



Cref
Centre de recherches
Éducation et Formation

Le soutien des parents dans les *Early childhood dual focused groups* anglais et australiens : quelle approche ?

Martin Needham, Dianne Jackson

DANS **REVUE INTERNATIONALE DE L'ÉDUCATION FAMILIALE 2016/2 n° 40**, PAGES 125 À 141
ÉDITIONS **CENTRE DE RECHERCHES ÉDUCATION ET FORMATION (CREF)**

ISSN 1279-7766

ISBN 9782343120973

DOI 10.3917/rief.040.0125

Date de mise en ligne : 05/06/2017

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-la-revue-internationale-de-l-education-familiale-2016-2-page-125?lang=fr>



CAIRN · INFO

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



Distribution électronique Cairn.info pour Centre de Recherches Éducation et Formation (CREF).

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur cairn.info/copyright.

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

Le soutien des parents dans les *Early childhood dual-focused groups* anglais et australiens : quelle approche ?

Martin Needham¹ et Dianne Jackson²

S'appuyant sur deux recherches doctorales qualitatives réalisées dans les early childhood dual-focused groups (groupes de la petite enfance à double objectif) australiens et anglais, cet article explore le concept de soutien lors de situations d'accueil enfant-parent. Nous avons identifié huit types d'apports à double objectif que les parents ressentent comme du soutien : amitié et réseaux sociaux, soutien relationnel, soutien par des pairs, soutien émotionnel, soutien du rôle parental, soutien informationnel, soutien par « le cercle des soins » et soutien multidisciplinaire. Dans le contexte des discours internationaux actuels sur le soutien à la parentalité dans la petite enfance, cet article discute l'importance qu'il y a à développer une compréhension plus large de la valeur de ces dispositifs à double objectif auprès des politiques, des parents et des praticiens.

Mots-clés : parents, politique, petite enfance, double objectif, théorie de l'activité.

Parent Support in British and Australian Early Childhood Dual-Focused Groups. Two Approaches

This article stems from two qualitative, doctoral research studies in Australian and English Early childhood dual-focused groups, exploring the concepts of support in shared parent and child activity. Eight key benefits of dual-focused support identified what parents experienced as supportive parenting provision : friendship and social network support, relational support, peer support, emotional support, parenting role support, information and resource support, « circle of care » support,

¹ Manchester Metropolitan University

Contact : M.Needham@mmu.ac.uk

² Western Sidney University

Contact : diajackson@csu.edu.au

and multidisciplinary support. In the context of current international discourses related to parent support across the early childhood landscape, the article discusses the importance of developing wider understandings about the value of dual-focused settings, amongst politicians, parents and practitioners.

Key-words : parents, policy, early childhood, dual-focused, activity theory

Introduction

Dans de nombreux endroits d’Australie et d’Angleterre, les *playgroups* (groupes de jeu) organisés par des parents pour des parents ont été bien souvent les seuls moyens pour eux de trouver un soutien, des conseils et des expériences sociales de jeu pour leurs enfants avant que se développent de manière significative les structures préscolaires, à la fin des années 1990 (Needham et Jackson, 2012). L’augmentation des financements de ces structures par l’État s’est accompagnée, dans les deux pays, d’une augmentation des financements et de l’organisation directe par l’État de *playgroups* réunissant parents et enfants. Parfois appelés *stay and play* (rester et jouer) ou *play and chat* (jouer et bavarder), les *playgroups* ont été de plus en plus proposés, par des organismes gouvernementaux, au sein de services intégrés, avant ou à côté des *preschools* (structures d’accueil de la petite enfance et écoles maternelles). Les séances, financées par l’état, sont souvent accompagnées par des professionnel.le.s de la petite enfance qui aident à leur organisation et structuration, donnent des conseils aux parents et font de la guidance dans ce que nous appellerons des *dual focused groups* : des groupes à double objectif, c’est-à-dire s’adressant à la fois aux parents et aux enfants. La recherche récente ne cesse d’attirer l’attention sur leur potentiel comme lieux de soutien des parents et des enfants (McClean *et al.*, 2016 ; Colliver, 2016) et, au cours de ces cinq dernières années, de nombreux gouvernements ont montré de l’intérêt pour des projets, centrés sur l’implication des parents dans les premiers apprentissages des enfants, qui font partie d’une série de dispositifs visant à garantir un bon début dans la vie (Engle *et al.*, 2011 ; OECD, 2012 ; Scaub, 2015). Dans cet article, nous présentons brièvement les raisons de cet intérêt, qui peut être prescriptif. Nous le confrontons au sens que donnent à ces lieux les parents et les professionnel.le.s, appelé.e.s *facilitators* à ces *dual focused groups* pour dégager les tensions pouvant exister entre le point de vue gouvernemental et les points de vue des acteurs de terrain.

Les *dual focused groups* pour parents et enfants

Dans les *dual focused groups* australiens et anglais, les parents sont invités à partager des activités avec leurs enfants. En général, il s'agit de séances de jeu de deux heures pour des groupes de dix familles, voire plus, accompagnés par une ou deux professionnel.le.s de la petite enfance. Ces lieux qui accueillent enfants et parents offrent souvent des activités pour les enfants, mais ils ont également l'ambition de soutenir les parents et d'influer sur l'environnement éducatif familial grâce à l'action nuancée d'un espace social soutenant (Jackson et Needham, 2014). Un certain nombre d'études décrivent des lieux fort attractifs pour les parents en Australie, au Canada, aux États-Unis et au Royaume-Uni (Anning, 2014 ; Needham et Jackson, 2015 ; Williams, Berthelsen, Nicholson et Viviani, 2015) et montrent aussi que le développement de relations de confiance au sein de ces groupes informels facilite le transfert de connaissances du groupe vers la maison.

Selon les travaux de Vandebroek, Roets et Snoeck (2009b) et Jackson (2010), la création de *dual focused groups* respectueux des choix et des cultures des parents encourage ces derniers à s'engager plus avant dans des relations de confiance avec les *facilitators*. Leur implication dans ces lieux et la durée de leur fréquentation semblent liées aux bénéfices de l'accompagnement trouvé. Faciliter les contacts entre familles augmente la fréquentation des parents, ce qui facilite alors l'accès au soutien parental et prévient l'isolement social, et la recherche montre combien tout cela importe pour la protection des enfants (Ghate et Hazel, 2002 ; Vandebroek *et al.*, 2009b). Comme l'implication et la durée de la fréquentation sont étroitement liées à la création de relations de confiance, il importe de comprendre les attentes des parents vis-à-vis de ces lieux.

Williams *et al.* (2015) ont identifié 34 publications portant sur 29 dispositifs de *dual focused playgroups*. 26 études ont été conduites en Australie et huit dans d'autres pays, dont le Royaume-Uni, le Canada et les États-Unis. Un grand nombre d'entre elles montrent des niveaux élevés de satisfaction et d'effets bénéfiques et insistent sur l'importance des *dual focused groups* pour répondre aux besoins des communautés, grâce au soutien des parents de jeunes enfants. Cependant les auteurs ont également remarqué que l'évaluation de ces lieux, et en particulier l'examen de leur efficacité sur la parentalité, ne permet pas de tirer des conclusions solides.

Quoi qu'il en soit, il importe de se demander, suite à l'étude antérieure de Jackson et Needham (2014), si ces lieux qui accueillent parents et enfants ont bien pour objectif de transformer le comportement

parental. Dans cet article, nous attirons l'attention sur les problèmes liés aux politiques de la parentalité dont les perspectives apparaissent de plus en plus étroites.

En dépit de nombreux changements de gouvernement, nos pays affirment s'engager à augmenter le nombre de structures de la petite enfance. Il en résulte une variété d'initiatives visant à offrir aux parents un soutien en termes d'éducation et de lien social pour améliorer le développement de leurs enfants, comme l'indiquent les exemples souvent cités dans les études internationales (OECD, 2012). Shulruf, Oloughlin et Tolley (2009) avancent, avec d'autres auteurs, l'idée très importante que les politiques sociales reflètent la croyance internationale apparemment universelle, selon laquelle les divers problèmes sociaux pourraient être réglés en traitant les comportements parentaux.

Bien que nous ne cherchions pas, ici, à examiner finement les arguments épistémologiques et sociopolitiques concernant l'approche de l'investissement social, il est important de noter que cette dernière est aujourd'hui le moteur principal du développement des politiques et des dispositifs au niveau international. Ainsi, une idéologie néolibérale, qui met davantage l'accent sur la responsabilité de l'individu que sur celle de l'État, est claire dans un discours de 2016 du Premier ministre du Royaume-Uni, David Cameron où le soutien à la parentalité est présenté dans le cadre du programme relatif aux *troubled families*¹ comme moyen de lutter contre la précarité et le chômage (Department for Communities and Local Government, 2016). Selon cette idéologie, les familles sont défaillantes et non désavantagées par le contexte social. Mettre l'accent sur le soutien à la parentalité crée, dans ce contexte, des défis significatifs pour contrecarrer la perception du grand public que les formations proposées aux parents ainsi que les groupes de parents concernent les « familles en difficulté ». Dans la partie suivante de l'article, nous présentons des exemples montrant la façon dont ce discours politique configure l'offre des activités pour parents et enfants.

Le développement du soutien parental au Royaume-Uni et en Australie

À partir de la première partie d'une étude longitudinale portant sur 10.000 enfants âgés de moins de cinq ans et donnant des informations sur les familles australiennes, Zubrick (2008) a recommandé des politiques

¹ Ce terme « familles en difficultés » est utilisé pour décrire les parents perçus comme ayant des difficultés dans leurs pratiques parentales en raison de contextes de précarité ou de marginalisation.

centrées sur la création de communautés pour réduire l'isolement social, encourager les contacts et la participation, inclure les familles et offrir des occasions de rencontre aux enfants. Selon cette étude : un parent sur quatre, environ, manque de soutien social ; le soutien social apparaît comme un indicateur important de la santé mentale des parents ; les contacts avec des parents et des amis et un sentiment fort d'appartenance à la communauté sont des indicateurs importants de soutien. Dans la même perspective, l'étude de Jackson (2010) sur les expériences parentales dans les *supported playgroups* australiens dont l'objectif est de soutenir enfants et parents, montre que le jeu, l'apprentissage par l'expérience et les interactions sociales entre pairs et entre parents, enfants et *facilitators*, sont au cœur du modèle de ces lieux qui cherchent à positionner les parents comme partenaires et co-éducateurs au sein d'une communauté de pratiques.

Récemment, l'enquête à grande échelle réalisée par le *Parenting Research Centre* (Centre de recherche sur la parentalité) australien a conduit au projet *Smalltalk* qui vise le développement du langage des enfants de milieux défavorisés. Ce projet, mis en place dans des *dual focused groups*, propose une série d'activités censées aider les parents à améliorer les apprentissages de leurs jeunes enfants à la maison (Parenting Research Centre, 2016). Ces activités sont supposées améliorer également la confiance des parents dans leurs capacités. Les *facilitators* peuvent travailler aux côtés des parents, en leur offrant des modèles de façons de faire et les assistent dans leurs interactions avec les enfants à travers le langage, l'écoute, le jeu, les lectures partagées d'albums et des activités intéressantes. 2.200 parents ont participé au projet *Smalltalk* et ont témoigné de leur grande satisfaction et implication. Une augmentation de leur réactivité et des interactions avec leurs enfants a été constatée. Toutefois, si ce projet met en évidence ce que nous pourrions décrire comme une sensibilité à la communauté, il illustre aussi la pression exercée sur les *dual-focused groups* pour qu'ils agissent sur ce qui est pensé comme des problèmes parentaux. On peut faire l'hypothèse en effet que ces groupes deviennent des projets faits *pour* les familles et non *avec* elles.

Une récente initiative anglaise montre la sensibilité des familles à ce changement d'objectif. En Angleterre, le développement des *children's centres* (centres pour enfants), des centres intégrés offrant de multiples services dont des *dual-focused playgroups*, s'est beaucoup inspiré des résultats de la recherche longitudinale de Sylva, Melhuish, Sammons, Siraj-Blatchford et Taggart (2009). Si ces résultats ont joué sur l'augmentation de leur financement, de leur multiplication et de leurs développements pédagogiques, ils ont également convergé avec les

perspectives politiques centrées sur deux éléments-clés : la préparation à l'école et les comportements parentaux déficitaires à la maison. En 2012, le gouvernement anglais de coalition a introduit le projet *CANparent*, un dispositif pilote visant à coordonner la promotion d'actions en direction de parents-ciblés et l'offre de « bons » (pour les encourager à bénéficier de ces actions et à les apprécier (Cullen, Cullen et Lindsay, 2016). Un certain nombre d'organismes privés et publics ont ainsi été financés pour mettre en place des « cours » pour les parents, avec l'idée d'une efficacité basée sur le modèle de l'apprentissage social. Les résultats ont montré que, comparées à la non-intervention, ces formations sont associées à une réduction significative du stress des parents et à une augmentation de leur satisfaction, de leur sentiment d'efficacité et de leur bien-être mental (Lindsay *et al.*, 2014).

Notons toutefois que, dans les territoires pilotes, à peine 6% des parents susceptibles de suivre ces cours y ont pris part. Ce faible taux de participation indique le peu de sens qu'ils ont aux yeux des parents et un obstacle majeur a été identifié : l'idée que ces cours sont destinés aux parents « qui dysfonctionnent » et non à tous les parents, ce qui entraîne inévitablement une labellisation négative des parents qui les suivent. En contraste avec cette petite minorité, la majorité des autres parents, dans ces territoires pilotes, désigne leur famille et leurs amis comme des ressources plus importantes que les professionnelles, en termes de connaissances et de conseils liés à la parentalité. Ceci est particulièrement intéressant à la lumière de l'étude de Jackson (2010) selon laquelle les *dual-focused groups* proposés dans un environnement social non-stigmatisant influencent positivement les interactions entre parents et enfants, la confiance parentale et la connaissance du développement des enfants : les apprentissages entre pairs sont très présents, même s'ils ne sont pas considérés comme un objectif premier par les financeurs. Écoutons cette jeune mère :

Chercheur : « *Pensez-vous que vous avez appris quelque chose sur votre relation avec H. en participant au playgroup ?* »

D. : « *Bon, avant d'avoir H., je ne connaissais vraiment rien aux enfants et aux bébés. Et je pense que beaucoup de ce que j'ai appris vient d'ici. Presque tout, probablement, oui* ».

Chercheur : « *Et comment pensez-vous que vous l'avez appris d'ici ? Y a-t-il eu des cours particuliers pour cela ou c'est en regardant les gens ?* »

D. : « *Non, c'est en regardant et en observant les autres avec leurs enfants, et puis en écoutant les conversations. J'ai demandé beaucoup de conseils aux autres mamans* ».

Il importe donc de préciser la façon dont les attentes parentales entrent en conflit avec les objectifs prescriptifs gouvernementaux et de dégager les aspects des *dual-focused groups* que les parents trouvent soutenant.

Approches théoriques et méthodologiques

L'investigation des attentes parentales présentée ici repose sur deux études menées de façon indépendante en Angleterre et en Australie. Toutes deux consistent en trois études de cas, considérées comme des exemples positifs de la façon dont des *dual-focused groups* impliquent et soutiennent les parents dans leurs interactions avec leurs enfants de moins de cinq ans. Les résultats proviennent de l'analyse d'entretiens semi-structurés avec des mères qui participent aux séances et, pour développer quelques points qui ont surgi au cours de l'analyse, de quelques entretiens avec les *facilitators*. Le processus de recueil des données a été examiné et approuvé par les comités éthiques des universités des auteur.e.s de l'article.

Les deux études reposent sur un paradigme écologique (Bronfenbrenner, 1979 ; Rogoff, 2003) et sur l'adoption d'une approche socioculturelle pour comparer les objectifs, les outils et les rôles des adultes impliqués (Engeström, Miettinen et Punamaki, 1999 ; Hedegaard et Fleer 2008). Les recherches s'appuient en outre, sur une conception théorique prenant en considération à la fois le sens et la sensibilité dans l'analyse de l'activité. Cet outil conceptuel est utilisé pour rendre compte de la façon dont les différents objectifs des parents configurent leurs attentes et leurs perceptions des séances des *dual-focused groups*.

De nombreux auteurs, travaillant dans une perspective vygotkienne, ont étendu des aspects fondamentaux des conceptions marxistes de la connaissance comme « construction sociale » et développé le cadre psychologique de la théorie de l'activité socioculturelle (Engeström, Miettinen et Punamaki, 1999 ; Daniels, 2001). Celle-ci comprend une série d'approches selon lesquelles l'apprenant fait partie d'un système d'éléments affectivement reliés et qui partagent une centration sur le *sujet*, c'est-à-dire les individus participant à l'activité, l'*objet*, c'est-à-dire les objectifs de ceux qui participent à l'activité et les *outils* utilisés dans l'activité (objets et idées). La théorie de l'activité de la seconde génération, telle que l'ont conçue Engeström (2007) et Daniels (2001), ajoute des *règles*, la *communauté* et la *division du travail* au modèle de la première génération, de Leontiev (1978), du *sujet*, de l'*objet* et du *but*. Selon Engeström (2007), étudier les connexions entre les éléments de l'activité constitue cette troisième génération de la théorie. Cette

dimension additionnelle reconnaît que le sujet, le médiateur et l'artefact n'opèrent pas isolément mais que leurs visions et interactions sont modelées par des facteurs culturels plus larges. Par conséquent, la perception des différents aspects du champ de l'activité peut différer et donner lieu à des tensions et à des changements. Un tel cadre se prête bien à l'étude des groupes parents-enfants dans la mesure où il questionne la façon dont la participation des sujets, enfants, parents, professionnel.le.s, est médiatisée par les autres membres du groupe et les discours sociaux plus larges (Anning, 2014 ; Needham et Jackson, 2012). Les deux études sur lesquelles s'appuie cet article s'inscrivent plus particulièrement dans l'approche défendue par Rogoff (2003) qui est de se centrer sur un aspect particulier du cadre de l'activité, ici les objectifs rapportés par des parents fréquentant des *dual-focused groups*.

Nous avons déjà souligné que les différents types de soutien à la parentalité comportent un « sens » émotionnel et pas seulement cognitif, qui est non seulement lié à la façon dont les groupes effectuent l'activité mais aux attentes sociales externes liées à l'activité. Holland et Lachicotte (2007), qui ont proposé un modèle d'individu comme soi réflexif et dialogique, construit en interaction avec le monde social, soutiennent l'idée que l'étude du sujet à travers l'activité doit prendre en considération les réponses affectives. Ainsi, dans toute activité partagée, les participants génèrent du sens et une compréhension comportant des sentiments quant à leur participation. Nous partageons avec eux cette idée d'une activité génératrice à la fois de sens pertinent et de sensibilité émotionnelle et considérons qu'il est essentiel de reconnaître ces deux aspects, inséparables, dans l'analyse de l'activité.

L'analyse, dans le cadre théorique de l'activité, des points de vue de parents et de professionnel.le.s qui participent à des *dual focused groups* met en évidence des domaines de tension avec la perspective gouvernementale.

Résultats

Les points de vue des acteurs de terrain (parents et *facilitators*), le sens qu'ils donnent aux *dual focused groups* et ce qu'ils pensent en tirer présentent plusieurs caractéristiques communes, dans les deux pays, ainsi que quelques perceptions plus subtiles présentées par différents parents. En nous appuyant sur quelques exemples, nous nous interrogerons ici sur les avantages de ces *dual focused groups*, à la fois pour les parents et pour les enfants, dans le but de revenir sur la façon dont ils peuvent être soutenus ou pas par les initiatives politiques évoquées dans la revue de la littérature.

Les avantages pour les enfants

Le soutien social

La motivation première pour fréquenter un groupe parent-enfant indiquée par les parents est de pouvoir offrir à leurs enfants la possibilité de se familiariser avec des espaces sociaux, avec d'autres enfants. Elle est illustrée par un premier exemple où ce but est associé à d'autres objectifs concernant les enfants, comme passer du bon temps ensemble. Elle est également évidente dans d'autres exemples qui suivent.

« C'est bien pour lui qu'il se mélange à d'autres enfants. Il le fait à la crèche, mais c'est bien qu'il soit ici et qu'il fasse des choses avec moi et avec son frère et sa sœur et qu'ils fassent des activités ensemble. Et quand il sera un petit peu plus grand, parce qu'il n'a que 5/6 mois maintenant, ce sera bien pour eux qu'ils se mélangent avec d'autres enfants, moi étant présente. Je pense que mon rôle pour l'instant, parce qu'ils sont si petits, est juste de les surveiller. Mais c'est bien pour moi de venir ici et de faire quelque chose avec lui. J'espère que je pourrai jouer avec lui et faire des choses même si parfois il ne veut pas, et quelquefois je suis trop occupée, mais c'est bien pour nous qu'on puisse être ensemble hors de la maison avec d'autres gens au lieu de rester tous les trois chez nous » (Mère).

Le soutien des apprentissages

Les parents disent que le jeu est une raison importante de leur fréquentation de ces lieux. Ils apprécient, partout, l'offre variée de matériaux et d'expériences éducatives. Ils considèrent le jeu des enfants comme fondamental et apprécient le rôle des *facilitators* qui créent des environnements accueillants et riches pour ces expériences. Les activités et espaces de jeu proposés impliquent un large éventail d'enfants présents, en leur offrant des occasions de jouer de façon autonome, avec leurs pairs ou avec leurs parents et d'autres adultes.

« Oui, voilà pourquoi nous sommes là, pour jouer. C'est l'objectif de ce lieu de jouer avec les enfants et on se centre sur cela... Je sentais qu'il était temps que j'apprenne à jouer avec mon enfant et pour moi, chez moi, souvent il y a tant de pressions, le travail et les rangements, que jouer avec T. n'était pas vraiment un temps de qualité. Venir au playgroup me paraît être une occasion pour un jeu de qualité » (Mère).

Les avantages pour les parents

Les amitiés et le soutien du réseau social

Les résultats montrent que la création de lieux sociaux pour les parents, qui facilitent des relations positives et offrent des possibilités d'interactions sociales, permet le développement de liens d'amitié et de réseaux. Cela diminue l'isolement social et contribue aux sentiments de bien-être et de confiance en soi des parents et au développement de leur capacité à se soutenir mutuellement.

« Le temps pour moi de bavarder. C'est bien de savoir qu'il y a plein d'activités pour eux, alors on peut se relaxer et bavarder. Cela fait trois ans que je viens ici et c'est bien un soutien puisqu'on peut partager des problèmes et partager des idées » (Mère).

La capacité pour ces groupes de développer des interactions avec et entre toutes les familles fait partie intégrante de ce que les parents ont vécu comme soutenant, que la famille soit considérée comme vulnérable ou fonctionnant bien.

Le soutien relationnel

Certains parents trouvent difficile d'établir des relations avec d'autres adultes. Les *facilitators* sont parfois amenés à gérer une dynamique compliquée dans le groupe pour soutenir les contacts sociaux entre parents. Des processus de médiation sont utilisés pour faire face à ces défis et faciliter le développement des relations dans le groupe. Ces processus permettent à certains parents de continuer à participer au groupe, grâce à cet accès continu au soutien provenant des *facilitators*, qui les aide aussi à trouver des stratégies pour négocier leurs relations sociales dans d'autres contextes, au-delà du groupe.

« Il y a toujours le risque que quelqu'un vienne et soit blessé à cause d'interactions négatives et qu'il parte en se sentant moins bien qu'en arrivant. Alors à cause de ce risque, je pense qu'il est important d'avoir toujours un œil sur la dynamique d'ensemble et de faire en sorte qu'elle reste positive..., en montrant de façon plus consciente une approche positive des parents. Parce que, si on se sent jugé, cela ne vous aidera pas à changer. Cela fera juste que vous vous sentirez probablement mal » (Facilitator).

Le soutien des pairs

Le soutien des pairs est apparu comme un élément important. De nombreux exemples montrent la façon dont des mères interagissent avec d'autres pour améliorer leurs connaissances et leur savoir-faire parental, et pour avoir un autre regard sur leur enfant. De nombreuses mères ont décrit une confiance accrue dans leurs compétences parentales suite à l'observation de leurs enfants en relation avec d'autres enfants du même âge et avec d'autres adultes qu'eux.

Chercheur : « *Alors, avez-vous appris des choses en fréquentant le lieu ?* »

X. : « *Je me connais mieux comme parent et le savoir-faire des autres comme parents* ».

Y. : « *On apprend toujours, comme quand ton enfant passe par un moment difficile, on peut parler à d'autres parents et avoir une idée de quoi faire* ».

P. : « *Oui, et on voit que chacun, on a différentes manières de faire comme parent, c'est bien* ».

X. : « *Tu viens et tu penses, je devrais être comme ceci et, petit à petit, ça marche pour eux et ça marche pour moi ; ça m'a aidée beaucoup pour éduquer mon enfant et pour se relaxer* ».

(Entretien collectif avec des mères).

Le soutien émotionnel

Le soutien émotionnel fait partie intégrante des relations développées par les *facilitators* avec les mères, surtout lorsque celles-ci n'ont pas pu bénéficier de relations positives. Ces mères bénéficient grandement du respect qui leur est témoigné ; elles apprécient leur écoute. Il importe pour elles de développer avec les *facilitators* des relations basées sur le respect mutuel, la compréhension et l'attention, ce type de soutien améliorant leur capacité de prendre soin de leurs enfants.

« Les amitiés qui se nouent, je crois, sont le plus important. Quand tu vois tout ce qui arrive et je pense, comme professionnelle, si on peut faciliter cela et créer un forum qui leur permet de se rencontrer dans un espace sûr et être là quand ils ont besoin de nous, c'est fantastique, parce qu'ils peuvent faire le reste... » (Facilitator).

De plus, de nombreuses mères témoignent qu'elles participent davantage aux activités de la communauté et ont élargi leurs réseaux

sociaux, qu'elles sont davantage en lien avec l'école ou le quartier, suite à leur fréquentation du *playgroup*. Les *facilitators* en témoignent également.

« ... ça (le playgroup) tient les mamans ensemble... et crée des liens dans la communauté ou les renforce, alors les gens peuvent s'entraider un peu plus, parce qu'ils se connaissent un peu mieux. Ce n'est probablement pas quelque chose qu'on peut vraiment quantifier... Je me promène dans le quartier et je suis connue : « bonjour, bonjour », et je connais plein de gens et je vois le (partenaire) qui vient, et c'est comme si je connaissais tout le monde. Et quelle valeur ça a ? Comment quantifier ou valoriser ça, le fait que tu peux te promener dans ton quartier et que tu connais les gens ? » (Facilitator)

Le soutien du rôle parental

Créer des lieux où l'on ne juge pas, où les parents sont acceptés de manière inconditionnelle et respectés, renforce leur rôle comme personnes les plus importantes dans la vie de leurs enfants. En retour, cela promeut des espaces où, en toute sécurité, des comportements positifs sont modelés et où est proposé un accompagnement en douceur, au regard du développement de l'enfant et des attentes parentales. Dans ce contexte, les parents développent de nouvelles façons d'appréhender ce qui se reflète dans l'amélioration de leurs relations avec leurs enfants.

« Je pense que, déjà, juste en regardant ce que les professionnelles font avec les enfants et voir comment elles interagissent avec eux, ça vous donne des idées sur ce qu'on peut faire à la maison. Normalement, tu fais seulement : « oh va-t'en, j'en ai marre de toi, va-t'en » (Jeune mère).

Le soutien et les ressources informationnelles

La connaissance qu'ont les *facilitators* des différents services du quartier, combinée à celle du développement de l'enfant et de leurs premiers apprentissages leur permet d'aider les parents, en les soutenant de façon pratique et opportune pour répondre à leurs besoins urgents. Avoir eu accès au bon moment aux informations et aux ressources pertinentes a été extrêmement important pour certaines mères dont le recours à ces services a été facilité.

« Je me souviens, il y avait une fois, B. se mettait tout le temps en colère et quelqu'un de l'équipe est venu parce que je ne savais pas quoi

faire... et elle m'a dit quelque chose ou suggéré un livre que je pourrais lire... Et cela m'a fait réaliser qu'il y a des manières de traiter cette situation différentes de la mienne. Et qui visiblement ne marchait pas » (Mère).

Les Cercles de soutien et la multidisciplinarité

Il est important de pouvoir répondre aux besoins des familles plus vulnérables par un réseau comprenant les services de santé, d'éducation, de travail social qui travaillent en partenariat avec les *facilitators*. En créant ces cercles de soutien, les *facilitators* peuvent s'appuyer sur des ressources appropriées, dans une approche holiste qui renforce la participation des familles grâce à un soutien émotionnel et pratique.

« Je pense que l'environnement de soutien informel que nous créons autour des experts professionnels qui viennent, cela fait que tout soit accessible, parce qu'il n'y a qu'un seul point de contact, qui est bien plus facile pour les jeunes » (Facilitator).

Proposer un soutien multidisciplinaire permet aux parents d'accéder à une série de services auxquels, autrement, ils n'auraient peut-être pas recours. Dans ces environnements non cliniques, non stigmatisants, d'autres professionnels (tels que spécialistes de la petite enfance, travailleurs sociaux ou orthophonistes) peuvent ainsi venir travailler avec les enfants. De cette façon, l'accès des familles à d'autres types de soutien augmente de manière substantielle.

« ... ce que nous étions capables d'offrir aux parents, par cette présence de professionnels qualifiés qui étaient tous là, pour bénéficier aux jeunes parents et aux enfants, c'était une force incroyable... » (Facilitator).

La sensibilité émotionnelle des *dual-focussed playgroups*

Les objectifs qu'explicitent les mères montrent qu'elles ont choisi de venir et qu'elles continuent de venir dans ces lieux parce que l'un ou plusieurs des besoins de soutien identifiés ci-dessus y sont satisfaits. La plupart de ces objectifs sont ressentis avec le sentiment d'être respectées et acceptées telles qu'elles sont, car les échanges et les activités sont ajustés à elles et à leurs enfants. Le temps pris par les *facilitators* pour apprendre à connaître parents et enfants, comme individus et ensemble, relève d'une sensibilité émotionnelle qui soutient l'image de soi des parents comme personnes-clés dans la vie de l'enfant, tout en leur

permettant d'être eux-mêmes et de trouver leur propre identité comme parent parmi d'autres parents. En participant au groupe, ils ont le sentiment d'être de « bons parents » et ils acquièrent le sentiment d'offrir à leurs enfants une expérience agréable et intéressante. Cela engendre un sentiment d'appartenance à une communauté de « bons parents » qui explorent la parentalité et sont aux prises avec ses défis. En bavardant entre elles, les mères offrent à leurs enfants des possibilités d'agir de manière autonome, tout en restant un point d'attache sécurisant à partir duquel ils peuvent aller explorer. Offrir de tels espaces aux parents leur donne des prises pour choisir, réfléchir, partager leurs propres façons d'être.

Conclusion : les tensions entre les objectifs des parents et ceux des politiques

Dans les contextes politiques anglais et australiens, il existe une pression politique et sociétale croissante pour promouvoir une parentalité effective, mais également une reconnaissance de l'importance de développer des structures non stigmatisantes à cette fin. Cependant, malgré le désir explicite des décideurs des deux pays de ne pas devenir un « *nanny state* » (État nounou) qui intervient dans la vie privée des foyers, un tourment culturel semble présider à l'élaboration de ces politiques, empêchant de parler du soutien parental de façon tranquille et enjouée (Walkerdine, 2014) et mettant l'accent sur le devoir, la responsabilité et la défaillance dans la parentalité. Sachant que l'approche de l'investissement social est souvent perçue comme une manière de recadrer des problèmes sociaux en termes individuels, tout en pathologisant les familles et en pédagogisant les parents (Vandenbroeck *et al.*, 2009a, 2009b), les parents – et les mères en particulier – sont critiqués quant au développement de leurs enfants et se répand alors l'idée que tous les parents ont besoin de formation pour leur apprendre comment éduquer leurs enfants. En même temps, nous observons le déclin de la responsabilité du système pour répondre aux problèmes sociaux structurels tels que les problèmes de logement, de santé, d'éducation, d'emploi qui conduisent aux inégalités qui affectent le fonctionnement des familles et la parentalité.

Nous avons tenté de montrer que les *dual-focused groups* jouent un rôle important en Australie et en Angleterre, en développant des espaces sociaux où des parents, qui n'ont parfois que peu de choses en commun au départ, peuvent se rencontrer et élaborer des identités parentales nouvelles, aux côtés de pairs et de professionnel.le.s qui les soutiennent. Il importe que ces professionnel.le.s aient des responsabilités et des

ressources supplémentaires pour soutenir les familles qui sont le plus dans le besoin et que de tels espaces puissent offrir un soutien aux pratiques parentales, accompagné d'autres formes de soutien pour les parents et leurs enfants. Au-delà de l'idéologie et des ressources gouvernementales, il est essentiel d'être toujours à l'écoute des objectifs formulés par les parents afin qu'ils profitent de ces groupes parents-enfants et ne s'éloignent pas, par manque de confiance, de ces lieux de soutien potentiel. Le développement des recherches dans ce domaine devrait permettre aux décideurs de continuer à reconnaître l'intérêt des *dual-focused groups* qui soutiennent des communautés de parents, qui apprennent les uns des autres, plutôt que de s'orienter vers la création de « cours » de formation parentale de nature prescriptive.

Références bibliographiques

- Anning, A. (2014). Is working together working ? Dans T. Maynard et S. Powell (dir.), *An introduction to early childhood studies* (p. 255-267). (3e éd.). Los Angeles : SAGE.
- Bronfenbrenner, H. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press.
- Colliver, Y. (2016). Mothers' perspectives on learning through play. *Australasian Journal of Early Childhood*, 41(1), 4-12.
- Cullen, S.M., Cullen, M. et Lindsay, G. (2016). Universal Parenting Programme Provision in England ; Barriers to Parent Engagement in the CANparent Trial, 2012–2014. *Children & Society*, 30(1), 71-81.
- Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London : Routledge.
- Department for Communities and Local Government (2016). *The first Troubled families programme 2012 to 2015*. London : HM Government.
- Engeström, Y. (2007). Putting Vygotsky to work. Dans H. Daniels, M. Cole et J. Wertsch (dir.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (p. 363-382). New York : Cambridge University Press.
- Engeström, Y., Miettinen, R. et Punamaki, R.J. (1999). *Perspectives on activity theory*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Engle, P., Fernald, L., Alderman, H., Behrman, J., O'Gara, C., Yousafzai, A., Cabral de Mello, M., Hidrobo, M., Ulkuer, N., Ertem, I. et Iltus, S. (2011). Strategies for reducing inequalities and improving developmental outcomes for young children in low-income and middle-income countries. *The Lancet*, 378, 1339-1353.
- Ghate, D. et Hazel, N. (2002). *Parenting in poor environments. Stress, support and coping*. London : Policy Research Bureau.

- Hedegaard, M. et Fleer, M. (2008). *Studying children ; A cultural historical approach*. Maidenhead : Open University Press.
- Holland, D. et Lachicotte, W. (2007). Vygotsky, Mead, and the New Sociocultural Studies of Identity. Dans H. Daniels, M. Cole et J. Wertsch (dir.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (p. 101-135). New-York : Cambridge University Press.
- Jackson, D. (2010). *A place to 'be': Supported playgroups a model of relational, social support for parents and children*. University of Western Sydney.
- Jackson, D. et Needham, M. (2014). *Engaging with Parents in Early Years Settings*. London : Sage.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, consciousness and personality*. Englewood Cliffs NJ : Prentice Hall.
- Lindsay, G., Cullen, M.A., Cullen, S., Totsika, V., Bakopoulou, I., Goodlad, S., Brind, R., Pickering, E., Bryson, C., Purdon, S., Conlon, G. et Mantovani, I. (2014). *CANparent Trial Evaluation : Final Report, Research Report. Department for Education, Research Report DFE-RR357*. London : DfE.
- McLean, K., Edwards S., Evangelou, M., Skouteris, H., Harrison, L., Hemphill, S., Sullivan, P. et Lambert, P. (2015). Playgroups as sites for parental education. *Journal of Early Childhood Research*, 11 1476718X15595753.
- Needham, M. et Jackson, D. (2012). Stay and play or play and chat ; comparing roles and purposes in case studies of English and Australian supported playgroups. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(2), 163-176.
- Needham, M. et Jackson, D. (2015). Parental involvement and partnership with parents. "T'ain't What You Do (It's the Way That You Do It)". Dans M. Reed et R. Walker (dir.), *Early Childhood Studies a Critical Companion* (p. 217-227). London : Sage.
- OECD (2012). *Quality Matters in Early Childhood Education and Care : United Kingdom (England)* [from <http://www.oecd.org/education/school/50165861.pdf>] consulté le 25.01.2016
- Parenting Research Centre (2016). *The Early Home Learning Study*. [from <http://www.smalltalk.net.au/about-smalltalk/research-ehls/>] consulté le 12.04.2016
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford : Oxford University Press.
- Scaub, M. (2015). Is there a home advantage in school readiness for young children ? Trends in parent engagement in cognitive activities with young children, 1991-2001. *Journal of Early Childhood Research*, 13(1), 47-63.

- Shulruf, B., O'Loughlin, C. et Tolley, H. (2009). Parenting education and support policies and their consequences in selected OECD countries. *Children and Youth Services Review*, 31(5), 526-532.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. et Taggart, B. (2010). *Early Childhood Matters ; Evidence from the Effective Pre-school and Primary Education Project*. London : Routledge.
- Vandenbroeck, M., Boonaert, T., Van Der Mespel, S. et De Brabandere, K. (2009a). Dialogical spaces to reconceptualise parent support in the social investment state. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10(1), 66-77.
- Vandenbroeck, M., Roets, G. et Snoeck, A. (2009b). Immigrant mothers crossing borders : nomadic identities and multiple belongings in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 203-216.
- Walkerdine, V. (2014). Communal beingness and affect : An exploration of erauma in an ex-industrial eommunity. *Body & Society*, 16(1), 91-116.
- Williams, K.E., Berthelsen, D., Nicholson, J.M. et Viviani, M. (2015). *Systematic literature review : Research on Supported Playgroups*. Brisbane : Queensland University of Technology.
- Zubrick, S. (2008). *Parenting and families in Australia*. Canberra : Dept. of Families, Housing, Community Services and Indigenous Affairs.