

LES GROUPES DE PARENTS MIGRANTS DE JEUNES ENFANTS : QUEL PARTAGE DE SAVOIRS AU SEIN DES UNIVERSITES POPULAIRES ?

Anne-Marie Doucet-Dahlgren

Université Paris Ouest-Nanterre La Défense, France
UFR- Sciences psychologiques et des sciences de l'éducation,
Centre de Recherche en Education et Formation CREF, EA 1589
Equipe Education familiale et interventions auprès des familles
anne-marie.doucet-dahlgren@u-paris10.fr

Mots-clés : Groupe de parents, familles migrantes, petite enfance

Résumé. Cette communication a pour objectif de rendre compte des savoirs éducatifs développés par des parents en situation migratoire ayant de jeunes enfants et réunis en Université Populaire en France. Nous exposerons les modalités de fonctionnement de cette pratique innovante ainsi que les apports en terme éducatif que ces groupes développent chez ces parents en situation de vulnérabilité.

1. Cadre théorique, contexte et méthodologie de la recherche

En France, un million d'enfants de moins de 18 ans vit en dessous du seuil de pauvreté. Dans un rapport du CERC publié en 2004, on note que parmi eux, un enfant sur quatre appartient à une famille dont le chef de famille est originaire d'un pays hors de l'Union européenne (CERC, 2004). Les nourrissons qui naissent en France de mère migrante semblent, de fait, être « vulnérables ». Vulnérabilité qui trouve son explication dans plusieurs facteurs déterminants du côté parental. Les observations auprès de ces mères rendent compte de difficultés qu'elles rencontrent pendant la migration et qui reviennent sur le devant de la scène au moment des apprentissages déterminants du tout-petit (Moro, 2002). L'acquisition du langage, les soins ciblant l'alimentation et la propreté, les temps d'adaptation et de séparation à la crèche, à l'école maternelle, à l'entrée à l'école primaire (en particulier lors de l'apprentissage de la lecture) sont autant d'étapes cruciales pour le développement de l'enfant que de moments relationnels intenses pour les mères et pères. Les premières années de la vie apparaissent comme « le temps où l'enfant met en jeu l'aspect éducatif et culturel de ses savoir-faire, savoir-dire, savoir gérer » (Duvillié, 2010, p. 61), temps qui est également perçu comme celui des premières confrontations entre parents et enfants autour des codes, rôles maternels et paternels et traditions différents entre la culture du pays d'accueil et celle d'origine. Les parents se trouvent de fait dans une situation éducative complexe réclamant différents types d'accompagnement.

De nouvelles initiatives visant « l'accompagnement à la parentalité » et soutenues par des partenaires institutionnels français (Ministère des affaires sociales, Caisse Nationale des Allocations Familiales, Fondation de France, Réseaux d'Ecoute d'Appui et d'Accompagnement des Parents,) et européens (Conseil de l'Europe, Fonds social européen) ont été développées en France par une association importante regroupant des structures d'accueil petite enfance dans plusieurs pays de l'Union européenne. Nous retenons celle qui a été mise en place en France à travers un projet innovant de création de groupes de parents réunis en Université Populaire.

Le concept d'Université Populaire est étroitement lié au mouvement d'Éducation Populaire qui, à partir de la Scandinavie s'est progressivement développé dans l'Europe entière (Doucet-Dahlgren, Francis, Sità et Cadei, 2008). Deux acceptions pour le modèle français d'Université Populaire, précise Franck Lepage (2009) se confrontent. La première se situe du côté des classes moyennes pour lesquelles il s'agit d'éduquer la classe ouvrière en complément de l'école. La seconde « renvoie à toute forme d'éducation émancipatrice dont la forme serait populaire » (ibid, p.4). L'instance n'est pas comprise comme un simple lieu de paroles où s'organise une discussion autour d'un savoir divulgué par un universitaire à un public qui n'a généralement pas accès à la culture et aux savoirs académiques. Il s'agit pour les participants de parvenir à un partage des savoirs. En d'autres termes, ils construisent leurs réflexions à partir de leur vécu, ce qui leur permet d'en tirer un certain nombre de conclusions intéressantes pour tout un chacun. Il n'y a ainsi pas de suprématie des savoirs qui viendrait de la part d'un spécialiste.

Des expériences similaires ont été réalisées en Europe par le Mouvement international ATD Quart-Monde (dès 1972) ciblant un public de vulnérabilité car en grande précarité, dans un combat contre l'éradication de la misère et de lutte contre les exclusions. Le Père Joseph Wresinski, fondateur du Mouvement en 1957 est à l'origine de la définition de la grande pauvreté retenue et publiée par le Conseil Economique et Social en 1987 : « *La précarité est l'absence d'une ou plusieurs sécurités, notamment celle de l'emploi, permettant aux personnes et familles d'assumer leurs obligations professionnelles, familiales et sociales, et de jouir de leurs droits fondamentaux. L'insécurité qui en résulte peut être plus ou moins étendue et avoir des conséquences plus ou moins définitives. Elle conduit à la grande pauvreté quand elle affecte plusieurs domaines de l'existence, qu'elle devient persistante, qu'elle compromet les chances de réassumer ses responsabilités et de reconquérir ses droits par soi-même, dans un avenir prévisible* ». Afin de parvenir à une reconnaissance des personnes de la grande pauvreté, des « Universités Populaires Quart Monde » dénommées ainsi depuis 1982, ont été bâties par le Père Joseph Wresinski lui-même alors qu'elles ont été initiées dès 1971. Il s'agit de faire en sorte que « *les personnes en grande pauvreté ne soient pas seulement considérées comme des gens à instruire, mais qu'elles soient elles-mêmes source d'un savoir appelé à s'échanger avec les savoirs des autres membres de la société (...)* Des personnes en situation de grande pauvreté apportent et partagent leurs connaissances issues de leur expérience de vie avec d'autres, qui n'ont pas vécu la misère. Ensemble, ils tirent une pensée et une action originales ». (Rapport de recherche Quart-Monde Université, 2008, p.15). Aujourd'hui, les Universités Populaires Quart-Monde sont des lieux où les personnes en situation de grande pauvreté, militantes au sein du Mouvement International ATD Quart-Monde, sont soutenues par les volontaires permanents et les alliés du Mouvement dans des ateliers de discussion mensuels. Ces ateliers se présentent en quelque sorte comme un espace de paroles et de réflexions avant l'invitation pour une soirée-débat d'un professionnel susceptible d'éclairer les connaissances des militants. Il s'agit alors d'instaurer un dialogue constructif sur des sujets qui sont source de préoccupation quotidienne (problèmes juridiques, éducatifs, sociaux et médicaux) avec cet invité spécialiste. Ce qui a été pointé est l'importance de réussir à « faire reconnaître l'intelligence des plus démunis, de les amener à prendre la parole » (Halpern, 2006). Selon un professeur, président d'une Université Populaire française « si la question du savoir occupe une place essentielle, il semble cependant difficile de la distinguer du lien social » (Marc cité par Halpern, 2006). Aussi l'Université Populaire réunissant des parents, dotée d'une organisation quelque peu similaire à celle décrite ci-avant, constitue-t-elle « un espace au sein duquel les participants élaborent un point de vue et une connaissance qui leur sont propres » (Thin, 2007, p.8).

1.1. Réflexions sur une thématique liée à la parentalité

Ce sont des groupes de parents ayant de jeunes enfants qui se réunissent une fois par mois pour débattre de questions liées à la parentalité. Chaque groupe est libre de choisir un thème qui l'intéresse. Il est suivi par un animateur – organisateur qui est présent à chaque rencontre.

Des chercheurs rattachés à différentes universités (françaises et belges) participent régulièrement aux rencontres pour aider le groupe à se structurer et à soutenir les réflexions ciblant une thématique précise. Un chercheur peut ainsi prendre part à plusieurs groupes constitués dans la France entière. Des intervenants extérieurs, par exemple une troupe de comédiens référents du « Théâtre Forum » (issu du « Théâtre de l'Opprimé » de Boal) peuvent participer ponctuellement afin de faciliter le travail de réflexion et la prise de recul des parents vis-à-vis de leur pratique éducative. Le principe étant de permettre la rencontre de la culture « populaire » avec celle faite pour le « peuple », il est essentiel, précise Boal (2004) que le spectateur puisse entrer en scène pour se réapproprier son droit d'être protagoniste, son droit à transformer les images du monde qui lui sont proposées, pour pouvoir ensuite transformer le monde.

1.2. Les groupes de parents

L'expérimentation concerne trois groupes que nous avons suivis entre 2005 et 2008 constitués de 45 participants (dont une majorité de mères, quelques pères dans chaque groupe) dans trois régions françaises :

Région 1 (Nord) : 15 Parents de 27 à 45 ans (mères en majorité et quelques pères) vivant des situations de grande précarité et de migration. Ces parents ont choisi d'axer leur réflexion sur la question de la transmission intergénérationnelle.

Région 2 (Nord-Est) : 12 Parents de 30 à 45 ans (mères en majorité et quelques pères) issus essentiellement de la classe populaire, en situation migratoire et interculturelle. Ces parents ont choisi d'axer leurs réflexions sur la question de la transmission des valeurs d'un point de vue interculturel.

Région 3 (Sud-Ouest) : 18 Parents de 23 à 40 ans (mères en majorité et quelques pères) issus de la classe moyenne, de la classe populaire, situation migratoire et de grande pauvreté (membres du Mouvement international ATD Quart-Monde). Ces parents ont choisi de travailler sur la question de la responsabilité parentale.

Pour les trois groupes étudiés, tous les parents ont de jeunes enfants mais la moitié d'entre eux a aussi à charge des enfants, des adolescents et/ou jeunes adultes étudiants ou en recherche d'emploi. L'ensemble des jeunes enfants de ces familles fréquentent une structure d'accueil de la petite enfance ou participent à des activités familiales liées à un club de prévention situé dans le quartier et en lien avec les Réseaux d'Ecoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents (dispositif mis en place en France dès les années 90). Concernant plus particulièrement les parents en contexte de pauvreté Rouyer, Devault et Zaouche-Gaudron (2005, p. 71) soulignent qu'ils « souhaitent donner à l'enfant toutes les chances pour son développement ». Pour ce faire, il semble essentiel que les familles puissent bénéficier d'un soutien pluridimensionnel (social, économique psychologique).

Des familles sont originaires de France (30%), mais nombre d'entre elles viennent d'Afrique de l'Ouest et d'Afrique du Nord (70%) et vivent une situation migratoire. En ce qui les concerne, on remarque que les parcours scolaires sont, pour quelques parents, inexistant. La majorité des parents a un niveau élémentaire (scolarisation jusqu'à 12 ans). Quelques parents font état d'un parcours scolaire jusqu'au lycée et ont une formation supérieure. Deux types de facteur quant au choix de l'émigration sont exprimés par les parents. Certains font état du facteur économique déterminant, pour disent-ils « sortir de la pauvreté vécue au pays » tandis que d'autres insistent sur des raisons d'ordre psychologique comme « fuir la guerre », « éviter d'être soldat », « survivre après une catastrophe », « échapper à un système politique dictatorial ».

Une majorité de ces mères et pères exerce une activité salariée en contrat à durée déterminée, quelques uns ont un contrat à durée indéterminée en tant qu'ouvrier spécialisé, caissière, agent d'entretien. Ils appartiennent à la classe populaire et connaissent des problèmes de pauvreté liés à

L'absence ou l'irrégularité de l'emploi. On considère avec Paugam (1997) que la personne pauvre se caractérise par les regards « disqualifiants » que le monde social porte sur elle. Ce regard transforme l'identité que la personne pouvait avoir endossé préalablement et stigmatise les relations qu'elle entretient avec autrui. Cela n'est pas sans conséquence sur la façon dont sont pensés l'éducation des enfants et le rôle de chacun des parents. Il s'agit en général de développer des stratégies pour se protéger contre le discrédit à l'encontre de leur famille, élément d'autant plus renforcé lors de situations migratoires complexes. En effet, la nature des relations entretenues entre les familles et l'extérieur au sujet de l'éducation est imprégnée par la rupture avec les origines familiales. Pour caractériser cette perte de repères, Moro (2002) évoque l'idée d'une « mort culturelle » pour les parents comme pour les enfants. Aussi les familles savent-elles jusqu'à quel point ces rapports revêtent de l'importance lorsque l'enfant fréquente une institution éducative dès le plus jeune âge. Le constat est souvent fait d'une confrontation directe avec le monde du dehors où sont instaurées des règles différentes de celle de l'environnement proche. Ces spécificités sont prises en compte dans cet article qui est centré sur cette population, dont la fréquentation dans les groupes de parents en Université Populaire ne peut passer inaperçue.

En ce qui concerne la dernière partie des participants, on remarque qu'une minorité travaille de façon stable comme secrétaire, technicien, agent commercial, informaticien, ils appartiennent à la classe moyenne. Enfin une infime minorité occupe des emplois de cadre dans des secteurs d'activités divers (entreprise, secteur socio-culturel ou hospitalier). Celle-ci est impliquée comme membre dans diverses associations. Elle appartient à la classe moyenne supérieure et ne semble pas être représentative au sein de ce mouvement.

Au cours des trois années de suivi du projet, quelques parents se sont trouvés au chômage et en recherche d'emploi (à contrat à durée déterminée ou indéterminée) depuis peu de temps tandis que d'autres sans emploi, en ont retrouvé un. Cette situation d'instabilité économique paraît peu ou prou engendrer un sentiment d'incertitude quant à l'éducation et à l'avenir de leur progéniture. Pour ces familles, la collectivité, en tant que telle, est perçue comme une ressource. Lorsque un groupe travaille « pour le bien commun » (Zaouche-Gaudron, 2005, p. 31), il s'agit pour les habitants d'un quartier de s'investir « car ils en profitent tant à titre individuel qu'à titre de membres de la société au sens large ». Ce qui revient à dire que les réseaux sociaux sont alors considérés comme un avantage (Zaouche-Gaudron, 2005, p. 31-32).

1.3. Recueil de données 2005-2008

La démarche de recherche qui a été retenue est celle de « l'observation participante » en référence à Spradley (1980) et Arborio et Fournier (1999). En effet, le fait que l'espace « groupe de parents » soit circonscrit rend « l'observation possible parce qu'elle met le chercheur face à un ensemble fini et convergent d'interactions (Arborio, 1999, p.11). L'activité particulière s'y développe avec des pratiques communes et permet de délimiter les activités du groupe à prendre pour objet d'étude. Ce choix ne peut se faire qu'en fonction de critères de pertinence théorique, qui ne sont en rien garantis a priori. Le recueil de données a été constitué de comptes-rendus de chaque séance en groupe, de la tenue d'un carnet du chercheur, d'actes des journées « forum » organisées une à deux fois par an, de messages courriel, de prises de notes, de séances filmées dans deux groupes, de deux documentaires réalisés par deux documentaristes, d'enregistrement audio de chaque séance dans l'un des groupes.

2. Résultats : le développement de savoirs expérientiels

Chaque groupe une fois constitué travaille de façon soutenue sur une question qui a été retenue (dans le cas présent, en lien avec la parentalité), utilise des méthodologies spécifiques (prise de notes, comptes-rendus, enregistrement, film) pour rendre compte des avancées et des réflexions à un niveau régional voire national. Le dispositif de production de connaissances habituels est par conséquent « inversé et producteur d'un sens nouveau. On passe ainsi d'un parent placé en position d'objet à un parent véritablement sujet » (Neyrand, 2008, p. 22).

On constate que les groupes réfléchissent à partir d'actions concrètes et quotidiennes visant l'éducation de leur enfant. Les parents accompagnés par le chercheur sont en situation de réfléchir sur l'action plutôt que de réfléchir dans l'action, pour reprendre cette distinction faite par Argyris & Schön (1989) et Schön (1994). Deux fonctions sont mises en avant en ce qui concerne l'élaboration des réflexions ayant cours non pas sur le vif mais après-coup (Perrenoud (2004).

Lorsque les actions sont menées selon les fonctions que chacun occupe, elles le sont toujours dans un contexte spécifique et sont déterminées par des intentions et des rapports sociaux. Prenant comme point d'appui le contexte du déroulement de l'action (circonstances, environnement), Vermersch (1994, p. 45) distingue à travers les « satellites de l'action vécue » plusieurs types de savoirs et en fait la classification suivante. Une partie d'entre eux sont théoriques et formalisés, il s'agit de savoirs savants, d'autres sont pratiques, procéduraux (actions mentales, matérialisées), il est alors question de savoirs d'expérience, d'autres possèdent une finalité précise et présentent un caractère intentionnel et se lient aux savoirs experts, d'autres sont d'ordre subjectif avec l'émission de jugements et d'opinions. Dans cet ensemble, ce qui nous intéresse particulièrement sont les savoirs d'expérience (ou expérientiels) pour les groupes de parents puisque c'est ce type de savoir qui apparaît majoritairement lors de l'analyse des résultats.

2.1. Savoirs expérientiels

On apprend que le travail de réflexion implique de la part des parents la libre circulation des affects, des opinions par la parole, c'est par ce mouvement de va-et-vient que l'on assiste à une transformation des positionnements des membres individuellement et collectivement. En participant aux activités de façon régulière où sont mêlées paroles et actions, les parents peuvent être à même de livrer leurs incertitudes, leurs difficultés face à l'éducation. L'enseignant et chercheur en collaboration avec les animateurs instaure, autant que faire se peut, des formes de reconnaissance mutuelle et de modification dans les pratiques éducatives des parents. En d'autres termes, il s'agit pour les membres du groupe d'objectiver les savoirs d'expérience à partir d'un espace emprunt de symboles. Les résultats de la recherche montrent que tout en tenant compte de leur expérience pratique, ces groupes de parents ont pu développer des savoirs sur les questions éducatives. Si nous nous centrons sur l'échantillon de parents sans emploi, il semble important de considérer les incidences de cette situation de pauvreté sur leur rôle parental. Castel (1995) souligne à cet effet que la pauvreté est à l'intersection de l'insertion dans le groupe social et familial et de l'intégration par le travail. Lorsqu'il y a dégradation de la situation d'emploi, le processus d'exclusion qui en découle indiquerait, selon ce même auteur, la voie de la désaffiliation. Les parents rencontrés affichent fermement leur intention de ne pas se laisser entraîner dans ce type de tourmente. Pour ce faire, un travail conséquent est mené avec eux sur la dimension citoyenne que chacun des projets pouvait contenir. Aucun ne peut se réduire à l'idée qu'une pratique ne serait constituée que d'un ensemble de gestes. Bien au contraire, celle-ci regroupe autant les raisonnements, les projections, doutes et décisions qui conduisent à agir de telle ou telle façon (Perrenoud, 2004). Une base commune de connaissances se constitue et permet dans la mesure du possible une reconnaissance en dehors du groupe allant même jusqu'à toucher la sphère publique.

Ce que nous révèlent les résultats en terme de savoirs expérientiels (ou savoir - faire), c'est qu'ils apparaissent comme peu verbalisables, difficiles à formaliser, qu'ils ne s'apparentent pas forcément au « savoir-faire » des professionnels. A l'analyse, un premier axe paraît reprendre « la capacité à résoudre un problème » de façon efficace, élément qui conduit à relever les trois niveaux développés par Iribarne (1989) dans la « stratégie de résolution » qu'une personne met en place avant d'agir.

- Imiter : il est question de reproduire à l'identique des actions sans en saisir les tenants et les aboutissants. Cela rend possible l'exécution d'actions qui se répètent selon des procédures prédéfinies.

- Transposer : cela permet à partir d'une situation donnée de gérer l'imprévu en raisonnant par analogie. Il y a adaptation, ajustement de la part de l'acteur.
- Innover : il s'agit de pouvoir faire face à un problème soulevé, sans avoir d'antécédent, en faisant preuve d'inventivité à travers l'analyse du problème.

Cette approche présente un intérêt certain pour un travail en groupe réfléchissant aux problèmes soulevés par la pratique de la parentalité. L'adulte doit souvent faire face aux imprévus dans l'éducation de l'enfant. Il s'agit de savoir gérer la complexité et les résultats de la recherche qui ont permis de mettre en lumière les formes que cette complexité peut prendre.

Le parent (même expérimenté) ne sait pas d'avance ce qu'il est à même de faire : il semble qu'il ait à inventer, reconstruire, combiner sur place et non pas faire appel à une combinaison pré-établie pour gérer la complexité d'un problème ou d'une situation qui s'impose à lui face à son enfant. Les questions que cela soulève sont d'autant plus aiguës que la situation économique et l'entente dans le couple parentale sont vacillantes. Tout en tenant compte de ces spécificités, les parents réunis en groupe manifestent la volonté d'agir pour trouver de nouvelles voies éducatives dans l'intérêt de leurs enfants. On assiste ainsi à un renouvellement d'actions entraînant des savoirs spécifiques d'expérience (Doucet-Dahlgren, 2010).

2.2. *Différents types de savoirs*

- Savoir agir avec pertinence dans les relations avec l'extérieur. Dans l'ensemble des données recueillies, l'exemple-type est celui de l'école « *lorsqu'un problème sérieux se pose avec la scolarité de l'enfant, comment faire en sorte de rencontrer les enseignants sans trop de heurts ?* ». Les parents dans ce cas s'appuient sur toutes les potentialités et ressources de chacun. Ce sont des leviers indispensables pour se sentir acteurs de la vie personnelle et sociale.
- Savoir mobiliser des ressources nouvelles en termes de connaissances pour développer de nouvelles capacités. Parmi l'ensemble des données, l'exemple type est celui de « *mères suivant des cours d'alphabétisation et cherchant à prendre en note des mots ou d'expressions importants sur un carnet réservé à ces regroupements, d'autres encore allant à la recherche du sens d'un mot, utilisé par la discussion, dans un dictionnaire, ou bien de lire des articles sur l'éducation dans des revues jusqu'alors inconnues* ». Former un collectif n'est pas en soi une condition pour réfléchir sur des questions particulièrement sensibles. Mais, cela peut être l'occasion pour les participants de se saisir par le biais de la solidarité et de l'émulation, d'une plus-value d'inventivité et d'intégration. Ces « savoir-faire » sont l'objet d'échanges qui dans une certaine mesure peuvent permettre aux groupes de développer des capacités mises en sourdine : parvenir à rompre la solitude, retrouver le sentiment d'exister.
- Savoir transposer. Passer d'une réalité qui est la leur à celle des autres. Parmi l'ensemble des données, l'exemple le plus significatif est celui de « *la volonté des participants de sonder d'autres parents qui vivent des situations quelque peu semblables en matière d'éducation. Le montage d'une enquête par questionnaires, interviews est plus qu'envisagé, il devient réalité* ». Pour des personnes en situation précaire, cela semble être source d'envie de monter un projet sans que celui-ci soit prédéterminé. La difficulté à se projeter dans le temps (obstacle auquel est confronté bon nombre de parents en situation sociale fragile) peut ainsi être mise de côté. Le déroulé de l'enquête a lieu, les résultats sont là et ils permettent d'y voir clair à un moment donné.
- Savoir apprendre. Vient ensuite l'idée de discuter et de mieux saisir les tenants et les aboutissants en termes d'éducation. Le recueil de données laisse entrevoir que « *les parents parviennent progressivement à se détacher de leur réalité en distinguant plusieurs niveaux. Ils apprennent à faire la distinction entre le vécu de leur enfance et celui de leur enfant. Ils apprennent en dernier lieu à percevoir comment d'autres parents vivent leur parentalité. Des différences d'opinions peuvent alors émerger* ». Aux animateurs, enseignants et chercheurs d'être vigilants sur le fait de ne pas mettre de côté

la question de l'intérêt de l'enfant. On sait en effet avec Lewin, que le groupe engendre des changements par le fait même qu'il réduit l'appréhension de la personne de se singulariser. C'est ensuite apprendre à apprendre à d'autres des éléments que l'on maîtrise.

- Savoir gérer l'incertitude. Les rencontres de parents, si on les considère comme un lieu d'échange de savoirs d'expérience spécifique, semblent avoir comme conséquence première de servir de support identitaire. Parmi les données recueillies, on relève que « *les pères rencontrés et certaines mères évoquent un retournement de situations où Ils/elles ont repris le dessus de situations éducatives complexes. La prise de conscience de l'estime de soi leur a permis une reconnaissance sociale et citoyenne au sein de l'école ou d'une association.* La participation régulière marque un tournant décisif pour dépasser le manque d'estime de soi. Cela est d'autant plus renforcé que la personne se trouve dans une situation sociale où elle doit faire preuve de prudence ce que l'on peut parfois interpréter comme des formes de mécanismes de défense pour faire face à l'échec et à la disqualification.
- S'engager. Force est de constater que le groupe devient une instance de reconnaissance en tant qu'individu (en dehors de sa fonction parentale), revendiquant le fait d'avoir droit à la parole et d'être écouté. Au vu des données recueillies, *la fréquentation généralement régulière et la durée de vie de ces groupes ne font que renforcer l'idée de la nécessité de l'implication des participants qui disent eux même avoir signé pour un temps déterminé* ». A cet effet, Paugam (2008, p.62) remarque que « la reconnaissance comme source de lien social ne se limite pas à la sphère du travail. Elle est le fondement de toutes interactions humaines ». Quand les parents s'impliquent dans ce type de démarche, ils cherchent peu ou prou une approbation dans les liens tissés avec les autres membres. Le fait de s'engager pour beaucoup de ces parents, marque déjà un premier pas dans l'action.
- Savoir relier. Coordonner le recueil de données donne à voir « *une image de groupes « melting-pot ». une caractéristique commune « être parent » liée à d'autres qui sont beaucoup plus individualisées : milieu socio économique et culturel diversifié malgré la représentation d'un groupe, expériences de vie différentes, pratiques éducatives variées* » Comme il s'agit d'un groupe restreint de personnes réunis pour des objectifs communs, on peut supposer que le groupe est composé d'individualités qui apportent chacune des intérêts, des opinions, des modes culturels, des motivations aux autres tout en étant porteur d'espoirs et de changements. L'espace qui se crée se situe entre la vie intime et la vie sociale. D. Anzieu et J.Y Martin (2004, p. 12) soulignent que « le petit groupe peut fournir un espace intermédiaire qui tantôt redonne vie aux liens et tantôt aménage les écarts indispensables entre l'individu et la société ».

3. Discussion

Le travail de réflexion implique de la part des parents la libre circulation des affects et des opinions par la parole. C'est par ce mouvement de va-et-vient que l'on assiste à une transformation des positionnements des membres, individuellement et collectivement.

En participant, de façon régulière, aux activités où sont mêlées paroles et actions, les parents peuvent être à même de livrer leurs incertitudes, leurs difficultés face à l'éducation, ce qui constitue une situation inédite pour les parents migrants, en particulier pour ceux disposant d'un faible capital scolaire. Dans quelle mesure la collectivité peut-elle représenter une ressource pour ces mères et pères ?

Compte-tenu de la spécificité de leur situation, il y a nécessité de considérer le rôle paternel face au rôle maternel. A cet égard, plusieurs recherches font état de l'incidence de la perte d'identité professionnelle des pères qui met en tension les autres identités (personnelle, paternelle, sociale), « je ne suis plus pourvoyeur » induit « je ne suis plus » et « je ne suis plus père » expliquent Rouyer et al. (2005, p. 51). Les mères de leur côté, lorsqu'elles ne sont pas enclines à partager avec le père les soins envers l'enfant, manifestent une ambivalence quant à la place qu'elles

souhaitent leur réserver (Cowan et Cowan, 1987). Ce même constat a pu être relevé dans les groupes de parents étudiés. Il y a, d'une part, une prédominance féminine qui interroge la place réelle qu'occupent les quelques hommes y participant. Et qui plus est, la représentation de leur rôle est mise en question lors des échanges instaurés. On peut se demander si la dynamique existant dans ces groupes correspond à ce que les pères en situation précaire et migratoire souhaitent. Ne faudrait-il pas proposer des alternatives aux groupes rassemblant des pères qui au-delà des échanges souhaitent prendre part à une activité ?

Sachant que ces parents ont à charge au moins un enfant de moins de six ans, il est important de ne pas mettre de côté l'incidence de la fréquentation d'un mode d'accueil sur le développement de l'enfant et les questions liées à la parentalité. Plusieurs études nord-américaines ont en effet montré les bénéfices d'un accueil de qualité sur le développement socio-cognitif des enfants et leur influence compensatoire lorsque les relations sont émotionnellement perturbées (NICHD, 2002) Aussi les enjeux de la construction d'une base commune de connaissances au sein des groupes et avec les partenaires extérieurs (professionnels de l'enfance, de l'action sociale, du médical) peuvent-ils permettre, dans certains cas, une reconnaissance des parents en dehors du groupe allant même jusqu'à toucher la sphère publique. Les rôles du chercheur et des animateurs instaurent, autant que faire se peut, des formes de reconnaissance mutuelle.

Nul ne peut nier l'existence d'incidences sociales et culturelles sur la manière d'éduquer un enfant, il y a lieu de s'interroger sur la prédominance d'un groupe de parents issus de la classe populaire par rapport aux autres catégories sociales. Autrement dit, les groupes de parents en université populaire sont-ils conçus de manière à accueillir tout individu dès lors qu'il est parent ? Compte tenu du fait que l'Université Populaire porte en elle-même une mission de transmission de savoirs aux plus démunis, peut-on envisager que les classes moyennes et supérieures manifestent les mêmes besoins au niveau de la parentalité et qu'elles puissent y trouver une réponse ? Tout se joue dans la nuance et nous rejoignons à ce propos Sellenet (2003) qui émet l'hypothèse que le travail sur la parentalité, pour porter ses fruits, doit être placé dans son contexte environnemental, point que nous développerons dans notre intervention.

4. Références

- Arborio A.M. & Fournier P. (1999). *L'enquête et ses méthodes : L'observation directe*. Paris : Nathan Université.
- Argyris, C. & Schön D.A. (1978). *Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness*. San Francisco : Jossey-Bass.
- Anzieu D. & Martin J.Y. (2004). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF.
- Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteur : pratique du Théâtre de l'Opprimé*. Paris : La Découverte.
- Castel, R. (1995). *Les métamorphoses de la question sociale*. Paris : Gallimard.
- CERC (2004). *Les enfants pauvres en France*. Rapport N° 4, Paris.
- Cowan, C.P. & Cowan, P.A (1987). Men's Involvement in Parenthood : Identifying the Antecedents and Understanding the Barriers. IN P.W Berman & F.A Pedersen (ed), *Men's Transition in Parenthood*. New jersey : Lawrence Erlbaum.
- Doucet-Dahlgren, A-M., Francis, V., Sità, C. & Cadei, L. (2008). A way of conducting groups of parents : which work? An overview of practices in France and Italy. In C. Canali, T. Vecchiato & J. K. Whittaker, *Assesing the "evidence-base" of intervention for vulnerable children and their families*. X Eusarf International Conference. (pp. 325-327). Padoue : Editions " Fondazione Emanuela Zancan".
- Doucet-Dahlgren, A.M. (2009). Les Parents réunis en Université Populaire. In Fondation d'Auteuil, *familles et professionnels de l'action sociale : éduquer ensemble*. (pp.407-417) Lyon : chronique Sociale.
- Doucet-Dahlgren, A.M. (2010 à paraître). *Construire de nouveaux savoirs en groupe sur la parentalité en étant parent de jeunes enfants, en situation de précarité*. Actes de colloque Aifref. Université de Toulouse-Le Mirail.

- Duvillié, R. (2010). *Accueillir l'enfant migrant*. Paris : Weka.
- Lepage, F. (2009). *De l'éducation populaire à la domestication par la « culture »*. Le Monde Diplomatique, mai 2009, 4-5
- Moro, M.R. (2002). *Enfants d'ici venus d'ailleurs*. Paris : Hachette.
- Neyrand, G. (2008). L'implication des parents dans les universités de parents : quels effets ? In *Accompagner les parents, pourquoi, comment ?*. Actes de colloque. Paris : Editions ACEPP. 30 mai 2008, 21-22.
- NICHD-Early Childhood Care Research Network (2002). Early Child Care and Children's Development Prior to School Entry. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133-164.
- Paugam, S. (1997). *La disqualification sociale*. Paris : PUF.
- Perrenoud, P. (2004). Adosser la pratique réflexive aux sciences sociales. In *L'analyse des pratiques*. Education Permanente 160, 35-61.
- Rapport de Recherche Quart-Monde Université et Quart-Monde Partenaire (2008). *Le croisement des savoirs et des pratiques quand des personnes en situation de pauvreté, des universitaires et des professionnels pensent et se forment ensemble*. Paris : Editions Quart-Monde.
- Rouyer, V., Devault, A. & Zaouche-Gaudron, C. (2005). Conjugalité et parentalité. In C. Zaouche-Gaudron. *Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement du jeune enfant ?* (pp. 37-7). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Sellenet, C. (2003). Parents-professionnels : Une co-éducation en tension. In C. Deana & G. Greiner, *Parents-professionnels à l'épreuve de la rencontre*. (pp. 29-48). Ramonville Saint-Agne : Erès.
- Spradley, J. (1980). *Participant Observation*. Holt : Rinehart & Winston.
- Thin, D. (2007). L'exemple des dispositifs – relais. In *Ecole et familles Populaires*. Lyon : Publication Centre A. Savary- INRP. Dossier XYZep, N°26, mars 2007. 6-8.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.
- Vermersch, P. (2004). Aide à l'explicitation et retour réflexif. In *L'analyse des pratiques*. Education Permanente 160, 2004, 71-81.
- Zaouche-Gaudron, C. (2005). *Les conditions de vie défavorisées influent-elles sur le développement du jeune enfant ?* Ramonville Saint-Agne : Erès.