

Connaissances et pratiques en éducation familiale et parentale

Jean-Pierre Pourtois

Université de Mons-Hainaut (Belgique)

Huguette Desmet

Université de Mons-Hainaut (Belgique)

Willy Lahaye

Université de Mons-Hainaut (Belgique)

Résumé

Le Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS), de l'Université de Mons-Hainaut, en Belgique, a été fondé en 1969. Ce centre mène des recherches et des recherches-actions en éducation familiale et parentale. Dès ses débuts, il est interpellé par le désarroi de nombreux parents devant les situations éducatives de plus en plus difficiles qu'ils ont à assumer dans ce monde en changement rapide, mutations sociétales qui touchent également de plein fouet les enfants et les adolescents. Pourtant, certaines familles s'en sortent bien, d'autres, au contraire, un peu moins bien. La recherche des facteurs de risque et de protection apparaissait importante à mener, pour mieux expliquer et comprendre les trajectoires scolaires et sociales, mais aussi pour accompagner plus adéquatement les éducateurs, qu'ils soient parents, grands-parents, futurs parents, enseignants ou intervenants sociaux, dans leur tâche éducative. C'est ce à quoi le CERIS s'est engagé, en se situant à la fois dans la recherche et dans l'action. Les travaux qu'il a menés tiennent compte de trois dimensions en interaction : le devenir d'un individu se construit sur la base de son environnement, des événements qui l'atteignent et de sa sensibilité à son environnement et aux événements.

Abstract

The Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire [Centre for research and innovation in family and academic sociology] (CERIS), at the Université de Mons-Hainaut, Belgium, was set up in 1969. This centre carries out research and action-research in family and parental education. From the day it opened it was called upon to deal with the distress experienced by so many parents confronted with the ever more difficult educational situations they have to handle in this rapidly changing world of ours, a world where societal changes also have a head-on impact on children and adolescents. And yet, some families do seem to manage quite well, others rather less well. It would appear important, therefore, to search out both risk factors and protection factors, in order to better understand and explain these educational and social itineraries,

and also in order to more adequately assist educators, whether they be parents, grandparents, future parents, teachers or social workers, in their educational mission. This is where CERIS' commitment lies, both in the field of research and in that of action. The projects it has carried out so far take into account three interacting dimensions: the way individuals develop will depend on their environment, on the events that affect them and on their sensitivity both to their environment and to such events.

Introduction

Depuis 1969, le Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS) de l'Université de Mons-Hainaut, en Belgique, mène des recherches et des recherches-actions en éducation familiale et parentale. Dès le début, il est interpellé par le désarroi de nombreux parents devant les situations éducatives de plus en plus difficiles qu'ils ont à assumer dans ce monde en changement rapide. Pour les enfants et les adolescents, aussi, ces mutations sociétales sont sources de bouleversements profonds. Pourtant, certaines familles s'en sortent bien. D'autres, au contraire, sont touchées de plein fouet. La recherche des facteurs de risque et de protection apparaissait importante à mener, certes pour mieux expliquer et comprendre les trajectoires scolaires et sociales, mais aussi pour accompagner plus adéquatement les éducateurs, qu'ils soient parents, grands-parents, futurs parents, enseignants ou intervenants sociaux, dans leur tâche éducative.

La démarche du CERIS repose sur un postulat fondamental dont on perçoit peut-être seulement aujourd'hui la pertinence : la famille représente le lieu privilégié où organiser la lutte contre le fatalisme de la destinée humaine, pour que l'ensemble de la collectivité atteigne le mieux-vivre auquel toute personne est en droit d'aspirer. Pour mener cette lutte, il importe avant tout d'en connaître les jeux et les enjeux. C'est ce à quoi le CERIS s'est engagé en se situant à la fois dans la recherche et dans l'action. Les travaux qu'il a menés tiennent compte de trois dimensions en interaction : le devenir d'un individu se construit sur la base de son environnement, des événements qui l'atteignent et de sa sensibilité à son environnement et aux événements.

L'environnement est constitué du contexte socio-économique et culturel de la famille, de la configuration structurelle de celle-ci, du réseau social qu'elle établit, des interactions intra-familiales, de la maturité psycho-affective des parents, etc. Les événements, quant à eux, renvoient à tout ce qui se produit au sein de la famille et qui touche ses membres. Citons, à titre d'exemples, les facteurs de stress, les événements de vie (décès, séparation, rencontres, etc.), les éventuels traumatismes, accidents, etc. Mais les événements relèvent aussi et surtout du quotidien à travers le style éducatif parental (sous-tendu par les théories implicites du développement et de l'éducation de l'enfant), les valeurs et les mythes familiaux, les rituels, le langage, etc. La sensibilité du sujet, enfin, va conditionner sa plus ou moins grande vulnérabilité. Il est clair que celle-ci va être liée à l'environnement (par exemple, la pauvreté et l'isolement social) et aux événements (par exemple, les conduites éducatives), mais va aussi être inhérente au sujet lui-même (par exemple, ses prédispositions génétiques, ses ressources de personnalité, ses capacités cognitives, etc.).

Il est à souligner que ce n'est pas l'environnement ou l'événement objectif qui est important, mais la façon dont ceux-ci sont perçus. À cet endroit, toute la sensibilité de la personne va jouer. On peut mieux comprendre alors ce qui conduit le sujet vers la vulnérabilité ou vers la résilience.

De nos jours, les médias ne manquent pas d'évoquer la vulnérabilité de la famille en tant que facteur responsable de bien des maux chez les jeunes : délinquance, décrochage scolaire, toxicomanie, dégradation de l'état de santé, violence... Néanmoins, il faut bien avouer que les autorités politiques n'avancent qu'à pas très prudents dans le domaine de l'accompagnement socio-éducatif des familles. La répression semble encore et toujours l'emporter sur l'éducation. Pourtant, nous sommes persuadés qu'aucun changement ne pourra avoir lieu sans l'implication des familles. Ce sont elles, plus que tout autre, qui sont susceptibles de favoriser le développement personnel et social de chacun de leurs membres. Toutefois, comme le « métier » de parents n'est appris nulle part, beaucoup ne sont pas stimulés à mobiliser leurs ressources et habiletés éducatives et se sentent impuissants à faire face seuls à une tâche de plus en plus complexe. La démission et la désresponsabilisation les guettent.

On peut aussi se demander pourquoi les pouvoirs politiques résistent à s'engager dans la voie de l'accompagnement des familles. On peut sans doute expliquer cette réticence au départ de notre histoire. Au 19^e siècle, au moment de l'émergence de l'école, les parents étaient considérés comme des ignorants et des incapables. L'école avait donc pour mission de supplanter ceux-ci car leur éducation était par principe « mauvaise ». La supériorité éducative scolaire était affirmée. Cette perspective reste de nos jours bien ancrée, malgré les énormes mutations sociétales et l'instruction toujours grandissante des parents. La faille entre l'école et la famille est encore très présente. On croit toujours que c'est par l'école que l'on va résoudre les problèmes sociétaux et cela malgré la démonstration flagrante des sociologues critiques qui soulignent le poids considérable de l'éducation familiale sur la socialisation des enfants et la démarche discriminatoire de l'école. En pédagogie, dans les années 60, B.S. Bloom (1964) ne disait-il pas déjà que l'école ne faisait que traduire en performances scolaires ce que la famille avait installé bien avant elle chez l'enfant ? « L'école choisit ceux qui l'ont choisie » renchérisait P. Bourdieu dans les années 70. Mais qu'à cela ne tienne, le jugement scolaire reste le plus crédible aux yeux de la société. Que les familles possèdent des compétences et des potentialités est toujours ressenti avec circonspection.

Deux parties constitueront les propos qui suivent. L'une relève de l'éducation familiale et étudie le lien existant entre le fonctionnement parental et le fonctionnement de l'enfant. L'autre partie envisagera l'éducation parentale dont l'objectif est d'accompagner les parents qui se posent la question fondamentale : « Comment faire pour bien éduquer mon enfant ? ». L'une et l'autre parties sont bien sûr en intime interaction, même si la première n'aura jamais à dicter les règles du fonctionnement familial.

Les recherches en éducation familiale

Depuis les années 50, les recherches ont montré une liaison entre le milieu socio-économique et culturel de l'enfant et sa réussite ou son échec à l'école ou dans sa vie sociale. Toutefois, le milieu social est une variable distale, éloignée de l'explication. Quelles variables intermédiaires (davantage proximales) sont à l'origine de cette relation ? C'est ce que nous allons tenter de développer ici, au départ de nos recherches. Soulignons que les composantes, structures et mécanismes qui sous-tendent l'itinéraire de vie d'un individu sont encore, le plus souvent, peu accessibles à la conscience des acteurs, qu'ils soient parents, enseignants ou responsables politiques. Du coup, à cause de cette cécité culturelle, le phénomène de la reproduction sociale d'une génération à l'autre tend à se maintenir. Nous avons tenté de dévoiler un tant soit peu les composantes à la base de la trajectoire de vie des individus. En synthèse,

que faut-il donc retenir des recherches menées durant plus de 30 ans dans le domaine de l'éducation familiale? Nous nous proposons ci-après de lister les résultats saillants qui ont jalonné notre parcours de recherche.

Représentations de l'école. Les parents, selon leur appartenance sociale, ont des représentations sociales différentes de l'institution scolaire : les uns ont un sentiment de familiarité et de positivité à l'égard de l'école, les autres un sentiment d'étrangeté, voire d'hostilité à son égard. Ces perceptions seront transmises à l'enfant, ce qui favorisera ou défavorisera son adaptation scolaire (Delhaye et Pourtois, 1980 et 1981 ; Pourtois et Delhaye, 1981).

Personnalité et milieu social. Les personnes aux prises avec un environnement socio-économique défavorable développent des caractéristiques de personnalité spécifiques : leur potentiel intellectuel est peu mobilisé ; il en va de même pour leur démarche critique, réflexive et créatrice ; la projection dans le futur est difficile ; elles s'accommodent aisément à leurs conditions de vie présentes ; elles sont conformes aux idées des autres car elles croient peu à la qualité de leur propre pensée ; elles manifestent une bonne aptitude à la coopération et, bien que superficielles, les relations qu'elles entretiennent avec autrui sont chaleureuses (Pourtois, Carlier et Menu, 1973).

Langage et milieu social. Lorsqu'on étudie la relation entre les conduites langagières de la mère et celles de l'enfant (5 ans) en fonction du milieu, on observe que les variables qui différencient les milieux sociaux sont presque aussi nombreuses chez l'enfant que chez la mère (34.9 % - 40.9 %). Globalement, la puissance de différenciation sociale observée chez les enfants atteint donc 83.3 % de celle observée chez leur mère (Pourtois et Dupont, 1985).

Réussite scolaire en milieu pauvre. Les réussites contre toute attente ont toujours intéressé le CERIS. Celui-ci a examiné les enfants de milieu très modeste qui réussissaient l'école primaire. Les enfants issus de la pauvreté présentent entre eux beaucoup de points communs, qu'ils réussissent ou échouent leur scolarité. Quelques caractéristiques les distinguent néanmoins : ceux qui réussissent présentent de bonnes potentialités intellectuelles, sont lucides quant à leur situation sociale et surtout ils sont conformes socialement (ils adoptent les valeurs de l'école) ; moins que les autres enfants, ils ont vécu des situations traumatisantes ; leurs parents accordent de l'importance aux études, les stimulent davantage et s'ouvrent un peu plus au milieu extérieur ; les enseignants croient à leurs dons et mérites et ont un niveau d'expectation plus grand à leur égard (Pourtois, Desmet, Beirens, Centrella, Claus, Gobert, Nisolle et Vandenbosch, 1992).

Dynamique de démarginalisation. L'environnement proche est un facteur essentiel dans la réinsertion socio-professionnelle des personnes qui ont vécu tout un temps une situation de dépendance économique. L'isolement, l'absence d'aide extérieure tant matérielle que morale, le rejet familial provoquent le repli sur soi et freinent la réinsertion. A contrario, le soutien des proches et le maintien de liens sociaux stimulent la réinsertion. Par ailleurs, le fait d'avoir retrouvé du travail suscite une réaction positive de l'entourage. Il s'ensuit un processus vertueux favorable au développement du sujet et de sa famille (Pourtois et coll., 1991).

Impact de la famille sur le développement et l'adaptation scolaire. Le poids qu'exerce la famille sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant est considérable : les réalités familiales (comportements, attitudes, traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) peuvent expliquer plus de 84 % de la variance des acquisitions scolaires (Pourtois, 1979).

Facteurs de privilège. Il existe des « protéines » de l'éducation favorables au développement et à l'adaptation scolaire de l'enfant. Ces facteurs de privilège sont des comportements (par exemple : tenir compte des capacités de l'enfant ; stimuler sa pensée ; exprimer peu d'affects négatifs à son égard...), des attitudes (par exemple : la tolérance) et des traits de personnalité (par exemple : une grande stabilité émotionnelle). La plupart de ces variables favorables au développement de l'enfant et à ses acquisitions scolaires se développent en milieu favorisé (ibid.).

Facteurs composites et dialectiques. Notons toutefois que certains facteurs agissent de façon composite et dialectique, c'est-à-dire qu'ils agissent en des sens opposés. Par exemple, le trait de personnalité « confiance » agit à la fois positivement (coefficient direct) et négativement (coefficient indirect) sur le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant. Ceci illustre bien la complexité qui régit la mise en place des conduites éducatives. Ainsi, pour avoir une action bénéfique sur les deux variables-critères, il faut manifester en même temps de la méfiance et de la confiance. La variable « adaptation familiale » agit selon le même processus (ibid.).

Prédire la trajectoire scolaire. Les caractéristiques familiales et personnelles présentes à l'âge de 5-7 ans pèsent lourdement sur la trajectoire scolaire à long terme. La puissance de discrimination de 5 variables mesurées à 5-7 ans est telle qu'il est possible de prédire correctement dans près de 7 cas sur 10 le niveau scolaire que les sujets fréquenteront à 20-21 ans : enseignement professionnel, enseignement secondaire, enseignement supérieur de type court ou enseignement universitaire (Desmet et Pourtois, 1993).

Variables discriminant la trajectoire scolaire. Parmi ces 5 variables, 2 sont des variables personnelles (Q.I. mesuré à 5 ans et acquisitions scolaires examinées à 7 ans) et les 3 autres sont des variables de l'environnement familial (style éducatif, adaptation familiale et expansivité des mères). C'est dire toute l'importance du rôle précoce qu'exerce la famille sur la trajectoire scolaire à long terme. On peut aussi mettre en évidence des conduites éducatives qui, mises en place dès l'enfance, se révèlent positives quinze ans plus tard. C'est le cas notamment de la conduite visant à attribuer une signification plus précise à la démarche de l'enfant et/ou une plus grande estime à son égard (ibid.).

Sur-scolarisés et sous-scolarisés. Si, dans 7 cas sur 10, les sujets sont conformes à la prédiction, il existe aussi, bien entendu, des jeunes sous-scolarisés (c'est-à-dire fréquentant un niveau d'étude inférieur à celui prédit pour eux sur la base de leurs caractéristiques précoces et de celles de leur milieu) et des sur-scolarisés (c'est-à-dire fréquentant un niveau supérieur à celui prédit pour eux). Les sous-scolarisés ont des parents très acceptants et très tolérants, issus de milieu modeste et dont la personnalité se caractérise par de la soumission, une faible stabilité émotionnelle et une faible tension énergétique. Ils font des attributions causales non contrôlables, ne peuvent pas prendre appui sur une trajectoire ascendante des générations antérieures et ont une perception ambivalente de l'école. Les sur-scolarisés, quant à eux, sont peu nombreux. A l'analyse discriminante, ils ne se distinguent pas des sujets conformes. Sachons néanmoins qu'ils effectuent des attributions causales internes et qu'ils peuvent prendre appui sur une ascension des générations antérieures ; ils soulignent encore que la sur-scolarisation est toujours difficile à atteindre et que la séparation d'avec la famille d'origine est peu aisée (ibid.).

Typologie des trajectoires socio-professionnelles. Les trajectoires socio-professionnelles sont liées à des logiques familiales spécifiques. Une typologie de 5 profils familiaux a été élaborée sur la base d'une analyse factorielle prenant en compte les résultats de deux recherches préalables – celle menée lorsque les enfants avaient 5-

7 ans, l'autre quand les jeunes avaient 20-21 ans – ainsi que des données issues des entretiens de ces mêmes jeunes à 25-26 ans : les familialistes (qui s'investissent activement dans l'espace familial), les fonctionnalistes (qui recherchent prioritairement une insertion professionnelle), les héritants (qui s'insèrent socialement et professionnellement grâce au soutien matériel parental), les contractualistes (qui s'inscrivent dans un projet social et humanitaire mais qui demandent en retour une reconnaissance sociale) et les prothésistes (qui sont véritablement propulsés par la famille dans les études et la recherche d'un emploi). L'analyse montre que certains types de famille créent une dynamique qui stimule une trajectoire de haut niveau (c'est le cas des « prothésistes ») et que d'autres, au contraire, s'opposent à une insertion socio-professionnelle de qualité (c'est le cas des « familialistes ») (Nimal, Lahaye et Pourtois, 2000).

Rupture de trajectoires. Parfois, il existe des ruptures de trajectoire. Ainsi, par exemple, nous trouvons des enfants issus d'un milieu modeste qui fréquentent l'école polytechnique. Ces familles ouvrières, bien que conservant une logique caractéristique de leur milieu d'origine (logique fonctionnaliste) ont emprunté de nombreux éléments à une logique initiatrice d'une trajectoire de haut niveau (logique prothésiste). Elles ont mis en place des schèmes d'action innovateurs par rapport à leur logique d'origine et ont réussi leur entreprise grâce à l'articulation d'éléments à la fois sociaux, historiques, familiaux et individuels (Ravoisin, Pourtois et Desmet, 2000).

Transmission intergénérationnelle. Trente ans après l'étude des enfants de 5-7 ans et de leur famille (Pourtois, 1979), ceux-ci sont devenus à leur tour des parents. Si on compare les styles et comportements éducatifs, on observe que les parents d'hier et d'aujourd'hui n'éduquent pas de la même manière. En effet, le passage du modèle moderniste au paradigme postmoderniste a imprégné les relations éducatives que les adultes entretiennent avec leurs enfants. Hier, les parents prônaient une pédagogie renforçante centrée sur la maîtrise des objectifs à atteindre. Aujourd'hui, les parents, plus critiques, mettent l'accent sur la personne de l'enfant et la structuration des activités. Leurs intérêts pédagogiques se centrent sur les dimensions humaniste et institutionnelle. Toutefois, malgré l'impact qu'exercent les mutations sociales sur les pratiques éducatives, l'analyse des familles montre que, les unes par rapport aux autres, leur position change peu. Ainsi, sept indicateurs sur dix, permettant de décrire les interactions pédagogiques, indiquent de manière significative que le capital pédagogique se transmet d'une génération à l'autre. Il apparaît donc que si, globalement, les relations éducatives se transforment au gré de l'évolution sociale, les éducateurs que sont les parents restent imprégnés de l'éducation qu'ils ont reçue au point de la reproduire. Changement sur fond de reproduction, telle est l'observation qu'il faut retirer de cette recherche (Lahaye, Pourtois et Desmet, à paraître).

Modèle des douze besoins psychosociaux. Il s'agit ici d'une recherche spéculative qui, après avoir examiné le passage de la modernité (caractérisée par la primauté de la raison et par l'existence d'une grande quantité de savoirs éclatés) à la postmodernité (caractérisée par l'émergence du sujet et par la tendance à l'intégration des savoirs), propose un modèle articulé de douze besoins fondamentaux pour la construction de l'identité humaine. Les composantes de ce modèle ainsi que celles du modèle présentant les pratiques pédagogiques correspondant aux besoins sont citées au point 2.5. Ces modèles, réalisés au départ des travaux du CERIS et de la littérature scientifique, constituent en effet un cadre théorique utile tout à la fois pour la recherche et l'intervention (Pourtois et Desmet, 2002, 3ème éd.).

Construction de l'identité psychosociale. L'éducation implicite est au fondement de l'identité de l'individu. Elle lui fournit une quantité d'expériences qui se répètent au

quotidien et qui laissent des traces dans la mémoire. Il s'agit de scripts et de schèmes qui alimentent le monde vécu et qui, au fil du temps, vont construire l'identité de la personne. Nous avons voulu faire émerger ces scripts chez des enfants de 10 à 12 ans, en nous servant du cadre théorique que constitue le modèle des besoins psychosociaux. Certaines réponses des enfants sont interpellantes de par leur fréquence et méritent notre attention : elles sont relatives à des problèmes affectifs (exemple : « j'aurais mieux fait de ne pas naître » [14.5%]), cognitifs (exemple : « personne ne m'a jamais poussé(e) à faire des choses intéressantes » [30.6%]) ou sociaux (exemple : « je voudrais qu'on m'écoute plus souvent » [38.9%]) (Pourtois et Desmet, à paraître).

Vécu psycho-social et performances scolaires. Si l'élève est en situation de décrochage scolaire en début du secondaire, les réponses sont plus interpellantes encore. La fréquence élevée avec laquelle ces enfants cochent certains items (tels que : « j'aurais mieux fait de ne pas naître » [31%] ou « je m'ennuie, tous les jours sont pareils » [34%] ou encore « j'ai du mal à parler aux autres » [88%]) prouve leur réelle souffrance psychique (Glénot, 1998, dans Pourtois et Desmet, à paraître).

Scripts positifs – scripts négatifs. L'analyse qui examine la répartition des scripts (chez les enfants de 10-12 ans) selon le degré de proximité de leur choix (analyse hiérarchique de similarité) permet de constater que les scripts négatifs ont tendance à se regrouper en une seule classe, tandis que les scripts positifs sont éclatés en plusieurs classes. Il semblerait donc que la bienveillance soit plus multiforme que la maltraitance. Par ailleurs, cette analyse tend à montrer qu'il y aurait des sujets au schéma global positif et des sujets au schéma global négatif (Pourtois et Desmet, à paraître).

Chaîne implicative des besoins psychosociaux. L'analyse implicative examine les besoins fondamentaux qui sont à l'origine des autres besoins indispensables à la construction de l'identité de l'enfant de 10-12 ans. Pour la dimension positive, c'est à partir des besoins de structures et de stimulation que l'enfant élabore son identité ; au bout de la chaîne implicative, se situe l'attachement qui apparaît donc, contrairement à ce qu'on aurait pu croire, comme la résultante de tous les autres besoins. Quant au schéma implicatif négatif, il se construit au départ de la non-satisfaction des besoins de structures et d'acceptation. Ces besoins initiateurs méritent donc toute notre attention (ibid).

Vécu psychosocial et réussite/échec à l'université. En première année d'université, nous comparons le vécu psychosocial des étudiants qui réussissent et celui de ceux qui échouent. Les premiers se sentent très investis par leurs proches ; les seconds ont de multiples intérêts, des loisirs débordants et des projets de changement ; ils sont donc moins concentrés sur leurs études. Les schémas implicatifs des deux groupes sont très proches. Le besoin d'expérimentation est à la base de leur élaboration identitaire mais, chez l'étudiant qui échoue, ce besoin est mobilisé par le besoin de provoquer, de braver les interdits, de tester les limites. Les étudiants qui réussissent n'ont pas besoin de ces éléments pour s'activer (ibid).

Les recherches du CERIS ont pu être réalisées grâce à une perspective transdisciplinaire : l'analyse du fonctionnement éducatif familial ne peut se concevoir qu'à la lumière des disciplines que sont non seulement les sciences de l'éducation, la psychologie ou la sociologie, mais encore la philosophie, l'ethnologie, l'histoire... Ainsi, sommes-nous amenés, dans les recherches en éducation familiale, à prendre en compte, dans une vision dialectique articulée, des perspectives opposées telles que : l'explication (causalité) ou la compréhension (phénoménologie) ; l'holisme ou

l'individualisme ; la rétention (passé) ou la protension (futur dans le présent) ; le système ou l'individu ; l'agent ou l'acteur (voire l'auteur).

Notre posture scientifique est donc orientée vers la pensée complexe. Nous tentons d'échapper à la pensée univoque et donc mutilée et mutilante pour atteindre des modèles moins réducteurs et plus performants. La mise en évidence de facteurs familiaux qui s'avèrent à la fois positifs et négatifs pour le développement de l'enfant est un exemple concret de la prise en compte de la complexité de la dynamique familiale. Les recherches menées dans une perspective longitudinale (sur trente années et en quatre phases différentes) illustrent également l'approche d'une réalité complexe.

Les recherches-actions avec les parents

La théorie du handicap socio-culturel a donné naissance, dans les années 60, au vaste courant des pédagogies de compensation dont les résultats ont suscité un grand désenchantement. Pourtant, dans certaines conditions, des effets positifs ont été constatés. Le travail avec les parents s'est révélé un facteur essentiel du succès d'une intervention en milieu défavorisé : des bénéfices à long terme en matière de développement et d'adaptation scolaire et sociale ont, dans ce cas, été enregistrés. C'est dans cette foulée que nous avons entrepris nos recherches-actions avec les parents. Notre conception de l'intervention a également été marquée par la sociologie critique et notamment par la théorie de l'héritage culturel de P. Bourdieu. Nous avons toujours privilégié une approche éclectique, nous inspirant des pédagogues tels que C. Freinet, P. Freire, C. Rogers ou F. Oury. Nous présentons ci-après les jalons qui ont marqué notre parcours dans le domaine de l'éducation parentale.

Phases de consentement, de participation, de coopération. Nos interventions en éducation familiale ont évolué au cours du temps. Ainsi, se sont succédées trois phases. La phase de consentement, d'abord, se caractérisait par l'apport d'informations aux parents. Cette démarche s'étant rapidement avérée inefficace, nous avons abordé la phase de participation basée sur la discussion et l'expérimentation de pratiques au foyer. Ensuite, sans abandonner l'approche précédente, nous avons envisagé une phase de coopération essentiellement orientée vers la production (de jeux éducatifs, de contes, de jouets...) et la réflexion critique sur leurs propres pratiques. C'est au cours de cette dernière phase que la recherche-action s'est réellement développée. Les résultats montrent qu'avec ce type d'approche, les parents deviennent plus conscients de leur rôle éducatif et que le changement de comportements éducatifs devient possible. Les enfants, quant à eux, voient leur développement intellectuel et instrumental s'accroître (Druart, Van Trimpont, Burion et Pourtois, 1978).

Intervention auprès d'adolescent(e)s. Une extension de la recherche-action à un groupe d'adolescent(e)s a été réalisée. L'intérêt de ceux (celles)-ci à l'égard de l'éducation familiale est très important. Ils (elles) réclament plus d'informations et de pratiques de tutorat auprès de jeunes enfants. Ils (elles) soulignent aussi avoir pu réfléchir sur la place qu'ils (elles) occupent au sein de leur famille (Auverdin, Cantinieaux, Burion et Pourtois, 1983).

Formation aux relations école-famille. Un projet visant à accroître chez les futurs enseignants la capacité d'écoute des parents et l'aptitude à collaborer avec eux a également été développé durant 5 années, sous forme de recherche-action. Les résultats sont positifs, allant dans le sens d'une vision moins stéréotypée des familles, d'un accroissement des échanges et d'une recherche de rencontres plus partenariales et plus actives. Ces pratiques innovantes semblent se perpétuer dans le temps. Les

parents sont particulièrement intéressés par cette perspective où ils sont davantage acteurs (Monnier et Pourtois, 1987).

Recherche-action intensive auprès des parents. Une recherche-action intensive auprès de parents professionnellement non qualifiés a aussi été menée. Treize mères chômeuses ayant au moins un enfant de moins de 6 ans ont participé à temps plein à cette expérience et ce durant une année. Il s'agissait de former celles-ci à l'éducation familiale, ce qui ne pouvait se concevoir sans la prise en compte de l'émancipation du milieu familial dans sa globalité. Les résultats de cette recherche-action se sont révélés très encourageants ; nous avons constaté non seulement un changement dans le champ des compétences éducatives et relationnelles, mais aussi un épanouissement personnel favorable au développement du milieu et dès lors de l'enfant. Ainsi, dix années plus tard, sept mères sur les dix recontactées occupaient un emploi stable. Le fatalisme avait fait place à une croyance en soi et à un sentiment de pouvoir sur les événements (Pourtois et coll., 1984).

Modèle des douze besoins psychosociaux. Au cours du temps, le CERIS a ressenti le besoin de structurer le contenu des interventions en éducation familiale. Qu'est-ce donc que bien traiter un enfant ? Comment construire chez lui une identité solide ? Sur la base de la littérature scientifique et des travaux du CERIS, nous avons élaboré le modèle des douze besoins psychosociaux à la base du développement de l'individu. Dans ce modèle, l'élaboration de l'identité se réalise selon quatre dimensions qui elles-mêmes regroupent trois besoins fondamentaux. Ainsi, la dimension affective regroupe les besoins d'attachement, d'acceptation et d'investissement ; la dimension cognitive se compose des besoins de stimulation, d'expérimentation et de renforcement ; la dimension sociale réunit les besoins de communication, de considération et de structures ; la dimension idéologique enfin envisage les besoins de bien/bon, de vrai et de beau. Ces douze besoins constituent une base précieuse à la réflexivité sociale et individuelle (Pourtois et Desmet, 2002, 3ème éd.).

Modèle des pratiques éducatives correspondant aux besoins. Par ailleurs, pour répondre à ces besoins fondamentaux, il est nécessaire de mettre en place des pratiques. Nous avons dès lors fait correspondre à chaque besoin une pédagogie spécifique. Nous stimulons les parents à sélectionner et expérimenter des pratiques nouvelles issues de la pédagogie des expériences positives (attachement), de la pédagogie humaniste (acceptation), de la pédagogie du projet (investissement), de la pédagogie différenciée (stimulation), de la pédagogie active (expérimentation), de la pédagogie behavioriste (renforcement), de la pédagogie interactive (communication), de la pédagogie du chef-d'oeuvre (considération) et de la pédagogie institutionnelle (structures). Les besoins idéologiques se retrouvent dans chacune des pédagogies. Notre démarche vise à ce que les parents construisent leur propre système pédagogique dans lequel les pratiques nouvelles qu'ils sélectionnent s'articulent avec leurs théories implicites du développement et de l'éducation (ibid).

Logiques familiales, besoins et pratiques éducatives. Nous avons constaté précédemment que des logiques spécifiques caractérisaient les familles. Dès lors, le processus de réflexivité qu'on sollicite chez le parent se fait sur une base très différente puisque nous observons qu'en fonction de ces logiques, les réponses aux besoins et les pratiques utilisées sont qualitativement et quantitativement différentes. On ne peut donc imposer un même schéma éducatif à tous. Il s'agit, au contraire, de mettre en place un processus d'appropriation personnel, seul susceptible d'aboutir à un changement incorporé (Pourtois et Desmet, 2003).

Mobilisation réflexive des intervenants. Les professionnels de l'action sociale et éducative ne sont ni initiés à rencontrer les parents ni formés à l'éducation familiale.

Une formation dans ces domaines doit donc être envisagée. L'approche est très similaire à celle utilisée avec les parents. Comme ceux-ci, les professionnels ont des savoirs d'expériences et des potentialités dont il s'agit de se servir. Ici aussi, c'est une mobilisation réflexive qui est sollicitée. Les routines sont confrontées à la réflexivité afin de construire de nouveaux schèmes, tout en conservant la cohérence de la personne. Pour ce faire, nous avons mis en place un Centre de Ressource Educative pour l'Action Sociale (CREAS) qui dispense notamment une formation à l'éducation familiale. Celle-ci met l'accent sur le questionnement et non sur la réponse. Une mallette pédagogique (bientôt un CD) a été élaborée d'une part pour les professionnels et d'autre part pour les parents (Pourtois, Desmet et Desmecht, 2003 ; Pourtois, Barras et Nisolle, 1999-2000).

Vu l'importance de théories implicites du développement et de l'éducation chez tout individu, qu'ils soient parents, éducateurs ou intervenants, théories profondément incorporées et résistant fortement au changement, il apparaît indispensable d'en tenir compte dans toute formation. Ce n'est que par le truchement d'une auto-analyse réflexive (sociale puis individuelle) sur ses propres croyances que le changement peut intervenir. Le travail sur ses propres expériences vécues avec l'appui de modèles théoriques multidimensionnels de référence est susceptible de favoriser cette auto-analyse. Il s'agit ici de créer un contexte d'opposition à la logique des modèles incorporés pour se dégager de leurs contraintes et accéder à des compétences nouvelles.

On est ici dans le contexte de la recherche-action où tous les sujets sont considérés comme porteurs de sens et comme des participants-analyseurs aptes à prendre conscience des pressions idéologiques qui pèsent sur eux et à s'en dégager. Soulignons que ce travail réflexif va donner une architecture particulière à chaque individu : chacun est différent car les nouveaux schèmes qui s'ancrent progressivement dans les anciens forment un tout unique, une structure spécifique. En cette période postmoderne, il convient de penser en termes de diversité et d'hétérogénéité, en lieu et place de l'uniformité et de l'homogénéité auxquelles nous avions conviés certains modèles rationnels des temps modernes.

Conclusion : trois concepts-clés

À l'issue de cette présentation d'un ensemble de recherches et de recherches-actions menées dans le domaine de l'éducation familiale et parentale, nous allons tenter de déterminer le fil rouge qui traverse ces travaux. Nous retiendrons trois concepts intégrateurs, trois concepts-clés qui caractérisent au plus près, nous semble-t-il, nos travaux de recherche et d'action. Ce sont les concepts de perfectibilité, de développement et de protension. Nous partirons du concept le plus englobant, la perfectibilité, dans lequel s'inscrit le développement, lui-même incluant la protension.

Dès le départ, nous avons privilégié un postulat de base : celui de la perfectibilité de l'homme, de son évolutivité dans l'acte pédagogique qu'il pose. Cette conception présuppose une confiance en l'être humain, positive sa capacité à l'autonomie et son aptitude à se dépasser. Il s'agit donc d'un véritable pari sur les hommes et les femmes, pari qui table sur l'existence, chez ceux-ci, d'un potentiel disponible pouvant être activé pour atteindre un état ultérieur jugé préférable. Toutefois, nous restons lucides : le poids des schèmes incorporés depuis l'enfance est considérable et ceux-ci parviennent souvent à imposer leur logique conservatrice. Cette mémoire dormante renferme un patrimoine d'habitudes, c'est-à-dire des théories implicites du développement et de l'éducation qui limitent les actions. Dès lors, si l'individu présente une dynamique évolutive certaine, il détient aussi en lui une puissance conservatrice qui fixe des

contraintes à ce mouvement d'ouverture et de changement. Constamment, des reformulations identitaires peuvent se faire, mais elles se réaliseront différemment selon les logiques familiales incorporées. C'est pourquoi nous situons nos interventions dans cet entre-deux : d'une part, nous incitons les parents à s'engager dans ce mouvement d'ouverture que permet la réflexivité sociale et individuelle et, d'autre part, nous favorisons l'ancrage des nouveaux schèmes dans les anciens en vue de sauvegarder chez l'individu une cohérence identitaire nécessaire à son développement.

Le développement est effectivement un deuxième concept central qui émerge de nos travaux. La visée prioritaire de ceux-ci est l'optimisation du développement de tous les membres du système familial. On ne peut concevoir une éducation épanouissante si le parent lui-même ne se sent pas apte à gérer sa vie. Le développement des adultes passe par une notion très répandue à l'heure présente mais qu'il nous paraît indispensable de citer : c'est celle de l'empowerment, que nous sollicitons à travers la recherche-action. Dans ce cas, on reconnaît aux personnes le fait qu'elles sont les plus aptes pour appréhender leur terrain d'action, qu'elles sont capables de participer à l'amélioration de leurs propres conditions d'existence et d'intervenir comme partenaires dans les prises de décision. L'adulte devient un producteur de savoirs. Le sujet, d'agent qu'il était, devient un sujet acteur, voire mieux, un sujet auteur de son propre projet.

Quant au développement de l'enfant, il est préférentiellement abordé par une démarche de prévention dont la finalité essentielle est de rompre le processus de reproduction intergénérationnelle. C'est pour mieux envisager l'approche par le développement que sont menées les recherches fondamentales. Nous recherchons les facteurs de protection ou, en quelque sorte, les « protéines » du développement de l'enfant. Quels sont les ingrédients de la bientraitance ? Telle est la question fondamentale qui oriente nos travaux. Quels sont les attitudes et les comportements éducatifs les plus favorables à une adaptation de qualité ? Quels besoins fondamentaux sont à l'origine de la construction d'une identité solide ? Quelles conduites se transmettent de génération en génération ? Pourquoi certains enfants sont-ils résilients et d'autres pas ?

C'est à ces différentes questions que l'on tente de répondre pour mieux expliquer et mieux comprendre ce que recouvre le concept de « développement ». La complexité de la tâche est patente. Nous avons constaté que la bientraitance est multiple, que les crises et souffrances font partie du développement, que des conduites éducatives favorables peuvent être composites et dialectiques, que trop ou trop peu de réponses à un besoin s'avérerait néfaste... En interrogeant les enfants de 10-12 ans sur leur vécu éducatif, nous avons également constaté qu'un nombre non négligeable d'entre eux n'a pas l'impression de connaître un développement heureux. Lorsqu'il y a échec scolaire, cette impression se renforce considérablement. L'enfance et l'adolescence sont décidément bien difficiles à vivre à l'heure présente. Et le métier de parents, qui n'est appris nulle part, l'est tout autant. Il est urgent que les parents puissent développer leurs habiletés éducatives pour à leur tour assurer un développement optimal de leur(s) enfant(s). Il est également essentiel que les praticiens développent des compétences professionnelles afin de favoriser l'émergence d'habiletés éducatives diversifiées chez les parents.

Très largement associé aux deux premiers concepts, celui de protension a aussi, dès le départ, retenu notre attention. Il s'agit d'un terme repris par Bourdieu (1994) à Husserl. La protension ou anticipation pré-réflexive est un rapport au futur qui se traduit dans le présent. C'est une induction pratique fondée sur l'expérience antérieure ; elle relève donc de l'habitus. Ainsi, les parents mettent en place des stratégies pour

maîtriser le futur tout en n'ayant que très rarement une intention stratégique et donc sans calcul conscient préalable. Il faut savoir ici qu'il y a des individus qui anticipent plus favorablement que d'autres, qui savent, grâce aux habitus qu'ils ont incorporés, reconnaître les bons enjeux sociétaux, ceux qui méritent d'être poursuivis. C'est le cas bien évidemment des familles favorisées. C'est ce qui, notamment, crée les différences entre les milieux. On imagine dès lors combien peuvent être intéressantes les recherches sur la protension. Par quelles pratiques passe la protension ? Comment l'appréhender ? Peut-on la modifier ou l'enrichir ? Nous pensons que ce concept est un noeud psycho-socio-éducatif et historique extrêmement important à investiguer.

C'est ce à quoi nous nous employons à travers les recherches sur les logiques familiales, la transmission intergénérationnelle, les réussites contre toute attente (c'est-à-dire la résilience)... et par les actions visant à imaginer, mettre en place et évaluer de nouveaux schèmes d'action. Dès lors, c'est l'architecture identitaire de toute la famille qui est ici en jeu et qui est susceptible de prendre un nouveau tournant. La finalité poursuivie est, en fin de compte, l'analyse (par la recherche) et la stimulation (par l'action) du sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 2003) qui a un impact considérable sur le développement des compétences sociales et cognitives de l'individu.

Bibliographie

- Auverdin M., Cantinieaux M., Burion J. et Pourtois J.-P. (1981) *Formation des adolescents à la pédagogie familiale*, Rapport de recherche subsidiée par la Fondation B. van Leer, La Haye, 73 p.
- Bandura A. (2003) *Auto-efficacité, Le sentiment d'efficacité personnelle*, Bruxelles, De Boeck, 859 p.
- Bloom B.S. (1964) *Stability of change in human characteristics*, New York, John Willey & Sons.
- Delhay G et Pourtois J.-P, (1980) « L'enjeu scolaire, La perception en milieu parental socialement contrasté », *Population et Famille*, n° 2/3, 50-51, pp, 29-52.
- Delhay G, et Pourtois J.-P, (1981) « La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu parental contrasté », *Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB*, 4, pp, 790-813.
- Desmet H, et Pourtois J.-P. (1993) *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF, 288 p.
- Druart B., Van Trimpont S., Burion J., et Pourtois J.-P. (1978) *Formation des parents à l'éducation familiale*, Rapport de recherche subsidiée par la Fondation B. van Leer, La Haye, 49 p.
- Glémot P. (1998) *Vécu psychosocial et performance scolaire*, mémoire de fin d'étude (sous la direction de J.-P. Pourtois), Université de Mons-Hainaut, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation, 99 p.
- Monnier R. et Pourtois J.-P. (1987) *Relations école-famille*, Bruxelles, Nathan, 133 p.
- Nimal P., Lahaye W. et Pourtois J.-P. (2000) *Logiques familiales d'insertion sociale*, Bruxelles, De Boeck, 229 p.
- Pourtois J.-P, Carlier L. et Menu J. (1973) *La relation d'aide psychopédagogique et la personnalité des parents, Recherche en Education, Recherches sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans*, Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture Française, Direction Générale de l'Administration des études, Bruxelles, pp. 279-317.
- Pourtois J.-P. (1979) *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, Paris, PUF, 248 p.
- Pourtois J.-P et Delhay G. (1981) « L'école : connotations et appartenance sociale », *Revue française de Pédagogie*, 54, pp, 24-31.
- Pourtois J.-P, Forgione A., Desmet H., Houx M., Pirard A., Auverdin J., Delhay J., Agosti J.-L et Gallez M. (1984) *Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence en éducation*, Bruxelles, Labor, 254 p.
- Pourtois J.-P et Dupont D. (1985) « Syntaxe et fonction du discours pédagogique, Interaction mère-enfant ; syntaxe, conduite éducative et milieu social », *Bulletin de Psychologie*, 371, XXXVIII, pp. 739-758.
- Pourtois J.-P et al. (1991) *Dynamique de démarginalisation*, Bruxelles, Labor, 185 p.
- Pourtois J.-P, Desmet H., Beirens A., Centrella V., Claus S., Gobert F., Nisolle N. et Vandebosch V. (1992) *Réussir l'école en milieu pauvre - Étude comparative du succès et de l'échec scolaire chez des enfants issus de familles chômeuses et minimexées*, Rapport de recherche subsidiée par le Ministère de l'Éducation de la Communauté française et par le Ministère de la Programmation de la Politique Scientifique, document du CERIS.
- Pourtois J.-P, Barras C. et Nisolle N. (1999-2000) *L'éducation familiale comme intervention sociale*, Tomes 1 et 2, Recherche-action commanditée par le Ministère des Affaires sociales, du Logement et de la Santé de la Région wallonne, Université de Mons-Hainaut, Rapport de recherche-action (tome 1, 143 p. ; tome 2, 121 p.).

Ravoisin M., Pourtois J.-P et Desmet H. (2000) « Les enfants d'ouvriers à la Polytechnique », dans Pourtois J.-P et Desmet H., *Relation familiale et résilience*, Paris, L'Harmattan, pp. 173-195.

Pourtois J.-P et Desmet H. (2002, 3ème éd.), *L'éducation postmoderne*, Paris, PUF, 321 p.

Pourtois J.-P, Desmet H. et Desmecht E. (2003) « L'intervention socio-éducative en mutation », *Revue internationale de l'éducation familiale*, volume 7, n° 1.

Pourtois J.-P et Desmet H. (2003) « Vers une parentalité psychologique et pédagogique », *Actes des Journées Nationales de la Formation SESSAD*, Palais des Congrès, Reims, novembre 2002.

Pourtois J.-P et Desmet H., *L'éducation implicite* (à paraître).