

ÉTUDES ET CONFÉRENCES

**Eltern als Partner
in der non-formalen
Bildung**

**Les parents en tant
que partenaires dans
l'éducation non formelle
non formelle**

Sammlung der Beiträge der achten nationalen Konferenz
zur non-formalen Bildung

Recueil des contributions de la huitième conférence nationale
sur l'éducation non formelle

Inhaltsverzeichnis / Index

Préface	3
I Die Zusammenarbeit mit den Eltern	
<i>La coopération avec les parents</i>	5
I.1. Wertschätzende Zusammenarbeit mit Eltern... und was dies in der Praxis bedeutet – Prof. Dr. Sabine Hebenstreit-Müller	6
I.2 Einbeziehung der Eltern und Qualität der frühkindlichen Bildung – Dr. Sylvie Rayna	9
I.1 Coopération bienveillante avec les parents... et ce que cela signifie dans la pratique – Prof. Dr. Hebenstreit-Müller	17
I.2 Participation des parents et qualité de l'éducation des jeunes enfants – Dr. Sylvie Rayna	20
II Beispiele der Praxis	
<i>Exemples de la pratique</i>	29
II.1 Tagesmenü für das neue Jahr – Weyland Mireille - Dikricher Däbbessen	30
II.2 Individuelle Elterngespräche in der Maison Relais A Schmatts – Sylvie Bourkel, Maison Relais A Schmatts	33
II.1 Menu du jour pour la nouvelle année – Mireille Weyland, Dikricher Däbbessen	36
II.2. Entretiens individuels avec les parents à la Maison Relais A Schmatts – Sylvie Bourkel, Maison Relais A Schmatts	39

La huitième conférence nationale sur l'éducation non formelle des enfants avait comme thème «le partenariat avec les parents» c'est-à-dire l'importance de la coopération étroite et d'une relation de confiance avec les parents pour un travail de qualité dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants.

Les exposés ont été complétés par la présentation d'actions réalisées dans plusieurs structures d'éducation non formelle du Luxembourg.

350 personnes participaient à cette conférence qui s'adressait aux responsables et intervenants pédagogiques des crèches et maisons relais.

Impressum

Editor Service National de la Jeunesse

Layout und Realisation repères.lu *Erscheinungsjahr* 2020

Préface

La participation et l'implication des parents sont non seulement des parties importantes mais des éléments essentiels de la conception et de la mise en œuvre pédagogique du travail dans les services d'éducation et d'accueil pour enfants. Aussi peu qu'il y a «les enfants», il y a «les parents»; la participation dépend des besoins et des intérêts des parents et doit donc toujours être redéfinie et adaptée aux besoins constatés. Ce volume présente par conséquent différents exemples de la mise en œuvre concrète.

Dans son exposé introductif, professeur Dr. Hebenstreit-Müller souligne la nécessité d'un échange permanent entre les parents et les éducateurs/trices et décrit les offres des centres pour enfants et familles en Allemagne. L'attitude, caractérisée par la bienveillance et l'ouverture, avec laquelle les parents et les éducateurs se rencontrent est décisive pour une coopération fructueuse.

Dr. Sylvie Rayna considère la participation des parents comme un élément essentiel de la qualité de l'éducation des enfants et décrit, sur la base de plusieurs résultats de recherche, des concepts de mise en œuvre concernant par ex. l'aménagement, les transitions entre la famille et le service d'éducation et d'accueil et l'inclusion.

Plusieurs services d'éducation et d'accueil ont présenté lors de la conférence des exemples qui montrent des méthodes innovantes de participation avec les parents. Ce volume contient la présentation d'un «menu du jour pour la nouvelle année» (Dikricher Däbbessen) et la description d'une approche spécifique concernant les entretiens individuels avec les parents (Maison Relais A Schmatts).

Le guide pédagogique «Le partenariat éducatif avec les parents» sorti en 2019 contient encore d'autres exemples de coopération, des réflexions sur le rôle des représentants des parents et sur la coopération des parents dans un contexte interculturel.

C. Bodeving
Service national de la jeunesse



I Die Zusammenarbeit mit den Eltern

La coopération avec les parents

Wertschätzende Zusammenarbeit

I.1. Wertschätzende Zusammenarbeit mit Eltern... und was dies in der Praxis bedeutet

Sabine Hebenstreit-Müller

Kinder sind kleine Forscher. Sie bringen ihre Entwicklung selbst aktiv voran, lernen mit allen Sinnen, sind neugierig, kreativ und haben Freude am Spiel. Diesem Bild des kompetenten Kindes entspricht in der Reggio-Pädagogik folgerichtig ein Bild der kompetenten Eltern. Denn: Niemand kennt die Kinder so gut wie die eigenen Eltern. Sie teilen mit ihrem Kind einen gemeinsamen Alltag, kennen wie kein anderer seine Bedürfnisse und Wünsche, seine Art und Weise, sich auszudrücken und verständlich zu machen. Eine individuelle Förderung der Kinder muss insofern anknüpfen an das Wissen, die Kenntnisse und Erfahrungen der Eltern. Eine wertschätzende Zusammenarbeit von Pädagog*innen und Eltern meint eben dies: eine wechselseitige Anerkennung der Kompetenzen und Stärken, die beide Seiten einbringen können – das Wissen um das eigene Kind auf der einen und das Wissen um kindliche Entwicklungsprozesse und ihre Anregung und Unterstützung auf der anderen Seite.

Was aber bedeutet ein solcher programmatischer Anspruch für die Praxis? Wie kann eine wertschätzende Zusammenarbeit mit Eltern tatsächlich erlebt und gelebt werden? Welche Konsequenzen ergeben sich für die Gestaltung des pädagogischen Alltags?

Im Folgenden möchte ich zwei miteinander korrespondierende Wege zu einer guten Erziehungspartnerschaft vorstellen, nämlich zum einen die „Dialog-Schleife“ im Austausch mit Eltern und zum anderen „Integrated Services“¹, d.h. Zentren, die offen sind für Kinder und ihre Familien.

Zuvor aber möchte ich deutlich machen, was ich unter einer „wertschätzenden Haltung“ verstehe.

Wie eine wertschätzende Haltung entsteht

Die eigentlichen Voraussetzungen für die Entwicklung einer wertschätzenden Haltung gegenüber Kindern und ihren Familien liegen in der Art und Weise, wie Kinder beobachtet werden. Ressourcenorientierte Beobachtungen sind der Schlüssel zum Entstehen einer anderen Haltung im Umgang mit Kindern. Gemeint ist der „positive Blick“, der auf die Entdeckung von Ressourcen, Kompetenzen und Potentialen von Kindern gerichtet ist. Sie in ihren individuellen Fähigkeiten zu stärken und zu unterstützen ist Ziel der pädagogischen Arbeit. Das Kind ist hier jedoch nicht einfach „Objekt“ der Beobachtungen. Ressourcenorientierte Beobachtungen bedeuten für die Kinder eine hohe Wertschätzung. Sie fühlen sich gesehen und ernst genommen. Und sie sind Kooperationspartner in einem Prozess, in dem aus den Beobachtungen heraus passende Angebote entwickelt werden, die wiederum für das Kind wie für die Eltern dokumentiert werden. Im praktischen Handeln selbst, dem ressourcenorientierten Beobachten, entsteht so immer wieder der „positive Blick“ auf Kinder und ihre Familien. Das Beobachten ist in dieser Weise Bedingung für eine wertschätzende Zusammenarbeit mit Eltern.

Austausch mit Eltern – die „Dialog-Schleife“

Eltern sind wichtige Partner, mit denen Pädagog*innen das Interesse an einer intensiven Förderung ihrer Kinder teilen. Alle Eltern interessieren sich für die Entwicklung und die Lernfortschritte ihrer Kinder. Diese lassen sich aber nicht einfach nur sprachlich vermitteln. Eine ganz andere Grundlage für den Dialog mit Eltern ergibt sich durch unterschiedliche Medien und Materialien wie Fotos, Beobachtungsbögen, Entwicklungsbücher oder Videos, die Lern- und Entwicklungsfortschritte visualisieren und anschaulich machen. In der Praxis hat sich gezeigt, dass solche Visualisierungsformen von großer Bedeutung sind, wenn es darum geht, Eltern einzubeziehen in die Bildungsprozesse ihrer Kinder. Dies nicht zuletzt im Hinblick darauf, dass sie eine Grundlage schaffen, auch mit nicht-ländersprachigen Eltern in einen besseren Kontakt und Austausch zu kommen.

Pädagogische Fachkräfte beobachten die Kinder in der Einrichtung. Eltern können ihrerseits angehalten werden, ihr Kind zu Hause zu beobachten und diese Beobachtungen der pädagogischen Fachkraft mitzuteilen. Eine solche Zusammenarbeit, dies ist augenscheinlich, kann nur funktionieren, wenn in der Einrichtung bereits ein ressourcenorientiertes Beobachtungssystem eingeführt wurde und die Pädagog*innen einen achtsam

¹ Der englische Begriff „Integrated Services“ scheint mir weitaus besser geeignet zu sein als „integrierte Einrichtungen“, den Charakter eines Angebotes und einer Dienstleistung zu verdeutlichen.

mit Eltern

wertschätzenden Blick auf die Kinder erworben haben, der auf das Entdecken von Stärken und Potentialen gerichtet ist. Ziel solcher ressourcenorientierten Beobachtungen (Hebenstreit-Müller 2018a) ist es, die individuellen Fähigkeiten der Kinder wahrzunehmen und zu unterstützen – eine Kernaufgabe pädagogischer Arbeit. Im wechselseitigen Erfahrungsaustausch über das von ihnen jeweils Beobachtete stehen die Pädagog*innen den Eltern nicht als Besserwissende gegenüber, sondern beide Seiten begegnen sich auf ihre Weise als Expert*innen. Die pädagogische Fachkraft steht damit vor der Aufgabe, ihr Wissen in einen Dialog einzubringen und hinterfragbar zu machen.

Das nachstehende Schaubild veranschaulicht die kontinuierlich hergestellte Rückkoppelungsschleife zwischen Eltern und Pädagog*innen².

Der Pen Green Loop Die "Dialog – Schleife mit Eltern"



Integrated Services – Kinder- und Familienzentren

Kinder- und Familienzentren verknüpfen neue Formen der Zusammenarbeit mit Eltern (s.o.) und Angebote der Unterstützung und Entlastung von Familien mit einer gezielten Förderung der Kinder. Ein Grundgedanke dabei ist, dass die Kindertagesstätte (*Maison Relais* oder *Crèche*) ein Ort ist, der für alle Eltern mit Kindern offen ist und der deshalb auch geeignet ist für familienunterstützende Angebote. Zugleich wird davon ausgegangen, dass die Eltern die ersten und wichtigsten Bezugspersonen der Kinder sind und damit auch die wichtigsten Partner bei der Bildung und Erziehung in der Kindertagesstätte. Je enger die Bezüge von Eltern und Erzieher*innen sind, umso effektiver kann das Lernen der Kinder sein. Dementsprechend gilt es, die Zusammenarbeit mit Eltern und die Bildung und Erziehung von Kindern miteinander zu verbinden und „unter einem Dach“ zu vereinen.

Die Projektgruppe INT2³ stellt international eine Tendenz zu solchen integrierten Einrichtungen fest, die unterschiedliche Serviceleistungen für Kinder und ihre Familien anbieten.

Den empirischen Nachweis für die Effektivität von Kinder- und Familienzentren im Hinblick auf die kognitive und soziale Entwicklung von Kindern liefern die Ergebnisse des EPPE-Projekts (EPPE = Effective Provision of Pre-School Education) an den Universitäten London und Oxford (vgl. Sylva u.a. 2016).⁴ Für unseren Zusammenhang ist vor

- ² In Anlehnung an den im Pen Green Centre in Corby entwickelten „Pen Green Loop“ siehe auch: Hebenstreit-Müller 2018b
- ³ Die international zusammengesetzte Forschergruppe INT2 legte 2004 ihren Bericht vor (siehe: Projektgruppe INT2). Gefördert wurde das Projekt durch das englische Bildungsministerium. Die Teilnahme der beiden deutschen Forscherinnen wurde ermöglicht durch das British Council.
- ⁴ EPPE ist europaweit die erste Longitudinal Studie zur intellektuellen und sozialen Entwicklung mit einem Sample von 3.000 Kindern ab dem Alter von 3 bis 4 Jahren. Untersucht wurde der Einfluss unterschiedlicher Betreuungssettings auf die Entwicklung der Kinder im Unterschied zu Kindern ohne außerhäusliche Betreuung. Die insgesamt 142 untersuchten Einrichtungen gehörten unterschiedlichen Trägern an: staatliche Einrichtungen, integrierte Zentren wie die Early Excellence Zentren, Spielgruppen, private Tageseinrichtungen oder Vorschulen.

allem eines der Ergebnisse interessant: Die besten Erfolge im Hinblick auf die Effekte für die kognitive und soziale Entwicklung der Kinder erzielen Einrichtungen, die Bildung, Erziehung und Betreuung auf hohem Niveau integrieren, d.h. Einrichtungen, die sich um das körperliche und emotionale Wohlbefinden der Kinder ebenso kümmern wie um deren kognitive Entwicklung und die die Familien der Kinder aktiv einbeziehen.

Der Nachweis der besseren Erfolge der „Integrated Services“ war schließlich ein wesentlicher Grund für die englische Regierung, die Entwicklung von „Children's Centres“ bzw. „Sure Start“ weiter zu fördern und die entsprechenden Programme auszubauen. In Deutschland orientierte sich der Aufbau von Early Excellence Zentren an diesem Erfolgsmode (Hebenstreit-Müller 2018c und d).

Es gibt viele Wege zu einer integrierten Einrichtung für Kinder und ihre Familien. Ein wichtiger Kernbestandteil wurde bereits benannt: die besondere Art und Weise der Einbeziehung von Eltern in die Bildungsprozesse ihrer Kinder mit Hilfe der „Dialog-Schleife“.

Eltern sind in der Einrichtung willkommen. Sie sind hier kein Störfaktor, sondern wichtige Kooperationspartner, deren Wissen und Erfahrungen eine besondere Wertschätzung erfahren – im Interesse der Kinder. Um ihnen Raum und Gelegenheiten zur Mitwirkung in der Einrichtung zu schaffen gibt es viele Möglichkeiten, z.B. Elternsitzecken, „Elterncafés“ oder andere Treffmöglichkeiten, Beratungs-, Bildungsangebote, Serviceleistungen für Eltern oder Formen selbstorganisierter Elternbegegnung. Manches – wie Beratung und Elternbildungsangebote – lassen sich oftmals nur in Kooperation mit anderen Trägern und Einrichtungen realisieren. Kleine Schritte zu gehen ist dabei wichtiger als die großen Entwürfe, die sich dann womöglich doch nicht realisieren lassen. Bei allem entscheidend ist die Haltung, mit der Eltern begegnet wird, die Wertschätzung und Offenheit dafür, mit ihnen gemeinsam im Interesse der Kinder tätig zu sein und zu kooperieren.

Literatur

Hebenstreit-Müller, Sabine, 2018a. *Ressourcenorientierte Beobachtung* [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Ressourcenorientierte-Beobachtung>

Hebenstreit-Müller, Sabine, 2018b. Early Excellence – ein Konzept der Fach- und Qualitätsentwicklung. In: Michaela Rißmann, Hrsg. *Didaktik in der Kindheitspädagogik: Grundlagen der Frühpädagogik*. Band 3.2. vollständig überarbeitete Auflage. Köln: Wolters Kluwer, S. 296-312

Hebenstreit-Müller, Sabine, 2018c. *Early Excellence* [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Early-Excellence>

Hebenstreit-Müller, Sabine, 2018d. *Early Excellence Zentrum* [online]. socialnet Lexikon. Bonn: socialnet. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Early-Excellence-Zentrum>

Projektgruppe INT2: Bertram, Tony, Cranston, Alan, Formosinho, Joao, Formosinho, Julia, Frangos, Christos, Gammage, Philip, Hebenstreit-Müller, Sabine, Krassa, Penelope, Pascal, Christine, Rabe-Kleberg, Ursula, Tayler, Colette und Whalley, Margy (2004) : Early Excellence. Eine internationale Studie zur Integration frühkindlicher Bildung, Erziehung und Elternarbeit mit Vorschlägen für internationale Standards. Berlin: British Council

Sylva, K., Taggart, B. u.a. (2010). Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Projekt (EPPE) und das Sure Start Programm. Berlin: Dohrmann Verlag

Autorin

Honorarprofessorin an der Universität Halle-Wittenberg
Von 1999 bis 2017 Direktorin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin

I.2 Einbeziehung der Eltern und Qualität der frühkindlichen Bildung

Hochschuldozentin Dr. Sylvie Rayna

(Forschungszentrum Experice – Universität Paris 13, Sorbonne Paris Cité)

Es ist für mich eine Freude und Ehre, an dieser Konferenz teilnehmen zu können, und ich möchte in diesem Rahmen nun einige Forschungen und Ergebnisse sowie Erfahrungen hinsichtlich der Einbeziehung der Eltern vorstellen. Ich werde dabei – zum Nachdenken und Handeln – verschiedene Ansätze präsentieren, rund um drei Schwerpunkte, die miteinander verflochten sind: Raum, Vielfalt, Kunst und Kultur. Sie knüpfen an die Positionierung des Nationalen Rahmenplans und die in den Dokumenten des SNJ präsentierten luxemburgischen Erfahrungen und Methoden an.

Ein demokratischer Ansatz der Definition von Qualität

Blicken wir zu Beginn auf den demokratischen Ansatz der Definition von Qualität der frühkindlichen Betreuung und Erziehung, der aus der Arbeit des Europäischen Netzwerks Kinderbetreuung (1986-1996) hervorgeht und in dem Werk *Beyond quality in early education and care* (Dahlberg, Moss und Pence, 1999/2011) genauer formuliert wurde: eine Angelegenheit aller, von Experten, Fachkräften, Eltern, Kindern!

Dass die elterliche Einbindung notwendiger Bestandteil dieser Qualität ist, wurde mit den ersten internationalen Vergleichen *Starting Strong (I und II)* der Politik frühkindlicher Erziehung und Bildung von 20 Ländern bestätigt (OECD, 2001, 2006; Rayna und Bennett, 2010). Sie weisen auf eine stärkere Beteiligung der Eltern in den integrierten Systemen (0-6 Jahre: nordische Länder, Neuseeland usw.) hin, welche im Vergleich zu den getrennten Systemen (0-3 und dann 3-6 Jahre), bei denen das Angebot für die Jüngsten weniger angemessen und die Qualität für alle geringer ausfällt, außerdem Vorteile hinsichtlich Zugänglichkeit und Qualität bieten. Sie heben auch beispielhafte lokale Erfahrungen hervor, was unter anderem die Einbeziehung der Familien angeht: die kommunalen Krippen und Kindergärten im Norden Italiens (Reggio Emilia, Pistoia, Bologna usw.) oder die englischen „Early Excellence Centres“, die „Children’s Centres“ geworden sind, mit Pen Green in Corby als Vorreiter.

Während hinsichtlich der frühen Kindheit heute überall eine Entwicklung hin zu Managementstrukturen und einer Angleichung an den Grundschulbereich zu beobachten sind, sind diese Experimente „Inseln des Widerstands“ (Morin, 2018), die fest in der Vorstellung verankert sind, dass Kinder über Fähigkeiten verfügen, die gefördert werden müssen – es gibt kein Unkraut, es gibt bloß schlechte Gärtnner, schrieb Victor Hugo in *Die Elenden* –, sowie in der ethischen und politischen Vision von einer ganzheitlichen, partizipativen – Lernen ist Beteiligung und Beteiligung ist Lernen (Brougère, 2009) – und ambitionierten (lebenslanges Lernen) Bildung und Erziehung.

Für eine Kultur des Lebensraums

Richard Sennett (2019) und viele vor ihm, insbesondere die Anthropologen, haben verdeutlicht, wie sehr der Lebensraum das Leben von Menschen beeinflusst. Der Raum ist ein „dritter Pädagoge“ (Malaguzzi, 1993), die Fachkräfte und Experten der frühkindlichen Erziehung wissen dies sehr gut. Die Einrichtung der Räume ist generell ein häufiges Anliegen derer, die sich anderswo umsehen – in anderen Einrichtungen, anderen Städten, anderen Ländern usw. –, um das Lebensumfeld der Kinder angenehmer und förderlicher zu gestalten (Pirard, Rayna und Brougère, 2020).

Eine zentrale Frage ist die des Lebens beziehungsweise Wohnens. Wie gestaltet sich an den Orten der frühkindlichen Betreuung das gemeinsame Leben zwischen Erwachsenen und Kindern, Eltern und Fachkräften? Wie gelingt es, dass sie sich dort wohlfühlen, als „Bewohner“ dieser Orte? Sie als Orte zu betrachten, die für Familien und die Stadt offen sind, als „Foren“ (Dahlberg, Moss und Pence, op.cit.), setzt voraus, dass ihre Gestaltung und Einrichtungen dies zum Ausdruck bringen, es deutlich spüren lassen.

Eine Säule der fröhlpädagogischen Kultur von Pistoia

Der Raum ist eine der Säulen des Ansatzes von Pistoia (Galardini et al., 2020), wo die Erzieherteams diesen begleitet von pädagogischen Koordinatorinnen ständig neu überdenken, auf der Suche nach interessanten, „appetitanregenden“ Orten und Materialien, die zum Spielen und Entdecken, zu Begegnungen und zum Austausch usw. einladen. Alle „Bewohner“ nehmen an der gemeinsamen fortschreitenden Schaffung dieser Lebensräume teil, welche so zu freundlichen Umgebungen werden.

Welchen Zweck hat die Schaffung solcher Orte? Ziel ist es, eine ausgeprägte Gastlichkeit zu verwirklichen, jeden einzubeziehen und bei allen ein Gefühl der Zugehörigkeit zu entwickeln. Außerdem soll den Kindern so ein effektiv aufgebautes, dichtes Umfeld einer gemeinsamen Erziehung und Bildung geboten werden, in einem Zusammenschluss von Eltern und Fachkräften, der im Alltag realisiert wird.

Wie kann dies erfolgreich umgesetzt werden? Die Einrichtungen von Pistoia konzentrieren sich auf die Kategorien *Schönheit* (Räume, die berühren, bewegen und Lust machen, zu bleiben) und *Wahrnehmbarkeit* (Räume, die etwas ausdrücken und zum Nachdenken und Kommunizieren anregen). Eine Vielzahl verschiedener Mittel, Maßnahmen und Instrumente ist erforderlich (Giovannini, 2020). Hier nun einige Beispiele von zahlreichen Möglichkeiten:

Großen Wert auf eine ansprechende Gestaltung der Vorräume, Eingangsbereiche, Gänge und Durchgangsbereiche legen



Galardini et al., 2020

Jeder Raum sendet Botschaften aus. Die Räume, in denen die Eltern empfangen werden bzw. sie ankommen, die Übergangsbereiche, sind entscheidend. Sie heißen sie „wirklich“ willkommen und laden sie dazu ein, teilzunehmen. Diese individuell gestalteten Vorräume oder Eingangsbereiche fördern eine „Kunst des Dialogs“ (Rayna 2017, 2018). Durch Ästhetik (Farben, natürliche Materialien usw.), Gemütlichkeit (Sofas, Sessel, Schränke, Kissen – von den Familien oder Fachkräften gesammelt oder selbst gemacht, daher die Gemütlichkeit) und Sinn (Wanddokumentation).

Das Bild des Kindes zum Ausdruck bringen, seine Erfahrungen dokumentieren



Galardini et al., 2020

Eine Auswahl von Wörtern und Bildern, die miteinander verbunden und ansprechend dargestellt werden, sorgt dafür, dass die Wände „sprechen“ (Galardini, 2019) – sie kommunizieren die Vorstellung des „fähigen“ Kindes und seine zentralen Erlebnisse: Freundschaften, Entdeckungen, Experimente... Die Methode des Beobachtens und des Zuhörens, in einem engen Kontakt innerhalb kleiner Gruppen von Kindern, ist auch die Basis weiterer Dokumentationsmittel, sichtbar etwa auf den Tischen, Regalen und Fensterbänken: persönliche Alben, Gruppenhefte, wöchentliche Berichte (Di Giandomenico, 2013 ; Mastio, 2020).

Die Höhepunkte, beispielsweise der erste Tag in der Krippe, werden individuell oder gemeinschaftlich dokumentiert. Es gilt, Teil der Gruppe zu sein, jeder mit seiner Einzigartigkeit...

Förderung der Kontinuität zwischen den Welten des Kindes



Galardini et al., 2020

In den Räumen jeder Gruppe finden sich besondere Kartons, die die Eltern zu Beginn des Jahres angefertigt haben: Schachteln für die „Schätze von zu Hause“. Diese dienen dazu, die Aufmerksamkeit auf die täglichen Übergänge zwischen zu Hause und der Gruppe zu richten. Im Zusammenhang mit diesem Anliegen der Kontinuität der Erlebnisse und Beziehungen gibt es auch die „Urlaubsschachteln“, in denen die Kinder mit Unterstützung ihrer Eltern die wichtigen Erinnerungsstücke ihres Sommers sammeln. Nach den Ferien gibt es so viel zu erzählen!

Über die Wände werden auch die verschiedenen Methoden hier und dort in einen Dialog gebracht, wie diese kleinen Schlafgeschichten zu Hause und in der Krippe, die jedes Jahr mit den Familien in einer Babygruppe ausgearbeitet und neben dem Schlafräum aufgehängt werden. Das bestärkt und man lernt voneinander.

Gemeinsam handeln und gestalten

Schon gleich zu Beginn, während der ersten Phase in der Krippe, werden die Eltern gebeten, etwas für die Gruppe ihres Kindes anzufertigen. Dies bietet die Möglichkeit, mit Blick auf die folgende Zeit ihre Talente zu zeigen beziehungsweise zur Sprache zu bringen, und auf diese Weise lernen sie schon einander kennen, die ersten Verbindungen zu den Fachkräften werden geknüpft und eine Art Netz „zwischen Eltern“ entwickelt sich.

Überrascht und begeistert von diesen freundlichen, gemütlichen Räumen, fühlen sie sich eingeladen, schönes Material aus der Natur oder zur Wiederverwendung zu sammeln. Sie tragen zur Gestaltung der Innenräume (hier ein Haus aus Holz oder Karton, dort ein Bibliotheksraum) und Außenbereiche (Anpflanzungen usw.) bei, je nach Bedarf der Einrichtungen und nach Vorschlägen der Eltern. Bestimmte Reparaturarbeiten werden von den Familien erledigt (Gewächshaus eines Kindergartens nach einem Unwetter, Malern der Wände nach einem Hochwasser). Die Wanddokumentation der Eltern, die sich freuen, selbst tatkräftig mitzuhelpfen und sich an den Aktivitäten zu beteiligen oder sie sogar in die Wege zu leiten (regelmäßiges Theater in einem Kindergarten usw.), spornt auch diejenigen an, die neu hinzukommen.

Ergebnis: die Familien entwickeln Beziehungen, die auf Vertrauen und Solidarität gründen; die Teams kennen die Familien besser; die Projekte werden durch die unterschiedlichen Ideen der Beteiligten bereichert; in der Gegend entsteht ein soziales Netz.

Ein Lob der Vielfalt

Betreuung von Kindern mit Behinderung und ihrer Eltern

In zahlreichen Ländern herrscht zögernde Zurückhaltung, wenn es um die Betreuung von Kindern mit Behinderung in Einrichtungen der frühkindlichen Erziehung geht. Dennoch gibt es beispielhafte Erfahrungen, wie bei der Organisation Apate in Paris, deren Einrichtungen ohne jegliche Vorbehalte Kinder und deren Eltern betreuen (Herrou, 2019). Manche Länder haben mutige Beschlüsse gefasst: In Norwegen hatte die Betreuung dieser Kinder Vorrang, bevor schließlich ein allgemeines Betreuungsangebot für alle eingeführt wurde (für die 1- bis 6-Jährigen).

In Italien ist das Inklusionsgesetz schon älter. In Pistoia werden die Kinder mit Behinderung bereits seit mehreren Jahrzehnten in die Krippen und Kindergärten integriert: Sie haben in diesen pädagogischen Einrichtungen von hoher Qualität die gleichen Rechte wie die anderen Kinder. Ihre Anwesenheit schärft den Einfallsreichtum der Teams und ist damit eine Chance für alle Kinder. Ihre Eltern dürfen nicht nur „durchatmen“, sondern auch sie können sich aktiv beteiligen, teilnehmen und so, genau wie die anderen Eltern, ein Netz aus Beziehungen entwickeln (Mastio, 2020).

Betreuung und Einbeziehung ausländischer Familien

Die Arbeiten des europäischen Netzwerks Decet¹ (2002, 2007) zur Achtung von Unterschieden und Vielfalt haben den Weg für die Entwicklung einer Reihe von Instrumenten geebnet. Eltern mit Migrationshintergrund zuzuhören und sie einzubinden – in belgischen Krippen (Vandenbroeck und Roets, 2010) oder im englischen, deutschen, amerikanischen, französischen, italienischen und katalanischen Vorschulbereich (Tobin, Arzubiaga und Mantovani, 2007; Brougère, Guenif und Rayna, 2008; Vingut Rigall, 2014) – bedingt das kulturelle Verhandeln zwischen Eltern und Fachkräften über die Betreuung, die Erziehung und Bildung, die Sprachen, die die kleinen Kinder sprechen... Es bedeutet also, darüber nachzudenken und es zu tun. Um gemeinsam zu erziehen und zu bilden.

Die integrativen Methoden, die von den Teams in Pariser Krippen in multikulturellen Stadtteilen in Gang gesetzt wurden, stehen für diesen Paradigmenwechsel (vom „für“ zum „mit“ Eltern) (Callaud, 2013 ; Coste et coll., 2013), verstärkt durch den Blick mehrerer ausländischer Vertretungen, die vor Ort gekommen sind, um diese Praktiken kennenzulernen. Die guten Ideen der Teams zur Förderung des gegenseitigen Verständnisses bieten nun ein Feld von Möglichkeiten für Initiativen seitens der Eltern. Zugewanderte Eltern bringen ihre Dankbarkeit zum Ausdruck, wenn Krippen und Familien einen gemeinsamen Weg gehen (Bonsergent et al., 2013).

In Pistoia ist die kulturelle Vielfalt an den Wänden und in den Räumen sichtbar: im Eingangsbereich eines Kindergartens sieht man an den Wänden die Gesichter der Bewohner eines multikulturellen Viertels ; in den Krippen stehen Lederpantoffeln, Flamencoschuhe usw. neben anderen typischen Spielsachen. Am Eingang einer Einrichtung können die Familien in verschiedenen Sprachen Folgendes lesen: „Egal wo du herkommst, du bist kein Fremder“... Eine Aktion „im Dialog mit den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und der Stadt“, die von pädagogischen Koordinatorinnen entwickelt wurde und die ausländische Familien zu einer Reihe von Besuchen bedeutender Orte (Rathaus, Krankenhaus, Bibliothek usw.) und zu ungezwungenen Treffen mit Kinderärzten, Lehrkräften usw. führt (Contini, 2020).

Und die Einbindung der Großeltern ?

Die Einbeziehung von Großeltern (nicht zwingend die der Kinder) bei den Aktivitäten der Einrichtungen ist ein erfreuliches Erlebnis für Groß und Klein, auch wenn die Senioren in Betreuungseinrichtungen für ältere Menschen leben ; dies wird beispielsweise in Cagnes-sur-Mer und Bagnolet praktiziert (Caravita et al., 2019 ; Laubier, 2019). In manchen Einrichtungen in Pistoia haben die Nähmaschinen allerhand zu tun: Die Großmütter, die sich nun in einem Verein zusammengeschlossen haben, fertigen für die Kinder gemeinsam schöne Dinge an. Auch sie tragen zu der freundlichen Gestaltung der Orte bei, die etwas von dem sozialen Zusammenhalt auf die Gegend ausstrahlen.

¹ Decet : Diversity in early childhood education and training



Caravita et al., 2019

Die Mitarbeit der Eltern für eine stärkere Gleichstellung von Jungen und Mädchen

Zum Abschluss sei auch auf die notwendige Mitarbeit der Eltern bei den Initiativen der Teams in den Krippen in Saint-Ouen und Aubervilliers verwiesen, mit denen eine stärkere Gleichstellung von Jungen und Mädchen erreicht werden soll (Bienaimé et al., 2014 ; Martel und Raynal, 2019). Eine echte Herausforderung !

Einbindung durch Kunst und Kultur

1989 wurde im Rahmen einer französischen Initiative zur künstlerischen und kulturellen Förderung und Entwicklung das frühe Kindesalter als wirksames Instrument zur Umsetzung des Prozesses der Demokratisierung der Kultur betrachtet, wobei Projekte unterstützt wurden, die Fachleute aus den Bereichen Kultur und frühkindliche Pädagogik und Eltern zusammenbrachten (Baudelot und Rayna, 1999). Die Beteiligung von Künstlern und kulturellen Zusammenschlüssen trägt weiterhin zur Einbindung der Eltern bei, sei es bei der Zusammenstellung eines Repertoires an Kinderreimen, die die Kinder von zu Hause kennen, bei der Betreuung eines Workshops zu mehrsprachigen Geschichten oder bei dem gemeinsamen Abenteuer eines Aufenthalts eines Künstlers in den Krippen des französischen Departements Seine-Saint-Denis zum Beispiel, wo Krippen und Kultur bzw. die jeweils zuständigen Stellen eng zusammenarbeiten (Alexandre, Allali und Guyader, 2017 ; Charpentier et al., 2017 ; Domeau, Dupont und Denis, 2017).



Michel, 2015

Auf die Initiative, die 2017 neu aufgelegt wurde, folgte die Mission „Culture et parentalité“ (Kultur und Elternschaft) ; den Bericht zu dieser Mission (Marinopoulos, 2019) begleitend verdeutlicht der Film von Tom Feierabend *Pages en partage. Pour nourrir les liens enfants-parents*², welchen Sinn es hat, bereits den Allerkleinsten aus bebilderten Büchern vorzulesen und zu singen, und welche Rolle die Leserinnen und Leser bei den Familien an allen Orten, wo kleine Kinder sind, spielen.

² <https://www.youtube.com/watch?v=V4yg5Zw9z5s>

Fünfzehn, zwanzig Jahre nach der vielen Zeit des Vorlesens schöner Geschichten mit ihren Babys und den Vorleserinnen in einem Pariser Mutter-Kind-Zentrum erinnern sich Mütter in prekären Situationen und bringen ihren Stolz angesichts des Werdegangs ihrer Kinder zum Ausdruck, die heute Jugendliche und junge Erwachsene sind (Vachaud, Traoré und Tanon, 2020).

Zusammen mit den eigenen und anderen Eltern und Kindern seiner Krippe tanzen, begleitet vom Team und einer Choreografin des Renoir-Museums von Cagnes-sur Mer: ein weiteres tolles gemeinsames Erlebnis (Delmas et al., 2019).

Wäre da noch die Natur!



Chatel, 2019

Nicht zuletzt möchte ich den Schwerpunkt Natur erwähnen, über die die Einbeziehung der Eltern enorm gefördert werden kann, wie in dieser Krippe in Isère, die nach einer Studienreise nach Finnland Beschäftigungen in ihren Außenbereichen und der umgebenden Natur entwickelt hat, oder dieser „Wundergarten“ im Parc de la Poudrerie in Vaujours, der von einem Künstler und einem Gärtner konzipiert wurde und für die gemeinsame Nutzung von Kindern und ihren Eltern, ihren Kinderbetreuerinnen und ihren Fachkräften aus der Krippe bestimmt ist (Vergone, 2019).

Bibliographie

Alexandre, N., Allali, C. & Guyader, G. (2017). «Des langues d'ici et d'ailleurs» à la crèche Pierre Sémard, in S. Rayna (dir.) *Avec les familles dans les crèches*, Toulouse, érès, 107-126.

Baudelot, O. & Rayna, S. (1999). *Les bébés et la culture*. Paris : INRP-L'Harmattan.

Bienaimé, H. et al. (2014). Vers une éducation non sexiste en crèche, in F. Hauwelle, M. N.

Bonsergent, S. et al. (2013). Sous le signe du ET, *Le Furet*, 72, 42-43.

Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation, in G. Brougère & Ullmann, A. L. (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, 267-278.

Brougère, G., Guénif, N. & Rayna, S. (2007). «De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire», in G. Brougère & M. Vandebroeck (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : P. Lang, 263-284.

Brougère, G., Guénif, N. & Rayna, S. (2008). L'accueil des enfants de migrants à l'école maternelle, *Diversité*, 153, 103-109.

Callaud, A. (2013). Pour ou avec les familles ?, in S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (dir.) *Petite enfance et participation*. Toulouse : érès, 189-212.

- Caravita, C. et al. (2019). Art et culture à la Fraternelle, in C. Haussin et al. (dir.) *Petite enfance : art et culture pour inclure*. Toulouse : érès, 203-220.
- Chatel, N. (2019). L'envol et la nature, *Le Furet*, 92, 31-32.
- Charpentier, P. et al. (2017). En chanson et en musique avec les parents à la crèche du Moulin Neuf!, in S. Rayna (dir.) *Avec les familles dans les crèches*. Toulouse : érès, 96-106.
- Contini, M. L. (2020). L'accueil des familles étrangères, in A. L. Galardini et al. *Pistoia. Une culture de la petite enfance*. Toulouse : érès, 99-116.
- Coste, S. et al. (2013). À la halte garderie, accueillir la diversité, in S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset. (dir.) *Petite enfance et participation*. Toulouse : érès, 321-332.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999/2011). *Au-delà de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants*. Toulouse : érès.
- Decet (2002). *Diversité et inclusion sociale*.
- Decet (2007). *Diversité et équité. Donner sens aux pratiques de qualité*.
- Delmas, M. et al. (2019). Éduquer en «Art-Monie», in C. Haussin et al. (dir.) *Petite enfance : art et culture pour inclure*. Toulouse : érès, 220-234.
- Di Giandomenico, I. (2013). Documenter et analyser à plusieurs sa pratique éducative. *Le Furet*, 70, 34-35.
- Domeau, P., Dupont, L. & A. Denis, (2017). Variations autour du savon à la crèche Lucie Aubrac, in S. Rayna (dir.) *Avec les familles dans les crèches*. Toulouse : érès, 143-158.
- Galardini, A.L. (2019). Documenter les expériences des jeunes enfants, *Le Furet*, 92, 55-57.
- Galardini, A.L. et al. (2020). *Pistoia. Une culture de la petite enfance*. Toulouse : érès.
- Giovannini, D. (2020). «Espace et culture matérielle», in A. L. Galardini et al. *Pistoia. Une culture de la petite enfance*. Toulouse : érès, 55-76.
- Herrou, C. (2019). Accueillir «sans conditions» les jeunes enfants : l'expérience d'APATE, *Le Furet*, 92, 21-22.
- Laubier, M. (2019). Lectures intergénérationnelles. *Le Furet*, 95, 25-26.
- Malaguzzi, L. (1993). Educational and caring spaces, in S. Edwards, L. Gandini & G. Forman (eds.) *The hundred languages of children*. Norwood : Ablex, 161-178.
- Martel, S. & Raynal, A. (2019). Aubervilliers : des crèches pour l'égalité !, *Le Furet*, 92, 35-36.
- Marinopoulos, S. 2019. *Une stratégie nationale pour la santé culturelle*. <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Eveil-artistique-et-culturel-des-jeunes-enfants/Mission-Culture-petite-enfance-et-parentalite>
- Mastio, A. (2020). Continuité des expériences des enfants et participation des familles, in A. L. Galardini et al. *Pistoia. Une culture de la petite enfance*. Toulouse : érès, 77-98.
- Michel, P. (2015). Lire chanter au club tamoul, in S. Rayna, C. Séguert & C. Touchard (dir.) *Lire-chanter des albums de comptines*. Toulouse, érès, 107-120.
- Morin, E. (2019). E. Morin et A. Touraine, deux engagés volontaires, entretien avec E. Favereau, *Libération*, 3 février 2019.

- OCDE (2001 et 2006) *Starting Strong I et II*, Paris OCDE.
- Pirard, F., Rayna, S. & Brougère, G. (dir.) (2020) *Voyages en petites enfances : apprendre et changer*. Toulouse : érès.
- Rayna, S. (2017). Qu'est-ce qu'on attend... ?, *Spirale*, 82, 184-191.
- Rayna, S. (2018). La culture de la petite enfance de Pistoia. <https://lesprosdelapetiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/la-culture-de-la-petite-enfance-pistoia>
- Rayna, S. & Bennett, J. (2010). L'examen thématique de l'OCDE, in S. Rayna & G. Brougère : Accueillir et éduquer la petite enfance.
- Tobin, J. (ed.) (2016). *Preschool and (im)migrants in five countries*. Bruxelles : P. Lang.
- Tobin, J., Arzubiaga, A. & Mantovani, S. (2007). Entering into Dialogue with Immigrant Parents, *Early Childhood Matters*, 108, 34-38.
- Vachaud, A., Traoré, A. & Tanon, H. (2020). Au CHRS et ensuite..., in L.I.R.E. *Le Livre pour l'Insertion et le Refus de l'Exclusion*. Toulouse : érès.
- Vandenbroeck, M. & G. Roets (2010). Une coéducation en contexte d'asymétrie : les mères migrantes et les crèches, in S. Rayna, M. N. Rubio et H. Scheu (dir.) *La coéducation en questions*. Toulouse : érès, 105-118.
- Vergone, V. (2019). Un filet d'eau, *Le Furet*, 92, 33-34.
- Vingut Riggall, M. A. (2014). Le préscolaire en Catalogne. Pédagogie, immigration et bilinguisme, in S. Rayna & G. Brougère (dir.) *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles : P. Lang, 103-122.

Auteur

Sylvie RAYNA, docteur en psychologie (EHESS), est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ-ENS de Lyon) et au centre de recherche EXPERICE Université Paris 13.

I.1 Coopération bienveillante avec les parents... et ce que cela signifie dans la pratique

Dr. Hebenstreit-Müller

Les enfants sont des apprentis chercheurs : ils stimulent activement leur développement par eux-mêmes, apprennent avec chacun de leurs sens, sont curieux, créatifs et trouvent du plaisir dans le jeu. Dans la pédagogie Reggio, cette image de l'enfant compétent est le pendant logique de celle de parents compétents ; en effet, personne ne connaît un enfant aussi bien que ses propres parents. Ceux-ci partagent avec lui leur quotidien et connaissent mieux que quiconque ses besoins et ses envies ainsi que sa façon de s'exprimer et de se faire comprendre. En ce sens, l'encouragement individuel de l'enfant doit prendre appui sur le savoir, les connaissances et les expériences des parents. Et c'est précisément cela que vise une collaboration bienveillante entre pédagogues et parents : une reconnaissance mutuelle des compétences et points forts que peuvent apporter chacune des parties, à savoir la connaissance de l'enfant pour l'une et le savoir relatif aux processus de développement chez l'enfant et à la façon de les soutenir et de les stimuler pour l'autre.

Mais comment une telle ambition programmatique se traduit-elle dans la pratique ? Comment forger et entretenir effectivement une coopération bienveillante avec les parents ? Quelles sont les conséquences pour l'organisation du quotidien pédagogique ?

Je souhaiterais ci-après présenter deux voies – interconnectées – menant vers un partenariat éducatif de qualité : la « boucle de dialogue » dans l'échange avec les parents, d'une part, et les « Integrated Services¹ », c'est-à-dire les centres ouverts aux enfants et à leurs familles, de l'autre.

Mais pour commencer, j'aimerais préciser ce que j'entends par « attitude bienveillante ».

Comment naît une attitude bienveillante

Les conditions effectives nécessaires à l'émergence d'une attitude bienveillante à l'égard des enfants et de leurs familles résident dans la manière d'observer les enfants. Les observations orientées vers les ressources sont la clé d'une telle attitude. Il s'agit d'adopter un « regard positif » axé sur la mise au jour des ressources, compétences et potentiels des enfants. C'est l'objectif du travail pédagogique de consolider et soutenir les aptitudes individuelles des enfants. L'enfant n'est toutefois pas le simple « objet » de ces observations. Les observations orientées vers les ressources impliquent une grande bienveillance pour les enfants, qui se sentent vus et pris au sérieux. Ils sont aussi des partenaires de coopération dans le processus consistant à élaborer des offres adéquates à partir de ces observations, offres qui sont à leur tour documentées pour eux-mêmes comme pour leurs parents. Ainsi se recrée continuellement le « regard positif » sur l'enfant et sa famille, à travers l'action pratique qu'est l'observation orientée vers les ressources. L'observation constitue, à ce titre, une condition de la coopération bienveillante avec les parents.

Échange avec les parents – la « boucle de dialogue »

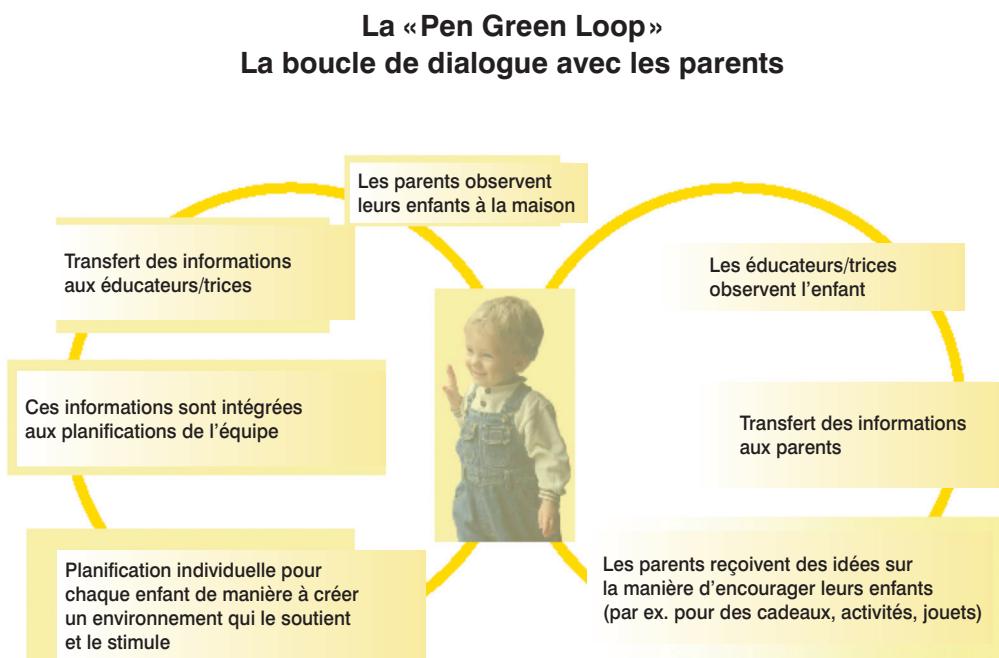
Les parents sont des partenaires importants avec lesquels les pédagogues partagent un intérêt : celui de l'encouragement intensif des enfants. Tous les parents s'intéressent au développement et aux progrès d'apprentissage de leurs enfants, lesquels ne se transmettent pas par le seul langage. Photos, fiches d'observation, livres de développement ou vidéos qui permettent de visualiser et d'illustrer les progrès d'apprentissage et de développement sont autant de supports et matériaux différents pouvant sous-tendre le dialogue avec les parents. La pratique a montré l'importance de ces formes de visualisation lorsqu'il est question d'impliquer les parents dans les processus éducatifs de leurs enfants, notamment parce qu'elles créent une base qui favorise aussi le contact et l'échange avec les parents non locuteurs des langues du pays.

Tandis que les pédagogues observent les enfants au sein de la structure, les parents peuvent être encouragés à en faire de même à la maison et à partager leurs observations avec l'équipe pédagogique. À l'évidence, pareille coopération ne peut fonctionner que si la structure a déjà introduit un système d'observation orienté vers les ressources et si les pédagogues ont déjà assimilé un regard attentivement bienveillant sur les enfants, axé sur la

¹ Le concept anglais « Integrated Services » me semble plus apte à illustrer le caractère d'une offre et d'une prestation que celui de « structures intégrées ».

découverte de leurs points forts et de leurs potentiels. L'objectif de ces observations orientées vers les ressources (Hebenstreit-Müller 2018a) consiste à reconnaître et soutenir les aptitudes individuelles des enfants – une tâche centrale du travail pédagogique. Dans cet échange mutuel d'expériences sur ce qui a été observé de part et d'autre, les pédagogues ne se positionnent pas en tant que donneurs de leçons par rapport aux parents ; les deux parties dialoguent au contraire dans la qualité d'expert qui leur est propre. Les pédagogues ont pour tâche d'alimenter un dialogue par leurs connaissances et de permettre leur remise en question.

L'illustration qui suit montre la boucle de rétroaction continue entre parents et pédagogues² :



Integrated Services – centres pour les enfants et leurs familles

Les centres pour les enfants et leurs familles allient de nouvelles formes de coopération avec les parents (voir ci-dessus) et offres de soutien et de relève pour les familles à un encouragement ciblé des enfants. Ils reposent sur la conception fondamentale de la structure d'accueil (maison relais ou crèche) en tant que lieu ouvert à tous les parents et à leurs enfants et, à ce titre, adapté aux offres d'assistance aux familles. Par défaut, les parents sont en même temps vus comme les premières et plus importantes personnes de référence des enfants et, à ce titre, comme les principaux partenaires dans l'éducation et l'apprentissage au sein de la structure d'accueil. Plus le rapport entre parents et éducateurs/trices est étroit, plus l'apprentissage des enfants pourra être efficace. Il s'agit par conséquent de corrélérer la coopération avec les parents à l'éducation et à l'apprentissage des enfants et de les rassembler sous un même toit.

Le groupe de projet INT2³ constate une tendance internationale vers ce type de structures intégrées offrant différentes prestations aux enfants et à leurs familles. Les résultats du projet EPPE («Effective Provision of Pre-School Education»), mené par les universités de Londres et d'Oxford, apportent la preuve empirique de l'efficacité des centres pour enfants et familles pour ce qui est du développement cognitif et social des enfants (voir Sylva *et al.* 2016)⁴. L'un de ces résultats est particulièrement intéressant dans le contexte qui nous occupe : les plus

² Concernant la «Pen Green Loop» développée au Pen Green Centre de Corby (Angleterre), voir aussi : Hebenstreit-Müller 2018b

³ Le groupe international de chercheurs INT2 a présenté son rapport en 2004 (voir groupe de projet INT2). Ce projet a été mené avec le soutien du ministère britannique de l'Éducation. La participation des deux chercheuses allemandes a été rendue possible grâce au British Council.

⁴ Le projet EPPE est la première étude longitudinale en Europe sur le développement intellectuel et social menée auprès d'un échantillon de 3 000 enfants âgés de trois à quatre ans. Elle examinait l'influence de différents cadres d'accueil sur le développement des enfants à la différence des enfants sans accueil extrafamilial. Les 142 structures examinées au total appartenaient à différents gestionnaires : institutions publiques, centres intégrés tels que centres «Early Excellence», groupes de jeu, structures d'accueil privées ou établissements préscolaires.

grands succès concernant les effets sur le développement cognitif et social des enfants ont été enregistrés par des structures intégrant l'éducation, l'apprentissage et l'accueil à un haut niveau, c'est-à-dire des structures qui s'occupent tant du bien-être physique et émotionnel que du développement cognitif des enfants et qui impliquent activement leurs familles.

C'est en grande partie cette preuve d'une meilleure performance des « Integrated Services » qui a poussé le gouvernement britannique à promouvoir plus le développement des « Children's Centres » respectivement « Sure Start » et à étendre les programmes idoines. Le développement des centres « Early Excellence » en Allemagne s'est par ailleurs appuyé sur ce modèle de réussite (Hebenstreit-Müller 2018c et d).

Les structures intégrées pour enfants et leurs familles peuvent prendre de multiples formes. L'une des composantes centrales a déjà été citée : l'implication spécifique des parents dans les processus éducatifs de leurs enfants à travers la « boucle de dialogue ».

Les parents sont les bienvenus dans la structure. Ils n'y sont pas un élément perturbateur, mais d'importants partenaires de coopération dont les connaissances et expériences appellent une bienveillance particulière, dans l'intérêt des enfants. Bien des configurations sont aptes à leur offrir l'espace et les possibilités nécessaires à leur participation au sein de la structure, telles que des coins parents, des « cafés » pour parents ou d'autres cadres de rencontre, des offres de conseil et d'éducation, des prestations spécialement destinées aux parents ou des formes de rencontre basées sur l'auto-organisation. Certaines de ces configurations, par exemple les offres de conseil et d'éducation, ne sont souvent possibles qu'en coopération avec d'autres gestionnaires et structures. Ici, les petits pas comptent plus que les grands projets qui au bout du compte risquent de s'avérer irréalisables. Dans chacun de ces cas de figure, l'élément essentiel est l'attitude face aux parents, la bienveillance et l'ouverture à l'idée d'agir et de coopérer ensemble, dans l'intérêt des enfants.

Références bibliographiques

Hebenstreit-Müller, Sabine, 2018a. *Ressourcenorientierte Beobachtung* [online]. socialnet Lexikon. Bonn : socialnet. Verfügbar unter : <https://www.socialnet.de/lexikon/Ressourcenorientierte-Beobachtung>

Hebenstreit-Müller, Sabine, 2018b. Early Excellence – ein Konzept der Fach- und Qualitätsentwicklung. In: Michaela Rißmann, Hrsg. *Didaktik in der Kindheitspädagogik: Grundlagen der Frühpädagogik*. Band 3.2. vollständig überarbeitete Auflage. Köln: Wolters Kluwer, S. 296-312

Hebenstreit-Müller, Sabine, 2018c. *Early Excellence* [online]. socialnet Lexikon. Bonn : socialnet. Verfügbar unter : <https://www.socialnet.de/lexikon/Early-Excellence>

Hebenstreit-Müller, Sabine, 2018d. *Early Excellence Zentrum* [online]. socialnet Lexikon. Bonn : socialnet. Verfügbar unter : <https://www.socialnet.de/lexikon/Early-Excellence-Zentrum>

Projektgruppe INT2: Bertram, Tony, Cranston, Alan, Formosinho, Joao, Formosinho, Julia, Frangos, Christos, Gammage, Philip, Hebenstreit-Müller, Sabine, Krassa, Penelope, Pascal, Christine, Rabe-Kleberg, Ursula, Tayler, Colette und Whalley, Margy (2004) : Early Excellence. Eine internationale Studie zur Integration frühkindlicher Bildung, Erziehung und Elternarbeit mit Vorschlägen für internationale Standards. Berlin : British Council

Sylva, K., Taggart, B. u.a. (2010). Frühe Bildung zählt. Das Effective Pre-school and Primary Education Projekt (EPPE) und das Sure Start Programm. Berlin: Dohrmann Verlag

Auteur

Honorarprofessorin an der Universität Halle-Wittenberg
Von 1999 bis 2017 Direktorin des Pestalozzi-Fröbel-Hauses Berlin

I.2 Participation des parents et qualité de l'éducation des jeunes enfants

Dr. MCF Sylvie Rayna

(Exerice-Université Paris 13 Sorbonne Paris Cité)

Très heureuse et honorée de participer à cette journée d'étude, voici quelques leçons de recherches et d'expériences relatives à la participation des parents. Je proposerai, à la réflexion et l'action, des pistes qui s'articulent autour de trois axes qui s'entrecroisent : espace, altérité, art-culture. Elles font écho au positionnement du Cadre National et des expériences luxembourgeoises présentées dans les documents du SNJ.

Une approche démocratique de la définition de la qualité

En préambule, rappelons l'approche démocratique de la définition de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants, issue du travail du Réseau européen des modes de garde (1986-1996) et précisée dans l'ouvrage *Beyond quality in early education and care* (Dahlberg, Moss et Pence, 1999/2011) : une affaire de tous, experts, professionnels, parents, enfants !

L'implication parentale comme composante nécessaire à cette qualité est confirmée dès les premières comparaisons internationales *Starting Strong (I et II)* des politiques de la petite enfance de 20 pays (OCDE, 2001, 2006 ; Rayna et Bennett, 2010). Elles indiquent une participation des parents plus importante dans les systèmes intégrés (0-6 ans : pays nordiques, Nouvelle Zélande, etc.) qui présentent aussi des atouts en terme d'accessibilité et de qualité, par rapport aux systèmes divisés (0-3 puis 3-6 ans) dont l'offre est moins équitable pour les plus jeunes et la qualité plus faible pour tous. Elles soulignent aussi des expériences locales exemplaires du point de vue de la participation des familles mais pas seulement : les crèches et écoles maternelles municipales du nord de l'Italie (Reggio Emilia, Pistoia, Bologne, etc.) ou les «Early Excellence Centres» anglais, devenus «Children's Centres», avec Pen Green en figure de proue à Corby.

Alors qu'aujourd'hui la petite enfance se managérialise et se primarise un peu partout, ces expériences constituent des «îlots de résistance» (Morin, 2018) solidement ancrés dans la conception d'enfants dotés de compétences à cultiver – il n'y a pas de mauvaises graines, écrivait Victor Hugo dans *Les Misérables*, seulement des mauvais cultivateurs –, et dans la vision, éthique et politique, d'une éducation holistique, participative – apprendre, c'est participer et participer c'est apprendre (Brougère, 2009) – et ambitieuse (apprentissage tout au long de la vie).

Pour une culture de l'habitat

On sait, avec Richard Sennett (2019) et, bien d'autres auparavant, les anthropologues notamment, combien l'habitat conditionne la vie des personnes. L'espace est un «troisième éducateur» (Malaguzzi, 1993), les professionnelles de la petite enfance le savent bien. L'aménagement des espaces est, du reste, une préoccupation récurrente chez celles qui vont voir ailleurs, dans d'autres structures, d'autres villes, d'autres pays... pour rendre le cadre de vie des enfants plus agréable et formateur (Pirard, Rayna et Brougère, 2020).

Une question centrale est celle de l'«habiter». Comment habiter ensemble, adultes et enfants, parents et professionnelles dans les lieux de la petite enfance? Comment s'y sentir bien, comme «habitants» de ces lieux? Les penser comme des lieux ouverts aux familles et à la ville, comme des «forums» (Dahlberg, Moss et Pence, op.cit.), suppose que leurs aménagements le «disent», le fasse sentir clairement.

Un pilier de la culture de la petite enfance de Pistoia

L'espace est l'un des piliers de l'approche de Pistoia (Galardini et al., 2020) où les équipes éducatives le repensent en permanence, accompagnées par les coordinatrices pédagogiques, à la recherche de lieux et de matériel significatifs, «appétissants», qui invitent au jeu, aux explorations, à la rencontre, aux relations... Tous les «habitants» participent à la co-création évolutive de ces habitats qui deviennent dès lors «aimables».

Pourquoi construire de tels lieux ? Pour pratiquer l'hospitalité affichée, inclure chacun, développer le sentiment d'appartenance de tous. Pour offrir aux enfants un contexte de coéducation effectivement scellé dans une alliance parents-professionnelles qui se décline au quotidien.

Comment s'y prendre ? Les structures de Pistoia ont choisi la *beauté* (espaces qui touchent, émeument, donnent envie de rester) et la *lisibilité* (espaces qui parlent, font penser et communiquer). Une multiplicité de moyens, dispositifs, outils est requise (Giovannini, 2020). En voici quelques-uns, parmi tant d'autres :

Apporter un grand soin aux halls, entrées, couloirs et lieux de passage



Galardini et al., 2020

Tous les espaces envoient des messages. Ceux que reçoivent les parents, à l'arrivée, dans les espaces de transition, sont décisifs. Ils leur disent « vraiment » la bienvenue et les invitent à prendre part. De tels halls ou entrées, uniques, cultivent un « art du dialogue » (Rayna 2017, 2018). Par l'esthétique (couleurs, matériaux naturels, etc.), par le confort (canapés, fauteuils, armoires, coussins : de la récup', du « fait main » par les familles et les professionnelles, d'où le caractère chaleureux) et par le sens (documentation murale).

Dire l'image de l'enfant, documenter ses expériences



Galardini et al., 2020

Grâce à une sélection de mots et d'images, croisés et mis en beauté, tous les murs « parlent » (Galardini, 2019), ils communiquent la conception de l'enfant « compétent » défendue et ses expériences majeures : amitiés, inventions, expérimentations... La pratique de l'observation et de l'écoute, dans une relation proche au sein de petits groupes d'enfants, nourrit aussi d'autres supports de documentation, visibles sur les tables, étagères, rebord de fenêtres : albums individuels, cahiers du groupe, journal hebdomadaire (Di Giandomenico, 2013 ; Mastio, 2020).

Les moments forts, comme « le premier jour à la crèche », sont documentés, individuellement et collectivement. Faire partie du groupe, chacun avec sa singularité...

Faciliter la continuité entre les mondes de l'enfant



Galardini et al., 2020

Des objets particuliers, confectionnés avec les parents en début d'année, habitent les espaces de chaque groupe : des boîtes pour accueillir les « trésors de la maison ». Pour prendre soin des transitions quotidiennes entre chez soi et chez nous. Dans ce même souci de continuité des expériences et des liens : les « boîtes des vacances » où les enfants rassemblent des traces importantes de leur été, avec le soutien de leurs parents. Il y aura tant à raconter à la rentrée !

Les murs mettent aussi en dialogue les pratiques d'ici et là, comme ces « petites histoires du dodo » à la maison et à la crèche, élaborées avec les familles chaque année dans un groupe de bébés et affichées à côté du dortoir. Cela rassure, on apprend les uns des autres.

Faire ensemble

Lors des premiers moments à la crèche, les parents sont invités à fabriquer quelque chose pour le groupe de leur enfant, c'est l'occasion de montrer ou d'évoquer leurs talents pour la suite... et, ce faisant, ils font connaissance mutuellement, des premiers liens se tissent avec les professionnelles, un « entre parents » émerge.

Surpris et émerveillés par les espaces conviviaux, ils se sentent conviés à collecter du beau matériel naturel ou à recycler. Ils contribuent aux aménagements intérieurs (ici une maison en bois ou en carton, là toute une salle bibliothèque) et extérieurs (plantations, etc.) au gré des besoins des structures et des propositions parentales. Certaines réparations sont réalisées par les familles (serre d'une école maternelle après une tempête, peintures murales suite à une inondation). La documentation murale de ces parents heureux de « mettre la main à la pâte », de participer aux activités voire de les initier (théâtre régulier dans une école maternelle, etc.) stimule les nouveaux venus.

Résultat : les familles développent des relations de confiance et de solidarité ; les équipes connaissent mieux les familles ; les projets s'enrichissent des idées des uns et des autres ; du lien social se tisse sur le territoire.

Éloge de l'altérité

Accueillir les enfants en situation de handicap et leurs parents

La frilosité règne dans de nombreux pays quant à l'accueil des enfants en situation de handicap dans les structures de la petite enfance. Il existe pourtant des expériences exemplaires, comme à Paris celles de l'association Apate dont les structures accueillent les enfants et leurs parents «sans conditions» (Herrou, 2019). Certains pays ont fait des choix courageux: en Norvège, l'accueil de ces enfants était prioritaire avant que l'offre d'accueil soit généralisée (pour les 1-6 ans).

En Italie, la loi sur l'inclusion est plus ancienne. Depuis plusieurs décades, à Pistoia, tous les enfants en situation de handicap sont inclus dans les crèches et écoles maternelles : ils ont les mêmes droits que les autres enfants à ces structures éducatives de qualité. Leur présence, qui aiguise l'inventivité des équipes, est alors «une chance» pour tous les enfants. Leurs parents peuvent non seulement «souffler» mais, eux aussi, participer, prendre part et ainsi développer, comme les autres parents, un réseau de relations (Mastio, 2020).

Accueil et participation des familles étrangères

Les travaux du réseau européen Decet⁵ (2002, 2007) sur le respect des diversités ont ouvert la voie en développant une série d'outils. Écouter les voix de parents migrants – dans des crèches belges (Vandenbroeck et Roets, 2010) ou dans le préscolaire anglais, allemand, américain, français, italien, catalan (Tobin, Arzubiaga et Mantovani, 2007 ; Brougère, Guenif et Rayna, 2008 ; Vingut Rigall, 2014) – suggère la négociation culturelle entre parents et professionnelles sur le care, l'éducation, les langues parlées par les jeunes enfants... Le penser et faire avec, donc. Pour co-éduquer.

Les pratiques inclusives amorcées par des équipes de crèches parisiennes, dans des quartiers multiculturels, signent ce changement de paradigme (du «pour» à «avec» les parents) (Callaud, 2013 ; Coste et coll., 2013), renforcé par le regard porté par plusieurs délégations étrangères venues les découvrir. Les trouvailles des équipes pour rendre possible l'intercompréhension ouvrent alors un champ de possibles aux initiatives parentales. Des parents venus d'ailleurs témoignent alors de leur gratitude lorsque crèches et familles cheminent ensemble (Bonsergent et al., 2013).

À Pistoia, la diversité culturelle est visible sur les murs et dans les espaces : le hall d'une école maternelle est tapissé des visages des habitants d'un quartier multiculturel ; dans les crèches, babouches, chaussures de flamenco, etc., côtoient les autres matériels de jeu symbolique. À l'entrée d'une structure, en différentes langues, les familles peuvent lire : «D'où que tu viennes tu n'es pas un étranger»... Une action, «En dialogue avec les services éducatifs et la ville⁶», conçue par les coordinatrices pédagogiques entraîne les familles étrangères dans un parcours de visites de lieux stratégiques (mairie, hôpital, bibliothèque, etc.) et de rencontres détendues avec un pédiatre, des enseignantes, etc. (Contini, 2020).

⁵ Decet : Diversity in early childhood education and training

⁶ <https://www.comune.pistoia.it/media/40/schemi/PDF2ED.pdf>

Et l'inclusion des grands-parents ?

La participation de grands-parents (pas forcément ceux des enfants) aux activités des structures est une aventure réjouissante pour les grands et petits, y compris quand les seniors vivent dans des centres pour personnes âgées, à Cagnes-sur-Mer ou à Bagnolet par exemple (Caravita *et al.*, 2019 ; Laubier, 2019). Dans certaines structures de Pistoia, les machines à coudre vont bon train : les grands-mères, à présent réunies en association, réalisent ensemble des merveilles pour les enfants. Elles aussi contribuent à la beauté de lieux qui secrètent du lien social sur le territoire.



Caravita *et al.*, 2019

La collaboration des enfants pour davantage d'égalité entre filles et garçons

Pour terminer, évoquons la nécessaire collaboration des parents aux expériences menées par des équipes de crèches de Saint-Ouen et Aubervilliers, en vue de davantage d'égalité entre filles et garçons (Bienaimé *et al.*, 2014 ; Martel et Raynal, 2019). Un réel défi !

L'art et la culture pour inclure

En 1989, une politique française d'éveil artistique et culturel du jeune enfant a pensé la petite enfance comme levier pour poursuivre le processus de démocratisation de la culture, en soutenant les projets associant professionnels de la culture, de la petite enfance et parents (Baudelot et Rayna, 1999). L'intervention d'artistes et d'associations culturelles continue de faciliter la participation parentale, qu'il s'agisse de créer ensemble un répertoire des comptines de la maison, d'animer un atelier de boîtes à histoires multilingues ou de partager l'aventure d'une résidence d'artiste dans des crèches départementales de Seine-Saint-Denis, par exemple, où le Service des crèches et celui de la Culture collaborent étroitement (Alexandre, Allali et Guyader, 2017 ; Charpentier *et al.*, 2017 ; Domeau, Dupont et Denis, 2017).

Cette politique, relancée en 2017, a été suivie d'une mission «culture et parentalité» dont le rapport (Marinopoulos, 2019) est accompagné du film de Tom Feierabend : *Pages en partage. Pour nourrir les liens enfants-parents*⁷, montrant tout l'intérêt de la lecture d'albums et du chant avec les tout-petits et le rôle des lecteurs et lectrices auprès des familles dans tous les lieux où se trouvent les jeunes enfants.

⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=V4yg5Zw9z5s>



Michel, 2015

Quinze, vingt ans après avoir été baignées de lectures de belles histoires avec leurs bébés et des lectrices dans un centre maternel parisien, des mamans en situation de précarité se souviennent et disent leur fierté du parcours de leurs enfants, aujourd’hui adolescents et jeunes adultes (Va-chaud, Traoré et Tanon, 2020).

Danser avec ses parents et d’autres parents et enfants de sa crèche, accompagnés de l’équipe et d’une chorégraphe au musée Renoir de Cagnes-sur Mer: encore une belle expérience partagée (Delmas *et al.*, 2019).

Et la nature aussi !



Chatel, 2019

Pour ne pas conclure, j’évoquerai l’axe de la nature qui peut grandement soutenir la participation des parents, comme dans cette crèche d’Isère qui a investi ses espaces extérieurs et la nature alentour (Chatel, 2019) à la suite d’un voyage d’étude en Finlande, ou ce Jardin d’Émerveille conçu par un artiste avec un jardinier pour accueillir des enfants avec leurs parents, leurs assistantes maternelles, leurs professionnelles de crèche, au Parc de la Poudrerie à Vaujours (Vergone, 2019).

Références bibliographiques

- Alexandre, N., Allali, C. & Guyader, G. (2017). «Des langues d'ici et d'ailleurs» à la crèche Pierre Sémard, in S. Rayna (dir.) *Avec les familles dans les crèches*, Toulouse, érès, 107-126.
- Baudelot, O. & Rayna, S. (1999). *Les bébés et la culture*. Paris : INRP-L'Harmattan.
- Bienaimé, H. et al. (2014). Vers une éducation non sexiste en crèche, in F. Hauwelle, M. N.
- Bonsergent, S. et al. (2013). Sous le signe du ET, *Le Furet*, 72, 42-43.
- Brougère, G. (2009). Une théorie de l'apprentissage adaptée : l'apprentissage comme participation, in G. Brougère & Ullmann, A. L. (dir.) *Apprendre de la vie quotidienne*. Paris : PUF, 267-278.
- Brougère, G., Guénif, N. & Rayna, S. (2007). «De l'usage de l'altérité pour comprendre le préscolaire», in G. Brougère & M. Vandenbroeck (dir.) *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : P. Lang, 263-284.
- Brougère, G., Guénif, N. & Rayna, S. (2008). L'accueil des enfants de migrants à l'école maternelle, *Diversité*, 153, 103-109.
- Callaud, A. (2013). Pour ou avec les familles ?, in S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset (dir.) *Petite enfance et participation*. Toulouse : érès, 189-212.
- Caravita, C. et al. (2019). Art et culture à la Fraternelle, in C. Haussin et al. (dir.) *Petite enfance : art et culture pour inclure*. Toulouse : érès, 203-220.
- Chatel, N. (2019). L'envol et la nature, *Le Furet*, 92, 31-32.
- Charpentier, P. et al. (2017). En chanson et en musique avec les parents à la crèche du Moulin Neuf!, in S. Rayna (dir.) *Avec les familles dans les crèches*. Toulouse : érès, 96-106.
- Contini, M. L. (2020). L'accueil des familles étrangères, in A. L. Galardini et al. *Pistoia. Une culture de la petite enfance*. Toulouse : érès, 99-116.
- Coste, S. et al. (2013). À la halte garderie, accueillir la diversité, in S. Rayna, C. Bouve & P. Moisset. (dir.) *Petite enfance et participation*. Toulouse : érès, 321-332.
- Dahlberg, G., Moss, P. & Pence, A. (1999/2011). *Au-delà de la qualité de l'accueil et de l'éducation des jeunes enfants*. Toulouse : érès.
- Decet (2002). *Diversité et inclusion sociale*.
- Decet (2007). *Diversité et équité. Donner sens aux pratiques de qualité*.
- Delmas, M. et al. (2019). Éduquer en «Art-Monie», in C. Haussin et al. (dir.) *Petite enfance : art et culture pour inclure*. Toulouse : érès, 220-234.
- Di Giandomenico, I. (2013). Documenter et analyser à plusieurs sa pratique éducative. *Le Furet*, 70, 34-35.
- Domeau, P., Dupont, L. & A. Denis, (2017). Variations autour du savon à la crèche Lucie Aubrac, in S. Rayna (dir.) *Avec les familles dans les crèches*. Toulouse : érès, 143-158.
- Galardini, A.L. (2019). Documenter les expériences des jeunes enfants, *Le Furet*, 92, 55-57.
- Galardini, A.L. et al. (2020). *Pistoia. Une culture de la petite enfance*. Toulouse : érès.
- Giovannini, D. (2020). «Espace et culture matérielle», in A. L. Galardini et al. *Pistoia. Une culture de la petite enfance*. Toulouse : érès, 55-76.

- Herrou, C. (2019). Accueillir «sans conditions» les jeunes enfants : l'expérience d'APATE, *Le Furet*, 92, 21-22.
- Laubier, M. (2019). Lectures intergénérationnelles. *Le Furet*, 95, 25-26.
- Malaguzzi, L. (1993). Educational and caring spaces, in S. Edwards, L. Gandini & G. Forman (eds.) *The hundred languages of children*. Norwood : Ablex, 161-178.
- Martel, S. & Raynal, A. (2019). Aubervilliers : des crèches pour l'égalité !, *Le Furet*, 92, 35-36.
- Marinopoulos, S. 2019. *Une stratégie nationale pour la santé culturelle*. <https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Eveil-artistique-et-culturel-des-jeunes-enfants/Mission-Culture-petite-enfance-et-parentalite>
- Mastio, A. (2020). Continuité des expériences des enfants et participation des familles, in A. L. Galardini et al. *Pistoia. Une culture de la petite enfance*. Toulouse : érès, 77-98.
- Michel, P. (2015). Lire chanter au club tamoul, in S. Rayna, C. Séguert & C. Touchard (dir.) *Lire-chanter des albums de comptines*. Toulouse, érès, 107-120.
- Morin, E. (2019). E. Morin et A. Touraine, deux engagés volontaires, entretien avec E. Favereau, *Libération*, 3 février 2019.
- OCDE (2001 et 2006) *Starting Strong I et II*, Paris OCDE.
- Pirard, F., Rayna, S. & Brougère, G. (dir.) (2020) *Voyages en petites enfances : apprendre et changer*. Toulouse : érès.
- Rayna, S. (2017). Qu'est-ce qu'on attend... ?, *Spirale*, 82, 184-191.
- Rayna, S. (2018). La culture de la petite enfance de Pistoia. <https://lesprosdelapetiteenfance.fr/bebes-enfants/psycho-pedagogie/la-culture-de-la-petite-enfance-pistoia>
- Rayna, S. & Bennett, J. (2010). L'examen thématique de l'OCDE, in S. Rayna G. Brougère : Accueillir et éduquer la petite enfance.
- Tobin, J. (ed.) (2016). *Preschool and (im)migrants in five countries*. Bruxelles : P. Lang.
- Tobin, J., Arzubiaga, A. & Mantovani, S. (2007). Entering into Dialogue with Immigrant Parents, *Early Childhood Matters*, 108, 34-38.
- Vachaud, A., Traoré, A. & Tanon, H. (2020). Au CHRS et ensuite..., in L.I.R.E. *Le Livre pour l'Insertion et le Refus de l'Exclusion*. Toulouse : érès.
- Vandenbroeck, M. & G. Roets (2010). Une coéducation en contexte d'asymétrie : les mères migrantes et les crèches, in S. Rayna, M. N. Rubio et H. Scheu (dir.) *La coéducation en questions*. Toulouse : érès, 105-118.
- Vergone, V. (2019). Un filet d'eau, *Le Furet*, 92, 33-34.
- Vingut Riggall, M. A. (2014). Le préscolaire en Catalogne. Pédagogie, immigration et bilinguisme, in S. Rayna & G. Brougère (dir.) *Petites enfances, migrations et diversités*. Bruxelles : P. Lang, 103-122.

Auteur

Sylvie RAYNA, docteur en psychologie (EHESS), est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ-ENS de Lyon) et au centre de recherche EXPERICE Université Paris 13.



II Beispiele der Praxis

Exemples de la pratique

Beispiele der Praxis

II.1 Tagesmenü für das neue Jahr

Mireille Weyland, Leitungsbeauftragte der „Dikricher Däbbessen“

Ich freue mich, Ihnen die viele Arbeit präsentieren zu können, die die Erzieherinnen gemeinsam mit den Eltern leisten. Ich danke meinem Team für die Professionalität, die es tagtäglich in unserer Krippe unter Beweis stellt und fördert. Diese ganze Organisation werde ich Ihnen in Form eines Menüs für das neue Jahr vorstellen. Der erste Tag in der Krippe ist ein wirklich bedeutendes Ereignis im Leben des Kindes wie auch der Eltern. Letztere müssen sich das erste Mal von ihrem „Baby“ trennen, ein enormer Schritt sowohl für das Kind als auch für die Eltern. Hier das komplette Menü, von dem ich zwei größere Punkte herausgreifen und Ihnen ausführlicher erklären werde.

Der Aperitif und seine kleinen Gaumenfreuden

Anmeldung – Vertrag – Besichtigung
Erstes Treffen mit den Erzieherinnen

Eingewöhnungsphase : Kind / Erzieher/innen und Eltern / Leiter/in

Vorspeise

Treffen in der Gruppe
Einzeltraffen
Tür- und Angelgespräch

Für zwischendurch

Workshop
Feiern
Elterncafé

Hauptgericht

Beteiligung der Eltern:

Offene Vormittage / Beteiligung an Projekten

Kleine Leckerbissen als Dessert

Die Verabschiedungen mit Übergabe des Portfolios,
Sprachenpass und Fotostick

Die Phasen der Eingewöhnung der Eltern

In der ersten Zeit begleiten die Eltern ihr Kind in der Gruppe, um einige Stunden mit ihren Kleinen zu verbringen und die Gewöhnung an diesen neuen Ort und die Erzieherinnen zu ermöglichen. Für das Kind ist es eine neue Umgebung, in der es zum ersten Mal eigenständig Schritte geht und Erfahrungen macht, mit anderen Menschen als Mama und Papa. Nach den Kriterien des Berliner Modells können die Eltern nach wenigen Tagen die Gruppe für eine kurze Zeit verlassen (10 bis 30 Minuten je nach den Reaktionen des Kindes und der Eltern). Generell bitten wir die Eltern, in den ersten Tagen vor Ort zu bleiben. Sie können sich in den hierfür eingerichteten Elternbereichen im ersten Stock und im Erdgeschoss zurückziehen. Wenn die Eltern dies wünschen, kann eine zuständige Person der „Dikricher Däbbessen“ ins „Elterncafé“ kommen und mit ihnen sprechen.

Warum bieten wir Eltern eine Eingewöhnungsphase?

Ein Kind fühlt sich nur gut, wenn sich seine Eltern gut fühlen. Aus diesem Grund laden wir die Eltern dazu ein, eine Zeit lang in der Gruppe zu bleiben, um das Umfeld ihres Kindes, die Struktur seiner Gruppe und seine Erzieherinnen kennenzulernen.

Damit die Eltern ein gutes Gefühl haben und sie es schaffen, sich abzukoppeln, müssen sie den Erzieherinnen vertrauen. Daher versuchen wir, während der Eingewöhnungsphasen viel mit ihnen zu sprechen, um über die kleinen Tricks und Rituale ihres alltäglichen Lebens Bescheid zu wissen. Dies kann den Erzieherinnen helfen, das Kind besser zu verstehen.

Wir unterstützen die Eltern in ihrer Entscheidung, ihr Kind zu uns in die Krippe zu bringen, sei es aus organisatorischen Gründen, um arbeiten gehen zu können oder um an Aus- und Fortbildungen teilzunehmen.

Wir bestärken die Eltern in ihren Überlegungen, wenn ihre Entscheidung auf den Bedürfnissen ihres Kindes basiert, beispielsweise damit das Kind eine der beiden Sprachen lernt, die bei uns in der Krippe gesprochen werden, damit es Kontakt zu anderen Kindern hat oder wenn das Kind noch mehr Förderung braucht.

Wir verstehen die Eltern, die sich in einer schwierigeren Lage befinden, wie es bei bestimmten familiären Situationen nach Scheidungen, Todesfällen oder aus anderen Gründen der Fall ist. Oft steht ein Elternteil von heute auf morgen ganz allein da und braucht Hilfe, um den Alltag bewältigen zu können.

Offene Vormittage und Beteiligung an Projekten

Offener Vormittag

Wir bieten jede Woche einen offenen Vormittag an: Die Eltern können ihr Kind jeden Freitag in der Gruppe begleiten und bei der Aktivität mitmachen, die ihr Kind vorschlägt. Diese Möglichkeit wird nicht so stark genutzt, da die Eltern ihr Kind aus beruflichen Gründen in die Krippe bringen und oft nicht die Zeit haben, zu uns zu kommen.

Beteiligung an Projekten:

Wir arbeiten sechs Wochen lang entsprechend verschiedenen Themen, allgemein von einer Phase Schulferien bis zur nächsten. Hier einige Beispiele aus dem Jahr 2018/2019:

Die Eingewöhnungsphase dauert von September bis nach den Allerheiligenferien. In dieser Phase unternehmen wir nichts außerhalb des Hauses, damit die Kleinen Zeit haben, sich an ihr neues Umfeld und ihre Erzieherinnen zu gewöhnen.

Die Indianer: Vor den Karnevalsferien haben wir uns mit dem Thema Indianer beschäftigt und die Kinder konnten bei der Party das Kostüm tragen, das sie selbst gebastelt haben. Um die Eltern einzubeziehen, befand sich am Eingang der Gruppe ein Schminkkasten mit Farbe fürs Gesicht. So konnten die Eltern ihre Kinder als kleine Indianer schminken, bevor sie zurück zur Gruppe kamen.

Farben: Bei diesem Projekt haben wir uns mit dem Thema Farben beschäftigt. Sechs Wochen lang haben wir mit den Kindern jede Woche über jeweils eine Farbe gesprochen. Die Kinder haben ein Lied oder eine Strophe zur Farbe des Tages gesungen und Obst mit dieser Farbe gegessen und wir haben die Eltern gebeten, ihren Kindern Sachen in dieser Farbe anzuziehen. Wenn ich morgens in die Gruppe kam, konnte ich sofort die Farbe der Woche erkennen. Manchmal waren die Kinder nicht komplett in der entsprechenden Farbe gekleidet, doch sie zeigten uns dann einen kleinen Punkt auf den Strümpfen und für uns war es schön zu sehen, dass die Eltern schon zu Hause, bevor sie in die Krippe kamen, mit dem Projekt begannen, indem sie mit ihrem Kind ein für das Thema passendes Kleidungsstück aussuchten.

Grüffelo: Dieses Projekt ähnelte dem Indianer-Projekt. Die Eltern konnten ihr Kind wie Grüffelo oder eine andere Figur des Buchs schminken. Außerdem befanden sich an der Eingangstür der Gruppe Bilder aller Figuren und die Kinder konnten sich eine aussuchen und sich so begrüßen, wie es die jeweils gewählte Figur macht.

Hühnerstall: Für das Projekt vom Ei bis zum Huhn haben wir in unserem Elternbereich einen ganzen Hühnerstall mit Hühnern aus Filz und einem Hahn aufgestellt. Unsere Kollegin Sophie, die jeden Tag um 7 Uhr anfängt zu arbeiten, verteilt die Eier im Hühnerstall, sodass die Kinder mit ihren Eltern morgens gleich ein Ei einsammeln und es zur Gruppe bringen konnten. Die Kinder waren also verantwortlich für dieses Ei, dafür, dass es heil im Korb ankam, und die Eltern mussten den Kleinen vertrauen. Dies ist nicht komplett unfallfrei abgelaufen, doch durch das „Learning

“by doing“ haben die Kinder schnell verstanden, dass man auf die rohen Eier aufpassen muss und sie nicht in den Korb werfen darf. Den Eltern waren die kleinen Unfälle ein bisschen peinlich, aber wir haben ihnen erklärt, dass die Kinder dabei lernen und es am nächsten Tag besser wird. Nach einigen Tagen haben es alle Kinder geschafft, ihr Ei unversehrt bis zur Gruppe zu bringen.

PEG DOLL: Bei diesem Projekt haben wir ähnlich wie bei den offenen Vormittagen den Eltern unsere Türen geöffnet, doch dieses Mal jeden Tag und dies sechs Wochen lang. Das Thema „Familie“ war mit den kleinen Holzfiguren ideal, um erneut solche Tage zu planen. Doch aus denselben Gründen konnten wegen der Arbeitszeiten nicht viele Eltern dieses Angebot nutzen. Dennoch hatten wir eine Mama zu Gast, die mit uns spazieren gegangen ist, und eine, die da war, um mit der Gruppe Plätzchen zu backen.

Wir haben beobachtet, dass bei kleinen Dingen, die morgens gemacht werden, viele Eltern teilnehmen, weil sie nicht so viel Zeit beanspruchen. Bei Aktivitäten, für die Urlaub genommen werden muss, sind wir nicht sehr erfolgreich. Dennoch bleiben wir optimistisch und führen unsere Angebote fort, da jedes Mal andere Eltern diese nutzen können.

Unsere Ideen für das Schuljahr 2019/2020

Dolly-Bereich: Dieses Projekt läuft während des gesamten Jahres 2019/2020 und der erste gesellige Abend fand Ende Oktober statt, mit Eltern, die uns geholfen haben, die Regale aufzubauen, in die das Bauspielzeug aus Holz geräumt werden soll. Wir möchten einen Raum einrichten, in dem die Kinder selbstständig mit den kleinen Figuren spielen können. Wir würden die Gruppe von 16 Kindern gerne in zwei Gruppen teilen und unsere Funktionsräume nutzen, und mit diesem Projekt werden wir gemeinsam mit den Eltern einen weiteren fertigstellen. Die Arbeit in kleineren Gruppen hat zwei Vorteile: Zum einen können wir uns mehr auf jedes einzelne Kind konzentrieren und zum anderen den Lärmpegel senken.



Die zukünftigen geselligen Abende werden dafür genutzt, die Regale mit weiteren kleinen Figuren zu füllen, wobei verschiedene Themen dargestellt werden: Kultur, Familie, Winter, Karneval...

Kunstbereich: Die Zeit, in der wir den Raum für die Peg Dolls einrichten, möchten wir parallel auch dafür nutzen, einen Kunstraum zu schaffen. In diesem können die Kinder ihre Kreativität entwickeln, ohne dass eine zeitliche Begrenzung sie einschränkt. Sie können hier ihre begonnenen Arbeiten liegen lassen und müssen nicht schnell alles wegräumen, um den Raum für das Mittagessen freizumachen.

YOGA: Diese Idee stammt von unserer Erzieherin Océane, die selbst zweisprachig ist und Kurse zur Ausbildung im Bereich Yoga für Kinder besucht hat. Sie kümmert sich um das mehrsprachige Projekt und ihre Stunden sind auf die zwei Gruppen der 2- bis 4-Jährigen aufgeteilt. Mit den Kindern erarbeitet sie Yoga-Stunden auf Französisch. Dieses Jahr ist sie soweit, einen Yoga-Abend mit den Eltern zu organisieren, bei dem diese gemeinsam mit ihrem Kind an einer Yoga-Stunde teilnehmen können.

Den lesel Loui: Wir in Diekirch haben ein Maskottchen in unserer Stadt: den Esel Loui. Deswegen werden zwei unserer Gruppen ein ganzes Projekt zum Thema Esel durchführen: der Esel von Diekirch, Puzzles, Spuren, was Esel essen, der Esel vom Nikolaus und der Esel an der Krippe beim kleinen Jesuskind. Für die Eltern haben wir einen Stall mit kleinen und großen Eseln aufgestellt: die kleinen stellen die Kinder dar und die größeren die Erzieherinnen. Jeden Morgen können die Eltern mit ihrem Kind seinen Esel suchen und ihn vom Stall auf die Wiese setzen. So sehen wir, dass die Esel, die auf der Wiese spielen, in der Krippe, und die, die noch im Stall schlafen, zu Hause sind. Abends werden sie zurück in den Stall gebracht.

II.2. Individuelle Elterngespräche in der *Maison Relais A Schmatts*

Sylvie Bourkel, Leitungsbeauftragte *Maison Relais A Schmatts*, Elisabeth asbl

Obwohl die Zusammenarbeit mit den Eltern eines der wichtigsten Mittel darstellt, um zwischen den außerschulischen Bildungseinrichtungen und den familiären Strukturen zu vermitteln, reduziert sie sich in vielen Einrichtungen, unter anderem auch in unserer Struktur, auf die „klassischen“ Elternabende, welche teilweise auch von externen Referent*innen bestritten werden. Auf Dauer erwiesen sich diese Elternabende aufgrund ihrer extrem schwachen Besucher*innenzahl für unser Erzieher*innenteam und für die wenigen anwesenden Elternteile als recht frustrierend und entmutigend, sodass wir beschlossen, zusätzlich eine weitere Form der Zusammenarbeit in unserer Institution anzubieten. Unser Ziel war es, eine entspannte und vertrauensvolle Zusammenarbeit mit den Eltern zu erreichen. Wir erkannten, dass die klassische Form des Elternabends mit einem oder einer Monologehaltenden Referenten bzw. Referentin, diesem Ziel nicht gerecht wurde. Außerdem wollten wir den moralisierend erhobenen Zeigefinger pädagogischen Fachwissens vermeiden, der unausweichlich am Horizont erscheint, wenn Eltern „zum Gespräch“ gebeten werden.

Gerade in einer *Maison Relais* erlaubt es der Alltagsablauf oft nicht, einen regelmäßigen Kontakt zu allen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten zu unterhalten, da viele Kinder beispielsweise nur in den Mittagspausen zwischen den Schulzeiten anwesend sind oder den Weg zur *Maison Relais* bzw. nach Hause schon eigenständig bestreiten. Hier hat der individuelle Austausch mit den Eltern noch einmal einen besonderen Stellenwert. Wir befanden als Team, dass sich der Zugang zu den Eltern über ihre Kinder definieren und am besten ohne Druck stattfinden sollte. Deshalb entschieden wir uns, individuelle Elterngespräche anzubieten, welche folgenden Kriterien gerecht werden sollten:

Kriterien:

- Datum und Zeitpunkt des Elterngesprächs werden den Eltern innerhalb eines definierten Zeitfensters von drei bis vier Tagen angeboten.
- Die Dauer des Gesprächs soll die Eltern nicht abschrecken (+/- 20 Minuten).
- Die angebotenen Uhrzeiten, während denen die Gespräche stattfinden, tragen den Arbeitszeiten der Eltern Rechnung (z.B. Zeitfenster 1: 14:00 – 18:00 / Zeitfenster 2: 17:00 – 20:00 / Zeitfenster 3: 16:00 – 19:00).
- Die Eltern werden zum Gespräch eingeladen und entscheiden, ob sie dieser Einladung nachkommen oder nicht.
- Im Einladungsschreiben wird deutlich geäußert, dass im Gespräch die Interessen und Stärken des betroffenen Kindes erläutert werden.
- Das Gespräch findet im Gruppenraum des Kindes mit der Referenzerzieherin bzw. dem Referenzerzieher statt.
- Während des Gesprächs werden Schnittchen/Kuchen und Kaffee angeboten.
- Auf Anfrage des Kindes und/oder der Eltern ist die Anwesenheit des Kindes erwünscht.
- Kommen im Laufe des Gesprächs Aspekte auf, welche ein weiteres Gespräch erfordern, oder die Eltern wünschen ein weiteres, vertiefendes Gespräch, so wird ein Datum hierzu vereinbart.
- Damit das Elterngespräch positiv für alle beteiligten Parteien verläuft, sollte mit den Erzieher*innen ein Training zur ressourcenorientierten Gesprächsführung durchgeführt werden. Hierzu bieten sich Rollenspiele an, welche das Selbstbewusstsein der Erzieher*innen stärken.

Planung in unserer Institution:

- Festlegen des Zeitfensters, innerhalb dessen die Gespräche stattfinden sollen.
- Informationsbrief an die Eltern zusammen mit dem Terminraster und mit der Bitte, alle Termine und Uhrzeiten anzugeben, welche für die Eltern passend sind.
- Die Gespräche für Cycle 1 und 2 finden an zwei aufeinanderfolgenden Wochen statt, ebenso die Gespräche für Cycle 3 und 4.
- Das jeweilige Erzieher*innenteam teilt die für die Eltern passenden Termine so ein, dass für die Erzieher*innen das Zeitfenster des jeweiligen Tages durchgehend belegt ist (Vermeidung von Leerraum zwischen den Gesprächen).
- Die Gespräche werden einvernehmlich den verschiedenen Erzieher*innen zugeordnet. Wünsche der Eltern diesbezüglich werden berücksichtigt.
- Wenn nötig, können, in Ausnahmefällen, auch zwei Erzieher*innen das Gespräch leiten.
- Bestätigungsbrief an die Eltern mit Termin und Uhrzeit.

- Die Erzieher verschriftlichen stichwortartig an Hand der Vorlage zur Gesprächsvorbereitung den Inhalt des Gesprächs.
- Innerhalb der Zeitfenster ist eine 20-minütige Pause vorgesehen, um eventuell entstandene Verspätungen aufzufangen und damit die Erzieher*innen eine Auszeit haben.
- Dankeschön an die Eltern für ihre Anwesenheit

Fazit:

- Mehr als ein Drittel der angeschriebenen Eltern schrieben sich für die Elterngespräche ein.
- Alle Terminvereinbarungen wurden pünktlich und termingerecht wahrgenommen.
- Mehrere Eltern wurden von ihren Kindern begleitet.
- Das Feedback der Eltern war durchweg positiv.
- Die Erzieher*innen empfanden die Durchführung der Gespräche trotz längerer Arbeitszeiten und zusätzlicher Planung als motivierend und waren mit dem Ablauf sehr zufrieden.
- Es ist wichtig, dass die Gespräche von den Erzieher*innen geführt werden, welche das Kind bzw. die Kinder regelmäßig betreuen.
- Den individuellen Charakter der Gespräche und das ausgeteilte „give-away“ zum Ende des Gesprächs empfanden die Eltern als sehr wertschätzend.
- Der Austausch mit den Eltern war offener, weil die Gespräche in einer entspannten Atmosphäre auf Augenhöhe stattfanden.
- Die Elterngespräche bieten die Gelegenheit einer persönlichen Kontaktaufnahme und erlauben den Eltern auch die Räumlichkeiten zu sehen, in welchen ihre Kinder sich aufhalten. Somit können sie die getätigten Aussagen direkt in einen konkreteren Kontext setzen.
- Durch die Aussagen der Erzieher*innen wurde vielen Eltern bewusst, dass ihre Kinder individuell wahrgenommen werden (z.B.: „Dir kennt eist Kand jo wierklech.“).
- Der Informationsaustausch ist wechselseitig: Das Feedback seitens der Erzieher*innen zum Verhalten des Kindes in der *Maison Relais* führt dazu, dass die Eltern auch Feedback zum Verhalten des Kindes zu Hause geben.
- Gerade die positive Herangehensweise seitens der Erzieher*innen regte die Eltern dazu an, auch in ihren Augen schwierige oder problematische Verhaltensweisen ihrer Kinder anzusprechen. Die Fachkräfte bieten in diesem Fall ein weiteres Gespräch an, um auf diese Problematiken einzugehen, weil sonst der Initialcharakter des ressourcenorientierten, positiven Gesprächs verloren geht.
- Für unsere Einrichtung sind die individuellen Elterngespräche eine Win-Win-Situation: Die Eltern gewinnen an Vertrauen in das Erzieher*innenteam und die pädagogische Arbeit und die Erzieher*innen gehen gestärkt aus den Gesprächen hervor durch das positive Feedback der Eltern.

Ausblick:

- Wir werden in unserer Einrichtung diese Form der Elterngespräche beibehalten.
- Wir werden weiterhin alle Eltern anschreiben, deren Kinder unsere Einrichtung besuchen.
- Unser Ziel ist es, die Gespräche zweimal pro Jahr anzubieten: Anfang April bis Mitte Mai und nach Schuljahresbeginn Anfang Oktober bis Mitte November. Somit könnten die Eltern, wenn erwünscht, ein regelmäßiges, halbjährliches Feedback zu ihrem Kind bzw. ihren Kindern bekommen.
- Die Teilnahme an den Gesprächen bleibt weiterhin auf freiwilliger Basis, sowohl was die Teilnahme überhaupt oder auch die Häufigkeit der Teilnahme betrifft (halbjährlich/jährlich).
- Alternativ könnte der Zeitpunkt der Gespräche sich an den Geburtstagen des Kindes bzw. der Kinder orientieren.
- In unserer Einrichtung werden wir weiterhin das Festlegen eines Zeitfensters über mehrere Tage anbieten.
- Wir werden, zusätzlich zu den Nachmittagen und den frühen Abendstunden, Termine an den Vormittagen anbieten.

Beispiel-Gesprächsvorlage für das individuelle Elterngespräch

Datum:	Name des Kindes:
Teilnehmende:	
Beginn:	Ende:

Wie war die Eingewöhnungsphase? (betrifft Neuaufnahmen)
Wie integriert sich das Kind in die Gruppe? Wie ist der Kontakt zu anderen Kindern und Erzieher*innen?
Wie reagiert das Kind auf unseren Tagesablauf mit seinen Regeln und Ritualen?
Was macht dem Kind besonders Freude? Bei was zeigt es besonderes Interesse?
Bei was ist das Kind eher zurückhaltend?
Wie hat sich das Kind motorisch, kognitiv, affektiv, sozial und sprachlich entwickelt?

Die positive Haltung der Erzieher*innen soll auch verbal vermittelt werden.

Hierzu einige Formulierungsbeispiele für die Gesprächsführung:

- Eis ass opgefall, datt äre Max sech beméit...
- Dem Max geléngt et èmmer besser fir...
- Eventuell kéinte mir de Max nach ènnerstötzen, andeems mir géifen...
- Eis gefält et gutt, datt äre Max...
- Dir als Eltere kénnt eis an eiser Aarbecht ènnerstötzen, andeems Dir...
- De Max ass hei ganz héllefsbereet. Gesitt Dir dat och esou?

II.1 Menu du jour pour la nouvelle année

Mireille Weyland, chargée de direction «Dikricher Däbbessen»

Je suis heureuse de pouvoir vous présenter tout le travail que font les éducatrices avec les parents. Je remercie mon équipe pour son professionnalisme qu'elle développe tous les jours, dans notre crèche. Toute cette organisation, je vais vous la présenter sous forme de menu de nouvelle année. En effet, le jour d'entrée en crèche est pour l'enfant un grand événement dans sa vie et dans celle de ses parents. Ces derniers doivent pour la première fois se séparer de leur «bébé», séparation qui constitue un énorme pas tant pour l'enfant que pour les parents.

Voici le menu complet, duquel je tirerai deux grands points pour vous les expliquer de façon plus détaillée.

L'apéritif et ses amuse-bouches

Inscription – contrat – visite des lieux

Premier rendez-vous avec les éducatrices

Phase d'adaptation : enfant / éducateurs et parents / responsable

En entrée

Réunions de groupe

Réunions individuelles

Conversation entre deux portes («Tür- und Angelgespräch»)

Entremets

Workshop

Fêtes

Café des parents

Plat principal

Participation des parents :

Portes ouvertes / Participation aux projets

Petites friandises en dessert

Les au revoirs avec la remise du Portfolio,

Passeport des langues et stick photos

Les phases d'adaptation des parents

Dans un premier temps, les parents accompagnent leur enfant dans le groupe pour passer quelques heures avec leur petit et permettre le rapprochement avec ce nouvel espace et les éducatrices. Il s'agit d'un nouvel environnement pour l'enfant où il vivra ses premiers pas, ses premières expériences de façon autonome, avec d'autres personnes que papa et maman. Après quelques jours, selon les critères du modèle de Berlin, les parents pourront quitter le groupe pour un petit laps de temps (10 à 30 minutes selon les réactions de l'enfant et des parents). En générale, les premiers jours, nous demandons aux parents de rester dans la maison, où ils peuvent se retirer dans les espaces parents du premier étage et du rez-de-chaussée destinés à ces fins. Sur demande des parents, une des chargées des «Dikricher Däbbessen», peut se mettre au «Café Parents» et parler avec eux.

Pourquoi proposer une phase d'adaptation aux parents ?

Un enfant ne se sentira bien que lorsque ses parents se sentent bien. C'est pour cela que nous invitons les parents à rester dans le groupe, pour faire connaissance avec l'environnement de leur enfant, l'organisation de son groupe et ses éducatrices.

Pour pouvoir se sentir bien et arriver à couper le lien, les parents doivent faire confiance aux éducatrices. C'est pourquoi, nous essayons de parler beaucoup avec eux pendant les phases d'adaptation, pour connaître les petites astuces et rituels de leur vie de tous les jours, ce qui peut aider les éducatrices à mieux comprendre l'enfant.

Nous soutenons les parents dans leur décision d'amener leur enfant chez nous à la crèche, si c'est pour des raisons d'organisation, pour pouvoir aller travailler ou suivre des cours.

Nous rassurons les parents dans leur argumentation au cas où leur choix se base sur les besoins de leur enfant, comme par exemple, apprendre une des deux langues parlées chez nous à la crèche, entrer en contact avec d'autres enfants ou si l'enfant a besoin d'être stimulé davantage.

Nous comprenons les parents qui se trouvent dans une situation plus précaire comme c'est le cas dans certaines situations familiales suite à un divorce, un décès ou pour d'autres raisons. Souvent un parent se retrouve tout seul d'un jour à l'autre et a besoin d'aide pour gérer la vie de tous les jours.

Portes ouvertes et participation aux projets

Porte ouverte

Nous proposons une matinée porte ouverte par semaine, c.-à-d. que tous les vendredis, les parents peuvent venir rejoindre leur enfant au groupe et faire l'activité proposée avec leur petit. Cette initiative ne porte pas beaucoup de fruits, puisque les parents amènent leur enfant à la crèche pour des raisons professionnelles et souvent n'ont pas le temps de venir.

Participation aux projets :

Nous travaillons selon différents thèmes sur 6 semaines, globalement d'un congé scolaire à l'autre, voici quelques exemples de l'année 2018-2019 :

La phase d'adaptation s'étend de septembre jusqu'après les congés de la Toussaint. Pendant cette période, on ne fait pas d'activités en dehors de la maison pour donner le temps aux petits de s'adapter à leur nouvel environnement et à leurs éducatrices.

Les indiens: Avant les congés de Carnaval, nous avons traité le thème des Indiens et les petits, lors de la fête, ont pu porter leurs costumes qu'ils avaient bricolés. Pour faire participer les parents, nous avons placé, à l'entrée du groupe, une boîte de grimage pour le visage. Ainsi, les parents pouvaient maquiller leur enfant en petit Indien, avant de rentrer au groupe.

Couleurs: Lors de ce projet, nous avons introduit le thème des couleurs. Pendant 6 semaines, on parlait avec les enfants d'une couleur par semaine. Les enfants chantaient une chanson, une strophe, mangeaient les fruits correspondant à la couleur du jour, et aux parents on demandait d'habiller les enfants de cette couleur. Quand je rentrais dans le groupe, le matin, je savais directement quelle était la couleur de la semaine. Parfois, les enfants n'avaient pas toute une tenue vestimentaire de la couleur demandée, mais nous montraient alors un petit point sur les chaussettes et nous étions contents de voir que les parents débutaient déjà le projet à la maison, avant de venir, en choisissant avec leur enfant un vêtement adéquat au thème.

Grüffelo: Un projet similaire à celui des Indiens. Les parents pouvaient colorier le visage de leur enfant en Grüffelo ou en un autre personnage du livre. En plus, à la porte d'entrée du groupe, se trouvaient des dessins de tous les personnages et les enfants pouvaient en choisir un et dire bonjour comme le faisait leur personnage choisi.

Poulailleur: Pour le projet de l'œuf à la poule, nous avons monté au sein de notre coin parents tout un poulailleur avec des poules en feutrine et un coq. Notre collègue de travail Sophie, qui commence tous les jours à 7h, répartissait les œufs dans le poulailleur, ainsi en venant le matin, les enfants avec leurs parents pouvaient aller ramasser un œuf et le transporter au groupe. Les enfants étaient donc responsables pour cet œuf, qu'il arrive entier dans le panier, et les parents devaient faire confiance à leur petit. Cela ne s'est pas produit sans accident mais avec le «learning by doing», les enfants avaient vite compris qu'il faut faire attention aux œufs crus et qu'on ne peut pas les jeter dans le panier. Les parents étaient gênés des petits malheurs, mais on a expliqué que c'est l'apprentissage et que demain ça irait mieux. Après quelques jours, tous les enfants ont su transporter leur œuf entièrement jusqu'au groupe.

PEG DOLL: Lors de ce projet, similaire à la porte ouverte, nous avons ouvert nos portes aux parents, mais cette fois-ci tous les jours pendant 6 semaines. Le thème de la « Famille » avec les petites figurines en bois était idéal pour refaire une porte ouverte. Mais pour les mêmes raisons, pas beaucoup de parents savaient en profiter dû à leur horaire de travail. Mais, on a pu accueillir une maman pour aller se promener avec nous et une qui est venue faire des biscuits au groupe.

Nous avons pu observer que les petites choses à faire le matin, beaucoup de parents y participent parce que cela ne demande pas trop de temps, mais s'il faut prendre congé pour venir faire une activité, nous ne rencontrons pas beaucoup de succès, mais nous restons optimistes et maintenons toutes nos propositions, puisqu'à chaque fois ce sont d'autres parents qui savent en profiter.

Nos idées pour l'année scolaire 2019-2020

Espace Dolly: Ce projet s'étend sur toute l'année 2019-2020 et la première soirée amicale s'est déroulée fin octobre, avec les parents qui nous ont aidé à monter les étagères pour le rangement des jouets de construction en bois. Nous voudrions monter un salon où les enfants peuvent jouer librement avec les petits bonhommes en bois. Nous aimons bien partager le groupe de 16 enfants en deux et profiter de nos salles fonctionnelles, et avec ce projet, nous en réalisons une de plus en collaboration avec les parents. Travailler en plus petits groupes a deux avantages : d'une part nous pouvons plus nous concentrer sur chaque enfant et d'autre part nous minimisons le bruit. Les futures soirées amicales serviront à remplir les étagères avec plus de petites figurines touchant différents thèmes : la culture, la famille, l'hiver, le carnaval...



Espace d'art: En même temps que nous montons un salon pour les Peg Dolls, nous en profitons pour monter un salon artistique. Dans celui-ci, les enfants pourront développer leur créativité sans limite dans le temps, ils pourront laisser sur place leurs travaux entamés et n'auront pas besoin de vite ranger tout pour libérer la salle pour le repas de midi.

YOGA: Cette idée vient de notre éducatrice Océane, qui est bilingue elle-même et qui a suivi des cours de formation en Yoga pour enfant. Elle s'occupe du projet plurilingue et ses heures sont réparties dans les deux groupes de 2-4 ans. Elle élabore des sessions de Yoga en français avec les enfants. Cette année, elle se sent prête pour organiser une soirée Yoga avec les parents où ils pourront venir faire une séance avec leur enfant.

Den lesel Loui: Nous, Diekirchois, avons une mascotte dans notre ville : l'âne Loui. C'est pourquoi, 2 de nos groupes réaliseront tout un projet sur le thème de l'âne : l'âne de Diekirch, Puzzles, empreintes, ce qu'il mange, l'âne qui accompagne St. Nicolas, et celui dans la crèche accompagnant le petit Jésus. Pour les parents, nous avons monté une étable avec des petits et grands ânes : les petits représentent les enfants et les plus grands les éducatrices. Tous les matins, les parents peuvent, avec leur enfant, aller chercher son âne et le mettre de l'étable à la prairie. Ainsi, nous voyons que les ânes qui jouent dans la prairie sont présents à la crèche et ceux qui dorment dans l'étable sont à la maison. Au soir, on les remet dans l'étable.

II.2. Entretiens individuels avec les parents à la Maison Relais A Schmatts

Sylvie Bourkel; Chargée de direction, Maison Relais A Schmatts – Elisabeth-Anne asbl

Bien que la collaboration avec les parents représente un des moyens les plus importants pour communiquer entre les institutions éducatives extrascolaires et les structures familiales, elle est souvent réduite, y compris dans notre établissement, aux «classiques» réunions de parents, qui sont elles-mêmes contestées par certains intervenants extérieurs. Sur le long terme, ces réunions ont été source de frustration et de découragement pour notre équipe d'éducateurs/trices et pour les rares parents présents en raison de la très faible participation. Nous avons donc décidé de proposer, en sus, une autre forme de collaboration au sein de notre institution. Notre objectif était de mettre en place une collaboration détendue et confiante avec les parents. Nous avions remarqué que la forme classique des soirées de parents – avec un(e) intervenant(e) tenant un monologue – ne répondait pas à cet objectif. D'autre part, nous voulions éviter la leçon de morale de l'expertise pédagogique qui apparaît immanquablement lorsque les parents sont invités «à un entretien».

Dans une maison relais, le quotidien permet rarement d'avoir un contact régulier avec tous les parents ou tuteurs légaux, car de nombreux enfants sont uniquement présents lors des pauses déjeuner, entre les cours, et ils font déjà le trajet entre la maison relais et leur domicile de manière autonome. Là encore, l'échange personnalisé avec les parents revêt une importance particulière. En tant qu'équipe, nous avons considéré que l'accès aux parents devait se définir via leurs enfants et se dérouler sans pression. Nous avons donc décidé de proposer aux parents des entretiens individuels qui doivent répondre aux critères ci-dessous :

Critères:

- Les parents peuvent choisir la date et l'heure de l'entretien dans une plage de trois à quatre jours.
- La durée de l'entretien ne doit pas effrayer les parents (\pm 20 minutes).
- Les horaires proposés pour les entretiens tiennent compte des horaires de travail des parents (p. ex. plage horaire 1: 14 h – 18 h / Plage horaire 2: 17 h – 20 h / Plage horaire 3: 16 h – 19 h).
- Les parents sont conviés à l'entretien et décident s'ils répondent à l'invitation ou non.
- Le courrier d'invitation indique clairement que l'entretien aura pour objet les intérêts et les atouts de l'enfant.
- L'entretien a lieu dans la salle d'activité de l'enfant, avec l'éducateur/trice référent(e) de l'enfant.
- Des toasts/gâteaux et une boisson sont proposés pendant l'entretien.
- Sur demande de l'enfant et/ou des parents, la présence de l'enfant est souhaitable.
- Si, au cours de l'entretien, apparaissent des points qui nécessitent une nouvelle rencontre ou si les parents souhaitent un nouvel entretien d'approfondissement, une nouvelle date est convenue pour un rendez-vous ultérieur.
- Pour que l'entretien avec les parents se déroule de manière positive pour tous les participants, les éducateurs/trices doivent suivre une formation à la conduite d'entretien axée sur les ressources. Les jeux de rôle sont une méthode adaptée qui renforce la confiance en soi des éducateurs/trices.

Organisation au sein de notre institution:

- Détermination de la période durant laquelle les entretiens doivent avoir lieu.
- Courrier d'information et planning sont adressés aux parents, qui sont invités à indiquer tous les jours et horaires qui leur conviennent.
- Les entretiens pour les cycles 1 et 2 ont lieu lors de deux semaines consécutives, tout comme les entretiens pour les cycles 3 et 4.
- Chaque équipe d'éducateurs/trices fixe les rendez-vous qui conviennent aux parents de manière à ce que la plage horaire prévue chaque jour pour les entretiens ne présente aucune interruption pour les éducateurs/trices.
- Les entretiens sont attribués aux différent(e)s éducateurs/trices d'un commun accord. Les souhaits des parents à ce sujet sont pris en compte.
- Si nécessaire, l'entretien peut, exceptionnellement, être mené par deux éducateurs/trices.
- Courrier de confirmation adressé aux parents qui indique la date et l'heure de l'entretien.
- Les éducateurs notent des mots clés sur le formulaire de préparation afin de définir le contenu de l'entretien.
- Une pause de 20 minutes est prévue dans la plage horaire, afin de rattraper les éventuels retards et d'accorder un peu de répit aux éducateurs/trices.
- Remerciement aux parents pour leur présence.

Conclusion :

- Plus d'un tiers des parents contactés se sont inscrits aux entretiens.
- Tous les entretiens convenus ont été réalisés à l'heure prévue.
- Plusieurs parents étaient accompagnés de leurs enfants.
- Les parents ont tous été très satisfaits.
- Malgré les heures et l'organisation supplémentaires qu'ils impliquaient, les éducateurs/trices ont trouvé les entretiens motivants et étaient satisfait(e)s de leur déroulement.
- Il est important que les entretiens soient menés par les éducateurs/trices qui suivent régulièrement l'enfant.
- Les parents ont reconnu le caractère individuel des entretiens et ont perçu le petit mot remis à l'issue de l'entretien comme une preuve d'estime.
- L'échange avec les parents était plus ouvert, car les entretiens avaient lieu dans une atmosphère détendue, d'égal à égal.
- Ces entretiens permettent d'établir un contact personnel et donnent aussi aux parents la possibilité de voir les locaux dans lesquels évoluent leurs enfants. Ils peuvent ainsi mettre directement en contexte les témoignages entendus.
- Les témoignages des éducateurs/trices ont permis à de nombreux parents de prendre conscience que leurs enfants étaient suivis individuellement (p. ex. «Dir kennt eist Kand jo wierklech.»).
- L'échange d'information est réciproque : le feedback des éducateurs/trices sur le comportement de l'enfant au sein de la maison relais conduit les parents à donner, eux aussi, un retour sur le comportement de leur enfant à la maison.
- L'approche positive des éducateurs/trices a incité les parents à aborder les comportements de leurs enfants qu'ils considèrent comme difficiles ou problématiques. Dans ces cas-là, le personnel éducatif propose un autre entretien pour évoquer ces problématiques, sans quoi le caractère initial de l'entretien, positif et axé sur les ressources, disparaît.
- Pour notre structure, les entretiens individuels avec les parents sont bénéfiques pour tous : les parents prennent confiance dans l'équipe d'éducateurs/trices et leur travail pédagogique, les éducateurs/trices ressortent renforcés des entretiens grâce aux retours positifs des parents.

Perspectives :

- Nous allons conserver cette forme d'entretien avec les parents dans notre établissement.
- Nous continuerons à inviter tous les parents dont les enfants fréquentent notre structure.
- Notre objectif est de proposer ces entretiens deux fois par an : de début avril à mi-mai, puis après la rentrée, de début octobre à mi-novembre. Ainsi, les parents pourront, s'ils le souhaitent, obtenir un feedback régulier, chaque semestre, sur leur(s) enfant(s).
- La participation aux entretiens reste facultative, qu'il s'agisse de la participation à proprement parler ou de la fréquence des entretiens (semestriels/annuels).
- On pourrait également fixer la date de l'entretien en fonction de l'anniversaire de l'enfant.
- Dans notre structure, nous continuerons à proposer une période de plusieurs jours.
- En sus de l'après-midi et du début de soirée, nous proposerons également des rendez-vous le matin.

Exemple de formulaire pour l'entretien individuel avec les parents

Date :	Nom de l'enfant :
Participant(e)s :	
Début :	Fin :

Comment s'est passée la période de familiarisation ? (concerne les enfants arrivés récemment)
Comment l'enfant s'intègre-t-il au groupe ? Comment se passe le contact avec les autres enfants et les éducateurs/trices ?
Comment réagit l'enfant au déroulement de la journée, aux règles et aux rituels ?
Qu'est-ce qui fait particulièrement plaisir à l'enfant ? À quoi s'intéresse-t-il particulièrement ?
Dans quel domaine l'enfant est-il plus réservé ?
Comment l'enfant s'est-il développé en termes de motricité, de cognition, de sociabilité et de language ?

L'attitude positive des éducateurs/trices doit également être communiquée verbalement.

Voici quelques exemples de formulation pour conduire l'entretien :

- Eis ass opgefall, datt äre Max sech beméit...
- Dem Max geléngt et èmmer besser fir...
- Eventuell kéinte mir de Max nach ènnerstötzen, andeems mir géifen...
- Eis gefält et gutt, datt äre Max...
- Dir als Eltere kénnt eis an eiser Aarbecht ènnerstötzen, andeems Dir...
- De Max ass hei ganz héllefsbereet. Gesitt Dir dat och esou ?

Série « Études et conférences »

Les documents de la série « **Études et conférences** » sont disponibles en ligne : www.snj.lu

Pour une version papier, veuillez envoyer un courrier électronique à : secretariat.qualite@snj.lu

Dernière parution :



Bindung und Bildung/L'attachement et l'éducation.
SNJ ; 2019

Autres parutions :

Le partenariat avec les familles dans l'éducation plurilingue de la petite enfance.
SNJ ; 2019

Die Rolle der Jugendarbeiter in der non-formalen Bildung – Starke Erzieher.
SNJ ; 2019

Resilienz im Kinder- und Jugendbereich/Résilience des enfants et des jeunes.
SNJ ; 2018

Frühe mehrsprachige Bildung/L'éducation plurilingue dans la petite enfance.
SNJ ; 2018

Beobachtung und Dokumentation im pädagogischen Alltag.
SNJ ; 2017

Les jeunes NEETs au Luxembourg.
SNJ ; 2017

Die pädagogische Haltung.
SNJ ; 2016

Inklusion.
SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2015

Bildung im außerschulischen und außerfamiliären Kontext.
SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014

Partizipation von Kindern und Jugendlichen.
SNJ ; Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse, 2014

Jugendliche Risikolagen im Übergang zwischen Schule und Beruf.
SNJ ; Université du Luxembourg, 2013

Jugendliche im öffentlichen Raum.
SNJ ; Syvicol ; Ordre des Architectes et des Ingénieurs-conseils, 2013

ELTERNAI SPARTNERI LES PARENTS ENTANT QUE PARTENAIRES ELTERNAI SPARTNERI LES PARENTS ENTANT QUE PARTENAIRES



Édité par: