

Essai d'éducation parentale : recherches- actions menées dans la région de Mons (développement - dissémination)

Autor(en): **Pourtois, Jean-Pierre / Forgiione, Adrienne**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische
Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche :
revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca :
rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **8 (1986)**

Heft 1

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786411>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Essai d'éducation parentale

Recherches-actions menées dans la région de Mons (Développement - Dissémination)

Jean-Pierre Pourtois et Adrienne Forgione

La famille est le lieu privilégié où les enfants font leurs premières expériences et établissent les liens affectifs nécessaires à leur développement. Cependant, la famille est aussi ce lieu où l'on «hérite» de l'inégalité. Une recherche collective a donc été menée en vue d'aider les parents à élaborer et utiliser des stratégies éducatives qui stimulent le développement des enfants, préparent leur intégration scolaire et suppriment les effets déterminants du milieu social.

I. Importance de l'éducation familiale

Apprentissage des valeurs

Aujourd'hui, la famille se situe au centre d'un enjeu considérable où l'on distingue deux tendances majeures, l'une allant dans le sens de son maintien et l'autre dans le sens de son élargissement, de son éclatement. D'une manière générale, on considère la famille comme le lieu privilégié où l'enfant réalise l'apprentissage des valeurs essentielles et où il noue les relations affectives indispensables à son épanouissement. En outre, les chercheurs considèrent la famille comme un élément important de l'inégalité des chances: c'est par elle que se transmet le patrimoine culturel. C'est ici que les théories du handicap et de l'héritage culturels trouvent leur fondement: la famille lègue à l'enfant des pratiques socio-culturelles qui conditionnent son avenir. L'inadéquation socio-culturelle de la famille aux valeurs dominantes fera que les productions de l'enfant seront positionnées et sanctionnées, en fonction de cet écart, par l'institution scolaire notamment. Il s'agit là d'un phénomène que la démocratisation des études n'a pas enrayé puisque le taux des échecs ne cesse de se maintenir, voire de s'accroître.

Identité sociale de l'enfant

En évolution constante, la fonction sociale et affective de la famille a profondément modifié l'identité de l'enfant. L'isolement sans cesse croissant de la famille au sein de cités de plus en plus denses fait que la visibilité sociale de l'enfant (Kellerhals, 1977) s'est fortement réduite et apparaît aujourd'hui comme essentiellement affective. Dans ce nouveau contexte, la famille se voit confier des tâches bien plus subtiles qu'auparavant et auxquelles elle n'a pas toujours été préparée. Ainsi, l'éducation que les parents offrent à l'enfant, définie par le primat de tâches affectives et organisationnelles, constitue une problématique nouvelle pour l'adulte d'aujourd'hui. Quant au rapport de l'enfant (fille-garçon) au couple (mère-père, épouse-époux), il prend lui aussi une nouvelle connotation: la fonction affective et symbolique de l'enfant devient prépondérante pour le développement de l'enfant, pour l'épanouissement des parents, de leurs relations au sein du couple et de la famille.

Stratégies et habiletés

Depuis que l'enseignement a été rendu obligatoire, on sait que les différentes strates sociales sont touchées différemment par l'échec scolaire. Des statistiques concernant une commune de 17.000 habitants de la région de Mons-Borinage (Pourtois, 1979) révèlent que les échecs enregistrés à l'issue de la première année de scolarité se distribuent de manière très inégale selon le milieu social de l'enfant. En effet, les taux se répartissent comme suit: milieu social favorisé = 3,75%; milieu social moyen = 21,43%; milieu social défavorisé = 58,62%. En d'autres termes, moins d'un enfant sur vingt-cinq échoue en milieu favorisé alors qu'en milieu moyen et en milieu modeste, l'échec atteint respectivement un enfant sur cinq et un enfant sur deux dès l'entrée dans l'enseignement obligatoire.

Les résultats qui se dégagent de nos travaux (Pourtois, 1979, 1984) soulignent l'influence considérable qu'exerce l'éducation familiale sur le développement de l'enfant. Les études réalisées décrivent les habiletés parentales à élaborer et à utiliser des stratégies d'éducation qui dynamisent le développement de l'enfant et préparent son insertion sociale ultérieure.

Apprentissage de la fonction parentale

L'habileté à utiliser des stratégies d'éducation peut-elle faire l'objet d'un apprentissage volontaire et organisé? Les travaux de recherche participante que nous avons menés (Pourtois, 1984) répondent à cette interrogation. Des essais de formation des parents à l'éducation ont été proposés et réalisés avec des familles, avec des adolescents et avec des futurs enseignants.

Avant de présenter succinctement ces essais, nous nous proposons de rappor-

ter ci-après quelques observations à propos des tentatives de formation des parents à l'éducation qui se développent actuellement, principalement dans les pays anglo-saxons.

II. Formes d'intervention

Principes de base

Il convient d'établir une distinction entre l'éducation familiale, réalité qui recouvre l'ensemble du fonctionnement familial en rapport avec l'éducation, et l'éducation des parents qui se définit comme une activité volontaire d'apprentissage de la part des parents.

Ainsi, l'éducation des parents est une tentative formelle d'accroître la conscience des parents et l'utilisation des aptitudes parentales (Lamb et Lamb, 1978, p. 14). Dès lors, il ne peut y avoir confusion entre l'éducation des parents telle qu'elle vient d'être définie et d'autres approches comme l'«Assistance Educatrice», la «Tutelle Educatrice», la «Guidance Parentale» ou encore la «Thérapie Familiale». L'éducation des parents se distingue des autres formes d'intervention par le fait qu'elle s'adresse à tous les publics en vue d'accroître les compétences et habiletés éducatives de tous les membres de la communauté.

Projets d'intervention

La formation des parents est étroitement associée à la naissance du courant de pédagogie compensatoire qui s'est répandu aux Etats-Unis au début des années '60 en vue de favoriser le développement des enfants issus de milieux défavorisés. Dans le cadre de ces programmes d'intervention au foyer, les parents étaient considérés comme les éducateurs premiers de leur(s) enfant (s) et bénéficiaient du soutien d'une équipe spécialisée (Hewett et coll., 1978).

Ces expériences ont fait l'objet d'une évaluation comparative, dont les résultats ont montré qu'«on y trouvait ce qu'on y avait installé». Dès lors, la question s'est posée de savoir dans quelle mesure les résultats positifs allaient se maintenir, et dans quelle mesure l'implication des parents constituait une variable pertinente. En fait, il s'avère que les progrès de l'enfant tendent à s'estomper lorsque les parents ne sont pas impliqués dans les activités de stimulation, même si elles se déroulent au foyer. Par contre, lorsque les parents sont associés au projet, les progrès de l'enfant se maintiennent, bien qu'ensuite ils plafonnent et régressent légèrement.

Indépendamment des résultats, on constate que le mouvement d'intervention au foyer n'a cessé de s'amplifier au cours des dernières années. Parallèlement, les modes d'intervention (Bouchard et coll., 1981) se diversifient aussi: ils vont de la présence d'un «home visitor» (Gordon, 1980; Weikart, 1981) à l'emploi du

téléphone ou de la télévision (Hofmeister, 1975), en passant par les services d'organismes tels que le «Technical Assistance Development System» (Epting et coll., 1974).

J. Lamb et W.E. Lamb (1978) analysent quatre tendances théoriques sous-jacentes à l'ensemble des projets d'intervention auprès des parents. Les projets montois que nous présentons par la suite s'inspirent également de ces différentes sources théoriques. En cela, les interventions que nous avons menées reflètent un éclectisme auquel s'ajoute la dimension de la recherche participante que les auteurs précités n'assumaient pas. Nous le précisons ci-après.

— *L'éducation parentale comportementaliste*

Basée sur la modification du comportement, elle fait appel à la théorie de l'apprentissage social (Bandura) et de l'analyse expérimentale du comportement.

Les principes de base sont de deux ordres: d'une part, le comportement humain est le résultat d'un apprentissage et, corollairement, tout comportement appris peut être désappris; d'autre part, l'apprentissage est le résultat de l'interaction entre l'individu et son environnement.

L'objectif consiste à former les parents à l'analyse comportementale, c'est-à-dire à les former à l'observation et à l'évaluation, à leur permettre d'acquérir et d'appliquer les concepts théoriques, et enfin à leur apprendre à évaluer l'efficacité de l'intervention.

— *L'éducation parentale rogérienne*

La philosophie rogérienne sous-jacente à ce modèle postule que l'homme est fondamentalement capable d'opérer ses propres choix en toute responsabilité.

Les principes de base consistent à encourager l'expression libre des sentiments et à reconnaître les affirmations du client, à faciliter la compréhension de la problématique du client et à le soutenir dans la mise en place d'une action alternative, et enfin à permettre au client de prendre la décision de terminer la formation.

Parmi les modèles d'éducation parentale centrés sur le client, citons la formation «Parents Efficaces» (T. Gordon, 1977), dont l'approche «sans perdant» s'appuie sur deux habiletés: l'écoute active et la «possession» du problème.

— *L'éducation parentale adlérienne*

Les travaux d'Adler ont mis en relief les aspects de la «surcompensation», dont les principes ont animé les centres de guidance dès le début du siècle.

L'objectif du modèle adlérien est d'aider les parents à vivre une relation plus efficace avec leurs enfants. Plus particulièrement, il s'agit d'apprendre aux parents à reconnaître les comportements inadaptés que l'enfant utilise pour prendre sa place dans le système familial, à utiliser les «conséquences naturelles» ou «logiques» des comportements comme alternative au contrôle que l'enfant veut exercer sur la famille, à éviter les luttes de pouvoir pour enfin parvenir à accepter l'égalité entre parents et enfants.

— *L'éducation parentale selon H. Ginott*

L'approche de H. Ginott (1965) se base sur les habiletés de communication: les parents doivent apprendre à comprendre et à parler le langage de l'enfant, ils doivent apprendre à écouter et à refléter les sentiments présents dans le discours de l'enfant.

De plus, selon cette approche, les parents devraient pouvoir apprendre à l'enfant à prendre des décisions et lui manifester leur confiance.

— *L'éducation parentale par la recherche participante*

La recherche participante a pour visée l'appropriation du savoir par les acteurs. Par ailleurs, elle se définit aussi en tant que démarche qui inclut l'acteur dans un projet, donc dans une politique intentionnelle. Dès lors, la relation entre les personnes n'est plus une relation de sujet à objet, mais une relation où tout acteur est encouragé à développer des attitudes d'exploration, d'analyse et de réalisation. La recherche participante favorise ce type de rapport; elle entraîne, en outre, l'émancipation des personnes qui prennent ainsi conscience de leur pouvoir d'intervention sur l'environnement. Ce pouvoir d'intervention et sa concrétisation en une action consciente illustrent l'implication des acteurs.

En résumé, la recherche participante se conçoit comme un processus d'auto-détermination¹. Son but consiste à susciter l'esprit de recherche (activation du besoin de réussite) et l'implication existentielle (activation des besoins affectifs) en vue de faciliter le changement parmi les membres de la communauté.

Similitudes et différences

A l'issue de leur analyse, J. Lamb et W.A. Lamb (1978) tentent de mettre en évidence les similitudes et les différences qui existent entre les divers modèles.

Pour les similitudes, on constate que tous les programmes proposent d'apprendre:

— à l'enfant, à prendre ses responsabilités;

— aux parents, à reconnaître leurs propres besoins; à écouter et à donner des messages clairs; à évaluer les effets de leur pédagogie.

Parmi les différences, les auteurs soulignent celles qui tiennent à la conception de l'homme, de ses capacités, de ses droits, ... ainsi qu'à la conception du rôle imparti au leader.

Il n'en reste pas moins que peu nombreux sont les programmes qui impliquent la personne dans un processus d'auto-formation. A cet égard, la formation à l'éducation familiale telle qu'elle est développée à Mons se distingue des autres programmes en ce sens qu'elle implique l'individu dans une démarche de recherche participante, c'est-à-dire dans la mise en application d'un projet dont il est lui-même l'auteur.

III. Développement du parentage (J.-P. Pourtois et coll. - Univ. Mons)

Principes de base

Il s'agit d'un projet de formation des parents, des futurs enseignants et des adolescents à l'éducation familiale. Ce projet est développé grâce aux subventions accordées par la Fondation B. van Leer.

Les objectifs poursuivis au cours des trois phases du projet sont relatifs à l'accroissement des compétences et habiletés éducatives de tous les membres de la communauté.

Par ailleurs, l'examen critique des pratiques éducatives et l'analyse de la dynamique des environnements au sein desquels se déroulent les interactions adulte-enfant constituent les deux pôles prioritaires du projet avec, d'une part, l'approche comportementale et, d'autre part, l'approche humaniste dans une perspective de recherche participante.

L'approche comportementale s'appuie sur l'idée selon laquelle une grande part des comportements humains résultent d'un apprentissage et que, par conséquent, si un comportement est appris, il peut être désappris au profit d'un autre. Par ailleurs, l'apprentissage étant le résultat de l'interaction de l'individu avec son environnement physique et humain, un changement suscité dans cet environnement induit un changement de comportement. C'est sur ce principe que s'appuie la formation pluriréférenciée qui est développée tout au long du projet montois présenté ci-après. Ainsi, dans le cadre de notre action, il s'agit pour le parent d'observer et d'analyser ses pratiques éducatives et les comportements de l'enfant, ou encore d'évaluer les modifications qu'il décide d'introduire dans son environnement et le changement qui s'ensuit au niveau comportemental.

L'approche humaniste postule, pour sa part, que la personne est fondamentalement dynamique, ce qui oriente également la perspective du changement attendu en fonction d'un troisième principe selon lequel tout individu est capable d'opérer ses choix de manière responsable. Dès lors, notre action encourage l'expression libre des sentiments, l'actualisation des richesses dont tout individu est porteur et la compréhension empathique de la problématique familiale.

Actions-Recherches

A. L'information, la Participation et la Coopération en Education Familiale des Parents et des Enseignants. (I.P.C.: 1969-1974)

Les parents et les enseignants (région du Borinage) ont reçu des informations à propos de la diversité et de la qualité des attitudes éducatives des adultes. Des brochures utilisant la bande dessinée ont été élaborées, des séminaires de perfectionnement ont été organisés mensuellement.

La participation des parents a été suscitée au cours de séances centrées, d'une part, sur la lecture d'images proposées aux enfants et, d'autre part, sur des situations où l'enfant exerce une activité spécifique. Les commentaires des parents constituent la matière qui est soumise à l'analyse critique menée par d'autres groupes de participants (parents/enseignants).

La coopération a conduit les acteurs en présence à constituer une coopérative d'activités de jeu.

Les principaux résultats enregistrés au cours de cette phase indiquent que plus de 80% des parents sont conscients de l'importance de leur rôle éducatif, que le discours «conseils» doit faire place à des interactions centrées sur les manières de produire de nouvelles stratégies et que les résultats qu'obtient l'enfant à des épreuves intellectuelles et instrumentales sont davantage positifs lorsque parents et enseignants collaborent.

B. La Formation des Parents, des Futurs Enseignants et des Adolescents à l'Education Familiale. (E.P.A.: 1977-1981)

Les recherches-actions menées dans les régions de Mons-Borinage et du Centre ouvrent plusieurs pistes d'intervention au départ de trois réalités concomitantes: les adolescents en tant que parents potentiels, les futurs enseignants en tant que traits d'union entre l'école et la famille, et les parents en tant qu'éducateurs premiers (Pourtois et Forgione, 1983).

a) Les adolescents

Partant du principe que tout individu est amené à nouer avec d'autres des relations à caractère éducatif, des séances d'éducation familiale ont été organisées à l'intention des adolescents qui peuvent ainsi acquérir des informations relatives au cadre socio-affectif de la famille. Au cours des rencontres, les jeunes sont incités à réfléchir sur leurs responsabilités d'adultes-en-devenir et sur les contraintes inhérentes à leur futur rôle parental (Auverdin, Cantinieaux, 1978; 1979; 1981). La démarche prend appui sur le vécu émotionnel des adolescents lié à l'évolution historique de leur propre éducation. Les réflexions débouchent ensuite sur la construction de projets d'animation de groupes d'enfants au sein de classes maternelles ou dans des plaines de jeux.

b) Les futurs enseignants

Si les enseignants reconnaissent la nécessité de coopérer avec la famille de leurs élèves, ils ne possèdent pas toujours les compétences requises pour le faire puisque leur formation néglige de les préparer aux relations humaines avec l'adulte. Dès lors, il importe de réviser la formation dispensée par les Ecoles Normales, objectif auquel s'attache la présente étude qui préconise une démarche visant à accroître, chez les futurs maîtres, la capacité d'écoute à l'égard des parents pour qui les rencontres avec l'enseignant s'apparentent plus à des mises en accusation qu'à des occasions de dialogue (Monnier et Pourtois, 1980). L'éducation des parents a favorisé l'idée d'ouvrir l'école aux parents. Depuis 1977, à l'Ecole Normale de Mons, les étudiants, futurs enseignants d'écoles primaires et maternelles, reçoivent une formation allant dans ce sens (Monnier, 1981).

c) Les parents

Au niveau des familles, l'éducation familiale consiste à créer les conditions requises pour développer la «fonction parentale», et à stimuler les capacités intrinsèques des parents pour qu'ils actualisent et renforcent leurs attitudes éducatives. C'est donc dans ce but qu'ont été menées les recherches-actions destinées aux parents: élaborer, expérimenter et évaluer une «Formation auto-assistée et pluriréférenciée à l'Education Familiale». C'est encore dans ce but qu'a été créé à Carnières (Hainaut) le Centre de Formation à l'Education Familiale (de janvier à décembre 1980), centre où parents et chercheurs ont oeuvré de concert en vue de définir et expérimenter les procédures les plus adéquates pour une intervention précoce en milieu familial.

La démarche adoptée s'oriente vers l'examen de situations comportant des problèmes éducatifs, mais surtout vers l'opérationnalisation de stratégies destinées au premier chef aux parents.

Le programme comprend des activités d'information et de formation d'une part, des activités de diffusion d'autre part.

Le premier niveau, celui de l'information, regroupe des activités facilitant l'accès à des données relatives aux besoins fondamentaux du jeune enfant, qu'il s'agisse de ses besoins physiologiques, affectifs ou cognitifs. Les activités s'appuient sur des supports concrets tels que des bandes dessinées, des articles de vulgarisation récoltés par les parents dans leur entourage, ou encore des documents audio-visuels. Avec ces documents, le groupe opère d'abord un travail de lecture critique et de synthèse pour ensuite diffuser l'information dans un langage clair et concret auprès des parents de la collectivité.

Le second niveau du programme, celui de la formation à proprement parler, regroupe des activités telles que l'initiation à la transaction éducative (inspirée des travaux de E. Berne), l'initiation aux relations humaines efficaces (inspirée des travaux de T. Gordon) et le développement des potentialités humaines (inspirée des travaux de C. Rogers). L'objectif consiste à créer un climat favorable aux relations interpersonnelles positives, de sorte à amener chacun à se forger une opinion objective sur la qualité des transactions instaurées avec l'enfant et les autres adultes composant le foyer. En fait, il s'agit de faciliter la croissance des personnes vers une plus grande maturité parentale, et cela par l'analyse des conduites éducatives habituellement adoptées, par la révision des rôles et l'ajustement des relations au sein de la famille, par la prise en charge de soi en tant qu'individu intentionnel et en tant que parent.

A remarquer que l'analyse des conduites éducatives constitue un outil privilégié dans la formation à l'éducation familiale, car il permet aux parents de s'impliquer dans un processus d'auto-formation basé sur l'observation et l'évaluation de soi. Il s'agit, en effet, pour la personne de porter un regard critique sur ses propres pratiques éducatives en vue de les ajuster aux exigences inhérentes à l'exercice de la fonction parentale. Le recours à ce type de démarche présente l'avantage de visualiser aux yeux de la personne son propre habitus éducatif dont elle n'est pas toujours consciente.

Sur le plan de la réalisation, la procédure comporte quatre étapes qui sont toutes, sauf la première, le fait des parents eux-mêmes:

- enregistrement filmé d'une séquence où l'adulte interagit avec son enfant sur un thème éducatif précis (par exemple, comment dessiner une forme géométrique telle que le carré);
- lecture critique, par le parent, des conduites éducatives qu'il adopte tout au long de son interaction avec l'enfant;

- évaluation, par le parent, du degré de pertinence de ses conduites éducatives par rapport aux exigences de l'apprentissage qu'il souhaite stimuler chez l'enfant;
- formulation, par le parent, de solutions de rechange pour les conduites éducatives qu'il considère inadéquates, et ajustement de celles-ci aux visées de l'apprentissage. A côté de ces activités centrées sur la personne figurent également des activités inhérentes aux apprentissages de base de l'enfant. Ici, le travail des parents consiste à créer des outils didactiques à caractère ludique destinés à susciter l'intérêt de l'enfant pour le langage oral et écrit. Il s'agit, par exemple, de *brochures éducatives* (mots croisés, mots mêlés, labyrinthes,...) visant à stimuler les fonctions premières du jeune enfant, à savoir la mémoire auditive et visuelle, la psychomotricité, le langage graphique,... Il s'agit aussi de la *ludothèque* où sont rassemblés les jeux créés par les parents en vue de susciter l'expression spontanée de l'imaginaire: ce sont des jeux que les parents imaginent et expérimentent au foyer avec leurs propres enfants, à la suite de quoi ils rédigent une fiche descriptive à l'intention des parents de la communauté. Il s'agit encore de *recueils de contes* destinés à faciliter l'approche et la maîtrise de la lecture et de l'écriture chez l'enfant non encore scolarisé: les contes sont créés conjointement par la mère et son enfant qui nouent ainsi des relations affectives d'un type nouveau puisqu'elles se doublent d'un apport didactique.

Le troisième niveau du programme, celui de *la diffusion*, comprend des activités destinées à disséminer l'information auprès d'un maximum de personnes. Pour cela, le groupe publie un journal d'information pédagogique, l'«Info-Parents», qui constitue un moyen de communication original dans la mesure où il est rédigé par des personnes qui sont avant tout des parents et qui y livrent leurs réflexions en vue d'instaurer un dialogue d'égal à égal avec tous les parents de la communauté. Le mensuel offre également l'avantage de véhiculer dans tous les foyers un type d'information qui y pénètre rarement, et cela dans un langage usuel et concret qui est celui de la majorité.

Dans le cadre du programme, le groupe des mères a également organisé et animé des réunions de parents dans les différents quartiers de la communauté ce qui a permis à la collectivité parentale de se rencontrer pour discuter de problèmes éducatifs rarement évoqués en d'autres circonstances. La démarche des réunions, basée sur la technique des Incidents Critiques, donne lieu à un jeu de questions et réponses entre participants qui permet de cerner progressivement et collectivement le thème inscrit à l'ordre du jour. A l'issue de la rencontre, et compte tenu de la dynamique propre à chaque personne, les participants retiennent les éléments de réponse qui leur paraissent les plus pertinents.

Autre activité réalisée par le groupe des mères en formation: leur participation, aux côtés d'enseignantes préscolaires, à la vie d'enfants en classes maternel-

les, et cela pendant trois mois, à raison de deux ou trois jours par semaine. Ici, les mères ont exercé une fonction psychopédagogique d'une part et une fonction socio-culturelle d'autre part. En ce qui concerne la première fonction, chaque mère a prouvé qu'elle était compétente pour assister l'institutrice, cela en assumant l'organisation et la supervision d'activités ludiques avec la classe. Pendant ce temps, l'institutrice pouvait s'investir dans la préparation d'exercices plus variés, ou encore se consacrer à un sous-groupe d'enfants nécessitant une attention plus soutenue. En ce qui concerne la seconde fonction, la présence d'une mère en classe a contribué à instaurer un climat de continuité entre l'éducation dispensée au foyer et celle dispensée à l'école. Par ailleurs, les enfants ont bénéficié de la présence d'une personne adulte beaucoup plus disponible sur le plan affectif, l'institutrice sauvegardant son rôle plus spécifiquement pédagogique et didactique.

En ce qui concerne la composition des groupes, remarquons que le groupe en formation intensive se composait de treize femmes, aucun homme n'ayant répondu à l'appel. L'enquête menée ultérieurement a révélé que les hommes considèrent encore aujourd'hui l'éducation comme une tâche essentiellement féminine. C'est là un phénomène culturel indépendant de la volonté du chercheur puisque, au départ, la formation à l'éducation familiale s'adressait au couple et non à l'un plus qu'à l'autre de ses membres.

Toutefois, après quelques mois de formation, les époux se sont trouvés confrontés à la remise en question de leur position de «chefs de famille» du fait de la conscientisation majeure de l'épouse. C'est pourquoi, par la suite, il s'est avéré indispensable d'organiser des rencontres visant l'implication des deux membres du couple en des activités communes et ce, afin de maîtriser les différences en matière de croissance personnelle.

Le groupe en formation intensive, que l'on peut qualifier de groupe en formation dynamique, a ensuite organisé des rencontres parentales dans les différents quartiers et écoles de la communauté, créant ainsi de nombreux groupes que nous qualifierons de groupes en formation participante, ceux-ci n'étant pas appelés nécessairement à agir sur le terrain mais à recevoir une information ponctuelle. Concrètement, le groupe initial a animé quarante-sept réunions permettant ainsi à quelque deux cent cinquante parents de se rencontrer. Parmi eux, un tiers des personnes étaient des pères de famille.

C'est au cours des activités de dissémination que l'on a obtenu le plus grand nombre de groupes mixtes réunissant plus de cinq cents mères et pères. En réalité, l'idée selon laquelle le parentage incombe autant à la mère qu'au père ayant peu à peu fait son chemin, les groupes sont allés en s'élargissant jusqu'à se composer essentiellement de couples. Certains d'entre eux, en effet, admettaient, voire revendiquaient, le partage des responsabilités et des tâches en matière d'éducation au foyer. C'était là un pas important qui était franchi et que l'on ne peut négliger de souligner.

C. La Dissémination des Innovations auprès des Institutions (D.E.F.I.: 1981-1984)

Ce projet, en cours, propose à toute personne ou institution exerçant une activité en rapport avec l'éducation ou intéressée par ce domaine, des séminaires d'information relative à l'éducation familiale des parents.

L'orientation imprimée aux activités de dissémination implique la poursuite des cinq objectifs énoncés suivants:

- sensibiliser les personnes et les institutions, dont les rôles et les tâches entraînent des contacts suivis avec les familles, à la nécessité d'impliquer les parents dans l'action éducative;
- diffuser les résultats obtenus lors des recherches antérieures afin de mettre en relief les possibilités de changement qui sont offertes aux parents et de susciter une démarche dynamique chez les personnes et les institutions qui sont en relation avec le milieu familial;
- sensibiliser les personnes et les institutions aux principes socio-politiques et psycho-pédagogiques sous-jacents à la formation des parents à l'éducation et, de ce fait, sensibiliser les instances politiques aux éléments scientifiques et méthodologiques garantissant la cohérence des prises de décision qui déterminent la poursuite de l'action;
- susciter l'entreprise d'actions socio-éducatives adaptées au rôle attendu et aux moyens disponibles répondant aux besoins des familles;
- expliciter et illustrer les méthodes et les moyens disponibles qui peuvent être utilisés dans le cadre de la formation des parents à l'éducation.

Ces objectifs sont actuellement poursuivis par le Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire (C.E.R.I.S., 18, place du Parc, 7000 Mons) qui organise les séminaires et les ateliers dans la partie francophone du pays ainsi que dans la région du Nord et du Pas-de-Calais, en France. Cet organisme est un centre de ressources en éducation familiale qui propose aux personnes et aux institutions qui le demandent les moyens et les méthodologies nécessaires à la formation des parents, des enseignants et des adolescents. Parmi les moyens disponibles, les personnes qui le souhaitent peuvent également recourir aux techniques informatisées qui leur permettent de s'exercer à l'analyse de leurs propres attitudes et conduites éducatives.

IV. Analyse des résultats

Les adolescents

Les résultats obtenus montrent que la majorité des adolescents (97%) souhaitent être informés, voire formés au rôle parental. Ce chiffre est nettement plus favorable que celui obtenu lors de l'enquête préliminaire à l'action qui avait été menée en vue de cerner les intérêts des adolescents. A ce moment, en effet, 25 à 30% des jeunes se disaient sceptiques quant à l'utilité d'une formation à l'éducation familiale. Il semble donc que la participation à l'action ait rallié bon nombre de suffrages, ce qui incite à présenter le programme à tous les adolescents, même ceux qui semblent peu convaincus au départ.

Globalement, les démarches vont dans le sens d'un élargissement du programme à des informations relatives au développement psychologique de l'enfant, mais aussi à la communication au sein du couple et à la connaissance de soi en tant qu'être social en interrelation. Les adolescents souhaitent aussi que le programme recouvre des séances plus nombreuses de «parentage», situation qu'ils considèrent comme réellement formative car elle leur permet d'avoir des rencontres actives avec l'enfant.

Sur le plan éducatif, la formation leur a permis de prendre conscience de la difficulté qu'implique le fait d'être parent, compte tenu de la multiplicité des styles éducatifs et de leur impact sur le devenir de l'enfant.

Sur le plan personnel, les séances d'éducation familiale ont donné à l'adolescent l'occasion d'amplifier son champ de compréhension, et cela par la réalisation de projets individuels, ce qui lui a permis de se situer plus clairement au sein de sa propre famille. Par l'explication et la compréhension de sa position dans l'univers qui est le sien, l'adolescent parvient à un degré plus élevé d'autonomie et de maturité. Il parvient par conséquent à une plus grande maîtrise des éléments psycho-sociaux qui entrent en jeu dans le rôle éducatif qu'il aura à jouer tout au long des années à venir (Cantinieaux, 1979).

Les futurs enseignants

Ce module du programme des études des futurs enseignants est un exemple unique en Europe de langue française. Sa mise en pratique postule la formation urgente des professeurs de psychopédagogie.

Si on compare les opinions des étudiants formés à l'éducation des parents avec celles des étudiants non formés à cette discipline, on constate que les premiers ont une vision plus positive de la famille, moins chargée de stéréotypes négatifs. En ce qui concerne les réunions de parents, la formule traditionnelle est unanimement rejetée au profit de rencontres où l'enseignant joue un rôle d'animateur

et de catalyseur, s'efforçant d'accentuer les échanges des parents entre eux. Dans l'exercice de la fonction, les jeunes enseignants ayant reçu la formation se caractérisent par la haute fréquence des rapports avec les parents: 75% d'entre eux rencontrent régulièrement les parents de leurs élèves.

Dès leur première année de carrière, 50% des enseignants formés à l'éducation familiale rénovent les réunions organisées dans l'établissement où ils exercent. Les autres se heurtent à un ensemble de résistances telles que les réticences du pouvoir organisateur, les craintes des collègues plus anciens, l'instabilité et la mobilité des emplois...

Quant aux parents amenés à rencontrer ces jeunes enseignants formés à l'éducation des parents, ils apprécient la nouvelle formule de réunion, où ils ont la possibilité d'échanger leurs réflexions avec d'autres parents, où l'enseignant joue un rôle de «conseiller» et non de «censeur». En outre, les parents marquent leur accord pour participer à des activités dans la classe et même à l'extérieur, par exemple, pour servir de relais auprès des parents absents aux réunions.

A signaler encore que l'expérience favorise la participation à une formation continuée: 80% des anciens étudiants ont assisté aux trois rencontres d'évaluation organisées pendant leur première année de carrière et ont exprimé le souhait de continuer à se rencontrer (Monnier, 1981).

Les parents

En ce qui concerne les changements produits par la formation, ils touchent le réseau relationnel de la personne sous plusieurs angles, à savoir les relations qu'elle entretient avec son «moi», celles qu'elle entretient avec son entourage immédiat (enfant et époux) et, enfin, celles qu'elle entretient avec le corps social tout entier dont l'institution scolaire.

- 1) *Sur le plan des relations en soi*, on peut affirmer sans aucune ambiguïté que la formation a provoqué une véritable prise de conscience: la personne s'est découverte en tant que mère et en tant qu'épouse, mais aussi en tant qu'individu intentionnel. Le processus de conscientisation est allé de pair avec l'actualisation de ces attitudes qui caractérisent la personne «émancipée» (Pourtois, 1980), conscientisation qui a également marqué l'ouverture sur de nouvelles perspectives existentielles, voilées auparavant par des conditions de vie et de travail aliénantes dans la mesure où la personne se trouvait enserrée dans un contexte où les préoccupations étaient surtout liées à la conjoncture économique (travail à la chaîne et chômage). La formation, par contre, a favorisé l'émergence d'éléments développementaux tels que l'estime de soi, la confiance en ses potentialités de changement, la valorisation de ses capacités intrinsèques, éléments indispensables à la croissance de la personne car constitutifs de son identité sociale et cul-

turelle. La formation a donc été le catalyseur d'une démarche allant vers la découverte, l'exploration et l'activation d'un univers nouveau, celui des richesses intérieures dont tout individu est porteur. En effet, à l'issue de la formation, le groupe des mères a procédé à un auto-bilan de personnalité, bilan dressé parallèlement par leurs époux respectifs.

Les mères posent des constats de changement qui sont tous corroborés par l'évaluation faite à leur sujet par les époux. Ainsi apparaît une différence très significative quant aux capacités (d'adaptabilité, autonomie, interrogation, implication, flexibilité et leadership) que les personnes déploient au terme d'une année d'action en éducation familiale. Par exemple, *l'autonomie* et *l'adaptabilité* s'accroissent en raison du nouvel environnement professionnel créé par la formation, en opposition aux conditions de travail antérieures qui réduisaient fortement la visibilité sociale des personnes et amputaient leur disponibilité à l'égard d'autrui. Parce que dévalorisantes et dépersonnalisantes, parcellaires et automatisées à outrance, les professions exercées jusqu'alors engendraient surtout la soumission et la passivité.

- 2) *Sur le plan des relations avec l'entourage familial*, la formation provoque chez les mères des changements qui se répercutent sur le climat général du foyer, ce qui se traduit dans les faits quotidiens par une approche plus consciente des relations mère/enfant, des fonctions mère/père et des rôles épouse/époux.

Au niveau de sa relation à l'enfant, la mère fait preuve de plus d'*implication* et d'*interrogation*: elle s'investit profondément dans la connaissance de l'enfant auprès duquel elle souhaite assumer sa tâche avec compétence, sans plus s'en remettre aveuglément à l'institution scolaire.

Au niveau de sa relation à l'époux, la formation entraîne pour l'épouse une revalorisation de son rôle au sein du couple, d'autant qu'en ce type de milieu culturel, le mari détient généralement tout pouvoir de décision. En effet, il s'agit de milieux défavorisés tant sur le plan de l'appartenance socio-économique et culturelle que sur celui de l'appartenance ethnique puisque le groupe comprenait quelque 30% de sujets migrants, reflétant ainsi la présence massive d'immigrés au sein de la population autochtone.

La formation a donc été pour la femme l'occasion de redéfinir sa position dans le couple en cernant le rôle et la fonction de l'un et de l'autre par rapport aux tâches et aux responsabilités dévolues à l'un et à l'autre. Pour maîtriser et réguler les différences de croissance personnelle, il a donc été nécessaire d'organiser des séances de travail destinées tout particulièrement aux époux, ainsi que des activités visant à impliquer parallèlement les deux membres du couple.

- 3) *Sur le plan des relations à l'éducation*, la formation a permis aux parents de maîtriser des outils didactiques réservés jusqu'alors aux seuls praticiens. Elle leur a également permis d'en créer d'autres qui mettent en relief la méthodologie propre du groupe social auquel les familles appartiennent. Dans cette optique, les pratiques éducatives familiales et celles de l'institution scolaire ne s'inscrivent pas dans un rapport d'antagonisme, mais se complètent les unes les autres. Par ailleurs, il en existe aussi beaucoup d'autres qui, à l'heure actuelle, incombent exclusivement à l'une ou à l'autre.

En effet, ainsi que l'affirme L. Katz (1982), le parent et l'enseignant se différencient par un certain nombre de tâches qui, pour le premier, sont illimitées et, pour le second, limitées et spécifiques.

En ce qui concerne l'affectivité, par exemple, la famille la dispense sous la forme d'un amour irrationnel pour une seule personne (l'enfant), tandis que l'affectivité de l'enseignant est forcément mesurée car dispensée à un groupe dont la composition varie au fil des années. La variabilité de l'intensité affective n'est pas négative en soi car s'il est légitime, voire indispensable, que la mère manifeste un attachement inconditionnel à l'endroit de l'enfant, l'enseignant se doit, lui, d'exprimer un certain détachement, ce qui lui permet d'avoir une vue plus rationnelle du développement de l'enfant-élève, ce qui garantit aussi l'objectivité de son évaluation en termes de réussite ou d'échec.

Par ailleurs, si l'objectif premier de la formation visait à mobiliser les parents à des fins éducatives, elle a également entraîné une différence de perception relative au champ scolaire. Les parents ont en effet une vision beaucoup plus optimiste et active de l'école². L'attitude de repli sur soi et de résignation face à l'échec scolaire s'estompe pour faire place à une expectation favorable à l'égard de l'enfant et à un optimisme plus prononcé quant à son avenir. L'école secondaire, par exemple, représente une étape positive: l'évaluation n'y est plus perçue comme une sanction, mais comme le couronnement des efforts fournis par l'enfant. La notion de «langage» s'efface, comme s'il ne constituait plus un handicap. Dès lors, l'apprentissage de l'écriture et de la lecture prend valeur de moyen privilégié pour communiquer avec autrui et accéder à la connaissance. Les parents n'acceptent plus aussi facilement la perspective de l'échec, mais remettent en cause le système scolaire dont la rigidité des méthodes freine, chez l'enfant, le déploiement de ses potentialités. La conception du rôle parental a fortement évolué, elle aussi: les mères conçoivent leur rôle beaucoup plus activement, elles avancent des propositions de coopération avec l'enseignant, par exemple, sous la forme d'animations dans les classes. Cela signifie qu'aux yeux des mères, l'école a perdu sa toute-puissance, elle ne détient plus à elle seule le monopole de l'éducation.

L'enseignant lui-même n'est plus à l'abri des critiques car il n'est plus perçu comme le dépositaire du savoir. Certes, les parents lui reconnaissent des compétences, mais celles-ci ne peuvent être qu'élargies et complétées par celles de la famille.

Au sujet de l'école, il faut encore signaler qu'une des résistances du projet provenait justement des enseignants de la commune où se déroulait l'expérience. En effet, vivement sollicités lors du démarrage de l'action, les enseignants ont d'abord affiché un scepticisme marqué quant aux chances de réussite du projet, ils ont ensuite fait preuve de plus de tolérance, mais jamais ils ne se sont engagés personnellement dans l'une ou l'autre initiative. Pourquoi? Sans aucun doute en raison de la crainte que leur inspirait l'éventualité d'un changement dans leur fonctionnement professionnel, mais encore parce qu'ils n'ont été «gratifiés» d'aucun soutien pédagogique émanant du pouvoir organisateur. Il faut encore déplorer le cadre rigide dans lequel évoluent les enseignants depuis leur propre formation jusqu'au plein exercice de leur fonction où, inlassablement, ils reproduisent les schémas hérités de l'école normale et/ou issus de leur enfance, ce qui les incite à s'installer dans une sorte de confort intellectuel qui n'est quasiment jamais remis en cause.

V. Résultats de la dissémination

Une enquête par questionnaire (Forgione, 1983) a été menée auprès des personnes ayant participé aux séminaires précités. Elle vise à investiguer trois domaines: la mission de l'institution telle qu'elle est définie dans les textes légaux et telle qu'elle s'applique auprès de la population, le degré d'acceptabilité ou de résistance que les agents sociaux manifestent face au développement de l'éducation des parents et, enfin, les facteurs qui dynamisent ou freinent l'instauration d'un processus d'innovation.

En ce qui concerne la mission officielle de l'institution, les résultats de l'enquête font apparaître des préoccupations générales, à savoir l'optimisation de l'environnement et l'épanouissement de la personne. Quant au fonctionnement réel de l'institution auprès de la population, 74% des personnes interrogées estiment qu'il correspond ni plus ni moins aux directives légales, avec ça et là quelques tentatives de collaboration entre l'institution, la famille et l'école. 18% des personnes affirment que l'institution mène des actions «parallèles» à celles définies par la loi et ce, pour répondre aux besoins que les agents rencontrent sur le terrain. Enfin, 8% des personnes considèrent que l'institution ne joue pas son rôle et conçoit sa mission uniquement en terme d'intention.

En ce qui concerne les facteurs qui dynamisent ou freinent le processus de changement, les résultats de l'enquête mettent en relief trois types de difficultés: les difficultés inhérentes à la logique dominante de l'institution qui souvent

enserme l'agent dans un carcan relationnel rigide; les difficultés inhérentes aux destinataires de l'action, difficultés dont la moindre n'est certes pas la méfiance des familles à l'égard de tout ce qui est institué; les difficultés inhérentes à la personne de l'agent, qui, face à l'action, se sent généralement fort démuné.

Le processus d'innovation reste donc difficile à instaurer. Pour l'heure, la solution qui se dégage avec force relève de l'initiative locale, où la marge de liberté des acteurs leur permet de saisir les opportunités qui s'offrent à eux.

VI. Conclusions

Les résultats obtenus dans les trois secteurs de la recherche prouvent la pertinence, voire la nécessité, de poursuivre et d'intensifier l'action engagée en matière d'éducation familiale. Conjointement à l'action, il importe également d'élargir les études relevant de la recherche fondamentale afin de cerner les déterminants psycho-sociaux, culturels et économiques qui, au départ du milieu familial, influencent le devenir de l'enfant et qui, par conséquent, conditionnent l'intégration sociale et professionnelle de l'adulte qu'il sera. Par ailleurs, si l'influence exercée par la famille sur le développement de l'enfant est désormais reconnue à l'unanimité, l'accord est également unanime pour reconnaître l'inexistence quasi totale d'initiatives qui prennent en compte le milieu familial en tant que milieu de vie privilégié et les parents en tant que partenaires éducatifs à part entière. Certes, les professions de foi ne manquent pas pour prôner le principe de continuité éducative entre l'école et la famille, mais le transfert dans la réalité quotidienne ne s'opère que très lentement. Dans cette perspective, et telle que conçue dans le présent document, l'éducation familiale représente une voie possible pour instaurer cette co-responsabilité éducative tant souhaitée par les différents intervenants sociaux.

D'autre part, la société contemporaine subit de profondes mutations qui influencent fortement le champ familial, autant dans sa structure que dans sa conception. Une preuve en est la régression que connaît aujourd'hui l'institution du mariage traditionnel. En effet, la structure familiale n'est plus aussi fixe qu'auparavant: le nombre croissant des divorces et des familles monoparentales modifie dès lors les composantes de l'éducation dispensée à l'enfant ainsi que sa position dans la cellule familiale. En outre, la conception même de la famille et du couple ne cesse d'évoluer elle aussi: la valeur qui aujourd'hui prend le pas sur les considérations sociales ou économiques est principalement une valeur affective. Compte tenu de la complexité que revêt aujourd'hui la réalité familiale, compte tenu également de la multiplication de ses relations avec l'ensemble du corps social, il est indispensable d'harmoniser en un programme commun les influences diverses qui s'exercent sur l'enfant. En d'autres termes, il importe d'entamer une concertation à tous les échelons de la communauté, de sorte qu'un programme de coopération éducative soit négocié par l'ensemble

des partenaires, à savoir les responsables de la politique éducative, les représentants des grandes institutions, les professionnels de l'éducation et les éducateurs premiers que sont les parents.

NOTES

1. Le lecteur qui souhaite approfondir la question lira avec intérêt l'article suivant: Pourtois, J.-P. (1981), Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation, dans Revue de l'Institut de Sociologie, Editions de l'Université de Bruxelles, n° 3, pp. 554-572.
2. Sans que cette dernière n'ait nécessairement modifié ses stratégies.

ÉLÉMENTS BIBLIOGRAPHIQUES

- Auverdin, M. et Cantinieaux, M.,
Formation des futurs parents à l'éducation. Rapport d'activités, septembre 1977 - août 1978, Mons, Université de l'Etat, F.S.P.P., 1978.
- Auverdin, M. et Cantinieaux, M.
Formation des adolescents à la pédagogie familiale, Mons, Université de l'Etat, F.S.P.P., 1978-1981.
- Bandura, A.,
L'apprentissage social, Bruxelles, Pierre Mardaga éditeur, 1980.

- Bouchard, J.-M. et coll.,
Projet d'intervention à la maison. Rapport de recherche pour l'année 1979-1980, Montréal, Université du Québec, 1981.
- Bourdieu, P. et Passeron, J.-C.,
Les héritiers, Paris, Editions de Minuit, 1964.
- Bronfenbrenner, U.,
The ecology of human development: A research perspective, Invited master lecture at the meeting of the American Psychological Association, Chicago, 1975.
- Cantinieux, M.,
Sensibilisation et formation d'adolescents à la pédagogie familiale. Mons, Université de l'Etat, F.S.P.P., 1979.
- Delhaye, G. et Pourtois, J.-P.,
La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu parental socialement contrasté, Revue de l'Institut de Sociologie de l'U.L.B., n° 4, 1982.
- Delhaye, G. et Pourtois, J.-P.,
L'enjeu scolaire: sa perception en milieu parental socialement contrasté, Population et Famille, Bruxelles, 50-51, 1982.
- Desmet, H. et Pourtois, J.-P.,
Changement et changement éducationnel, Mons, Université de l'Etat, F.S.P.P., C.E.R.I.S., 1983.
- Epting, R. et coll.,
Technical assistance development system, Chapel Hill, North Carolina University, 1974.
- Forgione, A.,
Questionnaire-bilan de sociabilité, Mons, Université de l'Etat, F.S.P.P., C.E.R.I.S., 1980.
- Forgione, A.,
Structures et pratiques en éducation familiale. Questionnaire d'enquête, Mons, Université de l'Etat, F.S.P.P., C.E.R.I.S., 1982.
- Ginott, H.-G.,
Between parent and child, New York, Macmillan, 1965.
- Gordon, I. et coll.,
Tracing trends in Child and family services, Ira Gordon's programs, ERIC - ED 200-860, 1980.

- Gordon, T., Parents efficaces, Montréal, Editions du Jour, 1977.
- Hewett, K.-D. et coll.,
Partners with parents. The home start experience with pre-schoolers and their families, Washington, DHEW Publications, 1978.
- High'Scope Educational Research Foundation, Publications sur micro-fiches ED 193.903, ED 192.904, ED 183.286.
- Hofmeister, A.-M., The Telepac Project: a service delivery model for the severely handicapped in rural area, Logan, Utah State University, 1975.
- Katz, L., Contemporary Perspectives on the Role of Mothers and Teachers, Journal of Early Childhood, 7 (1), 1982.
- Kellerhals, J., Transformations culturelles et systèmes familiaux in A. Berge, Etre parent aujourd'hui, Toulouse, Privat, 1977.
- Lamb, J. et Lamb, W.-A.,
Parent Education and elementary counseling, New York, Human Science Press, 1978.
- Monnier, R. et Pourtois, J.-P.,
La formation des futurs enseignants aux relations école-parents. Elaboration et expérimentation d'un projet de recherche-action, dans Education, Tribune Libre, 177, pp. 33-41, 1980.
- Monnier, R.,
Formation des futurs enseignants aux relations école-famille. Synthèse des recherches 1977-1981, Mons, Université de l'Etat, F.S.P.P., C.E.R.I.S., 1981.
- Pourtois, J.-P.,
Comment les mères enseignent à leur enfant âgé de 5-6 ans, Paris, P.U.F., 1979.
- Pourtois, J.-P.,
Quelques caractères essentiels de la recherche-action en éducation, dans Revue de l'Institut de Sociologie, Editions de l'Université de Bruxelles, n° 3, pp. 554-572, 1981.
- Pourtois, J.-P., Forgione, A.,
Stratégies et champs d'intervention en éducation familiale, Mons, Université de l'Etat, F.S.P.P., C.E.R.I.S., 1983.

Pourtois, J.-P. et coll.,
Eduquer les parents, Editions Labor, 1984.

Weikart, D.,
Voir High'Scope Educational Research Foundation, 1981.

ZUSAMMENFASSUNG

Erziehung in der Familie - Handlungsforschung in der Gegend von Mons (Belgien). Entwicklung und Implementation

Die Familie ist der privilegierte Platz, wo das Kind seine ersten Lernerfahrungen macht und die affektiven Beziehungen knüpft, die für seine Entfaltung unentbehrlich sind. Durch die Familie wird aber auch die Chancenungleichheit weitergegeben. Deshalb wurden gemeinschaftliche Forschungsarbeiten unternommen, um den Eltern zu helfen, Erziehungsstrategien zu entwickeln und zu benutzen, welche die Entwicklung des Kindes stimulieren, seine Integration ins Schulwesen vorbereiten und dem sozialen Determinismus entgegenwirken.

SUMMARY

Research on parental education — activities in the region of Mons.

The Family is the privileged place where children have their first learning experience and establish the affective bonds that are necessary to their development. However, the family is also the place where inequalities are inherited. Collective research has therefore been conducted in order to help parents to elaborate and use educational strategies that stimulate the children's development, prepare their integration at school and annihilate the effects of social determinism.