
L'éducation familiale

NOTE DE SYNTHÈSE

INTRODUCTION

Traiter de l'éducation familiale (*) n'est ni un phénomène nouveau ni un phénomène simple si l'on en croit les nombreuses études publiées dans le domaine depuis le début du siècle. C'est, en effet, au cours de la première moitié du XX^e siècle que la recherche expérimentale en éducation a connu un essor considérable. Elle s'est dégagée d'une optique philosophique et moralisante pour s'attacher à observer et à décrire objectivement les faits sans pour autant que s'élaborent à cette époque des théories générales du comportement familial. C'est néanmoins à cette période que Freud a développé son courant de pensée qui reste encore à l'heure actuelle, principalement en Europe Occidentale, le modèle théorique privilégié des chercheurs en sciences familiales (Pourtois et Desmet, 1988b). Avec l'apparition des techniques modernes d'enregistrement, la qualité des observations s'est considérablement accrue. Se sont alors développés des systèmes d'analyse de comportements recourant à des catégories ou des signes et concrétisant des modèles théoriques préalablement sélectionnés. Lytton (1971, p. 651) signale que les premières recherches de cet ordre furent menées par Baldwin, Kalhorn et Breese dès les années 45 et que ces derniers se sont appuyés pour les réaliser à la fois sur une approche psychanalytique et sur une approche psychosociale. Depuis lors, les études n'ont cessé de se multiplier. Les méthodes statistiques élaborées d'aujourd'hui, telle que l'analyse multivariée, permettent par ailleurs aux chercheurs d'étudier les interférences multiples et donc de mieux aborder la complexité du domaine. Il est cependant étonnant de constater qu'il ait fallu attendre la deuxième moitié du XX^e siècle pour que des observations scientifiquement valides soient effectuées dans le secteur de l'éducation familiale alors que depuis si longtemps déjà on sait que les expériences précoces et les interactions parents-enfants constituent les éléments essentiels du développement affectif, social, cognitif et scolaire de tout sujet. A l'heure actuelle encore, il faut noter que la famille n'est pas examinée dans toutes ses dimensions en tant qu'institution fondamentale chargée de l'éducation et du développement de l'enfant. Par exemple, les recherches concernant la formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s) est pratiquement inexistante en Europe francophone. Que connaît-on des ressources virtuelles des familles ? Que sait-on des possibilités de stimulation de leurs potentialités éducatives ? Depuis 1969, le C.E.R.I.S. (1) tente de répondre à ces interrogations et mène des recherches et des actions dans cette voie trop peu investiguée chez nous (Pourtois et Coll., 1984 ; Pourtois et Forgione, 1985 ; Desmet, 1983 ; Pourtois et Desmet, 1988a). Les pays anglo-saxons par contre s'attardent beaucoup plus sur ce type de recherche et d'action. La littérature scientifique anglophone qui présente et évalue des programmes d'intervention est abondante. Signalons toutefois qu'en ce qui concerne les recherches expérimentales effectuées au sein des familles, les études francophones révèlent des qualités indéniables sur les plans épistémologique et conceptuel (Pourtois et Desmet, 1988b). Elles sont en général bien étayées théoriquement. Elles s'appuient volontiers sur la théorie psychanalytique mais on voit un intérêt croissant des chercheurs pour les approches psychosociales et sociocognitives. Par ailleurs, l'approche interactionniste, dans laquelle l'enfant n'est plus examiné comme un sujet qui subit passivement les conditions environnantes mais est considéré comme un agent actif qui module aussi ces conditions, s'implante de plus en plus.

Ainsi, dans la présente étude, de caractère documentaire, nous envisagerons deux plans de travail. D'une part, nous examinerons les recherches fondamentales, ponctuelles, expérimentales et descriptives qui se réalisent au sein des foyers ; elles

constitueront les recherches en éducation familiale proprement dites. D'autre part, nous examinerons également les recherches menées dans le cadre de la formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s) ; nous entrons dès lors dans le domaine de l'éducation parentale dont l'intérêt ne peut nous échapper. Cette démarche vers l'action est non seulement importante d'un point de vue social mais également d'un point de vue scientifique. En tentant de modifier un phénomène on peut, en effet, mieux saisir les causes de ce phénomène (Bryant, 1988 ; Pourtois et Desmet, 1988a). Car la causalité est effectivement une notion difficile à appréhender : si de nombreux travaux ont pu mettre en évidence des corrélations intéressantes (par exemple, entre des parents qui parlent beaucoup et des enfants très « verbaux »), la direction de la corrélation est toujours ambiguë (et souvent négligée). On ne peut pas toujours décider quelle partie influence l'autre.

Des moyens existent pour traiter ce problème difficile. Ce sont notamment les recherches fondées sur l'intervention qui permettent d'identifier certains facteurs de causalité. Il y a d'autres possibilités, telles que les études longitudinales mais qui nécessitent toujours de s'interroger sur l'existence possible d'un troisième facteur causal non identifié. Selon P. Bryant (1988, p. 352), ces deux méthodes sont complémentaires et leur combinaison peut être un instrument très efficace pour déterminer les causes du développement de l'enfant et de ses disparités. Les recherches dans le domaine de l'éducation parentale peuvent donc se révéler particulièrement précieuses au plan scientifique.

Avant de poursuivre, nous croyons utile de définir plus précisément certains concepts afin de déterminer le cadre et les limites de notre sujet et d'appréhender plus en profondeur les notions d'éducation familiale et d'éducation parentale. Par la suite, nous proposerons de faire le bilan des connaissances, d'une part en éducation familiale (première partie de la note de synthèse) et d'autre part, en éducation parentale (deuxième partie de la note de synthèse). Nous serons également attentifs à examiner les orientations épistémologiques et théoriques des recherches actuelles.

I. - QUELQUES DÉFINITIONS

L'éducation familiale est, comme il se doit, le premier concept qu'il convient de cerner plus précisément. Nous dirons que les recherches en éducation familiale étudient l'ensemble du fonctionnement familial en rapport avec l'éducation ; particulièrement, elles décrivent et analysent les attitudes, pratiques, comportements éducatifs, attentes, rôles, besoins, motivations, projets, etc. des parents et tentent de déterminer leurs effets sur le développement de l'enfant. Cependant, la notion d'influence interactive n'échappe plus à l'attention des chercheurs. Si la famille contribue pour une part importante à la maturation cognitive et affective de l'enfant, les recherches omettent de plus en plus rarement d'examiner l'influence de ce dernier sur les adultes. Par sa présence, ses exigences, son identité, il constitue un élément non négligeable d'influence sur les membres de la famille. Ainsi, les perspectives interactionniste, écologique, systémique constituent une réelle richesse pour les recherches qui veulent appréhender la réalité de la vie familiale dans sa complexité et sa dynamique.

Quant à l'éducation parentale, elle peut se définir comme une activité volontaire d'apprentissage de la part des parents qui s'efforcent de changer les interactions qu'ils établissent avec leur(s) enfant(s) en vue d'encourager chez celui (ceux)-ci l'émergence de comportements jugés positifs et de réduire la production de comportements jugés négatifs. Le concept d'éducation des parents intègre donc la notion d'intervention auprès des parents en vue de leur faire prendre conscience, tout en

respectant les valeurs qui sont les leurs, qu'il existe des conditions de développement et d'apprentissage plus favorables les unes que les autres (Pourtois et Coll., 1984, p. 71). J. Lamb et W.A. Lamb (1978, p. 14) définissent l'éducation des parents comme « une tentative formelle d'accroître la conscience des parents et l'utilisation des aptitudes parentales ». Notons que l'éducation parentale se préoccupe du *domaine cognitif et se centre sur les faits et les tâches éducatives. Son but est d'enrichir la qualité éducative du milieu et les activités menées s'inscrivent principalement dans une perspective de prévention. En cela, elle se différencie d'autres approches telles que la « guidance parentale » ou la « thérapie familiale » qui constituent des traitements visant à agir sur les personnes en vue de provoquer des changements profonds dans les interactions et les structures familiales qui posent problème. Signalons que si les finalités sont différentes, par contre, les approches sont susceptibles d'utiliser des théories et des méthodologies identiques (par exemple, les jeux de rôle).*

Le concept de **parents** nécessite aussi quelques précisions. Il ne se limite pas à la notion de géniteur ou de procréateur. Il englobe aussi l'ensemble des besoins et des exigences qui résultent des contraintes posées par l'éducation d'un enfant. Ces besoins et exigences évoluent avec le temps. Il ne s'agit donc pas de considérer la fonction parentale comme un processus linéaire et nécessairement positif à tout moment de la vie familiale. *Les réussites et les déséquilibres émaillent les relations parents-enfant(s).* La fonction parentale est dynamique et s'inscrit dans un réseau de relations où des réajustements s'opèrent constamment. Rapoport, Rapoport et Strelitz (1977), Tizard, Moss et Perry (1976) font par ailleurs remarquer que les parents sont eux aussi vulnérables et qu'ils ont besoin, comme leurs enfants, d'amour, de tendresse et d'affection, de soutien et de sécurité, d'approbation et de reconnaissance.

Le **parentage** est relatif aux pratiques nécessaires à la croissance d'un enfant. Il englobe tous les rôles éducatifs qu'une personne, avec ou sans rapport de parenté avec l'enfant, est susceptible d'assurer (Grams, 1975). Il met aussi l'accent sur la responsabilité éducative dévolue à la communauté et il constitue un moyen de lutter contre la tendance, née au cours de l'ère industrielle, à dissocier les rôles éducatifs. On ne conteste plus aujourd'hui le fait que le parentage est susceptible de faire l'objet d'un apprentissage au même titre qu'une autre discipline.

La notion de **famille** est elle aussi à (re)définir sachant que les mutations de la société contemporaine suscitent d'importants bouleversements en son sein. La famille traditionnelle, nucléaire — c'est-à-dire celle composée du père, de la mère ayant eu ensemble des enfants et vivant sous le même toit (Rapoport et Coll., 1977) — est largement remise en question. Les valeurs qui caractérisaient l'institution du mariage, à savoir la stabilité, la fidélité, l'exclusivité, la procréation, etc. sont battues en brèche. Le mode de vie intime se modifie profondément. L'importance affective et sexuelle du couple est de plus en plus affirmée. La société contemporaine exprime une revendication fondamentale à l'existence et l'affectivité s'impose comme une valeur essentielle. Les jeunes aussi revendiquent la liberté sexuelle et affective ainsi que le droit à s'autogérer. La chute de l'autorité parentale est manifeste. Un large fossé se creuse entre les générations tant le changement des valeurs est rapide. Ces mutations de valeurs vont modifier le fonctionnement traditionnel de la vie familiale et vont faire surgir un riche foisonnement de modèles familiaux variés. Ainsi, lorsqu'on parle de « désagrégation » ou de « dislocation » de la famille, c'est à la famille nucléaire à laquelle on fait référence (Toffler, 1980).

Car, souligne Toffler, c'est cette forme particulière de famille que la société industrielle a idéalisée et a rendu prépondérante. En fait, nous n'assistons pas à la mort de la famille en tant que telle, nous sommes seulement témoins de la rupture

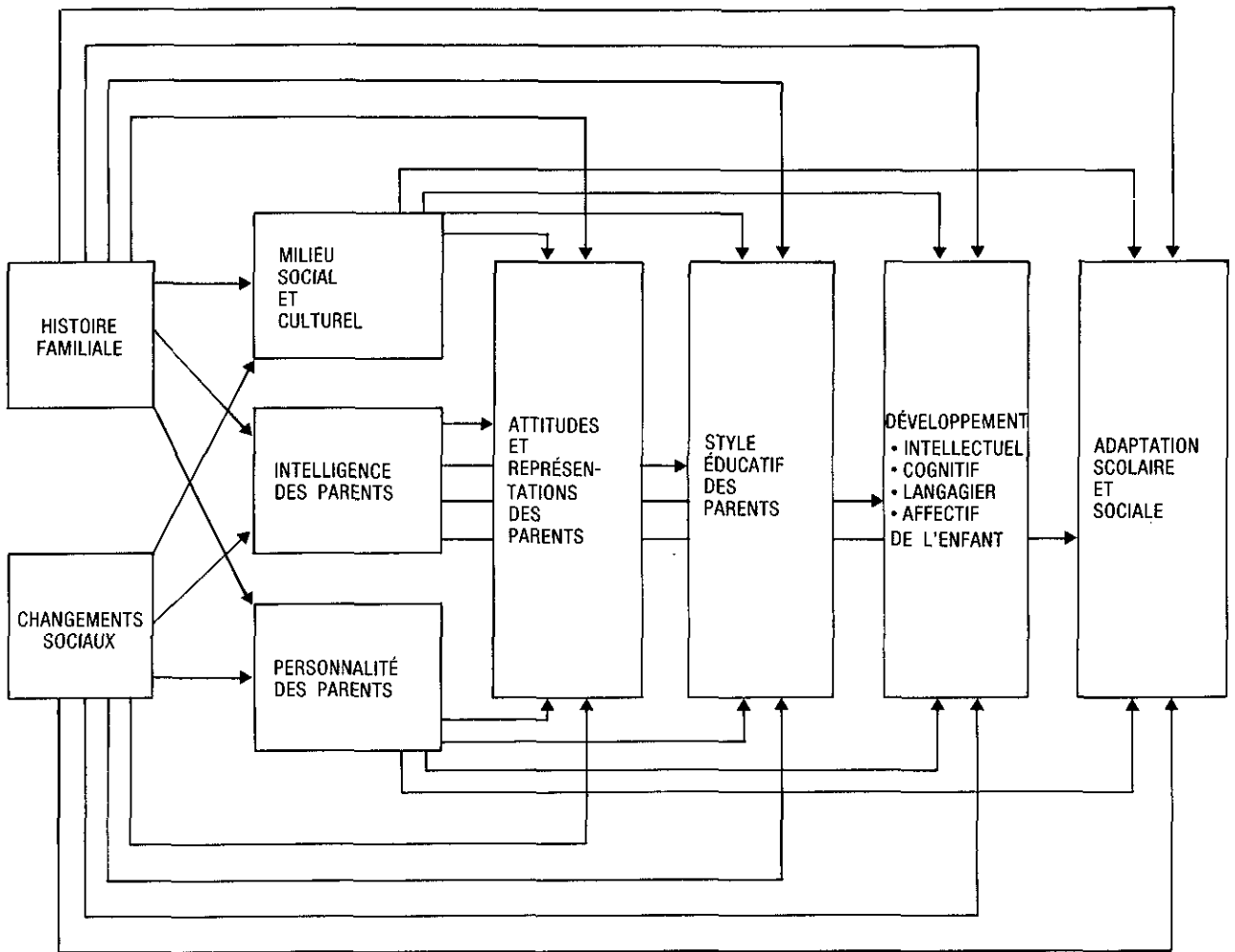
d'un système familial révolu (Toffler, 1980, p. 264). Cependant, il faut savoir que ces modifications des structures de la famille ne se feront pas sans un bouleversement des rôles de ses membres. Dans ce contexte, notamment, la place et l'identité de l'enfant vont subir des mutations profondes entraînant dès lors des changements dans les fonctions parentales. Ainsi, comme nous l'avons déjà précisé précédemment, à la dimension biologique, génétique de la fonction parentale vient s'ajouter une dimension psychosociologique et pédagogique qui se révèle toujours plus exigeante et qui laisse nombre de parents désarmés. C'est dans ce contexte nouveau, dans cet espace à la fois culturel, psychologique, économique et sociologique qu'est et que continue à être la famille que vont s'inscrire les recherches auxquelles nous faisons référence ci-après.

II. - CONNAISSANCES ACTUELLES EN ÉDUCATION FAMILIALE

« Ce que l'homme a devant lui, c'est son passé ». O. Wilde.

Pour devenir un être avec une personnalité propre, l'enfant reçoit un entraînement à travers les diverses interactions qu'il vit. Ainsi, dès la naissance, l'individu effectue des apprentissages qui le conduiront vers la maîtrise d'instruments culturels (Osterrieth, 1970 ; Pourtois, 1979). C'est aujourd'hui un truisme d'attribuer au milieu familial une importance déterminante dans ce processus de socialisation grâce aux multiples expériences et apprentissages qu'il offre à l'enfant. Winnicott (1969, cité par Dufoyer, 1987, p. 127) affirmait à ce propos : « J'ai fait remarquer que lorsqu'on me montre un bébé, on me montre certainement aussi quelqu'un qui s'occupe de lui », soulignant de la sorte combien l'influence de l'entourage sur le développement de l'enfant est importante et précoce. Quelles variables interviennent qui puissent expliquer ce phénomène et par quel mécanisme se fait cette influence ? C'est ce que tente de déterminer les recherches en éducation familiale. Les nombreuses études effectuées jusqu'à présent ont fourni une grande quantité de résultats, qui, se répétant d'une recherche à l'autre, peuvent être considérés comme la base des connaissances en éducation familiale. Nous sommes conscients qu'ils apparaissent encore à bien des égards chaotiques, désorganisés et souvent contradictoires. Il est certain que des efforts doivent encore être faits pour clarifier et classer les connaissances existantes. Nous nous proposons d'examiner ci-après les relations qui unissent les variables les plus fréquemment prises en compte en éducation familiale pour expliquer les disparités dans le développement intellectuel, cognitif et langagier ainsi que dans l'adaptation scolaire et sociale des enfants. Nous constatons que des variables sont relativement éloignées de l'explication causale : ce sont des variables distales (par exemple, le milieu social). D'autres sont plus proches de l'explication causale : ce sont des variables proximales (par exemple, les comportements éducatifs de la mère). Cette distinction est nécessaire pour la compréhension du phénomène. Le schéma suivant illustre le modèle explicatif causal qui nous guidera dans la présentation des résultats déjà acquis par les recherches en éducation familiale.

Ce modèle théorique concrétise le réseau de relations qui existe entre les diverses dimensions retenues le plus fréquemment par les chercheurs. Depuis plusieurs années, il est utilisé dans de multiples recherches (Perrenoud, 1970 ; Knep, 1979 ; Pourtois, 1979, etc.). Notons qu'en 1979, nous utilisons ce modèle dans une recherche qui mit en évidence que les réalités familiales (comportements, attitudes, traits de personnalité et potentiel intellectuel des parents, statut et environnement social) étaient susceptibles d'expliquer, directement ou via la qualité du développement de l'enfant, plus de 84 pour cent de la variance de l'adaptation scolaire des enfants âgés de 7 ans.



Nous n'examinerons pas toutes les relations possibles indiquées dans le modèle présenté ci-avant. Nous ne retiendrons que celles qui sont les plus significatives et sur lesquelles la littérature scientifique se penche le plus volontiers.

2.1. Intelligence des parents et intelligence de l'enfant

De nombreuses études ont montré que la variable « intelligence de la mère » était le prédicteur le plus important et le plus sûr du développement de l'enfant (Heber, 1977 ; Ramey et Campbell, 1979). Par ailleurs, on sait que les enfants issus de milieux très défavorisés ont des notes aux tests d'intelligence qui décroissent progressivement avec l'âge. Ce phénomène s'observe essentiellement chez les enfants dont les mères ont un QI inférieur à 80 (Heber, 1977). Plus le QI de la mère est bas

et plus la probabilité est grande d'obtenir chez l'enfant des notes basses au test d'intelligence. Certains auteurs se sont basés sur ces constatations pour étayer leur théorie des déterminants héréditaires dans l'étiologie de l'arriération mentale socio-culturelle. Néanmoins, la décroissance progressive du QI de l'enfant avec l'âge et l'observation des pratiques qui se produisent au foyer prouvent que la mère arriérée crée un environnement familial et social peu apte à favoriser le développement intellectuel et affectif de son enfant. Il existerait donc des variables intermédiaires entre les deux variables qui sont le QI de la mère et le QI de l'enfant. En d'autres termes, il apparaît que l'intelligence de la mère est une variable distale par rapport au développement intellectuel de l'enfant.

2.2. Milieu social et développement de l'enfant

1) Milieu social et développement intellectuel

La relation qui lie le milieu social aux capacités intellectuelles est loin d'être une notion récente. Dès 1911, Binet émet l'hypothèse que les écarts qu'il observe entre deux populations d'enfants peuvent être attribués aux différences d'origine sociale. Il remarque aussi que celle-ci n'a pas le même impact sur les diverses épreuves de son test : il y a des épreuves plus sensibles que d'autres. Toutes les études menées depuis lors vont dans le même sens : les enfants issus des classes populaires réussissent en moyenne moins bien aux tests d'intelligence que les enfants issus des classes sociales aisées. Trois interprétations peuvent être données à ce phénomène (Lautrey, 1980). *D'une part, ces différences seraient d'origine héréditaire. D'autre part, elles seraient dues au fait que les différents milieux sociaux n'exercent pas une égale action de stimulation sur le développement de l'enfant. Enfin, les différences pourraient provenir d'un biais culturel véhiculé par les tests.*

La première thèse affirme donc que le potentiel génétique est inégalement réparti entre les groupes sociaux (Burt et Howard, 1959 ; Burt, 1959 ; Jensen, 1969 ; Eysenck, 1977) : les « pauvres » ne disposeraient pas des mêmes capacités intellectuelles que les enfants des milieux aisés. Cette affirmation a donné lieu à des débats passionnés. Dans ce contexte, des travaux retentissants sont parus affirmant par exemple l'infériorité génétique des noirs à manipuler des symboles abstraits et à résoudre des problèmes. Jensen (1969) affirmait quant à lui que l'intelligence était héréditaire à 80 % et en arrivait à émettre l'hypothèse que le QI déterminait la place sociale qu'occupait l'individu.

Cependant, des études plus récentes, sur les enfants adoptés notamment, ont montré que le quotient intellectuel de ces derniers se modifiait en fonction du milieu socio-économique et culturel dans lequel ils étaient élevés (Schiff et Al., 1978). Par ailleurs, F.R. Heber (1977) a montré qu'il pouvait faire augmenter le QI d'un enfant de 30 points grâce à un programme d'intervention intensive de stimulation de la mère et du tout jeune enfant. On observe en effet une corrélation entre le développement intellectuel de l'enfant et la présence dans le milieu familial de certaines caractéristiques « favorables ». Nous discuterons ultérieurement de ce thème qui rejoint la deuxième interprétation concernant la relation qui unit l'intelligence et le milieu social. Ajoutons néanmoins que des études, également actuelles, portant sur des jumeaux, ont pu mettre en évidence l'intervention très probable de facteurs héréditaires dans les capacités intellectuelles. Cette loi de la transmission héréditaire ne semble pas simple pour autant. Il s'agirait au contraire d'une transmission polygénique complexe et il conviendrait plutôt de parler d'« héritabilité » que d'« hérédité ». L'héritabilité renvoie à un degré variable dans la capacité d'apprendre plutôt qu'à une valeur absolue de l'intelligence. Cette notion de « capacité à apprendre » est un élément essentiel jouant en faveur du rôle fondamental de l'environnement. Ainsi, par exemple, l'analyse clinique a insisté sur l'importance de phases critiques dans les

apprentissages. L'existence de ces moments sensibles et les nécessaires apports du milieu à ce moment précis illustrent clairement le lien qui unit l'aptitude génétique à l'effet de l'environnement. On en arrive ici à une perspective d'articulation étroite entre les facteurs génétiques et les facteurs liés à l'environnement. Néanmoins, l'évaluation des parts de l'hérédité et de l'environnement dans la détermination de l'intelligence n'a pas encore pour l'instant reçu de solution faute d'outils conceptuels et de mesures appropriés (Lemaine et Matalon, 1985).

La troisième interprétation souligne que les instruments de mesure de l'intelligence reflètent en réalité la culture de la classe dominante, culture de référence pour les constructeurs des tests. Les différences entre les groupes sociaux ne seraient en fait pas dues à l'intelligence proprement dite mais à des artefacts. Cependant, Huteau et Lautrey (1975) soulignent que cette seule explication ne suffit pas à rendre compte de la totalité du phénomène. Il existerait, selon eux, des différences réelles de capacités intellectuelles dont il faut chercher les origines dans les inégalités sociales. Toutefois, nous pensons, avec J. Lautrey (1980, p. 18), qu'il convient de dépasser ce simple constat de relation et de tenter d'atteindre les mécanismes sous-jacents aux faits constatés, c'est-à-dire de rechercher les variables intermédiaires entre le statut social et l'intelligence de l'enfant.

2) Milieu social et développement langagier

Nombreuses sont les recherches qui ont abordé la relation entre le milieu social et le développement du langage chez l'enfant.

L'étude de référence, l'étude par ailleurs la plus discutée, est celle du sociolinguiste B. Bernstein. Sa théorie des deux codes renvoie à deux modalités d'utilisation du langage (code restreint des milieux défavorisés vs code élaboré des milieux favorisés) ainsi qu'à deux modes différents de rapport à l'expérience que les sujets ont du monde (orientation cognitive plus « particulariste », plus dépendante du concret en milieu modeste ; orientation cognitive plus « universaliste », plus tournée vers la généralisation en milieu aisé).

La critique de cette théorie est vive. D'une part, on lui reproche ses critères flous et trop peu homogènes (Lawton, 1968 ; Plumer, 1980 cités par Forquin, 1982). D'autre part, elle ne tiendrait pas suffisamment compte de la diversité des situations de communication : les différences linguistiques entre les groupes sociaux se révéleraient autres dans des situations plus contraignantes ou dans des situations plus naturelles (Lawton, 1968).

Ces critiques débouchent sur un débat fondamental : la théorie des deux codes impliquerait une infériorité du parler populaire (Labov, 1969 ; Esperet, 1976) qui serait pourtant aussi complexe, aussi susceptible d'exprimer des sensations, de formuler des argumentations logiques et de transmettre des informations que le langage des classes bourgeoises.

L'étude de Hess et Shipman (1965, 1968), dans la lignée de B. Bernstein, notait que les mères socialement défavorisées attribuaient rarement une signification plus précise à la réponse de l'enfant ; elles exigeaient peu de justification ou d'explication ; elles ne justifiaient pas davantage leurs propres comportements. Ainsi, le langage des milieux modestes serait peu utilisé en tant qu'outil de raisonnement qui amènerait l'enfant à découvrir des relations entre les objets, les événements ou les actions. L'étude « Comment les mères enseignent à leur enfant » (Pourtois, 1979) observait le même phénomène. Cependant, le comportement d'attribution d'une signification plus précise à la réponse de l'enfant n'était pas en relation significative avec l'appartenance sociale de la mère mais bien avec ses capacités intellectuelles

et son bon fonctionnement social (ou, en d'autres termes, avec certaines caractéristiques psychologiques). Ce processus était aussi en relation significative avec la qualité du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant. Par contre, les comportements d'explication et de justification étaient surtout utilisés par les groupes sociaux supérieurs et moyens et favorisaient surtout l'adaptation scolaire de l'enfant.

Un prolongement de l'étude précitée (Pourtois, 1979) a examiné le poids de la reproduction socio-syntaxique (Pourtois et Dupont, 1985). Les résultats montrent qu'il y a une pratique syntaxique commune à la mère et à l'enfant : un quart des habiletés syntaxiques de la mère s'observe également dans le discours de l'enfant. Par ailleurs, l'étude a pu mettre en évidence que les caractéristiques syntaxiques qui différencient les milieux sociaux sont presque aussi nombreuses chez l'enfant de cinq ans que chez sa mère. Ainsi, avant l'entrée à l'école primaire, l'enfant a intériorisé plus des huit dixièmes de la singularité des habiletés syntaxiques de son milieu social (ici, de sa mère).

A ce propos, soulignons que de nombreux chercheurs (Shatz, 1979 ; Snow, 1977 ; Lieven, 1978 ; Cross, 1978 ; Moerk, 1976 ; Nelson et Coll., 1973 ; Rondal, 1983, 1984 ; Lafontaine, 1982, 1984 ; Wadsworth, 1986 ; Hoff-Ginsberg, 1986) ont insisté sur le rôle actif de la mère dans l'apprentissage par l'enfant des structures syntaxiques et morphologiques de la langue. Les auteurs ont notamment montré que la dyade mère-enfant constituait un système auto-régulateur particulièrement efficace dans le développement des habiletés communicatives de l'enfant. Dans ce contexte, de nombreux linguistes ont examiné la manière dont la mère (parfois le père) s'adaptait au niveau linguistique de son enfant. Il est intéressant de noter que cette modulation syntaxique est dépendante de la perception par la mère de son enfant. Ce type de comportement va par ailleurs provoquer chez l'enfant un certain type de réponse qui, à son tour, va modifier la perception de la mère à l'égard de son enfant. Un processus de rétroaction est ainsi mis en œuvre qui explique mieux comment se réalise le développement linguistique de l'enfant (Raymond-Raimbault, 1984 ; Robin, 1986). L'étude de l'interaction réciproque mère-enfant (approche interactionniste) est ici à souligner.

2.3. Milieu social et réussite scolaire

Dans une précédente note de synthèse relative à l'approche de la réussite et de l'échec scolaire, J.C. Forquin (1982) rappelait combien la littérature sur les inégalités sociales devant l'éducation était abondante. Dès les années 50, en Grande-Bretagne, des études furent menées et des rapports publiés qui laissent encore de nos jours des données importantes sur les déterminants sociologiques de l'accès aux études (rapports « Early Leaving », 1954 ; Crowther, 1959 ; Newson, 1963 ; Robbins, 1963 ; Plowden, 1967). Dans les années 60, aux Etats-Unis, le rapport « Coleman » (Coleman et Al., 1966) se centra sur la sélection dans l'enseignement supérieur et sur les disparités relevant de différences ethniques. La plupart des recherches soulignent le taux élevé des retards scolaires et surtout l'importance inégale du phénomène selon l'appartenance sociale de l'élève (Hotyat, 1956, 1962, 1964 ; Gilly, 1967, 1969 ; Chiland, 1971 ; B. Zazzo, 1978 ; Cresas, 1978, 1981 ; Bourdieu et Passeron, 1964, 1970 ; Baudelot et Establet, 1971, 1975 ; Husen, 1972, 1975 ; etc.).

Comment expliquer ce phénomène ? Deux thèses importantes et contradictoires existent. La première, la thèse du handicap socio-culturel, apparaît dans les années 60. Elle met en cause l'environnement familial qui, seul, conditionne le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant. En milieu modeste, cet environnement est inhibiteur et entraîne des déficits ; en milieu favorisé, par contre, il est un facteur qui permet l'épanouissement des aptitudes. Ainsi, selon cette optique, « les causes

de l'échec scolaire sont fondamentalement extérieures à l'institution scolaire » (Berthelot, 1983). A la thèse du handicap, on peut opposer celle de la différence. Cette deuxième est attachée aux études de Labov (1969) qui rejoint largement les travaux de Bourdieu et de Passeron (1964, 1970) et de Beaudelot et Establet (1971, 1975), ces auteurs défendant la thèse de l'héritage culturel. Cette dernière réfute la notion de déficit. Elle met l'accent sur les privilèges culturels et langagiers des classes bourgeoises. La seule culture, le seul langage reconnu à l'école sont ceux qui se rencontrent dans les groupes dominants, entraînant par là même l'élimination des classes démunies des filières scolaires « nobles ». Ainsi, selon Reuchlin (1976), « l'école secréterait elle-même les causes de l'échec scolaire ».

Berthelot (1983) fait observer que ces deux perspectives font en fait appel à un mécanisme explicatif similaire : ce qui est appelé « handicap » d'un côté est simplement l'envers de ce qui est appelé « héritage » de l'autre. En effet, dans les deux théories, existe une norme scolaire et le positionnement social détermine soit un rapport de méconnaissance, de distance à cette norme (cas de la thèse du handicap), soit un rapport de proximité, de familiarité à cette norme (cas de la thèse de la transmission de l'héritage culturel). En d'autres termes, ce qui est vu en négatif d'un côté est vu en positif de l'autre, l'héritage s'appliquant à chacun car tout individu est l'héritier de la culture de son groupe. Si nous combinons les deux thèses — cette double différenciation — chacune d'elles allant dans un sens opposé, on comprend mieux pourquoi se crée un énorme fossé entre les deux groupes sociaux. Dans l'univers de compétition qu'est l'école, la probabilité pour que l'enfant de milieu modeste soit perdant et pour que l'« héritier » soit gagnant est écrasante.

Cependant, pour ces deux courants, la relation entre l'adaptation scolaire et le milieu social apparaît comme linéaire, dépendant d'un mécanisme unique. Or, la variable « milieu social » est distale, éloignée de l'explication. La relative inefficacité des remèdes proposés en est la conséquence. Par exemple, les stratégies de compensation, appliquées dans le seul cadre de l'école, n'ont pas réussi à enrayer l'inadaptation scolaire des enfants issus de milieu défavorisé. A ce stade, il manque donc de données explicatives. Car, affirment Deschamps et Coll. (1982), si l'individu est déterminé par des structures sociales qu'il ne maîtrise pas, il est également le support de ces structures, lesquelles sont observables par ses comportements et ses représentations sociales. Ainsi, de nombreux auteurs suggèrent que les représentations et le style éducatif des parents pourraient être des variables intermédiaires entre la classe sociale et l'adaptation scolaire de l'enfant, cette dernière liaison transitant par le développement de l'enfant. On sait en effet que la corrélation entre les deux variables précitées (développement et adaptation scolaire) est très élevée : .863, selon une précédente étude (Pourtois, 1979). En fait, il semblerait que l'école traduise en performances scolaires la qualité du développement de l'enfant. En d'autres termes, l'école ne ferait que reconnaître la qualité d'un développement construit en dehors d'elle, à travers la socialisation du milieu familial (voir notamment Bloom, 1964). C'est pourquoi nous présentons ensemble, dans le point suivant, les deux variables indépendantes que constituent le développement et l'adaptation scolaire de l'enfant, bien qu'on sache que certaines pratiques éducatives soient spécifiquement efficaces pour l'une ou l'autre dimension.

2.4. Milieu social, pratiques éducatives familiales, développement et adaptation scolaire de l'enfant

Baldwin, Kalthorn et Breese (1945) ont été les premiers à publier des résultats d'études qui examinaient les pratiques éducatives et le développement intellectuel de l'enfant. Ces auteurs concluent leur recherche en mettant en évidence l'effet favorable de l'environnement démocratique sur le développement intellectuel de l'enfant,

les types d'environnement protecteur ou restrictif semblant être les moins stimulants. Depuis lors, de nombreuses recherches ont vu le jour. Cependant, la variété des méthodologies, des stratégies et des concepts utilisés par les chercheurs rendent difficile la comparaison des résultats entre eux. La principale cause des incohérences observées dans les résultats résiderait, en ce qui concerne les études sur les pratiques éducatives, dans l'immense question du choix des variables (Pourtois, 1979 ; Lautrey, 1980). Comment découper un environnement qui se caractérise par une multitude d'aspects ? Quels sont les concepts pertinents ? Le plus souvent, les critères de choix sont subjectifs, dépendant d'une théorie implicite du chercheur. Dès lors, les variables et les dimensions qui en découlent ne sont pas comparables d'une étude à l'autre. Une manière de résoudre le problème serait d'utiliser des cadres théoriques explicites afin de fournir des dimensions, des catégories définissables et pouvant être communes à différentes recherches et afin aussi de fournir des schémas d'imputation causale qui peuvent être contrôlés (Reuchlin, 1972).

Un autre élément rend difficile la cohérence des résultats (Solomon et al., 1970 ; Marcos, 1976, cités par J.C. Forquin, 1982) : c'est le caractère curvilinéaire des relations. Ainsi, les comportements extrêmes des parents, dans un sens ou dans l'autre (par exemple, trop ou trop peu d'affection), semblent aller de pair avec une moins bonne réussite scolaire que les comportements modérés.

Par ailleurs, on ne peut pas considérer qu'il existe une stabilité temporelle des influences positives ou négatives qui se dégagent des pratiques éducatives. A un certain âge, une conduite peut s'avérer positive alors qu'à un autre moment, elle apparaît comme peu favorable au développement de l'enfant. Cette problématique impose au chercheur de s'ouvrir à l'analyse clinique et aux études expérimentales dans une perspective de recherche longitudinale (Pourtois, 1979).

Néanmoins, dans un travail récent, E. Palacio-Quintin (1988) tentait de dégager des éléments de convergence au départ d'un ensemble d'études relatives au domaine. Ainsi, elle mit en évidence une série de facteurs qui apparaissent dans de multiples recherches comme étant favorables ou défavorables à la réussite aux épreuves cognitives. Les enfants qui réussissent le mieux ont un environnement familial qui :

- aide à l'exploration ;
- oriente vers la tâche ;
- encourage à évaluer les conséquences de leurs actions futures ;
- encourage à vérifier les résultats de leurs actions ;
- donne davantage de feedbacks positifs ;
- donne plus d'indices et d'informations spécifiques et pertinentes ;
- pose plus de questions.

Les enfants qui réussissent moins bien ont un environnement familial qui :

- est plus directif ;
- intervient à leur place ;
- s'exprime sous forme impérative ;
- donne la solution au problème ;
- oriente peu vers la tâche ;
- donne plus de feedbacks négatifs.

Par ailleurs, on sait que les pratiques éducatives mentionnées en premier lieu sont plus fréquentes en milieu socioculturellement favorisé (Kamii et Radin, 1967 ; Freeberg et Payne, 1967 a et b ; Hess et Shipman, 1968 ; Bee et al., 1969 ; Kogan et

Wimberger, 1969 ; Brophy, 1970 ; Steward et Steward, 1973 ; Pourtois, 1979 ; Laury, 1980).

Dans une étude antérieure (Pourtois et coll., 1984), une série de comportements éducatifs maternels étaient mentionnés comme favorables au développement et/ou à l'adaptation scolaire de l'enfant. Ces « facteurs de privilège » découlaient d'une recherche publiée en 1979 (Pourtois, « Comment les mères enseignent à leur enfant »). Notons qu'ils recourent, pour la majorité, ceux présentés ci-avant mais en y adjoignant des facteurs d'attitude et des traits de personnalité eux aussi liés à la qualité du développement et de l'adaptation scolaire de l'enfant. Nous observions alors que les deux tiers des comportements, attitudes et traits de personnalité qui constituent des privilèges d'éducation sont développés en milieu favorisé. Le tiers restant est aussi bien utilisé par les milieux favorisés que par les milieux modestes. En regard des deux variables indépendantes retenues, les résultats obtenus permettent de conclure à l'existence d'un handicap des milieux défavorisés.

Les facteurs de privilège ci-mentionnés peuvent-ils caractériser un « bon parent », c'est-à-dire un parent qui, créant un environnement éducationnellement favorable, conduira son (ses) enfant (s) à un développement optimal et à une bonne réussite scolaire ? La question n'est pas aussi simple qu'elle n'y paraît au premier abord. Il est d'abord exclu d'imaginer qu'on puisse trouver au sein d'une même famille l'ensemble complet des facteurs de privilège. Le pattern éducatif des parents est composé d'un certain nombre d'entre eux et il s'instaure entre ces derniers une dynamique qui définit l'identité de la pratique éducative de la famille. Ainsi, il est nécessaire d'examiner non seulement les facteurs d'influence mais aussi leurs interactions. Il semble que ce soit une combinaison complexe d'interactions de facteurs qui soit favorable au développement et à la réussite scolaire de l'enfant. En outre, on ne peut négliger, dans cette perspective, l'influence exercée par l'enfant sur ses parents. On voit combien la complexité du phénomène est grande. La perspective systémique dont nous discuterons ultérieurement tente d'apporter une réponse à cette problématique.

Par ailleurs, nous devons mentionner ici les recherches qui analysent les relations entre les pratiques familiales et le développement de la personnalité et de l'adaptation sociale de l'enfant. Ainsi M. Perrez et C. Chervet (à paraître) mettent en évidence le rôle de la famille dans le développement des attributions causales de l'enfant. M. Putallaz (1987), G.S. Pettit, K.A. Dodge, M.M. Brown (1988) montrent l'existence de relations entre les patterns comportementaux des parents et les comportements sociaux de l'enfant dans des situations autres que celles des interactions mère-enfant (avec des pairs notamment) ou dans des situations non familiales (Weber, Levitt et Clark, 1986). Il apparaît en outre que les pratiques éducatives de la mère influencent le contrôle par le nourrisson de ses premières impulsions (Power et Chapiesky, 1986 ; Horves et Glenick, 1986 ; Hepburn et Schaffer, 1983). Les effets à long terme des pratiques et interactions éducatives précoces (durant l'enfance et l'adolescence) sur la personnalité et l'adaptation sociale de l'enfant (adolescent) devenu adulte semblent par contre beaucoup moins nets (De Man, 1986 ; Alberts, Doane et Mintz, 1986).

D'autres recherches se penchent sur la structuration des pratiques éducatives selon le sexe de l'enfant dans des milieux sociaux contrastés (Vouillot, 1986 ; Kowalski et Verquerre, 1984). F. Vouillot éprouve l'hypothèse d'une éducation plus contraignante et plus rigide à l'égard des filles et cela quelles que soient les classes sociales. R. Kowalski et R. Verquerre montrent que la variable socio-économique est plus déterminante que la variable « sexe » ; les auteurs constatent qu'en milieu favorisé les pratiques éducatives des mères sont significativement plus orientées vers l'autonomie de l'enfant.

2.5. Milieu social, représentations parentales, développement et adaptation scolaire de l'enfant

Les représentations et attitudes parentales à l'égard du développement et de l'éducation de l'enfant peuvent également constituer une variable explicative intermédiaire entre le milieu social et le développement et/ou l'adaptation scolaire de l'enfant.

Certaines attitudes éducatives des parents (Pourtois, 1979) ont été révélées en tant que facteurs de privilège. Ainsi, par exemple, une attitude de tolérance est associée à un bon développement de l'enfant et à une bonne adaptation scolaire. Elle se rencontre surtout en milieu social favorisé.

J. Lautrey (1980) interroge les parents sur leurs règles de comportement, leurs habitudes, leurs valeurs, autant d'éléments qui s'articulent pour former un système éducatif structurant la vie quotidienne de la famille. L'auteur utilise le cadre théorique piagétien pour expliquer que la réussite à certaines épreuves cognitives soit plus élevée chez les enfants dont l'environnement familial est structuré de manière « souple » que chez ceux dont la structure du milieu est « rigide » (hypercontraignante) ou au contraire « faible » (anarchique). La structure « souple » apparaît comme plus fréquente dans les groupes sociaux favorisés.

C. Vandenplas-holper (1987) analyse un ensemble de recherches qui s'inscrivent dans une optique psychosociale et sociocognitive. Elle rapporte notamment des études qui examinent les représentations et les raisonnements parentaux à l'égard de l'éducation (Newberger, 1980 ; Sameroff et Feil, 1985 ; Sigel, 1984, 1985, 1986 ; Bacon et Ashmore, 1986 ; Mc Gillicuddy-De Lisi, 1982, 1985). Ces recherches mettent en évidence une évolution dans les représentations et les raisonnements avec l'acquisition de l'expérience parentale ainsi qu'une cohérence entre ces raisonnements et l'action éducative. L'hypothèse est émise que les croyances des parents relatives au processus de développement de leurs enfants constitueraient la source de l'action éducative des parents et que celle-ci déterminerait le niveau de développement de l'enfant. Cependant, l'analyse de l'ensemble des données recueillies montrent qu'il n'y a pas de correspondance terme-à-terme entre croyances et pratiques éducatives. Par ailleurs, les études font apparaître que le niveau socio-économique et culturel des parents affecte la conception parentale du développement de l'enfant.

Plusieurs publications récentes (Verquerre, 1986 ; Emiliani et Molinari, 1988 ; Vandenplas-Holper, 1987 ; Hinde et Coll., 1988 ; Mugny et Carugati, 1985) sont l'indicateur d'un intérêt croissant des chercheurs pour l'approche psychosociale qui analyse les théories implicites des parents, c'est-à-dire leurs connaissances « naïves » relatives au processus du développement de l'enfant. Certains examinent si une bonne représentation par la mère des habiletés cognitives de l'enfant la rendent capable de créer les conditions optimales de développement de ces habiletés (Miller, 1986). Soulignons encore ici l'impact des valeurs culturelles sur les pratiques éducatives des mères, sur leurs représentations et théories naïves du développement de l'enfant et sur le style d'interaction qu'elles ont avec leur bébé (Sabatier, 1986) et notons tout l'intérêt qu'il y a à accorder aux recherches transculturelles qui s'attachent à examiner l'impact des pratiques et représentations éducatives sur le développement de l'enfant.

Par ailleurs, des études menées au C.E.R.I.S. (Pourtois et Delhayé, 1980, 1981a, 1981b) ont examiné les représentations que se font les parents de l'école et des signifiants scolaires et la répercussion de celles-ci sur le devenir psychologique de l'enfant. Les parents de milieu défavorisé manifestent des sentiments d'impuissance et de détresse face à l'école et ne se sentent pas en mesure d'intervenir efficace-

ment dans le jeu scolaire. En milieu social favorisé règnent l'assurance et la confiance dans la réussite de l'enfant ; il n'y a pas d'hiatus entre le vécu familial et le style scolaire. Ainsi, les familles vont susciter chez les enfants soit un sentiment de familiarité et de positivité face à l'école, soit, au contraire, un sentiment d'étrangeté, voire de rejet, sentiments qui favorisent ou non l'adaptation scolaire de l'enfant. Par ailleurs, l'effet œdipien de la prédiction (les parents prévoient ou la réussite ou l'échec de leur enfant) jouera ici un rôle important sur l'image que se fait l'enfant de lui-même.

2.6. Milieu social, traits de personnalité parentaux, développement et adaptation scolaire de l'enfant

Bien que les caractéristiques de la personnalité des parents soient une variable distale par rapport au développement et à l'adaptation scolaire de l'enfant, c'est néanmoins une variable intéressante à prendre en compte dans la mesure où l'on admet avec P. Osterrieth (1970, p. 173) « qu'il paraît évident qu'une composante anxieuse ou obsessionnelle marquée, qu'une tendance exagérément submissive ou *dominatrice*, qu'un *tempérament généreux et syntone*, pour s'en tenir à ces quelques exemples, constituent autant de caractéristiques individuelles susceptibles d'imprégner très profondément la vie du groupe familial, la qualité des échanges affectifs, et de déterminer la nature des expériences que vit l'enfant, comme de susciter chez celui-ci toutes sortes de comportements réactionnels. De manière générale, la relation paraît bien établie, par exemple, entre la personnalité de la mère et le bon ajustement psychologique de l'enfant, et ceci assez indépendamment, semble-t-il, des pratiques éducatives auxquelles la mère recourt ».

Stern et al. (1969) ont notamment mené des études dans ce sens. Certains traits de personnalité se sont révélés des facteurs de privilège (Pourtois, 1979). Par exemple, la grande stabilité émotionnelle de la mère, trait de personnalité qui se manifeste surtout en milieu social aisé, est favorable au développement et à la réussite scolaire de l'enfant. Cependant, la plupart des méthodes utilisées pour l'étude de la personnalité n'envisage pas cette dernière dans sa totalité. En outre, il faut rester très prudent quant à la validité des épreuves de personnalité, celle-ci s'avérant par ailleurs d'une très grande complexité. Les résultats auxquels on aboutit doivent donc être examinés avec beaucoup de précaution.

2.7. Impact de l'histoire familiale

On ne peut clore ce chapitre consacré au bilan des connaissances actuelles en éducation familiale sans examiner l'impact d'une variable très distale qui est celle de l'histoire familiale.

L'effet des pesanteurs sociologiques des générations antérieures est manifeste. Des pratiques, des types d'apprentissage spécifiques s'installent d'autant plus facilement qu'ils s'incrustent dans la ligne de l'histoire familiale aux plans socio-professionnel et socio-culturel. « Le sujet est comme porté par sa trajectoire familiale » (Delhaye, Pourtois et Sturbois, 1987, p. 76). P. Bourdieu et J.C. Passeron (1964, 1970), R. Boudon (1973), P. Bourdieu (1979), G. Liénard et E. Servais (1978), J.L. Litt (1980), J.M. Berthelot (1983), J.P. Pourtois et G. Delhaye (à paraître) entre autres ont mené des analyses dans ce domaine. Toutes tendent à montrer que le déterminisme psycho-social n'est pas égal pour tous. Le choix des filières scolaires notamment est largement tributaire du passé professionnel des générations qui précèdent. Les trajectoires sociales, les mobilités professionnelles différentielles (ascension, régression ou simple reproduction) sont le résultat d'une dynamique sociologique qui, au travers des générations antérieures, va forger l'identité des sujets. C'est dans ce

contexte déterminant que vont évoluer les acteurs du système familial. Il constitue pour ces derniers un cadre de référence culturelle, économique, social, professionnel qu'il ne faut certes pas négliger.

2.8. Approches parallèles : Ecole de Chicago et Ecole britannique

Le nombre d'études portant sur les relations entre l'environnement familial et les caractéristiques de l'enfant est très élevé. Il n'est pas aisé de trouver une voie simple pour clarifier les connaissances actuellement acquises. Nous avons utilisé un modèle de pistes causales pour spécifier les relations existant entre les diverses variables fréquemment retenues par les chercheurs. L'orientation théorique développée par l'Ecole de Chicago peut aussi constituer un éclairage aidant à mieux cerner le phénomène. K. Marjoribanks (de 1972 à nos jours) est le représentant le plus marquant de cette école. Il emprunte à Murray le concept de « pression environnementale », c'est-à-dire un « réseau de forces et de facteurs qui entourent, traversent et affectent les individus » (Bloom, 1964, p. 187). Les concepts d'« alphapress » et de « bêtapress » de Murray sont aussi importants à retenir. Le premier est constitué des pressions qui peuvent être mesurées par les recherches « scientifiques » (approche quantitative) ; le deuxième renvoie à la signification que les sujets attribuent aux événements qu'ils vivent (approche qualitative). Cette dernière approche est particulièrement intéressante à signaler car elle est peu présente dans le discours que nous avons tenu jusqu'ici par le fait de la référence à un modèle d'explication causale qui fait appel à une perspective quantitative. Il reste néanmoins que c'est le courant des alphapress qui imprègne majoritairement les recherches actuelles (dont celles de l'Ecole de Chicago). L'intérêt pour l'Ecole de Chicago réside aussi dans le fait qu'à l'heure actuelle, Marjoribanks (1979 a et b), reprenant les conceptions de K. Lewin, intègre simultanément dans son modèle les caractéristiques des personnes et des situations. Cette position est celle des « interactionnistes » ; elle s'oppose à celle des « situationnistes » qui postulent que le comportement est seulement fonction de la situation et au modèle par traits qui considère que le comportement est fonction de la personne (voir à ce propos Müller, à paraître). Le modèle interactionniste, quant à lui, met l'accent sur l'indispensable interaction entre les personnes et les situations.

Signalons que d'autres études relatives au milieu éducatif familial se sont développées parallèlement à celles de l'Ecole de Chicago. Citons notamment les recherches de l'Ecole britannique qui s'attachent à examiner les attitudes et les croyances des parents, le passé familial et les conditions matérielles au foyer, l'Ecole de Chicago s'intéressant plus aux comportements parentaux et aux interactions parents-enfant étroitement liés à la croissance de l'enfant. Cependant, les études des deux écoles ne s'opposent pas fondamentalement. Ainsi, leur hypothèse de base est identique « les mesures environnementales familiales rendent compte d'un pourcentage de variance de scores cognitifs et affectifs des enfants plus élevé que celui dont rendent compte d'autres mesures environnementales telles que le statut social et les variables de structure familiale » (Marjoribanks, 1979a, p. 54, cité par Müller, à paraître). Les différences résident surtout dans les instruments utilisés. Si l'Ecole de Chicago emploie préférentiellement l'interview des familles, l'Ecole britannique privilégie le questionnaire très structuré sur un grand nombre de sujets. J.L. Müller relate par ailleurs que beaucoup de chercheurs inscrivent leurs travaux dans une combinaison des deux approches (Marjoribanks, 1979a ; Pourtois, 1984).

Les études de l'Ecole de Chicago, dont nous présentons synthétiquement les résultats ci-après (Marjoribanks, 1972, 1979a ; Bradley et al., 1977 ; Stevens, 1985), rendent compte du réseau de relations entre les variables environnementales et les caractéristiques de l'enfant. Ainsi, les variables de l'environnement favorisant les performances de l'enfant sont :

- les attitudes parentales positives à l'égard de la scolarité ;
- les attentes de réussite de la part des parents ;
- les aspirations intellectuelles et professionnelles des parents pour leur enfant ;
- les souhaits et aspirations des parents pour eux-mêmes ;
- la fréquence et la positivité des relations école-parents ;
- la disponibilité des parents pour le travail scolaire et leur implication dans celui-ci ;
- la possibilité et la variété des discussions familiales ;
- la qualité et la variété des jeux, activités et loisirs ;
- la participation à des activités familiales communes ;
- les occasions de réfléchir, d'apprendre, d'imaginer dans des activités courantes ;
- l'incitation à l'indépendance et à l'exploration de l'environnement ;
- la qualité du langage des parents ;
- la disposition des parents à réagir verbalement ;
- le degré de structure et d'organisation dans la gestion du travail familial ;
- le faible recours aux punitions et à la coercition.

Bien sûr, ces propositions, ces « pressions environnementales » restent floues et particulièrement éloignées de l'explication causale. De nombreuses études actuelles s'interrogent sur les comportements effectifs que recouvrent ces énoncés.

En outre, les résultats jusqu'ici mentionnés, s'ils sont d'une réelle richesse et fondent nos connaissances actuelles en matière d'éducation familiale, ne peuvent entièrement nous satisfaire. Nous n'avons traité que les études qui tentaient d'atteindre une explication des phénomènes par une causalité unidirectionnelle, voire une causalité bidirectionnelle (réciproque). Cependant, nous n'avons pas abordé les approches systémique, écologique ou compréhensive (herméneutique) des événements familiaux qui permettraient d'appréhender la réalité dans sa complexité et sa dynamique. Nous en discuterons dans le point IV (Orientations épistémologiques et conceptuelles des recherches en éducation familiale).

III. - VOIES ACTUELLES DES RECHERCHES EN ÉDUCATION FAMILIALE

Le modèle causal que nous avons utilisé ci-avant pour classer les recherches n'est évidemment pas suffisant pour englober l'ensemble des études menées dans le contexte très riche de la famille. Nous nous proposons ci-après d'examiner les thèmes et questions de recherche qui n'ont pas été envisagés jusqu'à présent et qui pourtant imprègnent la littérature scientifique récente en matière d'éducation familiale (2).

3.1. Famille et bouleversements sociaux

De nombreuses études actuelles s'attachent à analyser l'impact sur le fonctionnement familial de certains changements et bouleversements sociaux tels que l'emploi des mères et la crise économique ou encore de nouvelles biotechnologies telles que l'insémination artificielle. Par ailleurs, au sein même de la famille, des mutations profondes s'installent. Les recherches actuelles les examinent avec beaucoup d'intérêt et tentent d'en étudier les répercussions. C'est ainsi que de nombreux travaux se penchent sur les effets résultant du divorce parental et de la reconstitution des couples ainsi que sur la notion de « nouveaux pères ».

L'emploi des mères

Bien que ce ne soit plus un phénomène particulièrement nouveau, l'emploi des mères constitue toujours un thème très actuel des recherches. Le travail des mères à l'extérieur est-il lié à certaines caractéristiques de l'enfant (Galambos et Lerner, 1987) ? Quelle politique adopter pour favoriser et faciliter l'action éducative des familles dont la mère travaille (David, 1986) ? La complexité du contexte est telle qu'elle a engendré de multiples études dont les résultats sont, encore à l'heure actuelle, difficiles à cerner. Il semblerait néanmoins que la qualité relationnelle et la stabilité des situations, notamment au cours des soins, soient plus importantes dans la détermination des réactions de l'enfant que l'expérience de séparation en elle-même.

La crise économique

Les problèmes dus à la crise économique suscitent inévitablement des répercussions au sein de la famille. M. Houx et J.P. Pourtois (1986) ont analysé l'impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents et les effets de celle-ci sur l'enfant. L'étude permet de conclure que l'absence d'une activité professionnelle rémunérée chez les parents mettent en place des valeurs, attitudes et comportements caractéristiques (pessimisme, repliement sur soi, jugements négatifs à l'égard de l'école, faible implication dans la vie scolaire, etc.) qui vont peser lourdement sur l'avenir affectif, scolaire et professionnel de l'enfant.

L'insémination artificielle

Cette nouvelle technique biomédicale qu'est l'insémination artificielle par donneur va nécessairement avoir un impact sur le vécu de la parentalité (Gillot-de Vries, à paraître). Des attitudes se dessinent chez l'homme face à la filiation et à la paternité : déni de la stérilité, deuil de la fertilité, ambivalence face à la paternité. Un autre élément est au coeur de la problématique : celui du secret, de la révélation. Face à ce phénomène particulièrement chargé émotionnellement, une prévention psychologique des couples est préconisée pour les aider à vivre tout ce processus.

Le divorce

Nombreuses sont les publications actuelles qui traitent du phénomène du divorce et de la monoparentalité et des répercussions sur l'enfant (Le Gall et Martin, 1987 ; Jacobs, Guidubaldi et Nastasi, 1986 ; Fergusson, Dimond et Horwood, 1986 ; Steinberg, 1987 ; Caglar, 1984 ; Bourguignon et Coll., 1987 ; Tremblay, 1987 ; Durning, 1987 ; etc.).

Les études menées dans ce domaine mettent en évidence certains traits qui semblent caractériser les enfants de famille monoparentale (après divorce) : anxiété, instabilité, inattention, sentiment de culpabilité, immaturité, rapports parent-enfant plus conflictuels. Néanmoins, les différences avec les caractéristiques des enfants de famille biparentale sont généralement faibles et beaucoup décroissent progressivement durant les années qui suivent le divorce. En outre, on note une large variance des caractéristiques à l'intérieur même du groupe des enfants de foyer monoparental. Tous ne vivent pas la situation de la même façon et leurs réactions sont donc diversement orientées et d'intensité très variable. Les résultats doivent donc être pris en compte avec prudence. Les recherches montrent par ailleurs que les problèmes des enfants dont les parents vivent ensemble mais en conflit permanent sont aussi importants que ceux des enfants vivant dans un foyer monoparental. Ainsi, certains effets attribués à une absence parentale pourraient en réalité résulter de certaines caractéristiques parentales rencontrées fréquemment dans les familles désunies.

La fonction paternelle

La fonction paternelle est un thème aussi très fréquemment traité par les chercheurs à l'heure actuelle (Caglar, 1984 ; Amann-Gainotti, Badolato et Cudini, 1984 ; Hurstel, 1987 ; Mannoni, 1983 ; Le Camus, 1987 ; Tremblay, Larivée et Grégoire, 1984 ; Chiland, 1982 ; Chivot, 1981 ; Delaisi de Perseval, 1981 ; Lamb, 1982 ; etc.).

Certains s'interrogent pour savoir si les transformations sociales liées à la fonction paternelle vont avoir une incidence sur la personnalité du jeune. Ainsi, des chercheurs se demandent si la perte de la « puissance paternelle » ne risque pas d'introduire une dysharmonie dans les relations intrafamiliales et des désordres dans la personnalité des jeunes. D'autre part, des études mettent en cause l'interprétation « biologisante » de l'attachement mère-enfant et le rôle purement et exclusivement symbolique du père. Elles concluent que les hommes aussi bien que les femmes sont capables de répondre aux besoins de leur(s) enfant(s) et mettent en lumière le rôle essentiel du père dans le développement psycho-affectif et cognitif de celui (ceux)-ci. Dans ce contexte, apparaît le concept de « nouveaux pères » que l'on voit participer de plus en plus précocement à l'éducation de leur progéniture : implication dans la préparation à l'accouchement, participation lors de la venue au monde du bébé, partage des activités de soin au nourrisson, contribution à l'organisation des jeux et des loisirs, etc..

3.2. Violence et agressivité

Le problème de la violence au sein des foyers et de l'agressivité des enfants sont des thèmes également souvent rencontrés dans la littérature scientifique récente.

La violence intra-familiale

J.C. Chesnais (1981) souligne que la famille est à la fois, paradoxalement, le lieu le plus aimant et le plus violent qui soit ; c'est un endroit où les comportements ne sont pas codifiés, où les membres vivent avec leurs propres règles et où les événements qui s'y déroulent échappent pour une grande part à la connaissance publique. Dans une famille, « tout est permis » sauf peut-être les violences les plus manifestes, les plus visibles. Et encore... le sujet reste largement tabou. Pourtant, la violence domestique est très fréquente et prend des formes diverses : enfants battus et maltraités, enfants victimes d'abus sexuels, femmes battues, hommes battus, parents battus. « C'est au sein du cercle familial, ou, plus largement, du cercle des proches que se recrutent la plupart des assassins » (Chesnais, 1981, p. 101). Citons ici l'ouvrage de M. Rouyer et M. Drouet (1986) sur l'enfant violenté soit par de mauvais traitements, soit par l'inceste. Les auteurs recourent à la théorie freudienne pour décrire ces violences, analyser leurs mécanismes et examiner leurs conséquences.

L'agressivité des enfants

De nombreux travaux portent sur le phénomène de l'agressivité de l'enfant qui constitue un des motifs le plus souvent invoqué pour une consultation clinique (Ethier, 1987).

Certaines recherches s'attachent à déterminer les étapes du développement de l'agression qui n'émergerait que vers 2;6 à 3 ans pour décliner quelques années plus tard (Maccoby, 1980). Des études longitudinales montrent, en outre, que les conduites agressives qui se maintiennent durant l'enfance ont tendance à se perpétuer. Elles constitueraient des indices révélateurs de la conduite sociale future (voir à ce

propos Tremblay et Coll., 1987). Diverses causes de l'agressivité chez l'enfant (chez le garçon particulièrement) ont été investiguées. Cependant, la cause la plus importante semble bien liée à l'éducation dispensée par les parents au cours des premières années de l'enfant. Les problèmes d'adaptation sociale des parents, leurs conduites de non-implication à l'égard de l'enfant, la coercition, les punitions fréquentes, les conflits conjugaux, la carence maternelle apparaissent comme de bons prédicteurs de l'agressivité de l'enfant (Tremblay et Coll., 1987 ; Crockenberg, 1987). Dans ce contexte de recherche des caractéristiques familiales des enfants agressifs, diverses questions retiennent l'attention des chercheurs, telles que :

— la monoparentalité est-elle un facteur déterminant de l'agressivité (Tremblay, 1987) ?

— la variable « intelligence » joue-t-elle un rôle dans la résorption, à l'adolescence, de comportements agressifs manifestés dans l'enfance (Larivée, 1987) ?

3.3. Attachement parent-enfant

L'attachement parent-enfant est un thème largement étudié (Bowlby, 1980 ; Brazelton, 1985 ; Montagner, 1988 ; etc.). Les chercheurs actuels insistent sur la contribution à la fois du parent et de l'enfant dans la formation du lien d'attachement. Quelles conditions sous-tendent les différences dans la qualité de l'attachement ? L'histoire des premiers attachements de l'enfant affecte-t-elle le développement ultérieur de ce dernier ? L'attachement mère-enfant contribue-t-il à la formation ultérieure de la représentation de soi (Cassidy, 1988) ? L'expérience d'un grand nombre de soins accordés à l'enfant durant sa première année par une personne autre que la mère est-elle associée à un attachement anxieux parent-enfant (Belsky et Rovine, 1988) ? Telles sont les questions fondamentales qui émanent des études de ce concept important. Les comportements maternels qui développent un attachement empreint de sécurité sont : la sensibilité, l'acceptation, la coopération avec l'enfant, l'habileté à exprimer ses émotions (Maccoby, 1980). Ces enfants sont plus ouverts socialement, capables d'attention soutenue dans une tâche et indépendants de l'adulte. Les mères rejotantes et non réactives aux signaux de l'enfant ont des enfants à attachement anxieux avec des manifestations contradictoires de recherche de contact et d'évitement (Ainsworth, 1983). Ces derniers ont quelques difficultés à explorer un environnement nouveau, à entreprendre de nouvelles expériences, à entrer en contact avec des personnes non familiales (Maccoby, 1980).

De plus, des chercheurs examinent le type d'attachement des mères à leurs enfants prématurés (Goldberg, Perrotta, Mindé et Corter, 1986) ainsi que celui des mères qui maltraitent leur enfant (Kropp et Haynes, 1987), ces dernières identifiant plus difficilement, semble-t-il, les signaux émotionnels de leur enfant. Remarquons aussi que des travaux examinent l'attachement du père à leur enfant : les résultats montrent que les pères sont aussi sensibles que les mères aux signaux de l'enfant, que les bébés établissent dès la naissance une relation privilégiée avec leur père et que donc ils ne sont pas attachés exclusivement à la mère (Yogman, 1981).

3.4. Fratrie

La fratrie constitue un autre thème d'investigations multiples (Soulé, 1981 ; De La Haye, 1982, 1986, 1987 ; Vandell et Wilson, 1987 ; Daniels, 1986 ; Dunn et Munn, 1986 ; Dunn, Plomin et Daniels, 1986, etc.). Les orientations des recherches dans ce domaine sont très variées. Citons, à titre d'exemple, les questions auxquels les chercheurs tentent de donner une réponse à l'heure présente :

— Quelle est l'importance des expériences fraternelles dans le développement de l'enfant ? (Almodovar, dans Soulé, 1981).

- La composition de la famille d'origine influence-t-elle la représentation de la famille « en général » ? (De La Haye, 1982).
- Comment la mixité de la fratrie influe-t-elle sur la valorisation différentielle des sexes ? (De La Haye, 1986).
- La composition de la famille d'origine est-elle liée à une modalité particulière de perception d'autrui ? (De La Haye, 1987).
- Les expériences différentielles des frères et sœurs au sein d'une même famille sont-elles à l'origine de personnalités différentes ? (Daniels, 1986).
- Le type d'intervention maternelle a-t-il une relation avec l'entente ou l'agression entre frères et sœurs ? (Dunn et Munn, 1986).
- Les différences de développement du comportement chez les jeunes frères et sœurs sont-elles dues à des comportements maternels différentiels ? (Dunn, Plomin, Daniels, 1986).
- Quelle dynamique s'installe au sein des fratries de familles reconstituées ? (Carré, thèse de doctorat en cours de réalisation) (3).
- Comment se réalise le développement social des jumeaux en termes de relation avec les pairs et d'attachement avec la mère ? (Vandell, Owen, Wilson et Henderson, 1988).

Par ailleurs, les études relatives aux jumeaux et aux enfants adoptés constituent des éléments précieux pour les discussions portant sur l'inné et l'acquis. Les études à ce niveau sont nombreuses (voir Lemaine et Matalon, 1985).

3.5. Croyances et représentations des enfants

Le thème des croyances et des représentations par les enfants de la famille et des rôles parentaux est relativement récent bien que les travaux de Piaget étaient déjà orientés vers la recherche et l'analyse de la compréhension qu'ont les enfants des relations réciproques au sein de la famille. Les études dans ce domaine fournissent des éléments d'une extrême richesse pour la connaissance du développement social de l'enfant et de la façon dont se construisent les concepts (Pederson et Gilby, 1986). Les publications actuelles sont abondantes et les concepts investigués d'une grande variété. Citons :

- la représentation des activités de maternage chez le garçon et la fille (Halperin, 1984).
- la conception du rôle parental chez les adolescents du secondaire (Cantinnieux, 1984).
- la perception des parents par les enfants battus (Caufriez et Frydman, 1986).
- l'étude des images parentales chez les délinquants mineurs (Sardjveladzé, 1983).
- l'étude des modèles familiaux existant dans le mental collectif des jeunes (Pourtois et Delhayé, 1986).
- la représentation de la famille et de l'éducation dispensée au foyer (Houx et Pourtois, en cours de réalisation).
- le raisonnement des enfants à l'égard du divorce de leurs parents (Kurdek, 1986).
- le changement de perception des adolescents à l'égard des interactions familiales au moment de la puberté (Savin-Williams et Small, 1986).
- la perception par les enfants de 6 à 10 ans de l'autorité parentale (Tisak, 1986).

Remarquons que les études sur les représentations des enfants et des adolescents vont de pair avec celles relatives aux croyances et représentations des parents à l'égard du développement et de l'éducation de l'enfant. Nous avons déjà présenté ce secteur de recherche précédemment.

3.6. Relations école-famille

Les relations école-famille apparaissent comme un thème qui suscite l'intérêt croissant des chercheurs. Nous reviendrons ultérieurement sur ce secteur dans la partie consacrée à l'éducation parentale. Nous ne pouvons néanmoins omettre de signaler ici les recherches visant à mieux comprendre et à analyser les rapports qui existent entre ces deux milieux de vie essentiels de l'enfant.

Les études mettent en évidence l'ambivalence des relations entre l'école et les parents ainsi que les obstacles à la mise en oeuvre d'une collaboration harmonieuse (Pietrons et Cambier, 1986 ; Montandon et Perrenoud, 1987 ; Bataille, 1987 ; Monnier et Pourtois, 1987 ; Jowett et Baginsky, 1988). G. Evequoz (1986) propose d'analyser la position et les rôles des acteurs en recourant au modèle systémique. Les travaux anglo-saxons se penchent sur les prédicteurs d'une implication des parents dans les activités scolaires (Stevenson et Baker, 1987 ; Hoover-Dempsey, Bassler et Brissie, 1987). Selon ces études, les variables les plus prédictives seraient : le statut socio-économique de l'école, l'efficacité de l'enseignant, le niveau d'éducation des parents et le jeune âge des enfants. Par ailleurs, des chercheurs font le bilan et l'analyse des diverses formes de contact entre la famille et l'école telles que : l'implication directe dans le curriculum de l'enfant à la maison ou à l'école, l'implication lors des périodes de transition scolaire, la participation à des activités dans l'école ou dans la classe, la participation à des prises de décision concernant l'organisation de l'école, etc. (Jowett et Baginsky, 1988).

3.7. Stimulations précoces

Beaucoup de chercheurs ont mené des investigations sur le rôle des stimulations précoces sur le développement intellectuel et le développement de la personnalité de l'enfant. B.L. White (1978) rapporte qu'une expérience d'éducation de haute qualité durant les trois premières années de la vie est requise pour qu'un sujet puisse développer son potentiel entier. Sur base de vingt années d'expérience, O.K. Moore (1977, 1980) conclut de ses recherches qu'il faut agir avant trois ans, pendant la croissance vertigineuse du cerveau. R. Cohen (1977, 1982) souligne le désir d'apprendre de tous les enfants et l'aisance avec laquelle ils apprennent s'ils sont placés dans un milieu suffisamment riche et stimulant. Notons que de nombreux chercheurs insistent sur le rôle considérable de la famille dans l'acquisition des apprentissages précoces (Engelman et Egelman, 1967 ; White, 1978 ; Pourtois, 1979). M. Hennaux (1987) rapporte les résultats surprenants d'une éducation paternelle précoce, dynamique et riche en stimulations.

3.8. Autres thèmes investigués

Nous ne visons pas ici l'exhaustivité en matière de recherche en éducation familiale. En effet, le domaine est vaste et ne peut être envisagé dans tous ses secteurs. Nous citerons encore ci-après, sans les développer, certains thèmes qui apparaissent dans les recherches actuelles :

— la dépression des mères et son impact sur le comportement, la personnalité et le langage de l'enfant (Breznitz et Sherman, 1987 ; Angold et Coll., 1987 ; Cox et Coll., 1987) ;

- l'impact de la télévision sur le développement moral de l'enfant (Abelman, 1986) ;
- le stress à l'entrée à l'école primaire : l'impact des comportements parentaux (Elizur, 1986) ;
- les modèles disciplinaires des parents face aux comportements dysfonctionnels de leur enfant (Trickett et Kuczinsky, 1986) ;
- la dynamique comportementale lors d'interactions face-à-face mère-enfant (Symons et Moran, 1987) ;
- les changements de comportements maternels au cours de la première année de vie de l'enfant (Crockenberg et McCluskey, 1986) ;
- la modification des relations parent-enfant en présence de l'autre conjoint : une vue systémique (Gjerde, 1986 ; Ethier, 1987) ;
- l'étude des normes d'équité au sein de la famille (Kellerhals, Coenen-Huther et Modak, 1987) ;
- les représentations sociales de la famille chez l'adulte (Barthélémy, Munel et Percheron, 1986 ; Baruffol et Jaspard, 1986) ;
- le fonctionnement de la famille après la mort d'un enfant (Davies et Coll., 1986 ; Breton, 1986 ; Rousseau, 1988) ;
- l'éducation de l'enfant en milieu pauvre (De Ketele, 1988) ;
- la relation entre les fréquences fondamentales des cris de l'enfant et la perception par les mères de ces cris en tant que message (Zesking et Marshall, 1988) ;
- etc..

IV. - ORIENTATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES ET CONCEPTUELLES DES RECHERCHES EN ÉDUCATION FAMILIALE

4.1. Approche explicative - Approche compréhensive

La vision causaliste a longtemps été, et est toujours, une voie privilégiée des chercheurs en éducation familiale. De nombreuses études s'inscrivent dans cette perspective, ce qui nous a incité à choisir un modèle d'explication causale pour classer les diverses connaissances acquises dans ce domaine. Pourtant, actuellement, le concept de causalité est largement mis en question. La pensée causale, même complexifiée (réciproque, circulaire, cybernétique, etc.), semble ne plus suffire. Certes, elle n'est nullement à négliger. Cependant, apparaît de plus en plus la nécessité d'y associer une nouvelle voie de recherche : celle de l'approche compréhensive (Bourdieu, 1987 ; Pourtois et Desmet, 1988c). Comprendre les phénomènes (et non plus seulement les expliquer en termes de causalité) s'avère de plus en plus indispensable. Cette vision implique un intérêt nouveau pour la recherche qualitative dont les fondements phénoménologique, interactionniste symbolique, dialectique vont susciter la mise en oeuvre d'une démarche prenant plus largement en compte la complexité des situations, leurs contradictions, la dynamique des processus et les points de vue subjectifs des acteurs impliqués. Ainsi, une méthodologie nouvelle semble s'élaborer à l'heure présente, une méthodologie qui s'appuie sur une dialectique entre deux démarches apparemment contradictoires (explication — compréhension ; objectivité — subjectivité ; quantitatif — qualitatif) pour que soit réalisée en fin de compte leur complémentarité. C'est ainsi que l'on voit apparaître dans les études récentes une volonté de recueillir des données plus qualitatives et une ouverture à des théories qui prend en compte la complexité et la dynamique des phénomènes et qui examinent davantage la façon dont l'acteur construit sa réalité. Dans cette

optique, nous retiendrons quelques orientations conceptuelles qui sont une tentative de répondre à cette problématique actuelle. Nous insistons sur le fait que, si le chercheur qualitatif analyse le particulier et le subjectif, sa démarche méthodologique doit rester rationnelle et rigoureuse. Il importe qu'il s'interroge sur la scientificité de sa recherche. La validité de l'approche qualitative est la condition sine qua non de sa crédibilité (Pourtois et Desmet, 1988c).

4.2. Approche systémique

Si la théorie psychanalytique constitue la base conceptuelle de nombreuses recherches en éducation familiale, on voit néanmoins se développer de plus en plus une conceptualisation systémique de la famille. Cette approche prend son origine dans les travaux sur la communication de G. Bateson à Palo Alto. L'ouverture à une vision systémique et écologique de la famille (Bronfenbrenner, 1977, 1979, 1986) signifie que l'on considère que chaque élément du système — en l'occurrence la famille — s'inter-influence de même que chaque sous-système tel que les parents, le couple, la fratrie a une influence sur le développement de l'enfant. Par ailleurs, celui-ci modifie l'ensemble des interactions familiales (Ethier, 1987). La famille est donc considérée comme un système en interaction dans lequel les phénomènes sont *déterminés par une logique circulaire*, qui implique une absence de prise en considération de l'historique des phénomènes. Dans une étude intéressante, relative à la psychologie de la famille, M. Morval (1985) montre une articulation possible entre l'approche systémique d'une part et la perspective psychodynamique d'autre part, *cette dernière tenant compte de l'histoire familiale et étudiant les processus conscients et inconscients à l'intérieur de la famille.*

Ainsi, l'approche systémique est un exemple d'une perspective qui prend en compte la complexité et la dynamique des relations humaines. Bien qu'elle apparaisse encore très peu en tant que méthode de recherche scientifique, elle marque incontestablement le courant de pensée actuel en éducation familiale. Elle ouvre notamment la voie à de nouvelles hypothèses de recherche. La distribution des rôles joués par les sujets dans leur contexte de vie particulier est un de ses aspects souvent étudié. Car, selon R. Neuberger (1987), « les individus dans un système ne sont pas ce qu'ils sont, ils sont tels qu'ils doivent être pour occuper une fonction spécifique dans un processus spécifique » (p. 35). Prenons l'exemple décrit par l'auteur précité. *Ce dernier s'intéresse à la place d'un génie dans la famille. Le processus de désignation entre ici en jeu. Dans les familles psychotiques, le sujet désigné constitue à la fois le problème et la solution. Il permet d'éviter la crise familiale. R. Neuberger émet l'hypothèse qu'un processus similaire pourrait intervenir dans la production des génies. L'approche causaliste linéaire avancerait l'hypothèse que « le fils est ainsi, parce que le père est comme ça » (p. 34). Dans l'optique systémique, la place d'un membre (le génie, par exemple) est une fonction à occuper, elle n'a pas a priori de destinataire particulier ; cette fonction pourrait être occupée par plusieurs personnes. Pour étayer ses hypothèses, l'auteur prend deux exemples illustres : celui de Blaise Pascal et celui de Paul Claudel. Il reste que les hypothèses émises doivent être soumises à l'expérimentation pour acquérir une valeur scientifique véritable. Cette perspective de recherche apparaît comme une voie éminemment intéressante.*

4.3. Approche psychosociale

L'approche psychosociale a pour but d'étudier les phénomènes selon un mode particulier de connaissance : elle examine le sens commun. S. Moscovici et M. Hewstone (1984) s'attachent à montrer l'importance de l'étude de ce type de connaissance fondée sur la théorie des représentations sociales, celles-ci différant

d'individu à individu et de groupe à groupe. Lorsque des personnes s'efforcent de résoudre des problèmes familiaux, elles ont recours à un corpus de connaissances emmagasiné par tradition et enrichi par les diverses observations, expériences acquises par la pratique. Des images mentales qui dépendent d'une idéologie antérieure s'installent donc. Dès lors, les règles et conventions mises en oeuvre dans la vie quotidienne semblent « aller de soi ». Ce sont ces dernières que l'approche psychosociale tente d'appréhender. Cette connaissance profane et la façon dont elle se construit chez les personnes ont longtemps été délaissées. Elles présentent de nos jours un regain d'intérêt car elles permettent de mieux comprendre la vie informelle de tous les jours et par là même la réalité sociale et familiale.

A l'approche psychosociale s'associe souvent l'approche sociocognitive (voir à ce propos C. Vandenplas-Holper, 1987). Cette dernière postule que le sujet construit sa connaissance des objets et des sujets en interagissant activement avec eux. L'origine de la connaissance se situerait donc non seulement dans les objets et les sujets mais dans leur interaction. Le concept de « schèmes sociaux » est ainsi défini : il s'agit d'une structure cognitive constituée d'un ensemble d'attentes ou d'un réseau d'associations qui guident et organisent la perception d'un individu.

Les deux courants ci-mentionnés sont fort proches des conceptions de l'interactionnisme symbolique (Mead, 1934 ; Blumer, 1969) dont la phénoménologie constitue le fondement épistémologique et philosophique. Selon ce courant, le comportement humain ne peut se comprendre que par la recherche de la signification que l'action et les choses revêtent pour les personnes. C'est le postulat de « l'interprétation subjective de la signification » de M. Weber, la signification d'une action étant différente d'une personne à l'autre parce qu'elle s'enracine dans des situations uniques et individuelles.

Un certain nombre de travaux s'orientent actuellement dans cette voie. Citons, à titre d'illustration, l'étude de F. Schultheis et K. Lüscher (1987) qui s'attache à la compréhension de la relation entre les familles et les « savoirs » familiaux et qui repère les processus micro-sociaux guidant le déroulement du cycle familial au travers de la vie quotidienne. Mentionnons encore la recherche menée par M. Houx (4) qui analyse, au travers de récits d'enfants de 6 à 12 ans, les mécanismes de reproduction des modèles familiaux d'une génération à l'autre.

4.4. Structuralisme

La méthode structurale, dont le représentant le plus marquant en sciences humaines — et plus exactement en anthropologie — est C. Lévi-Strauss, est issue de la linguistique. Son objectif est de découvrir au travers des récits apparemment fantaisistes ou absurdes un ordre sous-jacent. « Les systèmes signifiants, c'est-à-dire les systèmes élaborés par l'homme (le plus souvent inconsciemment) pour faire passer du sens, sont précisément l'objet des études structurales. Les hommes ont en effet la capacité de mettre en oeuvre une pensée symbolique dont on peut étudier les mécanismes » (Colleyn, 1988, p. 63). Le structuralisme émet l'hypothèse que la structure de l'esprit humain et de ses lois de fonctionnement est essentielle pour la compréhension des faits sociaux (ibidem, p. 64). Ainsi, l'analyse structurale va tenter de dégager la cohérence, la logique interne des systèmes symboliques et inconsistants des groupes sociaux étudiés. La recherche du sens est ici centrale.

A titre d'exemple dans le domaine de l'éducation familiale, citons les travaux de C. Brodeur (1982) qui, s'appuyant sur la méthode structurale, analyse les mécanismes du déroulement d'une série de discours familiaux (au cours d'entrevues et de thérapies). Il dégage diverses structures typiques fondamentales présentées dans ces discours. Pour ce faire, il utilise une lecture fondée sur l'analyse des rôles joués dans

un espace bien déterminé par des personnages symboliques. L'auteur insiste sur le fait qu'il examine des personnages symboliques et non des personnes réelles. « Un personnage est symbolique, non pas en raison de caractéristiques réelles, mais parce qu'il occupe une place déterminée dans un ordre ou une structure particulière. C'est ainsi, par exemple, que le père biologique peut, dans un certain ordre matrilinéal, occuper la place du personnage symbolique de la mère » (Brodeur, 1982, p. 25).

4.5. Recherche participante

Une démarche suscite actuellement l'intérêt croissant des chercheurs : la recherche participante. Elle va tenter à chaque étape de son déroulement d'articuler les concepts de quantitatif/qualitatif ; objectivité/subjectivité ; explication/compréhension ; etc..

La recherche participante se définit au départ d'un malaise, d'un dysfonctionnement social. Son but est d'apporter une aide pour changer les conditions ressenties comme insatisfaisantes par des individus ou des groupes tout en respectant les valeurs et intentions de ceux-ci. Le but est d'arriver à ce que les chercheurs et les participants mettent en place, ensemble, une méthodologie en vue de faciliter le changement souhaité. L'évaluation de l'action est constante et les résultats sont toujours renvoyés aux personnes. La démarche requiert à tout moment une grande rigueur scientifique même si le matériau recueilli et analysé relève, à certaines étapes de la recherche, de la subjectivité des acteurs (chercheurs et participants).

Le courant de la recherche participante est sous-jacent à de multiples expériences dans le domaine de la formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s). Nous aurons l'occasion d'y revenir dans la deuxième partie de ce travail consacrée à l'éducation parentale. Néanmoins, comme nous l'avons déjà précisé précédemment, cette approche par l'action est une voie intéressante permettant d'accroître nos connaissances en éducation familiale. Par exemple, les recherches fondées sur l'intervention, c'est-à-dire celles qui tentent d'amener le changement, vont aider tout particulièrement à cerner certains facteurs de causalité. Modifier un phénomène permet tout naturellement d'en identifier sa cause. Or, on sait combien cette dernière est une notion difficile à appréhender par d'autres démarches.

La première partie de ce travail a tenté de faire un bilan — certes non exhaustif — des connaissances, des questions de recherches actuelles ainsi que des orientations épistémologiques et conceptuelles en éducation familiale. Le domaine est vaste et complexe ; les résultats sont souvent partiels, incohérents voire contradictoires. Les concepts mériteraient d'être mieux définis et les théories prenant en compte la complexité des situations devraient davantage être soumises à une validation scientifique. Le chemin est long et ardu mais les pistes et orientations de recherche qui émergent aujourd'hui suscitent l'espoir de voir se réaliser une pratique scientifique cohérente, contrôlée et susceptible d'examiner les phénomènes dans leurs dimensions multiples.

Jean-Pierre POURTOIS

Université de l'Etat à Mons
Faculté des Sciences psychopédagogiques
Université de Paris X - Nanterre

Huguette DESMET

Université de l'Etat à Mons
Faculté des Sciences psychopédagogiques

Notes

- (*) Ce texte s'inscrit dans un ensemble : Education familiale, éducation parentale. Une note sur l'éducation parentale sera publiée ultérieurement. Elle s'attachera à faire le point sur les connaissances actuelles dans le domaine de la formation des parents à l'éducation de leur(s) enfant(s).
- (1) Le C.E.R.I.S. (Centre de Recherche et d'Innovation en Sociopédagogie familiale et scolaire) mène ses recherches et actions grâce au soutien financier de la Fondation Bernard van Leer (La Haye).
 - (2) Signalons au lecteur intéressé qu'il trouvera dans l'ouvrage « Eduquer les parents » (Pourtois et Coll., 1984), le relevé d'un ensemble de thèmes et de faits qui se dégagent d'études menées dans le début des années 80.
 - (3) C. Carré, thèse doctorale sous la direction de J.P. Pourtois, Université de Paris X — Nanterre.
 - (4) M. Houx, thèse doctorale en cours de réalisation, sous la direction de J.P. Pourtois, Université de l'Etat à Mons, Faculté des Sciences Psychopédagogiques.

Bibliographie

- ABELMAN, R. (1986), Children's awareness of television's prosocial fare — Parental discipline as an antecedent, dans *Journal of family issues*, vol. 7, n° 1, pp. 51-66.
- AINSWORTH, M.D.S. (1983), L'attachement mère-enfant, dans *Enfance*, n° 1-2, pp. 7-18.
- ALBERTS, L., DOANE, J. et MINTZ, J. (1986), Social competence and family environment : 15-year follow-up of disturbed adolescents, dans *Family Process*, vol. 25, n° 3, pp. 379-389.
- ALMODOVAR, J.P. (1981), Les expériences fraternelles dans le développement de l'enfant, dans SOULE, M. (sous la direction de), *Frères et soeurs*, Paris, Les Editions ESF.
- AMANN-GAINOTTI, M. BADOLATO, G. et CUDINI, S. (1984), La paternité : nouvelles perspectives de la recherche, dans *Enfance*, n° 2, pp. 121-129.
- ANGOLD, A. et all. (1987), Parent and child reports of depressive symptoms in children at low and high risk of depression, dans *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines*, vol. 30, pp. 901-915.
- ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (1986), (Eds), *Thinking about the family*. Views of Parents and Children, Lawrence Erlbaum associates, Hillsdale, New Jersey.
- BACON, M.K. et ASHMORE, R.D. (1986), A consideration of the cognitive activities of parents and their role in the socialization process, voir ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (Eds), *Thinking about the family*.
- BALDWIN, A.L., KALHORN, J. et BREESE, F.H. (1945), The appraisal of parental behavior, dans *Psychological monographs*, n° 58, whole n° 268.
- BARTHELEMY, M., MUNEL, A. et PERCHERON, A. (1986), « Et si je vous dis famille... », Notes sur quelques représentations sociales de la famille, dans *Revue française de Sociologie*, vol. 27, n° 4, pp. 697-718.
- BARUFFOL, E. et JASPARD, J.M. (1986), Les représentations sociales de la famille dans la Belgique francophone, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), *Thématiques de l'éducation familiale — Actes du 1er Forum d'Education familiale organisé à Mons en septembre 1986*, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec, à paraître.
- BATAILLE, M. (1987), Processus psychologiques mis en jeu par l'ouverture de l'école : les enseignants « dépossédés » par les parents ? dans *Bulletin de Psychologie*, Tome XL, n° 379, pp. 321-329.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1971), *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- BAUDELLOT, C. et ESTABLET, R. (1975), *L'école primaire divise...*, Paris, Maspéro.
- BEE, H.L., VAN EGEREN, L.F. et al. (1969), Social class differences in maternal teaching strategies and speech patterns, dans *Developmental Psychology*, 1, 6, pp. 726-734.
- BELSKY, J. et ROVINE, M.J. (1988), Nonmaternal care in the first year of life and the security of infant-parent attachment, dans *Child Development*, 59, pp. 157-167.
- BERNSTEIN, B. (1975), *Langage et classes sociales*, Codes socio-linguistiques et contrôle social (traduction), Paris, Ed. de Minuit.

- BERTHELOT, J.M. (1983), **Le piège scolaire**, Paris, PUF.
- BLOOM, B.S. (1964), **Stability and Change in human characteristics**, New York, John Wiley & sons.
- BLUMER, H. (1969), **Symbolic interactionism : Perspective and method**, Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- BOUDON, R. (1973), **L'inégalité des chances**. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles, Paris, A. Colin.
- BOURDIEU, P. (1987), **Choses dites**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P. (1979), **La distinction**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1964), **Les héritiers**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P. et PASSERON, J.C. (1970), **La reproduction**, Paris, Ed. de Minuit.
- BOURGUIGNON, O. et Coll. (1987) (sous la direction de), **Les changements de milieu de vie des enfants après le divorce de leurs parents**, dans **Bulletin de Psychologie**, Tome XL, n° 381, pp. 787-798.
- BOWLBY, J. (1980), **Attachment and loss**, n° III : Loss, sadness and depression, New York, Basic books.
- BRADLEY, R.M. (et al.) (1977), Home environment, social status and mental test performance, dans **Journal of educational Psychology**, 69, 6, pp. 697-701.
- BRAZELTON, T.B. (1985), **Trois bébés dans leur famille. Laura, Daniel et Louis**, Paris, Pernoud. Stock.
- BRETON, J.J. (1986), Observations cliniques sur les frères et les soeurs d'enfants morts-nés, dans **Enfance**, n° 4, pp. 393-398.
- BREZNITZ, Z. et SHERMAN, T. (1987), Speech patterning of natural discourse of well and depressed mothers and their young children, dans **Child Development**, 58, pp. 395-400.
- BRODEUR, C. (1982), **Portraits de famille — Une typologie structurale du discours familial**, Montréal, Ed. France - Amérique.
- BRONFENBRENNER, U. (1977), Toward an experimental ecology of human development, dans **American Psychologist**, n° 32, pp. 513-531.
- BRONFENBRENNER, U. (1979), **The ecology of human development : experiments by nature and design**, Cambridge, Mass., Harvard Univ. Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1986), Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 6, pp. 723-742.
- BROPHY, J.E. (1970), Mothers as teachers of their own preschool children : the influence of socio-economic status and task structure on teaching specificity, dans **Child Development**, 41, pp. 74-94.
- BRYANT, P. (1988), Parents, enfants et développement cognitif, dans HINDE, R.A., PERRET-CLERMONT, A. et STEVENSON-HINDE, J., **Relations interpersonnelles et développement des savoirs**, Cousset (Fribourg), Delval.
- BURT, C. (1959), Class differences in general intelligence, dans **British Journal of statistic Psychology**, n° 12, pp. 15-33.
- BURT, C. et HOWARD, M. (1956), The multifactorial theory of inheritance and its application to intelligence, dans **British Journal of statistic Psychology**, n° 8, pp. 95-131.
- CAGLAR, H. (1984), L'adaptation scolaire de l'enfant de famille monoparentale, dans **Psychologie scolaire**, n° 48, pp. 42-54.
- CANTINIEAUX, M. (1984), La conception du rôle parental chez les adolescents de l'enseignement secondaire, dans **Revue belge de Psychologie et de Pédagogie**, t. 46, n° 187, pp. 101-104.
- CASSIDY, J. (1988), Child Mother attachment and the self in six-year-old, dans **Child Development**, 59, pp. 121-134.
- CAUFRIEZ, D. et FRYDMAN, M. (1986), Contribution à l'étude de l'enfant battu : la perception des images parentales, dans **Enfance**, n° 4, pp. 379-391.
- CHESNAIS, J.C. (1981), **Histoire de la violence**, R. Laffont, Collection Pluriel.
- CHILAND, C. (1971), **L'enfant de six ans et son avenir**, Paris, P.U.F..
- CHILAND, C. (1982), Le paternage, dans **Les pères aujourd'hui**, Paris, Institut National d'Etudes démographiques, pp. 147-156.
- CHIVOT, M.C. (1981), L'attachement au père, dans **Groupe Familial**, 92, pp. 28-33.
- COHEN, R. (1977), **L'apprentissage précoce de la lecture**, Paris, P.U.F..
- COHEN, R. (1982), **Plaidoyer pour les apprentissages précoces**, Paris, P.U.F..

- COLEMAN, J.S. et al. (1966), **Report on Equality of educational Opportunity**, U.S. Government, Printing Office for Department of Health, Education and Welfare.
- COLLEYN, J.P. (1988, 5ème éd.), **Eléments d'anthropologie sociale et culturelle**, Bruxelles, Ed. de l'Université de Bruxelles.
- COX, A.D., PUCKERING, C., POUND, A. et MILLS, M. (1987), The impact of maternal depression in young children, dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 30, pp. 917-928.
- CRESAS (1978), **Le handicap socio-culturel en question**, Paris, ESF.
- CRESAS (1981), **L'échec scolaire n'est pas une fatalité**, Paris, ESF.
- CROCKENBERG, S. (1987), Predictors and correlates of anger toward and punitive control of toddlers by adolescent mothers, dans **Child Development**, 58, pp. 964-975.
- CROCKENBERG, S. et McCLUSKEY, K. (1986), Change in maternal behavior during the baby's first year of life, dans **Child Development** vol. 57, n° 3, pp. 746-753.
- CROSS, T.G. (1978), Motherese; its association with rate of syntactic acquisition in young children, dans N. WATERSON et C.E. SNOW (eds), **The Development of communication**, New York, Wiley.
- CROWTHER Commission (1959), **Central Advisory Council for education, Fifteen to eighteen**, London, HMSO.
- DANIELS, D. (1986), Differential experiences of siblings in the same family as predictors of adolescent sibling personality differences, dans **Journal of Personality and Social Psychology**, vol. 51, n° 2, pp. 339-346.
- DAVID, M. (1986), Teaching family mothers, dans **British Journal of Sociology of Education**, vol. 7, n° 1, pp. 35-57.
- DAVIES, B. et Coll. (1986), Manifestations of levels of functioning in grieving families, dans **Journal of family issues**, vol. 7, n° 3, pp. 297-313.
- DE LA HAYE, A.M. (1982), Composition de la fratrie d'origine et représentation de la famille, dans **Bulletin de Psychologie**, T. XXXV, n° 354, pp. 307-308.
- DE LA HAYE, A.M. (1986), Mixité de la fratrie et valorisation différentielle des sexes, dans **Enfance**, n° 1, pp. 75-89.
- DE LA HAYE, A.M. (1987), Composition de la fratrie et dimension de la représentation interpersonnelle, dans **Bulletin de Psychologie**, T. XL, n° 380, pp. 571-580.
- DELAISI de PERSEVAL, G. (1981), **La part du père**, Paris, Seuil.
- DELHAYE, G. et POURTOIS, J.P. (1980), L'enjeu scolaire. Sa perception en milieu parental socialement contrasté, dans **Population et famille**, 2-3, n° 50-51, pp. 29-52.
- DELHAYE, G. et POURTOIS, J.P. (1981), La perception différentielle de signifiants scolaires en milieu parental contrasté, dans **Revue de l'Institut de Sociologie de l'ULB**, n° 4, pp. 790-813.
- DELHAYE, G., POURTOIS, J.P. et STURBOIS, G. (1987), **Les acteurs de l'avenir**, Bruxelles, De Boeck-Wesmaël.
- DE KETELE, J.M. et DOURTE, F. (1988), **Le cercle vicieux de la pauvreté : recherche-action au sein du mouvement ATD — Quart-Monde utilisant l'environnement logo comme point d'appui, communication présentée à la journée d'étude du FNRS « Sociopédagogie scolaire et familiale »**, Louvain-la-Neuve, janvier 88.
- DE MAN, A.F. (1986), Parental control in child rearing and trait anxiety in young adults, dans **Psychological Reports**, Vol. 59, n° 2, part. 1, pp. 571-574.
- DESCHAMPS, J.C., LORENZI-CIOLDI, F., MEYER, G. (1982), **L'échec scolaire. Elève modèle ou modèle d'élève ? Approche psychosociologique de la division sociale à l'école**, Lausanne, Favre.
- DESMET, H. (1983), **L'éducation familiale, facteur de changement**, C.E.R.I.S., Université de l'Etat à Mons.
- DESMET, H. et POURTOIS, J.P. (1988), **L'instrumentation de recherche en Education familiale**, Actes du 56ème Congrès annuel de l'ACFAS, Moncton (Canada), du 9 au 13 mai 1988.
- DUFOYER, J.P. (1987, 4ème éd.), **La naissance et le développement de la personnalité dans la première année de la vie**, Paris, PUF.
- DUNN, J., PLOMIN, R. et DANIELS, D. (1986), Consistency and Change in mother's behavior toward young siblings, dans **Child Development**, vol. 57, n° 2, pp. 348-356.
- DUNN, J. et MUNN, P. (1986), Sibling quarrels and maternal intervention : individual differences in understanding and aggression, dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 27, n° 5, pp. 583-595.

- DURNING, P. (1987), Composition et évolution des groupes familiaux de garçons agressifs en maternelle, dans TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), **Les garçons agressifs à l'école maternelle**.
- EARLY LEAVING (1954), A Report of the Central Advisory Council for education, London, HMSO.
- ELIZUR, J. (1986), The stress of school entry : parental coping behaviors and children's adjustment to school, dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 27, n° 5, pp. 625-638.
- EMILIANI, F. et MOLINARI, L. (1988), What everybody knows about children : mother's ideas on early childhood, dans **European Journal of Psychology of Education**, vol. III, n° 1, pp. 19-31.
- ENGELMAN, S. et ENGELMAN, T. (1967), **Comment donner à nos enfants une intelligence supérieure ?**, Paris, Laffont.
- ESPERET, E. (1976), Langage, milieu et intelligence : conceptions développées par B. Bernstein, dans **Bulletin de Psychologie**, XXIX, 320, pp. 10-35.
- ETHIER, L. (1987), Les interactions parent-enfant : comparaison entre les garçons agressifs et non agressifs : 1. Les interactions à la maison, dans TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), **Les garçons agressifs à l'école maternelle**.
- EVEQUOZ, G. (1986), Analyse systémique des interactions école-famille : proposition d'un cadre théorique, dans **Psychologie scolaire**, n° 57, 3ème trimestre, pp. 67-83.
- EYSENCK, H.J. (1977), **L'inégalité de l'homme**, Paris, Copernic.
- FERGUSON, D.M., DIMOND, M.E. et HORWOOD, J. (1986), Childhood family placement history and behaviour problems in 6-year old children dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 27, n° 2, pp. 213-226.
- FORQUIN, J.C. (1982), L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaire : inégalités de réussite scolaire et appartenance sociale, dans **Revue française de pédagogie**, n° 59 (pp. 52-75) et 60 (pp. 51-70).
- FREEBERG, N.E. et PAYNE, D.T. (1967a), Parental influences on cognitive development in early Childhood, dans **Child Development**, 38, 1, pp. 65-87.
- FREEBERG, N.E. et PAYNE, D.T. (1967b), Dimensions of parental practice concerned with cognitive development in the preschool child, dans **The Journal of genetics Psychology**, 111, pp. 245-261.
- GALAMBOS, N.L. et LERNER, J.V. (1987), Child Characteristics and the employment of mothers with young children : a longitudinal study, dans **Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied Disciplines**, vol. 83, n° 1.
- GILLOT-de VRIES, F. (1986), Insémination artificielle et vécu de la parentalité, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), **Thématiques de l'éducation familiale**, Actes du 1er Forum d'Education familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. de Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- GILLY, M. (1967), Influence du milieu social et de l'âge sur la progression scolaire à l'école primaire, dans **Bulletin de Psychologie**, 257, 20, 10-15 (pp. 797-809).
- GILLY, M. (1969), **Bon élève, mauvais élève**, Paris, Colin.
- GJERDE, P. (1986), The interpersonal structure of family interaction settings : parent-adolescent relations in dyads and triads, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 3, pp. 297-304.
- GOLDBERG, S., PERROTTA, M. MINDE, K. et CORTER, C., Maternal behavior and attachment in low-birth-weight twins and singletons, dans **Child Development**, vol. 57, n° 1, pp. 34-46.
- GRAMS, A. (1976), Le parentage, dans **L'école des parents**, n° 3, pp. 47-53.
- GYSELINCK, C. (1988), **Etude de quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale**, mémoire de fin d'étude effectué sous la direction de J.P. POURTOIS et H. DESMET, Université de l'Etat à Mons, Faculté des Sciences Psychopédagogiques.
- HALPERIN, M. (1984), La représentation des activités de maternage chez l'enfant, dans **Bulletin de Psychologie**, T. XXXVIII, n° 368, pp. 35-42.
- HEBER, F.R. (1977), Recherche sur la prévention du retard socio-culturel par une prévention précoce, dans **Les Cahiers de l'UIPE** (Union Internationale de Protection de l'Enfance) : Le retard mental, l'enfant et son milieu. Recueil de documents présentés lors d'une session du Groupe consultatif de l'UIPE, Ostende.
- HENNAUX, M. (1987), **Stéphanie (3 ans) éduquée par son père** ou analyse des effets éducatifs émanant d'une relation stimulante, mémoire de fin d'étude effectué sous la direction de J.P. POURTOIS, Université de l'Etat à Mons, Faculté des Sciences Psychopédagogiques.
- HEPBURN, A. et SCHAFFER, R.H. (1983), Les contrôles maternels dans la prime enfance, dans **Enfance**, n° 1-2, pp. 117-127.
- HESS, R.D. et SHIPMAN, V.C. (1965), Early experiences and the socialization of cognitive modes in Children, dans **Child Development**, 36, pp. 869-886.

- HESS, R.D. et SHIPMAN, V.C. (1968), Maternal influences upon early learning : the cognitive environments of urban preschool children, dans HESS, R.D. et BEAR, R.M. (eds), **Early Education : Current Theory, Research and Action**, Chicago, Ill, Aldine, Publishing Company.
- HINDE, R.A., PERRET-CLERMONT, A.N. et STEVENSON-HINDE, J. (1988), **Relations Interpersonnelles et développement des savoirs**, Cousset (Fribourg), Delval.
- HOFF-GINSBERG, E. (1986), Function and structure in maternal speech : their relation to the child's development of syntax, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 2, pp. 155-163.
- HOOVER-DEMPESEY, K.V. BASSLER, O.C. et BRISSIE, J.S. (1987), Parent involvement : Contributions of teacher efficacy, school socio-economic status, and other school characteristics, dans **American educational Research Journal**, vol. 24, n° 3, pp. 417-435.
- HOTYAT, F. (1956), Enquête sur le rendement scolaire en première année primaire, dans **Enfance**, 9, 4, pp. 31-48.
- HOTYAT, F. (1962), Les conditions socio-culturelles de la famille et le rendement scolaire au début de l'enseignement post-primaire, dans **Revue belge de Psychologie et de Pédagogie**, 24, 99, pp. 65-97.
- HOTYAT, F. (1964), Le handicap scolaire des milieux défavorisés est-il fatal ? dans **Revue de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles**, n° 2.
- HOUX, M. et POURTOIS, J.P. (1986), Impact de la crise économique sur le projet éducatif des parents, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), **Thématiques de l'éducation familiale**, Actes du 1er Forum d'Education familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- HOWES, C. et OLENICK, M. (1986), Family and child care influences on toddler's compliance, dans **Child Development**, vol. 57, n° 1, pp. 202-206.
- HURSTELL, F. (1987), La fonction paternelle aujourd'hui : problèmes de théorie et question d'actualité, dans **Enfance**, T. 40, n° 1-2, pp. 163-179.
- HUSEN, T. (1972), **Origine sociale et éducation**. Perspectives de recherche sur l'égalité devant l'éducation, Paris, OCDE.
- HUSEN, T. (1975), **Influence du milieu social sur la réussite scolaire**, Paris, OCDE-CERI.
- HUTEAU, M. et LAUTREY, J. (1975), Artéfact et réalité dans la mesure de l'intelligence (à propos du livre de Michel TORT : le Q.I.), dans **L'orientation scolaire et professionnelle**, n° 4, pp. 169-187.
- IBUKA, M. (1977), **Kindergarten is too late**, London, Souvenir Press.
- IBUKA, M. (1980), **Education from age zero**, London, Souvenir Press.
- JACOBS, N., GUIDUBALDI, J. et NASTASI, B. (1986), Adjustment of divorced-family day care children, dans **Early Childhood Research Quarterly**, vol. 1, n° 4, pp. 361-378.
- JENSEN, A.R. (1972), The I.Q. controversy : a reply to Laysner, dans **Journal of cognitive Psychology**, 1/4, pp. 407-473.
- JOWETT, S. et BAGINSKY, M. (1988), Parents and education : a survey of their involvement and a discussion of some issues, dans **Educational Research**, vol. 30, n° 1, pp. 36-45.
- KAMII, C.K. et RADIN, W.L. (1967), Class differences in the socialization practices of negro-mothers, dans **Journal of marriage and the family**, 29, 2, pp. 302-320.
- KELLERHALS, J., COENEN-HUTHER, J. et MODAK, M. (1987), Stratification sociale, type d'interaction dans la famille et justice distributive, dans **Revue française de Sociologie**, XXVIII, 1, pp. 217-240.
- KNEIPP, N. (1979), **Les déterminants de la performance scolaire**, thèse doctorale, Université de Nancy II.
- KOGAN, V.L., WIMBERGER, H.C. (1969), Interaction patterns in disadvantaged families, dans **Journal of Clinical Psychology**, 25, pp. 347-352.
- KOWALSKI, R. et VERQUERRE, R. (1984), Opinions pédagogiques et comportements éducatifs chez les mères d'enfants de 10 à 12 ans, dans **Bulletin de Psychologie**, T. XXXVII, n° 366, pp. 789-800.
- KROPP, J.P. et HAYNES, D.M. (1987), Abusive and Nonabusive mother's ability to identify general and specific emotion signals in infants, dans **Child Development**, 58, pp. 187-190.
- KURDEK, L.A. (1986), Children's Reasoning about parental divorce, voir ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (Eds), **Thinking about the family**.
- LABOV, W. (1969, traduction 1978), **Le parler ordinaire**, Paris, Ed. de Minuit, t. 1, pp. 111-158.
- LAFONTAINE, D. (1982), Interactions verbales parents-enfants : étude longitudinale d'un cas, dans **Enfance**, n° 1-2, pp. 75-87.

- LAFONTAINE, D. (1984), Quand les parents posent des questions à leurs jeunes enfants, dans *Enfance*, n° 1, pp. 21-40.
- LAMB, J. et LAMB, W.A. (1978), *Parent education and elementary counseling*, New York, Human Science Press.
- LAMB, M. (1982), Paternal influence on early socio-emotional development, dans *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 23, n° 2, pp. 185-190.
- LARIVÉE, S. (1987), Les caractéristiques cognitives des garçons agressifs et de leurs parents, dans TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), *Les garçons agressifs à l'école maternelle*.
- LAUTREY, J. (1980), *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Paris, PUF.
- LAWTON, D. (1968), *Social classe, Language and education*, London, Routledge and Kegan.
- LE CAMUS, J. (1987), Les pratiques de nursing chez les parents d'enfants de crèche, dans *Enfance*, T. 40, n° 3, pp. 245-261.
- LE GALL, D. et MARTIN, C. (1987), *Les familles monoparentales*, Paris, ESF.
- LEMAINE, G. et MATALON, B. (1985), *Hommes supérieurs, hommes inférieurs ? La controverse sur l'hérédité de l'intelligence*, Paris, Colin.
- LEWIN, K. (1938, traduction 1959), *Psychologie dynamique*, Paris, PUF.
- LIENARD, G. et SERVAIS, E. (1978), *Capital culturel et inégalités sociales*, Bruxelles, Ed. Vie ouvrière.
- LITT, J.L. (1980), *Origine sociale et scolarité*, UCL, ISP.
- LIEVEN, E. (1978), Conversations between mothers and young children : individual differences and their possible implications for the study of language learning, dans N. WATERSON et C.E. SNOW (eds.), *The Development of communication*, New York, Wiley.
- LYTTON, H. (1971), Observation of parent-child interaction : a methodological review, dans *Child development*, vol. 42, pp. 351-684.
- MACCOBY, E.E. (1980), *Social Development — Psychological Growth and the Parent-Child Relationship*, New York, Harcourt Brace Jovanovich.
- MC GILLICUDDY-DE LISI, A.V. (1982), Parental Beliefs about development processes, dans *Human Development*, 25, pp. 192-200.
- MC GILLICUDDY-DE LISI, A.V., (1985), The relationship between parental beliefs and children's cognitive level, dans SIGEL, I.E. (Ed.) *Parental belief systems : the psychological consequences for children* (pp. 7-24), Hillsdale N.J. : Erlbaum.
- MANNONI, P. (1983), La crise du rôle paternel et ses conséquences psychosociologiques, dans *Bulletin de Psychologie*, T. XXXVI, n° 36, pp. 793-796.
- MARJORIBANKS, K. (1972), Environment, social class, and mental abilities, dans *Journal of educational Psychology*, 63, pp. 103-109.
- MARJORIBANKS, K. (1979), Family environments ; relations with children's cognitive performance and affective performance, dans WALBERG, H.J., *Learning environment and effects*, Chicago, national society for study of Education.
- MARJORIBANKS, K. (1979a), *Families and their learning environments*, Londres, Routledge et Kegan.
- MARJORIBANKS, K., (1979b), Family and school environmental correlates of intelligence, personality and school related affective characteristics, dans *Genetic Psychology monographs*, 99, pp.165-183.
- MEAD, G.H. (1934), *Mind, self and society*, Chicago, University of Chicago Press.
- MILLER, S. (1986), Parents beliefs about their children's cognitive abilities, dans *Developmental Psychology*, vol. 22, n° 2, pp. 276-284.
- MOERK, E.L. (1976), Processes of language teaching and training in the interactions of mother-child dyads, dans *Child Development*, 47, pp. 1064-1078.
- MONTAGNER, H. (1988), *L'attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, Ed. O. Jacob.
- MONTANDON, C. et PERRENOUD, P. (1987), *Entre parents et enseignants : un dialogue impossible ?* Berne, Peter Lang.
- MOORE, O.K. (1980), About talking type writers, Folk models and discontinuities : A progress report on twenty years of research, Development and Application, dans *Educational technology* (février 1980).
- MORVAL, M. (1985), *Psychologie de la famille*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- MUGNY, G. et CARUGATI, F. (1985), *L'intelligence au pluriel*, Lausanne, Delval.

- MULLER, J.L. (à paraître), **Caractéristiques individuelles, pratiques éducatives familiales et performances scolaires**, Presses Universitaires de Nancy.
- NELSON, K.E., CARSKADDON, G. et BONVILLIAN, J. (1973), Syntax acquisition : impact of experimental variation in adult verbal interaction with the child, dans **Child Development**, 44, pp. 497-504.
- NEUBURGER, R. (1987), Les « génies désignés », dans Traces de Faires, **Revue pratique de l'Institutionnel**. L'approche systémique, n° 4.
- NEWBERGER, C.M. (1990), The cognitive structure of parenthood : Designing a descriptive measure, dans **New directions for Child Development**, 7, pp. 45-67.
- NEWSON Report (1963), Central Advisory Council for education, **Half Our Future**, London, HMSO.
- OSTERRIETH, P. (1970), **Les milieux. Traité de psychologie de l'enfant**, Paris, PUF, T. 1.
- PALACIO-QUINTIN, E. (1988), **Environnement familial et développement cognitif de l'enfant**, Communication au 56ème Congrès de l'ACFAS, Axes de recherche en éducation familiale et intervention précoce, Moncton (Canada), du 9 au 13 mai 1988.
- PEDERSON, D.R. et GILBY, R.L. (1986), Children's concepts of the family, voir ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (Eds), **Thinking about the family**.
- PETTIT, G.S., DODGE, K.A. et BROWN, M.M. (1988), Early Family experience, social problem solving patterns, and children's social competence, dans **Child Development**, 59, pp. 107-120.
- PERRENOUD, P. (1970), **Stratification socio-culturelle et réussite scolaire**, Genève, Droz.
- PERREZ, M. et CHERVET, C. (1986), Rôle de la famille dans le développement des attributions causales et des convictions de contrôle, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), **Thématiques de l'éducation familiale**, Actes du 1er Forum en Education familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- PIETRONS, Y. et CAMBIER, A. (1986), Les devoirs, lieu de rencontre entre l'école et les parents ?, dans **Revue belge de Psychologie et de Pédagogie**, T. 44, n° 178, pp. 41-48.
- PLOWDEN Report (1967), Central Advisory Council for education, **Children and their primary schools**, London, HMSO.
- PLUMER, D. (1970), A summary of environmentalist views and some educational implications, dans WILLIAMS, F. (Ed.), **Langage and poverty**, Chicago, Markham Publishing Co.
- POURTOIS, J.P. (1979), **Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)**, Paris, PUF.
- POURTOIS, J.P. et DELHAYE, G. (1981a), L'enjeu scolaire. Incidence d'une animation éducative sur le projet parental, dans **Population et famille**, 1, n° 52, pp. 63-84.
- POURTOIS, J.P. et DELHAYE, G. (1981b), L'école : connotations et appartenance sociale, dans **Revue française de Pédagogie**, n° 54, pp. 24-31.
- POURTOIS, J.P. et Coll. (1984), **Eduquer les parents**, Bruxelles, Labor.
- POURTOIS, J.P. et DUPONT, D. (avec la collaboration de G. DELWARTE) (1985), Syntaxe et fonction du discours pédagogique. interaction mère-enfant ; syntaxe, conduite éducative et milieu social, dans **Bulletin de Psychologie**, n° 371, XXXVIII.
- POURTOIS, J.P. et FORGIONE A. (1985), **Dissémination de l'éducation familiale**. Bilan des R.A. menées dans la région de Mons, C.E.R.I.S., Université de l'Etat à Mons.
- POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988a), Quelques déterminants familiaux de la trajectoire scolaire et sociale, dans **Revue française de Pédagogie** (à paraître).
- POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988b), **Tendances actuelles de la recherche en éducation familiale**. Revue des travaux francophones. Actes de la rencontre internationale « L'Education familiale, objet de recherches et d'interventions », Mission Recherche Expérimentation, Ministère des Affaires sociales et de l'Emploi, Paris, 19-20 mai 1988, Matrice.
- POURTOIS, J.P. et DESMET, H. (1988c), **Epistémologie et instrumentation en sciences humaines**, Bruxelles, Mardaga.
- POURTOIS, J.P. et DELHAYE, G. (à paraître), Famille anti-crise, dans POURTOIS, J.P. (éd.), **Thématiques de l'éducation familiale**, Actes du 1er Forum d'Education familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- POWER, T. et CHAPIESKY, L. (1986), Childrearing and impulse control in toddlers : a naturalistic investigation, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 2, pp. 271-275.
- PUTALLAZ, M. (1987), Maternal behavior and children's sociometric status, dans **Child Development**, 58, pp. 324-340.
- RAMEY, C.T., FARRAN, D.C. et CAMPBELL, F.A. (1979), Predicting I.Q. from mother-infant interaction, dans **Child Development**, 50, pp. 804-814.

- RAMEY, C.T. et CAMPBELL, F.A. (1980), Educational intervention for children at risk for mild retardation. A longitudinal analysis, dans **Frontiers of Knowledge in mental retardation**, vol. 1, Baltimore, University Park Press.
- RAPOPORT, R., RAPOPORT, R.N. et STRELITZ, Z. (1977), **Fathers, mothers and others**, Londres, Routledge and Kegan.
- RAYMOND-RAIMBAULT, M. (1984), Analyse structurale et différentielle de discours maternels dans la relation mère-enfant : les six premiers mois, dans **Enfance**, n° 3-4, pp. 353-371.
- REUCLIN, M. (1972), Les facteurs socio-économiques du développement cognitif, dans **Milieu et Développement**, Symposium de l'Association de Psychologie Scientifique de Langue Française (Lille, 1970), Paris, PUF, pp. 69-136.
- REUCLIN, M. (1976), **Cultures et conduites**, Paris, PUF.
- ROBBINS Report (1963), Committee on Higher Education, **Higher education**, London, HMSO.
- ROBIN, M. (1986), Le langage maternel adressé au bébé au cours de la première année : intérêt pour l'étude des interactions précoces, dans **Psychiatrie de l'enfant**, vol. 29, n° 2, pp. 363-386.
- RONDAL, J.A. (1983), **L'interaction adulte-enfant et la construction du langage**, Bruxelles, Mardaga.
- RONDAL, J.A. (1984), Le rôle de l'entourage dans l'acquisition du langage par l'enfant, dans **Revue belge de Psychologie et de Pédagogie**, T. 46, n° 187, pp. 71-80.
- ROUSSEAU, P. (1988), Le deuil périnatal. Psychopathologie et accompagnement, dans **J. Gynéc. Obstet. Biol. Reprod.**, 17, pp. 285-294.
- ROUYER, M. et DROUET, M. (1986, 2ème éd.), **L'enfant violenté. Des mauvais traitements à l'inceste**, Paris, Centurion.
- SABATIER, C. (1986), La mère et son bébé : variations culturelles. Analyse critique de la littérature, dans **Journal international de Psychologie**, vol. 21, n° 4-5, pp. 513-553.
- SAMEROFF, A.J. et FEIL, L.S. (1985), Parental concepts of development, dans SIGEL, I.E. (Ed.), **Parental belief systems : the psychological consequences for children** (pp. 83-105), Hillsdale, N.J. : Erlbaum.
- SARDJVELADZE, N. (1983), Caractéristiques des images parentales par les délinquants mineurs, dans **Bulletin de Psychologie**, T.XXXVI, n° 359, pp. 418-423.
- SAVIN-WILLIAMS, R. et SMALL, S., The timing of puberty and its relationship to adolescent and parent perceptions of family interactions, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 3, pp. 342-347.
- SCHIFF, M., DUyme, M., DUMARET, A., TOMKIEWICZ, S. et FEINGOLD, J. (1978), Intellectual status of working class children adopted early into upper middle-class families, dans **Science**, n° 200, pp. 1503-1504.
- SCHULTEIS, F. et LUSCHER, K. (1987), Familles et savoir, dans **L'Année sociologique**, vol. 37, pp. 239-263.
- SHATZ, M. (1979), How to do things by asking : form-function pairings in mother's questions and their relation to children's responses, dans **Child Development**, 50, pp. 1093-1099.
- SIGEL, I.E. (1984), Reflections on action theory and distancing theory, dans **Human Development**, 87, pp. 188-193.
- SIGEL, I.E. (1985), **Parental belief systems : the psychological consequences for children**, Hillsdale N.J. : Erlbaum.
- SIGEL, I.E. (1986), Reflections on the belief-behaviour connection : lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies, dans ASHMORE, R.D. et BRODZINSKY, D.M. (Eds.), **Thinking about the family : Views of parents and Children**, Hillsdale N.J. : Erlbaum.
- SNOW, C. (1977), The development of conversation between mothers and babies, dans **Journal of Child Language**, 4, pp. 1-22.
- SOULE, M. (sous la direction de) (1981), **Frères et sœurs**, Paris, Les éditions ESF.
- STERN, G.G., CALDWELL, B.M., HERSCHER, L., LIPTON, E.L. et RICHMOND, J.B., A factor analytic study of the mother-infant dyad, dans **Child Development**, 40, pp. 163-181.
- STEVENS, J.H. et al. (1985), A factor analytic study of the Home scale for infants, dans **Developmental Psychology**, 21, 6, pp. 1196-1203.
- STEVENSON, D.L. et BAKER, D.P. (1987), Family-school relation and the child's school performance, dans **Child Development**, 58, pp. 1348-1357.
- STEWART, M. et STEWART, D. (1973), The observation of anglo-mexican and chinese-american mothers teaching their young sons, dans **Child Development**, 44, pp. 329-337.

- SYMONS, D.K. et MORAN, G. (1987), The behavioral dynamics of mutual responsiveness in early face-to-face mother-infant interaction, dans **Child Development**, 58, pp. 1488-1495.
- TISAK, M. (1986), Children's conceptions of parental authority, dans **Child Development**, vol. 57, n° 1, pp. 166-176.
- TIZARD, J., MOSS, P. et PERRY, J. (1976), **All our children**, London, Maurice Temple Smith Ltd.
- TOFFLER, A. (1980), **La troisième vague**, Paris, Denoël-Gonthier.
- TREMBLAY, R.E., LARIVEE, S. et GREGOIRE, J.C. (1984), Le développement cognitif des pré-adolescents : relation avec les attitudes et le comportement non verbal du père, dans **Bulletin de Psychologie**, T.XXXVIII, n° 363, pp. 13-21.
- TREMBLAY, R.E. (1987), Caractéristiques familiales des garçons agressifs en maternelle, dans TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), **Les garçons agressifs à l'école maternelle**.
- TREMBLAY, R.E. et Coll. (1987), **Les garçons agressifs à l'école maternelle**. Etude longitudinale, descriptive, prédictive et explicative — Rapport au Conseil Québécois de la Recherche sociale. Groupe inter-universitaire sur la Prévention de l'inadaptation psycho-sociale.
- TRICKETT, P. et KUCZYNSKY, L. (1986), Children's misbehaviors and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families, dans **Developmental Psychology**, vol. 22, n° 1, pp. 115-123.
- VANDELL, D.L., OWEN, M.T., WILSON, K.S. et HENDERSON, V.K. (1988), Social development in infant twins : Peer and mother-child relationship, dans **Child Development**, 59, pp. 168-177.
- VANDENPLAS-HOLPER, C. (1987), Les théories implicites du développement et de l'éducation, dans **European Journal of Psychology of Education**, vol. II, n° 1, pp. 17-39.
- VERQUERRE, R. (1986), Comment les parents se représentent leur enfant, dans POURTOIS, J.P. (Ed.), **Thématiques de l'Education familiale**, Actes du 1er Forum d'Education familiale organisé à Mons en septembre 1986, Ed. De Boeck-Wesmaël et Presses Universitaires du Québec (à paraître).
- VOUILLOT, F. (1986), Structuration des pratiques éducatives parentales selon le sexe de l'enfant, dans **Enfance**, n° 4, pp. 351-366.
- WALDSWORTH, M.E.Y. (1986), Effects of parenting style and preschool experience on children's verbal attainment : results of british longitudinal study, dans **Early childhood Research Quarterly**, vol. 1, n° 3, pp. 237-248.
- WEBER, R., LEVITT, M. et CLARK, C. (1986), Individual variation in attachment security and strange situation behavior : the role of maternal and infant temperament, dans **Child Development**, vol. 57, n° 1, pp. 56-65.
- WHITE, B.L. (1978), **Les trois premières années de la vie**, Paris, Ed. Buchet-Chastel.
- WINNICOTT, D.W. (1969), **De la pédiatrie à la psychanalyse**, Paris, Payot.
- YOGMAN, M. et Coll. (1981), Early Infant social interaction with parents and strangers, dans **Journal of the american Academy of Child Psychiatry**, 20, pp. 32-52.
- ZAZZO, B. (1978), **Un grand passage : de l'école maternelle à l'école élémentaire**, Paris, PUF.
- ZESKIND, P.S. et MARSHALL, T.R. (1988), The relation between variations in pitch and maternal perceptions of infant crying, dans **Child Development**, 59, pp. 193-196.