



REVUE INTERNATIONALE DE  
COMMUNICATION ET SOCIALISATION

# PARTENARIAT, COOPÉRATION ET APPROPRIATION DES SAVOIRS

DIRECTEUR-ÉDITEUR : JEAN-CLAUDE KALUBI

\* \* \*

Volume 6, numéro 2

2019

©RICS - ISSN 2292-3667



## DU PARENT QUALIFIÉ AU PARENT COMPÉTENT\*\*

JEAN-PIERRE POURTOIS, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE<sup>1</sup>

CHRISTINE BARRAS, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE

WILLY LAHAYE, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE

PATRICIA NIMAL, UNIVERSITÉ DE MONS, BELGIQUE

### Introduction

La famille est aujourd'hui en profonde mutation. Dans une société qui change, le système de valeurs autrefois incontesté n'offre plus les repères permettant à l'individu de se construire et de se structurer. La famille doit inventer des solutions pour répondre à des questions sans précédent, tout en restant, comme par le passé, le premier lieu de socialisation de l'enfant.

Le Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS) de l'Université de Mons-Hainaut même, depuis la fin des années soixante, des recherches en éducation familiale et, parallèlement, a mis en œuvre des programmes d'éducation parentale destinés à améliorer les compétences éducatives des parents. En trente ans, notre société est devenue celle de la désillusion et du fatalisme. Cependant, il s'agit de dépasser ce stade et de déceler ce qui, aujourd'hui, permet d'envisager un paysage éducatif nouveau et porteur d'espoir. Le CERIS a conçu un nouveau modèle situé au fondement de l'identité de la personne, à partir duquel il est possible de proposer des pistes d'action et de réflexion qui ouvrent le chemin à de nouvelles perspectives.

Ce chapitre vise à retracer, dans une perspective diachronique, l'évolution de l'identité familiale, dans une société passée de la modernité rationnelle à une postmodernité questionnante et multiréférentielle.

<sup>1</sup> Contact : [jean-pierre.pourtois@umons.ac.be](mailto:jean-pierre.pourtois@umons.ac.be)

**\*\*Pour citer cet article:**

Pourtois, J.P., Barras, C., Lahaye, W. et Nimal, P. (2019). Du parent qualifié au parent compétent. *Revue internationale de communication et socialisation*, 6(2), 77-87.

**Ce texte d'archives a été précédemment publié chez les Éditions CRP :**

Dans J.C., Kalubi, J.M., Bouchard, J.P. Pourtois, et D., Pelchat (2001). Partenariat, coopération et appropriation des savoir (p. 15-24). Québec, Canada : Éditions du CRP

## **L'émergence de l'individu**

### **Le primat de la raison**

La philosophie des Lumières se caractérise par l'essor d'une rationalité triomphante qui, selon ses défenseurs les plus illustres comme Rousseau, Diderot ou Condorcet, doit libérer l'homme des inégalités, des peurs irrationnelles et d'une ignorance qui, depuis toujours, est le lot de quasiment chacun. Dans la mouvance des idées cartésiennes, la Raison se donne le droit d'affirmer et, par la séparation des sphères objective et subjective, de légitimer une pensée cohérente, fondée sur la neutralité et la recherche de transparence. Soucieuse d'éliminer le despotisme de droit divin qui avait cours auparavant, la modernité érige une société fondée sur la certitude que toute question a sa réponse et que la raison peut se doter elle-même de ses propres normes.

La Raison a permis le développement de savoirs dans tous les champs de l'activité humaine, qu'il s'agisse de la justice, de l'administration, de l'économie ou de l'éducation. Les progrès réalisés sous son règne sont indéniables. Depuis la Révolution française, la science a été considérée comme le moteur du progrès affranchissant l'homme de multiples formes d'oppression, d'esclavage et de limitation de liberté. Les grandes théories prolifèrent, avec elles les progrès techniques, les découvertes scientifiques, ce qui provoque une démultiplication du savoir, un excès de sens et, dès lors, une perte de signification. Les savoirs ne sont pas liés entre eux; ils sont au contraire fragmentés, cloisonnés (Pourtouis et Desmet, 1997). Cette situation paradoxale, sans précédent, cause ce qu'on appelle aujourd'hui une situation de crise généralisée, notamment dans le domaine des valeurs et de l'éducation.

### **La nouvelle modernité**

Un renversement culturel s'opère vers la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, avec l'apparition des philosophes du soupçon et de la déconstruction du sujet rationnel. Marx, Nietzsche et Freud rejettent le despotisme de la raison, masque qui couvre et détourne les pulsions. La culture de la réponse se trouve ainsi prise en défaut. La dissolution du sujet rationnel voit l'avènement d'une culture autre, celle de la question. Elle s'exprime à travers trois interrogations fondamentales: qui suis-je? Comment vivre avec l'autre? Que puis-je savoir? Le sujet est ainsi remis en débat, avec lui le rapport à autrui et au monde.

Cette nouvelle modernité marque le déclin de la certitude. Le sujet, mis en veilleuse au cours de la période précédente, émerge soudain et traverse une crise du pouvoir aussi bien que du savoir. L'enjeu est désormais non plus d'occuper dans la société une place réservée depuis toujours et déterminée par l'appartenance sociale, mais au contraire d'affirmer sa spécificité aussi bien que sa ressemblance, l'autre et le même qui s'articulent au cœur de notre identité. À partir du « Soi » de l'intégration sociale et de la participation collective, instance fondamentale de la modernité, nous passons au « Je » acteur de notre destinée personnelle et, par l'articulation des deux, au « Moi » transformant la personne, intégrant le sujet et l'individu pour en faire un acteur social qui agit sur l'environnement (Pourtois et Desmet, 1997).

Après la Seconde Guerre mondiale, l'État social a conduit le jeu politique des démocraties occidentales. Cependant, aujourd'hui, pour quantité d'enjeux, ses réponses sont obsolètes. Selon Giddens (1998), « l'État social est antidémocratique dans la mesure où il a trop souvent été contradictoire dans ses implications, délivrant ses services de façon toute bureaucratique » et favorisant ainsi la frilosité d'une société stagnante. Prônant la fin de l'État-Providence, structure inefficace et oppressive, l'auteur propose de « démocratiser la démocratie », de la reconstruire par un nouveau contrat social qui reposerait sur une vision renouvelée de la citoyenneté, où chacun prendrait une part plus active au sein de l'espace public.

L'instauration d'un nouveau processus passe d'abord par l'affirmation de la primauté de l'individu, innovateur, acteur et auteur de sa destinée qui, en interaction avec ses semblables, en établit les règles. « La régulation sociale n'est plus verticale, relevant de normes établies par le haut selon des principes "extérieurs" aux individus. Elle devient horizontale, établie par le bas, par le contrat et par le consensus selon des principes "internes" aux individus » (Petrilla, 1999). Cette régulation passe, selon cet auteur, non pas par une prise de position visant à priver l'État de son rôle structurant, mais par une redéfinition des identités au niveau « des cinq entités spatiotemporelles que sont la ville, la région, la nation, le continent, le monde », à partir de dynamiques d'appartenance « exprimant la représentation des sujets, individuels et collectifs, porteurs d'intérêts communs et divergents » (*Idem*). À ces cinq entités, il convient d'ajouter la famille. Jusque dans les années soixante, elle ne posait pas de problème : le modèle dominant, couramment admis, ne laissait place ni à l'exceptionnel ni à l'incertitude (Raussel, 1989).

## La fin des certitudes

La famille a connu un profond bouleversement et ne correspond plus à l'image traditionnelle et soumise qu'on lui prêtait jadis. La famille, en qui certains voient l'espoir du retour à un type de société réactionnaire, figure au nombre des valeurs à redéfinir. Notre société postmoderne connaît une modification du schéma familial dans lequel les couples, libres de leurs choix, se font et se défont au gré de leurs affinités et suivant les aléas de leur histoire. Les rôles traditionnels, tels que les décrivait Parsons, sont battus en brèche par des situations inédites pour lesquelles les personnes sont tenues d'inventer leurs propres solutions. Si parenté et mariage sont longtemps allés de pair, ils se dissocient aujourd'hui souvent dans les faits. La prise en compte d'une nouvelle complexité participe à la démocratisation du concept de famille.

La fin des certitudes ne va pas sans accroissement de l'angoisse liée à l'absence de repères à la stabilité éprouvée. Le sujet doit prendre en considération son désir et sa propre finalité, composant un dialogue avec la raison au lieu de s'y soumettre aveuglément. Il est devenu un professionnel de sa propre vie (Ehrenberg, 1995). La famille offre aujourd'hui un espace de gestion de l'imprévisible, dans lequel sont acteurs aussi bien les parents que les enfants, chacun étant apprenant. Les conduites ne sont plus dictées par un cadre normatif immuable; mais l'espace familial échappe à l'institution, chacun est responsable vis-à-vis de soi et de l'autre. Il ne s'agit toutefois pas d'affirmer la mort de la famille traditionnelle: si la vie familiale est aujourd'hui fondée sur une part d'autodétermination, la communauté reste une valeur fondamentale avec laquelle les parents composent. La rationalité reste «l'arme critique la plus puissante contre les totalitarismes et les intégrismes» (Pourtois et Desmet, 1997). L'intérêt est de faire dialoguer les deux dimensions, chacune étant porteuse de richesse et susceptible de mener à un conflit constructif.

L'émergence de l'individu s'accompagne de l'affaiblissement institutionnel: l'essor du premier justifie l'attention croissante à ce qui se passe entre les personnes. «Si la famille relève du contrat privé entre égaux et non de l'institution, elle ne doit plus rester opaque sous l'autorité du père» (Ehrenberg, 1995). Le parent acteur et responsable ne peut rester isolé dans sa tâche éducative en ce sens qu'il doit compter avec les instances extérieures à sa famille, avoir confiance en ses propres capacités, mais aussi être capable de mettre ses pratiques en examen. C'est le concept de qualité de l'éducation qui, aujourd'hui, constitue

l'axe fort de l'éducation familiale avec celui, corollaire, des compétences à développer pour l'améliorer.

## **Du parent qualifié au parent compétent**

### **La famille, un lieu de savoir?**

Jamais autant qu'aujourd'hui la famille n'a été observée, critiquée, aidée, déconsidérée. Jamais pourtant elle n'a symbolisé autant la chaleur, l'abri, le soutien ou le recours en cas de détresse. La famille actuelle, marquée par «la hausse inflationniste de l'espoir» (Roussel, 1989), est le lieu privilégié des liens affectifs et sociaux. En revanche, dans le domaine cognitif, son rôle et sa légitimité ont été remis en question. La modernité a en effet opéré une mise à distance de la famille face à la transmission du savoir. C'est pendant cette période qu'a été créée l'école qui, établissant une rupture avec le milieu d'origine, transforme l'enfant en élève. L'école devient le temple de la connaissance, déconsidérant le processus traditionnel d'une transmission de savoirs transgénérationnelle. «L'État, dans sa prétention à l'universel, a seul le droit à dispenser une éducation» (Meirieu 1997), faisant ainsi accéder l'enfant à la rationalité sans le recours jugé régressif à l'amour des parents. Le sujet est ainsi brimé, contraint, destiné à se couler dans un moule élaboré pour lui sans qu'il n'y participe dans la plus petite mesure.

Aujourd'hui, que sait le parent? Depuis le début du XX<sup>e</sup> siècle, avec l'avènement de l'enseignement obligatoire, le contenu de l'éducation par la famille s'est appauvri par le transfert de toute l'intelligence d'éduquer vers l'école. Le contrôle renforcé sur la performance et sur l'apprentissage scolaire a pour conséquence de priver les parents de toute connaissance à propos de l'apprentissage explicite de leur enfant ainsi que de la perspective de mener en toute autonomie leur action d'éduquer. On peut parler ainsi de «déqualification» des parents, produit de la modernité et thèse selon laquelle pour être parent, nulle qualification n'est exigée ni conceptualisée.

### **Le parent déqualifié**

Le parent est-il un idiot pédagogique? Aujourd'hui, confronté à un bouleversement social sans précédent, le parent s'interroge et se demande ce qu'il est bon de faire. Sous cette question se cache une autre, plus profonde, relative à son identité de parent. Que dois-je faire en tant que parent? Mais encore: qui suis-je pour en arriver à me poser cette question? La société postmoderne,

smucieuse de l'individu et de sa complexité, doit rendre au parent sa qualité d'éducateur légitime et sa qualification. Avec la modernité, le savoir et le faire ont été séparés, le premier appartenant à ceux qui élaborent des prescriptions et possèdent des méthodes, le second prenant place aux côtés des exécutants. La thèse de la qualification niée prend ses racines dans la conception taylorienne du travail, selon laquelle la légitimité du travail est du côté des méthodes, le faire se situant du côté de ceux qui réalisent le travail prédéfini. Cette analyse s'applique au champ familial à partir de l'instant où l'État se définit en tant qu'expert, où il confine le parent dans le « faire » tout en le contrôlant. L'espace d'action du parent est défini de façon telle que les marges de manœuvre sont pour lui pratiquement nulles. Il s'ensuit un sentiment de dépossession et de culpabilité face à des enjeux qui ne sont plus maîtrisés.

La thèse de la qualification niée se fonde sur un postulat, celui du lien rationnel entre savoir et action, le premier étant le fait d'une instance supérieure qui élabore des méthodes, la seconde appartenant à des exécutants au service d'une tâche prescrite. La postmodernité va mettre en débat ce clivage et restaurer la qualification du parent.

### La qualification reconnue

La qualification du parent se définit généralement comme l'ensemble des connaissances, des compétences et des capacités socialement définies et requises pour éduquer un enfant. La nouvelle modernité reconnaît au parent son statut de personne responsable, capable de gérer un espace d'action non structuré par une entité supérieure, de construire et d'organiser son action. Elle permet d'inscrire le parent dans la qualification reconnue, thèse que sous-tend le concept d'autonomie du sujet. Le parent déqualifié n'est pas reconnu dans ses compétences éducatives; le parent reconnu dans sa qualification va s'inscrire dans la qualification-compétence, concept dynamique mettant en jeu l'organisation de l'action.

L'éducation au quotidien se présente avec toutes les apparences du naturel. Dictée semble-t-il par l'ordre des choses, elle agit à l'insu des acteurs. Les parents reproduisent le schéma éducatif qui a été le leur au cours de leur enfance et les enfants s'y incorporant apparemment sans violence. La puissance de cette éducation est incontestable et ses effets, indélébiles. Les parents élaborent des théories implicites, en partie inconscientes et naïves dans leur formulation. Ces théories forment un ensemble plus ou moins articulé de croyances ou de connaissances des besoins de l'enfant et à l'action éducative des parents et des

professionnels en charge des enfants dans un contexte institutionnel (Vandenberg-Holper, 1995). Ces théories implicites se structurent autour de savoirs d'action, fortement liés au contexte, mobilisés dans des situations connues. Incorporant ces deux sources, les croyances parentales sous-tendent la mise en œuvre des pratiques éducatives.

L'apparition de la notion de compétence dans les sciences sociales est un phénomène récent. Sa définition, en cours d'élaboration, diffère selon les discours et les usages sociaux. Elle se généralise aussi bien dans l'entreprise qu'à l'école et supprime la notion de savoir. La compétence se définit par ce que la personne engage dans l'action, par ce qui améliore son potentiel en favorisant le retour réflexif sur l'action. Les caractéristiques de la personne sont prises en compte au détriment des dimensions caractérisant le type de tâche. Si la qualification s'inscrit dans une dimension instrumentale et fonctionnelle, la compétence privilégie une dimension sociale et politique (De Terssac, 1996). Ce retour vers les qualités de la personne permet de mieux comprendre et de mieux expliquer comment faire évoluer dans un sens positif le système familial, en observant ses pratiques puis en les analysant.

## Pratiques familiales

### L'analyse des pratiques

Toutes les familles ne connaissent pas la même logique de fonctionnement: croyances et représentations, esprit d'initiative, soumission, sévérité ou laxisme, lieu de communication ou de non-dit. La famille offre des images variées, chacune avec ses compétences, ses lacunes ou ses pièges<sup>1</sup>. Analyser la famille, c'est interroger ce qui se transmet (Bourdieu, 1979). La famille est un lieu de répétition, de reproduction: elle marque l'individu dans sa trajectoire sociale, dans ses désirs, ses attentes. Elle lui transmet aussi un potentiel pédagogique, un capital éducatif. En même temps, la famille est un lieu de changement, capable de stimuler les potentialités de chacun. En tant qu'intervention sociale, l'éducation familiale s'inspire de cette situation paradoxale pour tenter de rompre le cercle de la reproduction socioculturelle en essayant de favoriser les compétences éducatives des parents et les potentialités de tous les membres de la famille (Lahaye, Desmet et Pourtois, 1996). L'expérience des parents est à mettre en débat dans un contexte de formation qui autorise la création de compétences nouvelles.



Les savoirs ne rendent compte ni des processus ni des dynamiques. Ils traduisent des états, des régularités et des invariances dont naissent des concepts, sans vraiment tenir compte de leurs modalités d'apparition et d'application. Les savoirs formels, identifiés, sont notamment transmis dans une démarche d'enseignement. Analyser les pratiques familiales ne se définit donc pas en termes de savoirs (présence ou absence de savoirs, conjugaison de différents types de savoirs liés à l'expérience personnelle, professionnelle ou à des critères d'ordre culturel), mais consiste à examiner un processus d'organisation de l'action qui met en jeu des routines.

Les routines sont des activités automatiques et inconscientes, dont Bourdieu dirait qu'elles résultent d'une «intériorisation de l'extériorisation». L'action se définit en tant qu'organisation singulière de routines, en tant que combinaison nouvelle de routines. Intervenant sur des processus existants, l'action suppose un travail de mise en représentation intentionnée. Actions et routines composent les pratiques. Il y a apprentissage lorsque s'effectue un changement de routines.

Lorsqu'il mobilise des routines, l'individu n'est pas toujours conscient du processus qu'il met en marche. Travailler sur la compétence du parent suppose une mobilisation réflexive de routines qui laisse des traces identitaires, mentalisées ou non. Cette mobilisation s'accompagne d'affects, d'éprouvés psychiques. Ces derniers sont à la base d'un travail de mise en représentation (l'individu se représente l'action et se représente dans l'action) qui donne naissance à l'émotion. C'est dans cette mise en jeu de soi que prend place l'éducation parentale, c'est-à-dire la participation volontaire des parents à un processus de formation.

## **Le développement des compétences**

Les programmes d'éducation parentale offrent aux parents un espace de parole où ils sont écoutés sans jugement ni a priori. Ces réunions parentales se structurent de façons diverses (dans le cadre scolaire, dans un quartier, une consultation de nourrissons, etc.) mais toutes ont en commun une vision positive de la famille.

Il est urgent d'abandonner l'image de familles dysfonctionnantes, pathogènes, non collaborantes, parce que, même si ses actes sont négatifs, toute famille possède des ressources potentielles qui peuvent être exploitées. Quand la famille

pose un problème dans le domaine de l'éducation, elle a aussi, en réserve, même si elle l'ignore, la solution de son problème (Ausloos, 1995). Cette posture éthique est libératrice de compétence, même dans les milieux les plus démunis. Cela modifie évidemment la position de l'intervenant qui va travailler avec les familles. Ce n'est pas un expert qui s'adresse à des personnes en manque de savoir, mais un facilitateur qui, sans juger ni envahir, va mettre en jeu ses compétences communicationnelles pour favoriser le processus d'identification de la personne qui va s'autoriser à devenir ce qu'elle est.

### **Le changement**

La nouvelle modernité donne au sujet la liberté d'être lui-même. Affranchi des contraintes qui jadis lui forgeaient son destin, l'individu doit composer sa propre trajectoire. Les nouvelles structures familiales traduisent cette recherche hédoniste d'épanouissement personnel à tout prix, fût-ce au sacrifice de ce qu'autrefois on appelait les devoirs familiaux. Dans un contexte marqué en outre par le chômage et de multiples problèmes sociaux, les familles défavorisées reçoivent de plein fouet le double impact de la crise des valeurs et de la crise économique. Tous les parents, de quelque milieu soient-ils, sont en demande de plus de certitude, de plus de compétences, en un mot de plus de bonheur.

Mais, si les rôles ne sont plus écrits d'avance, de quelle manière jouer juste? Comment travailler à son épanouissement personnel et prendre en considération les besoins et les exigences de chacun? Nulle école n'enseigne au parent son futur métier. C'est pour cette raison que, face à l'incertitude, une floraison de conseils divers est adressée aux parents. École des parents, revues spécialisées, ouvrages de vulgarisation... Jamais, autant qu'aujourd'hui, on n'a écrit pour les familles. Jamais autant de recettes n'ont été livrées. Or, celles-ci ne garantissent pas le succès. L'éducation des parents doit être ancrée dans un processus de transformation des routines, et ce changement n'advient pas d'une façon automatique. Il nécessite une mise en débat de la personne tout entière, il exige du temps, de la motivation, pour inverser la dynamique du cercle vicieux. Rendre aux parents le chemin de la compétence veut dire s'abstenir de solutions toutes faites. La formation en éducation familiale suscite une crise au sein des familles, c'est-à-dire crée le moment où un changement est imminent, où la famille s'autorise ce changement et se reconnaît compétente.

pose un problème dans le domaine de l'éducation, elle a aussi, en réserve, même si elle l'ignore, la solution de son problème (Ausloos, 1995). Cette posture éthique est libératrice de compétence, même dans les milieux les plus démunis. Cela modifie évidemment la position de l'intervenant qui va travailler avec les familles. Ce n'est pas un expert qui s'adresse à des personnes en manque de savoir, mais un facilitateur qui, sans juger ni envahir, va mettre en jeu ses compétences communicationnelles pour favoriser le processus d'identification de la personne qui va s'autoriser à devenir ce qu'elle est.

### **Le changement**

La nouvelle modernité donne au sujet la liberté d'être lui-même. A franchi des contraintes qui jadis lui forgeaient son destin, l'individu doit composer sa propre trajectoire. Les nouvelles structures familiales traduisent cette recherche hédoniste d'épanouissement personnel à tout prix, fût-ce au sacrifice de ce qu'autrefois on appelait les devoirs familiaux. Dans un contexte marqué en outre par le chômage et de multiples problèmes sociaux, les familles défavorisées reçoivent de plein fouet le double impact de la crise des valeurs et de la crise économique. Tous les parents, de quelque milieu soient-ils, sont en demande de plus de certitude, de plus de compétences, en un mot de plus de bonheur.

Mais, si les rôles ne sont plus écrits d'avance, de quelle manière jouer juste? Comment travailler à son épanouissement personnel et prendre en considération les besoins et les exigences de chacun? Nulle école n'enseigne au parent son futur métier. C'est pour cette raison que, face à l'incertitude, une floraison de conseils divers est adressée aux parents. École des parents, revues spécialisées, ouvrages de vulgarisation... Jamais, autant qu'aujourd'hui, on n'a écrit pour les familles. Jamais autant de recettes n'ont été livrées. Or, celles-ci ne garantissent pas le succès. L'éducation des parents doit être ancrée dans un processus de transformation des routines, et ce changement n'advient pas d'une façon automatique. Il nécessite une mise en débat de la personne tout entière, il exige du temps, de la motivation, pour inverser la dynamique du cercle vicieux. Rendre aux parents le chemin de la compétence veut dire s'abstenir de solutions toutes faites. La formation en éducation familiale suscite une crise au sein des familles, c'est-à-dire crée le moment où un changement est imminent, où la famille s'autorise ce changement et se reconnaît compétente.

## Références

- Ausloos, G. (1995). *La compétence des familles. Temps, choix, processus*. Ramonville Saint-Agne: Erès.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Paris: Minuit.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Minuit.
- De Terssac, G. (1996). Savoirs, compétences et travail. In J.-M. Barbier (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (p. 223-247). Paris: Presses universitaires de France.
- Desmet, H. et Pourtois, J.-P. (1993). *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Ehrenberg, A. (1995). *L'individu incertain*. Paris: Hachette.
- Giddens, A. (1998). *The third way*. Londres: Polity Press.
- Lahaye, W., Desmet, H. et Pourtois, J.-P. (1996). Quelques repères psychosociaux de l'intervention éducative en milieu familial. In F. Peterander, O. Speck, G. Pihon et B. Ferrisse (dir.), *Les tendances actuelles de l'intervention précoce en Europe* (p. 51-66). Spiridon: Mardaga.
- Meirieu, P. (1997). Vers un nouveau contrat parents-enseignants? In F. Dubet (dir.), *École familles: le malentendu* (p. 79-99). Paris: Textuel.
- Nimal, P., Lahaye, W. et Pourtois, J.-P. (2000). *Logiques familiales d'insertion sociale*. Bruxelles: De Boeck.
- Petrèlla, R. (1999). Le but manqué de la troisième voie sociale libérale: la dépossessum de l'État. *Le monde diplomatique*, août 1999, 3.
- Pourtois, J.-P. (1979). *Comment les mères enseignent à leur enfant de 3-6 ans*. Paris: Presses universitaires de France.
- Pourtois, J.-P. et H. Desmet (1997). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses universitaires de France.
- Rausser, J. (1989). *La famille incertaine*. Paris: Odile Jacob.
- Vandenplas-Holper, C. (1995). Les contes classiques, supports pour l'éducation socioémotionnelle de l'enfant: au-delà de Bettelheim. In Y. Prêteur et M. De Leonardis (dir.), *Éducation familiale, image de soi et compétences sociales* (p. 127-150). Bruxelles: De Boeck.
- Wittorski, R. (1998). Production d'innovations, développement de compétences et évolution des professionnalités enseignantes. In F. Cras (dir.), *Dynamiques du changement en éducation et en formation. Considérations plurielles sur l'innovation* (p. 119-143). Paris: Institut national de recherche pédagogique.