

Contribution des parents à la socialité des jeunes

Rollande DESLANDES

Professeure titulaire, Département des sciences de l'éducation,
Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada



Patrimoine canadien Canadian Heritage



Conseil de recherches en sciences humaines du Canada

Social Sciences and Humanities Research Council of Canada

Revue scientifique virtuelle publiée par l'Association canadienne d'éducation de langue française dont la mission est d'offrir aux intervenants en éducation francophone une vision, du perfectionnement et des outils en construction identitaire.

Directrice de la publication

Chantal Lainey, ACELF

Présidente du comité de rédaction

Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Comité de rédaction

Gérald C. Boudreau,
Université Sainte-Anne
Sylvie Blain,
Université de Moncton
Nadia Rousseau,
Université du Québec à Trois-Rivières
Lucie DeBlois,
Université Laval
Paul Ruest,
Collège universitaire de Saint-Boniface
Mariette Théberge,
Université d'Ottawa

Directeur général de l'ACELF

Richard Lacombe

Conception graphique et montage

Claude Baillargeon

Responsable du site Internet

Anne-Marie Bergeron

Les textes signés n'engagent que la responsabilité de leurs auteures et auteurs, lesquels en assument également la révision linguistique. De plus, afin d'attester leur recevabilité, au regard des exigences du milieu universitaire, tous les textes sont arbitrés, c'est-à-dire soumis à des pairs, selon une procédure déjà convenue.

La revue *Éducation et francophonie* est publiée deux fois l'an grâce à l'appui financier du ministère du Patrimoine canadien et du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada.



ASSOCIATION CANADIENNE
D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE

268, rue Marie-de-l'Incarnation
Québec (Québec) G1N 3G4
Téléphone : 418 681-4661
Télécopieur : 418 681-3389
Courriel : info@acelf.ca

Dépôt légal
Bibliothèque et Archives nationales
du Québec
Bibliothèque et Archives du Canada
ISSN 1916-8659 (En ligne)
ISSN 0849-1089 (Imprimé)

La construction du lien social à l'école

Rédactrice invitée :

Suzanne VINCENT

Liminaire

- 1 La construction du lien social à l'école**
Suzanne VINCENT, Université Laval, Québec, Canada
- 16 Éthique et diversité**
Martine ABDALLAH-PRETCEILLE, Universités Paris VIII et Paris III, France
- 31 Une philosophie politique de l'école**
Daniel M. WEINSTOCK, Université de Montréal, Québec, Canada
- 47 La socialisation démocratique contre la forme scolaire**
Guy VINCENT, Université Lyon2, France
- 63 Un regard socioconstructiviste sur la participation des savoirs à la construction du lien social**
Marie-Françoise LEGENDRE, Université Laval, Québec, Canada
- 80 Le collège au quotidien : quand la construction du lien social se heurte aux tensions pédagogiques**
Christophe MAUNY, Laboratoires ICoTEM E.A. 2252 - MSHS Poitiers, L.E.I – FSSEP Lille II, France
- 98 Le lien social à l'épreuve de la modernité tardive : vers une approche compréhensive de l'expérience des enfants face à la diversité à l'école de langue française en Ontario**
Nathalie BELANGER, Université d'Ottawa, Ontario, Canada
- 118 Socialiser et transmettre des savoirs en classe d'éducation physique : une synergie possible au prix d'une autorité pédagogique conciliante**
Nathalie GAL-PETITFAUX, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, France
Olivier VORS, Collège A. France, Académie de Lille, France
- 140 Enseignement des disciplines scolaires et construction du sujet dans l'école québécoise**
Louis LEVASSEUR, Université Laval, Québec, Canada
- 156 Contribution des parents à la socialité des jeunes**
Rollande DESLANDES, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

Contribution des parents à la socialité des jeunes

Rollande DESLANDES

Professeure titulaire, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières, Québec, Canada

RÉSUMÉ

L'auteure aborde le lien social sous l'angle du développement des compétences humaines d'autonomie, de coopération sociale et de participation publique. Elle situe d'abord ces compétences dans le contexte du *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2001, 2003). Elle présente les parents, voire la famille, comme maîtres d'œuvre dans la socialisation des jeunes vers l'exercice de la vie en société et d'une citoyenneté responsable. Ses réflexions s'appuient sur deux modèles théoriques, en l'occurrence le modèle contextuel du style parental (Darling et Steinberg, 1993) et le modèle du processus de la participation parentale (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997). Ses réflexions sont enrichies des résultats de ses recherches portant entre autres, sur la socialisation à l'autonomie et la réussite scolaire. Elles sont aussi entrecroisées par des réflexions provenant d'une démarche auto-observée et provenant d'autres parents. L'auteure montre que les processus d'influence parentale tiennent la route, quel que soit le but visé par la socialisation.

ABSTRACT

Parents' Contributions to Socializing Young People

Rollande DESLANDES
University of Quebec in Trois-Rivières

In this article, the author approaches the social bond from the angle of developing the human skills of autonomy, social cooperation and public participation. First, it situates these skills in the context of the Programme de formation de l'école québécoise (MEQ, 2001, 2003). It presents the parents or the family as project managers for socializing young people to become responsible citizens who participate in society. The article is based on two theoretical models: the contextual model of parenting style (Darling and Steinberg, 1993) and the model of the parent participation process (Hoover-Dempsey and Sandler, 1997). The article is enriched with research results on the socialization of autonomy and school success, among other aspects. It also includes some reflections from a parents' self-observation process. The author demonstrates that parental influence processes are very important, regardless of the socialization goal.

RESUMEN

Contribuciones de los padres de familia a la socialización de los jóvenes

Rollande DESLANDES
Universidad de Quebec en Trois-Rivières

La autora aborda el vínculo social desde el ángulo del desarrollo de las competencias humanas de autonomía, cooperación social y participación pública. Por principio, sitúa dichas competencias en el contexto del Programa de formación de la escuela quebequense (MEQ, 2001, 2003). Presenta a los padres de familia, incluyendo a la familia, en tanto que responsables de la socialización de los jóvenes al ejercicio de la vida en sociedad y de una ciudadanía responsable. Sus reflexiones se apoyan en dos modelos teóricos, el modelo contextual del estilo familiar (Darlin y Steinberg, 1963) y el modelo del proceso de la participación de los padres de familia (Hoover-Dempsey y Sandler 1997). Sus reflexiones se enriquecen con los resultados de las investigaciones sobre la socialización a la autonomía y el éxito escolar. Éstas se entrecruzan con reflexiones provenientes de un enfoque auto-observado proveniente de otros padres de familia. La autora muestra que los procesos de influencia de los padres de familia son sólidos, sin importar el objetivo perseguido por la socialización.

Introduction

Plusieurs auteurs décrivent haut et fort la fragilité du lien social dans les sociétés industrialisées. La notion de lien social réfère à l'ensemble des affiliations et des relations qui unissent les gens ou les groupes sociaux entre eux. Il est pertinent de parler de force qui unit les membres d'une même famille, d'une même communauté, d'une même société entre eux. Un lien social fort conduit habituellement vers le passage du « je » au « nous ». Lorsque le lien est fort, y figurent l'engagement, la solidarité, la tolérance et la connaissance de l'autre. À l'inverse, si le lien est faible, apparaissent alors une augmentation des inégalités sociales, la violence, l'absence de contact entre les gens, l'exclusion de certains individus, l'insécurité, l'incivilité ainsi que l'omniprésence de l'individualisme (Duru-Bellat, 2000; Lahire, 1999; Paquet, 1996).

C'est dans une perspective de réhabilitation d'un meilleur vivre ensemble que s'inscrivent, entre autres, les *Programmes de formation de l'école québécoise en éducation préscolaire et enseignement primaire et secondaire* (MEQ, 2001, 2003). Visant le développement global de l'élève, ces programmes comprennent des compétences disciplinaires ainsi que des compétences transversales ou compétences de la vie courante qui transcendent toutes les disciplines scolaires. Pour leur part, les domaines généraux de formation, en l'occurrence « vivre-ensemble et citoyenneté » qui retient notre attention dans le présent article, permettent d'appuyer tout le processus de développement des compétences. En même temps, l'école, la famille et la communauté sont invitées à se concerter, à travailler ensemble pour mieux accompagner les jeunes dans le présent et mieux préparer leur avenir (MEQ, 2003). La famille est toutefois considérée comme l'influence socialisatrice la plus puissante qui s'exerce sur les jeunes, suivie de l'école, à titre d'institution hors du milieu familial (Gamble, 2002; Schugurensky et Myers, 2003).

Dans cet article, il sera d'abord question du rôle des parents, voire de la famille. Il nous paraît important de scruter de quelles manières les parents peuvent contribuer au développement d'un lien social plus fort. Une précision s'impose quant à l'utilisation du terme « parent » qui peut référer à tout adulte signifiant pour l'enfant ou l'adolescent. Il ne s'agit pas ici de faire fi de la grande diversité des familles et de se centrer uniquement sur le modèle de la famille « nucléaire ». Nous abordons donc la question du rôle parental en présentant, dans un premier temps, deux modèles théoriques explicatifs de la fonction socialisante des parents dans le contexte du développement de la socialité des jeunes. Puis, dans un deuxième temps, nous examinons par quels mécanismes les parents peuvent renforcer la socialité des jeunes à la fois à l'intérieur de la cellule familiale et en complémentarité avec l'école. Le but de cet article est de mener ce questionnement à partir d'une réflexion qui s'appuie sur nos résultats de recherche et sur des propos recueillis auprès de parents et suite à une démarche d'auto-observation. Notre réflexion s'articule autour des questions suivantes : Que peuvent faire les parents pour favoriser le développement du lien social? Comment promouvoir un vivre-ensemble collectif? Quelles stratégies utiliser pour favoriser chez l'enfant ou l'adolescent une culture de partage et l'aider à devenir un citoyen, un travailleur et un consommateur responsable et engagé?

L'angle d'examen retenu

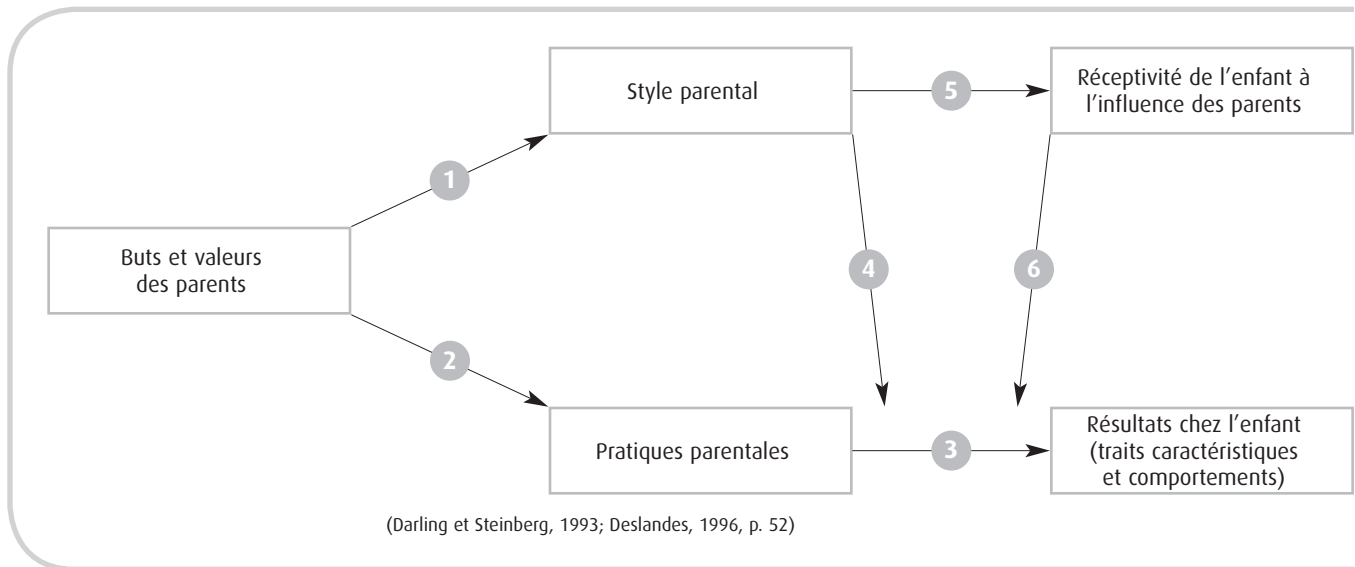
L'angle à partir duquel nous abordons le développement du lien social dans les questions soulevées précédemment repose essentiellement sur les trois concepts clés de l'éducation à la citoyenneté retenus par Leleux (2000), soit l'autonomie individuelle, la coopération sociale et la participation publique, concepts qu'il convient de rappeler brièvement. Selon l'auteure, éduquer à l'autonomie individuelle amène l'individu à penser et à juger par lui-même, de même qu'à prendre conscience des valeurs et des normes qui influencent ses prises de décision. La notion de coopération sociale renvoie au savoir-être avec autrui tandis que celle de participation publique est axée sur les compétences requises pour prendre part au pouvoir qui concerne tous les citoyens. Ces notions rejoignent celles incluses dans le modèle de Greenberger (1982, 1984) qui stipule que la maturité psychosociale est reflétée par trois compétences correspondant aux trois demandes générales faites par toutes les sociétés en regard de l'individu, celles-ci faisant référence à la capacité de fonctionner d'une façon autonome (compétence individuelle), à la capacité d'interagir adéquatement avec les autres (compétence interpersonnelle) et à la capacité de contribuer à la cohésion sociale (compétence sociale). En somme, pour créer du lien social qui, à son tour, facilite le mieux vivre ensemble, il faut des individus autonomes, responsables, capables de partager et d'entretenir des relations interpersonnelles harmonieuses et de participer à la vie citoyenne. En ce sens, la contribution de la famille est indubitablement requise, avant même l'entrée à l'école des enfants tout comme au cours de leur scolarisation.

Le rôle des parents comme agents socialisateurs

La famille constitue indéniablement la cellule de base de toute communauté, de toute société. Elle représente un lieu sécuritaire qui permet l'épanouissement personnel et prépare à la vie sociale et citoyenne. Une voie permettant une meilleure compréhension de son rôle s'ouvre lorsqu'on s'intéresse à la fonction socialisante des parents auprès des jeunes relativement au vivre ensemble collectif. La socialisation parentale peut être analysée à l'aide de plusieurs modèles théoriques, notamment, le modèle intégrateur du style parental de Darling et Steinberg (1993) et le modèle du processus de participation parentale de Hoover-Dempsey et Sandler (1997). Nous privilégions ces modèles parce que, d'une part, nous les connaissons bien pour les avoir utilisés dans nos études précédentes relatives à la réussite scolaire mais aussi, d'autre part, parce qu'ils nous semblent transcendants dans la mesure où ils s'appliquent à l'un ou l'autre des buts visés par la socialisation de l'enfant et de l'adolescent par les parents, en l'occurrence dans le cas qui nous occupe, le développement de l'autonomie individuelle, la coopération sociale et la participation publique.

Le modèle intégrateur du style parental dans un contexte précis

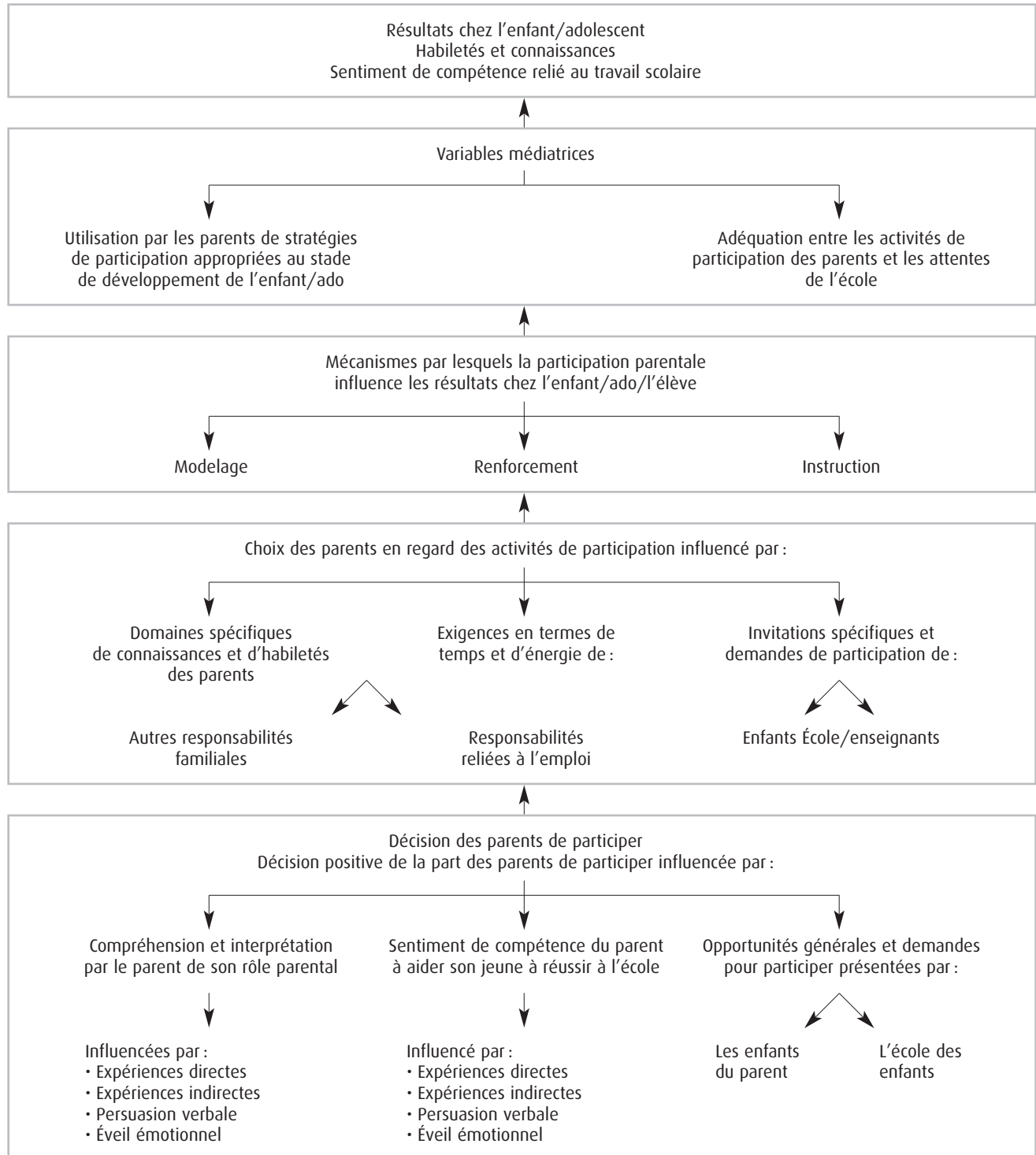
Le modèle théorique de Darling et Steinberg (1993) se veut un prolongement aux modèles de Baumrind (1978) et de Dornbusch et ses collègues (Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts et Fraleigh, 1987) dans lesquels les valeurs des parents et les buts visés par la socialisation des jeunes sont des déterminants essentiels du comportement parental. Ces chercheurs identifient deux variables associées à l'influence parentale, soit les pratiques éducatives parentales et le style parental. Les pratiques éducatives parentales sont illustrées comme des comportements définis par un contenu spécifique et par les buts visés dans le processus de socialisation. Encourager son adolescent à présenter sa candidature comme représentant au conseil étudiant et l'accompagner dans l'organisation de sa campagne électorale sont des exemples de pratiques éducatives parentales ayant pour buts de promouvoir la participation à la vie politique comme citoyen. Le style parental constitue la deuxième classe d'attributs parentaux influencés par les buts et les valeurs. Il fait référence à un ensemble d'attitudes qui sont communiquées à l'enfant et qui créent un climat émotif à travers lequel les comportements parentaux sont exprimés. À titre d'illustration, le parent qui prône le respect, la tolérance et la solidarité aura tendance à adopter un style parental démocratique caractérisé par une sensibilité élevée et des exigences élevées plutôt qu'un style autoritaire (sensibilité moindre et exigences élevées) ou permissif (sensibilité élevée et exigences moindres) (Baumrind, 1978, 1991). Selon ce modèle, le style parental (1) et les pratiques éducatives parentales (2) résultent en partie des buts et des valeurs des parents (figure 1, flèches 1 et 2), mais chacune de ces deux variables parentales influence le développement de l'enfant par différents processus. Les pratiques parentales ont un effet direct sur le développement de traits caractéristiques (p. ex., autonomie, acquisition de valeurs, estime de soi) et de comportements spécifiques (p. ex., coopération sociale, participation publique). Essentiellement, elles constituent les mécanismes par l'entremise desquels les parents aident directement leurs enfants à atteindre les buts visés par le processus de socialisation (figure 1, flèche 3). Le style parental modifie la capacité des parents à socialiser leurs enfants en changeant l'efficacité des pratiques parentales. Dans une telle perspective, le style parental peut être décrit comme une variable contextuelle qui modère l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de l'enfant de deux façons: (a) en transformant la nature de l'interaction entre le parent et l'enfant, et par conséquent, en modifiant l'influence des pratiques éducatives parentales sur le développement de ce dernier (figure 1, flèche 4); d'autre part, en influençant la personnalité de l'enfant, spécialement sa réceptivité à l'influence parentale (figure 1, flèche 5). Cette réceptivité à la socialisation exerce à son tour un impact sur la relation entre les pratiques parentales et les résultats sur le développement de l'enfant (figure 1, flèche 6) (Deslandes, 1996, p. 52).

Figure 1 : **Modèle contextuel du style parental**

Le modèle du processus de la participation parentale : motifs, mécanismes et visées socialisatrices

Fondé en partie sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979, 1986), et basé sur les résultats d'études psychologiques et sociologiques, le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997) examine le processus de participation parentale à partir de la prise de décision de participer (figure 2). Selon les arguments du modèle, qui se lit de bas en haut, les parents participent parce qu'ils ont développé une compréhension de leur rôle parental qui inclut la collaboration, parce qu'ils ont un sentiment de compétence positif pour aider leur jeune à réussir et à se développer, et parce qu'ils perçoivent les occasions et les invitations à participer de la part de leur enfant et de l'école de leur enfant. Le modèle suggère que, une fois décidés à participer, les parents choisissent des activités précises en fonction de la perception qu'ils ont de leurs propres habiletés, intérêts et capacités, des autres responsabilités qu'ils doivent assumer et qui requièrent temps et énergie, ainsi que de l'expérience de participation acquise à la suite d'invitations spécifiques de la part des jeunes eux-mêmes, des enseignants et de l'école. Le modèle soutient que la participation parentale influence les résultats de l'enfant par l'entremise des mécanismes de *modelage*, de *renforcement* et d'*enseignement* (instruction), qui à leur tour, sont médiatisés par la pertinence développementale des stratégies des parents et la congruence entre leurs actions et les attentes de l'école. Le processus de participation parentale trouve son accomplissement par l'influence qu'il peut avoir sur l'enfant, notamment en ce qui a trait aux résultats qu'il produit sur le plan des connaissances, des habiletés et du sentiment de compétence qu'il développe (Deslandes, 1999; Deslandes et Bertrand, 2004, 2005).

Figure 2 : **Modèle du processus de participation parentale**



(Hoover-Dempsey et Sandler, 1997, p. 4; Deslandes, 1999, p. 37)

Convenant de l'importance du renforcement du lien social dans le cadre de la présente réflexion, il peut être intéressant de voir comment s'exprime le jeu des mécanismes décrits précédemment (modélage, renforcement et enseignement), mécanismes au travers desquels les parents exercent leur rôle en vue d'influencer leur jeune, par l'entremise de pratiques éducatives appropriées. Notre préoccupation vise, rappelons-le, à saisir, chez les parents, leurs manières de contribuer au développement de l'autonomie, de la coopération sociale et de la participation publique chez les jeunes. Nous appuyant sur nos travaux effectués au cours de la dernière décennie, il nous est possible d'avancer quelques éléments de réponse concernant la fonction socialisante des parents à l'autonomie individuelle. Le modèle de Darling et Steinberg (1993) est retenu comme toile de fond théorique. Quant aux pratiques de socialisation à la coopération sociale et à la participation publique, nos réflexions, inspirées de conduites parentales effectives, portent sur les rôles des parents en tant que modèles, pédagogues et agents renforçateurs, perspectives mises en évidence dans le modèle de Hoover-Dempsey et Sandler (1997).

La socialisation à l'autonomie individuelle

Dans cette section, la socialisation parentale à l'autonomie individuelle est examinée sous l'angle du style parental et des pratiques éducatives parentales.

Le style parental

À l'instar de Steinberg, Elmen et Mounts (1989), nous définissons le style parental en fonction de l'engagement du parent, (c.-à-d., sensibilité et chaleur), de son encouragement à l'autonomie et de sa supervision des allées et venues du jeune (Deslandes, 1996). De hauts niveaux d'engagement, d'encouragement à l'autonomie et d'encadrement caractérisent le style parental démocratique. Quant aux pratiques éducatives parentales reliées aux buts de socialisation visés, elles correspondent au soutien affectif parental, à la communication parent-enfant et parent-adolescent et à l'implication des jeunes dans le processus de prise de décision. La notion d'autonomie évoquée s'inspire du concept de maturité psychosociale de Greenberger (1982, 1984) qui s'exprime selon trois dimensions : l'orientation vers le travail, laquelle englobe la persévérance, l'effort, les habiletés de travail du jeune, le désir de réaliser un travail satisfaisant et la capacité à ressentir du plaisir dans le travail; l'identité qui inclut le concept de soi, l'estime de soi, la confiance en soi et l'intériorisation de valeurs; l'indépendance qui comprend le sentiment de contrôle, l'initiative et l'auto-détermination (Deslandes 2005, 2007).

Dans l'ensemble, nos résultats montrent que les parents sensibles et chaleureux (engagement parental), qui incitent l'adolescent à exprimer son individualité au sein de la famille et utilisent une discipline démocratique (encouragement à l'autonomie) (style parental démocratique) et qui apportent un soutien affectif, contribuent au développement global de l'autonomie, c'est-à-dire à l'orientation vers le travail, l'indépendance et l'identité (Deslandes, 2005, 2007). Il importe de préciser qu'un

style parental démocratique est habituellement associé à des pratiques éducatives, telles que le soutien affectif, la communication entre parents et jeunes et la participation de ces derniers au processus de prise de décision (Steinberg, 2001; Tremblay, Deslandes et Cloutier, 2005).

Concrètement, les parents qui adoptent un style qui se veut davantage démocratique facilitent la création d'un climat familial chaleureux où l'enfant se sent aimé, en sécurité et à l'aise pour exprimer ce qu'il pense. L'apport du soutien affectif parental, que ce soit sous forme de présence physique et affective des parents ou d'expression de compliments et d'encouragements, ou encore d'accompagnement parental, aide les enfants à intérioriser les valeurs qu'ils jugent importantes et consolide leur concept de soi (identité). Dotés d'une plus grande confiance en eux, les enfants sont alors plus enclins à prendre des initiatives, des risques, à faire preuve de détermination et à manifester un sens des responsabilités élevé (indépendance). Se sentant encouragés et valorisés, ils sont plus motivés à fournir des efforts, à devenir plus responsables et à éprouver du plaisir dans un travail bien fait (orientation vers le travail). Cependant, la réceptivité de l'adolescent à l'influence des parents est susceptible d'altérer l'impact du style et de la participation parentale. Par exemple, dans l'étude de Deslandes et Cloutier (2002), il est démontré que plus le jeune fait des efforts et persévère (orientation vers le travail), plus il a confiance en lui-même (identité) et plus il est réceptif à la socialisation de ses parents. Il devient donc davantage ouvert à certaines interventions de la part de ses parents.

Les pratiques éducatives parentales

Dans un contexte caractérisé par un style parental davantage démocratique qu'autoritaire ou permissif, les parents profitent de toutes les occasions possibles pour échanger avec leurs jeunes sur différents sujets comme ceux présents dans l'actualité ou reliés à une émission de télévision ou bien à des projets d'avenir. En offrant des occasions d'échanges, les parents permettent ainsi aux jeunes de prendre conscience des valeurs de la famille, de réfléchir et d'argumenter, tout en écoutant et en apprenant à respecter les points de vue de chacun. Donner de l'attention à l'enfant, l'écouter si ce n'est que quelques minutes par jour, lui montrer du respect, discuter avec lui des effets de certains comportements inappropriés comme la tricherie, la malhonnêteté dans la société ou encore de l'importance de garder ses promesses, de mener à bien un travail amorcé et de faire des efforts sont toutes des pratiques parentales qui favorisent le développement de l'autonomie de l'enfant ou de l'adolescent.

La participation au processus de prise de décision est aussi une facette importante du développement de l'autonomie chez les jeunes. La prise de décision correspond à une compétence qui se construit d'abord dans la cellule de base, au sein de la famille. C'est dans le milieu familial que les jeunes reçoivent les encouragements nécessaires pour faire des choix appropriés à leur âge (Mann, Harmoni et Power, 1989). Le milieu familial ainsi que la relation parent-enfant apparaissent comme des éléments incontournables dans la compréhension du processus décisionnel chez les adolescents. Graduellement, les parents impliquent leur enfant quand il s'agit de

prendre une décision, par exemple, au sujet de l'heure de retour le soir et la fin de semaine, les vêtements qu'il peut porter ou l'âge auquel il peut suivre des cours de conduite automobile. Les décisions prises uniquement par l'adolescent, qui renvoient à un style parental permissif, tendent à déboucher sur de faibles compétences académiques chez celui-ci, une plus grande proportion de comportements déviants et une augmentation de la susceptibilité envers la pression des pairs (Dornbusch *et al.*, 1985, 1987; Dornbusch, Ritter, Mont-Reynaud et Chen, 1990). À l'inverse, les décisions prises uniquement par les parents, qui reflètent un style parental autoritaire, sont également corrélées à un faible ajustement chez le jeune, bien que dans une moindre mesure (Tremblay, Deslandes et Cloutier, 2005). Les efforts des parents en vue de promouvoir la participation de leur enfant à une prise de décision conjointe favorisent la confiance en soi et l'autonomie (Baumrind, 1991; Dornbusch *et al.*, 1987). Le style parental démocratique est aussi associé à plus d'efforts de discussions de la part des parents lors du processus de prise de décision (Steinberg, 2001).

Lorsqu'impliqués dans le processus de prise de décision, les adolescents développent également des compétences communicationnelles d'écoute et de dialogue, une capacité à raisonner logiquement, à juger, à choisir, à décider, à répondre de leurs jugements et de leurs actions, et à exprimer un point de vue, de telles compétences de base étant nécessaires dans leurs rapports avec les autres (coopération sociale) et lors de leur participation comme citoyens (participation publique).

La socialisation à la coopération sociale

La socialisation parentale à la coopération, ou le savoir-vivre avec les autres, est examinée en fonction des mécanismes d'influence correspondant au modelage, à l'enseignement et au renforcement.

Les parents comme modèles

La famille est le premier lieu vital où l'enfant apprend à partager, à se coordonner avec autrui, et à s'entendre pour améliorer la solidarité et développer son sentiment d'appartenance. Lorsque les parents ont une histoire de partage et de discussion d'idées, ils agissent alors comme modèles. Le fait de voir leurs parents aider les autres est inspirant pour les enfants. En effet, ceux-ci apprennent des manières d'être en les observant. Or, bon nombre pensent que l'apprentissage du savoir-être apparaît comme une lacune importante dans les sociétés modernes, lacune qui expliquerait en partie l'exclusion sociale de certains individus du milieu du travail et l'augmentation des inégalités culturelles et sociales. On parle alors de manque de socialisation du savoir-être. D'après Lawruszenko (1998), il ne serait pas suffisant de détenir une qualification académique dans son milieu de travail, les entreprises étant de plus en plus à la recherche d'un être social qui puisse s'exprimer dans toutes ses dimensions. À titre de premiers éducateurs, les parents sont bien placés pour apprendre aux jeunes à tisser des liens avec les autres et à s'intégrer dans une sociabilité particulière. La sociabilité agirait ainsi dans le sens de la création du lien social.

Les parents comme pédagogues

Que peuvent faire les parents pour que leur jeune soit davantage « humain »? D'abord, il faut avant tout du temps. Les parents doivent s'investir personnellement auprès de leur enfant. Lui accorder du temps signifie lui accorder de la valeur, lui montrer son importance. Combien de parents, aux prises avec les obligations du travail et toutes les autres préoccupations d'ordre personnel ou conjugal, s'imaginent qu'ils peuvent tout acheter, sans avoir à prioriser une relation de proximité avec leur enfant? Il est impérieux d'accorder de l'attention à l'enfant ou à l'adolescent, de l'écouter si ce n'est que quelques minutes par jour car l'enfant se sent alors valorisé, d'établir des balises de fonctionnement et de faire preuve de constance dans ses rapports avec lui. Ensuite, les parents peuvent aussi prodiguer des enseignements dans le cours des événements quotidiens, ce à quoi se refusent plusieurs sous prétexte de laisser leur enfant libre. Ainsi, ils peuvent enseigner des règles de respect (à l'opposé de l'égoïsme), de même que la façon d'interagir avec les autres qui suppose une attention à « ce que l'on dit » et à « comment on le dit ». Les compétences communicationnelles d'écoute et de dialogue que l'enfant développe sont des conditions essentielles à une bonne coopération. À titre d'exemple, les parents peuvent se servir d'un événement rapporté dans les médias ou décrit dans les journaux pour initier l'enfant à l'empathie et au *caring* afin de développer à la fois sa confiance à l'égard des autres et une saine méfiance. Favoriser l'entre-soi et montrer comment se conforter mutuellement sont des pratiques éducatives parentales qui amènent l'enfant à reconnaître la force et la sécurité que procure le fait d'être plusieurs *ensemble*.

Les parents comme agents renforçateurs

Les parents jouent également un rôle d'agent renforçateur quand ils reconnaissent, par exemple, les efforts positifs du jeune pour communiquer lors d'une session de résolution de conflits, quand ils lui disent qu'ils sont fiers de lui ou d'elle suite à la manifestation d'une conduite collaborative appropriée, quand ils lui disent « merci » suite à sa participation à une tâche réalisée dans la famille ou encore quand ils lui manifestent de l'intérêt quand il ou elle s'engage dans une activité coopérative. Dans ce sens, donner des responsabilités à l'enfant ou l'adolescent et le complimenter lorsqu'elles sont réalisées renforce l'importance de coopérer et d'être solidaire au sein de la famille et contribue à développer son sens des responsabilités.

La socialisation à la participation publique

Dans cette partie, en plus d'exemplifier les mécanismes d'influence parentale en ce qui concerne le développement d'habiletés de citoyenneté, nous illustrons des formes d'appui des parents à la mission de l'école sur ce plan.

Les parents comme modèles

Les parents peuvent faire la promotion d'une culture de participation publique chez l'enfant ou l'adolescent en étant eux-mêmes impliqués. Le fait de voir ses

propres parents aider les autres est inspirant en soi. Par exemple, le parent devient un modèle quand il participe à la politique municipale, qu'il s'investit dans le conseil d'établissement de l'école de son enfant ou encore quand il s'engage à titre de bénévole dans des œuvres caritatives ou au sein d'organismes communautaires. Il en est de même pour le parent qui, préoccupé par la protection de l'environnement, adopte des conduites pro-environnementales, par exemple, recycler les vêtements et les jouets de la famille, rechercher des moyens pour sauvegarder l'énergie, ou encore s'interroger sur ses propres habitudes de consommation et celles de la famille.

Les parents comme pédagogues

La famille est le premier lieu de gestion où s'exerce la démocratie, où l'enfant apprend le pouvoir d'agir et les compétences citoyennes. C'est d'abord dans la famille que les enfants font l'apprentissage des procédures démocratiques, y compris celles qui permettent de les modifier, de critiquer ou de comprendre les justifications d'un interdit. En élaborant des règles à suivre pour le fonctionnement de la cellule familiale, les parents peuvent enseigner en même temps à l'enfant ses droits sur les plans individuel et collectif (comme membre d'une même famille) tout en le sensibilisant aux responsabilités que ces droits supposent. C'est dans ce lieu privilégié que les parents les initient au processus de prise de parole, au processus de consultation et à la tolérance à l'égard des impondérables de la vie.

Les parents comme agents renforçateurs

Les parents peuvent finalement renforcer chez l'enfant son engagement social quand ils l'appuient dans sa participation à des projets de type engagement communautaire et s'intéressent à ce qu'il fait. L'enfant ou l'adolescent a alors l'occasion de développer des habiletés interpersonnelles, une meilleure compréhension du monde et de lui-même, un sens aigu de la justice et un désir de relever des défis. Encourager son adolescent à participer à la vie politique de l'école constitue une autre façon de développer sa compréhension de la notion de citoyenneté responsable. Il peut s'agir alors de l'accompagner dans le cadre de la présentation de sa candidature au sein du conseil de vie étudiante de l'école en prodiguant des conseils sur les stratégies à utiliser, en suggérant des étapes à suivre ou des personnes à contacter, en vérifiant la planification de son équipe et même plus, en acceptant que la maison familiale soit transformée temporairement en quartier général d'élection. Voilà toutes des activités auxquelles des parents nous ont dit avoir été associés lorsque leur jeune fréquentait l'école secondaire.

Conclusion

Nous avons tenté, dans cet article, de préciser le rôle des parents dans la construction du lien social, chez leur enfant, œuvre nécessaire pour relier les individus entre eux dans notre société moderne. Il a été montré que les parents sont les premiers artisans dans l'éducation d'individus autonomes, responsables et capables de

jugement critique, de telles compétences étant fondamentales dans le contexte d'une société humaniste. La famille est la première communauté dans laquelle l'enfant est confronté aux réalités de la vie et s'humanise. Il est d'abord intéressant de constater l'apport du style parental démocratique caractérisé par la sensibilité (engagement parental), l'encouragement à l'autonomie psychologique et la supervision au développement de l'autonomie du jeune et plus précisément, de sa persévérance et sa volonté à faire des efforts (orientation vers le travail), de son autodétermination (indépendance) et de son identité (estime de soi, concept de soi). Il est également intéressant de constater la contribution de la communication parents-enfant et parents-adolescent et de la participation graduelle à la prise de décision dans la famille tant au développement de l'autonomie individuelle qu'au développement de compétences requises pour devenir des citoyens respectueux et responsables telles écouter, raisonner, argumenter juger et décider. Il importe aussi de relever l'apport des parents comme modèles, pédagogues et agents renforçateurs dans l'apprentissage du partage, de l'empathie et de la bienveillance, du respect et de la confiance à l'égard des uns et des autres dans la socialisation à la coopération sociale. Il est également intéressant d'observer le rôle des parents dans l'établissement d'une culture démocratique familiale où l'enfant et l'adolescent apprennent les règles de fonctionnement, leurs droits et leurs responsabilités et sont encouragés dans leur démarche d'engagement civique et communautaire.

La contribution des parents à la socialité des jeunes s'effectue non seulement à l'intérieur de la cellule familiale mais également en complémentarité avec l'école. Pour sa part, l'école favorise une culture de participation en invitant les jeunes à s'impliquer dans des activités parascolaires et en mettant en place une structure de participation démocratique à la vie de l'école (Horman, Bader et Lapointe, 2008). Quand les parents encouragent leur jeune à s'engager dans les activités, et quand ils s'intéressent à ce qu'il fait et le renforcent dans ses actions humanitaires, ils s'allient alors avec l'école pour permettre un apprentissage de la citoyenneté responsable. Il va de soi que l'école doit faciliter cette participation complémentaire des parents, entre autres par un accueil bienveillant et par une reconnaissance de leur expertise et de leur importance dans l'éducation de leur enfant et dans la réalisation de la mission éducative et socialisatrice de l'école (Deslandes, 2004).

Tel qu'annoncé au début de notre réflexion, nous avons choisi de nous concentrer sur le rôle des parents, bien que la famille inclut également les grands-parents, les beaux-pères et les belles-mères, les oncles et tantes et les frères et sœurs. Comme nous l'avons vu, hormis la famille comme institution socialisante, figurent aussi l'école et la communauté. Il n'est nullement de notre intention de faire reposer exclusivement sur les épaules des parents l'entière responsabilité de l'éducation au vivre-ensemble. Il n'en demeure pas moins que la famille reste le premier lieu vital où l'enfant apprend des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être indispensables pour vivre avec les autres. Nombreux sont les parents qui vivent actuellement dans l'angoisse et qui sont préoccupés par l'éducation à apporter à leur enfant en vue de lui permettre de naviguer dans une société où règnent l'individualisme, la compétition et l'égoïsme calculateur, où des expressions telles « c'est pas mon problème »

Il y a lieu d'ouvrir vers de nouveaux questionnements afin de permettre à un plus grand nombre de parents d'aider leurs jeunes à pouvoir être autonomes, coopératifs et participants à la vie publique.

semblent de plus en plus acceptées, où les jeux de coulisse et la domination font loi, où la méritocratie et l'effort, qui auparavant aidaient à l'avancement des individus sont maintenant surpassés par le mercantilisme. Le temps semble propice pour engager une réflexion sur la nécessité de fournir des repères solides aux enfants au sein de la cellule familiale. Nous sommes par ailleurs conscients que le défi est de taille. On n'a qu'à penser aux nouveaux types de famille (familles monoparentales, familles recomposées, autres) et aux familles d'origine immigrante qui cumulent leur lot de responsabilités et de préoccupations. Il y a lieu d'ouvrir vers de nouveaux questionnements afin de permettre à un plus grand nombre de parents d'aider leurs jeunes à pouvoir être autonomes, coopératifs et participants à la vie publique.

Repenser « famille » oblige les parents à établir leurs priorités quant aux activités qu'ils retiennent (par exemple, accepter de diminuer le nombre de rencontres sociales), du moins pendant un certain temps. Repenser « famille » requiert du temps, de l'énergie et de l'investissement personnel de la part des parents. Repenser « famille » signifie accepter de demeurer éducateur à part entière, sans aucune perspective de retraite, les parents ayant un contrat à vie. Pour la société en général et les milieux de travail, repenser « famille » implique une réhabilitation de la famille comme cellule centrale au cœur de la question du lien social et du vivre-ensemble. Repenser « famille » nécessite alors un réinvestissement social et la mobilisation de ressources visant à appuyer les parents dans l'accomplissement de leurs responsabilités auprès de leur enfant, futur citoyen autonome, responsable et capable d'agir dans notre société moderne.

Références bibliographiques

- BAUMRIND, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. *Youth & Society*, 9 (3), p. 239-276.
- BAUMRIND, D. (1991). Parenting styles and adolescent development, dans J. Brooks-Gunn, R. Lerner et A. C. Petersen (Eds.), *The Encyclopedia of Adolescence*, vol. II. N.Y.: Garland, p. 746-758.
- BRONFENBRENNER, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- BRONFENBRENNER, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development : Research perspectives. *Development Psychology*, 22, p. 723-742.
- DARLING, N. et STEINBERG, L. (1993). Parenting style as context : an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113 (3), p. 487-496.

- DESLANDES, R. (1996). *Collaboration entre l'école et les familles : Influence du style parental et de la participation parentale sur la réussite scolaire au secondaire*. Thèse de doctorat, Université Laval, Département de psychopédagogie.
- DESLANDES, R. (1999). Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles : complémentarité de trois cadres conceptuels. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 3 (1 et 2), p. 30-47.
- DESLANDES, R. (2004). L'accueil réservé aux familles par le milieu scolaire. Texte rédigé pour la Semaine québécoise de la famille 2004. *Propos de familles*, 9, p. 17-19.
- DESLANDES, R. (2005). Réussite scolaire : déterminants et impact des relations entre l'école et la famille, dans L. Deblois et D. Lamothe (Dir.), *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir*. Québec : Presses de l'Université Laval, p. 223-236.
- DESLANDES, R. (2007). Rôle de la famille, liens école-famille et résilience scolaire, dans B. Cyrulnik et J.-P. Pourtois (Dir.), *École et résilience*. Paris : Odile Jacob, p. 271-295.
- DESLANDES, R., et BERTRAND, R. (2004). Motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (2), p. 411-434.
- DESLANDES, R., et BERTRAND, R. (2005). Parent involvement in schooling at the secondary level : Examination of the motivations. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), p. 164-175.
- DESLANDES, R. et CLOUTIER, R. (2002). Adolescents' perception of parental school involvement. *School Psychology International*, 23 (2), p. 220-232.
- DORNBUSCH, S. M., CARLSMITH, J. M., BUSHWALL, S. J., RITTER, P.L., LEIDERMAN, H., HASTORE, A. H. et GROSS, R. T. (1985). Single parents, extended households, and the control of adolescents. *Child Development*, 56, p. 326-341.
- DORNBUSCH, S. M., RITTER, P.L., LEIDERMAN, P. H., ROBERTS, F. D. et FRALEIGH, M. J. (1987). The relation of parenting to style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, p. 1244-1257.
- DORNBUSCH, S. M., RITTER, P. L., MONT-REYNAUD, R. et CHEN, Z. Y. (1990). Family decision making and academic performance in a diverse high school population. *Journal of Adolescent Research*, 5 (2), p. 143-160.
- DURU-BELLAT, M. (2000). Les inégalités face à l'école en Europe : l'éclairage des comparaisons internationales, dans A. Van Zanten (Dir.), *L'école, l'état des savoirs*. Paris : La Découverte, p. 322-330.
- GAMBLE, J. (2002). Pour une pédagogie de la coopération. *Éducation et francophonie*, XXX, p. 188-219.

- GREENBERGER, E. (1982). Education and the acquisition of psychosocial maturity, dans D. McClelland (Ed.), *The development of social maturity*. New York: Irvington, p. 155-189.
- GREENBERGER, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence, dans P. Karoly et J. J. Steffen (Eds.), *Adolescent behavior disorders: Foundations and contemporary concerns*. Lexington, MA: D.C. Heath, p. 1-54.
- HOOVER-DEMPSEY, K. V. et SANDLER, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), p. 3-42.
- HORMAN, J., BADER, B. et LAPOINTE, C. (2008). Pour une culture scolaire de l'engagement communautaire et citoyen, dans R. Deslandes (Dir.), *La collaboration de l'école, la famille et la communauté à l'apprentissage*. Cahiers scientifiques de l'ACFAS, 109, p. 135-151.
- LAHIRE, B. (1999). *L'invention de l'« illettrisme » : rhétorique publique, éthique et stigmates*. Paris : Éditions La Découverte.
- LAWRUSZENKO, J. (1998). De la nécessité d'un nouveau lien social, *DEES*, 113, p. 73-79. [<http://www.cndp.fr/revuedees/pdf/113/07307911>]
- LELEUX, C. (2000). *Éducation à la citoyenneté. Apprendre les valeurs et les normes de 5 à 14 ans*. Bruxelles : DeBoeck.
- MANN, L., HARMONI, R. et POWER, C. (1989). Adolescent decision-making : The development of competence. *Journal of Adolescence*, 12 (3), p. 265-278.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2001). *Programme de formation de l'école québécoise, éducation préscolaire et enseignement primaire*. Version approuvée. Québec : Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (2003). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, 1^{er} cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.
- PAQUET, B. (1996). L'exclusion comme mode de différenciation dans la société postmoderne. *Aspects sociologiques*, p. 44-49.
- SCHUGURENSKY, D. et MYERS, J. P. (2003). A framework to explore lifelong learning : the case of the civic education of civics teachers. *International Journal of Lifelong Education*, 22 (4), p. 325-352.
- STEINBERG, L. (2001). We know some things : Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (1), p. 1-19.
- STEINBERG, L., ELMEN, J. D., et MOUNTS, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, p. 1424-1436.

TREMBLAY, L., DESLANDES, R. et CLOUTIER, R. (2005). *Processus de prise de décision à l'adolescence*. Document inédit produit dans le cadre d'un stage doctoral (en psychologie) de la première auteure au sein du Laboratoire Famille-École-Communauté et Compétences Transversales (F.E.C.C.T.) de l'Université du Québec à Trois-Rivières.