

L'éducation familiale, quels nouveaux défis ?
Parent, enfant et école

Thierry MALBERT (dir.)



KARTHALA - UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

L'éducation familiale, quels nouveaux défis ?

Parent, enfant et école

ILLUSTRATION DE COUVERTURE : © Fotolia

MAQUETTE :
Katia DICK, Marie-Pierre RIVIÈRE

ILLUSTRATIONS CARTOGRAPHIQUES :
Rudy BANCALIN

© Réalisation : BUREAU TRANSVERSAL DES COLLOQUES,
DE LA RECHERCHE ET DES PUBLICATIONS

Faculté des Lettres et des Sciences Humaines

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION, 2014

CAMPUS UNIVERSITAIRE DU MOUFIA
15, AVENUE RENÉ CASSIN
CS 92003 - 97744 SAINT-DENIS CEDEX 9
☎PHONE : 02 62 938585 ☎COPIE : 02 62 938500
SITE WEB : <http://www.univ-reunion.fr>

© ÉDITIONS KARTHALA, 2014

22-24 BOULEVARD ARAGO
75013 PARIS

La loi du 11 mars 1957 interdit les copies ou reproductions destinées à une utilisation collective. Toute reproduction, intégrale ou partielle faite par quelque procédé que ce soit, sans le consentement de l'auteur ou de ses ayants cause, est illicite.

ISBN : 978-2-8111-1374-2

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES

Thierry Malbert (dir.)

L'éducation familiale, quels nouveaux défis ?

Parent, enfant et école

ÉDITIONS KARTHALA
22-24, Boulevard Arago
75013 Paris

UNIVERSITÉ DE LA RÉUNION
15, avenue René Cassin
97715 Saint-Denis Messag Cédex 9

SOMMAIRE

Introduction	7
Olivier Prévôt, <i>Proposition de programme intégratif en éducation familiale</i>	13
Serge Larivée, <i>Les pratiques de collaboration école-famille-communauté d'écoles efficaces : une recension des écrits</i>	31
Gérard Pithon, Bernard Terrisse, <i>Accompagner les parents dans leurs activités éducatives : apports de l'ingénierie pédagogique</i>	55
Thierry Malbert, <i>Regard anthropologique sur l'évolution de la famille à La Réunion</i>	69
Samuel Fontaine, <i>Convergence d'opinions et valeurs partagées à propos de l'école chez les parents et les enseignants à La Réunion</i>	85
Gisèle Rizzo, Thierry Malbert, <i>Parentalité et lutte contre le décrochage scolaire : un dispositif innovant</i>	109
Liliane Pelletier, <i>Du parent démuni au parent partenaire : se former à l'« école des parents »</i>	127
Christophe Marsollier, <i>La co-construction de cartes mentales lors des formations à la parentalité, une démarche d'aide à la responsabilisation</i>	145
Michaël Vauthier, <i>Post-adolescence et éducation : enjeux de la construction identitaire du jeune adulte</i>	157
Philippe Reignier, <i>Éducation et pouvoir. Interdiction et prescription</i>	165
Gilles Gérard, <i>Les familles esclaves à Bourbon</i>	173

Mohamed M'Trengoueni, <i>Quelles implications et appropriation des différents acteurs sociaux dans l'éducation de l'enfant à Mayotte ? Comprendre le rôle éducatif de la famille à Mayotte aujourd'hui</i>	185
Somrajsingh Dhunnoo, <i>L'éducation familiale : un concept oublié dans le cursus national à l'île Maurice</i>	211
Reedha Rajendra Coomar, <i>Etre Parent aujourd'hui à l'île Maurice, défis et perspectives</i>	219
Cécile Lecomte, <i>Donne à ta famille sa vraie valeur. La relation famille / école, un changement de paradigme</i>	231
Jean-Marie Bézard, <i>La Caisse d'Allocation Familiale de La Réunion au cœur des réseaux de la parentalité</i>	241
Présentation de l'AMAFAR.....	249
Thierry Malbert, <i>Conclusion</i>	251

INTRODUCTION

Le soutien aux parents dans leur fonction d'éducation

Nos sociétés vivent de profondes mutations économiques et sociales. La famille n'échappe pas à ces transformations. Les rôles des parents ne s'apprennent plus essentiellement par modelage et transmission entre les générations, de valeurs ou de compétences éducatives. En conséquence, les parents éprouvent parfois un sentiment d'isolement et d'impuissance face à l'inconnue et la nouveauté (Larose, Terrisse, Bédard et Karsenti, 2001). De nombreux facteurs en sont la cause : l'évolution rapide de nos sociétés, la dispersion géographique des familles, l'affaiblissement des solidarités familiales, la modification des rapports hommes-femmes, la place des parents dans l'éducation de l'enfant, l'augmentation très sensible du nombre de familles monoparentales et recomposées (Pithon, Prévot, 2005), etc.

Dans ce contexte, les parents se trouvent confrontés à des questionnements, à des problèmes demeurant sans réponse. Souvent démunis, certains recherchent des points de repères, des informations, voire un accompagnement.

De leur côté, les institutions, et à travers elles l'école, font le constat des difficultés croissantes à jouer leur rôle, considérant qu'elles doivent prendre en charge ce qui relèverait selon elles de l'éducation familiale. Les parents délègueraient une part croissante de leurs responsabilités à des institutions telle l'école, les services d'accompagnement scolaire... On entend bien souvent les professionnels parler de désengagement des parents voire de leur démission. Ainsi serait-ils moins disponibles, moins aptes à assumer leur rôle.

Tous les chercheurs et professionnels étudiant les relations entre l'école et la famille sont en accord pour dire que ce lien ne va pas de soi. En effet, face à des parents se comportant comme des consommateurs d'école (Baillon, 1982) ou des parents démissionnaires (Kellerhals, Montandon, 1991), l'école prend souvent une posture de juge envers ceux-ci et fait des « reproches » aux familles (Gayet, 1999).

Dans ce contexte, des actions d'aide et de soutien à la parentalité ont vu le jour, répondant ainsi à une réelle attente. L'action publique à travers ses institutions compétentes, tel que le Ministère de l'Education Nationale, tente de pallier les lacunes pouvant exister en matière d'information, de construire des ponts entre école et famille et tâche d'élaborer, par la médiation et la communication, une meilleure prise en compte des besoins ressentis par les parents.

Animés par la volonté d'assurer une meilleure implication des parents dans la réussite éducative de leurs enfants, les dispositifs d'aide à la parentalité sont multiples et variés quant aux moyens mis en œuvre et aux spécificités d'intervention.

Le soutien à la parentalité s'adresse donc à tout parent désireux de trouver une aide pour assumer son rôle. Il convient donc de distinguer le soutien aux fonctions éducatives parentales du soutien à la parentalité. L'éducation parentale a pour but de les aider à mieux actualiser leurs ressources éducatives, à développer leur sentiment de compétence éducative, et ainsi à mieux organiser et utiliser les ressources éducatives de leur environnement (Prévot, 2010).

Dans les établissements scolaires du premier et second degré, le rapprochement entre la famille et l'école date des années 70, notamment avec l'arrivée des parents dans les différents conseils. Plus proche de notre époque, en 2007, les parents deviennent dans les textes les premiers partenaires de l'école. Le BO n°11 du 18 mars 2010 précise que les parents sont les premiers éducateurs de leurs enfants. Ils sont donc, dans leur relation avec l'École, dans une situation de partenariat et de responsabilité. Dans le même sens, le BO n°38 du 21 octobre indique la reconduction et l'extension de l'opération : « Ouvrir l'École aux parents pour réussir l'intégration ».

Dans la réalité, les actions menant à soutenir les parents dans leur rôle tendent à se multiplier et l'Ecole ne reste pas insensible à ces rapprochements avec les familles.

L'importance de la recherche dans le domaine de la parentalité et l'éducation familiale à La Réunion

A La Réunion, si le champ du social et de la famille occupe une large place au sein des accompagnements des instances éducatives (publiques et privées), de très nombreuses familles connaissent encore des besoins et des manques en termes d'accompagnement à leurs rôles et fonctions parentales.

Les parents semblent aujourd'hui ne plus avoir de modèle éducatif auquel se référer. Souvent, le sentiment d'impuissance, le désarroi les gagnent et ils ne trouvent que peu de soutien disponible alors que les adolescents comme les enfants, pour beaucoup, considèrent la famille comme un lieu de liberté, un espace d'épanouissement personnel qui n'est pas toujours facile à gérer.

Le lien familial est aujourd'hui plus fort, il est l'espoir d'une famille devenue plus affective. Mais paradoxalement c'est aussi au sein de cette famille que peuvent naître les pires souffrances et les pires

haines, les pires violences. La famille présente un caractère d'ambiguïté plus net encore aujourd'hui qu'hier.

Dans les DOM et particulièrement à La Réunion, le brassage des cultures conduit progressivement à une globalisation des identités, et conséquemment à la construction de nouveaux repères. La parentalité est quelque chose aujourd'hui qu'il faut penser large, la penser en fonction de fixations symboliques et identificatoires, non seulement aux personnes, mais au quartier, à des groupes, à des situations. La parentalité est un système complexe qui s'ancre dans des réalités culturelles locales avec des repères multiples et spécifiques. La parentalité peut se penser au-delà des frontières classiques de la famille et les repères peuvent prendre racine dans d'autres territoires par des rencontres, des personnes « relais » ou ressources. La construction des repères ne peut et ne doit pas être négligée car sans elle, point de sécurité ni d'identité possibles.

Comment soutenir les parents pris dans cette tension qui marquent leur vie quotidienne ? Certaines familles s'en sortent pourtant bien. Quelles compétences mettent-elles en œuvre ?

Si les actions de soutien à la parentalité se multiplient, qu'en est-il du champ de l'éducation familiale ? Une connaissance plus fine des processus éducatifs mis en œuvre dans les familles réunionnaises permettrait une meilleure approche des professionnels de l'éducation et de la santé. L'éducation touche plusieurs structures, et il est important que toutes ces instances qui accompagnent l'enfant puissent obtenir des réponses à leurs questions sur le champ même des relations entre les parents et leur enfant.

Pour se sentir sécurisé et pouvoir investir l'école, l'enfant a besoin de tous les partenaires et de toutes les alliances. A La Réunion, de nombreuses actions sont menées pour améliorer le partenariat de réseau au sein de la triade institutionnelle globalisée « famille/quartier/école » et faciliter la relation parents/école. Des exemples de bonnes pratiques sont relevés en interne de l'Education nationale (Cilaos, Sainte-Rose, Saint-Pierre, Saint-Benoît) et la question du périmètre de ce partenariat est posée car les limites ne sont plus étanches aujourd'hui (Programme de Réussite Educative, Contrat Local d'Accompagnement à la Scolarité, Coup de pouce CLE, Ecole des parents, classe passerelle...). Une relation de confiance ne se décrète pas, elle se construit en croisant les regards et participe ainsi à la construction des jeunes comme « membres » d'une société aux « mondes multiples ».

Quelles formations proposées aux professionnels et aux parents ? Quel support d'analyse le champ de l'éducation familiale peut-il apporter aux politiques sociales en direction des familles à La Réunion ?

Six axes de communications

Le colloque « Education familiale : les parents face à l'éducation de leur enfant aujourd'hui » a couvert six champs d'interventions :

- L'étude des processus éducatifs mis en œuvre par les parents en direction de leurs enfants
- Les relations entre les différentes instances participant à l'éducation des enfants (famille, structure d'accueil ou mode de garde, école, institutions, ...).
- Les formations de parents et les interventions en direction des familles pour les aider dans leur fonction éducative.
- Les formations d'intervenants chargés de coopérer avec les familles.
- Les interventions de suppléance familiale.
- L'analyse des politiques sociales en direction des familles.

Ce colloque organisé autour de conférences, débats et ateliers a permis à de grands chercheurs et praticiens spécialistes du domaine de l'éducation familiale et de la parentalité de venir partager leurs expériences. En provenance du Québec : Bernard Terrisse, Jean-Claude Kaluby, Serge Larivée, de la France métropolitaine : Gérard Pithon, Olivier Prévot, de La Réunion : Michaël Vauthier, Christophe Marsolier, Liliane Pelletier, Samuel Fontaine, Philippe Reignier, Thierry Malbert, Gilles Gérard, Cécile Lecomte, de Mayotte : Mohamed M'Trengueni et de Maurice : Somrajsingh Dennooh, Rajendra Coomar Reedha. Les échanges avec le public ont permis aux parents comme aux professionnels d'améliorer leurs réflexions et à terme leurs pratiques. Il a s'agit tout au long de ces deux jours de partager recherches théoriques et recherches-actions.

Nous ne pouvons terminer cet épilogue sans rendre hommage à un de nos confrères, chercheur en éducation familiale, présent lors de ce colloque et qui nous a quittés depuis. La communauté universitaire doit énormément au professeur Bernard Terrisse. Ses recherches ont porté notamment dans le milieu de l'intervention précoce auprès de l'enfance en milieux socio-économiques faibles et dans le réseau scolaire nord américain (Québec, UQAM). A l'émergence de puissants réseaux de recherche francophones, tant en petite enfance qu'en éducation familiale, il fut un des cofondateurs de l'AIFREF : *Association Internationale de Formation et de Recherche en Education Familiale*, et membre du comité éditorial de la revue RIEF : *Revue Internationale de l'Education Familiale*, depuis sa création. Bernard Terrisse s'est beaucoup impliqué dans ce colloque et nous l'en remercions sincèrement. Faute d'avoir reçu

la totalité de ses écrits, voici une adresse internet permettant à chacun de mieux approcher son impressionnante œuvre :

http://www.unites.uqam.ca/terrisse/cv_bterrisse.htm

Cette rencontre a été le fruit d'une collaboration entre le laboratoire LCF Icare – Faculté des Lettres et des Sciences Humaines – de l'Université de La Réunion et l'AMAFAR-EPE – Association des Maisons Familiales de la Réunion – Ecole des parents –.

Thierry Malbert
Anthropologue, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation
LCF-ICARE, Université de La Réunion

PROPOSITION DE PROGRAMME INTÉGRATIF EN ÉDUCATION FAMILIALE

*Olivier PRÉVÔT, Maître de Conférences en Sciences de l'éducation
Institut des Pratiques sociales, IUT de Belfort-Montbéliard
Université de Franche-Comté, France*

De nombreux auteurs ont pu montrer que les familles sont fortement influencées par les conditions économiques et sociales auxquelles elles sont confrontées (Attias-Donfut, 2002 ; Cordero, 1995 ; Lavoué, 2000 ; Bughin, Lamarche et Lefranc, 2003). Les crises économiques successives depuis le début des années 70 ont fortement pesé sur la vie quotidienne des familles. Les vulnérabilités économiques, sociales et éducatives sont grandissantes et les parents éprouvent parfois de grandes difficultés pour assumer leur fonction. De nombreux facteurs en sont la cause : l'évolution rapide de nos sociétés, la dispersion géographique des familles, l'affaiblissement des solidarités familiales, la modification des rapports hommes-femmes, la place des parents dans l'éducation de l'enfant, l'augmentation très sensible du nombre de familles monoparentales et recomposées (Pithon, Prévôt, 2005).

La transmission intergénérationnelle est également plus difficile et l'isolement plus grand. Démunis, certains parents demandent un appui ou un accompagnement. C'est dans ce contexte que se sont développés les actions, dispositifs, programmes d'éducation familiale et parentale.

Une sensibilisation progressive de la société toute entière autour des questions de parentalité est à souligner. Elle mérite d'être interprétée, selon qu'elle soit sous-tendue par les manquements supposés ou constatés (démission des parents, laisser-faire parental, mesures éducatives, etc.) ou, au contraire, par la reconnaissance des potentiels et habiletés parentaux. Il est probable que, selon l'analyse que produit le porteur de projet de la situation des parents, selon qu'il penche pour l'une ou l'autre de ces deux thèses, la nature, les contenus et les publics visés par le programme seront sensiblement différents. Dans le cadre d'une commande ou d'un financement extérieur, le porteur de projet peut se voir imposer un cadre de référence dans lequel inscrire son programme. Dans une moindre mesure, ce risque existe pour les chercheurs.

Un mouvement oscillatoire est donc à constater dans l'attribution des responsabilités éducatives, montrant le tâtonnement sociétal à délimiter ce qui relève de la famille, de l'école, de la société. Les frontières entre vie privée et espace public sont difficiles à dessiner, renvoyant

souvent dos-à-dos les différents acteurs œuvrant à l'éducation de l'enfant (Maubant, Leclerc, 2008, p. 23-36).

Se pose donc la question délicate de l'identification des responsabilités qui incombent aux acteurs éducatifs que sont les parents bien sûr, l'école mais aussi la communauté tout entière. Il paraît particulièrement utile d'aider le législateur à en préciser les contours, dans un contexte particulier : évolution des formes et configurations familiales, accentuation des inégalités, fragilisation des services publics, notamment de l'éducation. Entre responsabilité individuelle et solidarité nationale, les sciences politiques, de l'éducation et sociales doivent pouvoir nourrir la réflexion.

Nous voyons donc qu'un programme en éducation familiale doit tenir compte du contexte dans lequel il s'inscrit. L'approche systémique est ici d'un grand secours, notamment la théorie écologique de Bronfenbrenner (1979, 1993) qui constitue à ce titre un cadre de réflexion pertinent « dans la mesure où elle permet d'envisager la résilience comme le résultat d'une dynamique développementale impliquant l'individu, ses milieux de vie et les processus d'interaction qui y opèrent » (R. Demerval, 2003, p. 39-48).

La première Conférence internationale pour la promotion de la santé a adopté en 1986 la « Charte d'Ottawa » en vue de contribuer à la réalisation de l'objectif de la Santé pour tous.

Sont énumérées les conditions et les ressources préalables, l'individu devant pouvoir notamment :

- se loger,
- accéder à l'éducation,
- se nourrir convenablement,
- disposer d'un certain revenu,
- bénéficier d'un éco-système stable,
- compter sur un apport durable de ressources,
- avoir droit à la justice sociale et à un traitement équitable.

Nous voyons, à travers cette charte, combien le bien-être, l'insertion sociale et scolaire de l'enfant sont dépendants de l'environnement dans lequel il évolue et que son éducation renvoie à une responsabilité partagée.

Les responsabilités éducatives partagées

Nous pouvons aisément repérer que de nombreux besoins de l'enfant peuvent être couverts par plusieurs acteurs éducatifs. De ce point de vue, les interactions entre l'enfant et son environnement sont

fortement dépendants de son âge, de la richesse de cet environnement (accès aux services) et des ressources familiales (capital social, culturel et financier).

Si nous sommes convaincus que l'éducation familiale doit concerner l'ensemble des familles, il n'en demeure pas moins que de nombreux dispositifs s'inscrivent dans le cadre de l'éducation compensatoire. Cette démarche vise, de façon préventive, à soutenir les enfants (et parfois leurs parents) considérés comme fragiles ou vulnérables. La responsabilité de chacun des acteurs éducatifs s'en voit modifiée ou tout au moins la frontière déplacée. Les professionnels de l'éducation sont alors mandatés pour aller au-delà du droit commun : l'aide éducative à domicile ou le programme de réussite éducative en sont deux exemples.

Au-delà des frontières de la parentalité, il s'agit bien de construire une « communauté éducative », définie dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 (L. 89-486), comme étant un partage des rôles et des responsabilités entre partenaires visant à éduquer, instruire, former et préparer ensemble l'insertion sociale et professionnelle des élèves dans un cadre réglementaire précis. Ces derniers sont considérés eux-mêmes comme partenaires à part entière de leur propre co-éducation (Pithon, Asdih, Larivée, 2008).

Au-delà de la sphère de l'intimité familiale et ses difficultés relationnelles est posée la question de la coéducation et celle de l'intégration sociale des parents. La famille s'y voit alors requalifiée comme élément d'un ensemble social plus vaste, que le fonctionnement en réseau permet de mieux appréhender (Neyrand, 2011).

L'éducation ne peut prendre tout son sens que dans la mesure où elle s'insère dans une démarche plus vaste, impliquant réellement tous les acteurs de la communauté éducative et en particulier les familles.

Hors d'un réel investissement en matière de vie collective au sein de l'établissement, d'accueil des élèves, de relation aux parents et aux partenaires institutionnels et associatifs, de présence de services sociaux et de santé, les activités pédagogiques [...] restent formelles, elles ne sont qu'un vernis superficiel qui a bien peu de chance de rejoindre la personne humaine dans la dynamique de son développement (Didier Jourdan, 2005).

A travers le concept de co-éducation, apparaît la nécessité de rechercher une cohérence éducative entre les différents acteurs. Rapprocher les points de vue, partager la connaissance, co-construire un projet éducatif dans l'intérêt de l'enfant sont les pistes explorées par les programmes systémiques en éducation familiale et parentale. Y sont opposés les risques d'imposition de normes sociales, d'une guidance

forcée des parents vers des pratiques éducatives jugées comme plus adaptées. Ce risque existe, il est donc nécessaire de l'appréhender avec la plus grande vigilance.

Ethique de l'intervention en direction des familles

Avant toute intervention en direction des familles, il est essentiel d'avoir à l'esprit un certain nombre de points de repère, de vigilance éthiques. Ces questions deviennent essentielles dans le rapport à l'intime, lorsqu'un tiers souhaite « intervenir » au sein de la famille (Prévôt et *al.*, 2010).

- l'éthique de l'intervention : elle est avant tout un « questionnement permanent permettant l'éclairage de sa pratique. Elle s'éprouve dans l'acte » (Bouquet, 2003). L'éthique constitue donc un cadre de réflexion qui permet de donner du sens à l'intervention. L'éthique s'appuie donc sur des exemples concrets et problématiques, rencontrés dans la pratique de l'intervention auprès des familles. C'est cette richesse d'expériences qu'il convient de valoriser, d'analyser et d'exploiter afin de nourrir une véritable approche du public.
- l'éthique donne du sens à l'intervention : la complexité de certaines problématiques familiales ne laisse pas entrevoir de solution idéale, immédiate, évidente et/ou satisfaisante (il est toujours difficile d'envisager de retirer un enfant de sa famille quand il subit des violences parce que l'on sait aussi que par cette intervention, on le prive d'un support affectif, éducatif et légitime). La réflexion éthique doit permettre, notamment dans ce genre de situation, de hiérarchiser les problèmes rencontrés au regard d'un certain nombre de valeurs assumées, affirmées et défendues (Levinas, 1982), de clarifier la finalité de l'intervention, d'envisager des choix possibles, de mesurer leurs avantages et leurs inconvénients.
- l'éthique alimente les débats autour des décisions : c'est la discussion sur les choix possibles qui garantit un véritable équilibre dans la relation entre l'intervenant et la famille (Habermas, 2003). L'éthique est donc une « mise en question du pouvoir et de la puissance [de l'intervenant] par la responsabilité pour autrui » (Cordier, 2003).
- l'éthique du droit à l'erreur : une décision éthique n'est jamais irrévocable, elle est prise en fonction d'un contexte donné et d'objectifs définis. Il est donc fondamental d'évaluer l'impact de l'intervention afin de vérifier qu'elle coïncide bien avec l'effet

recherché. Si ce n'est pas le cas, les acteurs de la situation (famille et professionnels) doivent, d'un commun accord, reconnaître que la solution choisie n'est pas adaptée et envisager une nouvelle proposition de réponse.

La rupture avec un modèle « naturel » : développer des habiletés éducatives pour mieux répondre aux besoins de l'enfant

Ces points de vigilance posés, l'existence même de dispositifs d'aide, de soutien et d'accompagnement des parents présuppose que ces derniers peuvent éprouver des difficultés dans l'exercice de leurs fonctions. L'éducation familiale et parentale rompt donc clairement avec un modèle « naturel », pour lequel les compétences parentales seraient innées. Au contraire, la parentalité s'inscrit dans un processus, nécessitant l'acquisition d'habiletés éducatives. Il est d'ailleurs surprenant de voir que cette approche innéiste a été particulièrement présente en ce qui concerne les parents, alors que dans le même temps se développaient de nombreuses formations pour les professionnels de l'éducation (enseignants, formateurs, éducateurs, animateurs, etc.).

La plupart des programmes en éducation familiale et parentale sont construits autour d'un objectif : mieux répondre aux besoins de l'enfant (Guerrero, 2009, Pourtois, 1979, Pourtois, Desmets, Lahaye, 2004, Neyrand, 2000, etc.). Certains sont fortement dépendants des évolutions sociétales, d'autres en sont plus indépendants.

Le modèle proposé par Pourtois et Desmet (1997) permet d'identifier ces besoins. Citons notamment les besoins :

- d'affiliation : renvoie à la dimension de continuité intergénérationnelle, d'histoire familiale et sociale. Il est impossible de se développer sans être attaché, accepté ou investi par son milieu d'appartenance.
- d'accomplissement : traduit l'importance du domaine cognitif dans le développement. Pouvoir agir sur son environnement, le comprendre, le maîtriser. Le besoin de curiosité de l'enfant est considérable. Il s'agit d'y répondre par des comportements de stimulation, d'incitation à l'expérimentation et de renforcement.
- d'autonomie sociale : la socialisation passe par la nécessité pour le sujet de se différencier de son groupe d'origine. Ce processus implique de répondre aux besoins de communication, de considération et nécessite l'existence de structures suffisamment flexibles pour susciter le sentiment d'appartenance au milieu d'origine mais aussi pour encourager l'ouverture du jeune vers le monde extérieur.

- de valeurs : sont à la base de l'élaboration de l'idéologie.
« Nous retiendrons ici toutes valeurs humaines qui apparaissent comme nécessaires au "bonheur" de l'homme : le bon et le bien (la morale et l'éthique), le vrai (la vérité) et le beau (l'esthétique) »¹.

Si un programme en éducation familiale et parentale vise au développement d'habiletés éducatives, nous voyons à travers ce modèle combien il est nécessaire d'associer l'ensemble des acteurs de l'éducation, en s'appuyant sur les ressources de l'environnement.

Qu'entend-on par programme ? par intervention ?

Nous devons également prendre la mesure de ce qu'implique « l'intervention » en direction des familles. Le sens du mot intervention vient du verbe latin *intervenire* (se mêler de, s'entremettre, répondre). Ainsi, un intervenant cherche-t-il, par son action, à influencer une situation, à régler un problème qu'il identifie ou pour lequel on fait appel à lui. Il doit avoir conscience que son intervention peut être vécue comme une ingérence. Il devra donc construire une relation de confiance avec la famille afin que sa présence soit considérée comme légitime. Par ailleurs, « intervenir » sous-entend qu'il y ait un début et une fin, déterminée par l'atteinte (ou non) de l'objectif.

Le terme « intervention sociale » apparaît quand il s'agit de dépasser le « seul noyau dur constitué des assistants sociaux, des éducateurs spécialisés et des animateurs »². Il existe donc différents modèles d'intervention qu'il paraît nécessaire de repérer.

En fonction de l'évaluation de la situation, de ses compétences et de celles de son équipe, l'intervenant social pourra :

- s'orienter vers un travail avec les personnes prises dans leur individualité (« *case work* ») ou incluant leur famille (aide sociale individualisée),
- préférer un travail collectif sur la base de groupes, qui peuvent être constitués autour de problématiques communes (travail avec les groupes), ou sur un territoire donné (développement social local),

¹ J.-P. Pourtois, H. Desmet, 1997, *L'éducation post-moderne*, Paris, Presses Universitaires de France, coll. « pédagogie d'aujourd'hui », p. 69.

² La documentation française : Rapport annuel 2005 : *L'intervention sociale, un travail de proximité*.

- développer une intervention sur une communauté de vie existante (développement social communautaire ou travail social communautaire).

Pour accroître les effets d'un programme, il nous semble particulièrement indispensable d'articuler dispositif collectif et accompagnement individuel. Si l'approche collective permet la confrontation d'avis, l'échange entre pairs, le développement des solidarités, le transfert des bonnes pratiques, etc., elle ne doit pas être opposée à un accompagnement spécifique, personnalisé de chaque famille.

Le développement social local (Besson, 2008) peut quant à lui être vu comme une forme nouvelle du travail social communautaire en tant que processus collectif et participatif qui vise à traiter les problèmes économiques et sociaux locaux en associant les habitants à la définition et à la mise en œuvre des solutions.

Nous pensons qu'un programme de soutien à la parentalité devrait s'intégrer dans un projet plus global de développement social local, comme en étant l'un des volets. Pour autant, nous défendons l'idée qu'un programme collectif, communautaire ou de développement social, doit intégrer une dimension individuelle. En effet, chaque situation, chaque famille, chaque individu doit être reconnu comme tel.

Comme nous l'avons vu, un programme de soutien à la parentalité peut être conçu en direction d'une famille, voire d'un de ses membres, dans une approche individuelle de type clinique. A l'inverse, d'autres programmes peuvent privilégier une approche collective. Cependant, il arrive trop souvent que les intervenants opposent ces deux types de modèles. Au contraire, nous pensons tout à fait judicieux de concevoir le soutien à la fonction parentale comme une démarche globale qui nécessite de mobiliser toutes les ressources méthodologiques et techniques susceptibles de permettre d'atteindre l'objectif fixé.

Les différents types de programme

Les programmes de soutien à la parentalité ont souvent une visée préventive. L'organisation mondiale de la santé distingue trois stades de prévention :

- *La prévention primaire* qui consiste à lutter contre des risques avant l'apparition de tout problème, risques en termes de conduite individuelle à risque, d'environnement ou encore de risque sociétal.
- *La prévention secondaire* dont le synonyme pourrait être le mot dépistage. La prévention secondaire cherche à révéler une

atteinte pour prévenir une maladie ou un désordre psychologique ou social.

- *La prévention tertiaire* qui vise à prévenir les rechutes ou les complications. Il s'agit d'une réadaptation médicale, psychologique ou sociale.

Selon Pithon et Terrisse (1995), s'inspirant des travaux de Goodson & Hess (1975), il faut distinguer trois types de programmes : les programmes d'information, les programmes de discussion et les programmes de formation.

Les programmes d'information sont centrés essentiellement sur l'apport de contenus divers (développement de l'enfant, pathologies, pratiques éducatives, soins, etc.). Ces programmes d'information prennent des formes diverses, utilisant des supports variés. Nous pouvons distinguer les supports indirects ou médias techniques (ouvrages, revues, émissions radio ou télévision, site internet, documentation, etc.) des supports directs ou médias humains (conférences, transmission de connaissances par un expert pédiatre, sage-femme, puéricultrice, enseignant, etc.). Leur efficacité est très limitée quant au changement effectif de comportements : chacun connaît la nocivité du tabac par exemple, sans pour autant que cette information pèse sur les pratiques effectives.

Les programmes de discussion s'appuient sur le partage d'expériences entre des parents et la confrontation avec des professionnels, basé sur la confrontation sociocognitive des avis. Désigné en termes de conflit sociocognitif, il se rapporte à une « dynamique interactive, supposant chez le sujet un engagement actif dans une confrontation cognitive, génératrice d'oppositions et de différences de points de vue » (Monteil & Chambres, 1990). Le conflit sociocognitif est basé sur un principe d'argumentation et de contre-argumentation entre les partenaires de l'interaction.

Ces programmes remportent souvent l'adhésion, du moins pour les parents qui y restent. Ici aussi, il est important de ne pas confondre degré de satisfaction et efficacité, comme a pu le démontrer Houde (1981), les échanges entre parents pouvant faire évoluer les représentations sur l'éducation, alors même que le changement véritable des pratiques restait peu fréquent.

Enfin, les programmes de formation ont pour finalité d'apprendre aux parents à développer des compétences éducatives ou à en acquérir de nouvelles, par le biais d'exercices de résolution de problèmes éducatifs, de mises en situation et d'évaluations formatives. Ce type de programme peut concerner tous les parents, sans problème psychologique particulier,

qui rencontrent des difficultés dans l'éducation de leur(s) enfant(s). Ces programmes sont bien entendu composés d'apports d'informations, de confrontations de points de vue. Ils vont cependant plus loin, en aidant les parents à intégrer de nouvelles attitudes et à mettre en œuvre de nouvelles pratiques, qu'ils jugent pertinentes.

D'après plusieurs études évaluatives (Halpern, 1984 ; White, 2001 ; Wolery, 1979) sur les effets des programmes d'éducation parentale, les modèles informatifs et de groupe de discussion ont peu d'impact sur les attitudes et pratiques des parents car si ceux-ci acquièrent sans doute des connaissances ou modifient certaines attitudes, ils ne savent pas toujours les transférer dans des pratiques. Seuls des modèles incluant un accompagnement jusqu'à la pratique ont montré leur efficacité.

Proposition de programme intégratif en éducation familiale

Nous avons mis en œuvre et évalué de nombreux programmes en éducation familiale (Pithon, Terrisse, Prévôt, 1999 ; Pithon, Terrisse, Gordon, Prévôt, Vallerand, 2004) ou nous sommes inspirés de certains autres (Gordon, Pithon, Terrisse, 2003). A partir de ces expériences et recherches, nous proposons une démarche intégrative en éducation familiale, en ce sens qu'elle cherche à relier une méthodologie programmatique avec les formes d'intervention, en tenant compte de l'environnement des familles. En voici les principales étapes :

Fonder un groupe, créer une dynamique collective

Echanger sur l'éducation, la vie familiale et la parentalité est parfois vécu comme difficile pour les parents, pour les raisons déjà évoquées plus haut. Il ne faut pas non plus minimiser la difficulté, de plus en plus grande dans nos sociétés dites « modernes » qu'ont les gens à se parler, à se rencontrer. Cette difficulté est parfois source d'anxiété et dépasse largement le « sujet » de la rencontre. Là où les premières actions auront donc pour principal objectif de créer une ambiance favorable, que les participants prennent plaisir à se découvrir, puis à se revoir.

Construire un réseau d'acteurs

Aucun intervenant ne doit devenir indispensable si l'objectif recherché est bien l'autonomie des familles. Même si un professionnel joue un rôle de *référent* (il est alors l'interlocuteur privilégié d'une famille), il paraît important de ne pas tomber dans une *logique d'assistance* ou de *prise de pouvoir* par un intervenant d'une situation dont il aurait le monopole. Ainsi les réseaux d'acteurs proposent-ils aussi

« une capacité de substituer une relation à une autre, d'avoir une alternative relationnelle » (Lazegua, 1998).

La complexité des problématiques suppose une diversité d'intervenants : les questions sociales, économiques, psychologiques, éducatives et sanitaires nécessitent que des spécialistes croisent leurs regards et confrontent leurs avis sur une même situation.

Créer des rapports de confiance

Si l'objectif principal est de favoriser le développement ou l'acquisition d'habiletés éducatives, cela implique que les parents sont susceptibles de s'engager dans une démarche de changement. Les mécanismes qui amènent au changement sont proches de ceux de toute formation dans les sciences humaines et sociales : ce n'est possible que si une relation de confiance s'instaure entre les parents entre eux et, bien sûr, entre les parents et les professionnels engagés dans le projet. Les actions suivantes auront donc pour objectif principal de favoriser les solidarités dans le groupe, de progressivement permettre aux participants de « s'exposer » sans crainte ni risque.

Identifier les besoins, établir un diagnostic partagé

Les conditions sont alors réunies pour que les familles concernées par le programme expriment leurs attentes. Les échanges entre parents et entre parents et professionnels vont permettre de faire émerger des préoccupations, difficultés. Elles peuvent être communément partagées, ce qui permettra de structurer les contenus du programme. Elles pourront également être plus spécifiques, ou relever d'un accompagnement particulier. Dans ce cas, il faudra mettre en œuvre un dispositif singulier, ou s'appuyer sur le réseau pour que ces demandes soient prises en charge en dehors du collectif.

Choisir les contenus à aborder

Nous entrons dans le vif du sujet : quels sont les thèmes, les contenus qui doivent être abordés en lien avec l'objectif ? Quelle validité ont ces contenus ? Que sait-on sur ces thèmes ? Doit-on faire appel à des « experts » du sujet ? Le groupe peut-il par lui-même produire des connaissances ?

Choisir le type de programme le plus adapté

Il s'agit du comment. Il existe trois types de programmes (information, discussion et formation). Quelle est la place laissée aux

rapports individuels (*Case-Work*), au travail social collectif ? Communautaire ?

Construire le programme

Le projet va se décliner ici en actions, séances, séquences. Nous retrouverons, dans le détail, pour chacune des actions : durée, public, modalités d'intervention, principaux contenus abordés, ressources humaines et matérielles nécessaires, etc. Nous voyons également qu'en construisant le programme, il faudra rechercher la cohérence entre les actions, les pré-requis nécessaires à chacune d'entre elles, etc.

Evaluer l'atteinte des objectifs

Le programme se décline, les actions se mettent en place. Il faut dès sa construction penser la façon dont on évaluera ses effets. Chaque action contribue-t-elle à l'atteinte de l'objectif final ? Dit autrement, vait-on dans le bon sens ? Doit-on modifier la stratégie ? Si oui, quel en est l'impact sur le programme ? Il s'agit à la fois d'une évaluation intermédiaire, à chaque étape du projet, et d'une évaluation finale, venant clore le projet.

