

La compétence parentale: Une pratique réflexive

Jean-Marie Miron

Université de Montréal

Cet article porte sur la pensée éducative et la pratique réflexive dans le cadre de rencontres de formation parentale. Nous examinons le concept de compétence parentale en intervention auprès des parents du point de vue d'une pratique réflexive. À partir de l'analyse des données qualitatives recueillies au cours de trois années de rencontres éducatives entre parents et éducatrices de services de garde, nous proposons d'étendre le concept de pratique réflexive au développement de la compétence parentale. Nous illustrons son application et nous examinons les implications pédagogiques de cette utilisation dans des interventions de nature réflexive auprès des parents et des éducatrices de services de garde à l'enfance.

In this article, I explore the educational thought and reflective practice in parental education meetings. From a reflective viewpoint, I examine the concept of parental competency used in the field of intervention with parents. The analysis of qualitative data collected during meetings held for three years with parents and daycare educators leads to extend the concept of parental competency to reflective practice. The use of this concept is explored in the article as well as its pedagogical implications for reflective interventions in daycare centers.

Dans cet article, nous proposons d'examiner le concept de compétence parentale du point de vue d'une pratique réflexive, ce qui permet d'envisager la formation parentale sous un angle nouveau. Le concept de compétence parentale, construit jusqu'ici à partir des représentations de l'intervention auprès des parents ou de ses fondements théoriques, n'a pas encore été examiné sous l'angle d'une pratique réflexive: c'est ce que nous nous proposons de faire à partir de l'analyse de trois années de recherche et d'intervention auprès des parents en service de garde. Cet examen situe l'intervention parentale dans le cadre d'une pédagogie réflexive.

Les consultations récentes en vue d'élaborer une politique familiale ont mis en évidence la nécessité de soutenir les parents dans leur tâche éducative (Conseil supérieur de l'éducation, 1996; Commission des états généraux sur l'éducation, 1996; Secrétariat de la politique familiale du

Nouveau-Brunswick, 1995). Les auteurs de ces consultations recommandent de soutenir les familles tout en respectant leurs forces et leurs acquis, pour qu'elles remplissent leur rôle éducatif et ainsi préviennent de nombreuses difficultés susceptibles de nécessiter l'intervention de ressources extérieures onéreuses. Ces recommandations invitent à examiner le concept de compétence parentale et les interventions qui visent son développement.

L'intervention éducative auprès des familles se fonde sur une représentation de ce que devraient être de bons parents, de la manière dont ils devraient remplir leur tâche éducative, en plus de fournir à l'enfant la sécurité et le bien-être nécessaires à son développement. La notion de compétence parentale a été construite à partir de différents points de vue. Dans le cadre des interventions auprès des parents, le concept de compétence parentale peut être construit à partir de la représentation de la famille implicite à l'intervention ou des fondements théoriques qui la soutiennent. Cependant, le concept de compétence parentale n'a jamais été traité d'un point de vue qui rapproche la tâche éducative du parent de celle d'une éducatrice en service de garde ou d'un enseignant, et qui permet une intervention de nature pédagogique.

Dans un premier temps, nous examinons les représentations de la famille implicites à l'intervention et ses fondements théoriques, et nous formulons deux propositions susceptibles de bâtir des rencontres éducatives où la compétence parentale est développée par une pratique réflexive partagée entre les parents et les éducatrices. Puis nous examinons le concept de compétence parentale sous l'angle d'une pratique réflexive. À partir d'une analyse réflexive des données de trois années de rencontres éducatives, nous examinons les théories professées par les parents, leurs savoirs implicites et la pratique parentale sous trois angles: la réflexion en cours d'action, la réflexion sur l'action et l'objectif de trouver des solutions pratiques. Finalement, nous proposons une définition réflexive de la compétence parentale qui ouvre de nouvelles pistes de recherche et permet de situer l'intervention parentale dans un cadre pédagogique.

*Une première proposition: De la famille à risques
à la famille productrice de savoirs*

Hurtubise et Laaroussi (1996) distinguent les interventions auprès des familles selon la représentation des familles sous-jacente aux modèles théoriques et aux orientations philosophiques des interventions. Les auteurs situent ces représentations sur trois axes. Un premier concerne la

représentation de la famille comme source du problème ou comme ressource. La représentation de la famille comme facteur de risque pour l'enfant ou comme milieu en développement et en apprentissage de la tâche parentale constitue le deuxième axe. Le troisième axe implique une représentation de la famille comme la somme d'individus qui la compose ou comme une entité propre. Ces trois axes sont résumés dans le tableau 1.

Tableau 1. Axes des représentations des familles

Représentations des familles (polarités)	
Source du problème	Ressource et solution au problème
Milieu à risques	Milieu en développement
Composée d'individus	Entité propre

Les représentations de la famille comme source de problèmes et comme milieu à risques composé d'individus présentent un danger d'étiquetage et de stigmatisation sociale des familles. Par contre, les représentations de la famille comme une entité/ressource en développement placent les familles comme actrices de leur trajectoire et de leur histoire.

Ces représentations créent un continuum qui va de la famille «source du problème – milieu à risques – composée d'individus» à la famille «ressource – en développement – constituant une entité propre.» A partir de ce continuum, on peut distinguer les stratégies où la famille est considérée (a) comme une partenaire à part entière, (b) comme un milieu ayant besoin de soutien (garde des enfants, par exemple), (c) à éduquer ou (d) à traiter.

Dans l'optique d'une pratique réflexive des parents, nous proposons un quatrième axe basé sur la représentation du rapport au savoir de la famille qui sous-tend l'intervention. A une extrémité de cet axe, on retrouve la représentation d'un rapport distant de la famille à un savoir-faire éducatif. La famille ne possède alors que peu de savoirs relatifs à l'éducation des enfants et peu de ressources dans l'acquisition de ces savoirs. C'est pourquoi nous parlons d'un rapport distant. L'intervention visera donc de palier à ce manque de savoirs et de capacités à l'acquérir en fournissant aux parents un savoir simple et facilement accessible, constitué de «trucs» et de «recettes» que les parents auront à appliquer à

leur situation particulière. A l'autre extrémité, l'intervention se fonde sur une représentation de la famille comme productrice d'un savoir pratique et contextualisé. Elle suppose que la famille est capable d'un rapport étroit au savoir éducatif: la famille détient des savoirs pratiques et est capable de les produire. Il s'agit alors de créer les conditions nécessaires à l'explicitation et à la construction de ces savoirs. Ceci nous amène à clarifier les fondements théoriques des interventions menées en direction des familles.

*Une deuxième proposition: De la transformation des
comportements à l'explicitation et la construction
de savoirs pratiques*

Boutin et Durning (1994) proposent une classification des interventions auprès des familles d'après leurs fondements théoriques. On y retrouve les interventions qui visent le comportement des parents, leur système relationnel et le développement des processus cognitifs.

- (1) Les interventions qui visent à transformer les comportements s'inspirent du courant behavioriste. Elles mettent l'accent sur la correction des comportements et des événements qui peuvent être observés et quantifiés. On forme les parents à modifier le comportement de leurs enfants au moyen de techniques simples comme le renforcement positif.
- (2) Les interventions peuvent viser la transformation du système relationnel. Dans ce deuxième groupe, Boutin et Durning regroupent les approches humanistes, adlériennes et écosystémiques tour à tour centrées sur la personne, le rôle parental et le fonctionnement du système familial. L'accent est mis sur la relation interpersonnelle.
- (3) Dans les interventions en vue de transformer les processus cognitifs, il s'agit d'apprendre aux parents à développer les processus cognitifs des enfants en développant les leurs, par la technique de résolution de problèmes, par exemple.

Nous proposons un quatrième fondement théorique à cette typologie, qui se situe dans le pôle des représentations de la famille comme ressource, selon la typologie proposée par Hurtubise et Laaroussi (1996) et dans un rapport étroit au savoir éducatif, comme nous le suggérons plus haut. Il s'agit d'explicitation et de construire des savoirs pratiques. On retrouve dans cette catégorie la technique des incidents critiques (Pourtois, 1991, 1997) et la narration réflexive de cas vécus telle qu'utilisée à l'intérieur du programme d'intervention «Parents responsables» (Tochon, 1995-1997). Dans cette approche, les intervenants ne partent pas d'un savoir déjà

construit pour le transmettre aux parents: ils explicitent et construisent ensemble des savoirs pratiques pour résoudre les problèmes pratiques qui se présentent à eux. Le développement de la compétence parentale est alors vu comme l'apprentissage d'une pratique réflexive.

Définir le concept de compétence parentale

Plusieurs définitions du concept de compétence parentale naissent des représentations de la famille et des fondements théoriques de l'intervention. Dans un cadre juridique, par exemple, la compétence parentale est vue comme la capacité du parent de satisfaire les besoins physiques, émotifs et d'apprentissage de l'enfant (Otis, 1996); elle devient alors une norme socialement construite, susceptible d'une évaluation. Nous laissons de côté ce sens pour examiner son utilisation actuelle en éducation parentale et chercher à construire un concept qui serait utile à un nouveau type d'intervention, comme mentionné plus haut.

Qu'est-ce qu'un parent compétent? Il est intéressant de noter que le sens accordé au terme «compétence» a évolué de la notion de proportion et de juste rapport à celle de la capacité due au savoir et à l'expérience (Rey, 1995). Cette remarque remet en question la définition des parents compétents comme étant ceux «qui savent quoi faire et qui ont ce qu'il faut pour le faire» (Trudelle, 1991, p. 32), le «quoi» et le «ce» faisant référence à une norme sociale plutôt qu'à une capacité due au savoir et à l'expérience.

Le concept de compétence parentale est difficile à circonscrire. Dans la recherche, on y arrive souvent par l'inventaire de ce que les parents font imparfaitement (Ausloos, 1994) ou les facteurs qui l'influencent: santé psychologique, bien-être des parents, sources structurelles de stress ou de soutien et caractéristiques de l'enfant, par exemple (Shapiro & Mangelsdorf, 1994). Une faible présence des facteurs de risque devrait, en principe, permettre l'émergence de la compétence parentale définie comme la capacité de répondre aux besoins usuels des enfants. Qu'en pensent les parents?

Massé (1991) s'est intéressé aux représentations populaires de la compétence parentale chez des familles québécoises. Ainsi, un parent compétent (a) possède des qualités humaines comme la disponibilité, l'amour et le respect des enfants, (b) il sait être à l'écoute des besoins des enfants et sait y répondre, (c) il aide l'enfant à s'adapter à la société et à bien y vivre, (d) il crée des conditions familiales favorables à l'épanouissement des enfants et (e) il est capable d'établir une bonne relation avec ses enfants. Les parents n'accordent que peu d'importances

à l'incidence des facteurs de risques sur la compétence parentale: pour eux, il s'agit d'un processus éducatif mis en œuvre par des individus, à l'intérieur de la famille.

Dans les processus éducatifs mis en jeu à l'intérieur des familles, Durning (1995) parle des aspects affectifs et relationnels en plus des aspects rationnels (objectifs éducatifs, acquisitions, et stratégies). Par extension, on pourrait considérer le parent compétent comme affectueux, capable d'établir une saine relation avec son enfant, qui poursuit des objectifs éducatifs et qui transmet ses acquis à son enfant par des stratégies appropriées. Peut-on atteindre cet objectif? Les parents se sentent souvent dépassés ou peu outillés pour remplir cette tâche complexe. De plus, l'enfant grandit, sa personnalité se transforme, la situation familiale se modifie et il change de milieu de sorte que les objectifs des parents se transforment et que les stratégies doivent s'adapter. En fait, il semble préférable d'envisager la compétence parentale comme une capacité d'évoluer dans des situations complexes et changeantes, capacité semblable à celle du praticien qui doit apprendre à résoudre les problèmes toujours nouveaux qui se présentent à lui.

Les dangers de stigmatisation

Devant le sentiment de plusieurs parents d'être dépassés ou peu outillés, on peut parler du sentiment de compétence parentale comme de l'estime de soi parentale qui favoriserait la compétence réelle (Trudelle & Montambault, 1994). L'intervention peut viser à développer ce sentiment par la reconnaissance que d'autres parents partagent des difficultés semblables qu'ils ont tentées de résoudre de manière similaire, avec des résultats équivalents. Dans ces échanges, les parents se disent «Après tout, je ne suis pas si mal.» Cependant, il est intéressant d'aller plus loin en favorisant l'appropriation d'outils réflexifs sur lesquels ils pourront faire reposer «l'estime de soi parental.» L'intervention auprès des familles véhicule souvent une image d'incapacité naturelle ou chronique. Par exemple, Ausloos (1994) remarque que dans le domaine de la thérapie familiale, les praticiens n'ont pas été formés à faire confiance à la capacité des familles d'affronter et de résoudre leurs problèmes. Ils sont mieux formés à intervenir dans les cas de négligence parentale définie comme «l'échec chronique du parent à répondre aux divers besoins de son enfant sur les plans de la santé, de l'hygiène, de la protection, de l'éducation ou des émotions» (Éthier, Lacharité & Gagnier, 1994, p. 67).

L'évolution rapide et profonde de la société amène à une redéfinition de l'enfance et de la parentalité. On ne peut plus opposer compétence et

incompétence chez les parents (Stanciulescu, 1996). Nous proposons de considérer la compétence parentale comme une pratique réflexive et d'examiner quelle peut être cette pratique chez des parents et ainsi de tirer profit de l'éclairage conceptuel issu du courant réflexif. Cet éclairage nous permet de mieux outiller le parent face à la tâche qui lui incombe.

Compétence parentale et pratique réflexive

Argyris et Schön(1974) ont attiré l'attention sur le fait que, chez le praticien plongé dans une situation délicate, il y avait un décalage entre la théorie professée et la théorie pratiquée. On peut voir dans ce décalage le problème de la relation entre la théorie et la pratique, entre le savoir construit par autrui et celui acquis par la pratique. Dans cette perspective, les travaux de Schön (1983, 1987, 1991, 1996) ont permis de mieux comprendre la pratique, les savoirs qui y sont impliqués et leur développement. On constate (a) qu'il existe souvent un fossé entre la théorie professée et la pratique, (b) que les praticiens ont des savoirs implicites, (c) qu'ils réfléchissent en cours d'action et (c) que l'efficacité de leur pratique est améliorée par la réflexion sur l'action et l'expérimentation.

La pratique est ponctuée de situations complexes, incertaines, instables et uniques; elle implique des conflits de valeur. Devenir un praticien compétent signifie apprendre à gérer ces situations et à construire les solutions qui y répondent le mieux. Les travaux de Schön ont mené à des transformations importantes de la formation des futurs praticiens, notamment en éducation, comme en témoigne la littérature de recherche des dernières années. Peut-on considérer les parents comme des praticiens de l'éducation de leurs enfants? Que pourrait-on gagner à le faire?

Dans l'examen de la pratique parentale, les questions suivantes se posent:

- Les théories éducatives professées par les parents correspondent-elles à leur pratique?
- Les parents ont-ils des savoirs implicites?
- La pratique parentale implique-t-elle une réflexion dans l'action?
- Comment les parents peuvent-ils réfléchir sur leur pratique et expérimenter de nouvelles solutions aux problèmes qu'ils rencontrent?

L'idée du parent réflexif, qui apprend à réfléchir en cours d'action et sur son action a été expérimentée à titre personnel (O'Brien, 1996). Lorsque l'on applique cette idée à des groupes de parents, comme dans le programme «Parents responsables,» il s'agit de favoriser l'apprentissage

d'une pratique réflexive. Parlant de son expérience personnelle, O'Brien (1996) remarque que ce n'est évidemment pas toujours possible de réfléchir en cours d'action. Par contre, les moments de réflexion sur l'action et l'apprentissage de la méthodologie de cette réflexion, pourront permettre de modifier des situations futures qui présentent des similarités avec celles sur lesquelles le parent a réfléchi. C'est cette pratique réflexive chez les parents que nous voulons examiner.

Méthode

Nous présentons brièvement le programme dans lequel s'intègre cet article, la nature des données recueillies au cours de ces trois années d'intervention et nous proposons une méthode originale d'en faire l'analyse.

Le contexte

Dans le cadre de trois années de recherche menée par l'équipe «Langages, communication et interactions en éducation,» (direction: François Victor Tochon), nous avons rencontré plus de 250 parents, dans plus de quinze garderies et deux écoles choisies pour leur clientèle défavorisée (Tochon & Toupin, 1993; Tochon, 1995-1997). Les parents des garderies ont été invités à participer aux rencontres, sans distinction de statut financier. Dans les écoles, la participation des parents aux rencontres s'est inscrite dans le cadre d'un programme de prématernelle offert en milieu défavorisé. Les rencontres se sont déroulées sur une période de deux années consécutives, d'octobre à avril, à des intervalles de deux à quatre semaines, selon les groupes. Pour la plupart, elles ont eu lieu en soirée et ont réuni une quinzaine de parents dans les écoles et le même nombre de parents accompagnés de deux ou trois éducatrices dans les services de garde. Les parents ont décidé des thèmes abordés. L'animation souple a mis l'accent sur la narration de cas vécus par les parents et la discussion sur ceux-ci. Différentes activités propres à déclencher la discussion ont eu lieu: mises en situation, jeux de rôles, et questions de réflexion.

Cette approche se distingue des interventions où l'on dit aux parents quoi faire et comment le faire. Les parents sont invités à réfléchir activement à leurs situations problématiques et à expérimenter des solutions qui leur conviennent. C'est une approche qui met en valeur les capacités des participants et qui repose sur une définition réflexive de la compétence parentale. Des résultats intéressants proviennent de l'évaluation qualitative et quantitative de ces projets (Tochon, Miron, & Mercier, 1995; Tochon, 1996) notamment au niveau d'une meilleure

pratique éducative, de la réduction du stress de l'enfant, du stress du parent et du sentiment de compétence parentale. L'intervention menée s'appuie sur un principe directeur: travailler non pas sur mais avec les ressources parentales (Tochon, 1997).

La nature des données

Notre corpus de données est constitué de données qualitatives recueillies par 10 chercheurs/participants, incluant l'auteur de ce texte, impliqués dans une observation participante modérée (Spradley, 1980) ou périphérique (Lapassade, 1992-1993) pour six d'entre eux. Deux chercheurs/participants ont pris part à une observation participante active (Spradley, 1980; Lapassade, 1992-1993) en raison de leur rôle dans l'animation des rencontres. Des notes de terrain narratives ont été prises durant les séances dans le premier cas et après les séances dans le deuxième cas. Ces notes ont été retranscrites sous forme de journal de bord narratif incluant le contexte et le contenu des discussions tenues. Des intertitres ont été inclus au fur et à mesure de la rédaction et regroupés dans une table des matières. Le tout forme un corpus de plus de 800 pages.

L'analyse des données qualitatives: une pratique réflexive

Nous proposons une analyse réflexive des données qui permet (a) d'inclure le chercheur dans l'analyse des données, (b) de rendre compte de la complexité de la relation entre le chercheur et ses données dans le cas où le chercheur est impliqué comme observateur/participant, (c) une cohérence entre la pratique réflexive de l'intervention, les données et leur traitement, (d) de poser l'analyse des données comme un ou des problèmes à résoudre et, (e) un recadrage progressif des problèmes soulevés par l'analyse des données.

La démarche réflexive d'analyse des données que nous proposons s'appuie sur les principes suivants: (a) comparaison constante des données (Glaser & Strauss, 1967; Lincoln & Guba, 1985), (b) cadrage et recadrage progressif de la démarche d'analyse (Schön, 1983, 1987, 1991), (c) comprendre et décrire l'action humaine pour guider la pratique (Clarke, 1995). En voici les étapes:

- (1) Lecture flottante de l'ensemble du corpus. *L'objectif de cette étape est de permettre au chercheur un premier cadrage de la situation (ou du contexte) et du problème de recherche.*
- (2) Clarification des questions du chercheur suite à la première lecture. *Cette seconde étape a pour objectif de recadrer le problème de recherche. Les questions sont précisées et une réponse est formulée à titre d'hypothèse.*

- (3) Relecture approfondie du corpus. *L'objectif est de vérifier la réponse formulée à l'étape précédente.*
- (4) Mise en place des éléments de solutions à l'analyse. *L'objectif est de recadrer le problème initial de recherche en fonction de la vérification faite plus haut et de proposer une réponse au problème de recherche qui soit le plus près possible du sens des données.*
- (5) Rédaction et lecture des résultats par les pairs. *L'objectif est de trianguler les résultats de l'analyse.*

Par cette analyse réflexive, notre objectif est de répondre aux questions formulées plus haut, soit:

- Les théories éducatives professées par les parents correspondent-elles à leur pratique?
- Les parents ont-ils des savoirs implicites?
- La pratique parentale implique-t-elle une réflexion dans l'action?
- Comment les parents peuvent-ils réfléchir sur leur pratique et expérimenter de nouvelles solutions aux problèmes qu'ils rencontrent?

L'analyse réflexive que nous proposons procède ainsi d'une comparaison constante des données, d'une réflexion sur le processus d'analyse et d'une triangulation des données par les pairs.

Être parent: Décalage entre la théorie et la pratique

Les parents véhiculent différentes théories qui, le plus souvent, reflètent les courants psychologiques en vogue et ne reflètent pas forcément leur expérience. Parmi celles-ci, la théorie qui prône le développement de l'estime de soi est fréquemment rencontrée. Les parents, encouragés par les éducatrices, préconisent l'estime de soi qui est tantôt définie comme une valeur, tantôt comme quelque chose à acquérir, que l'on possède de manière innée ou que l'on perd. Pour arriver à la développer, les parents préconisent une série de mesures allant de l'encouragement au «message-je» en passant par la responsabilisation de l'enfant et les gestes d'affection. L'estime de soi est vue comme une panacée aux problèmes de l'enfant et devrait faire l'objet de précieux égards. Pourtant, dans la pratique, les parents n'appliquent pas, ou peu, ces mesures: elles sont délaissées en raison d'un manque de temps et d'efficacité. Le décalage entre l'estime de soi professée et la pratique de tous les jours est évident même si régulièrement les parents tentent de poser des gestes en ce sens, à la manière d'une résolution de début d'année.

Une autre représentation théorique de l'éducation des enfants est celle du développement de l'autonomie. L'enfant doit apprendre à choisir, à exécuter et à résoudre les problèmes qui peuvent relever de ses capacités.

Les parents nous ont cependant raconté à plusieurs reprises, notamment dans les transitions entre la garderie et la maison, qu'ils ont de la difficulté à laisser du temps à l'enfant pour qu'il mette ses bottes lui-même, à supporter les dégâts qui naissent de ses erreurs ou à laisser à l'enfant un champ de décisions et d'initiatives qui soit en expansion.

L'importance de la discussion avec l'enfant, de la négociation et des explications verbales, bien que généralement admises, se traduit parfois, dans les tensions de la vie quotidienne, par des phrases comme «Tu le fais parce que je te le dis!» «Non!» «Si tu n'arrêtes pas, je vais» ou des gestes qui coupent court à toute discussion, comme la tape.

Nous avons entendu des parents dire «Avec l'amour, toutes les difficultés s'aplanissent.» Ainsi, devant tous les parents, à propos de l'agressivité de son fils, Doris affirme que «l'amour et l'affection sont les meilleurs moyens de calmer et de raisonner son fils. Elle dit lui montrer qu'elle l'aime et pouvoir ainsi lui faire comprendre que ce qu'il fait n'est pas bien» (LeSieur, notes de terrain, 14 octobre 1995). Pourtant le même soir, lors d'une discussion en groupe restreint, elle suggère à d'autres parents de faire subir à l'enfant la même chose que ce qu'il a lui-même fait (Le Sieur, 14 octobre 1995). Bien qu'indispensable, l'amour ne suffit pas: il doit aller de pair avec la capacité de comprendre des situations complexes et d'y trouver des solutions adaptées, comme nous le verrons plus loin.

Nous pourrions donner de nombreux exemples de ce décalage entre ce qui, d'après les parents, devraient être fait et qui constitue la théorie éducative de chaque parent, et la réalité quotidienne. Nous pourrions parler de l'autorité, de la discipline, du développement du langage, par exemple. Les quelques paragraphes plus haut montrent comment les parents professent des théories qui ne s'appliquent que difficilement ou épisodiquement à la vie de tous les jours. La pratique des parents s'ajuste aux contraintes de la situation, notamment celles du temps, de leur disponibilité, du contexte et du besoin d'efficacité à court terme de l'intervention. Les parents agissent la plupart du temps avec des savoirs implicites qui diffèrent des savoirs professés.

Les parents ont-ils des savoirs pratiques?

Les parents ont une connaissance implicite du contexte dans lequel ils interviennent. Ils connaissent leur enfant et, pour plusieurs, ils connaissent leurs possibilités d'intervenir auprès de lui, les limites de leur patience, par exemple. Cette connaissance s'exprime par des phrases comme: «Oui, mais cela ne fonctionnerait pas avec ma fille!» ou «Moi, je

n'ai pas cette patience.» Nous avons aussi été témoin de l'expression de savoirs pratiques complexes et efficaces.

Par exemple, une soirée où nous discutons des questions et des remarques qui indisposent les parents,

une mère raconte qu'au magasin, sa fille lui désigne une autre petite fille en prétendant que celle-ci est laide. La mère lui demande pourquoi elle dit cela, qu'après tout, d'autres personnes peuvent la trouver jolie. De plus, cette petite fille pouvait la regarder comme elle la regarde et penser, elle aussi, que l'autre est laide. (Miron, notes de terrain, 8 janvier 1997)

La mère a mentionné que son intervention avait été efficace. Plutôt que de réprimander son enfant en lui disant qu'il ne faut pas dire cela et que c'est impoli, la mère l'invite à se mettre à la place de l'autre et ainsi comprendre son point de vue. Elle fait prendre conscience à l'enfant qu'il y a (a) le regard différent que d'autres personnes peuvent porter sur la petite fille en plus (b) du regard que peut porter sur elle celle qu'elle regarde. En quelques phrases, la mère invite son enfant à faire un apprentissage réflexif: elle montre à sa fille comment tenir compte du point de vue de l'autre. En quelques mots, elle recadre l'opinion que s'était faite sa fille et elle l'invite à la réflexion sans lui donner de réponse toute faite.

On pourrait donner d'autres exemples de savoirs pratiques des parents, notamment en ce qui a trait à la personnalité de l'enfant. Ce bagage de savoirs pratiques s'accroît à la venue d'un deuxième ou d'un troisième enfant. Les mères d'enfants plus âgés ont parfois formulé ces savoirs sous forme de conseils aux mères d'enfants plus jeunes quant à la manière d'entraîner l'enfant à la propreté, par exemple. Mais lorsqu'il intervient, le parent réfléchit-il à ces savoirs et à leur mise en application?

Pratique parentale et réflexion en cours d'action

La réflexion en cours d'action, chez des parents qui interviennent avec leurs enfants, n'est pas toujours possible, comme le souligne O'Brien (1996). Les parents que nous souhaitons le plus aider semblent éprouver de la difficulté à réfléchir en cours d'action. Ils réagissent à la situation en fonction d'habitudes ou de réactions au stress provoqué par la situation. Par exemple, certains parents ont de la difficulté à réfléchir à leur intervention lorsque se présente une situation problématique et qu'ils sont observés. Une situation qui a été discutée dans tous les groupes est celle de l'enfant qui, au centre d'achat et en présence d'autres adultes, pleure et crie pour obtenir un jouet, une sucrerie ou un tour de manège. Sous les regards d'inconnus, les parents se sentent rapidement jugés, sans avoir la

possibilité d'expliquer les raisons de leur intervention et son contexte. La réflexion est alors bloquée: le parent intervient rapidement pour mettre fin à la situation.

Les parents ont souligné la difficulté de prendre du temps pour réfléchir avant d'agir. Ainsi,

une mère a parlé d'un incident dans lequel sa fille l'a mordue. Aussitôt après, la mère n'a pu s'empêcher de lui donner une fessée à son tour. Elle n'a pas pu se contrôler et elle a dit qu'il est très rare qu'elle puisse facilement se calmer et réfléchir avant de "passer à l'action" avec sa fille. (LeSieur, 7 février 1996)

La culpabilité est un autre frein à la réflexion en cours d'action. Les parents nous ont souvent dit être conscients de ne pas intervenir comme ils le souhaiteraient, ou de ne pas prendre le temps qu'il faudrait pour le faire. Des situations familiales et personnelles difficiles, des surcharges de travail et le manque de soutien contribuent à expliquer cette situation. Par exemple,

La fille de Josée renverse presque quotidiennement son verre lors des repas. Ses paroles (la mère) dépassent quelques fois sa pensée quand cet événement se produit. Josée parle de sa culpabilité. "Je me reprends, je ne suis pourtant pas capable de dire que ce n'est pas grave parce que ça arrive tout le temps. Je deviens trop écoeuvrée. Je ne suis pourtant pas capable de vivre avec ça." (Pomerleau, notes de terrain, 31 janvier 1996)

Dans notre intervention, nous avons voulu éviter cette culpabilité en ne jugeant pas les parents et en créant un climat de confiance où les parents peuvent s'exprimer et reconnaître qu'ils ne sont pas les seuls à vivre une situation semblable.

En évitant que les parents se sentent coupables et en reconnaissant que d'autres parents vivent des situations similaires, nous ouvrons la porte à la réflexion. A plusieurs reprises, après une discussion sur un thème, les parents nous ont mentionné que des éléments de la discussion leur étaient revenus en mémoire lorsqu'une situation semblable à celle discutée s'était présentée. Lorsque l'événement se présente, le fait d'en avoir déjà discuté et d'avoir entendu le point de vue des autres permet au parent de réfléchir à l'action qu'il va poser. La discussion et la réflexion sur des situations rencontrées par les parents permettent de développer la pratique réflexive.

Pratique parentale et réflexion sur l'action

Lorsque les parents racontent leurs cas vécus et posent les difficultés rencontrées en termes de problème à résoudre, la réflexion s'enclenche et s'étend souvent sur plusieurs rencontres. Nous avons réfléchi à une grande

variété de thèmes qui préoccupent les parents. Certains ont été discutés plus souvent: la discipline, la sexualité, la cohésion entre les parents, l'arrivée d'un deuxième enfant, les punitions et les récompenses, par exemple. Quelquefois, à la fin d'une rencontre, un parent a lancé une question qui le préoccupe pour que les autres parents y réfléchissent et qu'ils en discutent à la prochaine rencontre. Ainsi,

à la fin du repas, un parent s'adresse au groupe et pose cette question: "Que faire devant les jeux sexuels des enfants au bain?" Elle explique sa question: son fils et sa fille, âgés respectivement de cinq et six ans, prennent leur bain ensemble. La petite fille tire le pénis de son frère, parfois son frère lui demande de s'asseoir sur lui, ce qu'elle accepte à condition que son frère mette un gant de toilette sur son pénis parce qu'il est trop dur. La mère ne semble pas inquiète outre mesure mais des membres de sa famille, qui ont observé ces jeux lorsqu'ils ont gardé les enfants, posent des questions. On sent que la pression vient des adultes autour de la mère. Déjà, plusieurs parents ont envie de répondre. (Miron, 7 février 1996)

Parfois les parents mentionnent spontanément ce qu'eux feraient dans de telles circonstances. Mais la divergence de points de vue et de solutions amènent les parents à discuter et à remettre en cause les solutions jusqu'ici adoptées. Cela a été le cas pour la question de frapper ou non les enfants.

Dans un groupe, la question de frapper l'enfant pour le punir a été discutée à plusieurs reprises. À une de ces rencontres, un père nous a confié qu'il avait été frappé par son père et qu'il en avait été marqué. A la rencontre suivante,

la question de frapper l'enfant pour le punir revient en force. Simone nous dit qu'elle l'utilise souvent et critique l'école qui dit aux enfants que les parents n'ont pas le droit de frapper les enfants. Elle dit, dans un langage imagé, que l'école lui enlève les moyens d'éduquer ses enfants. J'ai décidé d'intervenir. Je me suis demandé si le moment était approprié et si je pouvais me permettre de le faire sans que la mère adopte une position défensive ou qu'elle se sente jugée par moi. J'ai décidé d'intervenir directement. J'ai mentionné que je me demandais si ce moyen de faire respecter les consignes ne créait pas plus de problèmes que de résultats souhaitables. J'ai pris à témoin Richard, qui avait été frappé par son père: "Est-ce que cela avait donné autre chose que l'envie de frapper son père?" Il m'a appuyé en disant qu'il aurait souhaité battre son père mais que celui-ci était mort avant qu'il ne puisse le faire, lorsqu'il avait quatorze ans. (Miron, 30 janvier 1996)

Une discussion sur les conséquences de cette méthode et ses alternatives s'en est suivie, discussion qui s'est poursuivie en dehors de nos rencontres.

Les parents ont pu réfléchir sur des questions aussi délicates que la sexualité et les punitions corporelles parce qu'ils ne se sont pas sentis jugés par les autres parents, les éducatrices ou les membres de l'équipe de recherche. Plutôt que de culpabiliser le parent, nous avons cherché à poser la situation en termes de problème à résoudre par la réflexion, d'efficacité des moyens à utiliser et de conséquences favorables au développement de l'enfant.

Le retour à la pratique: Trouver des solutions qui marchent

Les parents cherchent des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent. Ils expérimentent parfois les conseils d'un autre parent. Ces suggestions des autres parents sont tirées d'une expérimentation dans l'action qui est évaluée en termes simples: «avec mon enfant, ça marche.» En voici un exemple: en réponse à une mère qui mentionne qu'au coucher son enfant se lève plusieurs fois pour se rendre aux toilettes et ainsi retarder le moment du sommeil, «Marie-France a suggéré son truc qui consiste à laisser un pot de chambre dans la chambre des enfants pour leur enlever l'excuse de toujours vouloir aller à la toilette au lieu de dormir» (LeSieur, 3 octobre 1995).

Christine est une mère qui dit avoir résolu les problèmes liés à la discipline. Les autres parents veulent savoir comment elle s'y prend:

la solution avec ses enfants, c'est souvent de les prendre dans ses bras, de leur donner des baisers et des caresses et de les féliciter quand ils font quelque chose de bien. Après, dit-elle, les enfants sont encouragés à être gentils car ils en retirent une "récompense:" ils savent que maman va leur donner de l'amour et de la reconnaissance. Il arrive à Christine de demander à ses enfants de l'écouter en leur parlant de très près, en les regardant dans les yeux et en leur donnant une caresse en même temps. Pour elle, il y a toutes sortes de façon de faire la discipline; elle se dit très chanceuse. (LeSieur, 1er novembre 1995)

D'une rencontre à l'autre, les parents ont été invités à expérimenter une solution et à faire part au groupe des résultats obtenus. Ainsi,

Josée a débuté la rencontre en exprimant aux autres parents que les trucs qui lui avaient été proposés à la dernière rencontre avaient fonctionné. Son enfant est maintenant plus calme à l'heure du repas. Blanche soulève que ses enfants ont des difficultés à s'endormir le soir. Ensemble nous discutons de cette situation, des rituels des parents avant le dodo des enfants. Les

Jean-Marie Miron termine des études doctorales en psychopédagogie à l'Université de Montréal et à l'Université de Paris-X. Il travaille également à la formation initiale des enseignants et enseignantes, notamment au préscolaire. Il s'intéresse particulièrement au développement de la compétence parentale et à la communication entre la famille et les personnes responsables de l'éducation des jeunes enfants.

Jean-Marie Miron is completing his doctoral research at University of Montreal and University of Paris-X. He is also working with the formation of preservice teachers, particularly for preschool teachers. He is interested in the development of parental competency and in the relationships between family and educators of young children.