institut universitaire de formation des maîtres, 27 octobre.

SOUTIEN À LA PARENTALITÉ ET APPROCHE ÉCOSYSTÉMIQUE DE L'ÉDUCATION

Nous voyons, avec la définition que donne B. Terrisse du soutien à la parentalité qu'il recouvre de multiples dimensions. Le soutien à la parentalité intègre les politiques familiales au sens large, comprenant les allocations familiales, l'aide au logement, l'accueil de la petite enfance, le péri et l'extra-scolaire, l'aide aux devoirs, etc. Il touche de nombreux secteurs de la vie économique et sociale aidant de façon directe ou indirecte la vie des familles et donc la relation parent-enfant. Cette approche met également en exergue les principes même de la coéducation : de multiples acteurs œuvrent à leur niveau pour répondre aux besoins de l'enfant. Cette façon d'aborder le soutien à la parentalité nécessite de développer une **analyse systémique** dans laquelle chaque niveau influence les autres. Bronfenbrenner²⁴ (1979) nous propose un modèle qui, à bien

des égards, éclaire l'intervention en direction des familles.

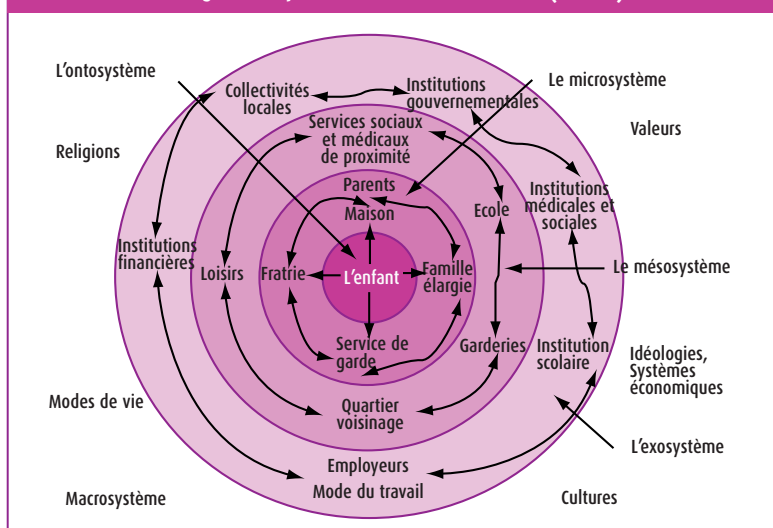
Le macrosystème désigne les croyances, valeurs et idéologies qui sont à la base de l'organisation collective, les fondements d'une société. C'est à ce niveau que se situent les normes (valeurs, lois, culture, coutumes et usages) qui commandent l'organisation politique et socio-économique de la société.

Les valeurs républicaines qui fondent la société française vont influencer les systèmes qui en dépendent. Les valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité (de solidarité) vont trouver leurs déclinaisons dans la loi et dans les dispositifs publics nationaux : l'école gratuite et obligatoire, les régimes sociaux, les retraites et leur principe de répartition, l'accueil de la petite enfance favorisant la **conciliation entre vie familiale et professionnelle**, etc.

On en parle aussi...
Ethique de l'intervention

On en parle aussi...
La conciliation entre les vies familiale, professionnelle et sociale

Le modèle écosystémique de Bronfenbrenner (1979).



Exemple, illustration

²⁴. **Bronfenbrenner, U. (1979):** *The ecology of Human Development*, Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

L'exosystème est le niveau où se situent les structures qui encadrent la vie sociale. Beaucoup d'événements y prennent place et vont influencer directement ou indirectement les individus (conditions de travail, décisions politiques, cadres institutionnels, législatifs et réglementaires, etc.).

Le microsystème est constitué généralement des membres de la famille et des personnes qui sont quotidiennement en interrelation avec l'enfant : les parents bien sûr, la fratrie, les grands-parents lorsqu'ils s'occupent régulièrement de l'enfant, une assistante maternelle, le beau-parent, etc.

Exemple, illustration

La crise mondiale que nous connaissons depuis 2008 prend ses racines dans un modèle économique ultralibéral, couplé à une financiarisation de l'économie à l'échelle mondiale qui a amené à une crise tout d'abord financière, puis économique et sociale. Cette crise a un impact au quotidien sur les familles.

Le mésosystème recouvre le réseau de voisinage et les services locaux : écoles, garderies, lieux d'accueil, centres sociaux, terrains de sport, transports en commun, etc. L'individu y développe des rôles, des fonctions, des interactions. Nous voyons combien ce niveau va influencer quotidiennement la vie des familles. Le nombre, la qualité de ses services seront sensiblement différents d'un pays à l'autre, d'un territoire à l'autre.

Comme nous l'avons indiqué plus haut, c'est souvent à ce niveau que s'effectue l'intervention en éducation familiale et/ou parentale, alors que le soutien à la parentalité concerne l'ensemble des niveaux du système. Bien entendu, c'est ici que se situent les attitudes et pratiques éducatives parentales, les interactions entre les différents membres de la famille. Il est pourtant nécessaire de repérer que, par exemple, l'accompagnement scolaire effectué par les parents dépend de leur rapport à l'école, au savoir (donc à leurs valeurs), de leur niveau de connaissances et compétences dans ce domaine, de la qualité des relations entre la famille et l'institution, etc.

Exemple, illustration

Exemple, illustration

Il est important d'étudier ce milieu de vie avant d'intervenir : l'environnement constitue autant d'opportunités ou de freins au développement d'un **réseau social de support**. Les différences peuvent par exemple être très fortes entre milieux urbains et milieux ruraux : l'offre en ville est plus dense, les personnels parfois plus qualifiés. En revanche, l'anonymat est plus répandu, l'isolement y est plus courant, les solidarités de voisinage plus rares.

Glossaire

Réseau social de support

Enfin, **l'ontosystème** représente l'ensemble des caractéristiques de l'individu : ses représentations, ses connaissances, ses compétences, ses déficits, ses habiletés, etc. Ces spécificités doivent être prises en compte, chaque individu devant être reconnu comme un être unique, nécessitant une écoute et une attention particulière.

Le soutien à la parentalité ne peut donc pas être envisagé indépendamment des relations que la famille entretient avec son environnement. Nous verrons dans le premier volet de cet ouvrage que les formes et configurations familiales ont évolué ces dernières décennies, sous l'influence conjuguée de l'évolution des valeurs, des dispositifs légaux, du droit et du contexte socio-économique.

La prise en compte de l'individu comme être unique semble une évidence pour tous les intervenants. Pourtant, comment tenir compte des spécificités de chacun lorsque les individus évoluent dans un cadre collectif ? Comment tenir compte de la situation particulière d'un enfant dans un groupe classe ? Comment tenir compte de la trajectoire de vie d'une femme, mère de famille, dans un groupe de parents ? Nous voyons à travers ces deux exemples simples, que **l'articulation entre une relation duelle et une approche collective** doit être pensée, construite avec la plus grande attention et avec des moyens dévolus à sa réalisation.

Exemple, illustration

On en parle aussi...

Choisir le programme d'intervention le plus adapté

PREMIER VOLET

Intervenir

auprès des parents

Éléments de réflexion préalables

PARTIE I : LES PROBLÉMATIQUES FAMILIALES EN EUROPE

PARTIE II : LES COMPÉTENCES ÉDUCATIVES

Partie 1

Les problématiques familiales en Europe

- ▶ Les formes et configurations familiales aujourd'hui
- ▶ Les problématiques et les solidarités intergénérationnelles
- ▶ Les politiques familiales nationales en Europe : de la diversité des approches à la convergence des objectifs
- ▶ Vers une politique familiale communautaire : les incitations croissantes de l'Union européenne comme accélérateur de l'homogénéisation ?
- ▶ L'évolution du droit de la famille en Europe
- ▶ Approche socioculturelle des familles en Europe
- ▶ L'égalité hommes-femmes et les rapports de genre au sein de la famille
- ▶ La conciliation entre les vies familiale, professionnelle et sociale
- ▶ Le contexte socio-économique et son impact sur les familles

Les formes et configurations familiales aujourd'hui

Comme nous l'avons vu avec le modèle écosystémique, la parentalité ne peut être analysée et accompagnée sans tenter de comprendre les phénomènes qui affectent les familles et l'ensemble des membres qui les composent. La parentalité ne s'exerce pas de la même façon dans les familles nucléaires, monoparentales ou recomposées. Les interrelations entre les membres de la famille sont différentes lorsqu'il y a un enfant ou plusieurs, si les membres de la famille élargie (grands-parents, oncles, tantes, cousins, etc.) vivent à proximité voire avec eux, etc. Ce chapitre vise à mieux comprendre les évolutions constatées dans les familles contemporaines.

La famille est communément considérée comme un groupe de personnes réunies par la parenté ou l'alliance. Dans nombre de pays occidentaux, cette définition a été mise à mal par l'évolution des formes et des configurations familiales contemporaines. Même si le lien de filiation reste fort, la famille élargie (notamment aux grands-parents) n'est plus le modèle dominant.

Après la seconde guerre mondiale, la famille traditionnelle, nucléaire, est le modèle dominant. Elle se compose du père et de la mère avec leur(s) enfant(s).

Les quatre dernières décennies ont profondément modifié nos sociétés occidentales, aux niveaux économique et social. L'environnement s'est transformé, s'est adapté à de nouvelles réalités. La famille a été influencée par tous ces changements et en a été pour partie actrice. Pour Cordero²⁵ (1995), « la famille constitue un fait social et culturel dont les divers modèles à travers le monde sont le reflet. Sa structure ne peut être figée, elle évolue en fonction du contexte dans lequel elle s'insère, elle accompagne les changements sociétaux, elle ne les subit pas ». La famille induit à son tour de nouvelles règles sociales, de nouvelles pratiques et de nouvelles politiques.

Discutons-en !

La famille est-elle en crise ?

Le développement du travail salarié des femmes au début du XX^e siècle a contribué à l'évolution des formes et configurations familiales, qui deviennent plus égalitaires et démocratiques. Ces transformations, à leur tour, vont amener les femmes à demander une plus grande égalité sur le marché du travail qui entraîne aujourd'hui, entre autres, une revendication de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, dans l'espace européen.

Exemple, illustration

On a expérimenté...

« Education à l'environnement et éducation familiale », Roumanie

²⁵. Cordero, C. (1995). *La famille. Bruxelles : Le Monde Editions, p. 12*

Discutons-en !

La famille est-elle en crise ?

Le modèle familial traditionnel, nucléaire, est questionné ; la stabilité et la fidélité dans le couple, les questions de procréation, de patrimoine n'apparaissant plus comme structurantes et intangibles. Pour François de Singly²⁶, comme pour d'autres sociologues européens, la recherche d'un bonheur conjugal serait au centre des préoccupations, donnant plus de place aux questions affectives et sexuelles.

Ces différentes transformations ont eu un impact sur le fonctionnement traditionnel de la vie familiale et ont donné lieu à une diversification des modèles et des fonctionnements éducatifs. Ainsi, il n'existe pas un, mais plusieurs modèles familiaux contemporains rendant la réalité plus complexe : familles monoparentales, familles recomposées, familles homoparentales²⁷, adoption, procréation médicalement assistée, etc.

En conséquence, il conviendrait davantage de parler de pluriparentalité²⁸. Cette question, loin de nous éloigner de l'objet de l'ouvrage, nous y ramène au contraire. Nous pouvons d'ores et déjà considérer que nous devons parler **des familles plutôt que de la famille**. Il est donc nécessaire de prendre de la distance par rapport à ses propres références, ses propres valeurs, pour intégrer cette pluralité de formes et de configurations familiales. Dans ce contexte, comment

accompagner les acteurs œuvrant en leur direction ?

Dans le même temps, l'Europe a connu une transition démographique importante, qui peut être caractérisée par trois facteurs : le ralentissement de la croissance de la population, l'élévation de l'espérance de vie et la baisse de la fécondité sous le seuil de remplacement des générations²⁹.

Le comportement des Européens change, passant de l'altruisme (famille et descendance) à l'individualisme (flexibilité des parcours de vie, autonomie, réalisation de soi, liberté de choix des individus).

Perméable à l'évolution des mœurs, le droit change pour répondre aux aspirations des individus, sous réserve que ces demandes ne contreviennent pas aux valeurs sociales et à l'ordre public familial. À condition de rester dans ces limites, il n'est pas inconsidéré d'admettre que la fonction parentale relève de plus de deux personnes. Il en va ainsi lorsque l'enfant est doté de trois ou quatre parents avec le cas particulier de l'adoption simple ou lorsque, au gré de nouvelles configurations familiales, plusieurs personnes exercent la parentalité.³⁰

²⁶ De Singly F. (1996) : *Le soi, le couple, la famille*. Paris : Nathan.

²⁷ Gross, M. (2000) : *Homo Parentalité, état des lieux*. Paris : Presses Universitaires de France.

²⁸ Le Gall, D., Bettahar, Y. (2001) : *La pluriparentalité*. Paris : Presses Universitaires de France.

²⁹ Insee, *économie* (2009) : *Articuler mutations urbaines et démographiques – pour la prospective territoriale*.

³⁰ Corpart, I. (2006) : *La pluriparentalité en chantier*. Presses Universitaires de France, Cités 2006/4 - n° 28, pp. 61-71.

En effet, dans les familles recomposées, les beaux-parents occupent une place importante auprès d'enfants qui ne sont pas les leurs. Nous pouvons donc souligner ici que dans la vie de nombreuses familles, la parentalité est, de fait, partagée entre plusieurs adultes, qu'ils aient des liens de filiation avérés ou non avec l'enfant. De manière complémentaire, il est utile de souligner qu'un des aspects les plus notables dans les relations affectives, éducatives et sociales au sein de la famille est **la place de plus en plus importante que prend l'enfant** dans nos sociétés. Il est au centre de l'attention, non pas seulement comme adulte en devenir, mais comme individu à part entière, dès son plus jeune âge, voire avant même sa naissance.

Les conditions de nuptialité ont elles-mêmes évolué, avec la diffusion de la contraception médicalisée depuis les années soixante. On peut aujourd'hui choisir le nombre de ses enfants, le moment de la naissance ; on peut devenir parent avec un nouveau conjoint, sans conjoint, devenir parent tout en étant stérile ou homosexuel.³¹

D'autres facteurs sont également à prendre en considération pour mieux comprendre ce qui se joue dans l'évolution des formes familiales.

La hausse des cohabitations pré-nuptiales et surtout leur durée ont progressivement

influencé les valeurs sociétales : il est aujourd'hui largement admis qu'un couple peut se former en dehors du mariage. Progressivement, le mariage lui-même n'apparaît plus comme une nécessité pour construire une vie de couple ou une famille dans la durée.

Le nombre de mariages a ainsi chuté de façon vertigineuse en Europe. En 26 ans (1980-2006), il a diminué de plus de 737 000, ce qui représente une baisse de 23,9 %. Dans le même temps, le nombre de naissances hors mariage n'a cessé d'augmenter. L'**Estonie** (58,24 %), la **Suède** (55,47 %), la **Bulgarie** (50,79 %) et la **France** (50,49 %) sont les pays qui comptent le plus de naissances hors mariage.

La notion de durée est elle-même questionnée. L'augmentation du taux de divortialité et de séparation est importante, les choix individuels et l'amour (ou l'absence d'amour) primant sur toute autre considération. Nous constatons donc une plus grande fragilité des couples. En 26 ans (1980-2006), le nombre de ruptures en Europe a augmenté de 55 % (+ 369 365). L'Espagne est le premier pays de l'Union européenne en matière d'augmentation des ruptures familiales (progression de 268 % passant de 34 000 à 125 000 ruptures) ces dix dernières années.

Discutons-en !
La place des enfants est-elle aujourd'hui trop importante ?

³¹. **Fine, A. (2001) :** *Qu'est-ce qu'un parent ? Pluriparentalités, genre et système de filiation dans les sociétés occidentales, in D. Le Gall et Y. Bettahar (2001), La pluriparentalité. Paris : Presses Universitaires de France, p. 69-93.*

Durant cette même période, ce sont plus de 10 millions de mariages qui ont été rompus. Plus de 15 millions d'enfants sont concernés. La durée de la vie maritale avant la rupture est de 13 ans. L'Italie est le pays de l'UE des 27 qui a la durée moyenne la plus longue (16,8 ans) des mariages rompus. L'Autriche est le pays où les mariages rompus ont la durée la plus courte (10,6 ans).

Une autre évolution marque très nettement les formes et configurations familiales : le **vieillessement de la population**. La part des personnes âgées de 80 ans et plus a augmenté de 113 %. Alors qu'elle était de 10,2 millions en

1980, elle est passée à 21,8 millions (21 876 000) en 2007, ce qui représente 4,4 % de la population totale européenne. En 1980, on comptait 36 millions de jeunes de plus par rapport aux personnes âgées ; en 2007, les personnes de plus de 65 ans sont 6 millions (5 966 400) de plus que les jeunes de 14 ans. La population de moins de 14 ans de l'UE est passée de 94 millions en 1980 à seulement 74 millions en 2007, ce qui représente une perte de 20 millions de jeunes. La population de plus de 65 ans dans l'UE est passée de 57 millions en 1980 à 80 millions en 2007, ce qui représente une augmentation de près de 23 millions de personnes âgées³².

³². *Institut de politique familiale : Evolution de la famille en Europe – rapport 2008.*

Les problématiques et les solidarités intergénérationnelles

Remarque préalable : en matière de vieillissement, la situation des différents pays européens étant très hétérogène, constats et analyses mentionnés dans cette partie doivent être entendus comme des généralités.

Le vieillissement de la population européenne

Le vieillissement démographique touche la plupart des pays occidentaux. Trois phénomènes majeurs peuvent être mis en évidence pour expliquer cette situation.

a) L'allongement de l'espérance de vie : elle est en moyenne dans l'Union Européenne de plus de 74 ans pour les hommes et de plus de 80 ans pour les femmes³³, avec des écarts importants entre les pays (65 ans d'espérance de vie pour les hommes en Estonie contre 77 aux Pays-Bas, par exemple). Il faut noter que l'espérance de vie sans incapacité a également tendance à augmenter. Dans certains pays européens, elle augmente même plus vite que l'espérance de vie³⁴, même si, là encore, de fortes disparités sont observées en fonction des catégories socioprofessionnelles (notamment liées à des différences fortes dans les

conditions de travail, à des inégalités dans l'accès aux soins, à des rapports différents à la santé, etc.).

b) L'arrivée à la retraite des populations issues du baby-boom (on parle aujourd'hui de « papy-boom »³⁵) : cette population, née après la deuxième guerre mondiale, se distingue très nettement de la cohorte précédente et à tous points de vue : pouvoir d'achat globalement plus important, meilleur état de santé, revendications et incarnation de valeurs plus individualistes et plus libérales³⁶, aptitudes à l'autonomie et à l'empowerment³⁷ beaucoup plus développées.

On en parle ailleurs

Approche socio-culturelle des familles

³³. **Sardon, J.P. (2006) :** *Évolution démographique récente des pays développés*, Population, Edition française, n°3, pp. 225-300.

³⁴. **Robine, J.M., Cambois, E., Romieu, I. (1999) :** *L'évolution de l'espérance de vie sans incapacité*, Médecine / Sciences, n° 12, vol. 15, pp. 1450-1453.

³⁵. **Rocheftort, R. (2000) :** *Vive le papy-boom*. Paris : Odile Jacob.

³⁶. **Chauvel, L. (1998) :** *Le destin des générations - Structure sociale et cohorte en France au XX^{ème} siècle*. Paris, Presses Universitaires de France.

³⁷. **Viriot Durandal, J.P. (2003) :** *Le pouvoir gris. Sociologie des groupes de pression de retraités*. Collection le Lien Social. Paris, Presses Universitaires de France.

L'empowerment, approximativement traduit en français par autonomisation, peut être défini comme le processus par lequel l'individu prend conscience³⁸, développe et utilise ses habiletés, ses compétences³⁹ et ses ressources⁴⁰, favorisant son estime de lui-même, sa confiance en lui ainsi que ses capacités d'initiative et de contrôle.

c) Le renouvellement des générations n'est plus assuré dans la plupart des pays européens⁴¹ (avec un taux de fécondité inférieur à 2). Ce troisième phénomène amplifie l'impact démographique des deux premiers : c'est parce que les générations ne se renouvellent plus que les sociétés occidentales ont eu tendance à parler d'un problème de « vieillissement de la population »⁴². L'allongement de la durée de la vie ou l'existence d'une population importante de retraités sont devenues des problématiques parce que l'équilibre entre les différentes classes d'âge a été bouleversé.

On en a déjà parlé...

Les formes et configurations familiales aujourd'hui

Les conséquences sur les relations entre les classes d'âge

a) La population de retraités dépassera celle des moins de 20 ans : globalement, si la part de la population active varie peu (un peu moins de 50 % de la population), c'est le rapport en nombre entre les moins de 20 ans et les plus de 60 ans qui est en train de s'inverser. Cet « effet de ciseau » marque un tournant dans la dynamique démographique de l'Europe, essentiellement marquée par la prédominance de sa jeunesse depuis une soixantaine d'années. Ce phénomène pose plusieurs défis :

- à terme, les jeunes générations auront du mal à alimenter suffisamment le marché de l'emploi ; en compensation, le recours à l'immigration⁴³ a largement été validé comme une solution nécessaire à l'essor économique de l'Union européenne.
- les efforts et les dépenses de politiques publiques pourraient avoir tendance à se redéployer des jeunes et de la famille vers les populations les plus âgées⁴⁴ : des tensions voire des conflits entre générations risqueraient alors d'apparaître.

b) Le pacte entre les générations pourrait être fragilisé : plus la part des retraités dans la population augmentera, plus le principe selon lequel la population active

38. **Kieffer, C.H. (1984).** *Citizen empowerment: A developmental perspectives.* In J. Rappaport, R. Hess, & C. Swift (EDS.), *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action.* New York: The Hayworth Press.

39. **Zimmermann, M.A. (1990).** *Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological concepts.* *American Journal of Psychology* 18: 169-177.

40. **Gibson, C.H. (1991).** *A concept analysis of empowerment.* *Journal of Advanced Nursing*, 16, pp. 354-361.

41. **Sardon, J.P. (2006) :** *op.cit.*

42. **Veyret-Verner, G. (1955) :** *Une définition du vieillissement de la population,* *Revue de géographie alpine*, Volume 43, Numéro 4, pp. 703-706.

43. Cf. conclusions du Conseil européen de Tampere (Finlande) des 15 et 16 octobre 1999.

44. Certains auteurs vont même jusqu'à reprocher aux politiques publiques de sacrifier les politiques d'éducation de la jeunesse, alors qu'elles pourraient être considérées comme le seul investissement garant d'une redynamisation des sociétés occidentales (cf. notamment Chesnais, J.C. (1995) : *Le crépuscule de l'Occident. Dénatalité, condition des femmes et immigration*, Robert Laffont).

contribue à financer les dépenses relatives aux retraites deviendra fragile.

Il n'existe aujourd'hui aucune harmonisation européenne en matière de financement des retraites, même si le modèle de retraite par répartition (les salariés paient des cotisations ensuite réparties entre les retraités) est majoritaire, en opposition au modèle de retraite par capitalisation (les salariés accumulent un capital qui servira à financer leur propre retraite).⁴⁵

Bien que dépourvue de compétence en la matière, l'Union européenne a mis en place une **Méthode ouverte de coordination** incitant à un partage des bonnes pratiques.⁴⁶

A la question du financement des retraites s'ajoute la part grandissante des dépenses liées à la prise en charge de la dépendance des personnes âgées (financement des prestations médicales, des médicaments et des aides humaines nécessaires). L'importance de ces contraintes économiques et l'absence d'anticipation dans la plupart des pays d'Europe justifient le débat public sur ces questions. Son inconvénient est de présenter le vieillissement comme une « charge » pour la société et donc de renforcer les stéréotypes associés à l'âge⁴⁷.

Les conséquences sur les rythmes de vie

a) La vie à la retraite peut désormais être envisagée comme un temps de projet :

du même coup, le terme de « retraite » perd de son sens puisque les nouveaux retraités d'aujourd'hui sont à la fois en meilleure santé, peuvent espérer une retraite de plusieurs dizaines d'années et bénéficient aussi d'une habitude d'occupation du temps libre beaucoup plus développée que leurs aînés. Certains parlent d'une certaine façon, de « retraite citoyenne »⁴⁸.

b) Les cycles de vie sont bouleversés : le traditionnel découpage de la vie en trois séquences (éducation – travail – retraite) est aujourd'hui battu en brèche par les évolutions démographiques et économiques⁴⁹. A la période de formation initiale, plus longue qu'auparavant, s'ajoutent des carrières professionnelles de moins en moins linéaires, une alternance de périodes d'emploi et de chômage, de nécessaires formations en cours de carrière, avec une retraite pouvant être l'occasion de continuer à apprendre et à se cultiver⁵⁰.

Glossaire

La méthode ouverte de coordination (MOC)

⁴⁵. **Surrans, D. (2003) :** *Les systèmes de retraite en Europe, Synthèse, Fondation Robert Schuman, n°77.*

⁴⁶. **Roulleau, A. (2006) :** *Les systèmes de retraite en Europe. Fondation Robert Schuman, Note n° 32.*

⁴⁷. **Amyot, J.J., Ennuyer, B., Kariger, E., Joliot, G., Albert, H. (1997) :** *100 idées reçues sur la vieillesse. UNOPA.*

⁴⁸. **Legrand, M., Noyer, M.P. (2001) :** *La retraite citoyenne, Nancy : Presses Universitaires de Nancy.*

⁴⁹. **Gaullier, X. (1999) :** *Les temps de la vie. Emploi et retraite. Paris, Editions Esprit.*

⁵⁰. *Avec pour preuve le développement très important des Universités du 3e Age (cf. notamment le site Internet de l'Association Internationale des Universités du Troisième Âge : <http://www.aiuta.org/>).*

Les conséquences au sein des familles

a) Les relations intergénérationnelles familiales deviennent plus complexes :

- Plus de liens possibles ne signifie pas forcément plus de relations : dans la majeure partie des pays occidentaux, quatre voire cinq générations de personnes coexistent aujourd'hui, ce qui démultiplie les interrelations, mais qui peut également concourir à éloigner les générations extrêmes, les plus jeunes et les plus âgées⁵¹. A cela s'ajoute l'éclatement des espaces (dispersion géographique des membres d'une famille du fait de la mobilité liée en partie à l'emploi), des configurations et des temps familiaux (contraintes liées aux rythmes scolaires, familles monoparentales ou recomposées, généralisation des couples où les deux parents travaillent, large utilisation du temps libre à des fins de loisirs individuels déconnectés des liens familiaux).
- Les modalités d'exercice de la grand-parentalité ont changé avec la génération du papy-boom⁵² : d'autres priorités et arbitrages apparaissent entre relations intergénérationnelles intrafamiliales, d'une part, et choix de vie personnels, d'autre part. Les petits-enfants continuent de garder une place importante dans

l'organisation de la vie de leurs grands-parents (notamment pour ceux qui sont à la retraite), mais elle devient une place à négocier⁵³, ces derniers aspirant également à une retraite ouverte sur le monde.

b) Des solidarités nouvelles se créent autour des membres les plus âgés :

le vieillissement de longue durée constitue une expérience nouvelle pour les familles car les solidarités familiales traditionnelles ne peuvent s'exercer comme auparavant. La charge que représente l'aide à un parent âgé augmente pour chaque aidant parce que le nombre d'aidants par famille diminue. En effet, le nombre de naissances, très important après-guerre, n'a ensuite cessé de décroître. Aujourd'hui, ces enfants nés après 1945 arrivent en masse à la retraite alors que les générations actives sont moins nombreuses. La difficulté à faire jouer les solidarités intergénérationnelles est aussi liée à l'éclatement géographique des familles : les enfants trouvent de plus en plus souvent un emploi loin du lieu d'habitation de leur(s) parent(s) âgé(s).

⁵¹. **Arfeux-Vaucher, G. (2002) : Des familles à 5 générations en France.** Recherche exploratoire, *Gérontologie & Société*, n° spécial, pp. 11-56.

⁵². **Attias- Donfut, C., Ségalen, M. (2001) : Le siècle des grands-parents.** Une génération phare, ici et ailleurs. Autrement, coll. « Mutations », n° 210.

⁵³. **Hummel, C., Perrenoud, D. (2007) : Des conjugaisons incertaines : la grand-parentalité dans le prisme de l'adolescence, in:** Burton-Jeangros, C., Widmer, E., Lalive d'Epinay, C. : *Interactions familiales et constructions de l'intimité.* Paris : L'Harmattan.

Par ailleurs, la génération des aidants est considérée comme une « génération pivot »⁵⁴ (celle des papy-boomers d'aujourd'hui, aussi appelée « génération sandwich ») parce qu'elle est doublement sollicitée dans la lignée familiale : pour apporter une aide matérielle, humaine et financière descendante - à ses enfants qui entrent dans la vie active - et ascendante - à ses parent(s) qui entrent dans la grande vieillesse.

L'accompagnement de personnes atteintes de troubles cognitifs (maladie d'Alzheimer ou de Parkinson, par exemple) devient souvent une réelle parenthèse dans le parcours de vie, nécessitant aménagements, soutien, information voire formation⁵⁵. L'épuisement des aidants est aujourd'hui considéré comme un risque majeur de santé publique dans de nombreux pays européens et peut provoquer des déséquilibres intrafamiliaux importants, au-delà des aidants eux-mêmes.

Ces évolutions importantes des formes et configurations familiales ont un impact conséquent sur la façon d'envisager la parentalité. Elles marquent notamment une dissociation entre la fonction du couple et la fonction de parent. Les rôles et fonctions de chacun (l'enfant, les parents, les enseignants, les acteurs sociaux et éducatifs) se sont vu modifiés.

Les chapitres suivants montreront que ces évolutions sont à l'origine du développement des actions de soutien à la parentalité.

⁵⁴. **Voir notamment Attias-Donfut, C. (1996) :** *Les solidarités entre générations*. Paris : Nathan.

⁵⁵. **Paquet, M. (2003) :** *Vivre une expérience de soin à domicile*. Laval, Presses de l'Université de Laval.

Les politiques familiales nationales en Europe : de la diversité des approches à la convergence des objectifs

L'Europe est confrontée depuis plus de vingt ans à des changements démographiques importants. Le taux de fertilité est partout inférieur au seuil de renouvellement des générations. Certains pays sont entrés dans une spirale de baisse de leur population, qui marque une rupture démographique grave en Europe. Ce phénomène est sans doute révélateur d'une crise plus globale d'un espace européen marqué par une histoire dont les héritages semblent lourds à porter. En 2005, dans le cadre de l'Union européenne des 25, l'indice conjoncturel de fécondité moyen était de 1,48 enfant par femme, c'est-à-dire loin des 2,1 en descendance finale souhaitable pour permettre un renouvellement des générations.

Les situations nationales, pour l'année 2009⁵⁶, se présentent ainsi :

► Allemagne :	1,4
► Autriche :	1,4
► Belgique :	1,7
► Bulgarie :	1,3
► Danemark :	1,8
► Espagne :	1,4
► Finlande :	1,8

► France :	2,0
► Grèce :	1,3
► Hongrie :	1,3
► Irlande :	2,0
► Italie :	1,4
► Pays-Bas :	1,7
► Pologne :	1,2
► Portugal :	1,5
► Roumanie :	1,3
► Royaume-Uni :	1,8
► Slovaquie :	1,3
► Suède :	1,8
► République Tchèque :	1,2

Ces chiffres donnent une moyenne européenne de 1,36, donc en baisse par rapport à l'année 2005.

L'évolution des modes de vie, l'allongement de la durée des études, la conception même du couple amènent les Européens à faire des enfants de plus en plus tard, à 30 ans en moyenne. L'âge de la maternité a reculé de 2,6 ans dans l'UE des 25. Il est ainsi passé de 27,1 ans en 1980 à près de 30 ans (29,7) en 2006. Les Espagnoles (30,88 ans) sont, avec les Italiennes (30,8) et les Hollandaises (30,58), les femmes de l'UE des 27 qui ont leur premier enfant le plus tard.

⁵⁶. Rapport Annuel de l'Institut français des relations internationales, RAMSES 2010, Dunod, 2009, 335 p.

La démographie naturelle européenne tend donc à diminuer de façon importante. L'UE des 27 comptait en 2007 presque un million de naissances de moins (920 089) qu'en 1982, ce qui représente une diminution de 15 %. Nous constatons, de 1990 à 1995, une chute très importante du nombre de naissances (plus de 691 562 dans l'UE des 27). Pendant la période de 1995 à 2007 le nombre de naissances a augmenté de seulement 2,1 % (une croissance de 108 000 naissances). En 2007, la croissance a été de 0,9 %.

La croissance démographique de l'Europe est donc principalement liée à l'immigration (représentant 5,5 % de la population européenne), dépassant les 27 millions de personnes en Europe. L'Allemagne (7,2 millions) et l'Espagne (4,6 millions) sont les pays accueillant le plus d'immigrés. Seuls la France et les Pays-Bas ont une croissance naturelle supérieure à la croissance migratoire. Par comparaison, la croissance démographique naturelle aux Etats-Unis est quatre fois supérieure à celle de l'Europe⁵⁷.

Ce contexte explique que la Commission européenne établisse dans sa communication de 2006 « L'avenir démographique de l'Europe, transformer un défi en opportunité » un lien entre cette crise démographique et les politiques sociales et familiales souhaitables et nécessaires.

Mais, s'il y a homogénéité dans la crise démographique, c'est la diversité qui prime dans le champ des politiques familiales. « L'étude des politiques familiales dans l'Union européenne constitue une matière délicate et mouvante. Délicate, car la comparabilité des politiques familiales nationales n'est pas toujours assurée. Mouvante, car la comparaison ne donne pas de résultats figés. Chaque année, en effet, les changements sont d'importance. La matière n'en reste pas moins passionnante. Elle permet d'abord de rendre compte de la signification de la devise européenne : unis dans la diversité ».⁵⁸

Le poids de l'histoire à l'aune des Etats providence

Les politiques familiales sont conditionnées par les politiques sociales européennes qui se sont construites autour de plusieurs modèles d'Etat providence. Si nous suivons Bruno Pallier, nous pouvons considérer qu'il y aurait cinq familles européennes en matière de protection sociale⁵⁹.

- 1) La première famille est celle des pays d'Europe du Nord, qui a poussé le plus loin la logique universelle de protection assortie d'un droit pour tous aux protections.
- 2) La seconde famille est celle qui réserve ce système universel à l'accès à la santé, les autres prestations étant de bas niveau, adossées à la question de la

⁵⁷. *Institut de politique familiale : Evolution de la famille en Europe – rapport 2008*

⁵⁸. *Damon, J. (2008) : L'Europe des politiques familiales : la convergence dans l'hétérogénéité, Revue de droit sanitaire et social, n°4, 2008, p.601*

⁵⁹. *Informations sociales : n°129, 2006/1, pp. 87-88.*

pauvreté (c'est le cas du Royaume-Uni et de l'Irlande).

3) Une troisième famille concerne les pays du centre de l'Europe, l'Allemagne, l'Autriche, la France et le Benelux. Pour ces pays, le niveau de prestations est lié au niveau de salaire de l'assuré. Le financement se fait donc par cotisations sociales, alors que dans les deux autres familles, il repose sur l'impôt.

4) La quatrième famille est celle des pays de l'Europe du Sud, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, la Grèce, caractérisée par la faiblesse et le retard de son dispositif global de protection, souvent lié au rôle important joué par la famille et les églises. On ne peut sous-estimer le poids de l'expérience totalitaire et l'importance du système patriarcal dans ces pays.

5) Il est souhaitable de mettre à part les pays d'Europe centrale et orientale qui, sortant de l'expérience historique du communisme avec des familles sous dépendance, restent sur une logique d'intervention minimale de l'Etat. Aujourd'hui, leurs politiques sociales sont également largement confrontées à la crise démographique. Après avoir renvoyé la question à l'initiative privée (la famille principalement) et/ou caritative (importance de l'église catholique dans certains de ces pays comme la Pologne par exemple), ces Etats prennent la mesure des enjeux liés à la nécessité de se rapprocher des modèles des autres pays de l'Union européenne.

Pour affiner et nuancer l'observation, nous pourrions croiser cette analyse avec les différentes matrices religieuses, protestante et catholique principalement. Les politiques familiales nationales se sont en effet construites en Europe « en ordre dispersé », à partir de chaque histoire nationale et de ses spécificités.

La diversité reste le lot des politiques familiales

La diversité des systèmes de protection sociale explique l'hétérogénéité des politiques familiales. On a pour habitude de mettre en évidence plusieurs modèles historiques :

- Le modèle pro-familial et pro-nataliste en France, qui est sans doute à l'origine de ce que l'on désigne communément comme une exception. Une politique dont les piliers historiques sont le versement d'allocations familiales et le calcul du quotient familial⁶⁰. Ce modèle a su évoluer et s'adapter en permanence autour de toute une série d'objectifs : la construction de crèches, une politique du logement, des aménagements urbains, une politique de transport. Autant de faits qui ont anticipé l'enjeu de l'adéquation entre la vie professionnelle et la vie familiale chère à l'Union européenne. Un tel développement s'explique par la dimension très idéologique

⁶⁰. Le quotient familial est une notion française, fruit d'un calcul simple : $\frac{\text{Revenu net imposable}}{\text{Nombre de parts du foyer fiscal}}$. Le but du quotient familial est de réduire l'impôt d'un foyer fiscal ayant des enfants à charge.

prise par la famille dans ce pays. La visée nataliste a toujours été claire, la France est le seul pays de l'Union à ne pas verser d'allocation pour le premier enfant. C'est pour cela que de nombreux observateurs n'hésitent pas à parler d'exception française par l'ancienneté de sa politique familiale, l'intensité de celle-ci et la diversité des outils activés.

- Le modèle non interventionniste et pro-familial en Grande-Bretagne où l'éradication de la pauvreté des enfants reste au cœur des politiques familiales d'intégration sociale. Longtemps ce pays n'a pas voulu entendre parler de politique familiale, car en Grande-Bretagne, « la famille est une affaire privée ».⁶¹ « *A la fin des années 1990, lorsque le gouvernement Blair entre en fonction, il s'empresse d'exposer quelques-unes des aspirations travaillistes en matière de politique familiale : conseils aux familles, relation travail-foyer, services aux couples et enfin problèmes familiaux tels que violence domestique et grossesses des adolescentes en âge scolaire...* »⁶². Dans ce cadre, les efforts en direction de l'éducation des enfants sont prioritaires⁶³. C'est le cas du programme « Sure start » (prendre un bon départ dans la vie) aujourd'hui étendu aux centres d'accueil de l'enfance de l'ensemble du pays.⁶⁴ Mais

aussi des actions pour élever le taux d'emploi féminin par une série de mesures favorisant parentalité et emploi rémunéré. Cependant ce modèle reste non interventionniste car il refuse toute dimension nataliste de sa politique et préfère s'en tenir à la visée sociale. La Fondation Robert Schuman évoque le « revirement britannique » ; en effet, même si cette politique est éloignée d'une vocation nataliste, une prise de conscience s'est opérée à partir des difficultés des familles.

- Le modèle principalement égalitariste développé en Europe du Nord, qui vise à concilier depuis de nombreuses années le bien-être des enfants et la lutte contre la pauvreté, l'égalité des sexes. Ce modèle encourage l'indépendance économique des femmes et offre la possibilité de **concilier vie professionnelle et vie familiale** pour les mères et les pères en facilitant la participation des hommes à l'éducation des enfants.⁶⁵
- Le modèle traditionnel en Allemagne, marqué par le renvoi à la sphère privée de la question de la famille. Dès la constitution de 1949, l'égalité des sexes et l'autonomie des enfants sont mentionnés et en 1954 un ministère de la Famille est créé. Une évolution de ce modèle est

⁶¹. *Note de la Fondation Robert Schuman (2000) : La famille une idée neuve en Europe.*

⁶². *Les politiques familiales dans les Etats membres du Conseil de l'Europe, rapports d'experts, juin 2009, p. 92*

⁶³. *Henricson, C. (2008): UK family policy, An outline. Paper prepared for the Council of Europe Technical seminar on Family Policy.*

⁶⁴. *Daly, M. (2008): Family policy in Germany and the UK. Main settlements and sustainability. Paper prepared for the final Anglo-German Foundation conference. Sustainable welfare and sustainable growth.*

On en parle ailleurs...

La conciliation entre les vies familiales, professionnelles et sociales

⁶⁵. *Les politiques familiales dans les Etats membres du Conseil de l'Europe, rapports d'experts, juin 2009.*

engagée depuis quelques années. Robert Hettlage, professeur de sociologie à l'université de Regensburg, évoque la nouvelle politique familiale allemande.⁶⁶ « *La rapidité avec laquelle le public a été sensibilisé au concept d'une ville adaptée à l'enfant est remarquable. Grâce à une forte volonté politique, la question de l'enfant a été libérée de ses tabous. Aujourd'hui, on débat de cette question au sein des couches dirigeantes les plus diverses : l'Allemagne a besoin d'enfants, avoir des enfants est un devoir social, la politique de la famille doit être au centre de la politique* ».⁶⁷

François de Singly et Jacques Commaille⁶⁸ utilisent huit critères qui permettent d'analyser les politiques familiales nationales : logement, maternité, prestations familiales, garde des enfants, monoparentalité, assistance à l'enseignement, précarité, prestations en nature. Ils en tirent cinq types de politiques familiales en Europe.

1. Des politiques familiales essentiellement construites autour de la lutte contre la pauvreté et le soutien au logement que l'on rencontre notamment au Royaume-Uni, en Irlande et en Grèce ;
2. Des politiques familiales centrées sur le bien-être de tous les membres de la famille, dominantes en France, au Danemark et en Espagne ;

3. Des politiques familiales où la priorité est donnée à l'enfant (Pays-Bas, Suède, Norvège, Luxembourg) ;
4. Des politiques familiales qui donnent la préférence à la femme au foyer, c'est le cas en Allemagne, en République Tchèque ;
5. Des politiques familiales non diversifiées, basées principalement sur des prestations monétaires en Belgique, en Italie, au Portugal.

« *Tous les gouvernements n'identifient d'ailleurs pas explicitement la famille comme objet d'intervention publique* » remarque Julien Damon⁶⁹. Dans certains pays, d'Europe du Nord notamment, l'action sera dirigée vers les enfants. Le terme même de politique familiale n'est pas utilisé par tout le monde au sein de l'Union. L'hétérogénéité se lit à partir de l'observation des instruments de la politique : le montant et les règles d'attribution des prestations familiales, la part du PIB consacrée à cette politique qui va de 0,8 % en Pologne à 3,8 % au Luxembourg, les équipements, les allègements fiscaux, les congés parentaux, le critère des conditions de ressources.

Cette diversité se nourrit de préoccupations prioritaires différentes qui évoluent en fonction du contexte. On pourrait aussi classer les pays en fonction de l'intensité de l'intervention publique et de la place laissée aux solidarités privées et

^{66.} **Hettlage Robert (2006) : Démographie et nouvelle politique familiale en Allemagne, Comité d'études des relations franco-allemandes (CERFA).**

^{67.} Hettlage, op.cit. p.12

^{68.} **De Singly, F., Commaille, J. (1997) : La question familiale en Europe, Paris, l'Harmattan.**

^{69.} **Damon, J. (2008) : L'Europe des politiques familiales : la convergence dans l'hétérogénéité, Revue de droit sanitaire et social, n°4, p.601**

familiales. « Au final, les législations nationales reflètent toujours amplement des particularités historiques, philosophiques et religieuses⁷⁰. Mais il n'est pas inintéressant d'observer une convergence certaine, du fait de la crise démographique qui tend à réveiller les peuples et favorise la levée de certains tabous.

Une certaine « convergence »⁷¹ prime dans le champ des objectifs généraux des politiques familiales. Celles-ci sont en évolution. On évoque régulièrement la nouvelle politique familiale allemande, on parle de revirement britannique ou encore d'une exception française maintenue. Malgré la diversité, les politiques familiales ont été développées dans tous les pays européens, principalement autour de six grands objectifs que l'on retrouve déclinés avec plus ou moins d'intensité :

1. la compensation des charges familiales par la redistribution de revenus (allocations familiales, quotient familial, fiscalité),
2. le soutien à la natalité et à la fécondité,
3. le soutien aux familles défavorisées, et nous observons ici une tendance majeure à la « socialisation » des politiques familiales en Europe aujourd'hui ;
4. la consolidation du lien social et du lien familial,
5. la conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, enjeu qui rejoint la promotion de l'égalité entre hommes et femmes⁷²,
6. le soutien à la parentalité.

C'est autour de ces objectifs que se construisent aujourd'hui les politiques familiales en Europe.

⁷⁰. *Damon, J. op.cit., p. 605*

⁷¹. *Damon, J. op.cit., p. 601*

⁷². *Damon, J. op.cit., p. 603*

Vers une politique familiale communautaire : les incitations croissantes de l'Union Européenne comme accélérateur de l'homogénéisation ?

Si les objectifs des politiques familiales semblent partagés, peut-on pour autant parler de tendance à l'unification de ces politiques ? En partie sans doute. « Dans l'Union européenne, les politiques familiales diffèrent encore grandement selon la distribution des responsabilités et des obligations à l'égard des membres de la famille entre les pouvoirs publics, la famille elle-même, le marché et la société civile. Pour autant, notamment en raison des pressions et questions liées aux problèmes démographiques, la tendance est désormais à la convergence⁷³. Cette évolution est à mettre en lien avec les interventions et les incitations croissantes des institutions européennes, même si cette dynamique reste inscrite dans le cadre du **« principe de subsidiarité »**.

au droit de se marier et de fonder une famille et l'article 33 selon lequel « la protection de la famille est assurée sur le plan juridique, économique et social. Afin de pouvoir concilier la vie familiale et professionnelle, toute personne a le droit d'être protégée contre tout licenciement pour un motif lié à la maternité ainsi que le droit à un congé de maternité payé et à un congé parental à la suite de la naissance ou de l'adoption d'un enfant ». Ici, politique sociale et politique familiale se rejoignent dans l'esprit du législateur.

L'Acte unique européen et le traité de Maastricht avaient par ailleurs précisé l'enjeu de la libre circulation des personnes, ce qui imposait de facto d'aborder la question des convergences. En 1997, le traité d'Amsterdam, dans le cadre de sa stratégie européenne pour l'emploi met en avant le modèle familial organisé autour du concept d'adulte actif. Dès le Conseil européen de Tampere en 1999, suivi du programme de La Haye en 2004, l'Union visait à mettre en place un espace de liberté, de sécurité et de justice en matière familiale afin de mieux coordonner la diversité des législations nationales. « L'enjeu est de

Glossaire

Principe de subsidiarité

De l'affichage de certains principes...

Evoquons certains aspects de cette politique incitative. Il faut d'abord rappeler quelques principes de la Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne : l'article 7 consacrant le droit au respect de la vie familiale, l'article 9 relatif

⁷³. Damon, J. op.cit., p.608

taille : il s'agit ni plus ni moins que de coordonner la diversité des législations nationales pour éviter que chacun puisse aller faire son marché du droit de la famille, piochant au gré des législations les plus permissives celle qui sera le mieux à même de satisfaire ses intérêts »⁷⁴.

La Cour européenne des Droits de l'homme (Conseil de l'Europe, à Strasbourg) est aujourd'hui rejointe par la Cour de justice des Communautés européennes (Union européenne, à Luxembourg). Celle-ci rend un certain nombre d'arrêts qui montrent « *que cette dernière n'entend pas laisser les droits des personnes et des relations familiales hors du droit communautaire* »⁷⁵. Cette implication grandissante est une indication de l'orientation de l'Union européenne, bien que la matière familiale ne soit pas envisagée dans les traités et que de ce fait, la compétence de la CJCE ne soit pas établie en ce domaine.

... à une prise de conscience de la crise démographique

Une préoccupation très nette de la Commission a émergé ces dernières années à partir du constat de la crise démographique qui affectait de nombreux pays de l'Union. Avec le livre vert publié en mars 2005, consacré aux défis démographiques, la Commission avait ouvert un débat sur la nécessité de renforcer la

solidarité entre les générations. L'axe central de ce travail est un constat : il faut travailler à concilier vie familiale et vie professionnelle afin d'atteindre le nombre idéal d'enfants par famille. En octobre 2006, la communication de la Commission européenne « *L'avenir démographique de l'Europe, transformer un défi en opportunité* » propose cinq orientations :

- ❖ aider les citoyens à équilibrer vie professionnelle et vie privée,
- ❖ améliorer les perspectives d'emploi,
- ❖ valoriser la contribution des travailleurs âgés comme des plus jeunes,
- ❖ exploiter les avantages inhérents à l'immigration,
- ❖ veiller à la viabilité des finances publiques.

L'Union européenne construit une réponse socio-économique globale. En mai 2007, la Commission publie une nouvelle communication : « **Promouvoir la solidarité entre les générations** ». Plusieurs idées s'en dégagent : le soutien financier pour faire face aux coûts d'entretien d'une famille, des services de garde de qualité, un temps de travail adapté en matière d'horaires et de congés. L'affirmation de l'importance de la famille et des politiques familiales sur l'agenda européen est claire. L'avis du Comité économique et social européen du 14 mars 2007 sur la famille et l'évolution démographique en est une autre illustration. Ainsi,

On en parle aussi...

Les problématiques et les solidarités intergénérationnelles

⁷⁴. **Bosse-Platière, H. (2006)** : *La famille dans tous ses états*, revue Informations sociales (CNAF), n°129, 1/2006

⁷⁵. **Hubert Bosse-Platière**, op.cit.

comme le remarque Julien Damon, « les institutions européennes exercent une action limitée mais croissante. La famille est indirectement abordée par les initiatives et directives européennes (...) ce n'est que de travers que la politique familiale est ainsi abordée sous des angles très divers (...) »⁷⁶.

L'engagement des institutions européennes

Depuis la fin des années quatre-vingt-dix, les institutions européennes agissent à partir de la **Stratégie européenne pour l'emploi (SEE)⁷⁷ et la Méthode ouverte de coordination (MOC)**. Dans ce cadre, l'Union formule des directives et énonce des objectifs qui relèvent du champ traditionnel des politiques familiales. Courtioux et Thévenon évoquent à leur sujet une « boîte à idées ».

Des recommandations non contraignantes et/ou des directives avec prescriptions minimales au sujet de la garde d'enfant (1992), du congé parental (1996), sur le partage des responsabilités parentales, sur l'adaptation de l'organisation du travail, ont ainsi été adoptées. Il faut ajouter également les objectifs affichés lors des Conseils européens concernant les structures d'accueil, sans oublier le travail du Parlement européen. Ainsi, les instances européennes par l'édiction de normes, la création

d'outils financiers, la publication de recommandations et l'affichage politique d'objectifs encouragent-elles les Etats à amplifier leur action dans toute une série de domaines de la politique familiale.

Pour l'essentiel, cette impulsion s'exerce dans trois domaines : la conciliation emploi-famille, l'inclusion sociale et la démographie. En matière de conciliation entre vie familiale et vie professionnelle, elle s'organise autour de deux problématiques : l'impact de la parentalité sur l'emploi et les services de garde d'enfants. Pour l'inclusion sociale, il s'agit d'augmenter le niveau de vie des familles par des transferts sociaux et fiscaux à partir du « risque de pauvreté » qui menace les plus fragiles. L'enjeu démographique vise enfin à prendre en charge la satisfaction du désir d'enfants exprimé par les familles. « *L'existence d'un lien entre politiques familiales et performance démographique est reconnue au niveau européen* »⁷⁸.

Cette tendance à l'eupéanisation des politiques converge clairement avec l'eupéanisation des sources du droit.

Glossaire

Stratégie européenne pour l'emploi (SEE)

Méthode ouverte de coordination (MOC)

⁷⁶. Damon, J. op. cit. p. 609

⁷⁷. Courtioux P. et Thévenon O. : *Les politiques familiales dans l'Union Européenne et la stratégie de Lisbonne : quelques enseignements de l'expérience française*, in *Horizons stratégiques*, revue trimestrielle du Centre d'analyse stratégique, n°4, Avril 2007

⁷⁸. Courtioux et Thévenon, op.cit. p.4

Une nouvelle tendance ?

Aujourd'hui, les politiques de l'Union européenne touchant les familles tendent à se structurer autour de la promotion de l'investissement social. Une nouvelle approche émerge autour des enfants (children mainstreaming). On parle même d'« Etat d'investissement social » dans une logique de prévention qui invite les Etats à réformer et à concentrer les moyens disponibles des politiques sociales et familiales dans un sens favorable aux familles, aux femmes actives, aux jeunes et aux enfants. Cette perspective développée dans plusieurs rapports⁷⁹ « *insiste sur l'importance de l'investissement dans le capital humain des jeunes enfants et sur la nécessité d'éradiquer la pauvreté infantile qui joue négativement sur le développement des enfants* »⁸⁰.

Ainsi, sommes-nous passés en quelques décennies d'une incompétence de principe (subsidiarité oblige) de l'Union européenne en matière familiale à une compétence partagée avec les Etats membres. La prise de conscience de la crise démographique aura été lente, mais l'action s'amplifie et les résultats se traduisent chaque jour par une intensification et une sophistication des politiques familiales dans les pays de l'Union européenne.

L'Alliance européenne pour les familles

Depuis les années quatre-vingt, en support de sa réflexion politique et de sa production juridique, la communauté européenne a multiplié les initiatives intéressantes sur le champ familial, sans toujours leur assurer la pérennité : conseil des ministres de la famille, observatoire européen des politiques familiales nationales, groupe des hauts fonctionnaires nationaux en charge de la famille, groupe interservices de la commission européenne sur la dimension familiale, intergroupe famille au parlement européen...

En mars 2007, au cœur de la réflexion sur la question démographique, l'Union européenne réaffirme l'enjeu familial en lançant, sous présidence allemande, l'Alliance européenne pour les familles⁸¹. La création de l'Alliance confirme cette volonté partagée de coopérer, de mutualiser, d'échanger les bonnes pratiques et d'encourager les approches innovantes pour développer des mesures plus respectueuses des familles.

⁷⁹. Atkinson T., Cantillon B., Marlier E., et Nolan B. (2005) : *Taking Forward the EU Social inclusion Process, rapport commandé par la présidence de l'Union européenne, A New Welfare Architecture for Europe ?*

⁸⁰. Courtioux et Thévenon, op.cit., p. 12

⁸¹. « *Promouvoir la solidarité entre les générations* », Communication de la Commission, mai 2007, p.8

L'Alliance se définit comme une plate-forme d'échange de bonnes pratiques et de recherche. Elle vise à mettre en place un groupe d'experts gouvernementaux, des forums et des réseaux du niveau européen au niveau local, un observatoire des bonnes pratiques, des dispositifs de recherche.⁸² Dans ce cadre, la Commission européenne encourage les Etats membres à mobiliser les fonds européens, comme le Fonds social européen (FSE), pour aider tous les projets innovants et les politiques publiques de soutien à la vie familiale (services, organisation du travail...).

Le rôle des associations familiales et de la Confédération des organisations familiales de l'Union européenne (COFACE)

Des associations familiales⁸³ se sont structurées dans la plupart des Etats membres de l'Union européenne depuis plusieurs décennies. Elles exercent un lobbying actif auprès des pouvoirs publics nationaux et des collectivités régionales ou locales. Leurs résultats sont néanmoins variables, à la mesure de leur représentativité et de leur capacité d'influence.

Au niveau européen, la naissance de la COFACE et celle des institutions communautaires se confondent. L'action européenne des organisations familiales nationales des six pays

fondateurs des Communautés européennes a commencé en 1958 par la création au sein de l'une des organisations familiales belges établie à Bruxelles d'une petite unité chargée de suivre les développements de cette entité originale supranationale qu'était la Communauté économique européenne (CEE). Le caractère exclusivement économique de la CEE et l'absence de compétence en matière de politique familiale conduiront les organisations familiales à chercher les moyens d'influencer, au profit des familles, toutes les politiques communautaires. La COFACE s'intéresse dans les années soixante à la protection des consommateurs, à partir des années soixante-dix à la relation famille-monde du travail et à l'égalité hommes-femmes (autour des projets de directives sur le congé parental et le congé pour raison familiale en 1982-83).

Si la COFACE exerce une certaine influence sur des initiatives ou des prises de décision, elle reste dans un rôle consultatif et souffre de l'absence de compétence et d'un dialogue civil reconnu et structuré, par exemple sur la question de la conciliation vie familiale-vie professionnelle où seul le dialogue social (avec les partenaires sociaux) prévaut. Sur certains domaines comme le handicap, elle a joué un rôle pionnier. La COFACE s'est aussi saisie très tôt de la question démographique, dès les années quatre-vingt.

⁸². Son activité et ses résultats seront évalués en 2010 dans le cadre du 3^{ème} forum démographique.

⁸³. Ces associations représentent les familles, défendent leurs intérêts, les accompagnent, les aident, leurs proposent des activités et des services de l'accueil de la petite enfance aux personnes âgées.

Partant de l'extrême diversité des approches et des politiques familiales nationales et pour faciliter l'adoption par ses membres de positions communes, la COFACE a fait évoluer ses axes de revendication. Laissant la perspective d'une compétence communautaire en matière de politique familiale, la COFACE défend le principe d'un « mainstreaming » familial, c'est-à-dire d'une prise en compte transversale de la dimension familiale par toutes les politiques de l'Union. Elle demande des mesures en faveur des familles pour répondre à leurs besoins en matière de

ressources (prestations familiales), de services (garde d'enfants, personnes âgées) et de temps (conciliation des temps de vie).

Dans le chapitre suivant, nous vous proposons d'observer l'évolution du droit de la famille en Europe. Même s'il n'existe pas de politique familiale européenne, nous allons voir que le droit de chacun des Etats membres tend à prendre en compte l'évolution sociétale, sociale, et juridique de ses voisins, tendant ainsi vers une certaine harmonisation.

L'évolution du droit de la famille en Europe

D'après Maurice Chapelan⁸⁴, « la famille est un archipel ». Cette représentation géographique illustre le groupe familial, uni ou désuni, qu'une myriade d'individus constitue. La famille est, en effet, une somme d'histoires et de relations entre des personnes, en couple ou en parenté. Il s'agit donc de comprendre les positions des législateurs des différents pays européens, garants d'un ordre public familial interne précis, mais systématiquement confrontés à des modifications sociales, à la permissivité légale de voisins étrangers et à la jurisprudence de la Cour européenne des Droits de l'homme.

Cette dernière a fait des notions d'égalité et de liberté, des concepts clefs dans l'évolution du droit de la famille. Nous verrons que le caractère obligatoire de ses arrêts a conduit les Etats de l'Union européenne et plus largement du Conseil de l'Europe à une harmonisation de leurs droits internes respectifs.

Des évolutions substantielles dans certains domaines doivent donc être saluées, même si ces transformations ont été accomplies en maintenant un

cadre d'origine et s'avèrent donc morcelées.

Nous retiendrons deux grands axes dans cette évolution :

- les diversités conjugales conduisant à la multiplication des modèles familiaux,
- la promotion des droits de l'enfant.

I. Les diversités conjugales conduisant à la multiplication des modèles familiaux

Le droit de la famille s'est pendant longtemps caractérisé par un rapport exclusif d'alliance et de parenté. De sorte que sans mariage, le couple n'avait pas de réalité juridique et se trouvait ainsi sans reconnaissance sociale. La conjugalité était donc étroitement liée à l'objectif de sa formation : élever des enfants, si possible en les procréant ou, à tout le moins, en les adoptant. L'évolution s'est traduite par la reconnaissance de plusieurs formes juridiques de statuts conjugaux, conduisant à une multiplication des modèles familiaux.

⁸⁴. Chapelan M. (1964) : *Amoralités familiales*. Paris : Grasset, p. 63.

A. L'égalité progressive entre les différents statuts conjugaux

1. Le mariage et ses évolutions

La première évolution significative tient à la promotion de l'égalité entre les membres du couple. En effet, pendant longtemps, le mariage a consacré l'inégalité, les droits du mari effaçant ceux de la femme et, pareillement, les pouvoirs exclusifs du père s'imposant aux enfants communs.

En France, il faudra attendre la réforme de l'autorité parentale du 4 juin 1970⁸⁵ pour que la femme mariée se voie reconnaître les mêmes droits que son mari dans l'exercice de l'autorité parentale à l'égard de leurs enfants communs ; puis encore attendre la loi du 23 décembre 1985⁸⁶ pour que l'égalité des époux soit totale en matière de gestion des biens communs et des biens des enfants mineurs.

Restait la question du nom patronymique, celui de la femme n'étant pas transmissible aux enfants. Cette dernière prérogative du mari disparaît en France en 2002. Il appartient désormais aux parents lorsque la filiation de l'enfant est établie à l'égard de chacun d'eux, de faire leur choix au moment de la déclaration de naissance de leur premier enfant, par une déclaration conjointe à l'officier d'état civil. Ils peuvent ainsi

choisir soit le nom du père, soit le nom de la mère, soit leurs deux noms accolés, dans l'ordre choisi par eux, dans la limite d'un seul nom de famille pour chacun d'eux.

La seconde évolution retenue par quelques pays est plus spectaculaire : il s'agit de la remise en cause de la condition de la différence de sexe entre époux. L'ouverture du mariage aux personnes de même sexe est déjà admise dans plusieurs pays européens. Les Pays-Bas ont été les premiers, par une loi du 21 décembre 2000. Puis la Belgique a suivi en 2003. Enfin l'Espagne, en 2005⁸⁷. L'article 44 du code civil espagnol prévoit que « le mariage aura les mêmes conditions et effets que les deux contractants soient du même sexe ou de sexe différent ». Ce texte a fait l'objet de nombreux débats en Espagne. Après son approbation finale, certains juges firent usage de leur liberté de conscience et ils furent sanctionnés pour avoir refusé de célébrer le mariage de couples homosexuels. Le problème des étrangers homosexuels désirant se marier en Espagne a été posé. Le gouvernement décida que les étrangers homosexuels pouvaient se marier en Espagne, que le mariage aurait plein effet en Espagne, mais que cela n'impliquait pas que le mariage soit valable à l'étranger. De fait, il y eut une explosion de demandes de mariage dans les consulats espagnols à l'étranger.⁸⁸

⁸⁵. L. n° 70-459 du 4 juin 1970, JO 5 juin. V. not., C. civ, art. 371-1 et 371-2 disposant à l'époque, d'une part, que « Il (l'enfant) reste sous leur autorité jusqu'à sa majorité ou son émancipation » et, d'autre part, que « L'autorité appartient aux père et mère pour protéger l'enfant dans sa sécurité, sa santé et sa moralité ».

⁸⁶. L. n° 85-1372 du 23 déc. 1985, JO 26 déc.

⁸⁷. **Granet-Lambrechts F. (2006) : Parenté commune ou parentalité partagée dans les couples de même sexe – Panorama européen, Actualité juridique Famille (AJ Famille), 2006/11, pp. 409-411.**

⁸⁸. **Voir l'article de Sanz Caballero, S. (2009), « Le droit de la famille en Espagne et son évolution récente », in L'évolution du concept de famille en Europe, depuis trente ans, sous la direction de Pascale Boucaud, Bruxelles : Editions Bruylant.**

89. **Hauser J. (2005),** « Mariage et couples homosexuels (suite) », *RTD civ.*, p. 574. V. aussi, *Revue Droit de la Famille (Dr. famille)*, Paris, Dalloz, 2005, comm., 125, M. Azavant.

90. **Marguénau J.-P. & Rémy-Corlay P. (2007) :** *Le mariage entre personnes du même sexe renvoyé aux calendes grecques ?*, *RTD civ.* 2007, p. 287. V. aussi, **Hauser J. (2007),** « Mariage entre personnes de même sexe : épilogue provisoire », *RTD civ.*, p. 315.

91. **Marguénau J.-P. & Rémy-Corlay P. (2007) :** *Le mariage entre personnes du même sexe renvoyé aux calendes grecques ?*, *RTD civ.* 2007, p. 287.

92. L. n° 2006-399 du 4 avril 2006, renforçant la prévention et la répression des violences au sein du couple ou commises contre les mineurs, JO 5 avr. p. 5097.

93. C'était oublier la démonstration implacable de Carbonnier J., *Droit civil. La famille, L'enfant, le couple*, Tome, 2, Paris, Presses universitaires de France (PUF), 2002, 21e éd., p. 367 : « (...) la *corpula carnalis*, qui fait le couple, hors mariage aussi bien qu'en mariage, d'ailleurs, suppose la complémentarité, et d'abord une complémentarité d'organes (...). Il n'existe aucune base dans le code civil pour un prétendu mariage d'homosexuels ».

En France, la Cour de cassation, saisie de la question, a rejeté catégoriquement le mariage homosexuel. Nos juridictions ont eu à se prononcer sur ce point suite à la célébration d'un tel mariage par le maire de Bègles en Gironde. Le jugement du Tribunal de grande instance de Bordeaux du 27 juillet 2004 qui annulait ce mariage a été confirmé par un arrêt de la Cour d'appel de Bordeaux, rendu le 19 avril 2005⁸⁹. Le pourvoi en cassation formé par les démariés a, sans grande surprise, été rejeté le 13 mars 2007, par la Cour de cassation qui confirmait que « (...) *selon la loi française, le mariage est l'union d'un homme et d'une femme ; que ce principe n'est contredit par aucune des dispositions de la Convention européenne des droits de l'homme ...* »⁹⁰. D'après certains commentateurs⁹¹, « (...) tant que le mariage homosexuel n'aura été autorisé que par trois ou quatre des quarante-sept États membres du Conseil de l'Europe, il n'y a pratiquement aucun espoir ou aucun risque de voir la Cour européenne des Droits de l'homme l'imposer à ceux qui le repoussent ».

La Cour de cassation n'aurait pu en décider autrement depuis que l'article 1 de la loi du 4 avril 2006⁹² a symboliquement modifié l'article 144 du code civil en précisant que « l'homme et la femme » ne peuvent contracter mariage avant dix-huit ans révolus. La présence de la conjonction de coordination « et » remplace la virgule de

l'ancienne disposition et écarte désormais le forçage technique infondé tendant à admettre le mariage homosexuel⁹³.

2. Les couples hors mariage

Les évolutions retenues dans le domaine du mariage se sont progressivement heurtées à la transformation de la société qui voyait se multiplier les situations de couples hors mariage, hétérosexuels ou homosexuels.

Plusieurs pays européens ont assez rapidement adopté des lois sur le contrat de partenariat ou d'union civile. Le premier pays a été le Danemark dès 1989, suivi en 1994 par le Groenland et la Suède, puis en 1995 par la Norvège et l'Islande. Les Pays-Bas et la Belgique adoptèrent à leur tour des textes sur la cohabitation légale en 1998. Certaines régions d'Espagne, la Catalogne en 1998, l'Aragon en 1999, créaient également de nouveaux statuts juridiques hors mariage.

En France, après un débat politique sans précédent, le législateur adoptait finalement le 15 novembre 1999, la loi relative au Pacte civil de solidarité (PACS), loi modifiée en 2006. Mais alors que la plupart des autres pays réserve ces contrats de partenariat aux couples homosexuels, le droit français ouvre le PACS aux couples hétérosexuels ou homosexuels, ce qui explique sans doute l'engouement des français pour ce statut conjugal. Le PACS est

majoritairement conclu par des couples hétérosexuels, la part des unions homosexuelles représentant de façon stable 12 % depuis l'entrée en vigueur de la loi. On ne peut donc que constater la progressive égalité de protection entre les différents statuts conjugaux et se ranger à l'évidence qu'il existe de moins en moins de hiérarchie entre eux⁹⁴.

Le choix entre divers modes de conjugalité peut être motivé par la souplesse de certains statuts ou au contraire par la rigueur de leurs dispositions obligatoires. Pourtant, peu à peu, comme des vases communicants, il semble que les repères d'un statut hors mariage affectent progressivement le mariage lui-même après que ce dernier ait conduit à une certaine structuration des autres formes de couples. Cette navigation à vue conduit le législateur à renoncer à « privilégier un schéma familial »⁹⁵ au détriment ou en faveur des autres et construit une vraie liberté dans les réponses futures du droit. Bien que « liberté et diversité s'accommodent mal de la règle de droit »⁹⁶, l'égalité progressive des différentes formes de couples provoque aussi une vague de libéralisation dans la rupture.

B. La multiplication des modèles familiaux

Au modèle traditionnel de la famille biparentale composée de deux parents de sexe différent, s'ajoute **la famille**

monoparentale, mais aussi la **famille homoparentale** et la **famille recomposée**. Ce sont ces deux dernières qui sollicitent aujourd'hui les législateurs et qui conduisent à des avancées juridiques sans précédent.

1. La famille homoparentale

La famille homoparentale a été reconnue en premier lieu par les pays scandinaves : en Norvège, en Suède et en Finlande, un partenaire enregistré peut être associé à l'exercice des prérogatives parentales à l'égard de l'enfant de l'autre, dans l'intérêt du mineur. Au Danemark, un partenaire enregistré (pacsé) peut adopter l'enfant de l'autre ; en Suède, l'adoption conjointe est permise à des partenaires depuis la loi du 18 juin 2002.

En Allemagne, la loi relative au contrat de vie commune entre des partenaires du même sexe, entrée en vigueur le 1er août 2001, ne prévoyait pas initialement l'adoption par l'un de l'enfant de l'autre, mais elle a été modifiée en ce sens en 2004 ; cependant l'adoption conjointe d'un enfant par des partenaires enregistrés n'est toujours pas autorisée.

Au Royaume-Uni, la responsabilité parentale peut être partagée entre plusieurs personnes et notamment entre deux partenaires enregistrés, à l'égard de l'enfant de l'un d'eux, avec le consentement de l'autre parent légal, et ce depuis 2005.

On en a déjà parlé...

Les formes et configurations familiales aujourd'hui

⁹⁴. Sur le rapprochement entre le mariage et le PACS, v. Simler P., Hilt P., préc., n° 2.

⁹⁵. Carbonnier J. (1995) : *Essais sur les lois*, Paris, Defrénois, 2e éd., p. 175.

⁹⁶. Philippe C., « Un droit de la famille résolument tourné vers la diversité », *Dr. famille* 2007, études 3, p. 21, n° 3.

Aux Pays-Bas, en Belgique et en Espagne où le mariage homosexuel est autorisé, l'adoption conjointe par les deux époux de même sexe est autorisée. Aux Pays-Bas, certaines techniques d'assistance médicale à la procréation sont pratiquées en faveur des couples de même sexe (insémination artificielle d'une lesbienne avec sperme d'un donneur, recours à une mère porteuse par un couple homosexuel masculin). Depuis l'entrée en vigueur, le 1er janvier 1998, de la loi créant le partenariat enregistré, il a d'abord été prévu, en cas de partenariat entre deux femmes dont l'une est accouchée d'un enfant conçu par insémination artificielle avec donneur, que sa compagne puisse obtenir l'exercice conjoint de l'autorité parentale. La même possibilité a été offerte à deux hommes vivant en partenariat, lorsque l'un avait reconnu un enfant abandonné par la mère. Cette loi a donc permis une parentalité partagée, mais non une parenté commune.

Une loi du 21 décembre 2000 est allée plus loin : la partenaire enregistrée ou l'épouse de la mère légale d'un enfant conçu, grâce une insémination artificielle avec don de sperme (IAD), peut l'adopter dès sa naissance et donc sans même attendre le délai ordinaire d'accueil au foyer de l'enfant durant un an. L'adoption par un homme de l'enfant, abandonné par la mère et reconnu par son partenaire ou son conjoint, est

aussi permise par cette loi, l'enfant devant alors avoir été élevé au foyer depuis un an.

En France, deux situations ont été distinguées :

- la première vise le cas des couples de même sexe, qui élèvent ou qui accueillent régulièrement les enfants que l'un des partenaires a eus d'une précédente union ou d'une liaison hétérosexuelle. Toute la question est de savoir comment permettre au partenaire qui n'est pas le parent biologique, de trouver les instruments juridiques lui permettant d'accomplir en droit, une fonction de protection et d'éducation auprès des enfants de son partenaire. Il en est un dont la Cour de cassation a récemment admis l'usage : la délégation-partage de l'exercice de l'autorité parentale⁹⁷. En revanche, la Cour de cassation rejette la demande d'adoption simple par le partenaire ou la partenaire⁹⁸.
- dans le second cas, des personnes, vivant en couple homosexuel et sollicitant un agrément en vue de l'adoption d'un enfant, revendiquent le droit à une vie familiale au sens de l'article 8 de la Convention européenne des Droits de l'homme.

La Cour européenne des Droits de l'homme, saisie dans l'affaire E.B contre la France⁹⁹, rappelle que le droit français autorise

⁹⁷. Arrêt du 24 février 2006

⁹⁸. Dans son arrêt du 20 février 2007, elle rappelle que l'adoptant est seul investi des droits d'autorité parentale sur l'enfant, à moins qu'il ne soit le conjoint du père ou de la mère de l'enfant adopté. Dans ce dernier cas, l'autorité parentale est exercée conjointement par les deux époux. Ce partage de l'autorité parentale étant réservé aux gens mariés, les partenaires ne peuvent s'en prévaloir.

⁹⁹. CEDH, grande chambre, 22 janvier 2008, n° 43546/02, EB. c/France : J.C.P. 2008, II, obs. A. Gouttenoire et Fr. Sudre

l'adoption d'un enfant par un célibataire, ouvrant ainsi la voie à l'adoption par une personne célibataire homosexuelle. Compte tenu de cette réalité du régime légal interne, elle considère que les raisons avancées par le gouvernement ne sauraient être qualifiées de particulièrement graves et convaincantes pour justifier le refus d'agrément opposé à la requérante.

La raison principale était fondée sur l'absence de référent paternel dans l'entourage de la requérante. La Cour note à ce sujet très justement que les dispositions du code civil français restent muettes quant à la nécessité d'un référent de l'autre sexe. Cette décision établit l'égalité entre les personnes célibataires, candidates à l'adoption, indépendamment de leur préférence sexuelle ; elle ouvrira sans doute la voie à la reconnaissance par les différents législateurs nationaux, de l'admission de l'adoption de l'enfant du partenaire homosexuel, voire de l'adoption conjointe par un couple homosexuel.

2. La famille recomposée

En France, plus d'un million six cent mille enfants vivent au sein d'une famille recomposée. Dans ce type de famille, la question principale concerne la place du beau-parent vis-à-vis des beaux enfants, c'est-à-dire des enfants du premier mariage de son nouveau conjoint ou partenaire. Le gouvernement présentait un premier projet de loi à ce sujet

en juin 2008, puis une seconde version en février 2009. Une forte hostilité se manifesta alors au point que le premier Ministre confia au député Jean Léonetti la mission de procéder à l'évaluation de la loi actuelle et d'apprécier l'utilité du projet. La loi actuelle, du 4 mars 2002, a créé la délégation-partage de l'exercice de l'autorité parentale.

Le juge aux affaires familiales peut en effet décider que **pour les besoins de l'éducation de l'enfant**, les père et mère, ou l'un d'eux, partageront tout ou partie de l'exercice de l'autorité parentale avec le tiers délégataire, en l'occurrence le beau-parent. Ce partage nécessite actuellement l'accord du ou des parents et du beau-parent, tiers délégataire. Le parent absent du foyer recomposé doit consentir à partager l'exercice de ses droits. Il s'instaure une coopération entre les parents et le beau-parent qui exerceront les prérogatives parentales en même temps, mais seulement pour l'accomplissement des actes usuels de l'autorité parentale : aller chercher les enfants à l'école, les accompagner chez le médecin, etc. En effet, l'accord des deux parents biologiques reste nécessaire pour les actes graves : intervention chirurgicale, sortie du territoire, décision quant à l'avenir de l'enfant sur le plan scolaire, etc.

On en parle ailleurs...

Les compétences éducatives parentales et les besoins de l'enfant

Glossaire

L'autorité parentale

En France, l'état actuel du droit paraît donc suffisant car même s'il arrive que des liens très forts se nouent entre un enfant et son beau-parent, celui-ci doit respecter la place des parents et en particulier de celui qu'il a remplacé dans la vie de l'autre.

Avec le projet de loi, le partage de l'autorité parentale avec le beau-parent n'aurait plus à être justifié par les besoins de l'éducation de l'enfant. La relation existant entre le beau-parent et le parent suffirait à justifier ce partage. Or, cette banalisation du partage de l'**autorité parentale** peut être extrêmement préjudiciable à l'enfant : la multiplication des intervenants augmente les occasions de conflits, dont l'enfant souffrira en premier lieu. Par ailleurs, une telle association d'un tiers pourra être vécue par l'enfant comme un désengagement de ses parents à son égard et instituera une concurrence inutile avec l'autre parent chez lequel l'enfant ne réside pas.

Discutons-en !

La place de l'enfant est-elle aujourd'hui trop importante ?

II. La promotion des droits de l'enfant

Suscitée par la Convention internationale relative aux Droits de l'enfant, texte adopté le 20 novembre 1989 par l'assemblée générale des Nations unies, cette promotion se manifeste par la recherche d'égalité entre tous les enfants quel que soit leur statut à la naissance, tant en ce qui concerne l'établissement de leur filiation qu'en matière de droits successoraux. Elle se manifeste également par le droit pour l'enfant d'être élevé par ses deux parents et de bénéficier du maintien des relations avec ses deux parents, quoiqu'il arrive.

A. La recherche constante de l'égalité entre tous les enfants

1. Egalité quant à l'établissement de leur filiation

La parenté n'est officielle que si la filiation est juridiquement établie. Les réformes successives¹⁰⁰ en cette matière ont recherché systématiquement une égalité dans l'établissement de la filiation, quel que soit le statut de l'enfant à sa naissance.

Pendant très longtemps, par une différenciation systématique entre les familles légitimes et les familles naturelles, la femme non mariée devait reconnaître son enfant pour que la filiation maternelle de ce dernier soit établie.

¹⁰⁰. Loi du 3 janvier 1972, loi du 8 janvier 1993, loi du 29 juillet 1994.

La Cour européenne des Droits de l'homme s'est positionnée sur cette question dans l'affaire *Marckx contre la Belgique*, le 13 juin 1979. Dans cette affaire, une mère dénonçait la loi belge en vigueur à l'époque, car celle-ci exigeait de toute mère célibataire un acte de reconnaissance de l'enfant devant les autorités. Seul cet acte créait un lien de droit entre la mère et sa fille. La Cour européenne des Droits de l'homme considéra que la loi belge violait les articles 8 et 14 de la Convention européenne des Droits de l'homme : l'article 8 protégeant le droit à la vie familiale et l'article 14 posant le principe de non-discrimination. La Cour déclara que la vie familiale existait ipso jure entre une mère et son enfant depuis le commencement de la vie, sans qu'il soit nécessaire d'exiger un acte particulier : l'inscription du nom de la mère dans l'acte de naissance doit suffire à établir la filiation maternelle naturelle. Il faudra attendre 2006 pour que le droit français adopte la même solution, alors que les naissances hors mariage sont passées de 11,4 % en 1980 à 52 % en 2009 en France¹⁰¹.

2. Egalité en matière de droits successoraux

Quel que soit le mode d'établissement de la filiation, judiciaire ou non judiciaire, du fait de la loi, d'une reconnaissance ou d'une possession d'état, les droits et les devoirs de l'enfant ne sauraient désormais être limités

par l'éventuel adultère d'un des parents. Cette avancée ne pouvait manifestement pas se produire sans l'intervention de la Cour européenne des Droits de l'homme qui a condamné la France pour violation de l'article 14 de la Convention européenne des Droits de l'homme et de l'article 1^{er} du Protocole additionnel à la Convention, article relatif aux atteintes au droit de propriété. Le 1^{er} février 2000, dans l'arrêt *Mazurek contre la France*, la juridiction européenne a en effet considéré qu'il « *n'existait pas de rapport raisonnable de proportionnalité* » entre les moyens employés, inégalité successorale de l'enfant adultérin, et le but visé consistant dans la protection de la cellule familiale légitime, victime de l'adultère¹⁰². Il ne pouvait donc plus raisonnablement être envisagé une différence dans le partage successoral entre les enfants d'un même auteur, selon la nature adultérine ou légitime de leur filiation. La loi du 3 décembre 2001¹⁰³ a mis en conformité le droit français avec les exigences de la Cour européenne des Droits de l'homme, en supprimant les textes discriminant l'enfant. Ainsi, l'article 310 du code civil prévoit désormais que « *tous les enfants dont la filiation est légalement établie ont les mêmes droits et les mêmes devoirs dans leurs rapports avec leur père et mère. Ils entrent dans la famille de chacun d'eux* ».

¹⁰¹. Source INSEE – Bilan démographique.

¹⁰². Cour EDH, 1^{er} fév. 2000, *Mazurek c. France* : Massip J., Defrénois 2000, Paris, Defrénois, art. 37179, n° 29 ; Thierry J. (2000) : *Recueil Dalloz (D.)*, Paris, Dalloz, p. 332.

¹⁰³. L. n° 2001-1135, JO 4 décembre.

B. Le droit pour l'enfant d'être élevé par ses deux parents et de bénéficier du maintien des relations avec ses deux parents

Le maintien des relations de l'enfant avec ses deux parents constitue un principe essentiel énoncé dans l'article 9 de la Convention internationale des Droits de l'enfant. Le contenu de ce texte trouve son équivalent dans la jurisprudence de la Cour européenne des Droits de l'homme, tant dans le contexte d'une séparation parentale que dans celui de l'assistance éducative.

1. En cas de séparation parentale

Dans le contexte d'une séparation parentale, le droit au respect de la vie familiale est invoqué pour rendre effectif le droit de visite de l'un des parents. La Cour européenne des Droits de l'homme s'est positionnée très tôt sur cette question dans l'affaire Berrehab contre les Pays-Bas, du 22 juin 1988. Monsieur Berrehab, marié à une néerlandaise, obtint pour cette raison une carte de résidence aux Pays-Bas. Ils eurent une fille, mais divorcèrent deux ans après leur mariage. On refusa alors à Monsieur Berrehab le renouvellement de sa carte de résidence. Expulsé, il eut beaucoup de difficultés à obtenir un visa pour se rendre tous les trois mois aux Pays-Bas afin d'exercer son droit de visite.

La Cour releva qu'elle n'avait pas à juger en soi la politique des Pays-Bas en matière d'immigration et de séjour des étrangers. Elle ne devait examiner que l'ingérence dans la vie familiale du requérant que constituait son expulsion et son intérêt à continuer des relations avec sa fille.

Elle retint donc la violation de l'article 8 de la Convention européenne des Droits de l'homme.

La Cour européenne impose donc aux Etats l'obligation positive de mettre en œuvre toutes les mesures nécessaires pour assurer l'exécution du droit de visite du parent qui ne vit pas avec l'enfant.

C'est ainsi que dans l'affaire Reigado-Ramos contre le Portugal, du 22 novembre 2005, la Cour retient la violation de l'article 8, les autorités portugaises n'ayant pas déployé des efforts adéquats et suffisants pour faire respecter les droits de visite du père. Un règlement amiable était intervenu entre le requérant et la mère de l'enfant en 1997, aux termes duquel l'enfant, Inès, était confié à la garde de la mère, le père bénéficiant d'un droit de visite deux week-ends par mois et une partie des différentes périodes de vacances scolaires. Cependant, les termes de cet accord n'ont pas été respectés par la mère. Après l'introduction d'une demande en exécution forcée, le tribunal mit alors plus de dix mois pour prendre contact avec

la mère. La procédure d'exécution forcée s'est ainsi étendue sur cinq ans et un mois.

La Cour rappelle que les procédures relatives à l'autorité parentale et au droit de visite, y compris l'exécution de la décision rendue, appellent un traitement urgent, car le passage du temps peut avoir des conséquences irréversibles sur les relations entre l'enfant et le parent qui ne vit pas avec lui.

2. En cas d'assistance éducative

Le droit au respect de la vie familiale permet aussi de fonder la revendication du maintien des relations entre l'enfant et ses parents dans le cadre de l'assistance éducative ou du retrait de l'enfant de sa famille.

Depuis très longtemps, la Cour exerce un contrôle sur la légitimité du motif de placement de l'enfant.¹⁰⁴

Récemment encore, dans l'arrêt Havelka et autres contre la République tchèque du 21 juin 2007, elle considéra que le fait que l'appartement de la famille ne soit plus alimenté en énergie et qu'elle soit menacée d'éviction, ne constituait pas un motif suffisant pour placer les enfants.

De même, dans l'arrêt Wallova et Walla contre ce même Etat, en date du 26 octobre 2006, la Cour précisa que « le fait qu'un enfant puisse être accueilli dans un cadre plus propice à son

éducation ne saurait en soit justifier qu'on le soustraie de force aux soins de ses parents biologiques ». Le placement d'un enfant ne peut ainsi être fondé sur une carence matérielle des parents. Celle-ci doit au contraire être compensée par des moyens autres que la séparation de la famille. La détresse économique ne justifie pas l'ingérence de l'Etat dans la vie familiale de l'enfant et de ses parents.

Dans les affaires de ce type, l'intérêt des enfants doit passer avant toute autre considération. La Cour souligne que cet intérêt présente un double aspect :

- d'un côté, il est certain que garantir aux enfants une évolution dans un environnement sain relève de cet intérêt et que l'article 8 ne saurait en aucune manière autoriser un parent à se voir imposer des mesures préjudiciables à la santé et au développement de ses enfants¹⁰⁵. Dans l'arrêt Schmidt contre la France¹⁰⁶, la Cour a approuvé les juges français d'avoir placé une enfant dont les parents faisaient partie d'une secte, dès lors qu'ils avaient constaté que « *plusieurs indices démontraient que cette enfant était embrigadée, soumise à un régime d'enfermement, coupée du monde extérieur et subissait des atteintes à son intégrité physique* ».
- de l'autre côté, il est clair qu'il est tout autant dans l'intérêt

¹⁰⁴. *CEDH*, 22 juin 1989, Eriksson c/Suède ; O. c/ Royaume Uni, 8 juillet 1987

¹⁰⁵. *Affaire Sahin c/ Allemagne*, 8 Juillet 2003.

¹⁰⁶. *CEDH*, Schmidt c/ France, 26 Juillet 2007, RTD civ. 2007, p 765, obs. J. Hauser ; J.C.P.G, 2008, I-102, obs. A. Gouttenoire

de l'enfant que les liens entre lui et sa famille soient maintenus, sauf dans les cas où celle-ci s'est montrée particulièrement indigne.

La Cour exerce donc également un contrôle rigoureux sur les modalités de prise de ces décisions de retrait et sur la protection effective des droits des parents dans ces circonstances. La jurisprudence de la Cour est ancienne puisque les premières affaires datent de 1985. Mais elle a été fondamentale et a conduit à des modifications législatives indispensables.

Dans l'affaire O contre le Royaume-Uni, qui donna lieu à un arrêt de la Cour le 8 juillet 1987, les parents se virent retirer leurs cinq enfants pour des problèmes de logement. Les enfants séjournèrent d'abord dans un foyer pour enfants. Puis les trois plus âgées furent placées chez des parents nourriciers près de la ville où habitaient leurs parents d'origine. Mais l'autorité locale envoya les 4ème et 5ème enfants chez des parents nourriciers dont elle ne communiqua pas l'adresse aux parents. Elle en décida ainsi suite à un examen périodique auquel avaient participé les travailleurs sociaux responsables des enfants. Les parents d'origine n'avaient été ni avertis ni invités à assister à cette réunion. Ils avaient cependant le droit de visiter leurs trois premiers enfants une fois par semaine. Or, quelque temps plus tard, les

parents nourriciers décidèrent que cela perturbait les enfants. Il fut donc proposé que les visites aient lieu au siège des services sociaux de la ville où résidaient les parents d'origine, une fois par an, pendant 45 minutes.

Les parents d'origine sollicitèrent alors du tribunal pour enfants, la révocation de cette décision. Celui-ci refusa. Ils saisirent la Haute Cour, sans résultat. Ils portèrent l'affaire devant la Cour européenne des Droits de l'homme qui répondit en ces termes :

« Même si l'autorité locale a le pouvoir de restreindre, voire de supprimer les visites d'un parent à son enfant, cela ne signifie pas nécessairement la disparition de tout droit parental. Sous réserve du pouvoir du tribunal et non celui de l'autorité locale, les parents gardent le droit de consentir à l'adoption de l'enfant ou de s'y refuser. En effet, l'extinction de tout droit parental en matière de visites ne cadrerait pas avec la notion fondamentale de vie familiale que l'article 8 de la Convention européenne des Droits de l'homme tend à protéger ».

Selon la Cour, même après le prononcé des ordonnances d'assistance, le requérant pouvait revendiquer un droit de rendre visite à ses enfants. Dans toutes ces décisions, la Cour européenne des Droits de l'homme exigea la sauvegarde des relations entre l'enfant et ses parents d'origine, en particulier le droit pour les parents de recourir devant une juridiction indépendante et impartiale et d'être informés du contenu des décisions administratives¹⁰⁷.

La Cour européenne continue donc plus que jamais à imposer aux Etats une protection effective des relations parents-

enfants au moyen de cette référence au concept de vie familiale.

Les familles sont confrontées à de profonds bouleversements, comme nous avons pu le voir dans le chapitre consacré aux formes et configurations familiales. Le droit évolue également dans les Etats membres de l'Union européenne, tenant compte de ces évolutions sociétales. Dans le chapitre suivant, nous allons affiner notre analyse de ces évolutions par une approche socioculturelle, afin de mieux les comprendre.

¹⁰⁷. CEDH, 24 Février 1995, *Mc Michael c/Royaume- Uni*.

Approche socioculturelle des familles en Europe

Depuis la naissance du premier bébé éprouvette en 1987 en France, les individus peuvent devenir parents par fécondation in vitro, dons d'ovules ou de sperme, adoption (y compris par le beau-parent, le second parent ou parent de placement), mères porteuses quand cela est autorisé. Les familles peuvent se constituer par cohabitation, par fusion, par couple gay ou lesbien ... et la famille « traditionnelle », définie ici comme père et mère mariés vivant avec leurs enfants biologiques, devient parfois minoritaire dans certains pays européens¹⁰⁸, notamment les pays nordiques. Il faut ajouter aussi que les nouvelles techniques de procréation vont élargir le champ des possibles des personnes qui souhaitent avoir des enfants biologiques, impossibles par ailleurs, ou des enfants après la ménopause ou même, si cela était autorisé, après la mort du conjoint.

La famille, que les jeunes cherchaient à fuir dans les années soixante, revient néanmoins au-devant de la scène, à la fin du XX^{ème} siècle, et quelle que soit par ailleurs sa forme, comme une valeur et non comme une structure, par le biais de l'**intimité** d'un côté et de la **solidarité** de l'autre.

I. L'intimité

L'intimité est devenue un lieu fondamental des transformations sociales dans nos sociétés contemporaines. Pour Giddens (1992), « l'idéal de l'intimité » est illustré par un désir pour la « **pure** » relation qui représente un niveau plus élevé de démocratie affective et sexuelle, le tout basé sur le choix et la confiance. Un des traits importants de la pure relation émane de la « **sexualité plastique** »¹⁰⁹ qui atteint un statut distinctif en se séparant, donc en se libérant, de la procréation. Giddens observe que cette évolution touche tous les types de relations même si les relations gays et lesbiennes étaient pionnières, pour lui, dans ce domaine.

Discutons-en !

Dans quelle mesure la famille renvoie-t-elle à des enjeux politiques, à une question publique ?

Il est intéressant d'écouter les discussions familiales autour des émissions de télévision, de « télé réalité », car elles permettent souvent la confrontation entre des idéaux énoncés maladroitement (fidélité versus hédonisme dans « L'île de la tentation » par exemple) et des situations plus délicates dans lesquels les individus avancent à tâtons. Chaque téléspectateur aux prises avec ses contradictions pourra ainsi être amené à justifier ses appréciations des personnages exhibés pendant ces émissions et donc à exprimer et défendre ses valeurs. Nous avons alors une possibilité de confronter le modèle de la modernité pure (Giddens) à la modernité pratique (Pasquier).

Exemple, illustration

¹⁰⁸. Robila, M. (2004): *Families in Eastern Europe*. Amsterdam: Elsevier.

¹⁰⁹. *Sexualité libérée, indépendante de la reproduction*.

Le cocooning est à la mode mais n'implique plus des devoirs traditionnels imposés par la religion et la morale bourgeoise. Le **nouvel ordre sentimental** est fondé plus sur le retrait vers le soi intime et une séparation fondamentale et retravaillée entre sphère publique et sphère privée et moins sur la tradition. Les normes morales domestiques ont changé (se marier, rester ensemble et élever des enfants). Elles ne sont plus perçues comme des obligations incontournables. Les **seuls critères qui justifient l'union sont dorénavant l'amour et le bonheur**. La famille devient une institution post morale à partir du moment où elle est de plus en plus basée sur l'autonomie et le développement personnel.

Tous ces bouleversements peuvent être ramenés à trois ensembles majeurs en Europe : le changement des **modèles**, le changement des **références** et le changement des **normes**.

1. Le changement de modèles : la pluralisation

Nous assistons à un degré de diversité familiale et d'arrangements domestiques beaucoup plus élevé que celui du XX^{ème} siècle. Cela traduit le fameux passage de la famille aux familles. L'individu, cherchant l'authenticité dans ses relations, va privilégier les échanges volontaires et intersubjectifs. La scène familiale se diversifie et la négociation, au cœur de la vie du couple, peut aboutir à mettre fin à l'association.

Aujourd'hui, il est difficile de savoir de façon précise qui vit en couple et qui est seul, car les critères définissant un couple deviennent flous étant donné l'instabilité des structures et l'érosion des seuils de passage. Il est évident que le mariage à lui seul ne suffit plus pour définir un couple. Le fait de vivre ensemble n'est plus une condition suffisante car de plus en plus de gens se considèrent en couple tout en vivant séparés. Ce qui veut dire que vivre en couple peut advenir aujourd'hui de différentes manières : à travers certes le mariage, mais aussi le fait de partager le même toit, l'échange interpersonnel affectif et les affinités intellectuelles.

La pluralisation se traduit à la fois dans les valeurs et les normes. Ainsi une même personne pourra conjuguer des valeurs très individualistes (chacun fait ce qu'il veut de sa vie) et très solidaristes (accepter de payer des impôts pour la collectivité par exemple), défendre l'idée de Nation (au niveau de l'organisation sociale par exemple) et celle de cosmopolitisme (au niveau des échanges, rencontres et voyages).

Au niveau des normes, les individus, comme l'a montré B. Lahire, peuvent se réaliser différemment selon les milieux dans lesquels ils évoluent, milieux qui peuvent être par ailleurs très cloisonnés les uns des autres. Ceci permet de comprendre le succès des réseaux sociaux sur la « toile », chacun pouvant développer des traits différents de sa personnalité en fonction du type de réseau.

Discutons-en !
La modernité est-elle la même pour tous ? Doit-elle s'imposer à tous ? Qu'est-ce qu'une famille « moderne » ?

Exemple, illustration

La vraie question est de savoir qui est membre d'une famille : quand un partenaire cohabitant devient-il membre de votre famille ? De celle de vos enfants ? De vos parents ou de vos frères et sœurs ? Quand une famille recomposée est-elle reconnue socialement comme telle ? Beaucoup de parents et d'enfants ont des familles très différentes de celles existantes il y a à peine deux générations. Être membre d'une famille devient problématique car les frontières entre les familles sont parfois perméables : quelqu'un peut être considéré comme membre de plusieurs foyers à la fois, vu ses différentes activités ; il peut être membre entier ou partiel de foyers pour une période de la journée ou de la semaine mais pas pour d'autres.

2. Le changement de références : l'individualisation

Une des théories les plus en vogue en postmodernité est le processus d'individualisation. Celui-ci renvoie de façon particulière aux travaux d'Ulrich Beck (1992¹¹⁰, 1997¹¹¹) et d'Anthony Giddens (1991¹¹², 1992¹¹³) et aborde la globalisation, l'implication grandissante des femmes, mariées ou non, sur le marché du travail, l'affirmation des citoyennetés libres des stéréotypes des sexes et les techniques de procréation de plus en plus pointues. Tout cela a rendu les femmes moins dépendantes des hommes comme

époux ou partenaires et a profondément influencé les solidarités des couples, des familles et des foyers.

Les femmes sont moins prises au piège de la division sexuelle du travail. Le mariage, la famille nucléaire et l'organisation domestique, quand ils existent, deviennent moins affaires de routine et de pratiques contraignantes qu'affaires de choix de styles de vie. Ainsi, les femmes sont de plus en plus actives dans la construction et la négociation de leur vie personnelle aussi bien dans la sphère privée que publique.

La question de l'autonomie des acteurs est importante dans l'analyse de la modernité. Quand on regarde de près la liberté et l'autonomie acquises par les femmes et les hommes, on constate parfois des décalages entre représentations et réalité. Ainsi, les études sur les comportements sexuels montrent une évolution très lente des comportements, alors que les discours sur le sujet depuis trente ans laissent penser qu'une véritable révolution s'est produite.

Exemple, illustration

¹¹⁰. Beck, U. (1992). *Risk Society*. London : Sage.

¹¹¹. Beck, U. (1997). *The reinvention of politics*. Cambridge, UK : Polity.

¹¹². Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity*. Cambridge, UK : Polity.

¹¹³. Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy*. Cambridge, UK : Polity.

En résumé, c'est le passage de la référence au groupe à la référence à l'individu qui devient l'unité de base de la société. Dorénavant, la famille n'est plus un groupe prédéfini mais un réseau défini a posteriori par des échanges interindividuels autonomes et des choix personnels. L'avènement de la famille contemporaine, caractérisée par l'effacement partiel mais progressif des clivages entre les sexes et les âges, confirme l'individualisation des relations familiales. En réalité, il faut distinguer individualisme et processus d'individualisation qui permet d'expliquer le rôle essentiel des réseaux de proximité qui continuent à être au cœur de la sphère privée.

3. Le changement de normes : la privatisation

La privatisation ne fait que consolider le mouvement vers l'individualisation qui l'emporte sur le groupe. La norme collective étant moins prégnante, toute intrusion de la loi, surtout quand elle paraît coercitive, traduit l'intrusion de la société dans l'espace privé de l'autonomie individuelle et est vécue comme intolérable. Car l'individu atteint sa vraie valeur seulement en réalisant son « authenticité singulière » par l'échange intersubjectif, à travers la négociation personnelle et sans l'interférence d'un tiers. La privatisation ou l'autonomie croissante de la sphère privée, qui peut être perçue par moments comme menace à

l'ordre social, reste néanmoins le lieu central de la construction de l'identité dans les pays européens et, de façon plus générale, en Occident.

Giddens observe l'accroissement de la pure relation basée sur **« l'amour confluent »**.

Contrairement à l'amour romantique qui est censé impliquer un engagement à vie, l'amour confluent est beaucoup plus aléatoire. Au lieu d'un engagement à vie en lien avec un mariage traditionnel, il est fermement enraciné dans les plaisirs et les satisfactions affectives qu'il engendre. Cet engagement « jusqu'à nouvel ordre » est le résultat, pour Giddens comme pour Beck, du nouveau statut des femmes, moins dépendantes des hommes, dans le cadre de changements économiques, sociaux et technologiques majeurs.

L'engagement ne suit plus, comme avant, un cheminement balisé : sortir ensemble, suivi de l'engagement puis du mariage jusqu'à ce que la mort sépare. Les promesses concernant l'avenir sont à analyser comme désirs, espoirs, ambitions, voire objectifs mais qui ne peuvent enfermer complètement. Il y a, à ce propos, de plus en plus de jeunes couples qui reconnaissent l'instabilité potentielle de leur union dès le départ et que, quels que soient leurs sentiments actuels, les circonstances peuvent parfois dramatiquement changer quelque temps plus tard. Car le bonheur et

Exemple, illustration

l'autoréalisation ne sont plus perçus comme de simples questions de volonté. Ils sont plutôt du vécu résultant du niveau de qualité de la relation.

Les études sur les valeurs montrent que les Européens attribuent une importance très forte à l'amour, tout en justifiant peut-être ainsi les éventuelles séparations. Il y a une justification des parcours chaotiques dans les relations amoureuses par la conception exigeante de l'amour.

Il y a donc peu de doute que l'**engagement** au sein du couple soit plus fragile. Cette fragilité et même cet aspect aléatoire s'observent d'abord essentiellement dans les pays scandinaves et quelques autres pays nordiques. Sont concernés ensuite les autres pays de l'Europe occidentale, au centre et à l'Ouest, et en dernier l'Espagne, l'Italie, l'Irlande et la Grèce. Enfin, les quinze anciens pays communistes (Russie, Pologne, Allemagne (de l'Est), Bulgarie, Estonie, République tchèque, Hongrie, Roumanie, Lituanie, Ukraine, Moldavie, Slovaquie, Macédoine, Lettonie, Slovaquie) sont de plus en plus touchés par cette évolution.

l'homme ont certes influencé les relations homme-femme dans la sphère publique, mais aussi et surtout dans la sphère privée. Alors que la division classique du travail aussi bien que le mariage, qui était à la fois un lieu de protection et un site d'oppression, rendaient les femmes dépendantes des hommes, les conditions actuelles sont en train de permettre un glissement vers une relation de plus en plus égalitaire.

En résumé, un nouveau mode de pure relation émerge, s'appuyant moins sur les contraintes économiques et les conventions sociales et plus sur le choix et la satisfaction intrinsèque à la relation. La relation devient particulièrement expressive, structurée et négociée en théorie pour répondre aux besoins et désirs de chacun des partenaires. Elle contient une morale relationnelle différente du passé : elle n'est pas censée perdurer si, pour quelque raison que ce soit, elle cesse d'être satisfaisante pour l'une ou l'autre des personnes concernées. Il est vrai qu'il n'est pas facile, ni même souhaitable si cela est fait à la légère, de rompre une relation, surtout de longue durée, mais il est de plus en plus dévalorisant de rester dans une relation non satisfaisante.

On en parle aussi...

L'égalité hommes-femmes et les rapports de genre au sein de la famille

Depuis plus de trente ans, la restructuration du marché de travail, l'accroissement du contrôle des femmes sur leur fonction reproductive, la présence accentuée des droits du citoyen ainsi que des droits de

¹¹⁴. Galland, O., Roudet, B. (2005) : *Les jeunes Européens et leurs valeurs*, Paris, La Découverte.

L'individu, dans la perspective de la pure relation et de l'amour confluant, les deux piliers du privé et de l'intime aujourd'hui en Europe, est libre et a même le droit moral de quitter une relation « fardeau », car il préférera dans ce cas chercher une nouvelle relation ou rester seul que de rester piégé dans une relation moribonde.

Les travaux de Beck et Giddens peuvent évidemment être critiqués (Jamieson¹¹⁵, 1999), mais les changements démographiques qui touchent le couple et la famille semblent leur donner raison, surtout en ce qui concerne les engagements actuels, aussi bien sexuels, domestiques que familiaux en Europe. Il est évident que les individus disposent de plus de liberté et de choix dans la construction de leur vie personnelle et, de ce fait, sont moins enclins que dans le passé à supporter la perpétuation d'une relation maritale ou de cohabitation, frustrante et handicapante. Un degré élevé de **réflexivité** au sujet de ces relations produit le sentiment fort qu'elles doivent être intrinsèquement et nécessairement gratifiantes. Il faut également ajouter que culturellement, il y a davantage de tolérance de la diversité dans la vie privée et une plus grande réticence à adhérer à un modèle unique de normativité qui soit, par définition, supérieur aux autres. Ces sujets sont perçus de plus en plus comme des questions de choix de styles de

vie et moins comme des impératifs moraux.

Il est vrai que les Etats européens reconnaissent, à travers leur politique familiale, la cohabitation croissante, les naissances extraconjugales qui sont de plus en plus légitimées et le divorce qui est de moins en moins stigmatisé. Ce dernier occupe même une place de choix à côté du mariage et de l'adultère, comme un instrument de narration central, producteur d'une vie postmoderne. On voit apparaître en Angleterre depuis peu, à côté des **listes de mariage** ouvertes par les futurs époux, des **listes de divorce** ouvertes par les couples qui se séparent. Il y a même dans ce pays, des cartes de félicitations pour divorce et des réceptions de divorce. Alors, les comportements traditionnels, y compris le mariage, perdent de leur force morale et de leur attractivité. Et ce qui était dans le passé une cérémonie publique se transforme aujourd'hui en une affaire strictement privée.

¹¹⁵. **Jamieson, L., (1999).** *Intimacy transformed? A critical look at the "pure relationship"*, *Sociology*, 33, pp. 477-494.

II. La solidarité

Nous venons de voir la possible fragilité et la précarité des relations au sein du couple. Qu'en est-il maintenant de l'engagement entre parents et enfants ? L'individualisation et les changements macrosociologiques ont-ils affecté les solidarités dans ce domaine ? Plus précisément, les divorces ou séparations entre adultes ont-ils fragilisé les relations parentales ? Le tableau est ici complexe et varié même si on peut déceler des modèles sous-jacents évidents : les parents apparaissent, idéologiquement et concrètement, beaucoup plus attentifs et de façon de plus en plus longue, au bien-être de leurs enfants. Ils sont plus soucieux de leur développement affectif, de leurs performances scolaires et de la qualité de leur expérience de vie comme jamais auparavant. Les enfants et adolescents, ayant naturellement besoin de soutien affectif et matériel, sont perçus comme de plus en plus **vulnérables**. Leur besoin de protection est poussé à l'extrême. Ajoutons à cela, une diversité plus grande qu'auparavant dans la transition vers la jeunesse et de la jeunesse au statut du jeune adulte.

Il est vrai que les enfants, forcément dépendants, sont donc devenus des « **projets** » **culturels et économiques** **signifiants** pour les parents. Mais il est vrai aussi que les évolutions démographiques rendent ce projet plus que

problématique pour beaucoup. Par exemple, les parents biologiques non résidents, essentiellement les pères, ont quelques difficultés à nouer des liens avec leur progéniture, même si la tendance juridique en Europe est de sceller ce lien du parent à l'enfant quels que soient par la suite les aléas de la vie. L'augmentation continue des remariages et remises en couple, et la formation de beaux-parents résidents et non résidents sont loin de simplifier la situation. Ce qui rend plus perméables les frontières matérielles et symboliques entre foyer de parent et celui de beau-parent.

Les autorités, en insistant donc sur une implication parentale continue auprès de l'enfant après divorce ou séparation, ouvrent la voie au développement de modèles divers de coparentalité, surtout dans les familles recomposées. En conséquence, de plus en plus d'enfants sont intégrés dans des réseaux de parentèle plus complexes, avec de nouvelles perceptions et représentations de concepts comme ceux de famille et de parenté.

1. Etat des lieux

Les travaux de Beck et de Beck-Gernsheim¹¹⁶ (1995) montrent bien comment l'individualisation a encouragé l'hétérogénéité démographique et la diversité des styles de vie, comment la fragilisation des familles et foyers traditionnels a conduit à la construction de réseaux de parentèle très complexes et comment les gens comprennent ce qu'est aujourd'hui une famille. Tout cela a bien évidemment généré pour les membres d'une même famille un réseau beaucoup plus diversifié qu'auparavant.

Le résultat direct de ces nouvelles configurations est que ces solidarités parentales ne sont plus déterminées normativement comme dans le passé mais négociées de diverses manières dans le temps. Ces négociations sont parfois explicites, mais beaucoup plus souvent implicites ou émergentes selon les cas. Elles déterminent, de toute façon, l'art et la manière de construire les responsabilités, les solidarités et, de façon générale, les liens. Elles existent aussi dans les familles traditionnelles, sauf qu'un membre de la famille est assez facilement situé la plupart du temps. Avec les nouvelles configurations familiales, les négociations sont plus compliquées car elles brassent plus large et concernent plus de personnes.

En effet, comment négocier la paternité dans les familles où il y a plusieurs pères, un père

biologique non résident, un ex-beau-parent non résident et un beau-parent résident ? Et comment négocier le statut du beau-grand-parent ? Qui fait partie d'une famille, dans quelles circonstances en est-on membre et avec quelles conséquences ? Il faut admettre qu'il y a de plus en plus d'enchevêtrements, au niveau du quotidien, entre famille, maison, foyer et affaires domestiques. Or, plus la famille devient complexe et plus cette notion devient floue, et selon la terminologie de Bauman¹¹⁷ (2000), plus liquide et moins solide. Etant donné qu'il est plus raisonnable de comprendre aujourd'hui la famille comme un processus plutôt que comme une structure, il est de ce fait naturel que les négociations viennent à la surface, d'une façon ou d'une autre.

Les relations familiales sont donc, au moins pour certaines, plus aléatoires que dans le passé. Cela est certes dû à l'instabilité du couple et, de façon plus générale, à des configurations familiales de moins en moins prévisibles. Toute sorte d'évènements peut mener à la reconstitution de familles et de foyers si complexes que la parenté devient parfois indéchiffrable. Et le débat sur la primauté des liens de sang ou des liens électifs d'affection reste d'actualité pour rappeler parfois la dramaturgie de la situation familiale actuelle.

¹¹⁶. Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1995). *The normal chaos of love*. Cambridge, UK: Polity.

¹¹⁷. Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Cambridge, UK: Polity.

2. Caractéristiques

Dans le cadre de ces bouleversements majeurs de la sphère privée, tous les travaux montrent que la famille ne rompt pas avec la logique des échanges en son sein et entre les générations à condition, négociation oblige, que soient respectés certains principes, le sentiment d'indépendance et d'autonomie de chacun des membres majeurs ou pas loin de l'être. Car ces rapports ne sont plus autant que par le passé gouvernés par l'allégeance et la fidélité.

Cette parenté, proche d'abord, recomposée et complexe ensuite, reste bien un vecteur de soutien et de service, un système de soutien social et psychologique qui exerce une protection tout au long de la vie pour prémunir, autant que faire se peut et en fonction des ressources disponibles, contre les problèmes sociaux, économiques et psychologiques. Cette « récente » découverte de la permanence de ces solidarités intrafamiliales et surtout intergénérationnelles, a lieu en même temps que se pose pour les pouvoirs publics le problème global de la solidarité collective en Europe. Autant dire que les relations intergénérationnelles sont loin d'être une simple question familiale mais aussi une question sociale et politique majeure. Et puisque le diagnostic de la crise de l'Etat providence se confirme plus que jamais et que les solidarités familiales n'ont pas à se substituer aux

solidarités institutionnelles, il faudra donc trouver autrement et ailleurs les ressources d'une solidarité nouvelle. Certains pays européens les ont trouvées dans la société civile, c'est-à-dire une solidarité portée par des acteurs associatifs et territoriaux.

Il y a donc en Europe une triple solidarité : familiale, institutionnelle ou étatique et civique. Et chaque Etat cherche à trouver son équilibre entre ces trois solidarités en mettant l'accent sur l'une ou l'autre en fonction de sa culture politique. Mais, pour revenir aux seules solidarités familiales, il faut rappeler que la famille ne se réduit donc pas à la vie privée dans sa version affective mais est aussi un réseau d'entraide qui peut se montrer tout à fait performant. Cela s'observe au travers de trois formes d'intervention dans les trois domaines suivants :

► **Domaine domestique :** le réseau familial peut assurer tout travail domestique car la parenté continue à fonctionner comme un système d'échange aujourd'hui, même si la cohabitation entre générations reste très minoritaire. Garde d'enfants, aide-ménagère, repas, courses, soins aux personnes âgées, malades ou handicapées... Un tiers des enfants de moins de trois ans, en France par exemple, dont les parents sont salariés, est régulièrement gardé par les grands-parents.

On a déjà parlé...

Les problématiques et les solidarités intergénérationnelles

- **Domaine social :** le réseau familial peut aussi faciliter l'accès à autrui pour trouver, par exemple, un travail (la majorité des premiers jobs des jeunes est trouvée, directement ou indirectement, par la famille), un logement (se porter caution), ou pour monter tel ou tel projet.

A chaque fois, la famille est là pour mobiliser ses ressources matérielles et symboliques ou, comme dirait Bourdieu, ses capitaux culturels et de séduction.

- **Domaine financier :** le réseau familial mobilise aussi ses ressources économiques pour opérer des transferts financiers et de patrimoine : don ou prêt d'argent, don d'équipement ménager, de voiture, d'appartement, de maison... Ces flux financiers se déroulent tout au long de la vie, pas toujours en ligne directe, c'est-à-dire des ascendants aux descendants.

Ils concernent surtout les moments de transition : passage à l'âge adulte, naissance d'un enfant, arrêt d'activité, dépendance liée au grand âge... et améliorent grandement le cours de l'existence des bénéficiaires.

Il est évident que les familles en Europe ont connu des changements majeurs depuis plus de trente ans. L'origine de ces changements est structurelle : un bouleversement dans l'ordre social et économique en postmodernité. Ces changements ont déstructuré le lien classique entre sexe, mariage et éducation des enfants. On observe à travers l'Europe, pour être plus précis, une **dissociation** croissante **entre sexe et mariage**, et une dissociation elle aussi croissante **entre mariage et éducation des enfants**.

L'égalité hommes-femmes et les rapports de genre au sein de la famille

On en a déjà parlé...

Les formes et configurations familiales aujourd'hui

^{118.} **Pope, H.G., Philipps, K.A., Olivardia, R. (2000) :** *The Adonis complex. Simon and Schuster Ltd.*

^{119.} **Algava, E. (2002) :** *Quel temps pour les activités parentales ?, DRESS, Etudes et résultats, n°162.*

^{120.} **Kaufmann, J.C. (1997) :** *La trame conjugale, sociologie du couple par son linge. Agora, 1997*

^{121.} **Méda, D. et Périvier, H. (2007) :** *Le deuxième âge de l'émancipation. Paris, Seuil, p. 20.*

On en a déjà parlé...

Approche socioculturelle de la famille

La famille est influencée par les rapports sociaux au sein de la société dans son ensemble, les rapports hommes-femmes en étant une dimension centrale. De fait, les grands progrès dans l'émancipation de la femme se sont traduits par une reconfiguration des rapports dans le couple, qu'il s'agisse d'indépendance matérielle de la femme (avoir un compte bancaire sans l'autorisation du mari), ou des liens entre l'homme et la femme autour de la maternité (la contraception et l'interruption volontaire de grossesse permettant à la femme de rester épouse sans être tout de suite mère et de gérer le calendrier des naissances). Ainsi, la porte s'ouvrirait pour que la femme puisse gagner une place « égale » à celle de l'homme au sein de la famille.

Pourtant, la logique des normes ne paraît pas avoir été fondamentalement remise en cause au sein de la famille, alors que les valeurs, elles, semblent avoir été transformées. Par exemple, les hommes sont aujourd'hui en partie considérés sous l'angle de leur féminité (il n'est qu'à voir le développement des produits de beauté et dépenses de chirurgie esthétique pour hommes¹¹⁸), et semblent subir l'injonction de partage des

tâches familiales (en particulier pour ce qui concerne les enfants). Les faits, eux, semblent plus têtus, et confirment les femmes dans un rôle domestique, sans véritable changement, si ce n'est à la marge¹¹⁹. Les tâches ménagères restent leur pré carré, le suivi des devoirs leur spécialité... alors que le discours sur le sujet reste très égalitaire. J.C Kaufmann¹²⁰ a montré par exemple comment les tâches peuvent aujourd'hui se répartir au sein d'un couple jeune et moderne en prenant l'exemple du « linge ». Les femmes repassent toujours le linge, mais elles le décident avec le mari (ou partenaire) le plus souvent en invoquant le critère très moderne de la compétence. Il vaut mieux que l'homme fasse autre chose (les courses, le bricolage) puisque la femme serait plus « compétente » pour le repassage... Les valeurs ne font donc pas toujours évoluer les comportements, et peuvent justement cacher des immobilismes discutables...

On pourrait faire les mêmes constats dans d'autres domaines au sein de la famille et de la société. D. Méda¹²¹ par exemple écrit : « si le temps de travail domestique moyen des femmes de 15 à 47 ans vivant en couple est passé de plus de 7h à 4h30 par

*jour entre 1960 et 1998, cette diminution doit peu à l'engagement des hommes : pour le noyau dur des tâches domestiques, la part des femmes est passée de 92 à 83 %, et celle des hommes de 8 à 17 %. Aujourd'hui, à l'arrivée d'un enfant les pères réduisent 20 fois moins leur engagement professionnel que les mères ».*¹²²

Le monde du travail en donne un autre exemple. Si les femmes ont vu leur place s'accroître au sein de la population diplômée et dans la population active, les situations au regard de l'orientation, de la formation et de l'emploi restent très contrastées (et inégales) entre hommes et femmes. En effet, les emplois, en France comme en Europe, restent peu diversifiés¹²³ (10 des 84 familles professionnelles regroupent plus de la moitié des emplois occupés par les femmes¹²⁴, 80 % des employés sont des femmes), les emplois à temps partiel sont plus développés (30,8 % pour les femmes contre 5,3 % pour les hommes¹²⁵). Cette situation fragilise financièrement les femmes, en particulier celles qui sont en situation de monoparentalité et dont le travail est la seule source de revenu (23 % des enfants pauvres vivent dans une famille monoparentale), d'autant plus que ces emplois sont moins évolutifs (les professions les plus féminisées sont celles qui connaissent les plus forts taux d'enfermement dans l'emploi non qualifié¹²⁶)...

L'organisation familiale¹²⁷ est elle-même affectée, puisque ces mêmes emplois demandent une forte disponibilité, dans le commerce et la grande distribution par exemple. Cette situation par contre diffère selon les pays européens. Si l'on prend la seule question de la pauvreté des familles monoparentales, les taux varient : « En Europe (Eurostat, 2004) si l'on retient le seuil de pauvreté à 60 % du revenu médian, l'Italie, l'Espagne, le Portugal, le Royaume-Uni et l'Irlande comptent 22 à 25 % d'enfants pauvres ; la France en compte 18% (dans 15 % de ménages pauvres), étant largement distancée par les performances égalitaires de pays comme la Finlande (7 %) et le Danemark (4 %) »¹²⁸.

Pire, la situation ne semble pas s'arranger : par exemple, à propos du taux d'activité des femmes, D. Méda écrit encore : « depuis une dizaine d'années, la hausse du taux d'activité féminine se fait uniquement sous forme de chômage et d'emploi à temps partiel. Si l'on corrige les taux d'emploi par la durée du travail alors l'activité féminine ne progresse plus¹²⁹ ».

Les chiffres ne sont pas meilleurs dans l'accès aux responsabilités, à quelques nuances près au niveau européen. Dans les postes de direction du secteur privé (8 % des chefs d'entreprise sont des femmes, 10,5 % des effectifs des conseils d'administration des entreprises sont des femmes),

^{122.} **Pour plus d'informations consulter : Dumontier, F. et Pan Ké Shon, J.L. (1999) :** « En 13 ans, moins de temps contraint et plus de loisirs », INSEE première, n°675 et A. **Pale et A. Solaz (2006) :** « La charge de la conciliation repose essentiellement sur les femmes », Population et société, INED, N°426, 2006

^{123.} **Okba, M. et Lainé, F. (2004) :** « L'accès des femmes aux métiers : la longue marche vers l'égalité », premières synthèses.

^{124.} **Méda, D. (2008) :** « Le temps des femmes ». Paris : Flammarion.

^{125.} Le taux d'emploi à temps partiel est beaucoup plus développé chez les femmes au Royaume Uni (44 %) et aux Pays bas (74 %) mais beaucoup moins en Europe du Sud (8 % en Grèce, 14 % au Portugal, 17 % en Italie).

^{126.} **Méda, D. et Périvier, H. :** « Le deuxième âge de l'émancipation », op.cit

^{127.} **Lesnard, L. (2009) :** La famille désarticulée : les nouvelles contraintes de l'emploi du temps. Paris : Presses Universitaires de France.

^{128.} **Godet, M., Sullerot, E. (2005) :** La famille une affaire publique, rapport au conseil d'analyse économique, p.138

^{129.} **Méda, D. et Périvier, H. :** Le deuxième âge de l'émancipation, op.cit, p. 11

dans les emplois qualifiés du public (18,5 % des femmes sont professeurs des universités), dans l'enceinte du Parlement (18,5 % des députés et 21,9% des sénateurs sont des femmes)¹³⁰... Au niveau européen, dans les parlements nationaux, moins d'un député sur quatre est une femme.¹³¹

Si l'on peut donc parler avec A. Rauch¹³² de la crise de l'identité masculine depuis le début du siècle du fait de l'émergence de nouveaux rôles à jouer entre hommes et femmes, il apparaît que l'on reste loin d'une situation égalitaire. Pourtant, il serait également faux de vouloir dresser un tableau trop noir des rapports hommes-femmes en termes d'égalité. En effet, G. Lipovetski, par exemple, dans un ouvrage important¹³³, a montré les avancées de la place des femmes au sein de la société comme au sein de la famille, qui l'ont faite passer du stade de femme-objet à celui de femme-sujet. Il souligne un point fondamental qui mérite d'être cité : « *L'avènement de la femme sujet ne signifie pas annihilation des mécanismes de différenciation sociale entre les sexes. A mesure que s'amplifient les exigences de liberté et d'égalité, la division sociale des sexes se trouve recomposée, réactualisée sous de nouveaux traits* »¹³⁴.

Plus que cela, il faut aussi introduire dans cette présentation le débat qui aujourd'hui nourrit les oppositions autour de la question du « genre ». En effet, la spécificité de l'insertion

sociale des femmes, qui semble une constante anthropologique, doit être intégrée à la réflexion sur l'égalité avec les hommes. En effet, le fait d'être mère peut amener à des choix de parcours diversifiés (rester au foyer, travailler à temps partiel, aménager les formes d'exercice de travail...) que certains pays d'Europe peuvent privilégier, avec des formes de politiques publiques différentes. Les positions aussi différentes que celles de S. Agacinski¹³⁵ et E. Badinter¹³⁶ en France montrent que deux approches de l'égalité sont au moins possibles (nous excluons ici les positions très radicales de certaines féministes américaines avançant la nature « autre » de la femme pour réclamer des politiques systématiques de discrimination positive) :

- celles qui ne veulent pas avancer de spécificité particulière de la femme pour ne s'appuyer que sur un droit universel (refusant par exemple des politiques de parité, comme E. Badinter) et cherchant à promouvoir la femme dans un combat féministe pour qu'elle puisse être l'égale de l'homme ;
- celles qui, tenant compte des spécificités féminines (comme S. Agacinski), peuvent revendiquer des droits particuliers sans pour autant s'enfermer dans un ghetto particulariste qui placerait les femmes comme minorité (mais peut-on être considérée comme minoritaire quand on représente la moitié de l'humanité ?).

¹³⁰. **Mossuz-Lavau, J. (2009) :** *Guerre des sexes : stop !* Paris : Flammarion.

¹³¹. Voir la base de données « Répartition hommes/femmes dans la prise de décision » sur le site Internet de la Commission européenne/DG « Emploi, affaires sociales et égalité des chances », pour des statistiques nationales détaillées pays par pays.

¹³². **Rauch, A. (2001) :** *La crise de l'identité masculine*. Paris, Hachette littérature.

¹³³. **Lipovetski, G. (1997) :** *La troisième femme*, Paris : Gallimard.

¹³⁴. **Guionnet, C., Neveu, E., (2009) :** *Masculin, féminin : sociologie du genre*. Paris : A. Colin

¹³⁵. **Agacinski, S. (2009) :** *La politique des sexes*. Paris : Seuil, points essais.

¹³⁶. **Badinter, E. (2005) :** *Fausse route*. Paris : Livre de poche.

La conciliation entre les vies familiale, professionnelle et sociale

La question de l'égalité au sein de la famille est centrale aujourd'hui comme elle l'est au sein de l'espace public et du marché de l'emploi. Alexis de Tocqueville¹³⁷ avait déjà, au XIX^{ème} siècle, mis en évidence cette passion pour l'égalité qui caractériserait les sociétés contemporaines, et de nouvelles recherches ont confirmé l'ampleur de cette question aussi bien au sein du couple¹³⁸ que dans les relations adultes-enfants¹³⁹.

Or aujourd'hui, une interrogation nouvelle apparaît du fait de la mise en place de nombreux dispositifs visant à permettre aux femmes de s'insérer professionnellement, voire même politiquement (loi sur la parité en France), sans que l'égalité ne soit garantie. Cette situation ne serait pas catastrophique pour certains puisqu'elle refléterait une différence possible de parcours féminins au niveau professionnel du fait d'une spécificité de la place de la femme au sein de la famille : en tant que mère, la femme serait dans un mode de conciliation travail-famille spécifique, l'égalité-ressemblance avec l'homme n'étant pas un objectif en soi¹⁴⁰.

Peut-on en rester là ? Doit-on prendre acte aujourd'hui d'une différence dans les parcours professionnels entre les hommes et les femmes du fait d'une différence de rôles sociaux définis a priori ? Ne doit-on pas regarder la réalité avec plus de finesse pour repérer les tensions qui perdurent dans la conciliation entre vies familiale et professionnelle pour les femmes ?¹⁴¹ Ne doit-on pas comparer les dispositifs mis en place au niveau européen pour atténuer cette tension afin d'envisager les marges de manœuvre sur cette question¹⁴² ? Ne doit-on pas non plus s'interroger sur les limites de l'intervention publique sur ces questions : doit-on aller dans des formes d'intervention en direction de la famille mêlant l'intime, le professionnel et le social ?

Le lien très étroit entre l'organisation familiale et le parcours professionnel est frappant quand on analyse l'effet des politiques familiales sur l'activité des femmes par exemple. Garantir des modes de garde collectifs pour les enfants en bas âge, par exemple au Danemark, a d'abord une incidence directe sur l'activité des femmes, puis indirecte sur leur fécondité¹⁴³. Il existe ainsi un lien statistique intéressant

^{137.} **Tocqueville de, A. (1999) :** *De la démocratie en Amérique.* Paris : Garnier-Flammarion.

^{138.} **Kaufmann, J.C. (2005) :** *Le cœur à l'ouvrage : théorie de l'action ménagère.* Paris, Pocket et **Ferry, L. (2007) :** *Famille je vous aime*, XO éditions.

^{139.} **De Singly, F. (2004) :** *Enfants-adultes : vers l'égalité des statuts ?* Paris : Universalis.

^{140.} **Agacinski, S. :** *La politique des sexes,* op.cit.

^{141.} **Mossuz-Lavau, J. (2009) :** *Guerre des sexes : stop !* Paris, Flammarion, seuil.

^{142.} **Esping-Andersen, G., Palier, B. (2008) :** *Trois leçons sur l'Etat-providence.* Paris : Seuil.

^{143.} **Esping-Andersen, G., Palier, B. (2008) :** *Trois leçons sur l'Etat-providence.* Paris : Seuil.

dans les pays de l'OCDE entre taux d'activité des femmes et taux de fécondité (une prise de décision familiale décisive dans la question de la conciliation). Ce lien s'explique en grande partie par le fait que plus les femmes travaillent, plus l'offre de garde d'enfants augmente. Il est donc plus facile pour les femmes de se consacrer sans difficultés (surtout dans des sociétés comme les nôtres qui sollicitent la recherche identitaire et l'épanouissement de l'individu) au soin de l'enfant et autres activités de « care »¹⁴⁴ [le care renvoie aux activités qui auraient un ancrage « féminin » tout en renvoyant à des approches nouvelles dans la relation à la personne (soin, affection, relations familiales...)].

situation monoparentale en particulier), les couples avec un seul revenu et les familles avec enfants (voir schéma ci-dessous).

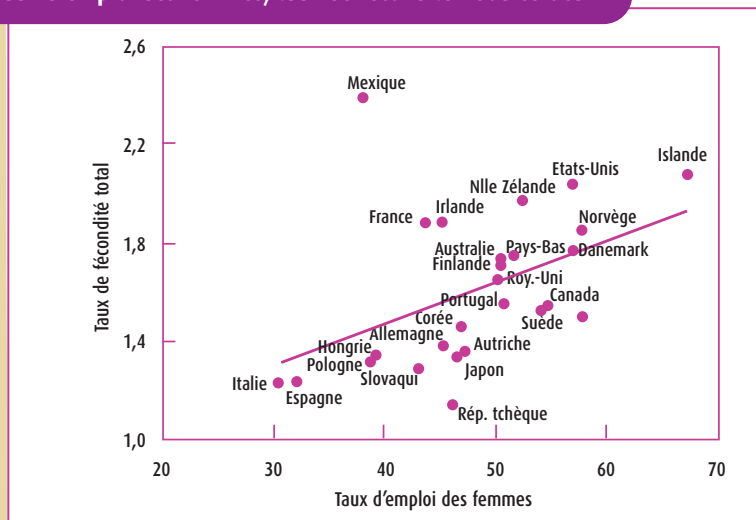
Par ailleurs, il apparaît clairement un lien entre activité domestique et travail des femmes : les hommes contribuent d'autant plus aux tâches domestiques que les femmes travaillent. Les hommes ayant fait des études contribuent plus aux tâches domestiques permettant de fait aux femmes, également plus qualifiées, de davantage travailler (et donc de pouvoir aussi embaucher une personne - une femme non qualifiée en général - pour s'occuper éventuellement des activités domestiques...). Les femmes aujourd'hui en Europe décident davantage d'avoir des enfants si elles peuvent en partie compter sur l'implication domestique du mari (ou conjoint) pour l'aider à réduire le « coût d'opportunité de la maternité »¹⁴⁵ : encore une confirmation du lien entre organisation de l'intime, fécondité et travail.

En fait, il s'avère que c'est la capacité des femmes à négocier au sein de la famille qui va leur permettre de s'insérer dans le monde du travail : les dimensions culturelles gouvernent les relations hommes-femmes dans chaque pays (et peuvent également s'appréhender en fonction du milieu socioculturel) ainsi que les politiques publiques qui sont menées en leur sein (mais elles

¹⁴⁴. Pour plus d'informations, voir la revue du Mauss n°32 : *Amour des autres : care, philanthropie, humanitaire, La Découverte*, 2008.

¹⁴⁵. Esping-Andersen, G. *op.cit* et pour plus de détail Cooke, L.P. (2004): *The gendered division of labor and family outcomes in Germany*, *Journal of marriage and the family*, 66, et G.ESPING-ANDERSEN, M.GUELL et BRODMANN, S. (2007): *When mothers work and fathers care. Second birth in Denmark and Spain*, *DEMOSOC working papers*, 5

Taux d'emploi des femmes/taux de fécondité - Source OCDE



On en parle ailleurs...

Le contexte socio-économique et son impact sur les familles

L'activité professionnelle des femmes est essentielle pour garantir un revenu décent aux ménages avec enfants. En effet la pauvreté concerne essentiellement les inactifs (en

dépendent fortement des dimensions culturelles justement...)¹⁴⁶. Ainsi G. Esping-Andersen note-t-il¹⁴⁷ : « Une comparaison entre le Danemark et la France en témoigne. Presque tous les couples danois de moins de 55 ans (83 %) sont calqués sur la nouvelle norme : les deux travaillent, les deux ont une carrière professionnelle. Et la Danoise moyenne contribue à 43 % au revenu total de la famille. En France, où la révolution féminine est beaucoup moins avancée, ce n'est que dans 59 % des couples que l'homme et la femme gagnent tous deux leur vie et l'apport du revenu de la femme moyenne est inférieur (30-35 %) (...). Les politiques visant à réduire le déficit d'enfants doivent aussi renforcer le pouvoir de négociation des femmes au sein de la famille ».

Cette obligation de reconnaître la nécessité à concilier vie professionnelle et vie familiale en Europe date de 1989. Elle s'est accompagnée de deux mesures principales au niveau de l'Union européenne : la recommandation de 1992 concernant la garde d'enfants et la directive de 1996 sur le congé parental¹⁴⁸. Les actions proposées aux Etats membres sont les suivantes : développer les services de garde pour les enfants dont les parents travaillent, élaborer des politiques d'entreprise tenant compte des besoins des familles, pousser les hommes à participer davantage à la prise en charge des enfants et à prendre des congés donnant aux deux parents la possibilité de s'occuper de leurs enfants.

Quoiqu'il en soit, la politique de conciliation des temps de vies engage trop d'activités sociales et économiques connexes pour n'être considérée que comme une politique à l'égard des femmes. Il faut pour mener à bien cette politique engager les hommes, les entreprises (commerces, temps de travail) mais aussi les administrations et les acteurs des services sociaux à repenser l'organisation des temps sociaux (coordonner temps de travail, temps de l'école, temps des équipements périscolaires, des services publics, des transports...). Un autre axe de travail consiste à repenser la gestion des carrières professionnelles des femmes pour leur permettre de moins différer l'âge du premier enfant pour pouvoir commencer une carrière professionnelle à partir de 30 ans¹⁴⁹. Sinon, les femmes organiseront leur temps de travail dans un cadre injuste au niveau du genre (qualité de l'emploi, niveau des revenus, types d'emploi...), injuste entre les femmes elles-mêmes (les femmes qualifiées faisant travailler les femmes non qualifiées à domicile, même si la responsabilité en incombe bien sûr aux hommes également), pour aboutir à des arrangements (présence des femmes dans la fonction publique où l'emploi est garanti pour mieux pouvoir gérer les contraintes familiales) et des effets nuisibles à l'économie (le manque à gagner lié au renoncement des femmes à travailler a été évalué à 1,6 point du PIB en France en comparaison au taux d'activité des Suédoises).

On en a déjà parlé...

Approche socio-culturelle des familles.

On en a déjà parlé...

L'évolution du droit de la famille en Europe

¹⁴⁶. Esping-Andersen, G. (2007) : *Les trois mondes de l'Etat-providence*. Paris, Presses Universitaires de France.

¹⁴⁷. Esping-Andersen, G. : *Trois leçons sur l'Etat-providence*, op.cit., p. 35

¹⁴⁸. Le Bihan-Youinou, B., Martin, C. (2008) : *Concilier la vie familiale et professionnelle en Europe*, presses de l'EHESP.

¹⁴⁹. M.Godet et E.Sullerot, op.cit.

Le contexte socio-économique et son impact sur les familles

On en a parlé...

Formes et configurations familiales

Discutons-en !

Existe-t-il une causalité évidente entre individu, individualisme et cohésion sociale ?

L'approche de la famille comme objet socio-économique remonte à l'origine de la sociologie. Il n'est qu'à relire les ouvrages d'E. Durkheim¹⁵⁰ pour s'en convaincre. D'ailleurs, l'archéologie de ce rapport entre sociologie et famille met en évidence le rôle que l'on fait tenir à la famille, et l'importance des corrélations entre facteurs de déstabilisation de la société et de la famille. Il y aurait des explications aux malaises de la société qui trouveraient leurs équivalents dans l'explication des formes de la famille. Les formes familiales sont donc alors abordées sous un prisme global (il y aurait des causes globales à des transformations de la famille) et négatif (**le malaise social** devant se retrouver dans un **malaise familial**), qui irait jusqu'à expliquer en partie le malaise social par un malaise familial. Or, cette position peut être discutée à plusieurs niveaux pour rendre peut être plus lisibles les situations des familles.

La première discussion concerne bien sûr les corrélations que l'on peut établir entre la situation sociale de la famille et l'organisation sociale globale. La famille est un lieu de

socialisation qui va servir de vecteur différent dans des conjonctures socio-économiques particulières. On peut montrer par exemple en empruntant certains concepts de P. Bourdieu comment la « famille bourgeoise » héritant d'un « habitus »¹⁵¹ peut contribuer à la reproduction sociale en protégeant davantage sa progéniture dans un entre soi très fermé¹⁵².

Le vécu et les effets de la monoparentalité par exemple ne sont pas les mêmes selon les milieux sociaux, les effets d'un ralentissement économique ne touchant pas les familles de la même façon. Pourtant, l'impact de l'organisation sociale sur le fonctionnement et le rôle des familles a pu être justement rediscuté pour montrer la complexité à l'œuvre dans ce domaine. Les travaux de R. Boudon¹⁵³ sur l'école et les injustices sociales (les familles populaires et de catégories supérieures ne sont pas obligatoirement dans des trajectoires scolaires opposées) ou ceux de B. Lahire¹⁵⁴ sur les pratiques culturelles des individus (les familles populaires peuvent avoir des pratiques bourgeoises dans le champ culturel) montrent que les

trajectoires des individus ne se déduisent pas d'une mécanique sociale implacable passant par la famille.

Une autre discussion concerne les effets des formes familiales sur les comportements sociaux et réciproquement. Les formes familiales entraîneraient des comportements particuliers, et rendraient les individus particulièrement sensibles à certaines conjonctures.

Une porte est alors ouverte pour considérer l'impact d'un contexte socio-économique sur la famille, non pas à partir du statut familial mais à partir du contexte social pour ensuite en voir les effets différenciés sur les familles.

Certaines familles seraient d'abord fragilisées par des facteurs sociaux (chômage, pauvreté...), ce qui aurait un impact sur les formes familiales.

1. Les recherches de L. Mucchielli¹⁵⁵ sur les travaux analysant les liens entre formes familiales et délinquance (par exemple la séparation des familles) montrent que les corrélations entre crise sociale, familles fragilisées et délinquance ne sont pas déterminantes. Les dimensions sociales de la crise (individualisme, isolement, « fragmentation »...) ne passent pas forcément par la famille. Il n'y a donc pas de liens automatiques entre contexte social (individualisme, autonomisation), fragmentation des familles et délinquance des enfants dans celles-ci.

2. Les études sur les liens entre divorces et réussite scolaire sont encore largement débattues. A. Lambert¹⁵⁶ par exemple écrit : « Si, selon C. Martin, huit enfants de divorcés sur 10 ne présentent aucun retard scolaire, un taux identique à celui des « familles intactes », P. Archambault démontre que la séparation des parents avant la majorité de l'enfant est systématiquement associée à une réduction des chances scolaires et de la durée des études. Pour l'économiste T. Piketty, qui a notamment étudié le devenir scolaire d'une cohorte d'élèves entre 1995 et 2002, il apparaît difficile de déduire une relation causale entre la moindre réussite scolaire des enfants de parents divorcés et la rupture conjugale. Les conflits et les carences affectives pourraient en effet jouer un rôle tout aussi important sur la carrière scolaire ».

^{150.} **Durkheim, E. (1999) :** *Les règles de la méthode sociologique.* Paris : Flammarion, mais aussi

Durkheim, E. (2007) : *Le suicide,* Paris, Presses universitaires de France ou **Durkheim, E. (2005) :** *Education et sociologie,* Paris : Presses Universitaires de France.

Pour plus de précision, voir **Borlandi, M., Mucchielli, L. (2000) :** *La sociologie et sa méthode : les règles de Durkheim un siècle après.* Paris : l'Harmattan.

^{151.} *Façons de penser, d'agir et de ressentir les choses propres à un milieu social et/ou hérité de celui-ci.*

^{152.} Voir aussi **Pinçon, M., Pinçon-Charlot, M. (2005) :** *Sociologie de la Bourgeoisie.* Paris : La découverte.

^{153.} **Boudon, R. (2006) :** *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles,* Paris : Hachette littérature. Pour plus de précisions lire **Assogba, Y. (2000) :** *La sociologie de Raymond Boudon.* Paris : l'Harmattan.

^{154.} **Lahire, B. (2006) :**

L'homme pluriel : les ressorts de l'action. Paris : Hachette littérature et **Lahire, B. (2006) :** *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi.* Paris : La Découverte.

^{155.} **Mucchielli, L. (2008) :** *Familles et délinquance : un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones, problèmes politiques et sociaux, documentation française.* Voir aussi **Roché, S., Astor, S., Depuiset, (2008) :** *La famille explique-t-elle la délinquance des jeunes,* CAF, dossier d'études n°102, mars 2008.

^{156.} **Lambert, A. (2009) :** *Des causes aux conséquences du divorce : histoire critique du champ d'analyse et principales orientations de recherche en France, population, volume 64, n°1, 2009.*

157. **Millet, M., Thin, D. (2005) :** *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
158. **Lambert, A. (2009) :** *Des causes aux conséquences du divorce : histoire critique du champ d'analyse et principales orientations de recherche en France, population, volume 64, n°1, 2009.*
159. **Härkönen, J. Dronkers, J. (2006) :** *Stability and Change in the Educational Gradient of Divorce. A Comparison of Seventeen Countries - European Sociological Review, Vol 22, n°5. Oxford University Press.*
160. Voir aussi les travaux de **I. Thery (2001)**, en particulier : **Le Démariage**, Paris : Odile Jacob.
161. **Fitoussi, J.P., Rosanvallon, P. (1998) :** *Le nouvel âge des inégalités*. Paris, Seuil.
162. *Les mécanismes et sentiments de solidarité restent essentiels dans notre société. La fragilisation sociale pourrait être abordée aussi comme un des paradoxes de notre société solidaire. Voir sur la notion de paradoxe* **Simmel, G. (1999) :** *Des sociologies : études sur les formes de la socialisation*. Paris, Presses Universitaires de France et **Lipovestki, G. (2009) :** *Le bonheur paradoxal*. Paris, Gallimard.

L'enquête de M. Millet et D. Thin¹⁵⁷ sur les « ruptures scolaires » tend justement à montrer que plutôt que d'avoir une perspective globalisante sur les familles populaires et l'école (elles seraient destinées à échouer scolairement) il serait plus intéressant d'envisager les « ruptures scolaires » pour voir concrètement à quel moment certains élèves décrochent. Il s'avère alors que les impératifs des familles populaires (trouver un emploi, des ressources ...) deviennent à certains moments incompatibles avec les impératifs scolaires (réfléchir dans l'abstraction, sur du temps long...). La forme familiale (monoparentalité par exemple) devient alors un facteur parmi d'autres (la moindre disponibilité de la mère, des revenus plus faibles... par exemple) du décalage entre la biographie familiale et la logique scolaire.

Dernière discussion : l'idée que la conjoncture socio-économique puisse influencer la composition des familles. A. Lambert¹⁵⁸ met l'accent, à partir des études réalisées sur les déterminants sociaux du divorce en Europe¹⁵⁹, sur le facteur de démocratisation du divorce : les familles populaires, n'ayant pas le capital culturel pour envisager précisément ses effets négatifs (en termes organisationnels, de revenus, affectifs...) divorceraient davantage que les familles plus qualifiées¹⁶⁰.

De même, la conjoncture économique, mettant une pression supplémentaire sur les couples, peut en accélérer la séparation ou en être un élément déclencheur. Ces corrélations, parfois variables selon les pays européens, semblent devoir être interprétées à partir des discussions précédentes. Si certains phénomènes macro-sociaux (chômage, croissance, religion, politiques publiques) peuvent influencer les configurations familiales et déterminer certaines situations familiales, d'autres facteurs microsociaux interviennent (état de santé des conjoints, changement de lieux de vie, ruptures professionnelles, réussite scolaire, mode d'accès à la culture...). Quoiqu'il en soit, les effets de ces influences négatives (échec scolaire des enfants, délinquance...) ne sont que très partiellement explicables par les configurations des familles. Elles doivent être regardées à travers le filtre de la « fragilisation sociale » : c'est parce que notre société peut provoquer certains parcours de fragilisation¹⁶¹ (sans pour autant être considérée comme un processus général¹⁶²) que certaines familles (monoparentales par exemple) vont dans certaines circonstances (ruptures professionnelles, **manque de réseaux sociaux de support**¹⁶³) cumuler les facteurs de fragilisation, provoquant ce que R. Castel appelle de l'individualisme négatif¹⁶⁴.

Glossaire

Réseaux sociaux de support

Face à ces situations, les politiques familiales et les approches de soutien aux familles trouvent un terrain d'ancrage : celui d'un **accompagnement vers l'autonomie**. Il permet d'éviter deux pièges :

- celui de la culpabilisation et de la stigmatisation vis-à-vis de familles en difficultés dans un contexte socio-économique tendu (le divorce par exemple ne serait pas fait pour elles, ou elles se seraient mis de leur propre fait dans l'embarras par le divorce, et ne devraient donc pas être aidées par des finances publiques déjà sous tension...¹⁶⁵).
- celui de l'injonction à l'autonomie (les familles doivent s'en sortir puisqu'on leur donne des aides pour faire face à un contexte difficile¹⁶⁶). La diversité des politiques familiales nationales¹⁶⁷ ainsi que les différentes approches en termes de soutien familial¹⁶⁸ gagneraient alors à être envisagées pour soutenir cette autonomie.

On en parle ailleurs...

Ethique de l'intervention en direction des familles

Connaître les familles, leurs attentes, leurs besoins

Nous avons tenté, dans la première partie de ce volet, de présenter les profondes mutations sociétales qui ont bouleversé les formes et configurations familiales, les valeurs, les représentations, les normes, les relations sociales et familiales. Le professionnel engagé auprès des familles doit être en capacité de comprendre ces évolutions et gérer la complexité des situations auxquelles il va être confronté. Bien entendu, ces éclairages ne se veulent pas exhaustifs et doivent être lus avec distance. Les évolutions déjà très rapides sont encore susceptibles de s'accélérer.

La seconde partie de ce premier volet est quant à elle consacrée aux compétences éducatives parentales et aux besoins de l'enfant, à l'éthique de l'intervention et à l'influence de la culture sur l'éducation.

¹⁶³. **Putnam, R. (2000):** *Bowling alone*, Simon and Schuster Ltd.

¹⁶⁴. **Castel, R. (2007) :** *la discrimination négative*, Paris : La république des idées, Seuil.

¹⁶⁵. *Cela pourrait être le risque des orientations des politiques familiales européennes dont une orientation décidée à Nice en 2000 précise qu'il faut « prévenir les risques d'exclusion en mettant en œuvre des actions visant à préserver les solidarités familiales sous toutes leurs formes ».* Voir **Courtioux, P., Thevenon, O. (2007) :** *Les politiques familiales en Europe et la stratégie de Lisbonne*, Horizons stratégiques, CAS, n°4, avril 2007

¹⁶⁶. **Duvoux, N. (2009) :** *L'autonomie des assistés*. Paris, Presses Universitaires de France.

¹⁶⁷. *Les politiques familiales en Europe*, informations sociales, 2002, N°102

¹⁶⁸. Voir l'analyse du travail des REAAP en France faite par **M. Chauvière :** « La parentalité comme catégorie de l'action publique », informations sociales, n°149, 2008.

Partie 2

Les compétences éducatives

- ▶ Les compétences éducatives parentales et les besoins de l'enfant
- ▶ L'influence de la culture sur l'éducation
- ▶ Ethique de l'intervention en direction des familles
- ▶ Des connaissances à maîtriser
- ▶ Des compétences à mobiliser

Cette partie de l'ouvrage est consacrée aux compétences : celles des parents pour élever leurs enfants, qui nécessitent la connaissance de leurs besoins, mais également celles des professionnels qui interviennent auprès d'eux. Nous n'avons pas la prétention, en quelques pages, de présenter de façon détaillée les compétences éducatives. Nous cherchons ici à attirer l'attention sur des points de vigilance nécessaires lorsqu'un intervenant souhaite mettre en place des actions de soutien à la parentalité. Nous vous invitons cependant à aller plus loin en lisant des ouvrages proposés en référence.

Les compétences éducatives parentales et les besoins de l'enfant

Nous avons pu voir en introduction que **l'éducation familiale et parentale**, le soutien à la parentalité, l'accompagnement familial et parental, dépendent de la société dans laquelle la famille évolue. En effet, chaque société est emprunte de valeurs, de normes, de règles qui structurent nos représentations et nos pratiques (éducatives, sociales, etc.).

Ce postulat étant posé, il n'en demeure pas moins qu'il existe des connaissances partagées sur le développement de l'enfant. La communauté scientifique internationale a depuis longtemps identifié les besoins de l'enfant pour assurer sa sécurité, son développement et son insertion sociale et scolaire. Il est donc nécessaire, pour un intervenant en soutien à la parentalité, d'être en maîtrise de ces savoirs pour pouvoir accompagner les familles et répondre le plus rigoureusement possible aux demandes et questions des parents.

Le débat fait souvent rage sur ce sujet : y a-t-il une seule façon d'éduquer un enfant ? Peut-on identifier des « bonnes pratiques » ? Qui parle ? D'où parle-t-on lorsqu'il y a

prescription de ces bonnes pratiques ? Le risque est là : peut-on ou doit-on imposer une norme éducative dans la sphère privée ? Il est donc nécessaire d'être particulièrement vigilant à cet aspect des choses. Pour autant, doit-on s'interdire toute forme d'information, de conseil, voire de formation afin d'éviter le risque d'être normatif ?

En effet, tout parent ressent, à un moment ou un autre de son existence, le besoin de s'informer ou de se former, ou de partager ses inquiétudes. Les parents peuvent donc exprimer des **attentes** d'information, de formation ou d'échange plus ou moins fortes et formalisées en direction de leur environnement : en direction du conjoint, des membres de sa famille, de voisins, d'autres parents, de bénévoles, de professionnels, etc.

De leur côté, différents acteurs (assistants de service social, psychologues, médecins, élus locaux...) peuvent aussi cerner des besoins d'intervention auprès des parents.

Enfin, les associations familiales, les associations de parents, de parents d'élèves... sont nombreuses à défendre les

On en a déjà parlé...

Définitions et enjeux autour de l'éducation familiale et parentale

On en parle aussi...

Ethique de l'intervention en direction des familles
Connaître les familles, leurs attentes, leurs besoins

intérêts des familles et à proposer des actions en leur faveur. On peut supposer que les meilleurs soutiens apportés aux parents proviennent de la confrontation entre ces trois niveaux et de l'analyse de leurs éventuels décalages¹⁶⁹.

Parmi les nombreuses recherches et connaissances sur le développement de l'enfant et son adaptation sociale et scolaire, nous avons choisi de présenter le modèle des douze besoins proposé par Pourtois et Desmet¹⁷⁰.

Le besoin

d'accomplissement traduit l'importance du domaine cognitif dans le développement. Pouvoir agir sur son environnement, le comprendre, le maîtriser. Le besoin de curiosité de l'enfant est considérable. Il s'agit d'y répondre par des comportements de stimulation, d'incitation à l'expérimentation et de renforcement.

En ce qui concerne le vieillissement, les efforts pour limiter les effets de la maladie d'Alzheimer, notamment en termes de stimulation cognitive, soulignent combien, dans nos représentations et valeurs contemporaines, le maintien d'une autonomie cognitive participe aujourd'hui de l'intégrité humaine.

Exemple, illustration

L'autonomie sociale

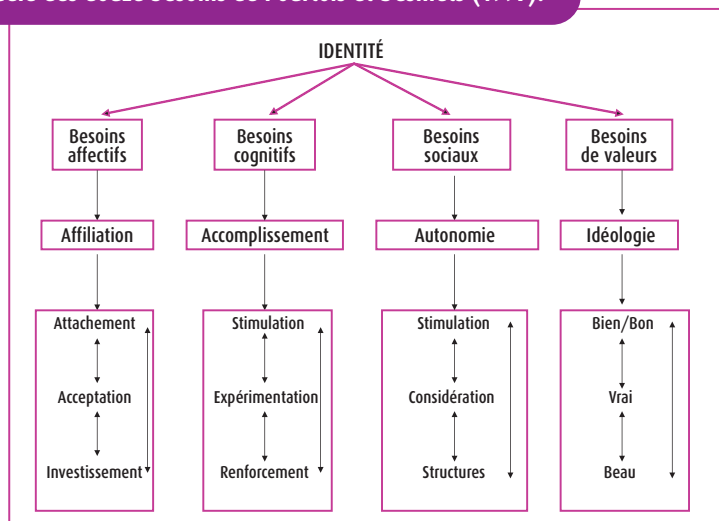
la socialisation passe par la nécessité pour le sujet de se différencier de son groupe d'origine. Ce processus implique de répondre aux besoins de communication, de considération et nécessite l'existence de structures suffisamment flexibles pour susciter le sentiment d'appartenance au milieu d'origine mais aussi pour encourager l'ouverture du jeune vers le monde extérieur.

¹⁶⁹. **Prévôt, O., Pithon, G. (2008) :** *Les attentes des parents français à l'égard du soutien à la parentalité*, in *La revue internationale de l'éducation familiale*, N°23, L'Harmattan.

On a expérimenté...

« Futurs parents et parents : un service d'échanges », Belgique

Modèle des douze besoins de Pourtois et Desmets (1997).



On en a déjà parlé...

Les problématiques et les solidarités intergénérationnelles

L'affiliation renvoie à la dimension de **continuité intergénérationnelle**, d'histoire familiale et sociale. Il est impossible de se développer sans être attaché, accepté ou investi par son milieu d'appartenance. Pour autant, les relations entre les générations se complexifient.

¹⁷⁰. **Pourtois, J.P., Desmet, H. (1997) :** *L'éducation postmoderne*. Paris : Presses Universitaires de France, Collection pédagogie d'aujourd'hui.

Les besoins de valeurs sont à la base de l'élaboration de l'idéologie. « Nous retiendrons ici toutes valeurs humaines qui apparaissent comme nécessaires au « bonheur » de l'homme : le bon et le bien (la morale et l'éthique), le vrai (la vérité) et le beau (l'esthétique). »¹⁷¹

Bien entendu, ce modèle des besoins de l'enfant doit être complété par la prise en compte des besoins primaires de l'enfant (abri, nourriture, sécurité, soins).

Nous ne pouvons pas restreindre la connaissance du développement de l'enfant à un modèle, aussi pertinent soit-il. Les intervenants ont donc le devoir de développer des connaissances approfondies pour agir efficacement dans ce champ. Dans le cadre de cet ouvrage, ce modèle nous paraît cependant suffire pour accompagner notre raisonnement.

Ces besoins, tels que définis par Pourtois et Desmet et de nombreux autres chercheurs dans le champ de la pédiatrie, de la psychologie ou de la psychopédagogie, ne sont plus remis en cause, si ce n'est à la marge. La question posée aux intervenants est bien d'aider les parents à adopter les attitudes et les pratiques éducatives qui vont permettre de répondre à ces besoins. En effet, les compétences éducatives parentales sont la capacité réelle d'un parent à répondre aux besoins de son enfant. Elles sont

plus ou moins présentes chez chaque personne, plus ou moins apprises et développées selon les circonstances et, aussi, plus ou moins stimulées ou inhibées par l'enfant lui-même.

« Sont considérés comme compétents les adultes qui assurent aux mineurs protection et soins et entretiennent avec eux des relations personnalisées et suivies, leur témoignent de l'intérêt, respect et affection et, point essentiel, éprouvent du plaisir à leur contact »¹⁷².

Les compétences parentales s'exercent et se confirment donc dans le cadre du système interactif des relations parents-enfants. Elles se manifestent à travers des attitudes et des pratiques éducatives.

Trudelle (1991)¹⁷³, faisant la synthèse de la littérature sur ce sujet, indique que les attitudes éducatives parentales sont habituellement définies comme l'ensemble cohérent d'opinions qu'ont les parents à propos des situations ayant un caractère éducatif alors que les pratiques éducatives parentales sont les comportements qu'adoptent les parents dans leurs interactions avec leurs enfants.

¹⁷¹. Pourtois, J.P., Desmet, H. (1997), op.cit, p.69.

¹⁷². Masson, O. (2005) : Les compétences parentales ne sont déterminées ni par les liens biologiques, ni par le sexe. IVème congrès mondial de psychothérapie, Buenos Aires.

¹⁷³. Trudelle, D. (1991), Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques. Thèse de doctorat non publiée. Rimouski, Qc. : Doctorat en éducation du Réseau UQ, Université de Québec à Rimouski.

Dès 1945, Baldwin, Kalhorn et Breese¹⁷⁴ ont démontré que les enfants des parents de style « démocratique », qui entretiennent des communications verbales abondantes et élaborées dans les interactions familiales, expriment chaleureusement leurs sentiments, sont clairs dans leurs explications et leurs exigences, ont un meilleur développement intellectuel et témoignent de comportements sociaux beaucoup plus adaptés que les enfants dont les parents sont dominateurs, froids, imprécis dans leurs exigences et leurs explications et qui ont des communications verbales intrafamiliales pauvres¹⁷⁵.

Plusieurs recherches n'ont fait que confirmer et préciser ces typologies de styles éducatifs parentaux et mis en évidence leurs effets sur le développement et l'adaptation sociale de l'enfant. Ainsi, d'après Diana Baumrind (1968¹⁷⁶, 1973¹⁷⁷), les compétences instrumentales des jeunes enfants (responsabilité sociale, autonomie, désir de réussite, etc.) sont fortement associées aux pratiques éducatives parentales. Cette psychologue a mis en évidence que les compétences instrumentales les plus élevées se retrouvaient chez les enfants ayant des parents de style démocratique. Ces enfants sont beaucoup plus compétents que les autres, ils se montrent indépendants, coopératifs et amicaux avec les adultes et avec les pairs, très motivés à réussir.

Ils ont plus confiance en eux, ont une meilleure image d'eux-mêmes, sont moins agressifs (Maccoby, 1980 ; Patterson, 1976). Par contre, les enfants des parents de style autoritaire ou permissif sont plus dépendants, plus agressifs et désobéissants, ont peu confiance en eux et sont moins amicaux et coopératifs avec les pairs et les adultes (Grusec et Lytton, 1988 ; Maccoby, 1980 ; Maccoby et Martin, 1983).

Pithon et Terrisse (2008) ont effectué une synthèse de ces recherches sur les attitudes et des pratiques éducatives parentales qu'ils ont regroupées sous le terme de « compétences éducatives parentales » en distinguant les plus favorables au développement et à l'adaptation de l'enfant, des moins favorables (voir tableau ci-contre).

Un intervenant doit connaître les attitudes et les pratiques éducatives les plus favorables pour le bien-être, l'insertion sociale et scolaire de l'enfant. L'objectif est alors plus précis : son rôle est d'aider les parents (et les autres éducateurs de l'enfant) à développer ces compétences, à partir du repérage des aptitudes existantes.

174. **Baldwin, A.L., Kalhorn, J., Breese, F.H. (1945),** *Patterns of parents behaviors, Psychological monographs*, 58, 3, p.1-75.

175. **Terrisse, B. ; Bédard, J. ; Larose, F. ; Lefebvre, M.L. et Larivée, S. (2007),** *Étude des effets d'un programme interactif d'entraînement à la communication parents-enfants sur les attitudes et les pratiques éducatives parentales et sur les compétences des enfants à la maison et à l'école. Rapport présenté au Ministère de l'Emploi de la Solidarité Sociale et de la Famille du Québec (MEFF) pour la subvention n° 37276, Montréal, Québec : Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.*

176. **Baumrind, D. (1968),** *Manual for the Preschool Behavior Q-sort. Parental authority research project.*

Berkeley, Cal. : Institute of Human Development, University of California.

177. **Baumrind, D. (1973),** *The development of instrumental competence through socialization. In A.D. Pick (ed.), Minnesota Symposium on Child Psychology, vol. 7 (pp. 42-91). Minneapolis, Min. : University of Minnesota press.*

Typologie des compétences éducatives parentales, des plus favorables (F) aux plus défavorables (D)

Les plus favorables (F)		Les plus défavorables (D)
Proactif <i>Interagit avec l'enfant, le stimule</i>		Réactif, intrusif <i>Intervient seulement en réaction au comportement de l'enfant. Est intrusif dans l'espace de l'enfant, sans que la situation le nécessite.</i>
Cognitif-rationnel <i>Fait appel, pour donner une explication à l'enfant à la connaissance et au raisonnement.</i> Personnel-subjectif <i>Fait appel à l'expérience et au vécu</i>		Impératif-normatif <i>Ne donne pas d'autre explication que le rappel à la règle (« c'est comme ça »)</i>
Démocratique <i>Echange, débat et associe l'enfant aux décisions qui le concernent.</i>		Autocratique <i>Impose ses décisions et son avis</i> Anarchique (laxiste) <i>Laisse l'enfant faire ses propres choix en toutes circonstances. N'établit pas de règles ou en change sans raison.</i>
Confiant <i>Accorde sa confiance à l'enfant</i>		Défiant <i>N'a pas confiance en son enfant. Par exemple doute systématiquement de la véracité de ses propos.</i>
Acceptant <i>Accepte l'enfant comme une personne à part entière, avec ses qualités et défauts</i>		Rejetant/agressif <i>Accepte peu l'enfant dans ce qu'il est. Attitude indifférenciée quel que soit le comportement de l'enfant (ou des enfants).</i>
Tolérant <i>Accepte que l'enfant puisse faire des erreurs ou ait parfois des comportements inadaptés. Se positionne sur le plan éducatif lorsqu'il doit sanctionner.</i>		Sévère <i>Condamne très vite l'enfant et le punit dès qu'il est dans l'erreur, quelle que soit la situation.</i>
Souple <i>Adapte son comportement éducatif à la situation (ex. habituellement nous mangeons à 19h30, mais en vacances la famille s'accorde plus de liberté).</i>		Rigide <i>Le comportement éducatif parental ne varie pas en fonction des circonstances.</i>
Chaleureux/cordial		Froid/indifférent
Communication et vocabulaire élaborés		Communication et vocabulaire restreints
Stable		Instable <i>Le comportement éducatif parental est variable sans raison compréhensible pour l'enfant.</i>
Ferme		Indécis

L'influence de la culture sur l'éducation

Les compétences éducatives des parents étant acquises en partie dans une culture donnée, il est souvent attribué aux parents des problèmes d'adaptation culturelle quand des difficultés éducatives apparaissent. L'éducation est-elle (doit-elle) être la même quelle que soit le milieu, l'environnement social et culturel des familles ? Quelle posture doit adopter un intervenant ? Doit-il prendre en compte ces différences, si elles existent ? Si oui, en a-t-il les moyens ? Aborder la question du poids de **la culture sur les comportements sociaux** se révèle pourtant assez complexe. Souvent, les difficultés rencontrées par certaines familles sont expliquées hâtivement par leur origine culturelle. Afin de bien envisager les implications de la culture dans l'acte éducatif, il faut donc reprendre les définitions de la culture et rappeler les enjeux de l'éducation pour comprendre à quels niveaux ces domaines peuvent interférer.

La culture peut se définir à deux niveaux :

- le niveau du cadre de la vie quotidienne : celui des interactions avec autrui, interactions guidées par des valeurs et des normes, dans le

cadre d'un jeu de rôles,

- celui ensuite de la conception du monde, approche anthropologique qui renvoie à des repères (mythes, rites) différents selon les sociétés.

Les valeurs sont aujourd'hui construites autour de la modernité et de la postmodernité¹⁷⁸, avec comme piliers l'individualisme, lui-même construit autour des idées de liberté, d'autonomie, de rationalité et d'égalité¹⁷⁹. D'autres valeurs collectives restent très présentes (la solidarité par exemple), ainsi que des valeurs plus traditionnelles (l'autorité, l'effort, la réussite), mais aussi plus récentes (l'hédonisme). Bien sûr, il est fondamental de situer ce registre de valeurs dans son contexte. Ainsi, un individu va tendre à multiplier les registres d'action du fait des situations différentes dans lequel il va être plongé, et sans rapport forcément entre elles¹⁸⁰ : ainsi une femme aura des registres de valeurs au travail, à la maison, dans ses loisirs, avec ses amies... et elle puisera dans une grande quantité d'outils les ressources en valeurs dont elle a besoin (télévision, collègues de travail, héritage familial, école des enfants, lectures, études...). Ceci est d'autant plus important

On en a déjà parlé...

Approche socioculturelle de la famille

¹⁷⁸. **Damon, J. (2006) : La valeur famille en tendances, informations sociales, n°136.**

¹⁷⁹. **Mermet, G. (2009) : Francoscopie 2010. Paris, Larousse.**

¹⁸⁰. **Lahire, B. (2006) : L'homme pluriel : les ressorts de l'action. Paris, Hachette littératures.**

que les valeurs peuvent être contradictoires selon les lieux où l'on se trouve. A la maison, l'enfant s'appuie sur des **valeurs affectives**, mais à l'école il doit lutter contre l'affectivité (je n'aime pas tel enseignant) pour privilégier la raison : il faut substituer le « c'est intéressant et ça se discute » au « j'aime et c'est comme ça ». Ces valeurs sont elles-mêmes dépendantes de caractéristiques sociodémographiques des individus : genre, appartenance à un groupe socioprofessionnel, âge, lieu de vie... Et la culture devient un de ces éléments sociodémographiques. Ainsi un enfant qui aurait reçu une éducation dans une famille issue du Maghreb aurait tendance à privilégier les sentiments claniques, et s'il est un garçon, il aurait un rapport privilégié à la mère¹⁸¹. La question interculturelle revient alors à s'interroger sur les liens entre culture d'origine et culture d'accueil. Et là commencent les complications. Prenons quelques cas pour l'illustrer.

Tout d'abord, rien ne dit que l'argument culturel n'est pas un moyen de trouver une place sociale : un père peut obliger sa fille à rester à la maison, mais ce sera peut-être pour défendre son statut de père dans la culture d'origine (montrer aux autres que

le père est respecté, et pas seulement « dominé » dans le monde du travail comme le sont souvent les immigrés). Ensuite, il est possible que la culture ne soit importante que lors de phases d'ajustement dans une famille. Les recherches sur les couples mixtes sont à cet égard intéressantes¹⁸² : les **aspects culturels** n'émergent que lors de crises ou lors de rituels à suivre dans la culture de l'un des conjoints. Généralement, la question culturelle s'intègre à l'histoire du couple (respecter tel rite par exemple parce que cela semble important pour un conjoint, refuser tel rite parce que cela est vécu comme un abus de pouvoir par le conjoint).

La culture passe également par des normes de comportements à suivre, qui dépendent des mêmes contextes que les valeurs, mais qui peuvent être en décalage. Ainsi, la culture moderne prône-t-elle un libéralisme assez fort des mœurs au nom de la liberté de l'individu, mais quand on s'intéresse aux normes les choses sont moins tranchées, les évolutions plus lentes¹⁸³ !

On en a déjà parlé...

Les compétences éducatives parentales et les besoins de l'enfant

On en a déjà parlé...

Approche socioculturelle de la famille

¹⁸¹. **Remacle, X. (2006) :** *Comprendre la culture arabo-musulmane*. Paris : Chroniques sociales et Bouamana, S., Sad Saoud, H. (1996) : *Familles maghrébines en France*, Desclée de Brouwer.

¹⁸². **Mathieu, S. (2009) :** *La transmission du judaïsme dans les couples mixtes*. Paris : éditions de l'atelier.

¹⁸³. **Jaspard, M. (2005) :** *Sociologie des comportements sexuels*. Paris : La Découverte.
Bajos, N. (2008) : *Enquête sur la sexualité en France*. Paris : La Découverte et Kaufmann, J.C. (1998) : *Corps de femmes, regards d'hommes : sociologie des seins nus*. Paris : Pocket.

Cette première approche de la culture a bien sûr des influences sur l'éducation. La culture française, en s'appuyant sur des institutions spécifiques (Éducation nationale ici) du fait de son histoire (un État puissant pour la France, une société civile plus développée dans les pays nordiques) va promouvoir une éducation très encadrée par l'école¹⁸⁴, la famille devant se faire relais de cette institution. La liberté est encadrée en France, beaucoup plus basée sur l'autonomie des individus dans l'Europe du Nord, et plus insérée dans des communautés au Sud. Le jeune Allemand sera donc surpris de l'autorité recherchée dans une classe française, le jeune Suédois par les cloisonnements disciplinaires et organisationnels...

Une fois ces remarques faites, il est par contre délicat d'en soulever la force : la culture est-elle alors source de forte déstabilisation dans l'intégration des familles ? Il semble que la force des autres facteurs socioéconomiques soit prépondérante. Les chiffres par exemple concernant l'intégration de la population arabo-musulmane en France laissent peu de place aux dimensions culturelles¹⁸⁵. Par exemple, les indicateurs forts d'intégration (indice synthétique de fécondité comme révélateur du rapport à l'enfant, le pourcentage de mariages mixtes, la pratique religieuse et valeurs politiques¹⁸⁶ comme signe de sécularisation...) montrent une faible influence de la culture d'origine dès la

deuxième génération d'immigrés. Le risque de surestimation de la dimension religieuse apparaît quand la personne immigrée par exemple utilise sa culture comme mode d'identification : c'est le cas des jeunes issus de l'immigration interrogés par G. Felouzis¹⁸⁷ dans la banlieue de Bordeaux (France) qui avancent des propos radicaux quant à leur culture, mais qui en fait ne se plient pratiquement à aucune norme de celle-ci, juste pour impressionner l'enquêteur « gaulois »¹⁸⁸.

La culture peut par contre avoir une autre dimension que l'on peut appeler anthropologique, plus profondément ancrée dans la vision du monde des personnes concernées. Conçue pour répondre aux interrogations existentielles (pourquoi vivre, comment mourir, pourquoi travailler, pourquoi compter le temps, se soigner...), elle existe sans principe de contradiction, comme insérée dans notre regard et notre intelligence. Si une femme frappe un enfant dans la rue, notre pacification des mœurs¹⁸⁹ va nous pousser à être choqués, alors que dans d'autres cultures, ce geste pourra faire sourire car la brimade sera considérée comme une formation à un univers hostile (il faut être endurant au mal) ou à un univers hiérarchisé (mère-enfant ici) qu'il ne faut pas remettre en cause. De la même façon, la place fondamentale de l'écrit dans notre société peut nous laisser penser que des cultures orales puissent avoir des difficultés à faire comprendre aux enfants la discipline de

¹⁸⁴. **De Singly, F. (2007) :** *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, A. Colin **et Donzelot, J. (1977) :** *La police des familles*. Paris : éditions de minuit.

¹⁸⁵. **Vaisse, J., Laurence, J. (2007) :** *Intégrer l'Islam*. Paris, O. Jacob.

¹⁸⁶. **Brouard, S., Tiberj, V. (2005) :** *Français comme les autres*. Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

¹⁸⁷. **Felouzis, G. et Al. (2007) :** *L'apartheid scolaire*. Paris : points.

¹⁸⁸. **Elias, N. (2003) :** *La civilisation des mœurs*. Paris : Pocket.

¹⁸⁹. **Elias, N. (2003) :** *op.cit.*

l'écrit. Egalement, la sédentarisation de la jeunesse dans la société moderne (le dressage des corps à l'école par exemple¹⁹⁰) entraîne un rapport à la connaissance qui n'est pas automatique (pouvoir rester assis, travailler sur de l'écrit et ne pas avoir un rapport concret, de terrain au savoir...) pour certaines cultures (ne serait-ce que les cultures rurales comparées aux cultures urbaines).

Comment aborder alors la question éducative dans l'approche interculturelle ?

Deux dimensions nous semblent devoir être privilégiées.

D'une part, il faut avoir en tête l'idée que si l'éducation renvoie à des mécanismes socialisateurs (valeurs, normes, culture), elle est au cœur de ce que D. Gayet appelle les stratégies éducatives dissonantes¹⁹¹. En écho à la notion d'individu pluriel, il n'est pas sûr que les stratégies éducatives soient toutes cohérentes : ceci d'ailleurs est une bouffée d'air dans des familles qui vivent elles-mêmes des situations contradictoires (immigrées et nostalgiques du pays d'origine par exemple, mais aussi désireuses de s'intégrer au pays d'accueil). Au-delà des différentes stratégies éducatives des familles, il faut prendre en compte les trajectoires des individus, constamment situés dans des contextes différents et contradictoires, et ayant des stratégies d'intégration elles-

mêmes différentes. Il faut donc éviter un piège fondamental de l'interculturalité qui est la « catégorisation ». En particulier, quand on doit travailler avec des populations immigrées, il faut essayer d'échapper aux idées préconçues que l'on peut avoir sur ces populations (du fait de notre rapport historique, économique, social, culturel à elles) : or aujourd'hui, et dans toute l'Europe, il semble que l'immigration soit redevenue un tel enjeu politique qu'il est impératif de faire l'effort de s'arracher à ce contexte pour gagner en lucidité.

En Europe, nous sommes passés par exemple de l'« orientalisme¹⁹² » classique (correspondant à un goût, une attirance en même temps qu'un mépris pour l'exotisme oriental, dont le colonialisme a été un bon exemple) à un nouvel orientalisme, avec un mépris vis-à-vis de l'Orient par l'islamophobie en même temps qu'une attirance pour certaines dimensions culturelles orientales (musique, tourisme...¹⁹³. En Orient, un certain occidentalisme¹⁹⁴ se profile visant lui aussi à caricaturer l'autre (l'Occident étant vu alors comme décadent et impérialiste). Ces deux approches se répondent l'une l'autre dans une dynamique paradoxale aujourd'hui d'ouverture à l'autre (antiracisme repéré dans les valeurs des européens depuis les années quatre-vingt¹⁹⁵,

¹⁹⁰. **Vigarello, G. (2004) :** *Le corps redressé*. Paris : A. Colin.

¹⁹¹. **Gayet, D. (2004) :** *Les pratiques éducatives des familles*. Paris : Presses Universitaires de France.

¹⁹². **Saïd, E. (2005) :** *L'orientalisme*. Paris : Seuil.

¹⁹³. **Deltombe, T. :** *L'Islam imaginaire*. Paris : La Découverte, 2007

¹⁹⁴. **Buruma, L., Margalit, A. (2005) :** *Occidentalism: the West in the eye of its enemies*, penguin books.

¹⁹⁵. **Revue Futuribles**, juillet 2002, *Les valeurs des européens* et **Bréchion, P. (2009) :** *La France à travers ses valeurs*. Paris : A. Colin.

mondialisation culturelle...) et de crainte de l'autre (retour des nationalismes pour défendre une « identité nationale » à défaut aujourd'hui de projets politiques clairement identifiables).

Une deuxième dimension importante nous paraît être celle de la médiation interculturelle. Il faut essayer comme le souligne J. Bacri¹⁹⁶ d'avoir une position d'ouverture à l'autre en lui proposant non pas de se définir pour mieux avoir à s'intégrer (« en quoi la culture du pays d'origine est-elle compatible avec la culture du pays d'accueil ? » par exemple) mais en lui ouvrant la possibilité de se définir en « ouvrant les possibles ». Qu'est-ce à dire ? Concrètement, donner la possibilité, dans des groupes de parole, à des jeunes de dire ce qu'ils sont pour leur permettre de se construire. Cela veut dire, pour des enfants d'immigrés, se réapproprier une mémoire souvent cachée par leurs parents afin de valoriser leur histoire au

lieu de la vivre sous l'angle du manque ou de l'échec. Ainsi, nous dit l'ethno-clinicienne J. Bacri, valoriser le fait que souvent les enfants d'immigrés et les immigrés eux-mêmes ont une maîtrise de multiples langues (270 langues au Cameroun, 450 au Nigeria...) au lieu de n'aborder la question que comme l'absence de maîtrise de la langue du pays d'accueil, piège classique des ateliers d'alphabétisation. Ceci amène ainsi à favoriser l'axe biographique dans la stratégie de médiation, comme cela était déjà souligné précédemment.

¹⁹⁶. **Bacri, J. (2009) :**
L'intégration vue de banlieue. Revue Esprit,
novembre 2009.

Ethique dans l'intervention en direction des familles

Avant toute initiative en direction des familles, il nous paraît indispensable d'avoir intégré certains points de repère, de vigilance éthiques. La plupart des éléments de réflexion proposés dans ce chapitre peuvent s'appliquer à d'autres secteurs que celui de la parentalité. Ces questions deviennent essentielles dans le rapport à l'intime, lorsqu'un tiers souhaite « intervenir » au sein de la famille.

L'exigence d'une éthique professionnelle a été revendiquée par de nombreux secteurs d'activité (intervention sociale, entreprises marchandes, commerce équitable, etc.), devenant parfois un alibi de légitimité plus qu'un réel effort de mise en adéquation entre des valeurs et les moyens pour les appliquer. Nous allons ici proposer quelques principes éthiques et rappeler des points de vigilance pour développer une véritable éthique de l'intervention en direction des familles.

◦ **l'éthique est au service de la pratique d'intervention** : elle est avant tout un « questionnement permanent permettant l'éclairage de sa pratique. Elle s'éprouve dans

l'acte »¹⁹⁷. Autrement dit, l'éthique n'est ni une théorie, ni un dogme, ni un ensemble de règles à appliquer ; elle constitue un cadre de réflexion qui permet de donner du sens à l'intervention. L'éthique s'appuie donc sur des exemples concrets et problématiques, rencontrés dans la pratique de l'intervention auprès des familles. C'est cette richesse d'expériences qu'il convient de valoriser, d'analyser et d'exploiter afin de nourrir une véritable approche du public.

◦ **l'éthique donne du sens à l'intervention** : la complexité de certaines problématiques familiales ne laisse pas entrevoir de solution idéale, immédiate, évidente et/ou satisfaisante (il est toujours difficile d'envisager de retirer un enfant de sa famille quand il subit des violences parce que l'on sait aussi que par cette intervention, on le prive d'un support affectif, éducatif et légitime). La réflexion éthique doit permettre, notamment dans ce genre de situation, de hiérarchiser les problèmes rencontrés au regard d'un certain nombre de valeurs assumées, affirmées et défendues¹⁹⁸, de clarifier la

On a expérimenté...

« Détente et relaxation dans les écoles maternelles », France

¹⁹⁷. Bouquet, B. (2003) : *Ethique et travail social – Une recherche de sens*. Paris, Dunod, p. 15.

¹⁹⁸. C'est le sens de l'éthique de conviction. Voir Levinas, E. (1982) : *Ethique et infini*, Fayard, Paris.

finalité de l'intervention, d'envisager des choix possibles, de mesurer leurs avantages et leurs inconvénients.

- **l'éthique alimente les débats autour des décisions** : c'est la discussion sur les choix possibles qui garantit un véritable équilibre dans la relation entre l'intervenant et la famille.¹⁹⁹ L'éthique est donc une « mise en question du pouvoir et de la puissance [de l'intervenant] par la responsabilité pour autrui »²⁰⁰.

- **l'éthique permet d'assumer collégialement des décisions** : il est difficile pour certaines familles de demander une aide professionnelle (face à un adolescent suicidaire ; face à une personne atteinte d'une maladie d'Alzheimer agressive avec ses proches, etc.). Il est des interventions sociales auprès des familles qui, en soit, sont des violences parce qu'elles viennent perturber des équilibres existants. Ces décisions, même difficiles, peuvent être assumées quand elles découlent d'une

concertation entre l'ensemble des personnes impliquées dans la situation.

- **l'éthique admet le droit à l'erreur** : une décision éthique n'est jamais irrévocable, elle est prise en fonction d'un contexte donné et d'objectifs définis. Il est donc fondamental d'évaluer l'impact de l'intervention afin de vérifier qu'elle coïncide bien avec l'effet recherché. Si ce n'est pas le cas, les acteurs de la situation (famille et professionnels) doivent, d'un commun accord, reconnaître que la solution choisie n'est pas adaptée et envisager une nouvelle proposition de réponse.

On a expérimenté...

« Constituer un réseau territorial d'éducation », France

¹⁹⁹. *C'est le sens de l'éthique de discussion. Voir Habermas, J. (2003) : L'éthique de la discussion et la question de la vérité. Paris : Grasset.*

²⁰⁰. *Cordier, A. (2003) : Ethique et Professions de Santé. Rapport au Ministre de la Santé, de la Famille et des Personnes handicapées, p. 18.*

Des connaissances à maîtriser

○ mobiliser des connaissances pour construire ses interventions et analyser sa pratique :

la réflexion seule ne suffit pas pour construire une intervention pertinente et efficace auprès des familles. La mobilisation de connaissances constitue également un élément essentiel car elle fournit des clés de compréhension et d'analyse de ce qui est observé en situation. Il paraît important de ne pas opposer la théorie à la pratique, le savoir livresque à l'expérience de terrain ; l'un et l'autre doivent pouvoir s'alimenter. Les situations complexes, difficiles à appréhender, rencontrées dans la pratique découragent souvent les intervenants quand ils pensent avoir épuisé tous les recours, toutes les ressources à leur disposition.

○ être professionnel, c'est aussi continuer d'alimenter ses connaissances :

les difficultés d'intervention doivent aussi motiver l'envie de comprendre, de se documenter, afin de prendre de la distance par rapport à l'expérience vécue. Des temps de formation peuvent y aider, mais aussi des temps

consacrés à des recherches personnelles ou à l'analyse de sa pratique. Ces deux derniers éléments peinent encore parfois à être reconnus comme des composants indispensables à un cadre de travail satisfaisant. Il est donc important d'identifier autour de soi des lieux ressources vers lesquels se tourner pour trouver de l'information, un article ou un ouvrage à propos d'une problématique rencontrée sur le terrain. Il peut être tout à fait motivant de constituer un fonds documentaire au sein même d'une équipe de travail afin d'actualiser et d'homogénéiser les connaissances de ses membres par des lectures communes.

Deux types de connaissances paraissent indispensables pour tout intervenant : la connaissance des cadres d'intervention d'une part, celle des publics d'autre part.

1. L'intervention s'inscrit toujours dans un **cadre légal** qu'il faut connaître.

Les lois et les dispositifs s'adaptent aux évolutions de la société et notamment aux mutations familiales. De nouvelles questions se posent, font débat et peuvent aboutir à des lois qui changent le cadre et

On en a déjà parlé...

L'évolution du droit de la famille en Europe

la nature des interventions auprès des familles (simplification des procédures de divorce en France ; possibilité de recourir à l'euthanasie en Belgique ou aux Pays-Bas ; adoption d'enfants par une personne homosexuelle en Europe²⁰¹). Connaître ce cadre légal participe des bases nécessaires aux intervenants pour comprendre les limites de l'exercice de leur métier, pour actualiser les principes et les valeurs guidant l'intervention.

Les dispositifs qui découlent des lois structurent des champs d'intervention. Dans certains pays d'Europe, par exemple, le même ministère traite des questions sociales et des questions de santé, facilitant ainsi une approche interdisciplinaire de certaines problématiques (comme le lien, par exemple, entre état de santé et conditions de vie précaires). Dans tous les cas, chaque professionnel a besoin d'identifier l'ensemble des intervenants potentiels auprès des familles afin :

- d'identifier les limites de son intervention,
- de pouvoir passer le relais à un autre professionnel,
- de construire une approche pluridisciplinaire de la situation,
- d'associer d'autres partenaires au montage d'un projet ou d'une action.

On en a parlé...

Les formes et configurations familiales

2. L'intervention doit prendre en compte les spécificités du public.

Il existe aujourd'hui de multiples formes et configurations familiales (familles nucléaires, monoparentales, recomposées, homoparentales, etc.) qui obligent les professionnels à adapter leurs approches et leurs modes d'accompagnement. Se former et s'informer sur ces mutations familiales permettent d'éviter deux travers essentiels :

- *la non-prise en compte de spécificités* (exemple : une femme âgée, battue par son mari est hospitalisée et, ayant frôlé la mort de peu, demande de l'aide pour être protégée. Les services sociaux se mobilisent et trouvent un hébergement pour lui éviter de retourner à son domicile. Mais une fois rétablie, la personne refuse la solution proposée par crainte de se retrouver seule, avec peu de ressources, coupée de sa famille. Pour elle, le risque d'affronter à nouveau son mari violent paraît parfois moindre que celui de tenter une vie nouvelle).
- *la stigmatisation* (exemple : le critère de l'orientation sexuelle des parents n'est pas toujours pertinent pour qualifier l'éducation donnée aux enfants²⁰²).

^{201.} *Un arrêt de la Cour européenne des Droits de l'homme du 22 janvier 2010 devrait ainsi faire jurisprudence et s'imposer aux 47 pays membres du Conseil de l'Europe (Voir Chemin, A., « Feu vert pour l'adoption homosexuelle en Europe », Le Monde, 23 janvier 2010).*

^{202.} *Julien, D., Tremblay, N., Leblond de Brumath, A., Chartrand, E. : Structures familiales homoparentales et expériences parentales chez les mères lesbiennes in La Charité, C., Pronovost, G., dir (2002) : Comprendre la famille. Actes du 6^e Symposium québécois de recherche sur la famille, Presses Universitaires du Québec, pp.103-120.*

Il n'est pas possible ici de détailler l'ensemble des connaissances nécessaires pour intervenir dans des contextes familiaux aussi différents que complexes. Deux points de vigilance supplémentaires peuvent cependant être mentionnés :

► *une approche systémique*²⁰³ afin de replacer les acteurs d'une situation (père, mère, personnes âgées, enfants, petits-enfants) dans un tableau d'ensemble qui illustre à la fois la nature des relations, l'intensité affective échangée et la qualité des relations.²⁰⁴

► *une approche capacitaire* afin de ne pas seulement pointer les manques et besoins, mais également de révéler des potentiels ou des ressources mobilisables chez les familles concernées pour induire un changement.

On en a parlé...

Ethique de l'intervention

On en parle aussi...

Ethique de l'intervention

Connaître les familles, leurs attentes, leurs besoins

Sur ce point, il y a encore beaucoup à faire pour **passer d'une logique d'assistance à une logique d'autonomisation des publics**²⁰⁵, ce qui suppose au moins trois préalables :

- permettre aux familles d'envisager un horizon (notion de projet),
- d'identifier les choix possibles (autonomie),
- de mobiliser les potentiels pour y arriver (appropriation).

²⁰³. Se reporter à l'introduction.

²⁰⁴. Dans ce sens, l'application au secteur social des travaux de **J. L. Moreno** sur la sociométrie permet des approches systémiques tout à fait intéressantes (**Voir Moreno, J. L., (1970) : Fondements de la sociométrie, Paris : Presses Universitaires de France**). C'est le cas notamment pour l'analyse des enjeux inter- et trans-générationnels autour des questions de maltraitance des personnes âgées.

²⁰⁵. **Voir notamment : Castel, R (1998) : Du travail social à la gestion sociale du non travail in Esprit, A quoi sert le travail social ?, mars-avril 1998, pp. 28-47. Consulter aussi les travaux sur l'empowerment, notamment ceux de Dane Thursz. Pour une première approche, lire : Viriot Durandal, J.P., Guthleben, G. : Le pouvoir d'être vieux. Empowerment et police des âges, in Gerontologie & Société, « Âge et exclusions », Fondation nationale de gérontologie, n°102, septembre 2002, pp. 237-252.**

Des compétences à mobiliser

Glossaire

Les techniques d'intervention

On en parle aussi...

La méthodologie d'intervention auprès des familles

Au-delà de l'approche éthique et des connaissances indispensables sur le cadre d'intervention et les publics, deux types de compétences paraissent nécessaires : des **compétences techniques** d'une part, permettant d'adapter, varier et de conjuguer les modes d'intervention ; des **compétences méthodologiques** d'autre part pour être capable d'élaborer des stratégies, des programmes et/ou des projets qui dépassent la simple addition d'interventions ponctuelles.

1. Les techniques doivent permettre diverses formes de travail avec les familles

(information, orientation, suivi, accompagnement, collaboration, évaluation, etc.), individuelles (entretien) ou collectives (réunion, synthèse, groupe d'expression, groupe de parole). Il est important que chaque intervenant comprenne ce qu'il met en jeu quand il utilise une technique (le premier contact avec une famille ne sera évidemment pas de même nature s'il se passe dans un entretien de face à face ou lors d'une réunion collective, par exemple). La technique doit être choisie en fonction d'objectifs précis recherchés (favoriser la mise en confiance, inciter au

questionnement, susciter des demandes d'informations complémentaires, apporter des informations pour éclairer des choix, etc.) et de son opérationnalité (facilité de mise en œuvre, travail préparatoire, temps nécessaire, etc.).

2. Une technique est utile si elle participe d'une dynamique de collaboration.

Elle ne doit aucunement servir à *obtenir quelque chose*, à *influencer* les familles ou à les *manipuler*. L'objectif doit rester l'autonomisation : fournir aux familles les clés leur permettant de faire des choix les plus judicieux et les plus assumés possibles.

3. Les techniques s'apprennent, s'adaptent et se perfectionnent.

Elles s'apprennent souvent par l'exemple, en prenant modèle sur des intervenants déjà expérimentés. Ces formes d'initiation sont déjà à l'œuvre dans la plupart des pédagogies des écoles de travail social. Elles gagneraient à être poursuivies en cours d'emploi (les exemples d'échanges de postes entre professionnels de plusieurs structures sont tout à fait intéressantes de ce point de vue)

afin d'actualiser les connaissances et de confronter les pratiques d'intervention.

4. Les techniques s'intègrent à une stratégie d'intervention plus large

qu'il convient de construire (un projet de service, une action collective, un programme d'actions, etc.). Pour ce faire, des compétences méthodologiques sont absolument indispensables :

- capacité à établir un diagnostic (tant qualitatif que quantitatif),
- repérage des besoins ressentis et problématiques rencontrées par les familles,
- identification des freins et leviers à l'intervention,
- capacité à formuler différentes hypothèses d'action,
- méthode pour imaginer des formes d'évaluation dès la genèse des projets,
- etc.

DEUXIÈME VOLET

Intervenir

auprès des parents

propositions de méthodologie

Méthodologie de l'intervention auprès des parents : une démarche classique ou spécifique ?

PARTIE I : CONNAÎTRE POUR INTERVENIR : LE DIAGNOSTIC

PARTIE II : DÉFINIR UNE STRATÉGIE, CONDUIRE UN PROJET

PARTIE III : ÉVALUER ET VALORISER UN PROJET

The first part of the paper discusses the importance of understanding the cultural context of the research. It highlights the need for researchers to be sensitive to the values and beliefs of the communities they are studying. This is particularly important in the field of education, where cultural differences can significantly impact learning outcomes. The paper then moves on to discuss the challenges of conducting research in diverse cultural settings. It notes that researchers often face difficulties in establishing rapport with participants and in interpreting their responses. To address these challenges, the paper suggests several strategies, including the use of local informants and the development of culturally appropriate research instruments. The final part of the paper discusses the importance of ethical considerations in cross-cultural research. It emphasizes the need for researchers to obtain informed consent from participants and to ensure that their research does not cause harm or exploitation.

Méthodologie de l'intervention auprès des familles : une démarche classique ou spécifique ?

Avant de proposer des repères méthodologiques, il nous paraît nécessaire de revenir sur quelques définitions (parentalité, intervention sociale, méthodologie, etc.).

En premier lieu, reprenons la notion de soutien à la parentalité. Nous considérons qu'y concourt **tout dispositif ayant vocation à aider les parents dans leur rôle**. Ce postulat nous paraît particulièrement important et ce, pour plusieurs raisons. Tout d'abord parce qu'il ne réduit pas le soutien à la parentalité à la seule dimension éducative. Pour permettre à l'enfant de se développer, de s'épanouir et de s'insérer socialement dans son environnement il faut, certes, que les parents (et les autres éducateurs) développent des habiletés éducatives. Dans ce cadre, les parents peuvent avoir besoin d'être informés, accompagnés, soutenus dans cette fonction. Mais nous considérons également que le

développement de l'enfant ne peut se réduire aux seules **compétences éducatives parentales**.

Ainsi, dans notre esprit, les dispositifs d'accueil de la petite enfance, l'école, les associations (sportives, culturelles, de loisirs, etc.), mais aussi les conditions d'existence tels que l'emploi, les aides matérielles et financières, la protection sociale, l'accès au logement, etc. jouent un rôle direct ou indirect sur la vie familiale et les membres qui la composent. Les **politiques publiques** qu'elles soient européennes, nationales ou locales, ont donc un **impact sur les familles** et sur l'éducation de l'enfant.

La responsabilité de l'éducation de l'enfant est donc partagée. La famille en est l'espace principal, notamment durant les premières années de la vie mais viennent progressivement interagir de nombreux acteurs éducatifs. Les parents ont bien sûr un rôle essentiel à tenir, mais nous ne

On en a déjà parlé...

Les compétences éducatives parentales et les besoins de l'enfant

On en a déjà parlé...

Définitions et enjeux autour de l'éducation familiale

On en a déjà parlé...

L'approche écosystémique de l'éducation

On en parle aussi...

Connaître pour intervenir : le diagnostic

On en parle ailleurs...

Choisir le programme d'intervention le plus adapté

Glossaire

L'intervention sociale

^{206.} **La documentation française** : Rapport annuel 2005 : *L'intervention sociale, un travail de proximité.*

On en parle aussi...

Définir les objectifs, hiérarchiser les priorités

pouvons pas limiter la « réussite ou l'échec éducatif » à leur seule influence sans prendre le risque de faire peser sur les parents une responsabilité exclusive impossible à assumer, engendrant un fort sentiment de culpabilité. A l'inverse, les divers professionnels agissant en direction des familles (éducateurs, puéricultrices, enseignants, animateurs, etc.) ne doivent pas se substituer à elles, ce serait prendre le risque de déresponsabiliser les premiers éducateurs de l'enfant sans pouvoir en assumer les conséquences. Les intervenants en soutien à la parentalité doivent donc être guidés par l'impérative nécessité de **co-construire les projets avec les familles** et non uniquement pour elles.

Nous devons également prendre la mesure de ce qu'implique « **l'intervention** » en direction des familles. Le sens du mot intervention vient du verbe latin intervenir (se mêler de, s'entremettre, répondre). Ainsi, un intervenant cherche-t-il, par son action, à influencer une situation, à régler un problème qu'il identifie ou pour lequel on fait appel à lui. Il doit avoir conscience que son intervention peut être vécue comme une ingérence. Il devra donc construire une relation de confiance avec la famille afin que sa présence soit considérée comme légitime. Par ailleurs, « intervenir » sous-entend qu'il y ait un début et une fin, déterminée par l'atteinte (ou non) de l'**objectif**. Le terme intervention sociale

apparaît quand il s'agit de dépasser le « seul noyau dur constitué des assistants sociaux, des éducateurs spécialisés et des animateurs »²⁰⁶. Il existe donc différents modèles d'intervention qu'il paraît nécessaire de repérer.

En fonction de l'**évaluation de la situation**, de ses compétences et de celles de son équipe, l'intervenant social pourra :

- s'orienter vers un travail avec les personnes prises dans leur **individualité** (« case work ») ou incluant leur famille (aide sociale individualisée),
- préférer un **travail collectif** sur la base de groupes, qui peuvent être constitués autour de problématiques communes (travail avec les groupes), ou sur un territoire donné (développement social local),
- développer une intervention sur une **communauté** de vie existante (développement social communautaire ou travail social communautaire).

A ce stade, il nous paraît important de considérer la méthodologie comme un agencement de techniques et de moyens au service d'un objectif. Ainsi les différents modèles d'intervention, soit de forme clinique (en face à face), de groupe, ou encore communautaire, doivent être choisis en fonction de l'objectif à atteindre et non de façon dogmatique ou idéologique.

De l'idée au projet, une démarche d'intervention

Nous vous proposons, au-delà des modèles d'intervention spécifiques au soutien à la parentalité, une démarche rigoureuse et assez classique de méthodologie de projet. Elle s'articule en cinq temps²⁰⁷ :

Le diagnostic : avant d'intervenir, il faut être capable de comprendre l'environnement dans lequel on s'inscrit. En fonction de la nature du projet, le contexte à analyser peut être très différent : institutionnel et politique pour un projet d'implantation ou de développement d'une structure, territorial lorsqu'il s'agit d'implanter un programme d'intervention ou plus qualitatif, pour accompagner une ou plusieurs familles afin de répondre à leurs attentes. La démarche de diagnostic doit être participative et ses résultats, partagés par l'ensemble des acteurs d'un territoire.

La stratégie : du diagnostic émergent une connaissance plus fine de la situation et une meilleure compréhension des enjeux. Il est alors possible (et nécessaire) en tenant compte des opportunités mais également des limites ou freins rencontrés, de définir la stratégie à adopter : quels objectifs se fixer, quels

moyens rassembler, quel(s) programme(s) choisir, quels partenaires mobiliser ?

La mise en œuvre : une fois la stratégie adoptée (validée), il reste à la mettre en œuvre. Il s'agit donc de la réalisation effective du projet. Vous l'avez compris : la réussite du projet est fortement déterminée par la qualité des deux premières étapes. Remarquez également que nous sommes ici au niveau de la partie visible de l'iceberg : beaucoup de travail sera déjà engagé, parfois depuis longtemps pour aboutir à l'action elle-même. Pour optimiser la réalisation, le travail en réseau permettra de fédérer les énergies, de rassembler les compétences et de capitaliser les bonnes pratiques d'intervention.

L'évaluation : Tout projet doit être conçu en y intégrant une dimension évaluative. Préparée en amont du projet, elle permet ensuite de mesurer la portée de ce que l'on fait. A-t-on atteint nos objectifs ? Sur quelle base peut-on l'affirmer ? Le projet peut-il ou doit-il être reconduit ? Si oui, à l'identique ? En modifiant certains de ces aspects ? Lesquels, et pourquoi ?

²⁰⁷. Cf. schéma P. 159

La communication interne

et externe : plus le projet sera ambitieux et associera de multiples partenaires, plus la communication (interne surtout) devra être pensée. Pour que chacun connaisse sa place et puisse la tenir, le porteur de projet doit être très attentif à ce que l'information soit claire et accessible. Il doit également avoir des compétences étendues pour fédérer autour du projet, motiver les participants, respecter la place de chacun, etc. L'évaluation alimente la communication. Elle permet, lorsqu'elle est bien conduite, de rendre compte à son organisation, aux familles, aux partenaires et aux éventuels financeurs de l'avancée et de la réussite du projet, de ses difficultés aussi. Il est également indispensable de mettre en valeur le travail accompli pour que les familles

concernées se sentent reconnues dans leur démarche. De façon plus stratégique enfin, la communication (externe) permettra au porteur de projet et à la structure pour laquelle il travaille d'être positionnés et reconnus sur le champ d'activité.

Avant d'entrer dans la description plus précise de cette démarche, pensez que le passage d'une idée à un projet et du projet à sa réalisation demande beaucoup de méthode et de rigueur. Plus le projet est ambitieux et plus sa formalisation écrite devient incontournable. Un document peut être travaillé, amendé, diffusé et permet de rendre compte d'une pensée complexe, souvent nécessaire pour répondre à des enjeux sociaux qui le sont tout autant !

Partie 1

Connaître pour intervenir : le diagnostic

- ▶ Déterminer le périmètre de l'intervention
- ▶ Prendre en compte le cadre juridique et les dispositifs
- ▶ Travailler avec les familles, connaître leurs attentes, leurs besoins
- ▶ Intégrer les différences interculturelles dans les pratiques d'intervention

The first part of the paper discusses the importance of understanding the cultural context of the research. It highlights the need for researchers to be sensitive to the values and beliefs of the communities they are studying. This is particularly important in the field of education, where cultural differences can significantly impact learning outcomes. The paper then moves on to discuss the challenges of conducting research in culturally diverse settings. It notes that researchers often face difficulties in establishing rapport with participants and in interpreting their responses. To address these challenges, the paper suggests several strategies, including the use of local researchers and the development of culturally appropriate research instruments. The final part of the paper discusses the importance of ethical considerations in cross-cultural research. It emphasizes the need for researchers to obtain informed consent from participants and to ensure that the research is conducted in a way that respects the dignity and rights of all individuals.

Déterminer le périmètre de l'intervention

De plus en plus souvent, notamment en géographie humaine et politique, est évoqué le terme de territoire d'intervention. Dans le dictionnaire de géographie de Pierre George²⁰⁸, le territoire est défini comme un espace géographique qualifié par une appartenance juridique (on parle ainsi de « territoire national ») ; ou par une spécificité naturelle ou culturelle : territoire montagneux, territoire linguistique. Il peut, en sciences humaines et sociales, être lié à un public particulier. Un territoire d'intervention est également délimité. Il a donc un contour, une frontière.

Pour définir le territoire d'intervention, l'analyse systémique présentée en introduction peut être utilisée comme un cadre de référence.

Le porteur de projet doit commencer par se situer dans le système : est-il plus proche du macrosystème²⁰⁹ ? Ou du microsystème²¹⁰ ? Dans le premier cas, son rôle est probablement structurant : élu national, responsable d'une association ou d'une fédération, dirigeant d'un organisme sanitaire ou social, employeur, etc.

Sa fonction n'est pas d'être au contact direct du public, mais plutôt de créer des conditions favorables à la mise en œuvre de projets. Son périmètre d'intervention est donc très large et son influence s'exercera en premier lieu sur l'exosystème²¹¹.

Si l'intervenant est plus proche du microsystème, sa fonction est probablement plus proche du « terrain » et donc des familles. Les compétences qu'il aura à mettre en œuvre sont évidemment très différentes : il aura à charge l'accueil des familles, leur accompagnement, l'encadrement et l'éducation de l'enfant, etc. Il devra alors tenir compte à la fois du mésosystème²¹², du microsystème et de l'ontosystème²¹³.

On en a déjà parlé...

Soutien à la parentalité et approche écosystémique de l'éducation

²⁰⁸. **George, P. (dir.)**, *Dictionnaire de la géographie*. Presses universitaires de France, 1990 (nombreuses rééditions)

²⁰⁹. *Le macrosystème désigne les croyances, valeurs et idéologies qui sont à la base de l'organisation collective, les fondements d'une société. C'est à ce niveau que se situent les normes (valeurs, lois, culture, etc.) qui commandent l'organisation politique et socio-économique d'une société.*

²¹⁰. *Le microsystème est constitué généralement des membres de la famille et des personnes qui sont quotidiennement en interrelation avec l'enfant : les parents bien sûr, la fratrie, les grands-parents, le beau-parent, une assistante maternelle, etc.*

²¹¹. *L'exosystème est le niveau où se situent les structures qui encadrent la vie sociale : institutions politiques, institutions scolaires, médicales et sociales, monde du travail, etc.*

²¹². *Le mésosystème recouvre le réseau de voisinage et les services locaux : écoles, garderies, lieux d'accueil, centres sociaux, etc.*

²¹³. *L'ontosystème représente l'ensemble des caractéristiques de l'individu : ses représentations, ses connaissances, ses compétences, ses habiletés, ses déficits, etc.*

Evidemment, rien n'interdit à un décideur de s'inspirer de la réalité du terrain, ni à un acteur intervenant directement auprès des familles de s'intéresser aux cadres législatifs et réglementaires pouvant influencer la vie quotidienne des parents et de leurs enfants.

Le porteur de projet doit délimiter son intervention et recueillir les informations nécessaires à la connaissance du territoire et de ses acteurs.

A partir de sa place dans le système, de l'organisation dont il fait partie, de la structure pour laquelle il travaille, le porteur de projet doit être en mesure de se fixer des limites, des frontières.

Elles peuvent être physiques, administratives ou sociales (un pays, une ville, un quartier, un village, une vallée, un bassin de vie ou d'emploi, etc.). Plus le territoire est étendu, plus le diagnostic sera quantitatif.

Comme pour réaliser une photographie aérienne, il est nécessaire de prendre de la hauteur pour voir de grands espaces. A contrario, il ne sera plus possible de distinguer les éléments précis de ce territoire, si celui-ci est trop vaste, si ce n'est en se rapprochant de tel ou tel endroit. Nous voyons ici que le choix du périmètre d'intervention va influencer la méthode de recueil de données et leur nature. Il doit donc être choisi avec soin. Un recueil de données doit donc être prévu : quels indicateurs seront les plus pertinents au regard du projet ?

Quelle que soit la nature du projet, son porteur devra souvent avoir, dans un premier temps, une vision large du territoire : quelles en sont les frontières ? Quelles sont les données sociodémographiques dans ce périmètre : nombre d'habitants, âge, sexe, catégories socioprofessionnelles, revenus, formes et configurations familiales, etc. ? Cette première approche très générale lui permettra, par comparaison, de contextualiser son projet : le territoire est-il similaire à d'autres ? A-t-il des spécificités ? Si oui, lesquelles ? Le porteur de projet doit-il les prendre en considération ?

De plus en plus souvent, ces données sont mobilisables à distance (par internet)²¹⁴ : il existe des statistiques, des études, des observatoires territoriaux (européens, nationaux et locaux) sur lesquels s'appuyer. En fonction du positionnement du porteur de projet dans le système, cette partie sera plus ou moins importante dans la démarche globale de diagnostic.

Ce recueil quantitatif mérite la plupart du temps d'être couplé à une démarche plus qualitative. En effet, la connaissance des territoires ne peut se limiter à une vision macro-sociale. Il sera donc nécessaire d'aller à la rencontre des acteurs, souvent multiples, qui jouent un rôle en direction des familles (enquêtes par questionnaire, entretiens).

²¹⁴. Par exemple, en France, Institut national de la statistique et des études économiques (Insee), Institut national d'études démographiques (Ined), Observatoire des territoires..., au niveau européen Eurostat...

Le porteur de projet doit ensuite repérer les ressources du territoire. Il s'agit ici de faire l'inventaire des dispositifs, actions, acteurs déjà existants. Ecoles, lieux d'accueil, associations, commerces, équipements publics, etc. sont des ressources importantes pour les familles. En dresser un état des lieux et, le cas échéant, une cartographie s'avère souvent très précieux. Il faudra probablement « aller au contact », ce qui permet de mieux connaître ces ressources, mais également de se faire connaître. Le temps à y consacrer est souvent important, mais ce travail est très utile pour construire des projets qui s'articulent à l'existant en tissant des relations avec de futurs partenaires. Ne faites pas ce qui a déjà été fait ! Très souvent ce travail d'inventaire a été réalisé par d'autres, institutions, collectivités, associations ou étudiants. Il suffira alors d'actualiser les données ou de les approfondir dans le sens que vous souhaitez.

Le porteur de projet doit produire une première analyse à partir des informations recueillies. C'est la partie la plus délicate du diagnostic : que peut-on tirer des éléments recueillis ? Il s'agit donc, à partir de la matière dont on dispose, de dégager des enjeux pour positionner le projet. Nous n'en sommes pas encore au stade de sa définition précise, mais plutôt de dégager des grandes tendances, une problématique qui apparaît comme importante à

traiter. Il peut s'agir de besoins nouveaux non couverts, de difficultés non traitées, de territoires ou publics exclus des dispositifs existants, etc. Disons qu'à ce stade, le porteur de projet commence à « sentir » ce qu'il faudrait faire. Par la suite, il devra affiner son regard, ses connaissances, pour positionner plus précisément sa stratégie. Enfin, il devra définir *comment agir, et avec qui*.

Exemple, illustration



Les rythmes de vie des enfants âgés de 6 à 11 ans

Au niveau du macrosystème, nous trouvons les valeurs qui sous-tendent le rapport à l'enfant et à son éducation. Selon les sociétés existant à travers le monde et les valeurs qui les fondent, la place de l'enfant, de son éducation et de ceux qui l'assument, est très variable. Dans une large mesure, ces valeurs déterminent les systèmes éducatifs et les moyens qui lui sont dévolus (exosystème). Il est évident que le fait que l'école soit gratuite et obligatoire est un facteur favorable à l'éducation et à l'égalité des chances. Les rythmes scolaires, qui font aujourd'hui débat dans de nombreux pays, dont la France, sont également très variables. En Allemagne, les élèves vont à l'école en moyenne 208 jours par an, contre 180 jours pour les élèves français.

Exemple, illustration

En Grèce, l'année scolaire est de 175 jours et au Luxembourg, elle est de 212 jours. Mais les élèves français ont une forte charge scolaire annuelle avec 864 heures de présence pendant 36 semaines, à raison de 24 heures hebdomadaires, ce qui explique que les journées soient plus longues en France.

Au niveau du mésosystème,

les écoles, (les personnels enseignants et non enseignants) se doivent donc de mettre en œuvre les dispositifs tels qu'ils ont été décidés afin d'assurer leur mission d'éducation. Mais le temps de l'enfant ne peut se limiter au temps scolaire. En effet, selon les pays, l'enfant sera en classe entre 20 et 25 % de son temps de vie éveillé (en y intégrant bien sûr les jours sans classe). Cette démonstration vise à souligner combien le temps dit « libre » de l'enfant en dehors de l'école est important. Il peut donc être source d'enrichissements si son environnement est favorable.

*A l'inverse, il peut être un véritable creuset des inégalités si l'enfant ne bénéficie pas de conditions favorables à son développement. Nous voyons ici combien la situation locale (territoriale) est importante : existe-t-il une offre de loisirs ? Un encadrement éducatif et social ? Une offre sportive, culturelle ? L'accès à cette offre est-il aisé (coût, éloignement, qualité de l'encadrement, sécurisation de l'accueil, etc.) ? Au niveau du microsystème, notamment de la vie intrafamiliale, les **besoins de l'enfant** sont-ils couverts ? Si non, les dispositifs d'accompagnement et de soutien existent-ils et sont-ils pertinents ?*

*Enfin, au niveau de l'enfant lui-même (**ontosystème**), quel impact aura son environnement proximal et distal sur son développement, son éducation, son adaptation sociale ?*

On en a déjà parlé...

Les compétences éducatives parentales et les besoins de l'enfant.

Prendre en compte le cadre juridique et les dispositifs

« Nul n'est censé ignorer la loi »... Comme tout citoyen et même peut être un peu plus, le porteur de projet doit posséder des connaissances étendues sur les institutions et les politiques qu'elles portent, le cadre législatif dans lequel elles s'inscrivent. Nous rappellerons ici les principaux cadres législatifs qui concernent la famille, l'enfant et sa protection en France, chaque pays européen ayant son propre système de référence (et celui-ci évoluant naturellement avec la société). Un cadre international et européen existe cependant.

A. Des conventions

La Convention internationale relative aux droits de l'enfant, adoptée le 20 novembre 1989, par l'Assemblée générale des Nations unies, entrée en vigueur en 1990 :

- **son article 18** précise tout d'abord que « la responsabilité d'élever l'enfant et d'assurer son développement incombe au premier chef, à ses parents ou à ses représentants légaux », tandis que l'article 9 consacre le droit de vivre avec ses deux parents et, en cas de séparation, de maintenir des contacts avec le parent dont il vit séparé.

- **son article 19** constitue le

pivot de la protection de l'enfance, en fixant l'obligation pour l'état :

- de prendre toutes les mesures pour protéger l'enfant contre toutes les formes de violences et de négligences, qu'elles soient perpétrées par ses parents ou par toute autre personne ;
- de mettre en œuvre des programmes sociaux pour fournir l'aide nécessaire à l'enfant et à ceux à qui il est confié ;
- d'assurer la coordination et le suivi de toutes les procédures enclenchées en cas de mauvais traitements.

- **son article 25** impose, pour les enfants placés hors de leur milieu familial à des fins de protection, une révision périodique de tous les aspects de leur placement.

Les conséquences

Les familles elles-mêmes, mais aussi les élus et les professionnels amenés à intervenir dans la vie familiale de l'enfant doivent tout mettre en œuvre pour garantir à l'enfant :

- le droit de vivre en famille, prioritairement avec ses parents et, à défaut avec d'autres membres de sa famille ou avec une famille de remplacement capable de

répondre à ses besoins affectifs, matériels et éducatifs ;

- le droit de rester lié à sa famille, au cas où celle-ci viendrait à éclater, en maintenant le contact avec ses deux parents et avec tout autre membre de la famille participant à son bien-être affectif ;
- le droit d'être protégé contre toute forme de violence ou de négligence : élus, parents, professionnels et acteurs associatifs doivent œuvrer pour une prévention accrue de tous les dangers menaçant les enfants.

En complément, la Convention européenne sur l'exercice des droits de l'enfant est entrée en vigueur le 1er janvier 2008. Ce texte vise à accorder des droits procéduraux aux enfants, en veillant à ce qu'ils puissent, eux-mêmes, ou par l'intermédiaire d'autres personnes, être informés et autorisés à participer aux procédures les intéressant. Ce sont plus particulièrement les procédures familiales, en particulier celles relatives à l'exercice des responsabilités parentales, s'agissant notamment de la résidence et du droit de visite.

L'enfant a désormais le droit de demander personnellement la désignation d'un représentant spécial, lorsque le droit interne prive les parents de la faculté de représenter l'enfant en raison d'un conflit d'intérêts.

En cas d'urgence, l'autorité

judiciaire a, le cas échéant, le pouvoir de prendre des décisions qui sont immédiatement exécutoires.

Enfin, il convient de signaler la Convention européenne sur la protection des enfants contre l'exploitation et les abus sexuels, signée le 25 octobre 2007 et entrée en vigueur le 1er juillet 2010.

B. Un cadre législatif national (France)

1- Intervenir auprès des familles pour les soutenir

Intervenir auprès des familles afin qu'elles assument pleinement leur rôle, c'est d'abord garantir le bon exercice des devoirs parentaux tels qu'ils sont définis sous la notion d'autorité parentale.

Quels devoirs parentaux découlent de l'autorité parentale ?

- le devoir de garde, par lequel les parents se doivent d'héberger leur enfant et sont les seuls à pouvoir l'autoriser à quitter le domicile familial ou le territoire national ;
- le devoir de surveillance, par lequel les parents peuvent contrôler l'entourage et les fréquentations de l'enfant afin de protéger sa vie privée, sa santé, son intégrité, mais par lequel ils sont également civilement responsables des dommages que peut causer leur enfant.

- le devoir d'éducation par lequel les parents peuvent choisir la religion de l'enfant, l'orientation de son éducation, son établissement scolaire, mais par lequel ils sont aussi tenus de respecter l'obligation d'instruction de l'enfant, au moins jusqu'à 16 ans.
- le devoir d'entretien, c'est-à-dire l'obligation de répondre le plus décentement possible à ses besoins matériels, en particulier dans les domaines de l'alimentation, des soins et de l'éducation.

Comment aider les parents en situation difficile ?

La loi du 5 mars 2007 réformant la protection de l'enfance, initiée autour de trois grands axes (mieux prévenir, mieux signaler, mieux intervenir), a renforcé et/ou amélioré le cadre existant (prévention avec la PMI et en milieu scolaire, coordination des acteurs, partage d'informations, observatoire départemental...) et conforté le travail réalisé dans le cadre des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP) depuis 1999.

Lancés en 1999 (circulaire du 9 mars) par la Délégation interministérielle à la famille, ces réseaux, structurés au niveau départemental, ont constitué un cadre favorable à la rencontre, à la concertation des acteurs et à l'émergence d'initiatives portées notamment par les associations ou les parents eux-mêmes. De nombreux acteurs locaux, institutionnels ou associatifs, proposent ainsi aux familles des

services d'aide dans toute la France, et tout particulièrement des accueils comme les « Points Info Famille » (ou Relais Familles de Familles Rurales). Quel que soit leur problème, les familles peuvent s'y adresser et bénéficier de conseils individualisés et d'une orientation adaptée.

Les REAAP ont adopté un positionnement construit sur l'implication et la reconnaissance du rôle des parents, avec un dispositif non stigmatisant compte tenu de sa vocation « universaliste ». De plus, celui-ci repose théoriquement sur la participation active des parents et sur la reconnaissance et la valorisation de leurs compétences. Il s'agit bien d'apporter une écoute et un appui aux parents et non de les « éduquer » ou de les « rééduquer ». De multiples lieux d'accueil, espaces de rencontre et d'échange ou services à destination des parents et des enfants ont ainsi pu se créer comme :

- les « cafés des parents » proposés dans de nombreuses villes par l'Ecole des parents et des éducateurs.
- les relais parentaux, généralement gérés par des associations de dimension nationale comme la Croix-Rouge, accueillent 24h/24h les enfants dont les parents se retrouvent dans l'impossibilité passagère de s'en occuper.
- les services d'accueil de jour proposent un soutien scolaire aux enfants posant des difficultés éducatives et des problèmes comportementaux.
- l'assistance éducative en milieu ouvert propose un

service spécialisé à la famille qui lui apporte aide et conseil pour surmonter les difficultés matérielles ou morales.

- l'accompagnement en économie sociale et familiale : soutien aux familles dans la gestion de leur budget lorsque les difficultés financières compromettent le développement de l'enfant.

2. Intervention auprès des familles qui n'assument plus leurs responsabilités

La loi n° 2007-293 du 5 mars 2007 a tenté d'améliorer le dispositif mis en place depuis 1945 en intégrant la jurisprudence et les pratiques qui se sont largement développées dans ce domaine.

a. Les mesures envisageables

- La mesure d'assistance éducative en milieu ouvert :

Elle consiste essentiellement en l'intervention d'un service spécialisé auprès de la famille afin de lui apporter aide et conseil pour surmonter les difficultés matérielles ou morales qu'elle rencontre. Destinée à favoriser de nouveaux fonctionnements internes à la famille, cette mesure a également pour objectif de réinsérer la famille dans l'ensemble des dispositifs existants.

- La mesure de placement :

lorsque le juge des enfants estime que le retrait de l'enfant de chez ses parents s'impose, il confie ce dernier à un service spécialisé ou à une personne physique. La désignation d'un nouveau lieu de vie de l'enfant se doit d'être adaptée aux

besoins de l'enfant et à la problématique familiale.

- Le placement peut avoir lieu chez l'un des parents si les parents ne vivent pas ensemble.
- Il peut également avoir lieu chez un membre de la famille ou un tiers digne de confiance ; il s'agit de confier l'enfant à une personne faisant partie de son environnement immédiat ou avec qui le mineur a pu instaurer une relation à un moment donné.
- Le placement en institution, quant à lui, doit être adapté à la problématique familiale. La loi du 5 Mars 2007, relative à la prévention de la délinquance, prévoit d'ailleurs que le juge des enfants peut décider un placement en internat. Le plus souvent ce sont les établissements du secteur associatif ou de la Protection Judiciaire de la Jeunesse qui sont désignés pour mettre en œuvre ces mesures de placement. Le juge des enfants peut également confier l'enfant à un service d'Aide Sociale à l'Enfance (A.S.E.), notamment lorsque la famille est dans une situation particulièrement difficile, risquant d'imposer un placement de longue durée.

Entre la mesure d'assistance éducative en milieu ouvert et le placement de l'enfant, d'autres possibilités ont été introduites depuis 2007. On parle de mesures d'assistance éducative intermédiaires :

- Un accueil de jour des mineurs en danger est instauré,

- La possibilité, pour un service, d'héberger un mineur à titre exceptionnel ou périodique, sous réserve d'en informer ses représentants légaux, le juge des enfants et le président du Conseil général. Il s'agit d'organiser l'éloignement du mineur de sa famille en période de crise, sans pour autant le priver d'une vie familiale en permanence. Cet accueil permet de maintenir le lien de l'enfant avec ses parents et lui permet de revenir chez lui, rapidement, dans un climat apaisé, en toute sécurité.²¹⁵
- Un accueil d'urgence est également prévu²¹⁶ au profit des mineurs en fugue. Pendant soixante-douze heures, l'adolescent peut être accueilli par les services de l'ASE, qui en informeront ses parents, sans qu'il y ait lieu d'ouvrir une véritable procédure d'admission à l'ASE. Cette période sera mise à profit pour permettre au mineur de s'apaiser et de faire le point sur sa situation en dehors de toute pression parentale. Si, à l'expiration du délai, il est établi qu'il ne peut retourner au domicile familial, une procédure d'admission à l'ASE peut être ouverte ; si les parents ne donnent pas leur accord à cette procédure, une mesure d'assistance éducative judiciaire pourra être mise en place.

b. Quelles conséquences pour les parents ?

- Sur l'autorité parentale

Les parents conservent leur

autorité parentale et prennent les décisions concernant l'enfant à l'exception des actes usuels (actes de la vie courante), lesquels sont accomplis par le tiers à qui l'enfant est confié. La réforme donne à ce tiers la possibilité de se voir attribuer, ponctuellement, le pouvoir d'accomplir un acte qui n'est pas un acte usuel pour éviter que l'inertie ou l'opposition des parents n'empêche l'enfant d'accéder à certaines activités (par exemple un voyage à l'étranger) ou de bénéficier de certains actes (notamment médicaux). **Une telle mesure s'inscrit dans la volonté légitime des auteurs du texte de réaffirmer que l'intérêt de l'enfant constitue la limite des droits parentaux.**

Conséquences financières pour la famille : les parents dont les enfants ont fait l'objet d'une mesure d'assistance éducative doivent continuer d'assumer l'entretien et l'éducation de leurs enfants. Il est important de permettre la continuité de l'implication matérielle des parents dans la prise en charge de leurs enfants placés. La participation minimale des parents ne peut être inférieure au montant des allocations familiales auxquelles ouvrent droit leur enfant placé.

3. Renforcement des droits des parents et de l'enfant face à l'intervention des pouvoirs publics

Ce renforcement passe par une meilleure participation des parents et de l'enfant (a) ainsi que par une

Glossaire

L'autorité parentale

²¹⁵. Article 375-2 du code civil.

²¹⁶. Article L.223-2 CFAS.

protection particulière des relations personnelles de l'enfant avec sa famille (b).

a. La participation des parents et de l'enfant aux mesures d'intervention

Cette participation se manifeste ensuite par une certaine contractualisation dans la mise en place d'un « projet pour l'enfant » - Le nouvel article L. 223-1 du code de la famille et de l'action sociale prévoit que les services départementaux et les titulaires de l'autorité parentale établissent un « projet pour l'enfant ». Ce document, conjointement élaboré par les différents acteurs de la protection de l'enfant, poursuit un triple objectif : le recensement des différentes actions qui seront menées auprès de l'enfant, la désignation d'un référent chargé de garantir la continuité et la coordination de ces actions, et l'organisation des relations de l'enfant et de ses parents pendant la période d'exécution des mesures. Cette innovation s'inscrit dans l'évolution tendant à mieux associer la famille à l'élaboration du processus de protection, pour rendre celui-ci plus efficace.

qui n'était auparavant qu'une possibilité pour le juge devient un impératif. L'article 375-5 du code civil permet au procureur de la République de placer un enfant en urgence, de fixer la fréquence du droit de correspondance, de visite et d'hébergement des parents. Le juge peut décider que les conditions d'exercice de ce droit de visite et d'hébergement sont déterminées conjointement par les titulaires de l'autorité parentale et la personne, le service ou l'établissement à qui l'enfant est confié. Il est saisi en cas de désaccord. Cet assouplissement introduit en 2007 paraît correspondre aux demandes de la pratique.

Le recours à un droit de visite médiatisé, c'est-à-dire dans un lieu neutre et en présence de tiers garants de la sécurité de l'enfant, permet de maintenir des liens entre l'enfant et son parent dans des situations particulièrement délicates, dans lesquelles le juge aurait, sans cette possibilité, vraisemblablement supprimé le droit de visite. Les points de rencontre « médiatisés » constituent un espace dans lequel l'enfant est protégé et où l'intervention de tiers, spécialement formés, est possible dès qu'une difficulté apparaît entre le parent et son enfant.

La loi met également l'accent sur les relations personnelles de l'enfant avec d'autres personnes que ses parents. Parmi les membres de la famille, les frères et sœurs constituent des relations privilégiées du mineur.

On en a déjà parlé...

Pourquoi soutenir les parents dans leur fonction d'éducation ?

b. Les relations personnelles de l'enfant avec sa famille

Le maintien des liens de l'enfant avec sa famille est tout d'abord favorisé par le choix d'un lieu d'accueil de l'enfant « qui facilite l'exercice du droit de visite et d'hébergement par le ou les parents et le maintien de ses liens avec ses frères et sœurs »²¹⁷. Ce

²¹⁷. Article 371-5 du code civil

Il en va de même des grands-parents.

Enfin, le nouvel article L. 221-1 CFAS fixe à l'ASE une nouvelle mission consistant à « veiller à ce que les liens d'attachement noués par l'enfant avec d'autres personnes que ses parents soient maintenus, voire développés, dans son intérêt supérieur ». Cette mesure vise à préserver les liens d'attachement développés par l'enfant avec sa famille d'accueil, ce dernier ayant particulièrement besoin, dans un contexte familial chaotique, de stabilité affective.

C. Des dispositifs et des programmes

Le porteur d'un projet doit donc absolument intégrer dans sa réflexion ce cadre juridique, législatif et réglementaire, pour positionner ses actions et ses intervenants dans le respect du droit et les dispositifs existants. Dans sa phase de montage, il devra aussi chercher à placer son projet dans des programmes nationaux et européens pour en exploiter les ressources techniques et financières.

Il pourra ainsi :

- utiliser des outils existants déjà expérimentés,
- s'intégrer dans un réseau constitué, national ou européen,
- faire intervenir des personnes ressources ou référentes,
- disposer d'opportunités financières (cofinancements),
- contribuer à alimenter des travaux de réflexion.

Au niveau national, en France par exemple, un projet local doit essayer de s'intégrer dans la dynamique des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP). Cette expérience française visant tous les parents et reposant avant tout sur eux semble singulière. Des programmes de soutien des parents existent dans d'autres pays européens mais davantage dans le cadre de politiques plus larges (action sociale et lutte contre l'exclusion, prévention et santé, éducation et jeunesse...).

Au niveau européen, la connaissance des outils techniques et financiers disponibles peut apporter à un projet local ou national une réelle valeur ajoutée. Le Fonds Social Européen géré au niveau des Etats membres, ou des programmes thématiques mis en œuvre par appels à projets dans le cadre de politiques sectorielles (égalité hommes-femmes, conciliation des temps de vie, éducation et formation tout au long de la vie, santé...) offrent des opportunités et permettent des expérimentations et des réalisations de qualité. Depuis une décennie, de nombreux programmes communautaires ont constitué ce cadre de réflexion et d'action en apportant aux projets le soutien financier de l'Union européenne : Equal, Daphné, Grundtvig, Socrates...²¹⁸

²¹⁸. *Programmation 2000-2006 : Equal (emploi et lutte contre les discriminations en lien avec le marché du travail), Socrates (éducation), programmations 2000-2006 et 2007-2013 : Daphné (lutte contre les violences envers les enfants, les jeunes et les femmes), Grundtvig (éducation des adultes), Leonardo (formation professionnelle), etc.*

Travailler avec les familles, connaître leurs attentes, leurs besoins

L'« éducation familiale et parentale, a fortiori la « formation de parents », ne vont pas de soi. Pour beaucoup, il s'agit d'une intrusion de la sphère publique dans la sphère privée, une ingérence. Il paraît donc nécessaire d'interroger les raisons qui poussent les pouvoirs publics et les associations à développer des dispositifs d'aide et de soutien à la parentalité. La dimension normative au sens nord-américain du terme, nous l'avons vue, est très présente. Il s'agit en effet d'aider les enfants, les adolescents et les jeunes adultes à s'insérer socialement, scolairement et professionnellement dans les sociétés dans lesquelles ils évoluent. Cette volonté politique implique la mise en œuvre de dispositifs d'aide, de soutien et d'accompagnement des parents qui prennent des formes variées en fonction de la nature des difficultés rencontrées par les familles mais également de l'environnement politique, économique et social.

Beaucoup de dispositifs sont ainsi conçus par des professionnels (enseignants, éducateurs, animateurs, psychologues, puéricultrices,

etc.) qui repèrent les besoins des enfants et de leur famille. A partir de l'analyse de ces besoins, ils mettent en place des actions visant à y répondre.

Un besoin peut être défini comme une *sensation de manque, d'inconfort ou de privation qui s'accompagne d'une envie de la faire disparaître par un comportement menant à un mieux-être.*

Il paraît pourtant évident que les besoins identifiés par les professionnels ne sont pas toujours ceux ressentis par les parents et les enfants. Si l'on considère qu'un dispositif d'éducation compensatoire, pour atteindre ses objectifs, doit intégrer les parents comme partenaires, il est donc nécessaire de réduire l'écart qui peut exister entre leur perception des difficultés rencontrées et celles des professionnels guidant l'action. C'est le principe du **diagnostic partagé**.

Glossaire

Le diagnostic partagé

On a expérimenté...

Les projets présentés dans le 3^{ème} volet sont basés sur un diagnostic partagé

On en a déjà parlé...

Les compétences éducatives parentales et les besoins de l'enfant

Le diagnostic partagé a donc pour vocation de croiser les regards, perceptions, attentes entre les différents acteurs concernés et de rechercher la **co-construction de connaissances communes**. Cela implique que chacun des acteurs doit être reconnu dans ses compétences, sa fonction, ses responsabilités. Il sous-entend donc de passer d'un « faire pour » à un « faire ensemble ». Cela nécessite également que s'établisse entre les acteurs un rapport d'expert à expert : les professionnels détiennent par leurs connaissances et compétences une expertise évidente. Les parents, parce qu'ils sont les premiers éducateurs de leur enfant, en ont une autre, différente mais complémentaire.

Les objectifs du diagnostic partagé sont multiples :

- mettre en cohérence les différentes actions et acteurs œuvrant en direction des familles,
- identifier les priorités en termes de publics, d'actions,
- impliquer les différents acteurs, dont les familles, dans la co-construction de projets de soutien à la parentalité,
- légitimer l'intervention publique dans la sphère privée,
- éviter de concevoir des projets pour lesquels les parents ne seraient pas prêts ou préparés,
- délimiter les compétences et responsabilités des uns et des autres (Etat-Education nationale, collectivités, associations, parents, etc.).

Concrètement, il est donc nécessaire, lorsqu'on envisage de construire un programme d'intervention en éducation familiale et parentale, de connaître les **attentes des parents** et de les prendre en compte. Plusieurs **outils** peuvent être mobilisés en fonction de la nature du projet envisagé et du public pressenti dans le programme. De nombreuses études ont également été menées sur ces attentes (Terrisse et Coll.²¹⁹, Prévôt et Pithon²²⁰). Elles font ressortir que **l'école et la réussite éducative sont les préoccupations majeures des parents**. Viennent ensuite les questions éducatives au sein même de la famille : relations parents-enfants, relations au sein de la fratrie, exercice de l'autorité sont autant de sujets mobilisant les parents. Les problématiques de santé prises au sens large (hygiène, sommeil, alimentation, conduites à risque) sont aussi régulièrement évoquées. Nous proposons donc de composer des programmes en partant de ces préoccupations principales, susceptibles d'intéresser les parents. Ces thèmes permettront de faire émerger des attitudes et pratiques éducatives parentales à valoriser, des bonnes pratiques. Ils permettent aux intervenants de faire des liens avec les besoins de l'enfant et d'aider les parents à mieux comprendre les dispositifs existants et les questions sociales qu'ils cherchent à résoudre, etc.

On a expérimenté...

« Constituer un réseau territorial de coéducation », France

On a expérimenté...

« Cinéma forum », Allemagne

On a expérimenté...

« Détente et relaxation dans les écoles maternelles », France

²¹⁹. Terrisse, B., Larivée, S., Larose, F., Bédard, J. (2008) : *Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois*, in *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°28.

²²⁰. Prévôt, O., Pithon, G. (2008) : *Les attentes de parents français à l'égard du soutien à la parentalité*, in *La revue internationale de l'éducation familiale*, n°28

On a expérimenté...

« Futurs parents et parents : un service d'échanges », Belgique

La recherche des attentes des familles fait partie intégrante de la méthodologie de projet. Ce travail contribue bien sûr à un meilleur diagnostic, mais l'intérêt est d'autant plus grand si les parents, en contribuant à ce diagnostic, sont associés au projet lui-même, avant même la définition des objectifs. Cette démarche participative, dès l'origine du projet, place les parents au cœur de la dynamique dont ils sont, conjointement aux professionnels, les responsables.

Il est également intéressant de repérer la principale source de motivation des parents. Elle semble néanmoins varier en fonction de leur situation. Pour les familles ayant les ressources les plus confortables, il s'agit de rencontrer des professionnels. Pour les familles ayant des ressources intermédiaires, trouver des solutions à leurs problèmes. Pour les familles monoparentales et celles ayant des ressources faibles, rompre leur isolement.

On a expérimenté...

« Education à l'environnement et éducation familiale », Roumanie

Différents types de programmes sont disponibles : information, discussion et formation. Nous verrons plus tard comment choisir le **programme le plus adapté** aux besoins.

Dans tous les cas, il est nécessaire de tenir compte des attentes des familles en matière d'organisation de ces actions de proximité.

On en parle ailleurs...

Choisir le programme d'intervention le plus adapté

Selon les parents français, les rencontres devraient avoir lieu²²¹:

- une fois par mois au maximum,
- plutôt en semaine et en soirée ou le samedi matin,
- dans leur ville de résidence (mais pas trop près de leur lieu de résidence, probablement pour s'assurer d'un certain anonymat),
- dans n'importe quel lieu (école, centre social, salle communale, local associatif, etc.).

²²¹. **Prévôt, O., Pithon, G. (2008) : Les attentes de parents français à l'égard du soutien à la parentalité, in La revue internationale de l'éducation familiale, n°28, pp.63-80.**

Intégrer les différences interculturelles dans les pratiques d'intervention

Les porteurs de projet dans le domaine du soutien à la parentalité sont en contact avec des familles très diverses : formes et configuration, représentations du rôle de chacun, place de l'enfant, attitudes et pratiques parentales, niveau de formation des parents, revenus, etc. Nous posons donc la question de l'interculturalité à un niveau qui dépasse ce qui est plus visible, comme la couleur de la peau, l'origine géographique ou la religion. Nous avons pensé utile d'aborder ce thème sous forme de questions, de points de vigilance, mais aussi d'une esquisse de méthodologie d'intervention, à travers la médiation sociale et culturelle.

La question interculturelle, comme nous l'avons précédemment précisé, est d'abord une affaire d'identification des dimensions culturelles de questions sociales plus larges : quelle est la place de la culture dans les processus d'intégration, quel est le rôle de la culture dans les questions éducatives, quelles dimensions culturelles interviennent dans les modes de cohabitation des couples, quels effets peuvent avoir les différences culturelles dans le « vivre ensemble » dans

des espaces territoriaux, etc. ? **Trop souvent la question culturelle**, parce que visible (minorités visibles), ou parce que rendue visible pour éviter de traiter les questions de manière sociale (la racialisation des questions sociales soulignée par D. Fassin²²² par exemple) amène à la mise en place d'interventions sociales inadaptées parce que les situations traitées sont mal identifiées.

Il convient alors d'avoir une idée assez claire des éléments constitutifs de notre culture moderne pour pouvoir servir de passeur aux populations concernées. Ainsi la place et la forme de l'éducation dans la société moderne ne sont pas d'une universalité absolue : l'idée de transmettre la connaissance par l'écrit²²³, à travers des modes d'apprentissage abstraits, dans un cadre individualiste n'est pas toujours facile à faire passer. Cela ne signifie pas que la population immigrée n'est pas intégrée, mais qu'elle doit adapter ses modes d'apprentissage à la société d'accueil. P. Bourdieu a montré par exemple que le rapport à l'abstraction était lié à des rapports sociaux, les catégories

On en a déjà parlé...

Approche socioculturelle des familles en Europe

²²². Fassin, D., Fassin, E. (2009) : *De la question sociale à la question raciale*. Paris, La Découverte.

²²³. Goody, D. (1979) : *La raison graphique*. Paris, Les éditions de minuit.

populaires privilégiant souvent les dimensions concrètes du savoir, à l'inverse des catégories plus éduquées scolairement. On peut imaginer les difficultés d'intégration scolaire des enfants des « gens du voyage » qui cumulent parfois les réticences scolaires du fait de leur culture mais aussi de leur position sociale.

Une fois ces dimensions prises en compte, il reste à élaborer une stratégie de travail interculturelle. Et là se pose la question de la **médiation interculturelle**. En effet, la notion de médiation doit nous amener à penser l'intégration sociale comme un processus complexe et à multiples niveaux. Les compétences des médiateurs interculturels découlent des modes d'approche évoqués. La médiation se définit d'abord²²⁴ ainsi : « La médiation est une technique procédurale de solution des conflits par laquelle des personnes qu'un différend oppose ou qui souhaitent en prévenir l'arrivée, tentent de parvenir à une solution transactionnelle en utilisant les bons offices d'une personne dite « médiateur » ». Plusieurs précisions s'imposent ici.

Il n'est pas nécessaire qu'il y ait une dimension de conflit pour s'intéresser à l'intégration des personnes. Au niveau interculturel, la médiation visera à permettre l'intégration autant qu'à prévenir les conflits.

La médiation peut viser également à mettre en cohérence le travail de partenaires concernés par les publics. Dans le cas, par exemple, de la médiation interculturelle à l'école, cela peut vouloir signifier de mettre en cohérence l'école avec les acteurs sociaux en travail individuel avec le public (les assistantes sociales, les éducateurs de prévention...) et les acteurs en travail plus collectif (périscolaire, centres sociaux, clubs sportifs...). Dans le cadre, aujourd'hui souvent avancé des politiques sociales, du développement social local, cette collaboration devient impérative pour faire gagner en cohérence les actions des différents partenaires territoriaux.

Le médiateur interculturel doit ensuite s'interroger sur ses compétences. Si chaque pays européen définit des missions différentes aux médiateurs interculturels en fonction de l'historique des politiques migratoires, des formes des familles et de l'Etat providence dans ces pays, certaines compétences semblent s'appliquer à tous.

Les compétences suivantes ont été identifiées par l'Institut de recherche et d'information sur le volontariat (IRIV)²²⁵:

- être capable d'accueillir et d'aider les migrants : les informer sur les démarches administratives et les services publics auxquels ils doivent s'adresser ;

²²⁴. **Guillaume-Hoffnung, M. (2005) : La médiation.** Paris : Presses Universitaires de France.

²²⁵. **IRIV : « La médiation interculturelle : un métier, des compétences »,** Décembre 2009, p 38

- pouvoir intervenir auprès des autorités publiques en leur fournissant des informations sur le contexte culturel et la compréhension des comportements spécifiques dans des domaines variés comme le logement social, l'école, l'hôpital, la police... ;
- savoir apporter une aide linguistique : dans ce cas, le médiateur exerce le rôle de traducteur où la communication joue un rôle essentiel (justice, police...) ;
- savoir informer sur les droits et devoirs des migrants : ils doivent pouvoir répondre à des questions sur l'égalité des chances, la lutte contre les discriminations ;
- être capable de conseiller et d'orienter dans le champ de l'éducation et de la formation : ils doivent fournir aux migrants des informations sur le système éducatif et l'accès aux offres de formation ;
- être capable de conseiller et d'orienter dans le champ de l'emploi, dimension essentielle pour l'intégration des migrants rencontrant des difficultés majeures sur le marché du travail ;
- savoir promouvoir la prévention dans le champ de la santé : l'information sur l'accès aux soins et leurs remboursements, la prévention et l'information sur les maladies ;
- savoir informer sur les questions sociales : les médiateurs interculturels doivent pouvoir identifier les problèmes de grande pauvreté ou de précarité

pour trouver une prise en charge financière ;

- pouvoir organiser un évènement culturel : les médiateurs peuvent être amenés à promouvoir l'image positive des migrants pour développer leur confiance en eux ;
- être capable de travailler avec les familles : les médiateurs peuvent être amenés à résoudre des conflits de génération et des phénomènes d'acculturation entre les parents étrangers et leurs enfants.

On voit alors à travers ces compétences que le champ d'intervention des médiateurs interculturels peut être large (ce qui rend inépuisables les exemples de médiation interculturelle²²⁶), allant des questions d'emploi, aux questions de santé, de citoyenneté, de logement, en passant souvent par de nombreuses démarches administratives. Mais au coeur de la méthodologie du médiateur interculturel se trouve bien l'exigence de diagnostic, et la définition précise des objectifs d'intervention pour éviter les pièges de l'interculturalité que nous avons longuement évoqués.

²²⁶. Voir par exemple quelques exemples par champs et par pays listés par l'IRIV, op.cit

Ces compétences et champs précisés, il faut donner un **cadre méthodologique** plus spécifique à la médiation interculturelle, en partant des objectifs à atteindre. Les compétences du médiateur, à partir du diagnostic, permettront ensuite la mise en œuvre du projet interculturel.

- La notion de médiation invite le travailleur social à penser l'intégration comme « un mouvement vers », mais aussi comme un « **contenu à transmettre** », et enfin comme une « **action globale** » (la culture étant ce qui concerne l'individu dans son ensemble). Ces trois dimensions doivent nous permettre de décomposer des projets, d'en penser les enchaînements et surtout de les relier à d'autres visant des objectifs proches.
- « Un mouvement vers » signifie que le fait d'aller vers l'autre n'est pas neutre spatialement et socialement. Spatialement signifie par exemple que l'intégration des populations immigrées doit passer par une réflexion sur leur ancrage géographique : peuvent-elles se déplacer ? Comment ? Cette mobilité est aussi sociale : ces populations ont-elles l'habitude de pratiquer des activités qui lui sont proposées ? Sont-elles familières du public vers lequel on voudrait les faire aller ? Ainsi les « fêtes de quartier » choisissent souvent la sédentarité pour travailler

sur des rapprochements interculturels (puisque'on reste dans le quartier) alors que l'intégration passerait parfois par des rapprochements avec des structures plus éloignées (d'information, culturelles, de formation...) et souvent peu prêtes à ces démarches souvent chronophages. Autre exemple de démarche visant la rencontre : celle de visite de jardins ouvriers entretenus par des étrangers pour permettre, par une entrée agricole, la discussion autour des dimensions culturelles de la nourriture avec la population locale de proximité.

- « Un contenu à transmettre » signifie que la culture, comme nous l'avons montré plus haut, n'est pas figée, et que l'on doit s'interroger sur ce qui doit être travaillé. Ainsi par exemple, donner la parole à des populations immigrées pourrait consister au premier abord à faire ressortir les traits culturels de celles-ci (à travers expositions, conférences, projection de films, etc.), en produisant de fait de l'identité collective. Les diffusions de films ethniques sont emblématiques de cette approche. Un travail plus individuel de récits de vie²²⁷ retraçant la multiplicité des parcours d'intégration aurait par contre un effet plus nuancé sur la production d'identités collectives, mettant en avant l'individualisation en marche de ces populations. Adopter

²²⁷. **Prieur, E., Jovelin, E., Blanc, M. (2006) :** *Travail social et immigration : interculturelité et pratiques professionnelles*. Paris : L'Harmattan et **Verbunt G. (2009) :** *La question interculturelle dans le travail social : repères et perspectives*. Paris : La découverte.

des contenus, c'est déjà travailler l'intégration. Plus difficile, l'approche peut tenir compte des dimensions anthropologiques de la culture et engager un travail plus approfondi : par exemple, le travail entrepris par l'association lyonnaise Aisfas assurant la coordination entre milieu africain lyonnais et milieu médical²²⁸.

- Enfin l'aspect « global » de la médiation interculturelle paraît essentiel. Travailler sur l'insertion professionnelle des femmes immigrées par exemple ne doit pas se limiter pour certains acteurs à une approche culturelle, au risque de stigmatiser cette population. Souvent les freins aux parcours d'insertion sont variés, parfois culturels (quand la mère par exemple doit traditionnellement rester à la maison), mais aussi très sociaux (non qualification, diplômes non reconnus, méconnaissance de la langue...). Si la dimension culturelle doit être travaillée, elle doit s'appuyer sur des acteurs sociaux qui permettront de remettre la culture à sa place (en proposant de passer un permis de conduire, des cours d'alphabétisation, des formations ...). L'approche de la culture ici comme support, ou comme vecteur peut être intéressante : la culture peut permettre de faire parler des publics, de les faire venir (femmes immigrées dans un

quartier par exemple autour de cours de cuisine...) afin d'aborder des questions plus importantes et de les élargir à d'autres dimensions que culturelles. Les ateliers d'alphabétisation peuvent également être des supports pour porter ensuite des actions plus approfondies sur des questions d'intégration, qui devront chercher aussi à sortir du cadre seulement culturel²²⁹.

La conclusion de cette approche est qu'il faut se forcer à penser la question interculturelle en lien avec la question sociale. Les questions d'intégration des populations immigrées touchent aussi de la même façon souvent les catégories populaires, et la mise en avant de la place de la culture des populations immigrées doit être mise en regard avec l'incapacité aujourd'hui de rendre visibles les catégories populaires dans les dispositifs sociaux²³⁰. L'invisibilité des unes rendant plus visibles les autres...

²²⁸. Voir **Ville, I.** (en ligne), l'article d'Albertine Pabingui

²²⁹. **Hénocque, C. (2004) :** *Travail social et migration familiale : l'action de l'Assfam, information sociale n°113.*

²³⁰. **Beaud, S. (2008) :** *La France invisible, Paris, La Découverte.*

The first part of the paper discusses the importance of the research and the objectives of the study. It highlights the need for a comprehensive understanding of the subject matter and the role of the researcher in this process. The second part of the paper presents the methodology used in the study, including the data collection methods and the analysis techniques. The third part of the paper discusses the results of the study and the conclusions drawn from the findings. The final part of the paper provides a summary of the key points and offers suggestions for future research.

The research was conducted in a systematic and rigorous manner, following the principles of scientific inquiry. The data was collected from a variety of sources, including interviews, surveys, and archival records. The analysis was conducted using both qualitative and quantitative methods, allowing for a comprehensive understanding of the subject matter. The results of the study are presented in a clear and concise manner, highlighting the key findings and the implications of the research.

The conclusions drawn from the findings are based on a thorough analysis of the data and a consideration of the existing literature. The research suggests that there is a need for further investigation into the subject matter, particularly in the areas of [specific areas]. The findings also have important implications for [specific areas], which should be taken into account in future research and practice.

In conclusion, the research has provided a valuable contribution to the understanding of the subject matter. The findings are based on a rigorous and systematic analysis of the data, and the conclusions are well-supported by the evidence. The research also highlights the need for further investigation into the subject matter, particularly in the areas of [specific areas].

Partie 2

Définir une stratégie, conduire un projet

- ▶ Du diagnostic à la définition d'axes stratégiques d'intervention
- ▶ Définir des objectifs, hiérarchiser les priorités
- ▶ Choisir le programme d'intervention le plus adapté
- ▶ Articuler des approches individuelle et collective pour former des adultes
- ▶ Conduire un projet
- ▶ Développer des réseaux d'acteurs

Du diagnostic à la définition d'axes stratégiques d'intervention

L'étape de diagnostic est essentielle au positionnement du projet. Elle contribue et doit aboutir à :

- la connaissance des territoires et de la population qui y vit ;
- la connaissance des dispositifs, acteurs et actions existant sur le territoire ;
- la connaissance des cadres législatifs et réglementaires dans lesquels vont s'inscrire la structure, le projet et le public visé ;
- la connaissance des familles, de leurs attentes et de leurs besoins ;
- l'intégration de dimensions sociales et culturelles influençant les familles, les acteurs et les partenaires de l'action.

Le diagnostic doit être l'occasion d'impliquer, dès l'origine, les différents partenaires qu'il est opportun d'associer au projet et en premier lieu les parents. En soi, le diagnostic a donc une dimension stratégique. Il n'est, bien entendu, pas nécessaire de renouveler ce travail à chaque action : le diagnostic, lorsqu'il est bien réalisé, est assez stable et fiable dans le temps, avec une validité allant de 3 à 5 ans.

Il permet de repérer les **forces et faiblesses d'un territoire**, sa spécificité, de connaître l'existant, mais également de se faire connaître. Au fur et à mesure de son élaboration, surtout s'il est partagé par de multiples acteurs, des problématiques vont apparaître. Il s'agit de questions importantes, souvent complexes, pour lesquelles les différents acteurs en présence n'ont pas de solutions évidentes. Le soutien à la parentalité, par définition, en est une ! Mais sa déclinaison l'est tout autant : besoins de garde, d'éducation, de loisirs, problèmes financiers rendant difficile la vie quotidienne, surendettement, échec scolaire, isolement social, conciliation entre vie familiale et professionnelle, violences intrafamiliales, etc. Les questions peuvent être également d'ordre méthodologique : comment intéresser les familles ? Comment accompagner le besoin légitime d'aide quand on est parent en évitant un sentiment de culpabilité ou d'infériorité, avec l'impression d'être un « mauvais parent » ?

De cet ensemble de questions doit émerger un objectif, défini comme un résultat à atteindre.

On en a déjà parlé...

Connaître pour intervenir : le diagnostic

Il ne peut pas y avoir, à notre avis, d'intervention sociale efficace sans la définition d'objectifs clairement explicités. Plus cet objectif est complexe, moins il sera possible de l'atteindre par une seule action. Il paraît évident, par exemple, que l'on ne peut pas éradiquer les conduites à risques (alcool, drogue...) chez les jeunes en mettant en place une seule action, quelle qu'en soit sa pertinence.

Nous aurons donc recours à une **stratégie**, définie comme l'art de diriger et de coordonner des actions pour atteindre un objectif complexe.

Il convient de ne pas confondre objectifs, méthodes et techniques d'intervention. Prenons donc le temps de définir ces différents termes. Une **méthode d'intervention** peut être définie comme un agencement de techniques et de moyens au service d'un objectif. Les **techniques d'intervention** sont des savoirs, savoir-faire, savoir-être (voire en ce qui nous concerne des savoir-« faire-faire ») mobilisables pour atteindre l'objectif. Ces méthodes et techniques d'intervention sont issues de champs de connaissances multiples : psychologie clinique et sociale, sciences de l'éducation, sociologie, droit, médecine, action médico-sociale, etc.

De nombreux moyens sont à la disposition des intervenants pour soutenir la parentalité. Il est nécessaire de conserver cette grande variété d'actions pour préserver la liberté de choix des participants. En réalité, si l'on considère qu'être parent s'apprend, alors le champ entier de la formation pour adultes peut être investi. Toutes les méthodes, tous les outils pédagogiques sont potentiellement intéressants, s'ils sont utilisés à bon escient en fonction des objectifs fixés. Nous aurons l'occasion, plus loin, d'approfondir cette question.

Glossaire

La stratégie

Glossaire

La méthode d'intervention

Définir des objectifs, hiérarchiser les priorités

Le diagnostic a donc permis d'identifier de nombreux besoins non satisfaits. Ce moment dans la construction du projet est généralement très critique, son porteur et les différents partenaires qui s'y sont engagés ayant souvent l'impression d'être placés devant une multitude de problèmes à résoudre : par où commencer ? Avec qui ? Comment les convaincre ? Avec quels moyens y arriver ? La situation inverse arrive également : le temps de la réflexion est insuffisant et, malgré tout le travail déjà accompli, l'équipe s'engage immédiatement dans l'action. Il y a alors de forts risques pour que cette action se transforme en activisme : agir pour agir. Parfois, la pression du résultat est forte dans le cadre d'un dispositif ou d'un financement : il faut justifier des moyens engagés, montrer une réalité tangible, avec très peu (pour ne pas dire aucune) de chances d'atteindre un jour les objectifs qui... n'ont pas encore été pensés et arrêtés ! Un **projet** est un processus unique qui consiste en un ensemble d'activités coordonnées et maîtrisées, comportant des dates de début et de fin, entrepris dans le but d'atteindre un objectif conforme à des exigences spécifiques. Un projet constitue donc la

déclinaison opérationnelle d'une stratégie.

Un exemple de projet

« Aider les parents à développer les habiletés éducatives favorables à l'épanouissement de l'enfant et son insertion sociale et scolaire »

1) Définir les mots clés :
« aider », « parents »,
« habiletés éducatives »,
« épanouissement »,
« insertion sociale et scolaire »

Que met-on derrière ces termes ? Les porteurs de projet ont-ils les connaissances, les compétences ? Si non, peuvent-ils rechercher ces connaissances ? Peuvent-ils mobiliser des ressources extérieures à leur groupe ?

Exemple, illustration

Nous voyons ici l'intérêt d'avoir, dès l'origine, construit un groupe, une équipe. Le plus souvent, il s'agira de professionnels. Nous insistons sur le fait que la mobilisation des parents dès le diagnostic est non seulement possible, mais souhaitable. Au-delà du fait qu'ils seront actifs, ils sauront

(s'ils sont les bienvenus) questionner les spécialistes. Ils seront curieux d'en savoir plus, d'apprendre pour construire avec vous le projet... N'est-ce pas ce que vous recherchez ? Si le groupe se questionne sur la façon de définir ce que sont les habiletés éducatives parentales, pourquoi ne pas confier aux parents le soin de recueillir de l'information, d'interviewer un spécialiste, de faire la synthèse d'un article, etc. ?

2) Définir un public

A qui s'adresse-t-on ? Pourquoi ces familles plutôt que d'autres ? N'y a-t-il pas des représentations erronées sur ce public ? Qu'est-ce que le groupe en connaît ? Ces familles ont-elles des attentes ? A qui les ont-elles exprimées ?

3) Informer, sensibiliser le public ciblé

La sensibilisation est l'art de rendre « sensible », d'attirer l'attention. Comment faire pour que les parents se sentent concernés par le projet ? Une première réponse a été apportée : il faut qu'ils puissent en être à l'origine... En tout état de cause, qu'ils ne soient pas mis en situation de consommer une prestation sociale. Il faut également « entrer en relation ».

Vous remarquerez que cette étape est placée en amont de la définition même de l'action : le porteur de projet et ses partenaires ont probablement des idées sur des actions à mettre en œuvre, mais il faut laisser le plus d'espace possible à

la dynamique de groupe et donc à la possibilité pour les parents de « peser » réellement sur les choix qui les concernent.

4) Définir les étapes du projet, les actions

Atteindre l'objectif défini, complexe, nécessitera souvent de mettre en place des étapes, qui deviendront des actions répondant à des objectifs intermédiaires.

4.0) Fonder un groupe, créer une dynamique collective

Echanger sur l'éducation, la vie familiale et la parentalité est parfois vécu comme difficile pour les parents, pour les raisons déjà évoquées plus haut. Il ne faut pas non plus minimiser la difficulté, de plus en plus grande dans nos sociétés dites « modernes » qu'ont les gens à se parler, à se rencontrer. Cette difficulté est parfois source d'anxiété et dépasse largement le « sujet » de la rencontre. Là où les premières actions auront donc pour principal objectif de créer une ambiance favorable, que les participants prennent plaisir à se découvrir, puis à se revoir.

4.1) Créer des rapports de confiance

Si l'objectif principal de votre projet est de favoriser le développement ou l'acquisition d'habiletés éducatives, cela implique que les parents sont susceptibles de s'engager dans une démarche de changement. Les mécanismes qui amènent au changement sont proches de ceux de toute formation dans les sciences humaines et sociales : ce

n'est possible que si une relation de confiance s'instaure entre les parents entre eux et, bien sûr, entre les parents et les professionnels engagés dans le projet. Les actions suivantes auront donc pour objectif principal de favoriser les solidarités dans le groupe, de progressivement permettre aux participants de « s'exposer » sans crainte ni risque.

4.2) Choisir les contenus à aborder

Nous entrons dans le vif du sujet : quels sont les thèmes, les contenus qui doivent être abordés en lien avec l'objectif ? Quelle validité ont ces contenus ? Que sait-on sur ces thèmes ? Doit-on faire appel à des « experts » du sujet ? Le groupe peut-il par lui-même produire des connaissances ?

4.3) Choisir le type de programme le plus adapté

Il s'agit du comment. Il existe trois types de programmes (information, discussion et formation) détaillés plus loin. Compte-tenu de l'objectif fixé, le troisième type de programme semble le plus adapté.

4.4) Construire le programme

Le projet va se décliner ici en actions, séances, séquences. Nous retrouverons, dans le détail, pour chacune des actions : durée, public, modalités d'intervention, principaux contenus abordés, ressources humaines et matérielles nécessaires, etc. Nous voyons également qu'en construisant le programme, il

faudra rechercher la cohérence entre les actions, les pré-requis nécessaires à chacune d'entre elles, etc.

4.5) Evaluer l'atteinte des objectifs

Le programme se décline, les actions se mettent en place. Il faut dès sa construction penser la façon dont on évaluera ses effets. Chaque action contribue-t-elle à l'atteinte de l'objectif final ? Dit autrement, va-t-on dans le bon sens ? Doit-on modifier la stratégie ? Si oui, quel en est l'impact sur le programme ? Il s'agit à la fois d'une évaluation intermédiaire, à chaque étape du projet, et d'une évaluation finale, venant clore le projet.

Choisir le programme d'intervention le plus adapté

On a expérimenté...

« Être parent à l'ère du numérique », France.

Les programmes de soutien à la parentalité ont souvent une visée préventive. Nous distinguons trois stades de prévention :

- **La prévention primaire** qui consiste à lutter contre des risques **avant l'apparition de tout problème**, risques en termes de conduite individuelle à risque, d'environnement ou encore de risque sociétal.
- **La prévention secondaire** dont le synonyme pourrait être le mot dépistage. La prévention secondaire cherche à révéler une atteinte pour prévenir une maladie ou un désordre psychologique ou social.
- **La prévention tertiaire** qui vise à prévenir les rechutes ou les complications. Il s'agit d'une réadaptation médicale, psychologique ou sociale.

Selon Pithon et Terrisse²³¹ (1995), s'inspirant des travaux de Goodson & Hess²³² (1975), il faut distinguer trois types de programme : les programmes d'**information**, les programmes de **discussion** et les programmes de **formation**.

Programmes d'information sont centrés essentiellement sur l'apport de contenus divers (développement de l'enfant,

pathologies, pratiques éducatives, soins, etc.). Ces programmes d'information prennent des formes diverses, utilisant des supports variés. Nous pouvons distinguer les supports indirects ou médias techniques (ouvrages, revues, émissions radio ou télévision, sites Internet, documentation, etc.) des supports directs ou médias humains (conférences, transmission de connaissances par un expert pédiatre, sage-femme, puéricultrice, enseignant, etc.). Leur efficacité est très limitée quant au changement effectif de comportements²³³ : chacun connaît la nocivité du tabac par exemple, sans pour autant que cette information pèse sur les pratiques effectives.

Les programmes de discussion s'appuient sur le partage d'expériences entre des parents et la confrontation avec des professionnels, basé sur la confrontation sociocognitive des avis. Désigné en termes de conflit sociocognitif, il se rapporte à une « dynamique interactive, supposant chez le sujet un engagement actif dans une confrontation cognitive, génératrice d'oppositions et de différences de points de vue » (Monteil & Chambres, 1990²³⁴). Le conflit sociocognitif est basé sur un principe d'argumentation

²³¹. Pithon, G., Terrisse, B. (1995) : *L'évaluation diagnostique et formative assistée par ordinateur appliquée à un processus de formation en éducation parentale*. in M. Perrez, J.C. Lambert, C. Ernest et B. Plancherel (dir.) *Familles en transition*, (p.360-384), Berne : Editions Hans Huber

²³². Goodson, B.D. et Hess, R.D. (1975) : *Parents as Teachers of Young Children: An Evaluative review of Some Contemporary Concepts and Programs*. Washinton, D.C.: Bureau of Educational Personnel Development.

²³³. Voir p.140.

²³⁴. Monteil, J. M., & Chambres, P. (1990) : *An exploration of the dimensions of the sociocognitive conflict*. *International Review of Social Psychology*, 3 (4), 499-518.

et de contre-argumentation entre les partenaires de l'interaction.

Dans ce cadre, il convient de distinguer les groupes de discussion, où un thème est spécifié et où l'animateur canalise le débat autour de ce thème, du groupe de parole où, par définition, l'expression est beaucoup plus libre. Dans ce dernier cas, la qualification de l'animateur doit être plus poussée, notamment en psychologie, car le groupe peut être confronté à des situations personnelles et familiales très sensibles. Une orientation de certains parents vers des suivis personnalisés et approfondis est parfois nécessaire. Ces programmes remportent souvent l'adhésion, du moins pour les parents qui y restent. Ici aussi, il est important de ne pas confondre degré de satisfaction et efficacité, comme a pu le démontrer Houde²³⁵ (1981). Il a en effet démontré que les échanges entre parents peuvent faire évoluer les représentations sur l'éducation, mais que le changement véritable dans les pratiques restait peu fréquent.

Enfin, les programmes de formation ont pour finalité d'apprendre aux parents à développer des compétences éducatives ou à en acquérir de nouvelles, par le biais d'exercices de résolution de problèmes éducatifs, de mises en situation et d'évaluations formatives. Ce type de programme peut concerner tous les parents, sans problème psychologique

particulier, qui rencontrent des difficultés dans l'éducation de leur(s) enfant(s). Ces programmes sont surtout composés d'apports d'informations, de confrontations de points de vue. Ils vont cependant plus loin, en aidant les parents à intégrer de nouvelles attitudes et à mettre en œuvre de nouvelles pratiques, qu'ils jugent pertinentes.

Cette typologie (information, discussion, formation) peut également être déclinée dans les programmes d'intervention auprès des aidants familiaux (relation d'aide à un parent âgé).

Cette question de la formation de parents renvoie au débat sur la « normativité » de l'intervention. Or, toute éducation a une portée normative, tout au moins au sens nord-américain du terme : aider l'apprenant à s'adapter à son environnement. En Europe, nous préférons généralement le terme « socialisation ». Se posent ici de nombreuses questions, ambiguïtés, voire contradictoires : comment favoriser l'adaptation sociale et scolaire de l'enfant (adaptation à la norme) tout en développant son autonomie, son libre arbitre et son jugement critique ?

²³⁵. **Houde, L. (1981) :** *Le développement de la compétence parentale par l'éducation des parents. Cahiers de pédopsychiatrie, 16, 35-59.*

Tout éducateur, y compris les parents, est confronté à cette ambiguïté : favoriser l'intégration des règles tout en laissant la possibilité à l'apprenant de pouvoir les critiquer, voire de s'y opposer.

D'après plusieurs études évaluatives (Halpern²³⁶, 1984 ; White²³⁷, 2001 ; Wolery²³⁸, 1979) sur les effets des programmes d'éducation parentale, les modèles informatifs et de groupe de discussion ont peu d'impact sur les attitudes et pratiques des parents car si ceux-ci acquièrent sans doute des connaissances ou modifient certaines attitudes, ils ne savent pas toujours les transférer dans des pratiques. Seuls des modèles incluant un accompagnement jusqu'à la pratique ont montré leur efficacité.

Pour accroître les effets d'un programme, il nous semble particulièrement **indispensable d'articuler dispositif collectif et accompagnement individuel**. Si l'approche collective permet la confrontation d'avis, l'échange entre pairs, le développement des solidarités, le transfert des bonnes pratiques, etc., elle ne doit pas être opposée à un accompagnement spécifique, personnalisé de chaque famille.

Un programme d'intervention efficace doit donc prendre en compte :

- l'environnement,
- les attentes et les besoins des familles concernées,
- les connaissances sur le développement de l'enfant et ses besoins,
- le choix d'un programme adapté,
- un accompagnement spécifique à chaque famille.

Nous souhaitons revenir sur les différentes formes que peuvent prendre ces programmes. Tout d'abord, il est utile de distinguer les interventions à caractère individuels des actions collectives. Nous verrons qu'il ne s'agit pas d'opposer ces démarches, comme nous le constatons trop souvent mais, au contraire, d'en repérer les complémentarités.

L'intervention sociale à caractère individuel

Il s'agit d'une intervention de type clinique, centrée sur la personne, visant au changement individuel. Sa fonction est, dans la plupart des cas, curative (niveaux de prévention 2 & 3). Elle se caractérise ainsi :

- une relation forte entre « accompagnant » et « accompagné » ;
- un respect des capacités des personnes et des familles dont elle cherche à développer toutes les potentialités ;
- l'intervention va au-delà d'un mieux-être individuel en cherchant la transformation de

²³⁶. **Halpern, R. (1984) :** *Lack of effects of home-based early intervention? Some possible explanations? Journal of American Orthopsychiatric Association, 54, (3), 33-42.*

²³⁷. **White, C. (2001) :** *Parenting matters: what works in parenting education? Childcare, Health and development, 27 (4), pp. 370-399.*

²³⁸. **Wolery, M.R. (1979) :** *Parents as Teachers of their Handicapped Children: An Annotated Bibliography. Seattle, Wa : Westal..*

la situation existante, voire de la réalité sociale ;

- l'intervention sociale peut prendre des formes variées (accueil, accompagnement, soutien, information, aide matérielle, rapport de situation sociale (enquête), médiation institutionnelle ou sociale, etc.).

L'intervention sociale d'intérêt collectif

Il s'agit de traiter un ensemble, un système, un environnement (Conseil supérieur du travail social, 1998²³⁹). Elle recouvre plusieurs modèles :

- le travail social de groupe,
- le travail social communautaire,
- le développement social local.

Le travail social de groupe ou « social group work » est « une méthode qui accroît le fonctionnement social par des expériences de groupe. » (Gisèle Konopka²⁴⁰, 1971). La liste ci-dessous illustre de façon non exhaustive la diversité des utilisations possibles du travail de groupe avec :

- les enfants en difficultés d'intégration et de socialisation,
- les parents d'enfants handicapés avec un objectif de soutien mutuel,
- les jeunes ayant des conduites à risques,
- les retraités pour des objectifs de loisirs, de participation à la vie de la cité,
- les parents, pour des actions de soutien à la parentalité, des activités de type garderie, ludothèque,

- les malentendants (appareillage, langue des signes),
- les assistantes maternelles, etc.

Avec le travail social de groupe, les participants sont rassemblés par et autour de l'intervenant social et l'objectif est précisé généralement par lui.

Le travail social communautaire s'adresse à une communauté en quelque sorte préexistante à l'intervention sociale. Il ne faut pas confondre la démarche communautaire en travail social avec le « communautarisme » auquel il est trop souvent assimilé. Le travail social communautaire est une technique d'intervention sociale fondée sur la mobilisation et la participation des citoyens pour résoudre leurs problèmes collectifs.

En France, les premiers centres sociaux et plus largement les associations d'éducation populaire (dont Familles Rurales), incarnaient véritablement une tradition d'intervention sociale de type communautaire : il s'agissait, dans un quartier urbain ou une zone rurale, d'intervenir avec les habitants, de définir avec eux les objectifs du développement social, dans une visée de développement collectif et pas seulement de leur proposer des prestations individuelles.

²³⁹. **CSTS (Conseil supérieur du travail social), Paris (1998) : L'intervention sociale d'aide à la personne : rapport**, Rennes, École nationale de la santé publique, coll. Politiques et interventions sociales, 173 p.

²⁴⁰. **Konopka, G. (1972) Social group work: a helping process**, neglwood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 2^{ème} édition.

Le **développement social local**²⁴¹ peut être vu comme une forme nouvelle du travail social communautaire en tant que processus collectif et participatif qui vise à traiter les problèmes économiques et sociaux locaux en associant les habitants à la définition et à la mise en œuvre des solutions. Le développement social local s'appuie sur un processus méthodologique.

Nous pensons qu'un **programme de soutien à la parentalité devrait s'intégrer dans un projet plus global de développement social local**, comme en étant l'un des volets. Pour autant, nous défendons l'idée qu'un programme collectif, communautaire ou de développement social, doit comprendre une dimension individuelle. En effet, chaque situation, chaque famille, chaque individu doit être reconnu comme tel. Nous verrons plus tard combien cette dimension peut s'avérer importante pour l'atteinte des objectifs.

²⁴¹. **Besson, G. (2008) :**
Le développement social local : significations, complexité et exigences.
Paris, l'Harmattan.

Articuler des approches individuelle et collective pour former des adultes

Comme nous l'avons vu, un programme de soutien à la parentalité peut être conçu en direction d'une famille, voire d'un de ses membres, dans une approche individuelle de type clinique. A l'inverse, d'autres programmes peuvent privilégier une approche collective. Cependant, il arrive trop souvent que les intervenants opposent ces deux types de modèle. Au contraire, nous pensons tout à fait judicieux de concevoir le soutien à la fonction parentale comme une démarche globale qui nécessite de mobiliser toutes les ressources méthodologiques et techniques susceptibles de permettre d'atteindre l'objectif fixé.

En fait, une fois les précautions éthiques posées, les **connaissances en sciences de l'éducation** et plus précisément en andragogie (formation pour adultes) peuvent être largement exploitées. L'andragogie trouve son origine dans le postulat selon lequel l'adulte est un individu qui a un vécu personnel important. Si on a la charge de le former, il faut impérativement tenir compte de ce vécu. Par exemple, il est indispensable que l'individu concerné soit

clairement informé des buts de cette formation, ou mieux qu'il ait participé à leur définition, afin de s'assurer de son adhésion et donc de la plus grande motivation possible.

Il y a souvent confusion entre formation et instruction. Instruire consiste à former l'esprit d'un individu en lui apportant des connaissances nouvelles. L'andragogie (ou formation pour adultes) consiste à guider (agogos) l'homme (andros). Nous voyons ici que la formation est donc un dispositif d'accompagnement des adultes (ici les parents) vers un objectif déterminé avec eux. Pour atteindre leur(s) but(s), formateur(s) et parents choisiront le meilleur chemin pour y parvenir : il s'agit de la méthode.

Ce champ d'intervention a expérimenté depuis longtemps les différentes méthodes pédagogiques permettant de transmettre connaissances (savoir) et compétences (savoir-être et savoir-faire).

On a expérimenté...

« Une formation spécifique conçue autour de situations familiales vécues », Grèce

On en a déjà parlé...

Des compétences à mobiliser

Selon Piveteau²⁴², il existe quatre écoles en pédagogie :

◉ **le courant traditionnel,**

qui part du principe que le formateur possède le savoir. L'apprentissage est donc organisé pour qu'il transmette son savoir à l'apprenant. Les techniques pédagogiques les plus utilisées sont l'exposé et la démonstration. Le courant traditionnel est une pédagogie centrée sur le formateur et le message à transmettre. C'est ici que l'on retrouve l'instruction, l'apport d'informations, de connaissances, notamment sur le développement de l'enfant et ses besoins.

◉ **dans le courant comportementaliste,**

on considère qu'on peut faire évoluer le comportement d'un apprenant en le soumettant à des **stimuli externes**. Le courant comportementaliste est une pédagogie centrée sur la progression pédagogique et l'outil (test, informatique, etc.) sur la base de la répétition. Ce courant est souvent le plus décrié en France, considérant à tort, qu'il serait manipulateur. Pourtant, appliqué à l'éducation, ce courant peut recouvrir, par exemple les signes de reconnaissance. Lorsqu'un enfant dit ou fait quelque chose jugé comme positif par les adultes (ses parents, un enseignant, un animateur, etc.) si cette attitude ou ce comportement

est reconnu et valorisé, l'enfant en tire un bénéfice et sera plus enclin à le reproduire...

◉ **le courant humaniste**

représente le formateur comme un conseiller dont l'objectif est de développer l'autonomie des apprenants. Le courant humaniste prône la non-directivité et l'abandon des notions de contrôle et de programme. Le courant humaniste est une pédagogie centrée sur l'apprenant.

◉ **le courant**

fonctionnaliste considère le formateur comme un guide qui a pour tâche la réalisation des objectifs de la formation. Le formé doit connaître les objectifs. Il contrôle son processus d'apprentissage, il connaît le programme de la formation.

On peut classer ces quatre courants selon deux axes :

- ◉ la position du savoir (chez le formateur, chez le formé),
- ◉ la dimension affective ou rationnelle développée pendant la formation.

Pour chaque courant, de nombreuses méthodes pédagogiques ont été développées. Un **formateur expérimenté** est celui qui est capable de puiser dans l'ensemble des registres d'intervention mis à sa disposition. Selon les objectifs fixés, la nature du groupe et des individus qui le composent, les

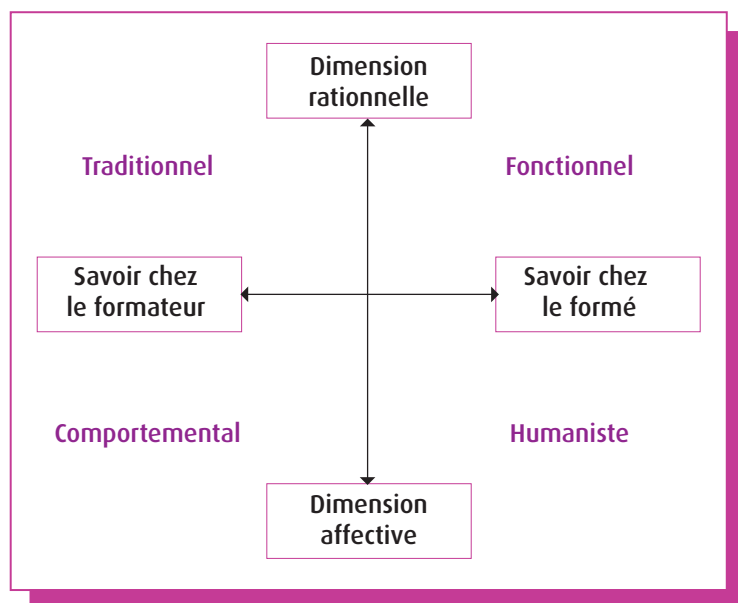
On a expérimenté..

« Futurs parents et parents : un service d'échanges », Belgique

On a expérimenté..

« La parentalité au programme d'une formation professionnelle d'animateurs », France

²⁴² Noye, D., Piveteau, J. (1985) : *Guide pratique du formateur : l'art de concevoir et d'animer une formation.* - Paris : Insep.



moyens mobilisables, le temps dont il dispose, etc., il sera capable de choisir le courant dans lequel il s'inscrit et les méthodes qu'il emploiera.

Pour illustrer notre exposé, nous vous proposons de décliner une séance d'intervention en direction de parents.

Séance consacrée à l'autorité et la gestion des conflits

Pré-requis : le groupe de parents est déjà formé depuis plusieurs semaines. Les relations au sein du groupe sont bonnes, voire excellentes : les échanges sont nombreux dans le respect de chacun. L'intervenant est admis comme tel : il est une personne-ressource à laquelle se référer. En amont de cette séance aura au moins été abordée la question des relations parents/enfants et éventuellement la gestion des conflits.

Temps 1 : le déclencheur

Il s'agit d'une animation visant, par son intérêt et sa simplicité d'accès, à déclencher des réactions, un débat. Dans le cas de notre exemple, nous avons choisi le **théâtre forum**. Il s'agit d'une technique très utilisée en formation et en prévention. L'objectif de ce jeu, car cela en est un, est de permettre au spectateur d'agir sur l'action dramatique, autrement dit sur l'histoire. En première partie, les comédiens jouent la situation qui pose problème.

En deuxième partie, les spectateurs interviennent et remplacent tel ou tel comédien pour modifier la situation et tenter de trouver des issues plus positives à la situation. Dans le cas présent, il est intéressant que le formateur ait un comportement notoirement inadapté...

La situation : un enfant qui vient de casser un vase dans le salon en jouant avec une balle. L'enfant sait qu'il n'aurait pas dû agir

Glossaire
Le théâtre forum

ainsi. Prêt à pleurer (ou en pleurs selon le talent d'acteur du formateur...), il part se cacher dans sa chambre. Le parent découvre les dégâts et va chercher l'enfant dans sa chambre...

Temps 2 : la discussion

Il s'agit de provoquer les échanges entre les parents à partir du déclencheur. Il est bien entendu impossible de présager de la teneur des débats, chaque groupe ayant sa propre dynamique et chaque participant un vécu particulier. Nous retrouvons dans cette séquence les principes du groupe de discussion. Sur la base d'une situation particulière, la confrontation sociocognitive des avis permet aux parents de s'exprimer, mais également de découvrir d'autres réalités que les leurs, d'intégrer s'ils le désirent des valeurs, des attitudes et des pratiques nouvelles. Comme nous l'avons déjà vu, cette forme d'intervention permet principalement de faire évoluer les représentations des participants. Lorsque les conditions sont réunies, cette étape produit un fort niveau de satisfaction.

Exemple, illustration

Temps 3 : l'apport d'information

La discussion a permis de faire émerger des prises de position, des valeurs, des connaissances, des pratiques parentales. Le formateur doit en faire la synthèse et la proposer au groupe. Il pourra durant cette

phase structurer la réflexion en apportant son analyse. C'est à ce niveau que l'intervenant doit être en possession de connaissances solides. Il ne doit en aucun cas s'exprimer à titre personnel ici (il aura pu le faire lors de la phase précédente, en ayant pris la précaution de préciser qu'il ne s'agit que de son avis, ou éventuellement faire part de son vécu en tant que parent). Ici, on attend de lui de proposer une grille de lecture, de présenter les avantages et les inconvénients de telle ou telle attitude.

A titre d'exemple (puisque'on ne sait rien de la teneur de la discussion), le formateur peut avoir à apporter des connaissances sur la question des sanctions. Doit-on punir ? Comment ? L'enfant va-t-il en vouloir au parent ? Ne plus l'aimer ? Les conflits entachent-ils la relation ?

Le formateur peut alors, par exemple, préciser qu'une sanction peut être positive ou négative. Elle vient donc valoriser ou au contraire punir une expression, une attitude, un comportement de l'enfant. La sanction « punitive » sera mieux comprise (et donc acceptée) si le parent est en capacité de reconnaître les comportements positifs de l'enfant. L'enfant sera sensible à la notion de justice. Il est possible également de parler du degré dans la punition : le parent doit être capable de juger de la

gravité de l'acte de l'enfant et d'adapter la sanction en conséquence. Pour cela, il doit également intégrer les circonstances durant lesquelles est intervenue la situation conflictuelle (si l'enfant est fatigué, a été contraint longuement, a été irréprochable par ailleurs, par exemple). Ce peut être également l'occasion d'indiquer que tout acte éducatif doit être le plus possible expliqué à l'enfant, ce qui lui permettra progressivement d'intégrer les règles et donc de moins les subir. Pour autant, l'appel au rationnel en situation de crise est rarement couronné de succès : il est donc préférable de différer le débat lorsque la situation ne permet pas un échange positif.

Temps 4 : la résolution de problèmes

Le temps d'échange, suivi de l'apport d'information, aura peut-être permis aux parents en présence d'intégrer de nouvelles représentations. En formation, il est nécessaire de penser à une « mise en application ». Le principe est simple : ce n'est pas parce que l'on sait ce qu'il faut faire que l'on sait comment faire. Les parents ont souvent besoin « d'essayer », d'expérimenter de nouvelles attitudes et pratiques parentales. Sans cela, malheureusement, il y a de forts risques qu'ils ne puissent pas faire la translation entre connaissances et compétences.

Nous pouvons, par exemple, reprendre le théâtre forum initié en début de séance. Nous pouvons en changer la scène et les acteurs. Les parents pourront alors expérimenter ce qu'ils viennent de découvrir.

Temps 5 : le suivi individualisé

Nous avons observé que les parents ont souvent des difficultés à mettre en place dans la vie quotidienne ce qu'ils ont expérimenté en séance, même lorsqu'ils sont convaincus qu'ils pourraient faire différemment. Il est donc intéressant, voire incontournable, d'imaginer des moyens d'accompagnement des familles, plus individuellement dans leur démarche de changement. Aller au parc avec l'enfant, être invité à boire un café, organiser un séjour famille, une sortie familiale, etc. sont autant de supports à cet accompagnement.

Conduire un projet

On en parle ailleurs...

Le développement d'un réseau d'acteurs

Animer un projet de soutien à la parentalité renvoie à de nombreuses compétences techniques qu'il est impossible de présenter en quelques lignes. Nous exposerons ici les points essentiels qu'il nous paraît important de prendre en compte. Cet aspect technique est pourtant très important puisqu'il s'agit de la partie visible du projet, finalement la seule qui compte vraiment.

Le pilotage et la coordination

Comme nous l'avons vu précédemment, la question du partenariat est très importante. Dès l'idée et avant la conception du projet, il est nécessaire de s'entourer de **compétences multiples** et donc de constituer une équipe-projet. Deux questions se posent :

Doit-on distinguer comité de pilotage et comité technique ? Un comité de pilotage a vocation à donner les orientations principales au projet (objectifs, publics, méthodologie, moyens) laissant au comité technique le soin de sa mise en œuvre. Nous voyons bien ici que la distinction entre comité de pilotage et comité technique dépend de l'ampleur du projet.

*La constitution du comité de pilotage revêt un caractère stratégique : doivent y participer les **décideurs et partenaires financiers** (déjà acquis ou potentiels). Il est légitime que vos partenaires puissent participer à la prise de décision aux principales étapes de la mise en œuvre. A minima, ce comité de pilotage se réunira donc trois fois : en amont du projet, lors du bilan intermédiaire et au moment du bilan final.*

Le comité technique est quant à lui composé d'experts, spécialistes du domaine d'intervention (enseignants, puéricultrices, éducateurs, psychologues, animateurs, parents, etc.). Leur rôle est de concevoir le projet, le mettre en œuvre, procéder aux ajustements souvent nécessaires durant l'exécution et rendre compte au comité de pilotage.

On en a déjà parlé...

Définitions et enjeux autour de l'éducation familiale et parentale

Quelle place donner aux parents ? Comme nous l'avons vu, trop de projets de soutien à la parentalité sont conçus sans les parents. Or, ce sont les premiers concernés et ils ont à l'évidence un avis pertinent à émettre. Ils doivent donc être **considérés comme des experts**, même si cette expertise ne peut être confondue avec celles des professionnels. Ils viendront donc enrichir le projet dès son origine, notamment en exprimant leurs attentes. Ils pourront également mieux comprendre les contraintes des professionnels et ainsi adhérer au dispositif. Finalement, le champ andragogique (la pédagogie des adultes) des méthodes actives doit être investi en rendant les apprenant (ici les parents) acteur de leurs apprentissages, en développant savoirs, savoir-être, et savoir-faire par leurs propres **démarches de recherche**. Ainsi, un comité technique composé de professionnels et de parents peut réfléchir aux contenus à aborder dans une rencontre entre parents à venir, les animations à mettre en œuvre, etc. Les parents « organisateurs » sont beaucoup plus motivés et intéressés par un projet qu'ils ont contribué à élaborer. Ils seront aussi d'excellents ambassadeurs vis-à-vis des autres parents qui n'auront pas participé au comité technique. Dans l'absolu, il est envisageable qu'à terme les parents se réunissent de façon autonome, sans que la présence de professionnels soit indispensable. Nous pouvons même dire qu'il s'agit d'un

objectif ultime : faire que les parents développent un réseau qu'ils continuent à faire vivre après l'intervention formelle construite par les professionnels. Ces derniers pourront ainsi se mettre à disposition d'autres parents et éviter ainsi de maintenir des dispositifs certes intéressants mais qui s'adressent à un nombre très limité de familles.

Constituer ou participer à un réseau permanent

Il faut distinguer les réseaux éphémères, constitués spécifiquement pour un projet, de la mise en place d'une politique permanente de soutien à la parentalité. En France, la constitution des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) en 1999 a permis de développer à l'échelle des départements des comités permanents. Cette permanence est gage d'efficacité : la réflexion des acteurs s'affine, la connaissance des familles et de leurs besoins également. Il est plus aisé de suivre et d'évaluer les dispositifs existants et la dynamique collective peut être propice à l'innovation²⁴³.

On en a déjà parlé...

Travailler avec les familles, connaître leurs attentes, leurs besoins.

On a expérimenté...

« Cinéma forum », Allemagne

On a expérimenté...

« Constituer un réseau territorial de coéducation », France

²⁴³. Roussille, B., Nosmas, J.P. (2004) : Evaluation du dispositif des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents, Rapport n°2004 019 de l'IGAS, mars 2004.

Développer des réseaux d'acteurs

Plusieurs risques menacent les pratiques d'intervention. Nous pouvons en citer quelques-uns pour expliquer simplement pourquoi le développement de réseaux d'acteurs est indispensable :

◦ aucun intervenant ne doit devenir indispensable

Si l'objectif recherché est bien l'autonomie des familles. Même si un professionnel joue un rôle de référent (il est alors l'interlocuteur privilégié d'une famille), il paraît important de ne pas tomber dans une logique d'assistance ou de prise de pouvoir par un intervenant d'une situation dont il aurait le monopole. Ainsi les réseaux d'acteurs proposent-ils aussi « une capacité de substituer une relation à une autre, d'avoir une alternative relationnelle »²⁴⁴.

◦ la complexité des problématiques suppose une diversité d'intervenants

Les questions sociales, économiques, psychologiques, éducatives et sanitaires nécessitent que des spécialistes croisent leurs regards et confrontent leurs avis sur une même situation.

◦ le repérage des acteurs et de leurs compétences prend du temps

Les partenariats et les complicités professionnelles ne s'établissent pas en un jour. Ils exigent une ouverture d'esprit des intervenants et un décroisement des logiques d'action de structures qui travaillent parfois dans des secteurs étanches, aux cultures de travail très différentes (le vocabulaire, les manières d'approcher le public ne sont en rien comparables, par exemple, dans le domaine de l'emploi, de la santé et du social).

◦ les logiques de réseaux supposent des formes de collaboration souples, simples et rapides

Le premier frein à la pérennité des fonctionnements en réseau est le temps nécessaire à la coordination des acteurs (difficultés à caler des temps de réunion, sentiment d'inefficacité des temps de régulation, etc.). Et sur ce point également, la maîtrise des compétences méthodologiques²⁴⁵ facilitera la confiance entre intervenants, les passages de relais ainsi que la collaboration à plusieurs sur une même situation.

On a expérimenté..

« Etre parent à l'ère du numérique », France

²⁴⁴. Lazegua, E. (1998), *Réseaux et structures relationnelles*. Paris : Presses Universitaires de France, p. 75.

²⁴⁵. Voir « Des compétences à mobiliser », p. 100 et « De l'idée au projet, une démarche d'intervention », p. 107.

Partie 3

Evaluer et valoriser un projet

- ▶ Pourquoi évaluer ?
- ▶ Les conditions à réunir pour réussir une évaluation
- ▶ Décider ce que l'on cherche à évaluer...
- ▶ Choisir des critères et des indicateurs pertinents
- ▶ Les outils de l'évaluation
- ▶ Valoriser et rendre compte de l'évaluation
- ▶ Mutualisation, capitalisation des bonnes pratiques

Pourquoi évaluer²⁴⁶ ?

1. L'évaluation ne semble pas aller de soi dans le secteur de l'intervention sociale.

Essentiellement développée dans le secteur industriel de production de biens de consommation, ainsi que dans le domaine médical (pour éviter de commettre des erreurs mettant en jeu la santé des patients), cette approche apparaît souvent comme rigide, protocolaire et chronophage. Certains soulignent l'application progressive au secteur social de normes et de règles issues d'une culture capitaliste marchande (glissement des notions de bénéficiaire et d'utilisateur vers celle de client ; nouveaux cadres de travail à travers des référentiels et des schémas ; logique de contrôle sous-jacente à l'exigence de qualité).²⁴⁷

2. L'évaluation est souvent vécue comme une contrainte,

par des acteurs qui ont l'impression de perdre du temps à rendre des comptes alors qu'ils aimeraient passer plus de temps en contact avec le public pour répondre à leurs attentes et leurs besoins. Ce sentiment, même légitime, traduit cependant un malentendu important par rapport à la notion d'évaluation. Jean-François Bernoux identifie cinq facteurs explicatifs des réticences à mobiliser l'évaluation :

l'injonction à évaluer, une évaluation perçue comme seulement rétrospective et donc contraire au sens intuitif de l'action ; l'obligation de résultats ; la confusion entre contrôle et évaluation ; une trop faible participation des bénéficiaires des actions ou une difficulté éprouvée par les professionnels pour savoir comment les associer.²⁴⁸

3. L'évaluation participe d'une démarche éthique,

car elle permet de :

- ❖ vérifier que les effets produits par l'intervention correspondent aux objectifs fixés initialement ;
- ❖ observer des effets collatéraux non prévus ;
- ❖ prouver que les désavantages induits par l'intervention ne sont pas supérieurs à ses bienfaits ; de partager avec le public ses interrogations de professionnel ;
- ❖ apprendre de ses difficultés et de ses erreurs ;
- ❖ faire émerger des constats nouveaux susceptibles de poursuivre et/ou de réorienter l'action.

4. L'évaluation est un état d'esprit autant qu'une méthode.

Elle ne se réduit pas au bilan de l'intervention, mais s'inscrit dans la dynamique de l'ensemble du projet : elle doit

²⁴⁶. Exemple de guide d'évaluation utile pour élaborer sa propre démarche d'évaluation : Groupe-ressources en évaluation (2008) : *L'évaluation en 9 étapes. Document pratique pour l'évaluation des actions santé et social, Espace Régional de Santé Publique Rhône-Alpes. Téléchargeable sur : www.ersp.org rubrique évaluation.*

Glossaire

L'intervention sociale

On en a déjà parlé...

« L'éthique de l'intervention »

²⁴⁷. Voir Chauvière, M. (2007) : *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation, La Découverte, coll. Alternatives sociales.*

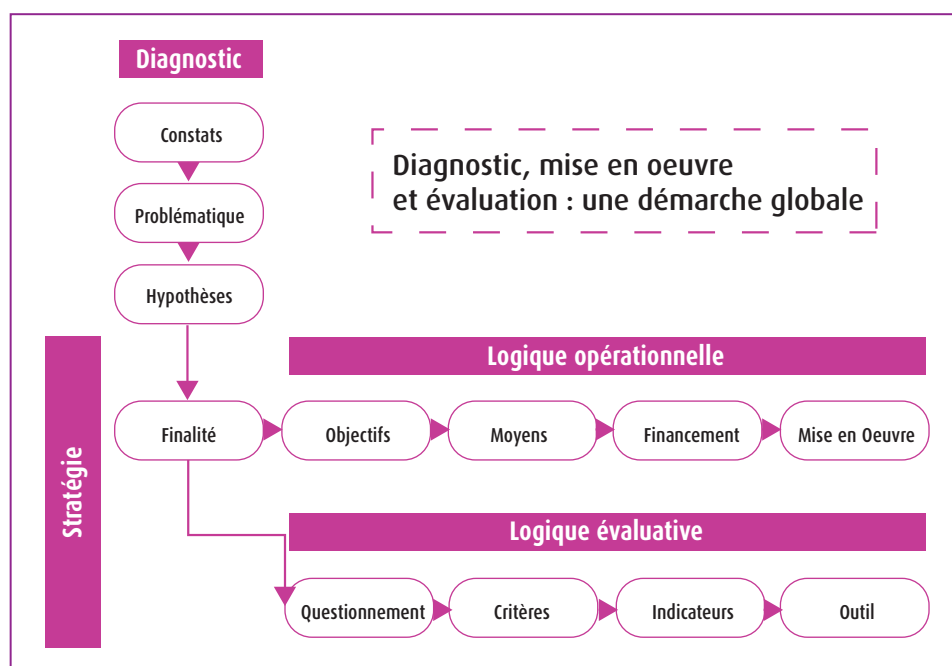
²⁴⁸. Voir Bernoux, J.-F. (2004) : *L'évaluation participative au service du développement social, Dunod, pp. 15-22.*

être pensée et alimentée à chaque étape de l'intervention et peut souvent participer à sa valorisation et à sa reconnaissance. De bonnes initiatives peuvent ne pas être reconduites ou soutenues si elles ne font pas la preuve de leur pertinence.

divergences dans les manières de penser et de faire, afin d'alimenter une culture commune de travail ; avec les familles sur les difficultés rencontrées, sur l'évolution de leur état d'esprit à participer à un projet (méfiance et réticence au départ, découverte d'un intérêt puis motivation ensuite).

5. Les temps dédiés à l'évaluation peuvent rythmer l'intervention s'ils sont envisagés comme des occasions de partager :

entre professionnels d'un comité de pilotage, par exemple pour revenir sur le fonctionnement d'un collectif, identifier les



Les conditions à réunir pour réussir une évaluation

1. L'évaluation se pense dès l'élaboration de l'action :

un projet ou une intervention qui ne trouveraient pas dès leur émergence un moyen simple de prouver à quoi ils sont utiles ne seraient pas légitimes. La manière de conduire l'évaluation doit donc pouvoir être définie dès la conception, c'est-à-dire à l'issue du diagnostic, au moment où l'on hiérarchise les priorités et où l'on définit les objectifs, comme nous l'avons vu précédemment. L'évaluation se construit en parallèle de la logique opérationnelle de mise en oeuvre (voir schéma ci-contre).

2. Le mode d'évaluation doit correspondre à la nature du projet :

il n'est pas de méthode d'évaluation pertinente indépendamment du contexte. Raison pour laquelle elle a intérêt à s'appuyer sur des éléments du diagnostic pour se construire : c'est le diagnostic qui fait émerger la problématique sociale à laquelle on souhaite s'attaquer ; la méthode

d'évaluation doit trouver comment observer si l'intervention a contribué à réduire le problème initial.

3. L'évaluation se construit collectivement par la discussion :

elle sera d'autant plus pertinente que chaque acteur du projet (professionnels et familles) en comprend l'utilité et participe à la construire autant qu'à la réaliser. Les meilleurs spécialistes de l'évaluation sont avant tout les partenaires impliqués dans l'intervention, les familles autant que les professionnels ! ²⁴⁹

²⁴⁹. Voir Bernoux, J.-F. (2004), *Op. cit.* Notamment la partie II.5. « Les réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents REAAP » (pp. 117-130).

Décider ce que l'on cherche à évaluer

1. Les objectifs de l'évaluation se fixent en référence aux finalités de l'action :

l'intervention vise généralement à changer une réalité sociale (permettre un déclic, une prise de décision ; envisager d'autres solutions ; accompagner et soutenir pour favoriser une plus grande autonomie, etc.). Il est fondamental, rappelons-le, tout au long d'un projet ou d'une intervention, de garder à l'esprit la finalité recherchée pour mesurer la nature et l'importance des changements produits ou induits.

moyens se limiterait à justifier l'action indépendamment des effets recherchés ; impossible également de justifier de résultats sans explication sur les moyens mis en œuvre pour y arriver...

3. L'évaluation se résume à quelques questions simples,

illustrant les multiples facettes du projet ou de l'intervention : les moyens mis en œuvre, les résultats induits ou produits, ce que l'expérience a apporté à ses différents acteurs.

Le tableau ci-dessous peut servir de tableau de bord pour construire son propre questionnaire évaluatif. Il reprend et complète la méthodologie recommandée par l'Union européenne, elle-même inspirée des travaux de l'OCDE²⁵⁰ :

²⁵⁰ Réseau du Comité d'aide au développement sur l'évaluation, Normes du Comité d'aide au développement pour une évaluation de qualité, OCDE, mars 2006.

2. L'évaluation porte à la fois sur les moyens (efficience) et sur les résultats (efficacité), en

tendant de mesurer l'articulation entre les deux. N'évaluer que les

Tableau de bord pour formuler son questionnaire évaluatif

1. Revenir sur les moyens déployés

conformité	ce qui a été mis en œuvre est-il conforme à ce qui était prévu ?
adéquation	est-ce que les moyens mis en œuvre étaient appropriés ?
ciblage	comment le public ciblé a-t-il été atteint ?

2. Mesurer les résultats induits ou produits

efficacité	les résultats permettent-ils de dire que les objectifs sont atteints ?
bénéfices*	quels bénéfices ont été observés ?
désavantages*	quels désavantages ont été observés ?
durabilité	quelle est la probabilité d'un effet à long terme ?
satisfaction	quels éléments de satisfaction du public peuvent être retirés ?

3. Prendre du recul sur l'expérience vécue

surprise	quels éléments rencontrés suscitent un regard nouveau ?
pertinence	les objectifs correspondaient-ils vraiment aux besoins et attentes ?
apprentissage	en quoi l'expérience peut être considérée comme enrichissante ?
cohérence	en quoi le projet s'inscrit en cohérence et en complémentarité
complémentarité	avec les dispositifs existants ?
capitalisation	que retenir de l'expérience pour la suite ?

* *bénéfices et désavantages déclinent respectivement en positif et en négatif ce que l'OCDE et l'Union européenne qualifient d'impact.*

Quelques remarques

- **L'évaluation des moyens** se résume à un bilan d'activité, le plus souvent quantitatif et factuel. Il est nécessaire, mais il ne constitue pas vraiment un instrument enrichissant les pratiques.
- Dans un souci éthique, les désavantages gagnent autant à être observés que les bénéfices : une action aux désavantages plus nombreux que les bénéfices ne devrait pas être poursuivie.
- Observer et constater ne suffisent pas ; partager l'évaluation en collectif est fondamental.
- Chaque facette peut elle-même être déclinée en questions plus fines et plus complexes. Exemple pour les bénéfices : les bénéfices observés par les professionnels sont-ils ressentis de la même manière par les familles ? Est-il possible de hiérarchiser les bénéfices produits ? Les bénéfices peuvent-ils être considérés comme acquis et durables ou dépendants de l'intervention ?
- Les questionnements autour de l'expérience vécue sont souvent délaissés alors même qu'ils constituent aussi bien des leviers de changement que des sources d'insatisfaction possibles : impression de perte de temps dans un collectif, mauvaise identification des lieux et des espaces de décision, non-dits et conflits de pouvoir dans la gouvernance d'un collectif...

Rares sont les porteurs de projets qui disposent du temps et des méthodes nécessaires pour mener une évaluation satisfaisante sur l'ensemble des points mentionnés dans le tableau. Schématiquement, deux options sont alors possibles : soit balayer l'ensemble des questionnements, mais au risque de rester superficiel ; soit choisir un ou deux axes permettant de juger de la pertinence globale du projet. La combinaison des deux (traiter tous les points et approfondir deux priorités) offre une troisième alternative.

On a expérimenté...

« Futurs parents et parents, un service d'échange », Belgique

Choisir des critères et des indicateurs pertinents

Glossaire Un critère

1. Un critère est un angle de vue, une manière d'aborder un sujet. Si le questionnaire évaluatif porte sur la qualité de collaboration avec les familles, les critères pourront être : la tendance des familles à solliciter de l'information auprès de professionnels, la connaissance des dispositifs possibles, des situations conflictuelles évitées.

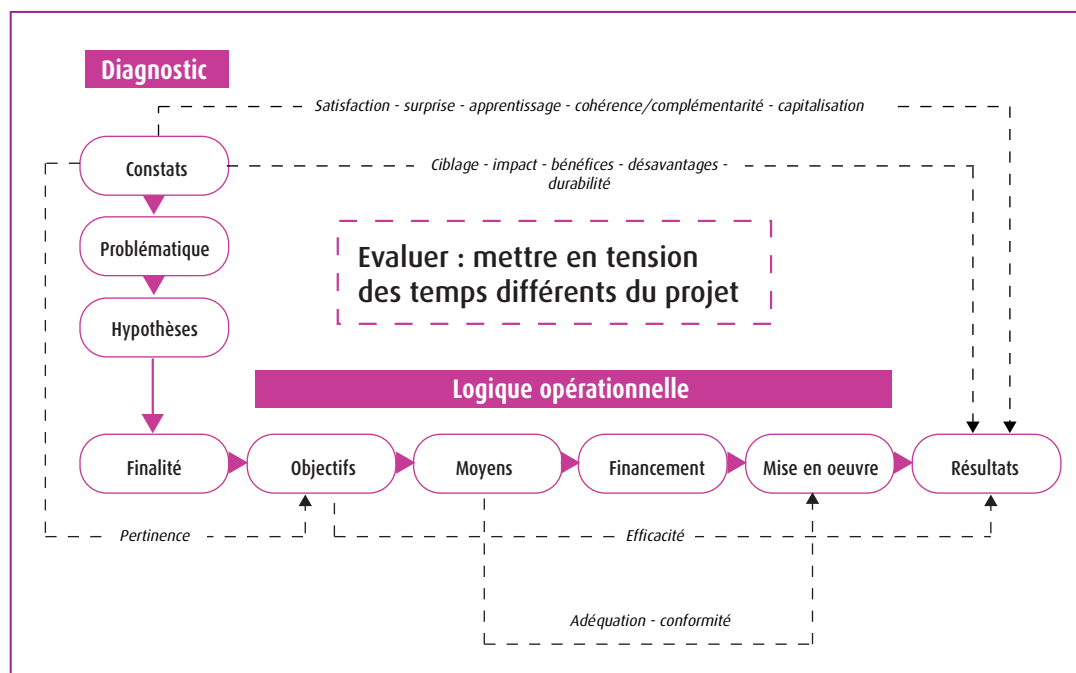
Glossaire Un indicateur

2. Un indicateur est une mesure permettant de qualifier un critère. Sur le même exemple, pourront être évalués : le nombre de sollicitations des familles, l'évolution d'une posture de méfiance à l'égard de professionnels, des familles devenues force de proposition, etc.

3. Il convient de choisir des éléments simples à observer dans une pratique quotidienne. Beaucoup de démarches d'évaluation séduisantes se révèlent rapidement inopérantes parce qu'impossibles à mener de front avec les contraintes d'un emploi. Mieux vaut se fixer quelques indicateurs, simples à collecter ou à renseigner.

4. L'évaluation n'a de sens que dans une logique comparative : évaluer une situation après intervention suppose de disposer d'une photographie initiale. C'est donc le diagnostic lui-même qui fournit à la fois les finalités à atteindre (la réalité sociale que l'on souhaite infléchir), mais également les critères d'évaluation. Nombre de démarches évaluatives n'aboutissent pas faute d'un constat initial sur lequel s'appuyer pour justifier des changements produits.

L'évaluation consiste donc à mettre en tension des éléments observés à des moments distincts du projet, comme l'illustre le schéma ci-contre qui croise les différentes séquences de la construction de l'intervention avec les axes de questionnement évaluatifs.



Les outils de l'évaluation

Il n'est pas possible ici de détailler l'ensemble des outils disponibles (questionnaire, entretien, grille d'observation, auto-évaluation, etc.), ni les précautions méthodologiques de recueil et de traitement de l'information²⁵¹. Quelques remarques simples peuvent être cependant formulées.

1. Conjuguer données quantitatives et données qualitatives, pour éviter à la fois le danger d'interprétation sur des cas particuliers, tout en conservant le souci d'illustrer par des situations révélatrices des réalités de terrain rencontrées par les intervenants. Il paraît souhaitable à la fois d'objectiver les constats (et sur ce point les données quantitatives sont irremplaçables), mais également de légitimer une approche qualitative, notamment parce qu'elle peut alimenter une réflexion au sein d'un service ou d'un collectif de travail. En ce sens, des temps d'analyse de la pratique peuvent tout à fait se nourrir d'éléments issus d'une démarche d'évaluation. Exemple : lors d'une réunion d'équipe de conseillères en gérontologie, un temps spécifique peut être consacré pour évoquer une situation dans le détail, qui illustre la

complexité de l'intervention auprès de personnes âgées et de leurs familles. Les travailleurs sociaux prendront alors l'habitude de garder une trace de ces situations (pratique du journal de bord), mais également de les présenter devant leurs collègues (travail sur soi pour éviter le sentiment d'être jugé par les autres). L'analyse de ces situations pourra être renvoyée dans des temps et des espaces distincts (d'analyse de la pratique) hors la présence du responsable hiérarchique de l'équipe. Ce dernier disposera d'un élément évaluatif susceptible de lui faire prendre de nouvelles décisions, tout en permettant aux membres de son équipe de ne pas rester dans un sentiment de frustration ou d'impuissance face à une situation difficile. Cet exemple montre bien que l'évaluation ne sert pas qu'à rendre compte, mais également à éclairer et à prendre les décisions opportunes, certaines ne pouvant justement pas attendre que l'action ou l'intervention soit terminée.

²⁵¹. Pour plus de détails sur la construction de démarches d'enquête, consulter notamment : **Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2006) : Manuel de recherche en sciences sociales, Paris, Dunod.**

2. Construire des outils d'évaluation compréhensibles par tous.

Il est absolument indispensable que les acteurs en charge de remplir des outils aient été associés à leur construction. Un agent d'accueil ne peut remplir un questionnaire de satisfaction des usagers s'il n'est pas informé en amont de son utilité, de sa justification, de sa logique et de son traitement ultérieur. De manière générale, les démarches d'évaluation cohérentes s'appuient donc sur des **formes collaboratives horizontales** plutôt que sur des injonctions à faire dérivées d'une logique hiérarchique forte. Pour poursuivre sur le même exemple, les agents d'accueil possèdent souvent une excellente perception de l'appropriation du guichet par les usagers. Il sera donc utile de s'appuyer sur leurs observations pour construire avec eux un outil d'évaluation pertinent.

3. Démystifier les outils formels d'évaluation :

les informations pertinentes ne résident pas toujours dans une enquête basée sur un échantillon représentatif de la population étudiée ! Il est aussi possible de travailler par accumulation de données qualitatives, échangées régulièrement et questionnées dans un collectif de travail. Ainsi les comités de pilotage, des réunions d'informations auprès des familles, des temps d'entretien de face à face constituent autant de points d'observation à partir desquels l'évaluation peut commencer.

Valoriser et rendre compte de l'évaluation

Le propos tenu est simple : l'évaluation est un outil polymorphe dont il faut savoir tirer parti. Elle sert à **mieux savoir où l'on va** (*pilotage et gouvernance*) ; à **souder un collectif** de travail (*culture de travail et management*) ; à **expliquer une démarche** auprès d'un public ou de partenaires (*coordination et communication*) ; à **rendre des comptes** (*valorisation et bilan*).

Quand l'esprit de l'évaluation en continu est bien intégré à une démarche de projet ou d'intervention, il est facile d'utiliser des éléments concrets (des observations ou des indicateurs pertinents) pour animer des démarches partenariales. Une bonne pratique consiste, par exemple, à rappeler systématiquement dans quelles démarches de projet et d'évaluation on s'inscrit, au démarrage de chaque temps collectif (comité de pilotage, réunions de synthèse) ; et d'y revenir en fin de réunion afin que l'ensemble des acteurs puissent se fixer une feuille de route ou des points de vigilance jusqu'à l'échéance prochaine.

Ces pratiques amènent inmanquablement à repenser les modes de communication et les supports de valorisation. Dans certains contextes (avec des acteurs très pris par le face à face avec le public, par un travail administratif important, etc.), il peut être judicieux de limiter la quantité d'informations transmises au profit des éléments les plus essentiels (relevé de décisions plutôt que compte rendu exhaustif, diaporama plutôt que tableaux statistiques, etc.), tant pour une communication entre professionnels que pour une communication à destination des publics. De nombreux efforts peuvent sans doute encore être réalisés par les secteurs professionnels pour vulgariser leur discours et le rendre accessible au plus grand nombre. Des projets innovants partent même du principe que les démarches d'évaluation peuvent utilement être co-construites avec les publics destinataires des actions, ce qui implique nécessairement d'autres modes de relations et d'interactions entre professionnels et usagers²⁵².

²⁵². Voir notamment la réflexion menée par le Conseil de l'Europe sur l'élaboration concertée des indicateurs de la cohésion sociale. Un guide méthodologique a été élaboré dans ce sens ; la Ville de Mulhouse (Alsace - France) est site pilote de cette recherche-action. Ce type de démarche ne manque pas de poser la question de l'accès à l'information (notamment aux chiffres et données sur les questions sociales) comme premier levier de l'autonomie à développer. C'est partant de ce constat que l'Observatoire des inégalités développe des outils et des supports d'information afin d'éclairer le débat démocratique sur les questions économiques et sociales (www.inegalites.fr).

Mutualisation, capitalisation des bonnes pratiques

Les échanges sur les pratiques constituent à la fois un élément de progression et de motivation pour les professionnels. Pourtant, parler de sa manière de travailler, communiquer autour de ses projets, partager ses interrogations et ses doutes ne constituent pas des habitudes très développées chez les intervenants sociaux.

Plusieurs propositions peuvent être formulées pour y aider :

- **créer des espaces dédiés aux échanges sur les pratiques**, soit dans une logique de régulation interne (réunions animées par un responsable de service), soit dans une logique d'analyse des pratiques (réunions animées par un tiers externe à la structure) ;
- **donner des occasions aux professionnels d'avoir à présenter leurs pratiques**, déjà en interne (valorisation entre collègues), mais également en externe (occasion de s'exposer à d'autres regards professionnels, risque à prendre pour une remise en question nécessaire et/ou une valorisation de son travail) ;
- **rendre systématique un travail de veille informative** (se tenir régulièrement informé de l'actualité d'un secteur, des

évolutions sociales, économiques et démographiques, etc.) et de recherche d'antériorité (Quels projets innovants sont menés ? Qui a déjà expérimenté un mode d'intervention ? Quelles personnes ressources mobiliser pour démarrer une réflexion ou une action ?). Trop d'acteurs perdent une énergie importante à reconstruire des projets déjà expérimentés.

- **travailler sur la mémoire institutionnelle** : quelle trace ont laissé les projets menés ? Comment les actions se pérennisent-elles malgré le turn-over de professionnels ? Est-on en capacité de dire comment les pratiques évoluent ? La manière de remplir une grille d'évaluation change-t-elle dans le temps ? Autant de questions qui interrogent la dynamique institutionnelle et sa capacité à tirer profit de son histoire pour améliorer ses pratiques.

L'évaluation, parce qu'elle tire profit des réussites comme des erreurs, constitue un gage de professionnalisation pour les acteurs : rattachée à des expériences concrètes, elle doit pour autant pouvoir s'en détacher (c'est de sa pratique qu'on apprend) afin de faire apparaître des enjeux, des compétences et des points de vigilance qui dépassent l'intervention elle-même.

On a expérimenté...

« Cinéma forum »,
Allemagne

TROISIÈME VOLET

Intervenir auprès des parents

Expérimentations dans le cadre du projet « CAFé »

« Futurs parents et parents : un service d'échanges, le baby-sitting »,
Ligue des familles, Belgique

« Constituer un réseau territorial de coéducation », Mutualité Sociale
agricole du Maine-et-Loire, France

« Cinéma forum : Filme von Eltern für Eltern », Centre de consultation
pour familles de l'AWO-SPN, Neunkirchen, Allemagne

« Détente et relaxation pour enfants, parents et enseignants des écoles
maternelles », association Familles Rurales d'Einville-au-Jard,
Meurthe-et-Moselle, France

« Une formation spécifique conçue autour de situations familiales
vécues », KMOP, Grèce

« La parentalité au programme d'une formation professionnelle
d'animateurs », fédération Familles Rurales des Pays de la Loire, France

« Education à l'environnement et éducation familiale : conscience et
confiance », Musée-école départemental de Prahova, Roumanie

« Etre parent à l'ère du numérique », fédération Familles Rurales
de Vendée, France

Autres projets, autres idées

Présentation de la démarche

Les partenaires du projet « CAFé » se sont engagés, après avoir suivi un cycle de formation, dans une expérimentation de projets locaux de soutien à la parentalité. Cherchant à articuler ce qu'ils avaient pu découvrir en formation générale (une session à Paris, France) et en formation méthodologique (deux sessions, sur plusieurs sites en France) avec leur réalité professionnelle quotidienne, les stagiaires ont donc lancé de nouvelles actions. Le pilote du projet (Familles Rurales, France) a mis à leur disposition un référent pour les aider dans leur réflexion et la mise en œuvre opérationnelle de leur projet.

Nous espérons que le lecteur trouvera dans ce panorama des idées originales dont il pourra s'inspirer dans sa pratique. Nous souhaitons surtout qu'il y perçoive la déclinaison opérationnelle d'une démarche méthodologique inspirée par les réflexions abordées dans le premier volet de cet ouvrage.

Les contextes nationaux, les milieux d'intervention sont assez diversifiés d'un pays à l'autre. Il en va de même du type de public accueilli, des moyens dédiés à l'action, très différents d'une structure à l'autre. Ces projets sont plus ou moins aboutis et ont eu un impact variable. Nous avons souhaité en restituer les bilans, réalisés par les stagiaires eux-mêmes, quels qu'en soient leurs résultats. Par ailleurs, certains projets étant en phase

de mise en œuvre au moment de la publication de l'ouvrage, nous n'avons pu les intégrer. Ces projets nous paraissent plus ou moins difficiles à mettre en œuvre et dépendent souvent de l'ancrage du porteur de projet dans son territoire ou auprès du public visé par le projet. Comme nous l'avons vu, le diagnostic partagé et l'implication active des différents partenaires (dont les familles) sont des clés de

réussite. Certains porteurs de projet avaient tout à construire, d'autres se reposaient sur des réseaux d'acteurs dynamiques déjà constitués. Ces éléments de contexte sont indispensables à connaître pour apprécier les différents projets.

Cahier des charges pour les expérimentations

Pour faciliter l'articulation entre les apports des sessions de formation et les expérimentations, il nous avait paru pertinent de définir un cahier des charges. Ce document a donc servi à la fois de grille pour la construction du projet, mais également de proposition de plan de rédaction du rapport que les porteurs de projet s'engageaient à rendre.

Chacune des cinq parties devait faire référence aux différents contenus et apports développés durant les sessions de formation (et qui se retrouvent notamment dans le premier volet de l'ouvrage).

1) Quel type de public est visé par l'expérimentation ?

- Description quantitative et qualitative du public
- Quels types de besoins ? identifiés par qui ?
- L'avis des familles a-t-il été sollicité ? Comment ?

2) Quel type de territoire ?

- Description du territoire d'intervention

- Spécificités du territoire d'intervention, ses atouts, ses faiblesses

3) Quelle est la stratégie ?

- Quelles sont les priorités ? Pour vous ? Pour vos partenaires ?
- Comment articuler vos priorités aux attentes du public visé ?
- Quels partenaires souhaitez-vous associer ? Pourquoi ?

4) Quel est votre projet ?

- Quels sont les objectifs du projet ?
- Quel type de programme d'intervention est le plus adapté pour répondre à ces objectifs ?
- Quels moyens sont nécessaires à la réalisation du projet ?

5) L'action, l'évaluation, la valorisation

- Description du déroulement de l'action
- Description des résultats de l'action
- Décrire comment l'action a été valorisée (en interne et en externe)

« Futurs parents et parents : un service d'échanges, le baby-sitting », Ligue des familles, Belgique

Le service baby-sitting est conçu comme un service d'échanges entre futurs parents et parents autour de la parentalité. Les baby-sitters accueillent, surveillent et prennent soin des enfants (surveillance, alimentation, leur toilette, mise au lit, etc.) et leur proposent des activités ludiques : jeux, promenades, littérature jeunesse, bricolages. Dans le même temps, ils développent une relation d'échanges et de transmission d'expérience avec les parents.

Ce type de service repose sur un postulat, les professionnels (institutionnels ou associatifs) et les parents doivent échanger autour d'un service, ils doivent s'apprendre mutuellement.

Le public

Le projet s'adresse à des parents d'enfants âgés de 0 à 3 ans, de 3 à 12 ans, de 12 ans et plus. Les formes et configurations familiales sont variées (familles nucléaires, recomposées...) ; certaines familles ayant des besoins spécifiques (enfants en situation de handicap, en horaire atypique...).

Le projet se veut innovant par la mise en place d'une formation au soutien à la parentalité (unique en Belgique) destinée à des jeunes (ou moins jeunes) intéressés par les relations entre adultes et enfants, futurs baby-sitters mais également potentiellement futurs parents.

Ce projet s'adresse à deux publics aux caractéristiques, aux besoins différents :

Les acteurs

- **des futurs parents potentiels :** des jeunes garçons et filles qui proposent des services, qui ont envie de travailler avec des familles, qui développent des compétences en matière éducative et d'accueil des enfants et qui sont prêts à s'engager autour des valeurs et du règlement de *la Ligue des familles*.

souhaitent s'engager dans un système de solidarité, rester en activité, être en contact avec des jeunes parents, nourrir des relations intergénérationnelles et transmettre des savoirs, des connaissances et des expériences en matière de parentalité.

Ces femmes par la valorisation de leurs habiletés, leurs compétences, leurs ressources retrouvent confiance en elles, développent un véritable projet de vie.

Les parents expriment plusieurs types de besoins :

- des besoins classiques de sorties pour souffler et s'épanouir en dehors de la famille (ce qui est indirectement bénéfique à la famille) ;
- de nouveaux besoins qui relèvent de l'articulation des temps de vie personnelle, familiale, sociale et professionnelle (avant et après l'école, horaires atypiques, etc.) et de la diversité actuelle des situations parentales (moment de la séparation des parents, monoparentalité, etc.).

Ces parents expriment, dans les deux cas, surtout le besoin d'un service de qualité et de confiance qui les rassure et éventuellement qui enrichirait leur expérience de parent.

Ces jeunes visent l'acquisition de savoir-être (**compétences relationnelles** avec les enfants, avec les parents) et de savoir-faire : compétences sanitaires, premiers secours, portage des bébés, psychologie de l'enfant, alimentation, activités ludiques et littérature jeunesse. Ces jeunes expriment l'envie de se préparer à leur future condition de parent, et disent surtout leur besoin de se sentir valorisés et de trouver une confiance en eux, notamment au travers de la relation avec des enfants. La Ligue des familles, par sa position intermédiaire et de reliance entre eux et les familles, les rassure et leur offre des bonnes conditions d'apprentissage et d'expérimentation par un encadrement, une supervision et une formation.

- **des grands-parents :** des hommes et des femmes (à ce jour seulement des femmes...) « expérimentées » qui

On en parle ailleurs...

Partenaires du projet

On en a déjà parlé...

Les compétences éducatives et les besoins de l'enfant.

L'avis des familles a-t-il été sollicité ?

Ce sont des parents qui ont donné naissance à ce projet. Il est né du « terrain », c'est-à-dire de l'intuition de parents qui ont vu en la Ligue des familles un mouvement capable de soutenir et de développer une telle initiative. C'est donc bien à l'origine les attentes des parents qui ont fait émerger ce projet.

La combinaison parents-bénévoles associatifs a été pensée comme une alternative aux recours exclusifs aux professionnels de l'éducation. Ces familles ont poussé la Ligue des familles à occuper une place vacante, à savoir celle d'un service nouveau, ni complètement professionnel, ni purement « amateur ». Cette nouvelle place est celle de la solidarité et des échanges.

Et c'est cet esprit que la Ligue des familles a voulu poursuivre en exploitant les nouveaux outils technologiques, plus en phase avec la réalité actuelle et les besoins des parents d'aujourd'hui. Ce nouveau projet renforce la philosophie d'origine notamment par l'exploitation de l'outil internet et par la création d'un site internet entièrement dédié à cette activité. Et bien plus encore par les efforts mis en avant pour former les baby-sitters et développer encore plus la relation humaine entre les parents et les baby-sitters, mais aussi au niveau des bénévoles engagés dans le projet (l'outil informatique les décharge de leur

ancienne activité centrée sur l'identification des disponibilités de chacun et les réinvestit dans leur action d'encadrement, de supervision et de transmission de savoirs).

Le territoire

Le territoire visé couvre la totalité de Belgique francophone, c'est-à-dire Bruxelles et la Wallonie. Ce territoire est fortement marqué par les différences entre un environnement rural et un environnement urbain. De fait, le projet se développe distinctement en zone rurale et en zone urbaine. Cependant, tel qu'il est conçu actuellement, il rencontre, à ce jour, davantage les besoins des parents « urbains ». Il répond aux besoins nés de l'isolement des familles en milieu urbain où les réseaux sociaux et d'entraide classiques sont affaiblis, voire inexistants pour beaucoup de familles.

Les territoires ruraux sont caractérisés par des questions de mobilité qui freinent le développement du projet en raison des difficultés pour des baby-sitters à se rendre au domicile des parents. De plus, les réseaux sociaux, les cultures locales d'interrelation et de solidarité ne sont pas les mêmes. Une meilleure adaptation du projet en milieu rural est à l'étude.

On en a parlé...

Partir des attentes
et besoins des parents

La stratégie

Les priorités

1. Un service de confiance et de qualité : faciliter le contact entre un parent et des baby-sitters futurs parents. Ce projet de la Ligue des familles n'est pas qu'un intermédiaire de prestations. Des échanges de qualité, grâce à un encadrement des prestations, une formation et un suivi des baby-sitters, une double évaluation validée par une supervision, des outils facilitent la relation entre les parents et les baby-sitters, et un système d'assurance pour les parents et les baby-sitters.

2. Des échanges, des solidarités intergénérationnelles de la vie quotidienne, autour de la parentalité.

3. Une politique démocratique d'accès au service par toutes les familles membres de la Ligue des familles.

4. La réponse à un maximum de demandes des parents et aux spécificités des demandes de chacun (enfant malade, situation de handicap, horaires atypiques, etc.).

La valeur ajoutée du projet

Le projet de la Ligue des familles n'est pas un service classique, voire un « e-bay » du baby-sitting mais bien un service de soutien à la parentalité pour parents et futurs parents. Nous pouvons citer quatre points forts :

- ◉ Une **régulation et un encadrement** organisés par les professionnels et des bénévoles du mouvement
- ◉ Des **outils** pour consolider la relation entre les parents et les jeunes : *un règlement, un carnet de bord parents-baby-sitter pour les 0-3 ans, pour les 3-12 ans, pour les enfants malades, et pour les enfants handicapés, un processus de certification, des assurances.*
- ◉ La **formation des baby-sitters**, qui est le cœur de la démarche du projet, sa plus-value la plus certaine et son originalité. Il faut savoir qu'en Belgique il n'existe aucune formation de ce genre, à savoir une offre pour les jeunes orientée sur le « métier de parent ». Cette démarche de formation est novatrice et unique. En cours de projet, elle s'affine et s'approfondit progressivement, en fonction des nouveaux besoins identifiés.
- ◉ Une **évaluation** croisée : celle des parents, celle des jeunes. Ces évaluations ne sont accessibles qu'aux professionnels et aux bénévoles engagés dans le projet. A partir de ces évaluations, ils assurent la régulation nécessaire soit auprès des parents, soit auprès des jeunes.

On en a déjà parlé...

Evaluer et valoriser un projet

Le projet : une méthodologie au service d'une démarche de qualité et d'une relation de confiance

- Un responsable bénévole du service baby-sitting rencontre systématiquement les nouveaux baby-sitters pour faire connaissance à l'occasion d'une séance d'information de 2h30. La démarche de qualité passe par le **contact humain**.
- Un module de formation gratuite de 3 jours est proposé aux baby-sitters. Il sera bientôt rendu obligatoire. A l'heure actuelle, ils sont fortement encouragés à y participer et les parents sont informés de leur itinéraire de formation. La démarche de qualité passe par **la formation**.

Présentation du module de formation

PREMIÈRE JOURNÉE

- la présentation du service baby-sitting de la Ligue des familles
- l'utilisation du site www.citoyenparent.be/babysitting
- les bonnes questions à poser à la famille pour une rencontre de qualité et pour une relation de confiance
- la prévention des accidents domestiques
- les attitudes générales face aux accidents
- une initiation aux contes et aux histoires

DEUXIÈME JOURNÉE

- une initiation à la psychologie de l'enfant et aux situations typiques du baby-sitting
- un échange sur l'éducation des enfants et le rôle des baby-sitters
- des activités ludiques facilement transposables, à réaliser avec les enfants

TROISIÈME JOURNÉE

- les gestes de nursing : porter, bercer, nourrir un tout petit

En collaboration avec la Croix Rouge :

- des mises en situation d'accidents
- une initiation à la réanimation pédiatrique
- l'apprentissage des gestes de désobstruction

Formation complémentaire :

- Une formation complémentaire peut être proposée aux baby-sitters qui souhaitent pouvoir garder des enfants handicapés ou des enfants malades

On en a déjà parlé...

La formation au service du développement des compétences

- L'utilisation d'un carnet de bord permet au parent et au baby-sitter de préparer la rencontre et d'assurer un suivi lorsque les relations se poursuivent dans le temps. Un carnet de bord adapté à plusieurs situations est proposé : carnet pour 0-3 ans, carnet pour les 3-12 ans, carnet pour les enfants malades, carnet pour les enfants handicapés. La démarche de qualité passe par des **informations et des conseils**.

- Un règlement du service a été promulgué. La démarche de qualité passe par **une contractualisation claire**.

- Un dispositif technique, via un site internet entièrement dédié au service, permet d'organiser les rencontres. La démarche qualité passe par **l'efficacité** entre les demandes des parents et des offres des baby-sitters.

- Chaque prestation signalée sur le site internet ou par téléphone au service central de la Ligue des familles fait l'objet d'une assurance. La démarche de qualité passe par **la sécurité**.

- Un système d'évaluation des prestations existe. Sur le site, le parent peut donner un avis de son côté. Le baby-sitter peut donner son avis d'un autre côté. Sans que l'un ne puisse voir l'avis de l'autre. Avec ces deux avis qu'il croise

en toute confidentialité, le responsable du baby-sitting peut intervenir, en cas de nécessité, auprès des protagonistes pour assurer une supervision. Cette démarche nous permet aussi de faire progresser le service. La démarche de qualité passe par **l'évaluation**.

Les moyens nécessaires

Des moyens humains : le projet existe par l'engagement des bénévoles, la mise à disposition par la Ligue des familles de plusieurs salariés et par la participation des jeunes et des familles.

Des moyens techniques : un site internet, une ligne téléphonique, des affiches, des prospectus, des documents imprimés.

Des moyens de communication : la promotion régulière du projet dans le magazine de la Ligue des familles « Le Ligeur des parents » (bimensuel), sur le site internet de la Ligue des familles, dans les radios (spot publicitaire diffusé sur les radios de service public), par un affichage dans des lieux publics et à l'occasion d'événements collectifs (bourses, fêtes des familles, colloques, animations, etc.).

Des moyens financiers

importants pour les salaires, pour l'outil technologique (coût important du site), pour la production des affiches et le visuel graphique sous-traité, pour les formations (location de lieux, hébergement des baby-sitters, intervenants, etc.).

La mise en relation concrète : comment ça se passe ?

Les parents s'inscrivent, soit par téléphone, soit par internet. Les parents ont le choix entre deux formules :

1^{ère} formule : le système croise la demande des parents et les disponibilités des baby-sitters. Les baby-sitters sont présentés aux parents selon des informations relatives à leur parcours de formation, leurs expériences, leurs disponibilités, leur mobilité, leur suivi de formation baby-sitter. Le parent reçoit gratuitement une liste de baby-sitters qu'il contacte lui-même. Il encode ensuite la prestation sur le site et bénéficie ainsi d'une assurance gratuite.

Les parents et les baby-sitters fixent le prix de la prestation et s'engagent à utiliser les outils proposés par la Ligue et à respecter les valeurs d'échanges inscrites dans le règlement.

ou 2^{ème} formule : la Ligue des familles cherche, pour le parent, le baby-sitter qui correspond au mieux à la demande. Dans ce cas, les frais de dossier s'élèvent à 5 €.

Un tarif de référence est proposé, dans le souci de préserver le budget familial et d'offrir un défraiement équitable. Le montant horaire est néanmoins librement choisi par les parents et le baby-sitter.

L'action, l'évaluation, la valorisation**Déroulement de l'action**

La force du projet actuel vient de l'évolution recherchée par rapport à un service « historique » de la Ligue des familles, né en 1973 sur des logiques de bénévolat et de proximité. Cette histoire pose les soubassements du projet : l'expérience d'une démarche de baby-sitting depuis 40 ans et donc de la constitution d'un réseau social organisé sur les échanges entre parents et futurs parents. La Ligue des familles est reconnue comme acteur clé dans le champ associatif du soutien à la parentalité et, dès lors, sollicitée comme un partenaire de confiance unique dans le paysage associatif familial en Belgique.

L'intérêt du nouveau projet développé en 2009-2010, c'est la professionnalisation du service et la prise en compte des changements sociologiques en termes de proximité, de sociabilité et d'entraide familiale, particulièrement en milieu urbain. C'est à partir des constats d'un plus grand isolement des familles, conjugué à des modes d'organisation du travail toujours plus flexibles et

On en a déjà parlé...

Travailler avec les familles, connaître leurs attentes, leurs besoins

des situations parentales de plus en plus diverses et complexes (monoparentalité, recomposition, etc.) que la Ligue des familles a réinvesti un « vieux projet » qui a fait ses preuves, et l'a enrichi :

- d'une approche nouvelle par la formation,
- d'un renforcement du soutien à la parentalité,
- des nouveaux modes de communication et d'outils technologiques (Internet) adaptés à la vie des parents d'aujourd'hui.

Cette professionnalisation du service renforce le rôle des bénévoles, davantage centrés sur la qualité humaine et la relation avec les familles et les baby-sitters futurs parents (les opérations mécaniques de mise en relation étant assurées par l'outil internet). La relation entre les baby-sitters et les parents est également réinvestie d'une dimension d'échange et de compétences autour de l'enfant.

Evaluation quantitative

- Environ 2.300 parents sont inscrits sur le site,
- environ 1.500 baby-sitters sont actifs dans le service, dont environ 10 % de garçons,
- environ 130 bénévoles font vivre le service,
- 3,5 salariés de la Ligue des familles à temps plein travaillent sur le projet,
- presque 200 jeunes baby-sitters sont formés à ce jour.

L'implantation du service est large en Wallonie et à Bruxelles ; la totalité du territoire n'est pas encore couverte.

Evaluation qualitative

Les échanges développés et la démarche de qualité renforcée semblent vraiment répondre aux besoins des parents. Les évaluations nous envoient des signaux positifs forts, même si à l'évidence, la démarche d'évaluation n'est initiée qu'en cas de difficulté. Et c'est le biais de l'évaluation des évaluations, mais c'est aussi tout l'enjeu de l'encadrement et de la supervision, valeur ajoutée du projet.

De manière générale, les parents sont très satisfaits de l'évolution qualitative (formation des baby-sitters) et technique (site internet) du projet.

Plusieurs évolutions sont envisagées :

- la stratégie, et par voie de conséquence la méthodologie, du projet doit davantage s'adapter aux spécificités du milieu rural.
- le développement de modules spécifiques de formation sont en gestation ; par exemple, un module spécifique sur la relation entre les baby-sitters et les parents qui font appel pour la première fois à une personne « inconnue » pour garder leur(s) enfant(s), un module enfant handicapé, un module d'accueil des enfants en groupe (pour des moments festifs en famille), etc.

- un renforcement de la présence des garçons chez les baby-sitters. Cela participe d'une évolution des mentalités en matière de lutte contre les stéréotypes, de la place des hommes et des pères dans l'éducation et la parentalité, autant du côté des jeunes que des actuels parents (pères et mères).
- la possibilité d'un lobbying politique pour éventuellement élargir le cadre légal du plafond de huit heures hebdomadaires de prestations. La Ligue des familles restera vigilante à ne pas proposer une offre qui se substitue aux missions d'accueil des pouvoirs publics. C'est d'ailleurs une des missions de la Ligue des familles, celle

d'interpeller les responsables politiques sur les besoins réels des parents et d'alerter sur les carences des services publics à destination des familles. L'accueil des enfants est l'une des préoccupations majeures de la Ligue des familles.

- la place et le rôle des bénévoles sont toujours centraux dans la relation d'échange et nécessaires à la qualité du service. L'accompagnement du changement de « métier de bénévole baby-sitting » est en cours, il doit se poursuivre. Il est important également d'assurer un renouvellement des équipes et des volontaires qui font vivre ce projet pour lui donner davantage d'ampleur.

Les mots clés du projet :

- Un service sur mesure, de qualité, de confiance
- Des baby-sitters formés et encadrés
- Un tarif horaire équitable
- Deux formules adaptées à la demande des parents (payante et non payante)
- Une assurance gratuite
- La possibilité de donner un avis : une évaluation croisée des baby-sitters et des parents
- Un accès réservé aux membres
- Les valeurs d'un mouvement de citoyens-parents

Pourquoi faut-il être adhérent de la Ligue des familles pour bénéficier de ce service ?

Il est nécessaire d'être membre pour avoir accès à ce service. Les parents bénéficient alors de l'ensemble des projets portés par la Ligue des familles et de ses services. Par là, ils sont sensibilisés aux valeurs et aux combats d'un mouvement d'éducation permanente (éducation populaire en France). Ils deviennent actifs dans des actions de solidarité et de convivialité au sein d'un mouvement, d'un réseau autour de la parentalité et d'un territoire commun de vie. Ces échanges, réservés aux membres, démontrent l'intérêt de contribuer à un mouvement qui rend possible une action collective. Il n'y a pas de solidarité sans réciprocité. Enfin, en adhérent, ils participent à la vie du mouvement et lui garantissant une plus grande autonomie vis-à-vis des pouvoirs publics.

L'objectif du projet ne se limite pas à de la surveillance, ni à de l'occupationnel. Le réseau de baby-sitting se veut un véritable projet de soutien à la parentalité :

- en aidant les parents à mieux concilier vie familiale, vie professionnelle et vie sociale,
- en contribuant à former et préparer des jeunes à une future et potentielle parentalité ; il leur donne une expérience avec les enfants directement et une expérience d'échanges et de transmission avec les parents.

Le projet garantit un service de qualité grâce à un encadrement, une supervision des prestations entre parents et futurs-parents.

« Constituer un réseau territorial de coéducation », Mutualité Sociale Agricole du Maine et Loire, France

Depuis une dizaine d'années, le « Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAPP) » a permis de soutenir en France de nombreuses initiatives de soutien à la parentalité. Dans ce cadre et dans le prolongement de sa politique familiale, la Mutualité Sociale Agricole²⁵³ du département du Maine et Loire s'est investie en co-animant des réseaux ruraux et en cofinçant des actions.

Les actions du REAPP doivent s'inscrire dans une charte nationale qui pose notamment les principes suivants :

- s'adresser à toutes les familles,
- s'appuyer sur des initiatives de parents.

Ces initiatives se caractérisent souvent par des questionnements centrés sur la relation parents-enfants, à partir des difficultés rencontrées ou potentielles. Les préoccupations des parents sont souvent traitées par public-cible, en fonction de l'âge des enfants (petite enfance, adolescence,...). Mais la question de la fonction parentale constitue aussi un support pour « faire se rencontrer les personnes ». Toutefois, ces actions reposent sur l'adhésion spontanée et le volontariat des parents et s'adressent souvent à des familles déjà sensibilisées à la question éducative. Elles regroupent donc essentiellement des parents.

La MSA du Maine et Loire a souhaité faire évoluer ces modes d'intervention dans le champ de la parentalité, en développant

²⁵³. Caisse de protection sociale des agriculteurs

une autre approche, à partir des questions éducatives, reposant davantage sur la « coéducation » que sur la « parentalité ». La « coéducation » tendra ainsi à développer la « conscientisation » des parents et de tout adulte, en contact avec les enfants.

La réflexion de la MSA pour soutenir les initiatives des parents et encourager les actions collectives s'est inscrite dans un travail partenarial, avec le Conseil général, d'élaboration d'un schéma départemental enfance-famille. Cette réflexion commune a mis en évidence l'importance de la reconstitution d'espaces sociaux et de solidarités qui permettraient de renforcer et/ou restaurer les questions parentales, pour conforter le parent comme acteur citoyen.

A partir de la reconnaissance des richesses parentales sur le territoire pourraient alors se décliner des expérimentations sociales.

Le territoire

Le choix du territoire s'est porté sur une communauté de communes en milieu rural regroupant 14 communes et quelque 10 000 habitants. Situé au Nord-Ouest du département, près de la Loire-Atlantique et l'Ille-et-Vilaine, ce secteur est constitué de deux petites villes d'environ 3 000 habitants. Ce territoire se caractérise par un habitat dispersé, des petits hameaux isolés et éloignés des bourgs et donc par une faible densité (environ 41 hab/km²) de

population peu mobile et vieillissante. Même si les indicateurs de pauvreté et précarité sont globalement plus favorables que sur le reste du département, notamment grâce à un pôle industriel, le nombre de commerces et d'exploitants agricoles, autrefois très présents, est en baisse.

Ce territoire montre néanmoins une volonté d'innover. Des parents se mobilisent depuis 2007 pour des petits-déjeuners le samedi matin. Un programme de logements solidaires s'est réalisé afin de faciliter l'insertion professionnelle des jeunes. Les élus ont mis en place une politique en matière d'enfance-jeunesse en lien avec les associations locales.

Le public

Le projet s'est inspiré de l'adage africain « Il faut tout un village pour éduquer un enfant ». L'application de cette formule conduirait à recenser les acteurs quels que soient leur situation, leur fonction, leur métier... : parent, grand-parent, voisin, ami, élu, bénévole, enseignant, animateur, travailleur social... En effet, au-delà des familles, chaque territoire compte un nombre important d'acteurs politiques, sociaux, éducatifs, culturels, associatifs... susceptibles de prendre part à des réflexions ou des actions autour des questions éducatives. Quelques exemples : le maire interpellé par ses concitoyens à propos d'incivilités causées par un groupe de jeunes, des parents inquiets face à la recrudescence

de « substances illicites » sur le collège, le bénévole d'un club sportif désarmé face au manque d'investissement des parents, des enseignants souhaitant constituer une commission de parents et constatant que ce sont toujours les mêmes qui s'investissent... Ces situations auxquelles on apporte des réponses révèlent aussi une demande de « mieux vivre ensemble ».

Le projet

Le principe de coéducation comme élément de lien social a été le fondement du projet. Son objectif opérationnel a consisté à constituer un réseau d'entraide éducative.

L'idée force que la coéducation occupe une fonction sociale permet de l'aborder de manière transversale à partir d'une vision territoriale et de recenser les temps où les parents se retrouvent avec d'autres habitants : domicile, école, travail, loisirs, jeux, vacances... Il devenait ainsi possible de constituer des liens d'alliance c'est-à-dire d'identifier sur un territoire, toute personne de proximité, soucieuse d'agir en « entraide éducative ». L'accompagnement à la coéducation concerne en définitive l'ensemble de la société et renvoie à des enjeux plus vastes tels que la citoyenneté ou la cohésion sociale.

Le projet a poussé à réfléchir à de nouvelles modalités d'intervention, avec la mise en synergie des acteurs qui œuvrent en direction de l'enfant. Ce

travail en réseau a permis de développer une approche éducative collective afin d'atténuer ou de remédier aux problématiques émergentes des difficultés sociales repérées : incivilités, conduites à risque...

L'idée est de responsabiliser chaque adulte quel que soit son statut au sein de la société pour arriver à une responsabilité partagée.

La mise en réseau visait des acteurs peu habitués à se rencontrer, à échanger. Elle a conduit à lever les représentations négatives que chacun pouvait avoir sur l'autre, à propos d'un objet fédérateur, la coéducation, et ainsi de valoriser plutôt les richesses et les potentialités de tous.

L'action

Le groupe constitué s'est d'abord attaché à définir une culture commune. L'intérêt de **partager des connaissances et des points de vue sur les réalités éducatives** est de poser les fondements d'une culture commune permettant de définir des objectifs de progrès et de changement.

A partir des expériences, idées, perceptions de chacun, et en dehors de tout jugement, la réflexion collective a conduit le groupe à se doter d'une culture partagée constituée des mêmes valeurs socio-éducatives. Le groupe a ainsi travaillé sur un référentiel commun de connaissances et une co-formation que chacun peut s'approprier (généralités socio-historiques, définitions,

On en a déjà parlé...

Ethique de l'intervention

questions, évolution des pratiques...). Il a réalisé un inventaire des expériences, des pratiques, des situations, des réussites et des problèmes rencontrés sur le territoire.

Ce réseau d'acteurs ne peut se constituer et se développer qu'à partir d'une démarche participative. Elle a reposé sur la mobilisation d'acteurs locaux dans une logique territorialisée et non en fonction de publics ciblés. Les personnes qui voulaient s'impliquer dans cette démarche souhaitaient élaborer leurs propres réponses et prendre des responsabilités sociales. La mobilisation des acteurs du territoire intéressés par les questions éducatives s'est réalisée de manière progressive.

La première phase a permis d'abord de constituer un groupe porteur de sept personnes, deux parents et cinq professionnels, puis ensuite d'impulser la mise en réseau d'autres acteurs, pour mutualiser, conduire une réflexion collective et transversale, quel que soit l'âge des enfants.

Ce premier groupe était donc composé de parents, de l'animatrice du Relais assistantes maternelles, de représentants du centre social, d'associations de jeunesse...

Les rencontres des premiers acteurs identifiés se sont déroulées durant deux mois pour expliquer le projet, son origine, son sens... Un intérêt s'est dégagé mais aussi une difficulté liée à la compréhension de

l'activité du réseau, ses actions concrètes, avec une question posée : « que va-t-on proposer aux personnes que nous irons rencontrer ? » L'idée d'une formation-action s'est ainsi dégagée.

Les rencontres ont continué en privilégiant les acteurs non impliqués dans des réseaux de soutien à la parentalité pour mobiliser autour d'elles, pour élargir rapidement la réflexion sans restriction : parents d'élèves, commerçants, personnel des cantines, des accueils périscolaires, conducteurs des cars scolaires, techniciens de la commune (espaces verts), élus, enseignants, gendarmes, responsables associatifs...

Ainsi constitué et renforcé, le réseau d'« entraide éducative » se structure d'autour d'actions et de temps forts communs.

La valeur ajoutée du projet réside essentiellement dans la constitution et l'appropriation par chaque acteur du réseau d'un socle de valeurs partagées et de connaissances communes, indispensable pour avancer vers d'autres actions.

Dans le projet, chaque personne questionne le mode éducatif mais pas de manière isolée : la parole est portée collectivement. La coéducation est introduite comme vecteur de lien social avec un impact positif sur la parentalité et donc sur les relations parent-enfant.

« Cinéma forum : Filme von Eltern für Eltern », Centre de consultation pour familles de l'AWO-SPN, Neunkirchen, Allemagne

Le Centre de consultation pour familles de l'AWO-SPN à Neunkirchen en Allemagne a comme missions le soutien aux parents de la ville et le renforcement de leur fonction parentale pour l'amélioration des conditions de vie des enfants et des adolescents.

Le centre est investi de ces missions par les services d'aide sociale à l'enfance et à la jeunesse du Landkreis Neunkirchen (administration publique). Une équipe d'éducateurs et de travailleurs sociaux travaille dans deux cadres différents : un cadre de travail social ciblé (auprès de familles ou personnes demandeurs ou auprès de familles orientées) et un cadre de travail social préventif non ciblé (pour tout une partie de la population).

Pour faciliter le contact avec ces parents et favoriser leur motivation, leur coopération et leur ouverture à une réflexion sur leurs pratiques éducatives, beaucoup d'activités sont déjà proposées : des programmes, des cours, des échanges, etc. Le projet a permis d'en mettre en place une nouvelle. C'est un nouveau groupe pour parents intitulé « Filme von Eltern für Eltern » (« Films de parents pour parents »).

Le public

L'expérimentation a visé tous les parents d'enfants de Neunkirchen habitant le centre-ville, en particulier ceux déjà accompagnés par le centre, soit 70 familles ayant des enfants entre 0 et 18 ans. En grande majorité, ces familles bénéficient d'un revenu minimum

On en a déjà parlé...

Travailler avec les familles, connaître leurs attentes, leurs besoins

d'insertion. On trouve beaucoup de familles recomposées et de familles monoparentales. Au-delà des problèmes éducatifs, elles rencontrent des difficultés : économiques (chômage, surendettement, difficultés pour acheter de la nourriture ou pour payer les factures d'énergie), sociales (isolement social, ruptures familiales, logements inadaptés), psychiques (parents psychologiquement malades, dépendances, alcool), médicales (maladies persistantes, handicaps).

Les carences éducatives se traduisent chez les enfants par des retards de développement, des comportements inadaptés (agressivité, délinquance), des difficultés à l'école, des troubles de l'attention, etc.

Le public potentiel était donc très varié, des parents demandeurs de conseils jusqu'aux parents négligents ou maltraitants, faisant l'objet d'un signalement ou cherchant à s'extraire d'un contrôle qui peut leur être imposé.

Les besoins

Les besoins des parents sont identifiés à partir de plusieurs sources. Certaines attentes sont exprimées par les parents lors des entretiens intervenant au début d'une aide (aides éducatives en milieu ouvert) lorsqu'il s'agit de fixer les objectifs (en présence d'un agent des services d'aide sociale à l'enfance). Ce sont des attentes plutôt superficielles et généralement admises. Des

besoins se manifestent également au cours de l'installation d'une relation d'aide entre famille et éducateur-référent. Ce sont des besoins plus personnalisés et privés.

Compte tenu de la diversité des problématiques des familles, il n'est pas possible de répondre individuellement à tous les besoins. Le centre cherche donc à réunir des personnes exprimant des demandes proches et à les satisfaire par une action commune. Par exemple, pour les aider à sortir de leur isolement et leur permettre d'échanger, le centre de consultation a mis en place des petits déjeuners pour mères et pour parents, des cours de cuisine, des actions favorisant le jeu en famille, des après-midis de détente pour les mères, etc.

Les parents expriment souvent des besoins d'échange et demandent des conseils sur l'éducation de leurs enfants. La technique du cinéma forum, découverte pendant le cycle de formation du projet « CAFé », permet d'aborder beaucoup de thèmes familiaux et pouvait donc répondre à divers besoins exprimés par les parents.

Le centre a d'abord proposé un film sur l'éducation « Wege aus der Brüllfalle » (« Eduquer sans engueuler »), projeté dans un ancien cinéma. Après deux semaines de publicité par tracts, affiches et dans les journaux locaux, 45 personnes assistaient à cette soirée, dont l'entrée était gratuite. « Wege aus der Brüllfalle » est un film de parents pour parents. Des scènes difficiles de la vie de tous les jours entre parents et enfants sont montrées. On propose au parent une manière de s'imposer sans cri ou menace de violence tout en traitant les enfants avec respect. Ce film encourage et montre avec humour de nouvelles solutions pour des problèmes courants entre parents et enfants.

A l'issue du film, quelques parents ont pris la parole en exprimant leur souhait de se mettre plus souvent à la place de leurs enfants pour mieux les comprendre. D'autres ont témoigné de leurs expériences avec leurs enfants ou ont posé des questions concernant la mise en pratique des sujets abordés dans le film. En fin de soirée, 26 questionnaires ont été recueillis, exprimant tous une grande satisfaction. Ce questionnaire d'évaluation comprenait trois questions sur le film, la soirée et les pratiques éducatives.

Beaucoup de parents souhaitent prolonger cette initiative par d'autres actions en choisissant des thèmes, d'autres films. Neuf parents se sont

déclarés intéressés pour devenir membres du comité de pilotage du projet. Ainsi, un groupe de parents s'est engagé dans l'organisation de ce projet : le comité de parents.

De nouveaux thèmes ont donc été proposés :

- ◆ un autre film, comme le premier, sur les pratiques éducatives mais avec les enfants plus âgés ou plus jeunes,
- ◆ les problèmes de l'adolescence,
- ◆ les enfants de familles en cours de séparation,
- ◆ les problèmes de maltraitance, et d'abus sexuel,
- ◆ les problèmes liés à la surconsommation de médias.

Le territoire

Neunkirchen est une ville située en Sarre, un des « Länder » de l'Allemagne de l'Ouest, sur la Blies. Avec environ 50.000 habitants, elle est la deuxième ville du Land après Sarrebruck (la capitale). Le déclin des industries sidérurgiques a sévèrement touché Neunkirchen : en 1968, la dernière mine de charbon fut fermée et, en 1982, les hauts fourneaux s'arrêtèrent, à l'exception du laminoir. De ce fait, la ville occupa alors la première place dans les statistiques allemandes concernant le chômage. Puis, la ville s'est reprise.

Aujourd'hui, Neunkirchen dispose d'un grand centre commercial. La ville a une activité commerçante attirant une vaste clientèle, mais il reste un taux de chômage élevé et beaucoup de problèmes sociaux. Le centre de la ville de Neunkirchen, territoire d'intervention du centre de consultation de l'AWO, est caractérisé par :

- une population très dense,
- beaucoup de changements dans les appartements et donc des courtes durées de séjour,
- une population, qui a peu d'échanges, de contacts et peu d'attachement au quartier,
- une grande mixité ethnique et donc culturelle.

L'action concerne donc essentiellement une population urbaine.

Les atouts et les faiblesses du territoire

L'accessibilité à tous les services sociaux, médicaux, éducatifs... est bonne. De nombreuses structures et organisations sociales proposent des activités aux parents.

Cependant, le réseau social dans les quartiers populaires est faible. Beaucoup de familles (spécialement monoparentales) sont isolées et sans ressources sociales. La grande proportion de familles défavorisées et leur faible participation à la vie culturelle sont caractéristiques du centre-ville de Neunkirchen.

La stratégie

Les priorités institutionnelles sont de mettre en place des soutiens pour les parents et les familles défavorisées et d'améliorer les conditions de vie des enfants.

Ce projet allait permettre de :

- faciliter le contact et l'échange entre parents,
- sensibiliser les parents aux besoins de leurs enfants,
- les renforcer dans leur fonction parentale.

Ces objectifs rejoignent ainsi les attentes des services de l'aide sociale à l'enfance et la jeunesse de l'agglomération de Neunkirchen qui privilégient la prévention.²⁵⁴ Le soutien financier, demandé auprès de la fondation « Aktion Mensch » (Programm : die Gesellschafter), était accordé à la condition de l'implication active des parents dans le déroulement de l'action (pas seulement comme bénéficiaires consommateurs).

Pour la deuxième soirée de cinéma forum, un nouveau partenaire a assuré la publicité et l'intervention lors de la soirée : les coordinateurs du réseau « Frühe hilfen »²⁵⁵.

²⁵⁴. Les services de l'aide sociale à l'enfance et la jeunesse de l'agglomération de Neunkirchen-Kreisjugendamt financent le travail du centre de consultation.

²⁵⁵. Service de PMI en France.

Le projet

Parmi toutes les activités proposées aux parents de Neunkirchen, le projet devait proposer une action attractive, qui impliquerait les parents et les informerait dans la convivialité, avec une possibilité d'échange. Le « cinéma forum », pour parents avec les parents, constituait un moyen adapté. Les premières priorités étaient de faciliter le contact et l'échange entre parents, sensibiliser les parents aux besoins de leurs enfants et renforcer la fonction parentale.

Les objectifs du projet étaient de :

- créer un comité de parents, avec des parents de Neunkirchen,
- favoriser la réflexion et les échanges entre les parents du comité de parents sur la parentalité à partir d'un support cinématographique,
- organiser trois soirées de cinéma forum autour des films choisis en concertation avec les membres du comité de parents,
- apporter des informations sur des questions de parentalité à un plus grand public,
- enfin, organiser cette démarche en coopération avec un partenaire français frontalier qui conduirait une action similaire.

Plusieurs niveaux d'action étaient donc visés :

- une action régulière avec des échanges approfondis autour des questions de la parentalité

pour les membres du comité de parents,

- une action plus temporaire pour un public plus large avec l'information du public sur des questions concernant l'éducation ou la famille,
- une action transnationale franco-allemande entre partenaires pour pouvoir comparer des attitudes parentales dans ces deux pays.

Ce projet était volontairement conçu avec un cadre d'action assez souple et ouvert, nourri au cours du projet par les participants, notamment en ce qui concerne le choix des thématiques.

L'AWO-SPN a mis à disposition le personnel nécessaire pour l'animation des soirées du comité de parents et des soirées de cinéma, les moyens administratifs, les locaux et le matériel technique. La fondation « Aktion Mensch » a financé l'achat de matériel, pour l'année 2010.

L'action

L'action avait donc débuté avec la soirée cinéma proposée aux parents en novembre 2009 et la projection du film « Wege aus der Brüllfalle ». Après le succès de cette première soirée et la création d'un comité de parents, la mobilisation se révélait plus difficile : un seul parent à la première réunion en décembre. La deuxième réunion en janvier permettait de regrouper quatre parents pour évoquer et choisir

On en a déjà parlé...

Conduire un projet

thèmes des films et questions à traiter :

- ❶ des questions générales sur l'éducation, l'adolescence, les enfants handicapés,
- ❷ les problèmes d'alcool chez les adolescents et les parents,
- ❸ les jeux sur ordinateurs et l'internet,
- ❹ la délinquance et le vol chez les enfants,
- ❺ les comportements agressifs et l'utilisation de gros mots.

Puis, le groupe s'est réuni tous les quinze jours, pour des séances de 90 à 120 minutes. La première séance proposait un film documentaire (en deux parties) sur les questions de l'adolescence : « Zeit der Wunder » (Le temps des miracles).

Les réunions suivantes se sont déroulées avec une participation très variable. Elle s'est stabilisée ensuite avec six parents. Le groupe travaillait, continuait ses investigations pour rechercher des films intéressants, notamment sur les problèmes de scolarisation qui intéressaient les pères présents, et trouver un film pour la première grande soirée.

En mars, le comité avait choisi le film « Kinder sind unschlagbar » (Les enfants sont imbattables, un plaidoyer pour le principe de la non-violence dans l'éducation), destiné à un large public. Les parents du comité s'étaient déclarés prêts à faire de la publicité pour la soirée et à donner un coup de main pour l'organisation.

Le thème de la scolarisation a été traité avec l'aide du film documentaire « Eltern-Nachhilfe » (Cours de rattrapage pour les parents), qui montre l'intervention d'une psychologue sur les questions du savoir enseigner et apprendre. Ce film, qui s'avérait trop intellectuel, avait néanmoins suscité des échanges très animés avec des témoignages concernant les propres études ou apprentissages des parents.

Première soirée de cinéma forum en avril 2010

Malgré un effort considérable en publicité (tracts, affiches et « bouche à oreille »), seules 14 personnes sont venues voir le film (« Kinder sind unschlagbar »). En complément de la projection, une éducatrice de l'école pour parents est intervenue. Les échanges ont été vifs, avec beaucoup de questions et de témoignages. D'après l'évaluation, 100 % des spectateurs ont apprécié le film, 80 % l'ont trouvé compréhensible et estimé qu'il avait donné de nouvelles impulsions pour leur vie familiale.

La deuxième séance a proposé en mai le film « Billy Elliott », choisi en concertation avec le partenaire français. Ce long métrage retrace la vie d'une famille de mineurs en Angleterre, dont le fils cadet manifeste un intérêt pour la danse et poursuit son activité malgré tous les obstacles. La projection était aussi proposée aux enfants du groupe de yoga du centre, mais

la discussion était réservée aux seuls adultes.

La nouvelle soirée de cinéma forum s'est déroulée en juin autour d'un film documentaire sur le développement des enfants de très bas âge « Ein Leben beginnt » (Une vie commence), et avec l'intervention d'un pédiatre. Cette soirée, organisée en partenariat avec les coordinateurs du réseau « Frühe Hilfen »²⁵⁶, a rassemblé une dizaine de personnes.

Des activités dérivées aussi

Dans le prolongement des recherches de films pour des séances collectives et également pour le travail individuel avec des familles suivies, les essais de travail avec un support cinématographique se sont multipliés au sein de notre centre de consultation. En mars, une formation sur cette technique et sur les films traitant des questions d'éducation et de famille a été proposée. Elle a réuni douze professionnels. Ainsi notre répertoire méthodologique s'en est trouvé enrichi.

Par ailleurs, dans un autre programme de formation parentale « Forum de l'éducation » développé dans une autre agglomération en Sarre, plusieurs soirées de cinéma forum ont été proposées avec les mêmes films qu'à Neunkirchen et ont réuni un large public (autour de 130 personnes).

Premiers résultats de l'action

A partir des critères d'évaluation posés avant l'action, on peut constater que :

- ◉ **L'adhésion des parents au comité de parents a été satisfaisante.** La participation a été régulière sur plusieurs mois et les parents impliqués dans les échanges et les recherches, en particulier deux pères.
- ◉ **La richesse des réflexions et des échanges** variait en fonction des films, particulièrement si les films concernaient personnellement les parents. Ils se montraient touchés en apportant leurs témoignages personnels.
- ◉ **L'organisation des soirées de cinéma forum** doit être rythmée avec les réunions du comité de parents pour laisser le temps de mobiliser les parents et surtout de trouver des films répondant aux attentes et aux questions.
- ◉ **La participation aux soirées de cinéma forum** a été insuffisante en 2010 au regard de la soirée préparatoire de novembre 2009 (45 personnes). On peut penser qu'elle sera toujours variable car on peut difficilement répondre en même temps aux intérêts ou questions de tous les parents. Pour augmenter le nombre de participants, il conviendrait de trouver des relais, des médiateurs, créer

²⁵⁶. Service PMI en France

un réseau pour assurer une publicité, diffuser des informations et mobiliser. Des soirées de cinéma forum peuvent aussi être proposées dans des lieux accueillant déjà des parents : crèches, écoles, centres de loisirs...

- ❶ *Les parents présents* ont toujours exprimé leur satisfaction, sur le choix des films, les échanges avec d'autres parents, l'animation, les interventions.
- ❷ La durée courte de l'expérimentation n'a pas permis de comparer réellement les pratiques éducatives en Allemagne et en France. Les *échanges franco-allemands* se sont limités au niveau des coordinateurs sans restitution au comité de parents ni organisation d'une réunion d'échanges entre parents.

La valorisation

La valorisation de l'action s'est effectuée au sein du centre par des communications à l'équipe et la réalisation d'une formation pour expliquer et transférer la technique du cinéma forum. Un fonds de supports cinématographiques, accessible à toute l'équipe, a été constitué. Des articles ont été publiés dans des revues internes.

« Films de parents pour parents », association Familles Rurales de Fontenoy-la-Joûte, Meurthe-et-Moselle, France

Le « cinéma forum » est en réalité un projet franco-allemand qui a émergé en formation. Les deux stagiaires, allemand et français, l'ont décliné sous une forme quasi-identique de chaque côté de la frontière, dans des contextes, des cultures et des territoires différents. Si le projet allemand était urbain, plutôt en direction de familles en difficultés, le projet français s'est déroulé en milieu rural, à partir d'un « Relais Familles », lieu d'accueil, de rencontre, d'accompagnement et d'activités, pour tous types de familles, à Fontenoy-la-Joûte en Meurthe-et-Moselle, en France. Les stagiaires ont trouvé intéressant et innovant de confronter les réactions, les questions, les opinions de familles allemandes et françaises auxquelles on avait proposé une soirée identique avec le même support cinématographique, le film « Billy et Eliott » et un même questionnaire support des débats. A l'issue des actions respectives, une réunion de travail commune a permis de restituer et comparer leurs bilans. Un groupe de pilotage s'était aussi constitué en France, il avait validé le film. Une dizaine de parents a assisté à la projection. Les organisateurs, qui avaient déployé une forte communication, attendaient davantage de public. En petit groupe, les parents se sont exprimés assez librement. Les cinq parents investis dans le groupe de pilotage souhaitent continuer l'action. La projection d'un autre film choisi par les parents eux-mêmes est prévue à l'automne 2010.

« Détente et relaxation pour enfants, parents et enseignants des écoles maternelles », association Familles Rurales d'Einville-au-Jard, Meurthe et Moselle, France

L'association d'Einville-au-Jard en Meurthe-et-Moselle en France utilise son « Relais Familles »²⁵⁷ pour soutenir et valoriser la fonction parentale en milieu rural. Cette structure propose, notamment dans le cadre d'un lieu d'accueil parents-enfants, de nombreuses activités réalisées pour les parents et avec eux. Le projet traite du lien entre l'école et la famille et a donc reposé sur un partenariat entre le Relais Familles, l'association et l'école. La question de la scolarisation, de **la scolarité** et de **l'orientation scolaire** des enfants reste en effet une **préoccupation majeure des parents**.

Le public

Depuis 2008, l'association, les professionnels du territoire et les enseignants de l'école maternelle de la communauté de communes du Sânon travaillent ensemble sur la question du lien famille-école. Les actions mises en place permettent aux parents d'asseoir leur place dans l'éducation de l'enfant et d'être associés dans leurs apprentissages à travers l'école. Le public visé était donc constitué des parents des enfants de l'école de maternelle de la communauté de communes du Sânon.

L'identification des besoins

Les besoins ont été repérés au lieu d'accueil parents-enfants et dans les échanges avec les enseignants et les professionnels du secteur, en particulier les

²⁵⁷. *Lieu et structure d'accueil, de rencontre, d'accompagnement et d'activités, accessible à tous types de familles.*

On en a déjà parlé...

Travailler avec les familles, connaître leurs attentes, leurs besoins

préoccupations des parents autour du sommeil et de l'endormissement du jeune enfant. De manière plus large, parents et enseignants sont demandeurs d'action visant à faciliter la relation entre la famille et l'école. L'action a été mise en place à la demande des familles dans le cadre d'un projet annuel proposé par l'association en collaboration avec cinq écoles maternelles autour du sommeil, de la relaxation et de la détente du jeune enfant.

En septembre 2009, l'association a réuni enseignants et professionnels afin de réfléchir sur ce projet. En octobre, les parents sont invités dans chaque école pour leur présenter le projet. L'accueil positif du projet, les échanges ont permis de préciser les attentes des parents.

D'octobre 2009 à février 2010, plusieurs actions sont proposées dans les écoles et le lieu d'accueil parents-enfants : des séances de relaxation pour les enfants, des contes, des formations pour les enseignants et les professionnels, des temps de relaxation et d'échanges pour les parents autour du sommeil...

Le territoire

L'association locale se situe à Einvile-au-Jard, bourg central du regroupement intercommunal, mais le territoire d'action couvre les 29 villages de la communauté de communes du Sânon. Pour la mise en place de cette action autour du sommeil et de la relaxation, les 8 écoles maternelles de la communauté de communes ont été sollicitées, 5 d'entre elles ont souhaité s'associer au projet. Il s'agit d'un secteur très rural. Parmi ces 29 villages, certains ont moins de 30 habitants. L'isolement des familles y est donc considérable.

Le projet

Les objectifs de l'action étaient de :

- proposer aux parents une action de détente et d'échanges entre parents à travers l'école,
- rassurer et valoriser le parent dans sa fonction parentale,
- faciliter les échanges entre les parents et les enseignants,
- mutualiser les compétences des parents, des enseignants et des professionnels autour du bien-être de l'enfant,
- favoriser une relation dynamique et cohérente entre les professionnels du secteur, les enseignants, les parents et les enfants en milieu rural,
- susciter ou renforcer l'intérêt du parent pour les apprentissages et la scolarité de son enfant,
- informer les parents sur les besoins de l'enfant de la naissance à 4 ans en utilisant

les compétences de chaque professionnel,

- accompagner le parent à travers les différentes étapes.

Ce projet, initialement prévu sur trois mois, s'est déroulé sur un semestre compte tenu de l'implication importante des enseignants et des professionnels.

Pour garantir une certaine qualité, le projet s'est appuyé sur les compétences diversifiées de nombreux acteurs du territoire (médecin du service de la Protection maternelle et infantile, coordinatrice enfance-familles, éducatrice de jeunes enfants, psychologue...). Les enseignants et les professionnels se sont rencontrés à plusieurs reprises pour élaborer ensemble le projet.

A l'automne 2009, une réunion d'information a été proposée aux parents dans chaque école afin de leur présenter le projet et de les associer aux actions. 41 parents y ont assisté.

Des temps d'échange organisés en soirée dans chaque école ont aussi permis aux parents et aux enseignants de se retrouver de manière informelle et de partager un moment convivial.

En complément des ressources humaines professionnelles, le projet a utilisé de nombreux outils techniques et pédagogiques, mis à la disposition des enseignants et des familles : des malles de livres autour du sommeil, des affiches,

des tracts, un diaporama, un dossier thématique sur le sommeil pour les enseignants, des jeux, un CD de relaxation...

L'action

Deux thèmes et types d'activité ont été développés et proposés aux enfants, parents et enseignants tout au long de l'année : d'une part, la détente, le retour au calme et le sommeil, et d'autre part, le conte.

1. La détente, le retour au calme et le sommeil

Pour proposer des méthodes innovantes et adaptées aux besoins de chacun, un spécialiste « relaxologue » a été sollicité, afin d'intervenir auprès des enfants, des parents mais aussi des enseignants.

Il est allé dans chaque classe de maternelle en proposant une séance de relaxation adaptée à l'âge des enfants. En petit groupe d'une quinzaine d'élèves par séance, il a proposé un temps de détente pendant lequel les enfants ont pu faire des petits jeux gestuels et respiratoires favorisant leur concentration et la découverte de leur corps. A la fin de chaque séance, le relaxologue, l'enseignant et l'accueillante du « Relais Familles » ont pris le temps d'échanger avec les enfants autour du sommeil, du coucher, du rêve et du cauchemar...

Afin de partager ces méthodes avec les parents et de leur permettre de vivre la même expérience que leur enfant, chaque enseignant a proposé une soirée autour de la relaxation dans la classe de maternelle. 31 parents ont participé à ces séances, achevées par un temps d'échanges entre parents et avec les professionnels autour des difficultés rencontrées avec leurs enfants. Le relaxologue a ainsi pu proposer des méthodes et des astuces adaptées aux besoins de chacun afin de dédramatiser le moment du « coucher ». Cette soirée a aussi permis de rapprocher parents et enseignants.

A la demande des enseignants, deux séances d'échanges de pratiques ont été mises en place. Le relaxologue a apporté aux enseignants des méthodes simples à utiliser en classe ou à transmettre aux parents qui rencontrent des difficultés liées au sommeil de leur enfant. Un médecin a participé à ces temps de formation pour apporter des **réponses aux questionnements** des enseignants et partager son expérience.

et à l'endormissement de l'enfant. Plusieurs parents avaient aussi suivi les activités proposées à l'école.

2. Le conte

Rituel du coucher ou simple retour au calme, le conte et l'histoire constituent des outils à développer pour favoriser l'imagination de l'enfant, le retour au calme, l'endormissement...

A la demande de l'association, un conteur a d'abord proposé dans chaque classe maternelle une séance interactive avec les enfants, l'occasion de rassembler les expressions, les connaissances et les idées des enfants autour du sommeil, des cauchemars, de la nuit... Ensuite, enfants, parents et enseignants se sont retrouvés dans chaque école autour d'un conte sur le sommeil. Cette séance s'est achevée par un temps d'échange avec les parents autour du sommeil et du coucher de l'enfant.

On en a déjà parlé...

Ethique de l'intervention

Le relaxologue est par ailleurs intervenu au lieu d'accueil parents-enfants dans le « Relais Familles » pour des enfants, leurs parents et des assistantes maternelles, autour d'une séance de musique douce qui permet un retour au calme des petits. Ce temps a permis d'ouvrir les échanges avec les parents sur les préoccupations liées au sommeil

L'évaluation

A partir des questionnaires d'évaluation remis à l'issue des actions, plusieurs constats se dégagent.

Les diverses activités ont permis aux parents, aux professionnels et aux enseignants de trouver une place dans l'accompagnement et l'éducation de l'enfant. Les parents ont pu échanger plus librement avec les enseignants autour des sujets qui les préoccupaient. Les enseignants et professionnels se sont fortement investis dans le projet et ont mis en place des actions parallèles qui ont permis aux parents d'être associés au projet de l'école. Chaque enseignant a pu développer et s'approprier le projet à sa manière au sein de sa propre classe. Les parents ont fortement apprécié la soirée autour de la relaxation et souhaitent voir ces temps de détente mis en place régulièrement.

« La restauration scolaire, une affaire de famille », fédération Familles Rurales de Loire-Atlantique, France

Avec la mise en place d'une restauration scolaire « bio », ce projet a eu pour objectif, par une démarche participative, de sensibiliser les familles aux enjeux agro-environnementaux et de santé publique liés à l'alimentation. La prise de conscience attendue doit permettre de faire évoluer leurs pratiques éducatives autour de l'alimentation et des repas, leurs rythmes, leurs contenus. Des collectifs de parents se sont constitués et ont travaillé en partenariat avec le Groupement des Agriculteurs Biologiques de Loire-Atlantique pour développer des actions de sensibilisation cohérentes avec les valeurs qu'ils voulaient transmettre (consommation de proximité et de qualité, notamment). Ces actions peuvent prendre différentes formes : création d'un jardin collectif, visite d'une ferme, conférence-débat, atelier cuisine parents-enfants, repas-spectacle, etc.

La dynamique ainsi créée s'est également invitée dans la sphère de l'éducation nationale grâce à l'implication des instituteurs dès le début de la démarche, qui ont soutenu la création de cantines scolaires biologiques. Ces derniers ont également proposé aux élèves et aux parents un programme complémentaire pour faire le lien entre les enjeux de santé et de consommation et les pratiques éducatives.

« Une formation spécifique conçue autour de situations familiales vécues », KMOP, Grèce

En Grèce aujourd'hui, il existe une certaine confusion entre l'éducation et les études, chez les responsables politiques, les professeurs et même les parents, confusion qui les conduit souvent à oublier qu'une grande partie de l'éducation des enfants se fait en dehors de l'école. Une partie de l'apprentissage des enfants dépend en effet de personnes qui ne sont pas enseignants, en premier lieu les parents qui transmettent de bonnes ou de mauvaises informations, de bons ou de mauvais conseils.

Par ce qu'ils pensent, ce qu'ils disent, ce qu'ils font, les parents transmettent à leurs enfants certaines valeurs, certaines attitudes, plus ou moins consciemment. Ces

comportements peuvent affecter l'image de soi des enfants, jusqu'à leurs décisions personnelles, en particulier leur motivation à apprendre et leur orientation scolaire. Car les attitudes se construisent très tôt dans la vie, dès le plus jeune âge. Les enfants, les jeunes ont besoin de conseils de façon suivie. C'est un processus à l'œuvre dans chaque famille. Il n'est pas possible pour un jeune, en quelques rencontres, quelques sessions d'information et d'orientation, de se construire une vision globale de sa vie et de trouver sa place dans le monde. Cette perception ne peut être que le résultat d'un long processus sous des influences diverses : la famille, l'école, la communauté...

Toutefois, **les parents détiennent encore une influence**

On en a déjà parlé...

Soutien à la parentalité et approche écosystémique de l'éducation

particulièrement forte sur le développement personnel de leurs enfants, en les aidant à reconnaître et à résoudre certains problèmes, même s'ils constituent « eux-mêmes » pour certains jeunes une partie du problème.

Le projet, qui vise des professionnels intervenant auprès des parents et des jeunes, a consisté à proposer une formation et à construire des contenus spécifiques autour de réalités familiales et sociales vécues et de situations concrètes, en réunissant les parents et les enfants avant la formation et en travaillant sur des cas pratiques. Les stagiaires formés devaient par la suite exploiter la méthode et les outils dans leur propre contexte professionnel, pour en faire bénéficier les parents.

Le public

Le KMOP a sélectionné un groupe de travailleurs sociaux et de psychologues qui travaillent sur des programmes de soutien des adultes et conseillent les parents. Ce groupe du KMOP a suivi la formation (8 stagiaires). En même temps, ces professionnels aidaient un groupe de 8 parents au chômage, âgés de 30 à 56 ans, et ayant des enfants jusqu'à 16 ans. D'autres professionnels d'organismes publics ou privés ont également participé aux sessions de formation. Pour recueillir les besoins afin d'élaborer le programme de formation, le KMOP a d'abord

contacté les directeurs et les conseils d'établissement de trois écoles publiques et trois écoles privées sur différents quartiers d'Athènes, pour prendre connaissance de leurs questionnements les plus importants. Le champ des attentes autour de la parentalité s'est avéré de nouveau très large. Ce constat a amené à chercher à se concentrer sur une thématique, un public. La sensibilisation et la formation ont été conçues pour des professionnels intervenant auprès de parents ayant des enfants entre 6 et 13 ans. En effet, sur cette tranche d'âge, des changements apparaissent. Des questionnements émergent : maturité émotionnelle, sexualité, scolarité... Les parents sont encore très présents dans les activités et les choix scolaires, et leurs décisions révèlent des valeurs, des attitudes qui pourraient expliquer le comportement et la réussite (ou non) de leurs enfants. Ensuite, le KMOP a précisé les attentes des parents et de leurs enfants en les regroupant pour un premier « stage » avant la session de formation des professionnels.

Le territoire

Le projet s'inscrit en milieu urbain, dans la banlieue d'Athènes, à Perama et au Pirée (le port d'Athènes). Perama est un quartier populaire avec de nombreuses difficultés socio-économiques : chômage très élevé, familles monoparentales, décrochage scolaire,

maltraitance... Le KMOP y propose des lieux d'accueil, des activités extrascolaires, un soutien psychologique... Ses services sociaux sont en contact constant avec les familles. Ils suivent les parents pour leur montrer les progrès de leurs enfants, essayer de les impliquer dans la vie de leurs enfants. En effet, ce fut la première demande exprimée par des jeunes de 13 à 16 ans lors d'une rencontre en avril 2010 avec les parents, que les parents s'intéressent à leur vie.

Dans le prolongement de cette expérimentation, le KMOP pense qu'il serait intéressant de proposer la formation à des professionnels travaillant avec des parents de milieux sociaux diversifiés pour confronter les résultats et les effets, dans une perspective sociologique et psychologique.

La stratégie

En matière d'apprentissage de l'enfant et de parentalité, tout semble toujours important et prioritaire, la complexité du cadre théorique (diversité des définitions, des approches, des modèles) et d'une construction éducative multidimensionnelle a conduit le KMOP à une réflexion pour simplifier et choisir d'élaborer un programme de formation autour de deux rôles essentiels des parents :

- d'abord amener les enfants à réfléchir à l'importance de certaines valeurs universelles (respect de l'autre, générosité),

- prendre conscience de leur responsabilité de créer un environnement favorable à l'apprentissage des enfants.

Pour y réussir, les parents ont souvent besoin d'encouragement et de motivation pour les amener à réfléchir à leurs propres attitudes et valeurs en ce qui concerne l'apprentissage.

Le projet

Le projet a consisté à élaborer et expérimenter des programmes de formation. Les outils pédagogiques utilisés dans les sessions étaient du matériel conçu par l'EPA (European Parents Association) et le KMOP. Les thèmes suivants ont été traités et abordés :

Le premier module de la formation est consacré à l'éducation des enfants, avec trois séquences :

1. la découverte des besoins des autres et une « éducation à la générosité »,
2. l'éducation à la sexualité,
3. l'éducation à l'égalité des sexes.

Le module sur la sexualité s'appuie sur l'étude du cas pratique « Andy ». Des jeux servent de supports pédagogiques au travail autour de l'égalité des sexes.

Le deuxième module aborde la question de l'effet des valeurs et des attitudes parentales sur la scolarité des enfants (attitudes, résultats, choix), avec trois séquences :

1. Les facteurs sociologiques influençant la réussite scolaire des enfants,
2. l'implication des parents dans la scolarité des enfants et son importance,
3. les attitudes positives/négatives des parents et leurs effets.

Ce module s'appuie sur l'étude du cas pratique de la famille « Swift ».

Les cas pratiques « Andy » et famille « Swift » sont examinés, discutés, confrontés à l'expérience professionnelle des stagiaires. Ils sont construits et rédigés à partir de situations personnelles et familiales réelles, leur présentation restant anonyme. Chaque cas pratique présente les personnages, décrit des situations de la vie quotidienne, relate des dialogues, des questions... Chaque module est traité avec une même méthodologie : d'abord, un travail individuel de lecture d'un document théorique, d'étude d'une note technique et de découverte d'un cas pratique (« Andy », famille « Swift »), puis un travail en petits groupes organisé par un animateur élu, enfin, un regroupement de tous les stagiaires pour un débat et

l'élaboration d'une synthèse et d'une conclusion communes par écrit.

Les professionnels ont aussi participé à des jeux de rôle dans lesquels ils occupaient la place des parents ou des enfants.

L'action, l'évaluation

Le KMOP a donc réalisé son projet en deux étapes :

- Un premier regroupement et stage pour les parents le 9 avril 2010 à Perama. Il a réuni 12 participants (7 parents et 5 enfants). Ils ont bénéficié d'informations. Les échanges ont permis de recenser les besoins, d'identifier les problèmes. Des conseils et de nouvelles méthodes dans leurs relations leur ont été proposés.
- Une session de formation pour les professionnels le 5 mai 2010 au Pirée. Elle a réuni 8 stagiaires.

A la fin de chaque stage, un questionnaire d'évaluation est remis aux participants. Pour les parents, il a porté sur l'utilité du stage, l'organisation et l'animation du stage, l'implication des parents et leur collaboration avec les professionnels.

« La parentalité au programme d'une formation professionnelle d'animateurs », fédération Familles Rurales des Pays de la Loire, France

En dehors de l'école, de nombreux lieux accueillent des enfants et des jeunes pour des activités, des loisirs. Ces lieux sont animés et encadrés par des professionnels. Ces professionnels interviennent directement auprès des enfants et de leurs parents. Ce contexte de loisirs permet d'avoir une proximité avec les familles et de disposer d'une certaine écoute. Ces professionnels sont formés, mais leur formation traite souvent des publics, de leurs spécificités, des méthodes d'animation et de conduite de projet..., mais moins de l'environnement social des enfants. En France, un diplôme forme au métier d'animateur professionnel : le brevet professionnel de la jeunesse, de l'éducation populaire et du sport (BP JEPS). La fédération

régionale Familles Rurales des Pays de la Loire (Ouest de la France)²⁵⁸, agréée comme organisme de formation, propose régulièrement cette formation. Le projet a consisté à réfléchir à l'intégration de modules sur la famille et la parentalité dans le programme de formation du « BP JEPS ».

Le public

Description quantitative et qualitative

Chaque session de formation accueille une quarantaine de stagiaires. Leur moyenne d'âge est de 25 ans, avec une majorité dans la tranche d'âge des 19-25 ans. Ils travaillent dans des collectivités publiques ou des associations. Ils interviennent essentiellement au sein d'accueils périscolaires, de

²⁵⁸. Le réseau associatif Familles Rurales en Pays de la Loire regroupe 600 associations locales qui interviennent dans 7 000 communes et gèrent 500 centres pour enfants et jeunes.

centres de loisirs, de foyers de jeunes, de centres sociaux, de maisons de quartier, de maisons de retraite. Ils occupent des postes d'animateur, de coordinateur ou de directeur. Mais certains sont demandeurs d'emploi. La formation se déroule sur 18 mois en alternance, avec une fréquence d'une semaine de regroupement pédagogique par mois.

L'identification des besoins

Ces professionnels sont en relation constante avec les enfants mais aussi avec leurs parents. Les animateurs doivent être capables de dialoguer avec les parents, de les interpeller si besoin, de les écouter, de les associer aussi à la démarche de l'organisation. Car dans ces lieux, ces centres, au-delà des activités proposées, il est essentiel de favoriser la participation des parents, d'élaborer ou de préciser les stratégies de soutien et de renforcement du concept de parentalité, d'évaluer les messages véhiculés par ces accueils...

Les rencontres avec les parents, les échanges entre professionnels ont mis en évidence le besoin de réfléchir sur la notion de parentalité et de proposer des outils aux animateurs.

Le territoire

Les stagiaires interviennent dans l'ensemble de la région, sur tout type de territoire, urbain ou rural. Néanmoins, le programme de la formation proposée par la fédération Familles Rurales s'attache aux spécificités d'intervention en milieu rural.

La stratégie

Les priorités étaient de concevoir des modules de formation (objectifs d'apprentissage, contenus, outils pédagogiques, supports, ressources, identification des experts, intervenants potentiels et personnes ressources), de les mettre en cohérence avec le reste du programme et de les faire valider par les services qui délivrent l'agrément de la formation.

Il convenait également d'articuler ces priorités aux attentes du public. Les missions confiées aux animateurs exigent une polyvalence croissante liée à la diversité des publics accueillis et aux animations elles-mêmes. Par exemple, les animateurs sont souvent amenés à échanger avec les familles autour des questions d'éducation, de parentalité sur lesquelles ils n'ont pas toujours les connaissances requises pour répondre. Le programme de la formation va ainsi intégrer huit séances de formation sur la parentalité, à suivre en intégralité ou non, pour développer leurs compétences.

Pour conduire cette réflexion et élaborer ce nouveau programme,

le projet a consisté à rapprocher des partenaires (Etat, collectivités, institutions...) intervenant sur des champs différents : d'une part, éducation populaire, animation, jeunesse et sport, d'autre part, action sociale et familiale, parentalité.

Le projet

L'animateur est un des acteurs de la coéducation, au contact de réalités familiales variées, en lien quotidien avec les parents. Il doit être en capacité d'une part d'identifier des besoins en matière de soutien à la parentalité, et d'autre part, d'impliquer les parents dans les activités du centre. Il est au cœur de nombreuses questions : comment chacun se positionne dans une démarche éducative globale ? Quel est le rôle des parents dans l'éducation ? Pourquoi est-il important d'associer, d'impliquer les parents ? Les familles se sentent-elles vraiment attendues et accueillies ? Ont-elles une place dans le centre ? Quelles sont les actions à mettre en place ? Jusqu'où aller ? Comment créer des cohérences entre les différents lieux d'accueil ? Comment faire en sorte que les familles et les professionnels de l'enfance puissent se rencontrer en établissant un lien de confiance et de coopération ?

Le programme va donc intégrer des modules sur la famille, la parentalité et les relations parents-professionnels. Les objectifs suivants sont retenus :

1. Prendre en compte les caractéristiques des familles pour agir au mieux auprès d'elles :

- ◆ Connaitre les familles (évolution et sociologie de la famille)
- ◆ Travailler sur les représentations
- ◆ Identifier des besoins et attentes des familles en termes de soutien à la parentalité et diriger les familles vers un service compétent

2. Accueillir les familles dans la structure :

- ◆ Définir la notion d'accueil et les modalités

3. Intégrer les familles dans la réflexion sur les projets éducatifs :

- ◆ Mettre en place des actions éducatives pour tous publics
- ◆ Impliquer les familles (démarche participative)

4. Créer une dynamique locale :

- ◆ Organiser des actions en faveur des familles et leurs enfants
- ◆ Créer des actions intergénérationnelles

Ces différents thèmes traités représentent un volume total de 56 heures qui sera intégré dans les modules suivants : connaissance des publics, gestion de groupe, direction d'un centre, action éducative, accompagnement des acteurs ruraux.

L'action, l'évaluation

Le travail d'ingénierie (élaboration des contenus de formation) a été réalisé en 2009-2010. Les modules seront intégrés à titre expérimental au programme de formation 2010-2011 et concernera donc 40 stagiaires. La formation sera définitivement réajustée au moment du dépôt de dossier d'agrément de la formation en 2012.

L'intégration de ces modules dans le programme de formation doit permettre un développement quantitatif (augmentation du nombre d'actions en direction des parents et du nombre de parents impliqués dans l'organisation et les activités) et surtout qualitatif (accueil des parents, écoute et prise en compte des besoins, relations entre parents et professionnels...).

« Education à l'environnement et éducation familiale : conscience et confiance », Musée-école départemental de Prahova, Roumanie

Dans le contexte familial actuel, la dimension fondamentale de l'éducation est basée sur la nécessité de consolider des valeurs stables et cohérentes, qui conduiront les parents et les enfants à adopter à un style de vie sain sur les plans physique, mental, émotionnel et moral.

Pour renforcer cette dimension éducative, le Musée-école départemental des sciences de la nature de Prahova a proposé une série d'activités dans le cadre d'un projet expérimental d'éducation parentale, mobilisant parents, enseignants et spécialistes du Musée autour de l'éducation à l'environnement. En effet, ce projet avait pour objectifs :

- d'organiser des actions d'information et de promotion

sur la protection de l'environnement,

- d'étudier l'impact des activités humaines sur l'environnement,
- de développer des échanges entre les parents et les enseignants, pour favoriser des habitudes et des attitudes communes nécessaires à la construction d'une société durable.

Le public

Chacun des groupes cibles, parents, enseignants et spécialistes, a des liens étroits avec le Musée. Un échantillon a été déterminé :

- **30 parents** habitant sur trois communes (Sinaia, Slănic et Cheia) où les enfants fréquentent régulièrement les différentes sections locales du Musée.

- **10 enseignants**, qui éduquent les jeunes pour leur faire acquérir une conscience écologique ; leur mobilisation devant favoriser l'implication des populations locales dans la protection de l'environnement.
- **5 spécialistes du Musée-école départemental** de Prahova, choisis pour leur expérience dans le domaine de l'écologie, leurs compétences scientifiques et pédagogiques.

Des besoins spécifiques à chaque groupe-cible

Dotée d'une certaine capacité d'inertie, la famille roumaine en général, et celle du milieu rural en particulier, a une indépendance relative par rapport au contexte social et économique.

Cette « résistance » au changement a conduit la famille roumaine à maintenir le style traditionnel avec :

- des relations importantes entre les membres de la famille nucléaire, mais aussi de la famille élargie,
- un taux de divorce relativement faible, un célibat définitif très rare, des « unions libres » peu fréquentes (elles font leur apparition aux deux extrêmes de la société : pour les catégories les plus défavorisées et pour les plus « émancipées »),
- une redistribution des rôles, notamment entre les femmes et les hommes, presque inchangée.

En raison de ce conservatisme, le processus instructif-éducatif de la famille a été moins affecté par les mutations contemporaines. La transmission des connaissances des parents aux enfants, le maintien de la solidarité de la famille et des relations affectives sont en effet des fonctions peu soumises à la pression de la société moderne.

Il est donc nécessaire pour les parents de :

- de prendre encore plus conscience de leur responsabilité dans le développement de leurs propres enfants,
- d'assimiler certains comportements écologiques spécifiques pour assurer l'équilibre entre la santé de l'individu, de la société et de l'environnement et se former une conscience écologique.

Ainsi, il devient important de :

- les impliquer dans la création d'un environnement sûr et sain pour tous,
- les aider à stimuler l'intérêt des enfants par des activités à caractère expérimental et démonstratif à travers lesquelles tous ensemble contribuent au maintien de la qualité de l'environnement où ils vivent (le ramassage des matériaux réutilisables, la récolte des plantes médicinales et des fruits bons pour la santé, les économies d'eau, d'énergie...).

On en a déjà parlé...

Formes et configurations familiales

Par ailleurs, le projet a visé les enseignants pour :

- leur transmettre des méthodes nouvelles pour stimuler chez l'enfant l'intérêt pour des activités à caractère écologique et faciliter l'assimilation de certaines connaissances dans ce domaine,
- les former afin qu'ils puissent créer une ambiance éducative qui motive l'enfant dans le processus de protection de la nature.

Le territoire

Le département de Prahova est une importante région touristique, située à proximité de la capitale de la Roumanie, Bucarest. Avec 872 900 habitants, il a la plus forte densité du pays (184,9 habitants/ km²), après Bucarest. Toutefois, le projet vise essentiellement des zones rurales et des petites villes. L'industrie pétrochimique y est fortement implantée.

Ces différentes caractéristiques ont entraîné de nombreux problèmes de pollution de la terre et de l'eau provoquant notamment la dégradation de la flore et de la faune. Les actions de préservation de l'environnement deviennent donc de plus en plus nécessaires. Les nouveaux défis nés des besoins d'un développement durable nécessitent, comme partout dans le monde, un processus qui s'inscrit dans la durée. Cette démarche repose sur l'information, l'éducation, l'implication permanente de

chacun afin de trouver des modalités pratiques pour résoudre divers problèmes. On observe une faible information de la population dans cette région rurale qui doit, compte tenu de son potentiel de développement touristique, se soucier de la qualité de l'environnement. Ce constat concerne autant les habitudes de déversement des ordures ménagères que des mesures à prendre pour lutter contre les dégradations provoquées par les touristes.

Malgré la méconnaissance et la négligence, certaines actions proposées par le Musée ont révélé la capacité de mobilisation des habitants, leur volonté d'implication et de connaissance, leur ouverture et surtout leur prise de conscience de l'importance de la protection de l'environnement. L'intérêt naissant, notamment de la jeune génération, autour de ces problèmes a conforté le Musée dans l'action éducative au développement durable. Par ailleurs, des mesures publiques, préventives et répressives, de protection de l'environnement ont été prises dans le département de Prahova concernant notamment la gestion des déchets (ramassage, transport et élimination des déchets). L'attitude des citoyens commence à changer. Conformément aux rapports des institutions environnementales, nous avons constaté une diminution de l'abandon incontrôlé des déchets, une

meilleure soumission aux normes concernant le dépôt des déchets et une réduction du nombre de sanctions. Ces derniers arguments justifient la création et l'encouragement d'une nouvelle approche des problèmes de l'environnement par des actions concertées au niveau de la collectivité.

La stratégie

Les priorités du Musée dans le cadre de l'expérimentation étaient :

- la prise de conscience par les parents de leur rôle actif dans l'éducation de l'enfant,
- le développement de certaines attitudes stimulatrices et d'appui auprès des parents par les formateurs formés,
- l'augmentation de la prise de conscience et de l'implication des parents, des enseignants concernant la nécessité de la protection de la nature,
- la facilitation du transfert entre parents et enfants et entre école et enfants des connaissances dans le domaine de l'écologie.

La mission des formateurs a été d'aider les parents à prendre conscience que leurs attitudes, leurs comportements, leur façon de vivre, influenceront la formation et l'éducation de l'enfant en matière d'écologie. Le Musée souhaitait venir en appui aux parents, peu sensibilisés dans leur jeunesse à l'écologie et désormais conscients des erreurs à ne pas reproduire pour préserver l'environnement.

Les spécialistes du Musée ont réalisé en mars-avril 2009 une étude sur les familles dans quelques communes des vallées des rivières Prahova et Teleajen, où se situe l'expérimentation. Son objectif était d'identifier des problématiques spécifiques : des besoins éducatifs écologiques concernant l'information, la compréhension et la responsabilisation des parents, des enseignants, mais aussi des représentants des autorités publiques en matière d'environnement.

Des questionnaires spécifiques ont été réalisés pour les différents groupes-cibles. Le Musée a opté pour l'utilisation de questions fermées mais aussi de questions ouvertes pour obtenir des réponses plus précises pour notre étude, et offrir la possibilité, à chacun, d'exprimer librement ses opinions, ses attentes et ses mécontentements.

L'expérimentation a cherché à produire des effets sur chaque groupe-cible visé. D'abord, les parents sont mieux informés, connaissent les normes, et ainsi les comportements négligents diminuent, notamment dans les trois communes visées par le projet.

Il nous semblait aussi indispensable d'impliquer les enseignants, de les responsabiliser, et de leur apprendre les normes liées à la protection de l'environnement.

Educateurs et formateurs devaient également être mobilisés pour assurer la pérennité des actions.

Le projet expérimental a permis l'augmentation du niveau d'information et le changement dans le comportement des familles. **Des actions d'information, des rencontres et des actions d'écologisation** ont été organisées. Les parents ont modifié leurs pratiques quotidiennes en tenant compte du développement durable et en donnant l'exemple à leurs enfants. Par des actions pratiques d'écologie, on améliore l'éducation des familles et l'implication des communautés locales dans la protection de l'environnement.

Par la modélisation des bonnes pratiques, l'expérience acquise a apporté aux autres communautés une méthodologie pour intervenir et informer les différents groupes cibles (parents, enseignants, élèves). Au niveau du département de Prahova, le projet a permis de renforcer l'expertise institutionnelle et de construire un modèle de travail en partenariat utilisable par d'autres communes.

Les partenaires

L'Inspection scolaire du département de Prahova a permis :

- d'augmenter la contribution éducative concernant les élèves et les familles,
- de faciliter l'accès des

formateurs aux écoles,

- de faire émerger les valeurs de l'éducation écologique et de les transférer de l'école vers la famille.

Les Mairies des communes de Slănic, Cheia, Sinaia ont :

- facilité l'intervention dans le champ de la parentalité,
- assuré dans certains lieux des interventions pour l'expérimentation.

Les conseils des parents constitués dans les écoles ont assuré :

- le transfert du savoir, du savoir-faire, du savoir-être dans la famille, sur la problématique de l'environnement,
- l'émergence de l'éducation écologique de la famille vers l'école.

Le projet

Le projet a reposé sur plusieurs méthodes, conçues et déjà testées par le Musée. Les méthodes utilisées en direction des adultes ont parfois été différentes de celles destinées aux écoliers. En général, le Musée a utilisé des méthodes participatives.

Les activités mises en place ont été :

- des rencontres, des discussions, des tables rondes,
- des actions sur le terrain dans les principales régions d'intérêt pour le projet,
- des expositions et des conférences, adaptées au public cible, par l'intervention des spécialistes du Musée.

On en a déjà parlé...

Choisir le programme d'intervention le plus adapté

Les échanges ont révélé des besoins, des problématiques et des pistes de solutions ont émergé. Les problèmes concrets de l'environnement ont été précisés : facteurs de pollution, degré d'implication des autorités, besoins d'information, nécessités financières,..., auxquels les familles sont confrontées directement notamment dans les régions qui connaissent une activité touristique importante. La recherche de solutions à des problèmes concrets qui les touchent directement a représenté une réelle motivation pour les participants. Un travail sur la perception de l'espace auquel on appartient a été développé, avec la prise de conscience que chaque geste peut avoir un impact au-delà de son propre foyer.

Les méthodes pratiques démonstratives permettent aux participants d'acquérir de connaissances utiles sur les gestes pratiques, comme le ramassage des déchets ménagers. Les participants ont été encouragés aussi à :

- continuer dans leur commune à promouvoir, soutenir ou impulser des initiatives de nettoyage, ramassage, tri,
- transmettre les informations, responsabiliser les autres habitants.

Les spécialistes du Musée expérimentés sur les problèmes d'environnement et de pollution ont conçu le matériel pédagogique et son utilisation conformément aux

méthodologies établies. Les sections locales du Musée ont été chargées de l'organisation des actions.

L'action, l'évaluation et la valorisation

Par les activités d'éducation parentale, les formateurs du Musée ont proposé d'aider les parents à transférer un contenu éducatif sur l'environnement acquis à leurs enfants. Education parentale et protection de la nature participent d'une même prise de conscience pour les familles. La problématique de l'environnement a servi à rétablir de meilleures relations avec leurs enfants.

Des activités d'information, des expositions, des débats ont donc été organisés afin d'augmenter la prise de conscience et l'information des familles sur la protection de l'environnement.

Trois sessions d'information/formation, réunissant 30 personnes, ont été réalisées dans les communes Sinaia, Cheia, Slanic. Les parents dont les enfants fréquentent le Musée, les élèves et les enseignants de ces localités, ainsi que ceux de Ploesti, y ont participé. Les thèmes des expositions ont été axés sur les relations dans la famille, sur les problèmes écologiques, sur le développement durable, sur la protection de l'environnement. Ces expositions ont été préparées et présentées par les spécialistes du Musée.

Ces sessions ont présenté des données relatives :

- au développement durable au niveau local,
- au ramassage sélectif des déchets,
- aux actions de protection de la nature.

Le projet a proposé deux actions démonstratives d'écologisation réalisées à Sinaia et Cheia. Les actions réalisées par des enfants, 40 parents volontaires et encadrées par 10 enseignants, ont consisté à ramasser des déchets et à les transporter (papier, emballages plastiques, déchets ménagers, etc.) dans des endroits spécialement aménagés. Une information sur la nature des déchets ramassés et les normes de sécurité a été proposée aux volontaires.

L'activité a été organisée par le Musée avec l'appui des Mairies de Sinaia et Măneciu, du Collège « Mihail Cantacuzino » Sinaia, de l'école « Principesa Maria » Sinaia et de l'école de Cheia.

La promotion du projet et de ses résultats s'est effectuée sur toute la période de mise en oeuvre. Chaque action organisée dans le cadre de l'expérimentation a bénéficié d'une couverture médiatique par la transmission d'informations et de communiqués de presse, avec un impact sur un large public. Les familles ont reçu des dépliants avec des informations sur l'importance de la protection de l'environnement, sur la nécessité de préserver les

ressources, etc. Le Musée a mis à disposition du public et d'autres structures l'ensemble des informations et des supports nécessaires pour conduire ce type d'initiative.

Un processus de transmission intergénérationnel s'est opéré. Les enfants sont devenus de véritables « experts » du développement durable, ne manquant pas une occasion de rappeler à leurs parents et à leurs voisins les bonnes pratiques pour leur permettre, à leur tour, de construire un département respectueux de l'environnement, et de le transmettre.

« Pêche intergénérationnelle, nature et éducation », fédération Familles Rurales de l'Aveyron, France

Comme en Roumanie, la fédération Familles Rurales de l'Aveyron a développé un projet de soutien à la parentalité autour de la protection de l'environnement, en partenariat avec la fédération de la Protection des milieux aquatiques.

Depuis plusieurs années, la fédération Familles Rurales s'investit sur le champ de la parentalité. Mais les associations constatent que les pères participent peu aux actions. Il est ainsi très difficile de recueillir leurs attentes, leurs besoins. La fédération a donc choisi d'orienter son action vers une activité ludique, conviviale, la pêche, activité qui, traditionnellement, dans ce territoire, mobilise nombre de papas. Elle a donc mis en place trois séances de pêche intergénérationnelles en adéquation avec leurs objectifs :

- 1- proposer des temps favorisant les relations familiales, intergénérationnelles et humaines,
- 2- développer l'éducation à l'écocitoyenneté,
- 3- valoriser les activités de pleine nature.

Avant ces regroupements prévus à l'automne 2010, les animateurs, spécialistes de la pêche mais pas de la parentalité, ont été sensibilisés à diverses problématiques de l'éducation parentale. Munis d'un questionnaire, ils pourront ainsi collecter les attentes des papas lors des deux premières séances. Ensuite, la fédération analysera ces questionnaires anonymes, puis présentera les résultats lors de la dernière séance et proposera aux pères un programme d'activités pour les aider. Espérons que les papas « mordront à l'hameçon ! ».

« Etre parent à l'ère du numérique », fédération Familles Rurales de Vendée, France

Avec les ordinateurs et internet, le monde a connu une véritable révolution technologique qui peut éloigner les enfants et les jeunes de leurs parents. Ces nouveaux médias contribuent aussi largement à l'éducation des enfants. Les associations Familles Rurales de Vendée (Ouest de la France) ont choisi de traiter cette question dans leur expérimentation.

Le public

L'expérimentation a visé plus de 200 parents habitant le milieu rural vendéen préoccupés par l'utilisation des nouveaux outils de communication par leurs enfants et adolescents. L'expérimentation a porté sur deux territoires ruraux différents :

- le canton de la Chataigneraie

présentant une forte identité rurale,

- le canton de Montaigu présentant un fort phénomène de périurbanisation.

Les besoins

Lors d'un colloque départemental sur les champs de la santé et de la jeunesse et des sports, Familles Rurales a souligné l'importance de placer les parents au cœur de la réflexion face au développement des nouveaux médias et d'Internet au sein des familles.

A la suite de ce colloque, les acteurs de terrain ont relevé la nécessité de mettre en place des actions auprès des familles. Le mouvement Familles Rurales a, sur le territoire de Vendée, une forte implantation. Reconnue pour ses actions de soutien à la parentalité, la fédération départementale Familles Rurales

de Vendée a réfléchi au développement d'un projet d'accompagnement des familles sur cette thématique.

Deux territoires ont été prioritairement ciblés au vu des besoins et des attentes identifiés. Sur le canton de la Châtaigneraie, l'origine de la demande a été formulée par les représentants de parents d'élèves de l'école primaire à partir de deux constats :

- ❶ l'utilisation d'internet et des nouveaux outils de communication par les enfants ne leur semblait pas sans danger,
- ❷ ils souhaitaient s'interroger sur le rôle des parents dans l'utilisation de ces outils au sein de la famille.

Un comité d'organisation a été créé réunissant les associations Familles Rurales, une association d'aide à domicile en milieu rural (ADMR), l'association des parents d'élèves de l'école primaire ainsi qu'un réseau de professionnels intervenant dans la prévention des conduites à risque chez les jeunes. Son rôle était d'analyser plus précisément les besoins et attentes des familles et des acteurs sur le canton.

Sur le canton de Montaigu, des expériences de soutien à la parentalité existaient déjà depuis deux ans avec la mise en place de conférences-débats et de groupes de parole. Cette démarche était pilotée par un

comité composé de représentants de plusieurs

associations. Ces associations travaillent en complémentarité. L'association Familles Rurales développe des projets de lien social et des services pour les familles du milieu rural, l'association d'aide à domicile est chargée d'évaluer les besoins des familles (services, éducation, information...).

C'est à partir de leurs observations et de leurs analyses que les professionnels ont retenu le thème des techniques modernes de communication : ordinateurs, Internet, jeux, réseaux sociaux... (TIC). Les parents sont souvent démunis, voire complètement dépassés par l'utilisation de ces technologies, les rendant ainsi vulnérables dans leur mission éducative.

L'avis des familles a-t-il été sollicité ?

Les familles sont à l'origine du projet. Ce sont des **représentants de parents d'élèves et des familles** qui ont exprimé leurs préoccupations sur les risques liés à l'utilisation, par les enfants, d'internet et des nouveaux outils de communication. Les familles ont également exprimé leurs préoccupations dans le cadre des différentes rencontres : réunions associatives ou lors de contacts directs avec les professionnels locaux. Un travail départemental a aussi permis, par une écoute des problématiques du terrain, de mettre en lumière la préoccupation sur cette thématique.

On en a déjà parlé...

Travailler avec les familles, connaître leurs attentes, leurs besoins

On en a déjà parlé...

Le développement de réseaux d'acteurs

Le territoire

Le canton de la Châtaigneraie est un vaste territoire qui regroupe 20 communes pour une population de 16 311 habitants (la densité de population est assez faible avec seulement 47 habitants/km²). La tradition agricole y est bien ancrée. 50,53 % des emplois sont dans l'industrie notamment agro-alimentaire. 4 000 emplois sont présents sur le canton. L'activité agricole avec 130 employeurs et près de 750 salariés est une force économique de premier ordre.

La vie associative est dynamique, avec un esprit de solidarité ancré et marqué par une forte culture rurale, les faibles ressources économiques pourraient en être une explication. Seize associations Familles Rurales sont implantées sur les vingt communes ; une association d'aide à domicile à vocation intercommunale couvre l'ensemble du territoire.

Le canton de Montaigu comprend 10 communes avec une population de 30 000 habitants. La densité de population y est forte par rapport aux autres cantons de Vendée : 130 habitants/km². Le solde migratoire est important avec l'arrivée de nouveaux habitants essentiellement issus de villes importantes (Nantes, Cholet et La Roche-sur-Yon). Cette tendance est favorisée par les nouvelles voies de communication rapides.

Le taux de chômage est particulièrement faible (5,7 %), avec un dynamisme économique permettant de se rapprocher du plein emploi et un fort taux d'activité féminin (81,3 %).

La vie associative y est également très développée : le réseau Familles Rurales y compte 7 associations administrées par plus de 150 bénévoles à destination de 2 300 adhérents (1300 familles, 850 retraités, 300 jeunes). Plus de 70 services, animés et gérés par des professionnels, sont proposés en direction des différents membres de la famille : services autour de l'école, loisirs et activités culturelles pour enfants, jeunes, adultes et aînés.

Un réseau de services à la personne très développé, porté par une autre association d'aide à domicile (ADMR), maille également le territoire.

Les spécificités du territoire, ses atouts, ses faiblesses

Des réalités locales de territoire différentes :

- Canton de la Châtaigneraie : vaste territoire composé majoritairement de petites communes avec une tradition agricole bien ancrée et une forte identité rurale.
- Canton de Montaigu : fort phénomène de périurbanisation (couronne nantaise). Le territoire est

attractif et accueille de nombreuses nouvelles familles issues de la ville. Le territoire présente également un certain dynamisme économique avec une densité de population élevée.

- Les deux cantons ont une vie associative riche avec une bonne implantation de Familles Rurales.

La stratégie

Les priorités des porteurs de projet étaient de :

- soutenir la démarche éducative des parents face au développement de ces technologies,
- favoriser le dialogue entre parents-enfants et ainsi éviter la fracture générationnelle.

Le savoir est inversé, les enfants s'approprient et manipulent plus aisément les outils que leurs propres parents et déjouent très souvent leur vigilance. C'est pourquoi il est apparu important, avant même d'aborder la réflexion sur la fonction parentale, de proposer aux parents des lieux de découverte, d'initiation à ces nouvelles technologies afin de permettre aux parents de mieux les connaître, de les démystifier mais aussi d'en comprendre les dérives et les dangers.

Les partenaires

Le travail de sensibilisation s'est réalisé en partenariat avec le comité d'éducation à la santé, la direction de la jeunesse et des sports, les associations Familles Rurales et l'association d'aide à domicile. Il a permis de dessiner les contours et les priorités de l'action à mettre en place auprès des familles.

Chaque partenaire apportait sa spécificité et sa ressource (maillage du territoire, proximité avec les familles, expertise...). Une association spécialisée sur ces technologies est intervenue dans les séances de découverte avec les parents.

Ce travail en partenariat a permis de définir une problématique centrale : « Quelle attitude, quelle mesure prendre au sein de la famille face au développement des nouveaux outils de l'information et de la communication qui viennent bousculer les références, les habitudes familiales ? ».

La réflexion proposée devait permettre une prise de conscience parentale sur les risques potentiels et leur prévention. Tous les acteurs de ce projet étaient bien conscients des écueils à éviter : représentations trop souvent négatives véhiculées par les médias, clichés et dramatisation. Ces objectifs rejoignaient à la fois les inquiétudes des parents et les préconisations des différents partenaires. De plus, cette démarche correspondait à

la fois aux besoins des familles mais aussi rejoignait les finalités de Familles Rurales à savoir impliquer, responsabiliser et faire participer les parents.

Un programme d'action a été élaboré en concertation étroite avec eux en adoptant les principes d'une démarche participative. C'est pourquoi, le souhait dès le départ a été d'associer, par la mise en place de comités de pilotage, des représentants de familles issus des associations Familles Rurales locales et des représentants de parents d'élèves. En croisant les regards, les perceptions et les attentes des parents et des professionnels, la volonté était de :

- définir les objectifs de l'action au regard des besoins et préoccupations des familles,
- valider la démarche d'action proposée,
- définir les modalités d'organisation et de déroulement du projet avec les participants,
- évaluer l'action et dégager de nouvelles perspectives.

Le projet

L'objectif du projet : faire connaître aux parents les nouveaux outils de communication utilisés par leurs enfants et leurs enjeux pour mieux exercer leur fonction parentale et prévenir des dérives.

Pour répondre à des besoins diversifiés, le projet a proposé différents types d'action :

- proposer aux parents des lieux de découverte, d'initiation à ces nouvelles technologies afin de leur permettre de mieux les connaître,
- apporter des éléments d'expertise et de réflexion permettant une compréhension des enjeux de l'utilisation de ces outils,
- organiser des groupes de parole afin de continuer l'échange et le partage entre parents, de favoriser la convivialité.

L'action, l'évaluation et la valorisation

L'action s'est déroulée en trois phases distinctes :

Première phase : des soirées de découverte et d'initiation

« Plongez-vous dans le monde virtuel de vos ados (Facebook, jeux en réseau, blogs, forums, MSN...) ! »

Immersion des parents dans l'univers d'internet et des nouvelles technologies de l'information et de la communication sous forme de démonstrations et de manipulations des différents outils sur ordinateur.

En préambule, les parents ont été invités à remplir un questionnaire individuel permettant d'évaluer leur niveau de connaissances, afin d'adapter le contenu de formation. En second lieu, des parents ont pu exprimer collectivement leurs préoccupations, inquiétudes nous permettant ensuite de tenter de les rassurer et de leur répondre.

Le programme de découverte comprenait :

- Le fonctionnement des moteurs de recherche,

- Les moyens de communication par internet et de divertissement : MSN, blog spécial adolescents, Facebook, Skype, Youtube, Dailymotion, téléphone portable, jeux en réseau, consoles de jeux...

Après démonstration sur grand écran en vidéo projection, les participants ont pu naviguer eux-mêmes sur ordinateur.

Différents points de vigilance et de recommandations ont été signalés aux parents au regard de la loi et de la protection des mineurs :

- un rappel des principes de la loi²⁵⁹,
- les normes sur les jeux avec le système de classification par âge PEGI (Pan-European Game Information, système européen d'information sur les jeux),
- l'« extimité » (expression du psychanalyste français Serge Tisseron traduisant la surexposition de la vie personnelle sur internet),
- l'authenticité des informations véhiculées sur la toile.

La dernière partie de la soirée fut consacrée aux mesures de protection et de contrôle en s'appuyant sur un didacticiel permettant aux parents d'avoir directement des préconisations précises en fonction de l'usage que font leurs enfants d'internet

²⁵⁹. Loi HADOPI (Haute autorité pour la diffusion des œuvres et la protection des droits sur internet) en France.

et de leur tranche d'âge. Cet outil est téléchargeable gratuitement sur internet.

Lors des soirées découvertes plusieurs documents ont été remis aux parents, notamment la brochure intitulée « p@rent, la parentalité à l'ère du numérique », le tract pédagogique avec la présentation des normes PEGI...

Sur le territoire de la Châtaigneraie :

- une soirée démonstration avec la participation de 32 personnes,
- deux soirées « immersion avec l'utilisation d'internet et du téléphone portable » dans des collèges avec 45 parents.

Sur le territoire de Montaigu :

- une soirée de démonstration et d'utilisation des outils (internet et téléphone portable) a été réalisée à la médiathèque de Montaigu en présence d'une douzaine de parents et de professionnels de l'éducation.

Deuxième phase : une conférence-débat

Conférence avec le docteur Juchereau, pédiatre et expert sur les questions de l'utilisation d'internet et des nouveaux médias sur le thème : « Place des parents face au développement des nouvelles technologies ».

Son intervention consistait à :

- resituer l'environnement familial qui s'est profondément modifié avec l'intrusion d'internet et des moyens de communication au sein de la famille,
- rappeler le rôle et les attitudes que doivent adopter les parents vis-à-vis de leur enfant, leur adolescent(e),
- rappeler les principes de base de l'éducation avec les notions de repères, de limites tout en évoquant la notion du « savoir inversé » qui révolutionne aujourd'hui la pratique éducative et les relations parents-enfants.

(Comment le parent peut-il interdire quand il ne connaît pas vraiment la réalité ? Et s'il interdit ne serait-ce pas sur des peurs infondées ?)

En fin de rencontre, les parents ont été invités à remplir un questionnaire sur lequel ils ont exprimé leurs satisfactions, leurs souhaits en matière de soutien à l'exercice de la parentalité.

Sur le territoire de la Châtaigneraie : une conférence-débat avec 96 personnes

Sur le territoire de Montaigu : une conférence-débat avec plus de 90 personnes

Troisième phase : des groupes de parole

A l'issue de chaque conférence, nous avons proposé aux participants de rejoindre un groupe de parole pour permettre aux parents qui le souhaitaient de confronter leur pratique éducative et partager ensemble leurs préoccupations. Ce groupe de parole était animé par deux psychologues dont un expert dans le domaine des technologies.

Sur le territoire de la Châtaigneraie : un groupe avec trois soirées de rencontre sur un trimestre : une par mois réunissant cinq parents et deux professionnels.

Sur le territoire de Montaigu : aucun groupe ne s'est mis en place, faute de participants.

Evaluation quantitative

- 24 bénévoles des associations et 9 professionnels ont participé activement à la mise en place et à l'évaluation du projet dans le cadre des comités de pilotage,
- 57 familles ont participé aux trois soirées de découverte et d'initiation,
- près de 200 personnes ont assisté aux deux conférences,
- un seul groupe de parole avec cinq parents.

Evaluation qualitative

Le bilan est globalement positif tant sur le plan de la participation que sur la satisfaction des parents et des différents acteurs. L'évaluation qualitative souligne différents points :

- Les soirées de démonstration, de découverte ainsi que les conférences ont connu un véritable succès expliqué par une bonne présentation, une méthode adaptée, des intervenants accessibles, un discours simple et approprié et un rappel du rôle de parents et du cadre éducatif indispensable pour la construction de l'enfant.
- Les parents auraient des besoins de formation pour mieux appréhender les outils informatiques. Ils manquent indéniablement de compétences techniques et de savoirs. Une formation complémentaire serait nécessaire. Les parents ont été invités à rejoindre l'association spécialisée dont la mission peut être de répondre aux attentes de formation des parents, même si ce programme ne visait pas au départ cet objectif.
- Les soirées de découverte ont été moins suivies que les conférences. Nous pouvons supposer qu'un certain nombre de parents avaient déjà des éléments de connaissance.

- Les groupes de parole ont été un échec, avec l'absence ou la quasi-absence des parents peut-être pour une raison de trop grande proximité entre eux.
- Les représentants bénévoles du comité de pilotage de Montaigu auraient souhaité être encore plus impliqués dans l'élaboration du programme, ils ont effectivement trouvé que la démarche qui avait été proposée sur l'autre territoire de la Châtaigneraie avait été quasiment reproduite ne laissant pas suffisamment de place à l'initiative bénévole. Par contre, les professionnels ont largement apprécié la démarche.

La valorisation

Ces actions ont été valorisées à travers :

- la presse locale qui a relayé chaque étape du programme.
- le journal départemental du réseau Familles Rurales envoyé à 14 000 familles abonnées, plusieurs sites internet,
- les bulletins d'information des communes.

Autres projets, autres idées

« Père le rare, perles rares », fédération Familles Rurales des Bouches du Rhône, France

Pour cette fédération intervenant surtout en milieu périurbain, réfléchir aux relations que les pères entretiennent avec les structures d'accueil des enfants est devenu une priorité : pour amorcer ce travail, une formation sur la parentalité a d'abord été proposée au personnel de ces structures, notamment des ludothécaires. Pendant cinq demi-journées, les stagiaires ont bénéficié d'apports théoriques sur les évolutions de la famille, l'appui à la parentalité, la réalisation d'un diagnostic partagé pour être en phase avec les attentes et les besoins du

public, ici à la fois les jeunes et les parents. Mais l'innovation de ce projet tient au support créé par les stagiaires pour ce public : un jeu de l'oie où chaque case relate une situation mettant en jeu la parentalité. Les stagiaires se sont également formés à l'utilisation pédagogique d'un tel jeu ainsi qu'à la pratique d'une co-animation indispensable dans cet exercice. Des actions pour les parents et les pères utilisant le jeu sont en préparation.

**« (Handi) Cap
sur les vacances »,
fédération Familles
Rurales de la Somme,
France**

Trois mots clés pour ce projet : vacances, handicap et autonomisation. A partir du constat d'un déficit de propositions adaptées aux familles fragiles ayant un enfant en situation de handicap, la fédération a imaginé son projet : permettre à cinq familles de contribuer à l'organisation de leur départ en vacances en les accompagnant. Aidées par un professionnel de l'animation, ces familles bénéficieront d'un lieu convivial d'information (sur l'autorité, le sommeil ou l'alimentation par exemple) et de rencontre, favorisant les recherches et surtout les échanges entre elles. La mixité de ce regroupement favorisera également la prise de conscience des difficultés liées à l'éducation et la richesse interculturelle. Si la conception du projet est finalisée, sa réalisation s'avère longue. Les familles doivent comprendre, s'approprier le projet, accepter la démarche. La finalité de cette action est de rendre les familles autonomes dans leurs choix et l'organisation de leurs vacances à l'horizon de l'été 2011.

**« Le rallye
des familles »,
association Familles
Rurales de Liffol le Grand,
Vosges, France**

Dans ce village, l'offre d'activités des associations pour les enfants et les jeunes est large. Mais il y manquait une proposition qui puisse rassembler les familles et ainsi leur faire (re)découvrir la solidarité familiale. Le projet a consisté à leur proposer un « grand jeu » : il s'agissait de répondre à des quizz, de participer à des épreuves et à des ateliers. Toutes ces épreuves pouvaient être réalisées par les enfants et les jeunes. Le rôle des parents était de les aider, les soutenir, les encourager et, éventuellement, les féliciter. Ce projet est intéressant à deux titres. En premier lieu, la mobilisation de nombreux partenaires associatifs locaux a permis la conception et la réalisation de ce rallye. En deuxième lieu, c'est le biais ludique pour rapprocher les membres d'une même famille qui devient une équipe et se réapproprie ainsi une culture familiale.

Conclusion, perspectives

Développé dans le cadre du programme européen pour l'éducation des adultes « Grundtvig », le projet « CAFé » visait à réunir des partenaires pour trouver des réponses et des solutions innovantes en matière de soutien des parents, des clefs d'accompagnement des familles en Europe.

La démarche consistait d'abord à partager une réflexion entre les différents pays afin de réaliser un état des connaissances sur l'évolution :

- des familles en Europe,
- des politiques publiques dans l'espace européen,
- des grands enjeux autour de la famille, de la parentalité et de l'éducation familiale.

Les partenaires ont ensuite cherché à innover dans la démarche d'intervention auprès des parents et des familles. Un cycle de formation a été construit et proposé à des acteurs locaux de chaque pays (responsables de programme, formateurs, intervenants). Trois sessions²⁶⁰ ont constitué ce cycle. Une première session dite « théorique » a permis de poser les cadres de l'intervention et de réfléchir sur les grandes problématiques actuelles. L'introduction et le premier volet de l'ouvrage en sont la synthèse. Deux autres sessions méthodologiques ont aidé les stagiaires dans une démarche de montage de projet. Le deuxième volet de l'ouvrage en récapitule l'essentiel. En cours ou à l'issue du cycle de formation, les stagiaires ont mis en œuvre un

²⁶⁰. Pour un total de 11 journées.

projet de soutien à la parentalité. Le troisième volet de l'ouvrage a permis d'en découvrir certains aspects.

A travers cet ouvrage mais également tout au long du projet, les partenaires ont défendu l'idée qu'être parent s'apprend. Bien sûr, il y a bien des façons d'être parent comme il existe bien des moyens pour un professionnel (ou un bénévole) d'accompagner les familles dans leurs demandes de soutien. L'esprit du projet, et de l'ouvrage, a consisté à provoquer la réflexion, identifier des points de vigilance, prendre de la distance vis-à-vis de la pratique afin de mieux positionner les projets de soutien à la parentalité et, le cas échéant, leur porteur.

Les résultats obtenus et les nombreux projets initiés nous engagent à poursuivre dans cette voie. Nous pensons en effet possible de modéliser cette démarche de formation-action-recherche afin que chaque acteur, quel que soit son positionnement (intervenant, formateur, travailleur social, directeur, élu, responsable associatif, financeur, etc.) puisse trouver une source d'enrichissement dans sa réflexion, son action et sa prise de décision. Le risque de la modélisation reste bien entendu la normalisation. Nous avons essayé de démontrer qu'il était possible (voire souhaitable) de prendre ce risque tout en garantissant une grande liberté

de choix à chacun et, en premier lieu, aux parents et aux familles.

La démarche et l'offre de formation élaborées conjointement par des experts universitaires et des réseaux d'intervenants locaux et expérimentées dans plusieurs pays constituent aujourd'hui une ressource à disposition de l'ensemble des acteurs sur le champ de la parentalité.

L'intervenant doit se positionner essentiellement comme une personne ressource, disponible pour répondre aux besoins et aux attentes des parents, qui doivent rester les principaux responsables de l'éducation de leurs(s) enfant(s). Dans le même temps, plus l'enfant grandit et plus il est en contact avec d'autres (enfants, adultes, enseignants, animateurs, éducateurs, travailleurs sociaux, etc.). La cohérence éducative, nécessaire pour permettre à l'enfant de se développer, doit être recherchée par chacun des acteurs, en mettant tout en œuvre pour que les parents y trouvent une place centrale.

Les premières actions locales lancées dans le cadre de ce projet européen ont déjà connu des développements, suscité des attentes. Les parents qui se sont impliqués sont demandeurs et souhaitent souvent poursuivre l'aventure. L'enjeu est alors de les aider à construire un programme par eux-mêmes, à échanger, à se regrouper, en s'appuyant, en cas de nécessité,

sur les professionnels. Les parents « porteurs de projets » deviennent alors les nouveaux intervenants sociaux des territoires. Autonomes, ils sont par définition pleinement responsables et en situation de prendre les bonnes décisions. Solidaires, les parents développent un réseau social leur permettant de surmonter les difficultés auxquelles ils sont confrontés. Ainsi, l'intervenant social peut consacrer son temps et son énergie pour construire, avec d'autres parents, un nouveau projet qui, parce qu'il est co-construit, sera nécessairement différent du précédent.

Pour conforter les familles, pour garantir la cohésion sociale, les décideurs politiques et acteurs institutionnels doivent rester attentifs à cette question de la parentalité. Des politiques et des dispositifs publics comme le Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents

en France, sont indispensables pour structurer, encadrer et pérenniser les initiatives individuelles ou associatives, pour accompagner les parents dans leur mission d'éducation.

Nous espérons avoir atteint nos objectifs et que chaque lecteur, porteur de projet potentiel, aura trouvé dans cet ouvrage les connaissances, les outils méthodologiques et surtout l'envie qui lui seront nécessaires pour construire de nouveaux projets de soutien à la parentalité.

Références bibliographiques

Agacinski, S. (2009) :

La politique des sexes. Paris, Seuil Editions, Points essais.

Algava, E. (2002) : *Quel temps pour les activités parentales ?* DRESS, Etudes et résultats, n°162.

Amyot, J.J., Ennuyer, B., Kariger, E., Joliot, G., Albert, H. (1997) : *100 idées reçues sur la vieillesse.* UNOPA.

Arfeux-Vaucher, G. (2002) :

Des familles à 5 générations en France. Recherche exploratoire, Gérontologie & Société, n° spécial, pp. 11-56.

Assogba, Y. (2000) : *La sociologie de Raymond Boudon.* Paris, L'Harmattan.

Atkinson T., Cantillon B., Marlier E., et Nolan B. (2005) :

Taking Forward the EU Social inclusion Process, rapport commandé par la présidence de l'Union européenne, A New Welfare Architecture for Europe ?

Attias-Donfut, C., Ségalen, M. (2001) : *Le siècle des grands-parents. Une génération phare, ici et ailleurs.* Autrement, coll. « Mutations », n° 210.

Bacri, J. (2009) : *L'intégration vue de banlieue.* Revue Esprit.

Badinter, E. (2005) : *Fausse route.* Paris, Livre de poche.

Bajos, N. (2008) : *Enquête sur la sexualité en France.* Paris, La Découverte.

Baldwin, A.L., Kalhorn, J., Breese, F.H. (1945) : *Patterns of parents behaviors,* Psychological monographs, 58, 3, p.1-75.

- Ballion, R. (1982) :** *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*. Paris, Stock.
- Bauman, Z. (2000) :** *Liquid modernity*. Cambridge, UK, Polity.
- Baumrind, D. (1968) :** *Manual for the Preschool Behavior Q-sort*. Parental authority research project.
- Baumrind, D. (1973) :** *The development of instrumental competence through socialization*. In A.D.Pick (ed.), *Minnesota Symposium on Child Psychology*, vol. 7 (p. 42-91). Minneapolis, Min., University of Minnesota press.
- Beaud, S. (2008) :** *La France invisible*. Paris, La Découverte.
- Beck, U. (1992) :** *Risk Society*. London, Sage.
- Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (1995) :** *The normal chaos of love*. Cambridge, UK, Polity.
- Beck, U. (1997) :** *The reinvention of politics*. Cambridge, UK, Polity.
- Benedeck, T. (1959) :** *Parenthood as a developmental phase*, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 7.
- Bernoux, J.-F. (2004) :** *L'évaluation participative au service du développement social*. Paris, Dunod.
- Besson, G. (2008) :** *Le développement social local : significations, complexité et exigences*. Paris, L'Harmattan
- Borlandi, M. et Mucchielli, L. (2000) :** *La sociologie et sa méthode : les règles de Durkheim un siècle après*. Paris, L'Harmattan.
- Bosse-Platière Hubert, (2006) :** *La famille dans tous ses états*. revue Informations sociales (CNAF), n°129, 1/2006
- Boudon, R. (2006) :** *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*. Paris, Hachette littérature.
- Bouquet, B. (2003) :** *Ethique et travail social – Une recherche de sens*. Paris, Dunod.
- Bréchion, P. (2009) :** *La France à travers ses valeurs*. Paris, A. Colin.
- Bronfenbrenner, U. (1979) :** *The ecology of Human development: Experimented by Nature and design*. Cambridge, Harvard University Press.
- Brouard, S. et Tiberj, V. (2005) :** *Français comme les autres*. Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Bughin, M., Lamarche, C. et Lefranc, P. (2003) :** *La parentalité : une affaire d'Etat*. Paris, Collection Logiques sociales, L'Harmattan.
- Buruma, L., Margalit, A. (2005) :** *Occidentalism: the west in the eye of its enemies*. Penguin books.
- Carbonnier J. (1995) :** *Essais sur les lois*. Paris, Defrénois, 2e éd., p. 175.
- Castel, R. (1981) :** *La gestion des risques*. Paris, Les Editions de minuit.

Castel, R. (1998) : *Du travail social à la gestion sociale du non travail* in Esprit, « A quoi sert le travail social ? », mars-avril 1998, pp. 28-47.

Castel, R. (2007) : *La discrimination négative*. Paris, La république des idées, Seuil editions.

CEDH (22 juin 1989) : ERIKSSON c/Suède ; O. c/ Royaume Uni, 8 juillet 1987

CEDH (24 Février 1995) : McMICHAEL c/Royaume- Uni

CEDH (26 février 2002) : n° 36515/97, Fretté c/ France, J.C.P 2002, II, note A Gouttenoire et Fr. Sudre.

CEDH (28 Février 2006) : PLASSE-BAUER c/France, *Revue Trimestrielle des Droits de l'Homme*. 2007, p.509, commentaire P .BOUCAUD.

CEDH, grande chambre (22 janvier 2008) : n° 43546/02, EB. c/France, J.C.P. 2008, II, obs.

Chapelan M.A., Gouttenoire A.,Sudre FR. (1964) : *Amoralités familiales*, Paris, Grasset, p. 63

Chauvel, L. (1998) : *Le destin des générations - Structure sociale et cohorte en France au XXe siècle*. Paris, Presses Universitaires de France.

Chauvière, M. (2007) : *Trop de gestion tue le social. Essai sur une discrète chalandisation*. Paris, La Découverte, coll. Alternatives sociales.

Chauvière, M. (2008) : *La parentalité comme catégorie de l'action publique*, informations sociales, n°149.

Communication de la Commission des Communautés Européennes, « L'avenir démographique de l'Europe, transformer un défi en opportunité », COM(2006)571-Bruxelles, 12/10/2006.

Conseil supérieur du travail social, Paris (1998) : *L'intervention sociale d'aide à la personne* : rapport, Rennes, École nationale de la santé publique, coll. Politiques et interventions sociales, 173p.

Cooke, L.P. (2004): *The gendered division of labor and family outcomes in Germany*, journal of marriage and the family, 66.

Cordero, C. (1995). *La famille*. Bruxelles, Le Monde Editions.

Cordier, A. (2003), *Ethique et Professions de Santé*. Rapport au Ministre de la Santé, de la Famille et des Personnes handicapées.

Corpart, I. (2006) : *La pluriparentalité en chantier*, Presses Universitaires de France, Cités 2006/4 - n° 28, pp. 61 à 71.

Cour EDH, 1^{er} fév. 2000, Mazurek c. France : Massip J., Defrénois 2000, Paris, Defrénois, art. 37179, n° 29 ; Thierry J., Recueil Dalloz (D.), Paris, Dalloz, 2000, p. 332.

- Courtioux, P. et Thévenon, O. (2007) :** *Les politiques familiales dans l'Union Européenne et la Stratégie de Lisbonne : quelques enseignements de l'expérience française*, in Horizons stratégiques, revue trimestrielle du Centre d'analyse stratégique, n°4, Avril 2007
- Currie, J., Thomas, D. (1995) :** *Does Head Start Make a difference?* The American economic review, Vol. 85, n°3, 341-364.
- Daly, M. (2008) :** *Family policy in Germany and the UK. Main settlements and sustainability*. Paper prepared for the final Anglo-German Foundation conference. Sustainable welfare and sustainable growth.
- Damon, J. (2006) :** *La valeur famille en tendances*, informations sociales, n°136.
- Damon, J. (2008),** *L'Europe des politiques familiales : la convergence dans l'hétérogénéité*, Revue de droit sanitaire et social, n°4.
- Deltombe, T. (2007) :** *L'islam imaginaire*. Paris, La Découverte.
- De Singly F. (1996) :** *Le soi, le couple, la famille*. Paris, Nathan.
- De Singly, F., Commaille, J. (1997) :** *La question familiale en Europe*. Paris, L'Harmattan.
- De Singly, F. (2004) :** *Enfants-adultes : vers l'égalité des statuts ?* Paris, Universalis.
- De Singly, F. (2007) :** *Sociologie de la famille contemporaine*. Paris, A. Colin.
- Donzelot, J. (1977) :** *La police des familles*. Paris, Editions de minuit.
- Dumontier, F. et Pan Ké Shon, J.L (1999) :** *En 13 ans, moins de temps contraint et plus de loisirs*, INSEE première, n°675.
- Durkheim, E. (2007) :** *Le suicide*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (2005) :** *Education et sociologie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Durkheim, E. (1999) :** *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, Flammarion.
- Durning, P. (2006) :** *L'éducation familiale : acteurs, processus, enjeux*. Paris, L'Harmattan
- Duvoux, N. (2009) :** *L'autonomie des assistés*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Elias, N. (2003) :** *La civilisation des mœurs*. Paris, Pocket.
- Esping-Andersen, G. (2007) :** *Les trois mondes de l'Etat-providence*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Esping-Andersen, G. Pallier, B. (2008) :** *Trois leçons sur l'Etat-providence*. Paris, Seuil Editions.
- Esping-Andersen, G., Guell, M. et Brodmann, S. (2007):** *When mothers work and fathers care*. Second birth in Denmark and Spain, DEMOSOC working papers, 5.

Falconnet, G., Vergnory, R. (2001) : *Travailler avec les parents, pour une nouvelle cohésion sociale.* Paris, ESF.

Fassin, D., Fassin, E. (2006) : *De la question sociale à la question raciale.* Paris : La Découverte.

Felouzis, G. (et alii) : *L'apartheid scolaire.* Paris, Points.

Ferry, L. (2007) : *Famille je vous aime.* Paris, XO éditions.

Fine, Agnès (2001) : *Qu'est-ce qu'un parent ?* Pluriparentalités, genre et système de filiation dans les sociétés occidentales, in D. Le Gall et Y. Bettahar (sous la direction de), *La pluriparentalité*, Paris, Presses Universitaires de France.

Fitoussi, J.P., Rosanvallon, P. (1998) : *Le nouvel âge des inégalités.* Paris, Seuil Editions.

Galland, O., Roudet, B. (2005) : *Les jeunes européens et leurs valeurs.* Paris, La Découverte.

Gaullier, X. (1999) : *Les temps de la vie.* Emploi et retraite. Paris, Editions Esprit.

Gayet, D. (1999). *C'est la faute aux parents : les familles et l'école.* Paris, Syros.

Gayet, D. (2004) : *Les pratiques éducatives des familles.* Paris, Presses Universitaires de France.

George, P. (1990), *Dictionnaire de la géographie.* Presses universitaires de France, (nombreuses rééditions)

Gibson, C.H. (1991). *A concept analysis of empowerment.* Journal of Advanced Nursing, 16, 354-361.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity.* Cambridge, UK, Polity.

Giddens, A. (1992). *The transformation of intimacy.* Cambridge, UK, Polity.

Godet, M., Sullerot, E. (2005) : *La famille une affaire publique.* Rapport au conseil d'analyse économique.

Goodson, B.D. et Hess, R.D. (1975). *Parents as Teachers of Young Children: An Evaluative review of Some Contemporary Concepts and Programs.* Washinton, D.C. : Bureau of Educational Personnel Development

Goody, D. (1979) : *La raison graphique.* Paris, Les éditions de minuit.

Granet-Lambrechts F. (2006) : « Parenté commune ou parentalité partagée dans les couples de même sexe – Panorama européen », *Actualité juridique Famille (AJ Famille)*, 2006/11, pp. 409-411.

Gross, M. (2000) : *Homo Parentalité, état des lieux.* Paris, Presses Universitaires de France.

Groupe-ressources en évaluation (2008) : *L'évaluation en 9 étapes.* Document pratique pour l'évaluation des actions santé et social, Espace Régional de Santé Publique Rhône-Alpes. Téléchargeable sur : www.ersp.org rubrique évaluation.

- Guillaume-Hoffnung, M. (2005) :** *La médiation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Habermas, J. (2003) :** *L'éthique de la discussion et la question de la vérité*. Grasset, Paris.
- Halpern, R. (1984).** *Lack of effects of home-based early intervention?* Some possible explanations? *Journal of American Orthopsychiatric Association*, 54, (3), 33-42.
- Härkönen, J. Dronkers, J. (2006):** *Stability and Change in the Educational Gradient of Divorce. A Comparison of Seventeen Countries - European Sociological Review*, Vol 22, n°5. Oxford University Press.
- Hauser J. (2005) :** *Mariage et couples homosexuels (suite)*, RTD civ., p. 574. V. aussi, *Revue Droit de la Famille (Dr. famille)*, Paris, Dalloz, 2005, comm. 125, M. Azavant.
- Hauser J. (2007) :** *Mariage entre personnes de même sexe : épilogue provisoire*, RTD civ. 2007.
- Hénocque, C. (2004) :** *Travail social et migration familiale : l'action de l'Assfam*, *information sociale* n°113.
- Henricson, C. (2008):** *UK family policy, an outline*. Paper prepared for Council of Europe Technical seminar on Family Policy.
- Hettlage Robert (2006) :** *Démographie et nouvelle politique familiale en Allemagne*, Comité d'études des relations franco-allemandes (CERFA).
- Houde, L. (1981).** *Le développement de la compétence parentale par l'éducation des parents*. *Cahiers de pédopsychiatrie*, 16, pp. 35-59.
- Hummel, C., Perrenoud, D. (2007) :** *Des conjugaisons incertaines : la grand-parentalité dans le prisme de l'adolescence*, in : Burton-Jeangros, C., Widmer, E., Lalive d'Epinay, C., *Interactions familiales et constructions de l'intimité*, L'Harmattan.
- Informations sociales (2006) :** n°129, 2006/1, pp. 87 à 88.
- Insee, économie (2009) :** *Articuler mutations urbaines et démographiques – pour la prospective territoriale*.
- Institut de politique familiale :** *Evolution de la famille en Europe – rapport 2008*.
- IRIV (1999) :** « *la médiation interculturelle : un métier, des compétences* », Décembre 2009, p 38
- Jamieson, L., (1999) :** *Intimacy transformed? A critical look at the "pure relationship"*, *Sociology*, 33, pp. 477-494.
- Jaspard, M. (2005) :** *Sociologie des comportements sexuels*. Paris, La Découverte.
- Julien, D., Tremblay, N., Leblond de Brumath, A., Chartrand, E. (2002) :** « *Structures familiales homoparentales et expériences parentales chez les mères lesbiennes* » in La Charité, C, Pronovost, G,

dir (2002) : Comprendre la famille. Actes du 6e Symposium québécois de recherche sur la famille, Presses Universitaires du Québec, pp. 103-120.

Kaufmann, J.C. (1997) : *La trame conjugale, sociologie du couple par son linge*. Agora, 1997.

Kaufmann, J.C. (1998) : *Corps de femmes, regards d'hommes : sociologie des seins nus*. Paris, Pocket.

Kaufmann, J.C. (2005) : *Le cœur à l'ouvrage : théorie de l'action ménagère*. Paris, Pocket.

Kellerhalls, J. et Montandon, C. (1991) : *Les stratégies éducatives des familles*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.

Kieffer, C.H. (1984). *Citizen empowerment: A developmental perspectives*. In J. Rappaport, R. Hess, & C. Swift (EDS.), *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action*. New York: The Hayworth Press.

Konopka, G. (1972) : *Social group work : a helping process*, neglwood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 2° edition.

La Documentation française : Rapport annuel 2005 : *L'intervention sociale, un travail de proximité*.

Lahire, B. (2006) : *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*. Paris, La Découverte.

Lahire, B. (2006) : *L'homme pluriel : les ressorts de l'action*. Paris, Hachette littératures.

Lamb, J., Lamb, A. (1978) : *Parent Education and elementary counseling*, New York, Human science Press.

Lambert, A. (2009) : *Des causes aux conséquences du divorce : histoire critique du champ d'analyse et principales orientations de recherche en France*, population, volume 64, n°1, 2009.

Lamboy, B. (2009) : *Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept* - Médecine & Hygiène, Devenir 2009/1 - Volume 21, pp. 31-60

Larose, F., Terrisse, B., Bédard, J. et Karsenti, T. (2001) : *La formation à l'enseignement au préscolaire : des compétences pour l'adaptation à une société en profonde mutation*. Toronto, Ont. : Rapport de recherche, Conseil des ministres de l'éducation du Canada, Programme pancanadien de recherche en éducation. Document téléaccessible: <http://www.cmec.ca>

Lazegua, E. (1998) : *Réseaux et structures relationnelles*. Paris, Presses Universitaires de France, p. 75.

Le Bihan-Youinou, B. C.Martin (2008) : *Concilier la vie familiale et professionnelle en Europe*. Presses de l'EHESP.

Le Gall, D., Bettahar, Y. (2001) : *La pluriparentalité*. Paris, Presses Universitaires de France.

- Legrand, M., Noyer, M.P. (2001) :** *La retraite citoyenne*. Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Lesnard, L. (2009) :** *La famille désarticulée : les nouvelles contraintes de l'emploi du temps*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Les politiques familiales dans les Etats membres du Conseil de l'Europe :** rapports d'experts, juin 2009, p. 92.
- Levinas, E. (1982) :** *Ethique et infini*. Paris : Fayard.
- Lipovetski, G. (1997) :** *La troisième femme*. Paris, Gallimard.
- Lipovetski, G. (2009) :** *Le bonheur paradoxal*. Paris, Gallimard.
- Marguénaud J.-P., Rémy-Corlay P. (2007) :** *Le mariage entre personnes du même sexe renvoyé aux calendes grecques ?*, RTD civ. 2007, p. 287.
- Martin, C. (2004) :** *La parentalité en question*. Perspectives sociologiques. Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, Rennes.
- Masson, O. (2005) :** *Les compétences parentales ne sont déterminées ni par les liens biologiques, ni par le sexe*. IVème congrès mondial de psychothérapie, Buenos Aires.
- Mathieu, S. (2009) :** *La transmission du judaïsme dans les couples mixtes*. Paris, Editions de l'atelier.
- Méda, D. et Périvier, H. (2007) :** *Le deuxième âge de l'émancipation*. Paris, Seuil Editions.
- Méda, D. (2008) :** *Le temps des femmes*. Paris, Flammarion.
- Mermet, G. (2009) :** *Francoscopie 2010*. Paris, Larousse.
- Millet, M., Thin, D. (2005) :** *Ruptures scolaires : l'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Monteil, J. M., & Chambres, P. (1990) :** *An exploration of the dimensions of the sociocognitive conflict*. International Review of Social Psychology, 3 (4), pp. 499-518.
- Moreno, J. L., (1970) :** *Fondements de la sociométrie*. Paris, Presses Universitaires de France.
- Mossuz-Lavau, J. (2009) :** *Guerre des sexes : stop !* Paris, Flammarion, Seuil Editions.
- Mucchielli, L. (2008) :** *Familles et délinquance : un bilan pluridisciplinaire des recherches francophones et anglophones, problèmes politiques et sociaux*, La Documentation française.
- Noye, D., Piveteau, J. (1985) :** *Guide pratique du formateur : l'art de concevoir et d'animer une formation*. Paris, Insep.
- Okba M., Lainé F., 2004 :** *L'accès des femmes aux métiers : la longue marche vers l'égalité professionnelle*, Premières Synthèses, 31.2, juillet
- Pale, A. et Solaz, A. (2006) :** *La charge de la conciliation repose essentiellement sur les femmes*. Population et société, INED, N°426.

Paquet, M. (2003) : *Vivre une expérience de soin à domicile*. Laval, Presses de l'Université de Laval.

Philippe C., (2007) : *Un droit de la famille résolument tourné vers la diversité*, Dr. famille 2007, études 3, p. 21, n° 3.

Pinçon, M. et Pinçon-Charlot, M. (2005) : *Sociologie de la Bourgeoisie*. Paris, La découverte.

Pithon, G., Terrisse, B. (1995) : *L'évaluation diagnostique et formative assistée par ordinateur appliquée à un processus de formation en éducation parentale*. In M. Perez, J.C. Lambert, C. Ernest et B. Plancherel (dir.) *Familles en transition*, pp. 360-384, Berne, Editions Hans Huber.

Pithon G., Prévot O. (2005) : *Portrait of French Family*. In J. Georgas, J. W. Berry, F. van de Vijver, Ç. Kagitçibasi, Y.H. Poortinga (Eds.). *Family Structure and Function Across Cultures: Psychological Variations*. Cambridge, Cambridge University Press.

Pope, H.G., Phillips, K.A., & Olivardia, R. (2000) : *The Adonis complex: The secret crisis of male body obsession*. Sydney, The Free Press.

Pourtois, J.P., Desmet, H. (1997) : *L'éducation post-moderne*. Paris, Presses Universitaires de France, Collection pédagogie d'aujourd'hui.

Prévôt, O., (2008) : *Attentes des familles à l'égard de l'école : une enquête auprès de 2492 parents*, In G. Pithon, C. Asdih, S. Larivée (Eds.) : *Construire une communauté éducative*. Bruxelles, de Boeck Université.

Prévôt, O., Pithon, G. (2008) : *Les attentes des parents français à l'égard du soutien à la parentalité*, In *La revue internationale de l'éducation familiale*, N°23, L'Harmattan.

Prieur, E., Jovelin, E., Blanc, M. (2006) : *Travail social et immigration : interculturalité et pratiques professionnelles*. Paris, L'Harmattan.

Putnam, R. D. (2000): *Bowling Alone. The collapse and revival of American community*. New York, Simon and Schuster.

Quivy, R., Van Campenhoudt, L. (2006) : *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod.

Rapport Annuel de l'Institut français des relations internationales (2009), RAMSES 2010, Paris, Dunod.

Rauch, A. (2001) : *La crise de l'identité masculine*. Paris, Hachette littérature.

Remacle, X. (2006) : *Comprendre la culture arabo-musulmane*. Paris, Chroniques sociales.

Robila, M. (2004): *Families in Eastern Europe*. Amsterdam, Elviesier.

Robine, J.M., Cambois, E., Romieu, I. (1999) : *L'évolution de l'espérance de vie sans incapacité*, Médecine / Sciences, n° 12, vol. 15, pp. 1450-1453.

Roché, S., Astor, S., Depuiset, M.A. (2008) : *La famille explique-t-elle la délinquance des jeunes*. CAF, dossier d'études n°102, mars 2008.

Rocheftort, R. (2000) : *Vive le papy-boom*. Paris, Odile Jacob.

Roulleau, A. (2006) : *Les systèmes de retraite en Europe*. Fondation Robert Schuman, Note n° 32.

Roussille, B., Nosmas, J.P. (2004) : *Evaluation du dispositif des réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents*, Rapport n°2004 019de l'IGAS, mars 2004.

Saïd, E. (2005) : *L'orientalisme*. Paris, Seuil Editions.

Sanz Caballero, S. (2009) : *Le droit de la famille en Espagne et son évolution récente*, in Boucaud, P. : *L'évolution du concept de famille en Europe*, depuis trente ans, Editions Bruylant, Bruxelles.

Sardon, J.P. (2006) : *Évolution démographique récente des pays développés*. Population, Edition française, n°3, pp. 225-300.

Simmel, G. (1999) : *Sociologies : études sur les formes de la socialisation*. Paris, Presses Universitaires de France.

Surrans, D. (2003) : *Les systèmes de retraite en Europe*, Synthèse, Fondation Robert Schuman, n°77.

Terrisse, B., Lefebvre, M-L., Larose, F., Martinet, N. (1996) : *Les facteurs familiaux associés à la réussite des enfants de milieu socio-économiquement faible dans les programmes d'intervention précoce*, In F. Peterander, O. Speck, G. Pithon, B. Terrisse, *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe*, Sprimont, Belgique, Mardaga éditeurs.

Terrisse, B. (1998) : « *L'intervention socio-éducative au préscolaire: Quels savoirs, quels rapports aux savoirs* », Rapport-synthèse du symposium n°7, « *L'éducation préscolaire en question* ». Colloque du réseau francophone de recherche en éducation et formation. Toulouse, Institut universitaire de formation des maîtres, 27 octobre.

Terrisse, B., Bédard, J., Larose, F., Lefebvre, M.L., et Larivée, S. (2007) : *Étude des effets d'un programme interactif d'entraînement à la communication parents-enfants sur les attitudes et les pratiques éducatives parentales et sur les compétences des enfants à la maison et à l'école*. Rapport présenté au Ministère de l'Emploi de la Solidarité Sociale et de la Famille du Québec (MEFFF) pour la subvention no 37276, Montréal, Qc: Groupe de recherche en adaptation scolaire et sociale, DEFS, Université du Québec à Montréal.

Terrisse, B., Larivée, S., Larose, F., Bédard, J. (2008) : *Les besoins d'information et de formation à l'exercice des responsabilités éducatives des parents québécois*, In *La revue Internationale de l'éducation familiale*, n°28.

Thery, I. (2001) : *Le Démariage*. Paris, Odile Jacob.

Thierry J. (2000) : *Recueil Dalloz (D.)*. Paris, Dalloz.

Tocqueville de, A. (1999) : *De la démocratie en Amérique*. Paris, Garnier-Flammarion.

Trudelle, D. (1991). *Sentiment de compétence, attitudes et pratiques éducatives chez des parents québécois d'enfants d'âge préscolaire en fonction de leurs caractéristiques socio-économiques*. Thèse de doctorat non publiée. Rimouski, Qc. : Doctorat en éducation du Réseau UQ, Université de Québec à Rimouski.

Vaisse, J., Laurence, J. (2007) : *Intégrer l'Islam*, Paris, Odile Jacob.

Verbunt, G. (2009) : *La question interculturelle dans le travail social : repères et perspectives*. Paris, La Découverte.

Veyret-Verner, G. (1955) : *Une définition du vieillissement de la population*. *Revue de géographie alpine*, Volume 43, Numéro 4, pp. 703-706.

Vigarello, G. (2004) : *Le corps redressé*. Paris, Armand Colin.

Viriot Durandal, J.P., Guthleben, G. (2002) : *Le pouvoir d'être vieux*. Empowerment et police des âges in *Gérontologie & Société*, « Âge et exclusions », Fondation nationale de gérontologie, n°102, septembre 2002, pp. 237-252.

Viriot Durandal, J.P. (2003) : *Le pouvoir gris. Sociologie des groupes de pression de retraités*. Collection le Lien Social, Presses Universitaires de France.

White, C. (2001). *Parenting matters: What works in parenting education?* *Child Care, Health and Development*, 27 (4), pp. 370-399.

Wolery, M.R. (1979). *Parents as Teachers of their Handicapped Children: An Annotated Bibliography*. Seattle, Wa: Westal.

Zimmermann, M.A. (1990). *Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological concepts*. *American Journal Psychology* 18, pp. 169-177.

Glossaire

L'aide sociale à l'enfance (A.S.E.) désigne, en France, une politique sociale menée dans le cadre de l'action sociale, définie par l'article L.221-1 du code de l'action sociale et des familles. Ce terme désigne aussi le service proprement dit qui met en place cette politique. Sa mission essentielle est de venir en aide aux enfants et à leur famille par des actions de prévention individuelle ou collective, de protection et de lutte contre la maltraitance.

L'autorité parentale est un ensemble de droits et de devoirs ayant pour finalité l'intérêt de l'enfant. Elle appartient aux parents jusqu'à la majorité ou l'émancipation de l'enfant pour le protéger en matière de sécurité, santé et moralité, pour assurer son éducation et permettre son développement, dans le respect dû à sa personne. Les parents doivent associer l'enfant aux décisions qui le concernent, selon son âge et son degré de maturité.

Les attitudes éducatives parentales sont habituellement définies comme l'ensemble cohérent d'opinions qu'ont les parents à propos des situations ayant un caractère éducatif.

Le besoin : sensation de manque, d'inconfort ou de privation qui s'accompagne d'une envie de la faire disparaître par un comportement menant à un mieux-être.

La co-construction : démarche participative par laquelle des partenaires sont associés de manière égalitaire à l'élaboration d'une réflexion ou d'un projet.

La coéducation : la charte de l'Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle « *reconnaît comme une richesse la co-responsabilité des différents acteurs. Parents, éducateurs, enseignants, intervenants, enfants, adolescents se partagent les responsabilités liées à leurs rôles respectifs, et s'en rendent compte mutuellement. Chaque groupe organise les structures de sa propre vie et rencontre institutionnellement les autres groupes pour des échanges, des bilans, des projets. Ainsi l'élève fait l'apprentissage de la vie sociale et de la démocratie. L'adulte est lui aussi amené à réfléchir sur son propre rôle* ».

Le critère est un angle de vue, une manière d'aborder un sujet (voir aussi **indicateur**).

Le développement social local peut être vu comme une forme nouvelle du travail social communautaire en tant que processus collectif et participatif qui vise à traiter les problèmes économiques et sociaux locaux en associant les habitants à la définition et à la mise en œuvre des solutions. Le développement social local s'appuie sur un processus méthodologique.

Le diagnostic partagé a pour vocation de croiser les regards, perceptions, attentes entre les différents acteurs concernés par l'éducation de l'enfant et de rechercher la co-construction de connaissances communes. Cela implique que chacun des acteurs soit reconnu dans ses compétences, sa fonction, ses responsabilités. Il sous-entend donc de passer d'un « faire pour » à un « faire ensemble ». Cela nécessite également que s'établisse entre les acteurs un rapport d'expert à expert : les professionnels détiennent par leurs connaissances et compétences une expertise évidente. Les parents, parce qu'ils sont les premiers éducateurs de leur enfant en ont une autre, différente mais complémentaire. L'enfant lui-même doit, en fonction de son âge et de son degré de maturité, être associé aux décisions qui le concernent.

Les habitus peuvent être définis comme les façons de penser, d'agir et de ressentir les choses propres à un milieu social et/ou hérité de celui-ci. Pierre Bourdieu précise que « *l'habitude est considérée spontanément comme répétitive, mécanique, automatique, plutôt reproductive que productrice* » alors que « *l'habitus est quelque chose de puissamment générateur* »²⁶¹

²⁶¹. Bourdieu, P., (1980) : *Questions de sociologie*. Paris : Editions de Minuit, p.134.

L'écologie du développement humain est, selon Bronfenbrenner, « *l'étude scientifique de l'adaptation réciproque et progressive entre un être humain actif, en cours de développement, et les propriétés changeantes des milieux immédiats dans lesquels il vit, compte tenu que ce processus est affecté par les relations entre eux et par les contextes plus généraux dont ces milieux font partie* ». Cet auteur a conceptualisé les contextes du développement comme une suite de systèmes emboîtés les uns dans les autres, dans une structure concentrique. Pour lui, afin de comprendre le développement d'un enfant, il faut s'intéresser à l'enfant, à sa famille mais aussi à l'ensemble du système écologique dans lequel il évolue : le voisinage, l'école, la profession des parents et leur degré de satisfaction à cet égard, les relations des parents avec leur propre famille, etc. Ce qu'il importe de savoir, c'est comment l'environnement influe sur les motivations de l'enfant.

L'éducation compensatoire : vise à porter une attention particulière, à renforcer les dispositifs ou à mettre en place des actions spécifiques en direction d'enfants et de familles considérés comme vulnérables ou « à risques ».

L'éducation familiale peut se définir comme « *un ensemble de pratiques sociales mises en œuvre par les parents, au sein des groupes familiaux, en direction des enfants, et par des intervenants sociaux en direction des parents (formation parentale) et des enfants (intervention éducative d'aide ou de suppléance du groupe familial)* » - Durning (2006).

L'éducation parentale ou formation parentale, désigne « une tentative formelle d'accroître la conscience des parents et l'utilisation des aptitudes parentales » (Lamb et Lamb, 1978)²⁶². Cette définition sous-entend qu'il existe des habiletés éducatives, des connaissances et compétences éducatives parentales qui favorisent l'équilibre psychoaffectif de l'enfant ainsi que son insertion sociale et scolaire. L'éducation parentale a pour but de les aider à mieux actualiser leurs ressources éducatives, à développer leur sentiment de compétence éducative et ainsi à mieux organiser et utiliser les ressources éducatives de leur environnement. (Terrisse²⁶³, 1998). De façon générale, participe de la formation parentale toute action éducative de sensibilisation, d'apprentissage, d'entraînement ou de résolution de problèmes relative aux valeurs, aux attitudes et aux pratiques parentales d'éducation.

L'empowerment, approximativement traduit en français par autonomisation, peut être défini comme le processus par lequel l'individu prend conscience²⁶⁴, développe et utilise ses habiletés, ses compétences²⁶⁵ et ses ressources²⁶⁶, favorisant son estime de lui-même, sa confiance en lui ainsi que ses capacités d'initiative et de contrôle.

²⁶². **Lamb, J., Lamb, A. (1978) :** *Parent Education and elementary counseling*, New York, Human science Press.

²⁶³. **Terrisse, B. (1998) :** « L'intervention socio-éducative au préscolaire: Quels savoirs, quels rapports aux savoirs », *Rapport-synthèse du symposium n°7, «L'éducation préscolaire en question»*. Colloque du réseau francophone de recherche en éducation et formation. Toulouse: Institut universitaire de formation des maîtres, 27 octobre.

²⁶⁴. **Kieffer, C.H. (1984).** *Citizen empowerment: A developmental perspectives*. In J. Rappaport, R. Hess, & C. Swift (EDS.), *Studies in empowerment: Steps toward understanding and action*. New York: The Hayworth Press.

²⁶⁵. **Zimmermann, M.A. (1990).** *Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological concepts*. *American Journal Psychology* 18: 169-177.

²⁶⁶. **Gibson, C.H. (1991).** *A concept analysis of empowerment*. *Journal of Advanced Nursing*, 16, 354-361.

IAD : Insémination artificielle avec donneur.

L'indicateur : mesure permettant de qualifier un critère (voir ce terme).

L'intervention sociale : « *l'ensemble des actions sociales, qu'elles soient l'œuvre de bénévoles ou de professionnels, qui tend à se substituer à celle, plus institutionnelle, de travail social* »²⁶⁷

L'intervention sociale à caractère individuel est une intervention de type clinique, centrée sur la personne, visant au changement individuel. Sa fonction est, dans la plupart des cas curative.

Les méthodes qualitatives : démarches qui tentent, à partir d'une observation limitée de la réalité, de découvrir des tendances plus générales. L'approche qualitative est généralement inductive.

Les méthodes quantitatives : démarches qui tentent, à partir de l'agrégation d'un maximum de données, de confirmer ou d'infirmer une hypothèse préalablement établie. L'approche quantitative est généralement déductive.

Une méthode d'intervention peut être définie comme un agencement de techniques et de moyens au service d'un objectif.

La médiation : « *technique procédurale de solution des conflits par laquelle des personnes qu'un différend oppose ou qui souhaitent en prévenir l'arrivée, tentent de parvenir à une solution transactionnelle en utilisant les bons offices d'une personne dite " médiateur "* »²⁶⁸

La Méthode Ouverte de Coordination (MOC) : dans l'Union européenne, elle fournit un nouveau cadre de coopération entre les États membres en vue de faire converger les politiques nationales pour réaliser certains objectifs communs. Dans cette méthode intergouvernementale, les États membres sont évalués par d'autres États.

^{267.} **Ravon, B. (2003)** : *Le travail social. Dossier, Paris : La Documentation française, Problèmes politiques et sociaux, n° 890.*

^{268.} **Guillaume-Hoffnung, M. (2005)** : *La médiation. Paris : Presses Universitaires de France.*

Le PACS (Pacte civil de solidarité) est un contrat entre deux personnes majeures, de sexe différent ou de même sexe, pour organiser leur vie commune. Il a été promulgué en France par la loi du 15 novembre 1999. Il établit des droits et des obligations entre les deux contractants, en termes de soutien matériel, de logement, de patrimoine, d'impôts et de droits sociaux. Par contre, il est sans effet sur les règles de filiation et de l'autorité parentale si l'un des contractants est déjà parent.

La parentalité est un néologisme officialisé dans les années 1980 et présenté dans la langue courante comme la fonction de parent, notamment sur les plans juridique, moral et socioculturel. Il apparaît dans la langue française au début des années 1960 au sein du champ psychiatrique et psychanalytique, traduisant le terme de « parenthood » développé par la psychanalyste américano-hongroise Benedeck (Benedeck²⁶⁹, 1959). Depuis, son usage s'est largement répandu et son passage dans le sens commun en a fait un terme polysémique difficile à appréhender de par la diversité des réalités auxquelles il peut renvoyer²⁷⁰. Que ce soit chez les ethnologues s'intéressant aux modèles familiaux dans les cultures non occidentales ou les sociologues se penchant sur les questions associées aux nouvelles structures familiales, le concept de parentalité permet ainsi de mettre en avant la complexité et la diversité des fonctions parentales et de différencier la parenté biologique de la parenté sociale. Dans le domaine éducatif, la parentalité renvoie plutôt au terme « parenting » qui concerne le soin et l'éducation d'un enfant (Martin²⁷¹, 2004). C'est sous cette acception assez restreinte que de nombreux projets de soutien à la parentalité se sont développés.

Les pratiques éducatives parentales sont les comportements qu'adoptent les parents dans leurs interactions avec leurs enfants.

La prévention : attitude, mesure ou programme qui visent à éviter qu'une situation ne survienne, n'évolue ou ne se dégrade. Elle dépend étroitement de la définition et de la perception des risques.

Le principe de subsidiarité dans l'Union européenne consiste à ne traiter à l'échelon supérieur (européen) seulement **ce que l'échelon inférieur (les États) ne pourrait effectuer** que de manière moins efficace. Ce principe prévaut également dans les relations entre les Länder et l'Etat allemand.

Un projet est un processus unique qui consiste en un ensemble d'activités coordonnées et maîtrisées, comportant des dates de début et de fin, entrepris dans le but d'atteindre un objectif conforme à des exigences spécifiques. Un projet est donc la déclinaison opérationnelle d'une stratégie.

Le réseau social de support est une expression issue de la notion nord-américaine de réseau de soutien qui désigne le sous-groupe d'individus faisant partie du réseau social d'une personne, sur qui elle peut compter pour recevoir de l'aide en cas de besoin.²⁷²

Le soutien à la parentalité fait référence à l'ensemble des interventions, émanant du réseau social et des organismes à caractère social, communautaire et éducatif, destinées à aider les parents dans

²⁶⁹. **Benedeck, T. :** *Parenthood as a developmental phase, Journal of the American Psychoanalytic Association, 1959 ; 7.*

²⁷⁰. **Lamboy, B. :** *Soutenir la parentalité : pourquoi et comment ? Différentes approches pour un même concept - Médecine & Hygiène, Devenir 2009/1 - Volume 21, pages 31 à 60*

²⁷¹. **Martin, C. :** *La parentalité en question. Perspectives sociologiques, Rapport pour le Haut Conseil de la Population et de la Famille, Rennes, 2004.*

²⁷². **Albrecht, T.L., Goldsmith, D.J.:** *Social support, social network and health in Thomson, T.L., Dorsey, A.M., Miller, K.I., Parrot, R (2003) : Handbook of health communication, Mahwah, New Jersey : Lawrence Elbaum Associates Inc, pp. 263-284.*

la réalisation de leur projet éducatif. Il a pour but, en particulier, de les aider à mieux gérer leur problématique personnelle, à mieux organiser leurs ressources et à rendre accessibles les services dont ils ont besoin. Le soutien à la parentalité représente donc l'ensemble des moyens permettant d'aider les parents dans leur rôle. Il convient donc de distinguer le soutien aux fonctions éducatives parentales du soutien à la parentalité.

La stratégie peut être définie comme l'art de diriger et de coordonner des actions pour atteindre un objectif complexe.

La Stratégie Européenne pour l'Emploi (SEE) : également appelée « processus de Luxembourg », elle constitue un programme annuel de planification, de suivi, d'examen et d'ajustement des politiques mises en place par les États membres pour coordonner leurs instruments de lutte contre le chômage.

Les techniques d'intervention sont des savoirs, savoir-faire, savoir-être (voir en ce qui nous concerne des savoir-faire-faire) mobilisables pour atteindre l'objectif.

Le théâtre forum est né au Brésil dans les années 70 lors d'une campagne d'alphabétisation, puis dans les années 80 dans la nécessité de combattre la dictature. C'est dans la clandestinité, après avoir été arrêté, torturé puis interdit d'exercer sa profession que son auteur, Augusto Boal développe cet outil appelé théâtre de l'opprimé, dont le théâtre forum en est une des formes. Le théâtre forum est aujourd'hui utilisé pour tenter de résoudre collectivement des problèmes de société. C'est un théâtre-débat. Dans un premier temps, les acteurs (ici les animateurs) jouent une saynète. Dans un second temps ils rejouent les mêmes scènes et cette fois-ci les participants peuvent réagir et proposer des alternatives aux situations évoquées en devant acteur à leur tour. Par exemple, un animateur joue le rôle d'un parent « laxiste » devant un comportement de l'enfant. Un des parents participant peut prendre le rôle de l'animateur « acteur » de la 1ère scène et proposer une autre attitude face à l'enfant.

Le travail social communautaire s'adresse à une communauté en quelque sorte préexistante à l'intervention sociale. Il ne faut pas confondre la démarche communautaire en travail social avec le « communautarisme » auquel il est trop souvent assimilé. Le travail social communautaire est une technique d'intervention sociale fondée sur la mobilisation et la participation des citoyens pour résoudre leurs problèmes collectifs.

Le travail social de groupe ou Social group work est « une méthode qui accroît le fonctionnement social par des expériences de groupe. » (Gisèle Konopka²⁷³, 1971).

²⁷³. *Konopka Gisèle, Social group work : a helping process, neglwood Cliffs, N.J. Prentice-Hall, 2^e édition 1972*

Discutons-en !

Parmi les différents points abordés en début d'ouvrage, certains soulèvent des débats, qui peuvent être par ailleurs des points d'entrée pour des actions auprès de familles. Nous les avons noté en marge quand ces questions apparaissaient, et nous posons ici les termes des débats envisageables.

C'est une façon aussi de revenir sur des notions qui, au premier abord, ont pu paraître difficiles, à l'occasion d'une réflexion sur l'élaboration d'un débat avec des familles.

C'est une façon enfin de rappeler que cet ouvrage doit permettre de comprendre la place des familles dans notre société, en gardant des latitudes d'intervention auxquelles renvoient les interrogations qui suivent.

La famille est-elle aujourd'hui dans une situation de crise ?

Il est d'usage de parler de crise de la famille. En effet, certaines dimensions de l'évolution de la famille peuvent poser problème au niveau de notre organisation sociale (fécondité, formes et configurations familiales, isolement, coût induit par la suppléance éducative, etc.), mais d'autres aspects peuvent aussi être fondateurs d'une nouvelle régulation sociale (individualisme, nouvelles solidarités, responsabilité...).
Premier débat.

Par ailleurs, certains aspects de la famille aujourd'hui sont présentés comme nouveaux alors qu'ils sont déjà apparus dans l'histoire : mariages tardifs, familles nucléaire, familles monoparentales ou recomposées,

place de la bisexualité, etc. Il est alors intéressant de se questionner sur la spécificité des changements actuels en évitant les dramatisations moralistes excessives, et en essayant d'interroger chacun sur les liens qu'il fait entre les descriptions des évolutions sociales et ses références morales (le divorce est socialement problématique par exemple, ou bien l'homoparentalité est impossible, etc.).

La société devient égoïste, la famille en est-elle le creuset ?

La condamnation du chacun pour soi, les regrets face à la désertion de l'engagement public, au profit d'un repli sur la sphère privée, sont autant d'évidences qui méritent d'être mises en débat. La famille est, en effet, la cellule qui socialiserait les individus égoïstes, l'intervention sociale auprès des familles se devant d'ouvrir celles-ci sur le monde. Cette approche a des vertus évidentes, puisqu'une grande partie des difficultés familiales résident dans leur isolement (souvent subi), mais il convient de s'interroger sur la corrélation entre importance de la sphère privée et crise politique. Pour L. Ferry par exemple, les valeurs familiales sont très proches des valeurs politiques (égalité, liberté, autonomie...) : faut-il donc opposer individualisme et solidarité ?

La place des enfants est-elle aujourd'hui trop importante ?

La place donnée à l'éducation dans les familles montre aujourd'hui que l'enfant est devenu un acteur central. Cette tendance amène les parents à s'interroger fortement sur les fondements de leur éducation, et donc parfois à perdre des repères qui sont devenus socialement dépassés (autorité par exemple). Ceci amène à s'interroger sur une dimension de l'intervention auprès des familles : faut-il pousser ce « règne de l'enfant roi » quitte à aboutir à une infantilisation généralisée de la société ? Faut-il rétablir des fondements éducatifs (comme l'autorité par exemple) mais jusqu'où ? S'interroger sur ces points amène les familles à découvrir le système de valeurs qui s'impose à nous, et à penser la place des parents dans ce système.

La famille est-elle un lieu d'investissement social ?

Les travaux européens sur la famille montrent qu'investir dans des domaines dans lesquels elle est un acteur majeur (travail des femmes, éducation...) apporte économiquement. Mais jusqu'où doit-on aller dans l'intervention familiale au nom du bien commun ? Ne risque-t-on pas de retrouver une « police des familles », revenant alors sur les acquis de la liberté individuelle ? Réfléchir sur cette dimension de

l'intervention sociale permet d'une part de penser le travail avec les familles comme une action légitime et pas nécessairement coûteuse (car créatrice de richesse), mais de s'interroger par ailleurs sur les limites de ces interventions (jusqu'où doit-on aller pour favoriser par exemple la conciliation entre famille et travail ?).

Dans quelle mesure la famille renvoie-t-elle à des enjeux politiques, à une question publique ?

La famille est pour beaucoup le terrain de repli de ceux qui ne pensent plus pouvoir agir dans la sphère publique (la fin du militantisme), devenant le terrain d'excellence d'un pragmatisme (on fait ce qu'on peut à une échelle humaine et individuelle) fondateur de notre société revenue de nombreuses idéologies (mort des idéologies).

Pourtant il peut être intéressant de s'interroger avec des parents sur les aspects profondément politiques de leur vie familiale, afin de voir avec eux dans quelle mesure les questions qu'ils se posent à l'intérieur de leur famille rejoignent celles que d'autres se posent bien sûr, mais qu'elles sont aussi au cœur de l'organisation sociale. Cela peut avoir un effet intégrateur et civique intéressant.

Les questions bioéthiques concernent effectivement

fortement la famille quand il s'agit de discuter de la filiation (les questions autour de l'adoption, de la conception in vitro permettent d'arriver à la question de ce qu'est être parent) ou encore la fin de vie. Cela permet de penser la place d'un individu (le parent ici) au sein de la famille et la responsabilité de chacun en son sein.

Les questions familiales renvoient également à des questions morales puisqu'elles concernent la vie en commun. Ainsi la question de l'égalité (homme-femme, parents-enfants), celle de la justice (peut-on établir une démocratie familiale et quelles en sont les limites), celle de la responsabilité (jusqu'où suis-je responsable vis à vis de mon conjoint ?), de la transmission (que dois-je garder de l'héritage familial qu'il soit éducatif, matériel, généalogique, religieux...?) se déclinent aussi dans la sphère publique. Il est possible qu'en investissant ces questions au sein de sa famille, leurs membres se préparent bien à intervenir dans la sphère publique. L'éducation parentale n'est pas nombriliste mais très politique...

La modernité est-elle la même pour tous ?

Les tendances globales de notre société s'appuient sur la famille, et dans une période traversée par la modernité, les familles se doivent de se situer par rapport à ce modèle.

Mais celles-ci sont-elles concernées de la même façon par la modernité ? Certaines familles, parce que plus fragiles que d'autres (en termes social, psychologique, économique...) peuvent-elles aussi facilement que les autres adhérer à cette modernité ? Ainsi, une famille d'origine sociale modeste sera confrontée différemment à l'exercice de la liberté, par exemple au niveau du divorce (diminution drastique à la fois des moyens économiques mais aussi des réseaux de support). L'intervention sociale doit-elle alors différencier ses modes d'intervention selon les conditions de vie des familles ? Au risque alors de proposer aux familles des inscriptions différentes dans le projet de la modernité. Il serait ainsi important de préserver des liens forts (famille, voisinage...) pour des familles fragilisées (dans des quartiers d'habitat populaire par exemple) alors que la société moderne (ou postmoderne) glorifie des parcours libres, pluriels dans lesquels chacun peut s'épanouir, s'enrichir individuellement (D. Putnam parle de la « force des liens faibles » qui serait déterminante dans une société individualiste, car poussant chacun à multiplier

des expériences, des rencontres qui peuvent ensuite se convertir en « capital social »).

Mais alors, n'est-on pas en train de freiner l'intégration sociale des familles ? Pourquoi, au nom du renforcement familial, doit-on exonérer certaines familles d'aspects importants de la vie sociale actuelle : de nombreux intervenants auprès des familles rencontrent par exemple la question de l'achat de produits de marque par les jeunes : doit-on aider les familles à sortir de la société de consommation (constitutive de la modernité contemporaine comme l'ont montré G. Simmel au 19^{ème} siècle mais aussi G. Lipovetsky aujourd'hui) ? Doit-on au contraire aider les familles en acceptant cette dimension de la modernité, au risque d'être accusé d'entretenir des familles dans la dépendance (ici de la consommation), voire dans l'assistance ?

Ceci renvoie à une autre question : Les déterminations sociales des familles doivent-elles fortement conditionner l'intervention sociale ? Peut-on, doit-on responsabiliser de la même façon toutes les familles par exemple dans l'acte éducatif ?

Faut-il s'inspirer du modèle de la troisième voie (égalité des chances) britannique ?

Le modèle de la modernité met en avant comme nous l'avons montré les valeurs de liberté et de solidarité, en les pensant comme complémentaires grâce à la notion d'individualisme. Un individu peut à la fois vouloir le bonheur de sa famille, mais ne pas le faire au détriment de sa personne ni de la société dans son ensemble. On peut être individualiste mais pas égoïste ! La question éducative dans la famille correspondrait alors selon F. de Singly à un accompagnement (guidage, qui consiste à aider l'enfant à se repérer dans chaque situation qu'il rencontre) vers l'autonomie.

Cette approche est très liée, au niveau politique, à celle de l'égalité des chances prônée par A. Giddens (*Europe in the global age*, Polity Press, 2006), et inspirée de la pensée du philosophe J. Rawls. L'idée consiste à défendre la liberté des individus y compris dans leur mise en concurrence (sur le marché du travail par exemple), mais à garantir leur solidarité par un effort de rattrapage des situations d'inégalités de départ (renforcer les efforts à l'école auprès des enfants les plus en difficulté par exemple). Au niveau familial, cela peut se traduire par des efforts plus importants en direction des familles en difficultés sociales,

mais également par la conditionnalité de ces aides pour éviter de déresponsabiliser les individus qui doivent être autonomes.

Cette approche « moderne » peut être critiquée puisqu'elle s'appuie sur l'idée que l'assistance peut être provisoire (discrimination positive), quand parfois les problèmes peuvent être très longs à résoudre, et multidimensionnels (monétaires, santé, liens sociaux, psychologiques, culture, habitat...). Les modèles se réclamant plus traditionnellement de l'Etat Providence classique (qui suppose des interventions massives et pas toujours évaluables sur du court terme) peuvent alors être réhabilités (voir par exemple le livre de F. Dubet (2010) : *La place et les chances : repenser la justice sociale*. Paris, Seuil).

La famille est-elle à l'origine du déclin de la civilisation en Europe ?

Un travail auprès des familles sur cette question du déclin des valeurs et des normes en Europe peut être un départ intéressant pour faire émerger la réflexion des familles. En effet les versions « déclinistes » de l'évolution des familles (la famille n'est plus le noyau de la société ce qui explique la perte de valeurs et la dissolution des normes) mettent en avant des difficultés pour les familles à conjuguer des attitudes à la fois natalistes (il est bien de faire des enfants) et individualistes (cela prend du temps et c'est difficile de s'occuper des enfants).

De même les versions « modernistes » de la famille (elle serait le lieu de l'épanouissement, de

l'apprentissage de la liberté et de l'autonomie de l'individu) peuvent correspondre à des pressions sur les familles à la fois culpabilisantes (vous faites mal !) mais aussi déresponsabilisantes (puisque je fais mal, c'est à d'autres de faire!).

Débattre de la vision « décliniste » de la famille permet ainsi à chaque famille de se repérer dans des injonctions parfois contradictoires, et donc de comprendre la légitimité des difficultés éducatives qu'elle rencontre.

Partenaires du projet



L'Institut des pratiques sociales (France)

est implanté dans le département Carrières sociales de l'Institut Universitaire de Technologie de Belfort-Montbéliard - Université de Franche-Comté (France). L'institut des pratiques sociales développe des recherches dans les champs de la famille et de l'éducation ainsi que sur le vieillissement. Il offre également des services d'accompagnement aux collectivités locales, organismes et associations (études, définition de stratégie, formation) pour le développement de projets dans les domaines suivants : soutien à la parentalité, programme de réussite éducative, coéducation, politiques péri et extrascolaire, aides aux aidants, projets intergénérationnels, implication des jeunes retraités,

accompagnement du grand âge, etc. Le département Carrières sociales propose plusieurs formations dans le champ de l'intervention sociale dont une Licence professionnelle intitulée *Famille, vieillissement et problématiques intergénérationnelles*. Ce département est composé d'une équipe d'enseignants et enseignants-chercheurs multidisciplinaires (sociologie, psychologie, géographie humaine, sciences de l'éducation).



L'Institut des sciences de la famille (France)

est un institut universitaire de formation. Il est intégré à l'Université catholique de Lyon (France). Cet institut propose de nombreuses formations dans le champ de la famille, notamment

l'éducation à la vie, le conseil conjugal et familial, le diplôme de médiateur familial ou encore un Master en Droit privé - spécialité « Droit des activités médicales et psychosociales ». Un module européen, approche pluridisciplinaire et critique des théories et des pratiques européennes à propos de la famille, est ouvert très largement à d'autres étudiants ou professionnels.

Des sessions thématiques sont également proposées chaque année, sur l'adolescence, l'adoption nationale et internationale, La fratrie face au vieillissement des parents etc. L'Institut développe aussi des recherches dans le cadre de son réseau européen des Instituts de la Famille. Il publie, cette année, aux Editions Bruylant, un ouvrage sur « l'évolution du concept de vie familiale en Europe depuis trente ans : approche pluridisciplinaire ». Il organise enfin des colloques scientifiques et professionnels, le prochain ayant pour thématique « Familles et diversités culturelles ».



Familles Rurales (France)

Familles Rurales est le premier mouvement associatif familial en France, avec 180 000 familles adhérentes. Créé en 1943, l'organisation de « La famille rurale » devient « Familles Rurales » en 1991. Familles Rurales fédère 2 500 associations locales et 94 fédérations départementales et régionales. Familles Rurales assure trois missions :

- la représentation et la défense des intérêts des familles vivant en milieu rural auprès de l'Etat, des collectivités et de l'ensemble des décideurs,
- l'information et l'éducation des familles,
- le développement d'activités et de services de proximité en réponse aux besoins locaux.

Les activités, services et actions des associations de Familles Rurales touchent près de 10 000 communes en France et s'appuient sur 20 000 salariés. Familles Rurales intervient en milieu rural, souvent de très petites communes de moins de 500 habitants, dans des bourgs et en périphérie des villes (zones périurbaines).

La fédération nationale

Familles Rurales a initié, porté et coordonné le projet « Clés d'accompagnement des familles en Europe ». Les fédérations régionales Familles Rurales des Pays de la Loire et de Lorraine en ont été partenaires.

La fédération régionale

Familles Rurales des Pays de la Loire regroupe 560 associations locales réparties dans cinq fédérations départementales (Ouest de la France). Ses principales missions sont la formation et la coopération européenne.

La fédération régionale

Familles Rurales de Lorraine regroupe 135 associations locales réparties dans quatre fédérations départementales (Est de la France). Ses principales missions sont la formation et le développement des « Relais Familles ».



La Ligue des familles (Belgique)

La Ligue des familles est le premier mouvement familial en Belgique francophone. Créée en 1921, d'abord Ligue des familles nombreuses, elle devient Ligue des familles en 1971. Mouvement d'éducation permanente, groupe de pression, syndicat des familles, la Ligue s'investit aujourd'hui de manière prioritaire sur les champs de la parentalité et de la citoyenneté. Elle se définit désormais comme le mouvement des « citoyen-parents ». La Ligue regroupe 70 000 familles en Wallonie et à Bruxelles. Ses activités reposent sur l'engagement de 3 000 bénévoles dans 220 comités locaux et le professionnalisme d'une centaine de salariés. Elle accompagne les parents, leur propose des services (baby-sitting, bourses aux vêtements...) et plusieurs publications (« Le ligueur des parents », « Le ligueur et mon bébé »). Dans le cadre d'un projet européen, elle avait développé au début des années 2000 un réseau d'« Espaces Relais Familles », transfert du concept « Relais Familles » de Familles Rurales en France.



La COFACE (Belgique)

La Confédération des organisations familiales de l'Union européenne a fêté ses 50 ans en 2009. La COFACE est le porte-parole des familles au niveau européen. Elle élabore avec ses membres des positions

politiques qu'elle propose et défend auprès des instances communautaires sur de nombreux champs : politiques sociales et familiales, lutte contre la pauvreté et l'exclusion sociale, éducation, consommation, égalité des chances, handicap... La réflexion et les échanges se déroulent dans des groupes de travail. La COFACE initie et porte des projets européens ou s'associe à des projets de ses membres : emploi et solidarité sociale, alimentation, migrations, hommes et familles... Cette association sans but lucratif regroupe 60 mouvements de 20 pays européens. Ses bureaux se situent à Bruxelles. Son équipe technique compte cinq membres.



Le KMOP (Grèce)

Le KMOP (Family and childcare centre) est une organisation nationale non gouvernementale. Il agit sur le champ de l'éducation et de la formation, pour l'intégration sociale, sur des communautés locales. Il réalise un travail territorial placé dans un objectif global : conduire à une insertion durable. Il agit sur les questions d'employabilité (création d'emploi), de genre (conciliation des vies familiale et professionnelle, égalité), de santé mentale, de handicap. Il gère des maisons d'accueil pour soutenir les familles, des centres de soins pour les personnes âgées (« vieillir dans la dignité »). Ses publics cibles sont les chômeurs, les femmes, les jeunes.

Le KMOP s'inscrit dans de nombreux programmes européens et a déjà travaillé en partenariat avec l'Ecole européenne des parents.



L'AWO-SPN (Allemagne)

L'AWO-SPN (Arbeiterwohlfahrt – Sozialpädagogisches Netzwerk) est une organisation régionale de la Sarre affiliée à un réseau national. Créée en 1919 pour favoriser l'entraide entre les ouvriers, l'AWO intervient sur le champ de l'aide sociale aux familles, à la jeunesse, à l'enfance. L'AWO propose des services aux familles, des centres d'aide. Elle fait un travail préventif comme sur les violences conjugales, offre des activités diverses comme des jardins d'enfants, des services sociaux. Elle intervient aussi sur les champs du handicap, de l'aide éducative en milieu ouvert. Elle diffuse de l'information, facilite les échanges, avec des conférences, des groupes de parole. Elle regroupe aujourd'hui au niveau régional 100 associations locales, 16 000 adhérents, 3 500 salariés. Elle bénéficie de fonds de l'aide sociale à l'enfance. C'est une organisation à but non lucratif.



Le Musée-école départemental - Cité des sciences de Prahova (Roumanie)

Le musée-école est un concept original, unique en Roumanie. Il a pour finalité la promotion et le développement des personnes. Créé en 1956, il a une double dimension scientifique et culturelle, il assure une mission d'éducation et de formation, et met en place des programmes éducatifs interactifs. Il s'inscrit dans une stratégie gouvernementale d'éducation permanente, tout au long de la vie, en proposant d'améliorer la connaissance sur l'homme, la famille, la société, les sciences... Sur le champ de la parentalité, le Musée propose des actions d'information et de formation tous publics, adultes et enfants, par exemple sur les relations parents-enfants, le rôle des grands-parents, l'adolescence, les addictions... Il organise des cycles de conférences, des ateliers, des formations, des expositions, des cercles pédagogiques, des tables rondes... C'est une organisation publique. Il travaille en partenariat avec des chercheurs, des écoles, des professeurs, des formateurs. Il réalise des publications, des outils pédagogiques et collabore avec d'autres musées au niveau international.

Présentation des auteurs

Olivier Prévôt, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation à l'Université de Franche-Comté et chef du département Carrières sociales à l'IUT de Belfort-Montbéliard. Il est chercheur associé au Laboratoire de psychologie de l'Université de Franche-Comté et au Groupe de recherche en adaptation sociale et scolaire (GREASS) de l'Université du Québec à Montréal. Il est également Président de l'association des départements Carrières sociales de France (ADCS) et administrateur de l'Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale (AIFREF).

Pascale Boucaud, Professeur de Droit, habilitée à diriger les recherches. Directrice de l'Institut des Sciences de la Famille de l'Université Catholique de Lyon, depuis 2007. Fondatrice de l'Institut des Droits de l'Homme de Lyon qu'elle dirigea de 1985 à 1995. Doyen de la Faculté de Droit de l'Université Catholique de Lyon de 1996 à 2007. Auteur de nombreux ouvrages dont un ouvrage collectif, intitulé « L'évolution du concept de Famille en Europe, depuis trente ans : étude pluridisciplinaire », publié aux éditions Bruylant en Octobre 2009.

Guillaume Guthleben est Professeur associé en sociologie dans le département Carrières sociales à l'IUT de Belfort-Montbéliard. Il est également chargé de mission sur les questions d'égalité et de lutte contre les discriminations pour le Centre de Ressources Politiques de la Ville de Bourgogne et de Franche-Comté. Guillaume Guthleben est spécialiste du vieillissement et des problématiques intergénérationnelles.

Georges Eid est Maître de Conférences en Sciences de l'éducation, sociologue et chargé des relations internationales à l'Institut des Sciences de la Famille de l'Université Catholique de Lyon. Il est le Coordinateur de La Revue du REDIF (Réseau Européen des Instituts de la Famille), revue qui met en ligne et donne un accès gratuit à certains des travaux de sept Instituts européens au www.redif.org. Il est spécialiste de l'évolution du couple et de la famille dans le monde occidental.

Guillaume Jehannin est Professeur Agrégé en Sciences économiques et sociales et directeur des études au département Carrières sociales à l'IUT de Belfort-Montbéliard. Il est également responsable d'un Diplôme d'Université intitulé Langue française et technologie accueillant des étudiants d'origine étrangère, notamment venant de Chine. Il est spécialiste des questions interculturelles..

Historien, titulaire d'un DEA d'Histoire contemporaine, **François Boursier** est maître assistant à l'Institut des Sciences de la Famille depuis 1984. Chef de projet des Semaines européennes de l'Université Catholique de Lyon (2002-2008). Membre du Comité de rédaction de la News Letter : Nostra Europa (France, Pologne, Belgique). Consultant en politiques sociales depuis 1985 (Conseiller technique URIOPSS Rhône-Alpes) ; membre du réseau EAPN (European Anti Poverty Network) ; travail de recherche sur la comparaison des pratiques sociales d'accompagnement des personnes en situation d'exclusion (Royaume-Uni, Italie, France).

Juriste de formation, diplômé en sciences politiques, **Eric Rossi** est conseiller « Europe » et chef de projet européen (emploi, formation, services, égalité hommes-femmes, citoyenneté...), à la fédération nationale Familles Rurales depuis 1998. Il est membre du comité de suivi national du Fonds Social Européen en France.

Titulaire d'un DESS « Ingénierie de formation » et d'une licence d'Histoire de l'art, **Sophie Lévy** est conseillère technique « Formation » à la fédération nationale Familles Rurales depuis 2007. Elle a exercé pendant 14 ans à la Fondation d'Auteuil comme responsable de la formation (4 800 salariés).

Gwendal Hartereau est chargé de mission « Petite enfance/parentalité » à la fédération nationale Familles Rurales depuis 2007, après une expérience d'animateur-coordonateur d'établissement pour personnes âgées dépendantes et de réseaux d'animateurs en gérontologie. Diplômé en « Carrières sociales », il a travaillé sur le développement social participatif. Il est membre du comité de pilotage national des Réseaux d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents en France.

