

UNE RELATION ÉDUCATIVE PORTEUSE DU CHANGEMENT D'ATTITUDES

La réflexion théorique qui fait l'objet de cette contribution s'organise autour d'une interrogation centrale au sujet des obstacles qui, au niveau de la subjectivité des étudiants, compromettent la réalisation d'acquisitions fondamentales pour l'insertion sociale et, en conséquence, des conditions que, sur le même plan des attitudes profondes, les éducateurs doivent réunir pour que leurs pratiques produisent le changement.

S'agissant d'un thème important pour penser et organiser les interactions dans tous les contextes éducatifs, quelques soient les classes sociales en cause, cette problématisation se rapporte toutefois aux adolescents de classes populaires très affectées par l'exclusion matérielle et symbolique.

Le problème qui se pose, dans le cas concret des adolescents en question, tient à ce que la culture et le mode de vie de leur milieu familial et résidentiel sont associés à une sévère dévalorisation symbolique.

Il faut donc avoir bien conscience que l'entrée dans d'autres milieux sociaux implique inévitablement des processus sociaux d'infériorisation et de dépréciation, engendrant des sentiments d'impuissance et d'échec. Dans de telles circonstances, le processus d'accommodation au réel, comportant les déséquilibres et réorganisations des structures psychologiques dont nous parle Piaget, devient impossible ou, tout au moins, problématique.

Le long et douloureux chemin qu'il leur faudrait parcourir pour obtenir les connaissances et compétences sociales nécessaires pour échapper à la pauvreté est, à lui seul, une sérieuse entrave à la motivation indispensable pour effectuer les apprentissages scolaires et sociaux qui conditionnent l'accès à la citoyenneté. Mais le problème est encore bien plus complexe quand on ajoute à la perception d'avoir à courir pour atteindre un but pratiquement impossible celle d'une image de soi sans aucune valeur.

Quand on ajoute à cela que le vécu familial de beaucoup de ces jeunes a été violenté par la toxicomanie, l'alcoolisme ou la prostitution de l'un de leurs progéniteurs, et que ce type de choc produit de nombreux conflits et ambiguïtés au niveau des relations parentales, on comprend mieux que le problème de leur ressocialisation dépasse de loin la question de l'interculturalité.

Ce que je prétends dire, c'est que les drames affectifs survenus dans le cours de la première socialisation ont installé, chez beaucoup de ces jeunes, des conflits internes qui blessent sérieusement leur image de soi et rendent particulièrement difficile le processus de construction de nouvelles structures mentales associé à la socialisation secondaire.

Pour pouvoir faire face aux obstacles qui obligent à réélaborer ce qui a été acquis auparavant il faut compter sur une confiance de base en ses propres capacités, mais aussi dans les autres significatifs qui interviennent dans le travail de transformation de la réalité subjective construites dans le cadre du vécu familial.

Cette question de la confiance est particulièrement problématique quand les premiers liens affectifs ont été marqués par l'incohérence, l'instabilité et l'ambiguïté. Comment faire confiance aux adultes disponibles pour établir avec eux la relation engagée nécessaire quand leurs propres parents ne leur ont jamais donné la preuve absolue de leur droit à une attention inconditionnelle, ne leur ont jamais reconnu le droit d'être au centre de toutes les attentions ?

En somme, ce qui est au centre de nos préoccupations théoriques c'est de rendre claires les conditions sociales qu'il faut reconstruire pour déclencher de profonds changements au niveau des dispositions de ce type de jeunes. Plus concrètement encore, ce que nous prétendons identifier, ce sont les compétences que les agents éducatifs doivent posséder pour déclencher, chez les jeunes, le désir et la volonté de s'impliquer dans un travail de libération par rapport à un passé qui les empêche de se développer du point de vue psychologique et social.

Développer des relations éducatives qui engendrent le déséquilibre et des actions qui permettent d'assimiler de nouvelles réalités

La possibilité d'altérer radicalement les schémas de perception et d'évaluation de la réalité, ainsi que les modèles de conduite, implique, par dessus tout, une rupture avec les apprentissages effectués dans la première enfance. En d'autres termes, il faut démanteler le «monde» subjectif, incorporé par le sujet dans un processus de forte identification affective avec les autres significatifs.

Comme l'ont souligné d'importants auteurs en cette matière¹, cette destruction des routines de la vie quotidienne exige de véritables chocs biographiques. Elle implique que l'individu cesse de s'identifier au monde qui lui fut présenté dans son enfance, ce qui ne se fait pas sans ruptures profondes avec les dispositions subjectives sur lesquelles s'appuie l'identité.

Il n'y a aucun doute que ce douloureux processus de démantèlement de la réalité intériorisée au cours de la socialisation primaire est essentiel si l'on veut

¹ Berger, P. & Luckmann, T. *A Construção Social da Realidade*, Editorial Vozes, Petrópolis, 1996

transformer l'habitus. Reste à savoir quelles sont les conditions à réunir pour garantir le succès de la reconstruction de la réalité subjective, c'est-à-dire, le succès de la ressocialisation.

Si l'on tient compte du fait que la pensée se construit dans et par l'interaction avec les autres, on pourra en conclure que l'une des conditions nécessaires à la reconstruction des structures de pensée est d'offrir aux individus la possibilité de se lier fortement à un groupe porteur d'une matrice sociale qui serve d'alternative à la «vieille» réalité.

Dans le cas concret des adolescents qui nous intéressent, la transformation de leurs modes de voir et sentir le monde et d'agir sur lui, la redéfinition de leur identité dépendent fortement d'une dynamique interactive avec un groupe capable de leur fournir de solides références en matière de valeurs, de normes, attitudes, langage, objectifs de vie, etc.

Selon Berger et Luckmann, deux auteurs indispensables pour théoriser cette question, l'interaction continu et permanente entre l'individu et une «structure de plausibilité», c'est-à-dire un modèle social alternatif à celui qui fut présent dans l'enfance, est un paramètre essentiel de la reconstruction du moi.

Mais pour que la nouvelle réalité subjective, très distante de la réalité de base, soit effectivement incorporée dans la conscience, il ne suffit pas de disposer d'une structure sociale de médiation entre deux mondes conflictuels du point de vue des valeurs, des attitudes et des modèles de conduite : il faut qu'il se produise une forte identification affective aux guides qui donnent accès à la nouvelle réalité sociale.

Le véritable défi est donc bien celui de construire des relations affectives intenses, très semblables à celles qui auraient dû être présentes lors de la socialisation primaire, ou, en d'autres termes, des contextes qui rendent possible l'identification affective aux agents de ressocialisation.

L'énorme charge affective qui doit être présente dans un travail de ce type est bien plus exigeante encore quand nous prenons conscience des profondes contraintes et frustrations qui accompagnent tous les processus d'apprentissage, et tout particulièrement celui qui vise la reconstruction de l'identité sociale. Sans cette condition (qui fait appel à des attitudes chaleureuses, attentives, d'affection, d'intérêt et de respect), comment peut-on s'engager dans une nouvelle réalité, s'abandonner à un monde si différent de celui qui a été vécu pendant l'enfance, adhérer aux valeurs morales et aux règles sociales ?

De fait, seul un contexte d'identification affective et de considération inconditionnelle² peut conduire les adolescents à s'adapter au « principe de réalité » (qui implique toujours une certaine renonce au « principe de plaisir »), à s'auto-analyser,

² Rogers, Carl, *Tornar-se Pessoa*, Moraes Editores, Lisboa, 1985, p.256.

sans distordre ce que l'on pense ou sent pour essayer de fuir la douleur associée au sentiment de dévalorisation et/ou d'obtenir l'affection et l'approbation des autres. Tout se passe comme si les jeunes découvraient que, dans un climat libre de toute menace de manque de considération, ils peuvent jeter leur masque et cesser de cacher leurs convictions et sentiments, aussi bien aux autres qu'à eux-mêmes.

L'offre d'expériences émotionnelles profondes, permettant l'identification affective aux nouveaux autres significatifs, est d'autant plus importante qu'il arrive souvent que le jeune ne puisse pas se séparer physiquement du «vieux» monde, cesser d'être en rapport avec les autres significatifs de son enfance. En d'autres termes, il arrive souvent que la réalité subjective que l'on cherche à transformer continue à être quotidiennement confirmée par les interactions avec leurs proches, dans la famille ou le voisinage.

Transformer les structures de pensée des jeunes en question requiert donc de la part de la nouvelle structure de plausibilité un ardu travail de réorganisation de tout l'appareil de conversation, c'est-à-dire, une modification du langage de la vie quotidienne des adolescents en tout ce qui touche aux valeurs, aux normes, comportements, objectifs de vie, etc. C'est bien par la voie de la conversation systématique, intense, qu'un groupe capable de légitimer la nouvelle réalité développe avec eux que l'identité des jeunes peut être transformée.

Cela suppose, sans doute, que les nouveaux autres significatifs parlent tous la même langue, qu'ils soient congruents sur le plan des attitudes, des croyances, des valeurs et des comportements. Il est essentiel qu'il n'y ait pas de graves divergences au niveau de la définition de la réalité au sein de cette nouvelle «famille», sous peine que celle-ci ne puisse pas être reconnue comme digne de confiance et s'enraciner dans la conscience des adolescents.

C'est à partir des objectivations rendues possible par le nouveau langage que les adolescents voient le nouveau monde se concrétiser, construisent et reconstruisent leur identité sociale, redéfinissent leur moi à travers de nouveaux regards.

La possibilité de déclencher, chez les individus, une motivation favorable au changement d'attitude, suppose, toutefois, un ensemble de conditions qui vont bien au-delà de la construction de relations éducatives supportées par un appareil de conversation consistant, continu et capable de conférer du sens aux expériences subjectives vécues à l'intérieur d'un nouveau noyau familial.

Le changement d'attitude grâce à l'apprentissage par modelage

On ne peut penser théoriquement la transformation des attitudes et valeurs profondément intériorisées sans une analyse approfondie des dispositions subjectives des éducateurs eux-mêmes.

Parmi les interrogations les plus importantes que cette recherche fait surgir, essayons d'en identifier certaines :

Quels sont les modèles de conduite que les agents exerçant le rôle d'éducateur doivent assumer en ce qui concerne la relation au savoir et aux exigences que sa maîtrise effective implique? Face aux hiérarchies sociales et à l'autorité? Ou par rapport à des valeurs comme l'honnêteté, la coopération ou le travail, fondamentales pour pouvoir adopter, en réponse à l'infériorisation sociale, une stratégie de sortie de la situation et non d'intégration dans les marges.

Quel degré de congruence ces mêmes agents doivent-ils atteindre, quelle ouverture à l'auto-hétéro-analyse doivent-ils cultiver pour pouvoir assumer le rôle de «modèle» ou d'«autre significatif» dont l'observation au cours des multiples tâches du quotidien contribuera à déclencher le changement des dispositions profondes?

Partant de certaines des recherches effectuées dans le champ de la psychologie sociale dans ce domaine, en particulier celles d'Albert Bandura, on sait aujourd'hui que, en plus des apprentissages réalisés à travers des expériences directes, l'être humain apprend aussi grâce à l'observation de la conduite des autres et de ses conséquences. En d'autres termes, les attitudes, valeurs et comportements peuvent être assimilés à partir de l'observation des actions présentées par des modèles et des effets qu'elles produisent.

Dans cette perspective, il est facile de comprendre l'impact que les manières de penser, sentir et agir des éducateurs peuvent avoir en matière de confirmation ou, au contraire, de transformation des attitudes et conduites de ceux qui sont éduqués. Nous pouvons en déduire, par exemple, que si un jeune fait régulièrement partie d'un groupe dont les membres sont capables de résister aux frustrations inhérentes au processus d'apprentissage, d'accepter leurs sentiments et émotions ou, encore, de modifier des attitudes et comportements qui compromettent les relations inter-personnelles, il est probable qu'il en vienne à assimiler ces mêmes modèles de conduite.

La simple exposition à un modèle n'est pas pour autant suffisante pour que celui qui l'observe intériorise les attitudes qui lui sont sous-jacentes. Il ne suffit pas de proportionner des situations d'interaction entre les jeunes et les modèles à observer pour que l'apprentissage d'un comportement, d'une règle ou d'une valeur soit réussie.

La possibilité d'apprendre grâce à l'influence des comportements des autres dépend fortement d'un ensemble de mécanismes cognitifs qui rendent possibles l'attention, la rétention et, finalement, la reproduction des actions observées.

En fonction de cette approche théorique, la première condition nécessaire à l'intériorisation des réponses cognitives et motrices est de capter l'attention de l'individu par rapport aux actions que l'on prétend modeler. La concrétisation de cette condition est d'autant mieux garantie, dans la perspective de Bandura, que la signification et l'utilité de ces actions sont plus grandes pour l'individu. Pour canaliser l'attention du sujet dans la direction de certaines actions, il est fondamental qu'il appréhende la fonctionnalité des comportements en question.

À la lumière de cette analyse, nous pouvons considérer, alors, que la mobilisation des processus d'attention à reporter sur certains modèles de conduite suppose la démonstration des conséquences positives de l'adoption de ces modèles.

Ainsi, pour que les adolescents dont nous parlons puissent investir tous leurs efforts dans un projet de vie qualifiante il faut qu'ils connaissent les avantages et les bienfaits qu'ils peuvent obtenir de cet investissement. Il s'impose, donc, de leur proportionner l'observation et/ou la connaissance de projets de vie qui permettent à d'autres personnes dont ils se sentent proches affectivement, par exemple, les agents de ressocialisation, d'atteindre des résultats positifs, grâce à la persistance, l'effort, la capacité de ne pas renoncer face aux obstacles qui surgissent dans le processus d'apprentissage.

Le fait que les adolescents comprennent que les comportements de ces autres significatifs sont un moyen qui permet d'atteindre d'importants objectifs non seulement stimule leur attention, mais aussi les motive à organiser du point de vue cognitif ce qu'ils apprennent, à le retenir et à le répéter.

Étant donnée la capacité de représentation symbolique des conséquences futures de leurs actions, les conduites observées peuvent être intériorisées sans que les adolescents aient besoin de faire l'expérience directe des effets positifs qui en découlent.

Anticiper le renforcement, par la voie de l'observation des effets des conduites des autres personnes, est donc une importante condition à garantir dans le processus d'apprentissage de nouvelles attitudes et de nouveaux comportements.

Conçue de cette manière, il ne peut y avoir de doute que la tâche des éducateurs est lourde de responsabilités, mais, en compensation, riche de satisfactions lorsqu'il leur est possible de vérifier des changements qui donnent du sens à la vie des jeunes aussi bien qu'à la leur.

BIBLIOGRAPHIE

BANDURA, Albert; WALTERS, Richard H., Aprendizagem social e desenvolvimento da personalidade, Madrid, Alianza Universidad, 2002.

BERGER, P. e Luckmann, T. A Construção Social da Realidade, Editorial Vozes, Petrópolis, 1996

DUBAR, C. La Socialisation. Constructions des Identités Sociales et Professionnelles, A. Colin, Paris, 1991

DUBAR, C. “Formes Identitaires et Socialisation Professionnelle” in Revue Française de Sociologie, XXXIII, 1992

GAULEJAC, V. de & LEONETTI, Taboada, La lutte des places. Insertion et Désinsertion, EPI, Paris, 1994

PERRAUDEAU, Michel, Piaget Hoje, respostas a uma controvérsia, Horizontes Pedagógicos, Instituto Piaget, 1996

QUEIRÓS, Maria Cidália & GROS, Marielle C., Ser Jovem num bairro de habitação social, Campo das Letras, Porto, 2002

ROGERS, Carl, Tornar-se Pessoa, Moraes Editores, Lisboa, 1985

REICH, Bem & ADCOCK, Christine, Valores, atitudes e mudança de comportamento, Zahar Editores, Rio de Janeiro, 1976

SÁNCHEZ, Manuel Marin; GUMBAU, R. Grau; JIMÉNEZ, Santiago Yubero (coord.), Processos Psicosociales en los Contextos Educativos, Ediciones Pirámide, Madrid, 2002